

การพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน



นางสาวสรिता เจือศรีกุล

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

CHULALONGKORN UNIVERSITY

บทคัดย่อและแฟ้มข้อมูลฉบับเต็มของวิทยานิพนธ์ตั้งแต่ปีการศึกษา 2554 ที่ให้บริการในคลังปัญญาจุฬาฯ (CUIR)

เป็นแฟ้มข้อมูลของนิสิตเจ้าของวิทยานิพนธ์ ที่ส่งผ่านทางบัณฑิตวิทยาลัย

The abstract and full text of theses from the academic year 2011 in Chulalongkorn University Intellectual Repository (CUIR) are the thesis authors' files submitted through the University Graduate School.

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต

สาขาวิชาศิลปศึกษา ภาควิชาศิลปะ ดนตรีและนาฏศิลป์ศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2559

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

DEVELOPMENT OF ART LEARNING MODEL FOR PROMOTING
THE CONSCIOUSNESS OF LIVING TOGETHER

Miss Sarita Juaseekoon



A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Doctor of Philosophy Program in Art Education
Department of Art Music and Dance Education
Faculty of Education
Chulalongkorn University
Academic Year 2016
Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์	การพัฒนา รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกใน การอยู่ร่วมกัน
โดย	นางสาวสริตา เจือศรีกุล
สาขาวิชา	ศิลปศึกษา
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อภิชาติ พลประเสริฐ
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม	ศาสตราจารย์ ดร. ชนิตา รักษ์พลเมือง

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้รับวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่ง
ของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศึกษาศาสตรบัณฑิต

.....คณบดีคณะครุศาสตร์
(รองศาสตราจารย์ ดร. ศิริเดช สุชีวะ)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

.....ประธานกรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร. ปุณณรัตน์ พิชญ์ไพบุลย์)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อภิชาติ พลประเสริฐ)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม
(ศาสตราจารย์ ดร. ชนิตา รักษ์พลเมือง)

.....กรรมการ
(ดร. โสมฉาย บุญญานันต์)

.....กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ขนบพร แสงวณิช)

.....กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย
(รองศาสตราจารย์ ดร. สิริพันธ์ สุวรรณมรรคา)

สรिता เจือศรีกุล : การพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน (DEVELOPMENT OF ART LEARNING MODEL FOR PROMOTING THE CONSCIOUSNESS OF LIVING TOGETHER) อ.ที่
 ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: ผศ. ดร. อภิชาติ พลประเสริฐ, อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม: ศ. ดร. ชนิตา รักษ์พลเมือง
 , 383 หน้า.

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่าง
 นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ และ 2) เพื่อศึกษาผลของการใช้รูปแบบการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นต่อพัฒนาการทาง
 จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มตัวอย่าง

การดำเนินการวิจัยแบ่งออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่ 1) ระยะเตรียมข้อมูลในการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้
 ประกอบด้วย การวิจัยเอกสาร การวิจัยเชิงสำรวจด้วยแบบสอบถามจากโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวม 34 แห่ง การวิจัย
 ทัศนคติด้วยการสังเกตและการสัมภาษณ์ในโรงเรียน 6 แห่ง และการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ 22 ท่าน 2) ระยะพัฒนารูปแบบ
 การเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน และ 3) ระยะทดสอบคุณภาพรูปแบบการเรียนรู้ โดยจัดการทดลอง 2
 ครั้ง คือ การทดลองใช้รูปแบบในระยะยาว กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 และ 3 จำนวน 41 คน แบ่งเป็น
 กลุ่มทดลอง A 21 คนและกลุ่มทดลอง B 20 คน ด้วยแผนการทดลองข้ามสลับแบบวัดซ้ำ กิจกรรมการเรียนรู้ 6 กิจกรรม
 ระยะเวลารวม 8 สัปดาห์ และการทดลองใช้รูปแบบในระยะสั้น กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 52
 คน ด้วยแผนการทดลองกลุ่มเดียว ทดสอบก่อน-หลัง กิจกรรมการเรียนรู้รวม 4 กิจกรรม ระยะเวลา 1 วัน เครื่องมือที่ใช้
 รวบรวมข้อมูลประกอบด้วย แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน แบบสังเกตพฤติกรรม แบบสัมภาษณ์ แบบสะท้อนคิด และ
 สังคมมิติ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยความถี่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ การทดสอบ
 ค่า t และการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการพัฒนารูปแบบสรุปได้ว่า หลักการของรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน หรือ
 LTTA Model คือ “การใช้กระบวนการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรมได้แสดงตัวตน
 เชื่อมโยงกับผู้อื่น และหันมาร่วมมือกัน” ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบย่อย 5 ข้อ ได้แก่ 1) การแสดงตัวตนผ่านศิลปะ 2) การ
 เปรียบเทียบความเหมือนและต่างระหว่างบุคคล 3) การจินตนาการความรู้สึกของผู้อื่น 4) การเรียนรู้เรื่องราวของบุคคลและ
 วัฒนธรรม และ 5) การร่วมมือโดยมีเป้าหมายร่วมกัน โดยศิลปะมีบทบาท 3 ด้าน คือ 1) สื่อการเรียนรู้ 2) กระบวนการ
 เรียนรู้ และ 3) แรงจูงใจในการเรียนรู้

ผลการทดลองสรุปได้ว่า 1) ในการทดลองใช้รูปแบบระยะยาวพบว่า คะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน
 หลังเรียนของกลุ่มทดลอง A สูงกว่าก่อนเรียน และสูงกว่ากลุ่มทดลอง B อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งคงที่เมื่อวัด
 ซ้ำหลังจบกิจกรรม 4 สัปดาห์ นักเรียนแสดงพฤติกรรมเชิงบวกเพิ่มขึ้น และแสดงมุมมองทางบวกต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม
 มากขึ้น 2) ในการทดลองใช้รูปแบบระยะสั้นพบว่า คะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันหลังเรียนของกลุ่มตัวอย่างสูงกว่า
 ก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยแสดงศักยภาพของรูปแบบในการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่าง
 นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ทั้งนี้ ควรมีการศึกษาเพื่อขยายผลการใช้รูปแบบในบริบทอื่น เช่น โรงเรียนนานาชาติ หรือ
 การเรียนรวมระหว่างผู้เรียนต่างศาสนา

5684236627 : MAJOR ART EDUCATION

KEYWORDS: LEARNING TO LIVE TOGETHER / MIGRANT STUDENT / PREJUDICE REDUCTION / ART LEARNING MODEL

SARITA JUASEEKOON: DEVELOPMENT OF ART LEARNING MODEL FOR PROMOTING THE CONSCIOUSNESS OF LIVING TOGETHER. ADVISOR: ASST. PROF. APICHART PHOLPRASERT, Ph.D., CO-ADVISOR: PROF. CHANITA RUKSPOLLMUANG, Ph.D., 383 pp.

This research aimed to develop the art learning model for promoting the consciousness of living together between Thai and migrant students and to study the effects of a model on students.

The research was divided into three phases: 1) collecting the primary data that consisted of documentary research, survey research by using questionnaires to collect data from 34 inclusive schools, field research by observing and interviewing in 6 inclusive schools and interviewing 22 experts 2) developing a model and 3) studying the effects of the model. The trials were conducted 2 times; 1) in a long term experiment, 41 students from second and third grade ethnically mixed classrooms were divided into experimental A and B group. The study used Switching - Replication measure design, with 6 activities in 8 weeks. 2) in a short term experiment, 52 students from fourth grade ethnically mixed classrooms were selected. The study used One group pretest - posttest design, with 4 activities in a day. Data collection consisted of test, behavior observation, interviews, students' reflections and sociometry. The data were analyzed by using frequency, means, standard deviation, repeated ANOVA, T-test and content analysis.

As a result of learning model development, the principle of a model was "Using art learning activities to encourage the ethnically-mixed students to express themselves, connect and collaborate with each other" that consisted of 5 components: 1) expressing self through art 2) comparing the sameness and the difference of persons 3) learning from personal and cultural narratives 4) imagining from others' viewpoints and 5) collaborating for shared goals. The roles of art in a model were 1) learning tools 2) learning process and 3) motivation.

It was found that 1) after implementing long term experiment, the posttest mean score of the experimental A group was higher than the pretest mean score and the score of the experimental B group at a significant difference of .05 and retained after 4 weeks, the frequency of expected behavior of both groups were increased and students expressed more positive thoughts about self, other and society 2) after implementing short term experiment, students' posttest mean score was higher than the pretest mean score at a significant difference of .05. These findings showed the potential of a model in promoting the value of living together between Thai and migrant students. It should be beneficial to conduct more research about using a model in others context such as international schools or mixed religion schools



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฅ
สารบัญภาพ	ฉ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา	1
คำถามวิจัย	6
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	6
สมมติฐานของการวิจัย.....	6
ขอบเขตของการวิจัย.....	6
กรอบแนวคิดในการวิจัย	7
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	8
ประโยชน์ที่ได้รับ.....	9
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	10
1 .เด็กข้ามชาติ	11
2. การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน.....	25
3. การเรียนรู้ศิลปะ.....	38
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย	63
การวิจัยระยะที่ 1 ระยะเตรียมข้อมูลในการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ (R1).....	65
การวิจัยระยะที่ 2 ระยะพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน (D1).....	78

การวิจัยระยะที่ 3 ระยะทดสอบคุณภาพรูปแบบการเรียนรู้ (R2)	83
บทที่ 4 ผลการวิจัย	109
ตอนที่ 1 ผลการศึกษาสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียน ไทยและนักเรียนข้ามชาติ.....	109
ตอนที่ 2 ผลการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	151
ตอนที่ 3 ผลของการทดลองใช้รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ..	177
บทที่ 5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	242
สรุปผลการวิจัย.....	242
ข้อเสนอแนะ	264
รายการอ้างอิง	266
ภาคผนวก.....	288
ภาคผนวก ก รายนามผู้เชี่ยวชาญและผู้ทรงคุณวุฒิ	289
ภาคผนวก ข ตัวอย่างเครื่องมือ และข้อมูลจากการวิจัยระยะที่ 1	294
ภาคผนวก ค ผลการวิเคราะห์กิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้อง	325
ภาคผนวก ง ผลการตรวจสอบคุณภาพรูปแบบการเรียนรู้.....	348
ภาคผนวก จ ตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้ตาม LTTA Model	351
ภาคผนวก ฉ เครื่องมือวิจัยระยะที่ 3	368
ภาคผนวก ช LTTA Model (English Version).....	381
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์	383

สารบัญตาราง

เรื่อง	หน้า
ตารางที่ 2.1 ค่านิยมที่สอดคล้องกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน.....	30
ตารางที่ 2.2 พัฒนาการเชิงจิตสำนึกของเด็กแต่ละช่วงวัยตามแนวคิดของ Luvmour	31
ตารางที่ 2.3 สรุปแนวทางการจัดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันจากหลักสูตรของต่างประเทศ.....	35
ตารางที่ 2.4 บทบาทของศิลปศึกษา ในการจัดหลักสูตรตามแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน ...	39
ตารางที่ 2.5 กระบวนการเรียนรู้ศิลปะตามมาตรฐานการเรียนรู้ฉบับ ค.ศ. 2014 และมาตรฐาน การเรียนรู้.....	45
ตารางที่ 2.6 สรุปแนวคิดทางศิลปศึกษาที่สอดคล้องกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน	54
ตารางที่ 3.1 โครงสร้างของแบบสอบถาม	67
ตารางที่ 3.2 โครงสร้างของแบบสัมภาษณ์.....	71
ตารางที่ 3.3 แผนการเก็บข้อมูลจากโรงเรียน.....	74
ตารางที่ 3.4 โครงสร้างของแบบสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ	76
ตารางที่ 3.5 ที่มาขององค์ประกอบต่างๆในรูปแบบการเรียนรู้.....	79
ตารางที่ 3.6 ความเชื่อมโยงระหว่างเนื้อหา หลักการ และกิจกรรมศิลปะของ LTTA Model.....	85
ตารางที่ 3.7 รายละเอียดของแผนการจัดการเรียนรู้.....	85
ตารางที่ 3.8 รายละเอียดของแผนการจัดการเรียนรู้ระยะสั้น	87
ตารางที่ 3.9 โครงสร้างแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน.....	89
ตารางที่ 3.10 รายละเอียดของพฤติกรรมบ่งชี้.....	92
ตารางที่ 3.11 แบบแผนการทดลองไขว้สลับแบบวัดซ้ำ (Switching Replications Design).....	96
ตารางที่ 3.12 ขั้นตอนการดำเนินการทดลองใช้รูปแบบระยะยาว	98
ตารางที่ 3.13 ตัวอย่างตารางเมทริกซ์สำหรับวิเคราะห์ห้สัมคมมิติ	103
ตารางที่ 3.14 แบบแผนการทดลอง One Group Pretest-Posttest Design	105

ตารางที่ 4.1 ข้อมูลจากการสังเกต	117
ตารางที่ 4.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่าง นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ	132
ตารางที่ 4.3 แนวทางการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ตามทฤษฎีของผู้เชี่ยวชาญ	144
ตารางที่ 4.4 แนวทางการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน....	147
ตารางที่ 4.5 การสังเคราะห์กรอบแนวคิดของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมาย.....	153
ตารางที่ 4.6 นิยาม ตัวชี้วัด และพฤติกรรมบ่งชี้ของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมาย.....	156
ตารางที่ 4.7 เปรียบเทียบกระบวนการเรียนรู้ศิลปะที่ช่วยส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	160
ตารางที่ 4.8 ความแตกต่างของการใช้รูปแบบระยะยาว และระยะสั้น.....	177
ตารางที่ 4.9 ข้อมูลของโรงเรียนที่เป็นพื้นที่วิจัย.....	183
ตารางที่ 4.10 ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง แยกตามระดับชั้น.....	185
ตารางที่ 4.11 ข้อมูลภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง.....	186
ตารางที่ 4.12 ผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้	194
ตารางที่ 4.13 ผลงานศิลปะและการสะท้อนคิดของผู้เรียนในแต่ละกิจกรรม	199
ตารางที่ 4.14 รายละเอียดของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามเพศ ระดับชั้น เชื้อชาติ และอายุ.....	203
ตารางที่ 4.15 ค่าสถิติพื้นฐานคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	203
ตารางที่ 4.16 ผลการทดสอบเงื่อนไข Sphericity ของค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ ร่วมกันระหว่างกลุ่มที่มีช่วงเวลาในการใช้รูปแบบแตกต่างกัน.....	204
ตารางที่ 4.17 ผลการทดสอบความแตกต่างของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันตาม ช่วงเวลาในการวัดผล และกลุ่มตัวอย่าง	205
ตารางที่ 4.18 ผลการทดสอบความแตกต่างของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกระหว่างกลุ่ม.....	205
ตารางที่ 4.19 ผลการทดสอบความแตกต่างของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันตาม ช่วงเวลาในการวัดผล และกลุ่มตัวอย่าง	206

ตารางที่ 4.20 ค่าเฉลี่ยแบบไม่ถ่วงน้ำหนักของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มทดลอง และกลุ่มทดลอง B ตามช่วงเวลาในการวัดผล.....	206
ตารางที่ 4.21 ผลการทดสอบความแตกต่างรายคู่ระหว่างกลุ่มของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน จากการวัดผลแต่ละครั้ง.....	207
ตารางที่ 4.22 ค่าสถิติพื้นฐานคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน จำแนกรายด้าน.....	209
ตารางที่ 4.23 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันรายด้าน.....	209
ตารางที่ 4.24 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลแบบสังเกตพฤติกรรมของกลุ่มทดลอง A (n = 21).....	210
ตารางที่ 4.25 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลแบบสังเกตพฤติกรรมของกลุ่มทดลอง B (n = 20).....	211
ตารางที่ 4.26 ผลการประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน.....	214
ตารางที่ 4.27 ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง.....	231
ตารางที่ 4.28 ผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้.....	232
ตารางที่ 4.29 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบวัดจิตสำนึกเพื่อการอยู่ร่วมกัน.....	236
ตารางที่ 4.30 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน.....	236
ตารางที่ 4.31 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันรายด้าน.....	236
ตารางที่ 4.32 สรุปแบบสะท้อนคิดผู้เรียน.....	237
ตารางที่ 4.33 ข้อมูลจากแบบประเมินความพึงพอใจของผู้เรียน.....	238
ตารางที่ 4.34 กิจกรรมที่นักเรียนชอบมากที่สุด.....	238
ตารางที่ 4.35 กิจกรรมที่นักเรียนไม่ชอบ.....	239
ตารางที่ 4.36 ความแตกต่างจากการเรียนวิชาศิลปะตามปกติ.....	240

สารบัญภาพ

เรื่อง	หน้า
ภาพที่ 1.1 กรอบแนวคิดในการวิจัย	7
ภาพที่ 2.1 ผลของการหลอมรวมทางวัฒนธรรม	23
ภาพที่ 2.2 มิติของการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม	25
ภาพที่ 2.3 บทบาทที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการทางศิลปะ	44
ภาพที่ 2.4 กรอบแนวคิดทฤษฎี.....	62
ภาพที่ 3.1 ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย	64
ภาพที่ 3.2 ตัวอย่างแผนผังสังคมมิติ	104
ภาพที่ 4.1 จำนวนของนักเรียนข้ามชาติ จำแนกตามสัญชาติ.....	110
ภาพที่ 4.2 แผนผังสรุปสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทย	142
ภาพที่ 4.3 การเปรียบเทียบขอบเขตของค่านิยมที่เชื่อมโยงกับจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันจาก เอกสารและความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ	152
ภาพที่ 4.4 ความเชื่อมโยงระหว่างเป้าหมายของรูปแบบและแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง	157
ภาพที่ 4.5 การสังเคราะห์หลักการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	158
ภาพที่ 4.6 การสังเคราะห์หลักการของรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ ร่วมกัน.....	163
ภาพที่ 4.7 การสังเคราะห์กระบวนการเรียนรู้ของรูปแบบ	164
ภาพที่ 4.8 รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ฉบับร่าง.....	165
ภาพที่ 4.9 LTTA Model (Living Together Through Art Model).....	166
ภาพที่ 4.10 กระบวนการเรียนรู้ของ LTTA Model	172
ภาพที่ 4.11 นักเรียนห้องป. 1/1	180
ภาพที่ 4.12 ตัวอย่างผลงานศิลปะของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6	180

ภาพที่ 4.13 การแสดงรำถวายพระพรในงานวันแม่ โดยนักเรียนมอญชั้นป.3	181
ภาพที่ 4.14 นักเรียนข้ามชาติในชั้นเตรียมความพร้อม	182
ภาพที่ 4.15 บรรยากาศการเรียนศิลปะ.....	183
ภาพที่ 4.16 ผลงานภาพวาดชุดประจำชาติของนักเรียนป. 2 และ 3	191
ภาพที่ 4.17 แผนภูมิสรุปผลการเปรียบเทียบความแปรปรวนของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการ อยู่ร่วมกัน.....	208
ภาพที่ 4.18 ค่าเฉลี่ยพฤติกรรมเชิงบวกและลบของกลุ่มตัวอย่าง A จำแนกรายกิจกรรม	211
ภาพที่ 4.19 ค่าเฉลี่ยพฤติกรรมเชิงบวกและลบของกลุ่มตัวอย่าง B จำแนกรายกิจกรรม	212
ภาพที่ 4.20 ค่าเฉลี่ยความถี่พฤติกรรมเชิงบวกของกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่ม จำแนกรายด้าน	213
ภาพที่ 4.21 การประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียนแต่ละครั้ง.....	213
ภาพที่ 4.22 ผังสังคมมิติของนักเรียนระดับชั้นป. 2 (ก่อนเรียน).....	215
ภาพที่ 4.23 ผังสังคมมิติของนักเรียนระดับชั้นป. 2 (หลังเรียน)	216
ภาพที่ 4.24 ผังสังคมมิติของนักเรียนระดับชั้นป. 3 (ก่อนเรียน).....	217
ภาพที่ 4.25 ผังสังคมมิติของนักเรียนระดับชั้นป. 3 (หลังเรียน)	218
ภาพที่ 4.26 ภาพถ่ายแสดงความเศร้าของชายชาวพม่าที่เสียบ้านไปกับพายุ	224
ภาพที่ 4.27 ผลงานในกิจกรรมที่ 5 ของB2.....	225
ภาพที่ 4.28 ภาพประสบการณ์ถูกล้อเลียนของB2 (ชาย) และT6 (ขวา).....	227
ภาพที่ 4.29 แบบสะท้อนคิดจากกิจกรรมครั้งที่ 1 ของ M16.....	228

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

เป้าหมายของการพัฒนาประเทศไทยตามแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 12 คือการเตรียมความพร้อมรับสถานการณ์โลกที่มีความเปลี่ยนแปลงรวดเร็ว และเชื่อมโยงใกล้ชิดกันมากขึ้น บนคติพจน์ “มั่นคง มั่งคั่ง และยั่งยืน” (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2559) เพื่อตอบสนองยุทธศาสตร์ดังกล่าว แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560 – 2579 จึงกำหนดยุทธศาสตร์ “การจัดการศึกษาเพื่อความมั่นคงของสังคมและประเทศชาติ” ซึ่งให้ความสำคัญกับการสร้างความปรองดองสมานฉันท์ของคนในชาติ โดยส่งเสริมให้กลุ่มชนต่างเชื้อชาติ ศาสนา ภาษา และวัฒนธรรม กลุ่มคนชายขอบ และแรงงานต่างด้าว ได้รับการศึกษาและเรียนรู้ที่มีคุณภาพ มาตรฐาน เหมาะสม สอดคล้องกับอัตลักษณ์และความต้องการของชุมชนและพื้นที่ ควบคู่ไปกับการส่งเสริมการยอมรับและเห็นคุณค่าของการอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรม (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560)

การส่งเสริมการศึกษาสำหรับแรงงานต่างด้าวนี้ไม่ใช่เรื่องใหม่ นับตั้งแต่ปีพ.ศ. 2534 ที่ประเทศไทยได้เข้าเป็นประเทศในภาคีสมาชิกในปฏิญญาสากลว่าด้วยสิทธิเด็ก และได้ลงนามในอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิเด็ก พ.ศ. 2535 ซึ่งให้ความสำคัญกับสิทธิของเด็กที่จะได้รับการพัฒนาทั้งด้านร่างกาย สมอง จิตใจ ศิลธรรม และสังคม ผ่านโอกาสทางการศึกษาที่เท่าเทียม ปราศจากการแบ่งแยกไม่ว่าชนิดใดๆ อาทิ เชื้อชาติ สีผิว เพศ ศาสนา ฯลฯ (สำนักงานส่งเสริมสวัสดิภาพและพิทักษ์เด็ก เยาวชนผู้ด้อยโอกาสและผู้สูงอายุ(ม.ป.ป.)) กระทรวงศึกษาธิการจึงเริ่มออกระเบียบและแนวปฏิบัติในการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่ไม่มีหลักฐานทางทะเบียนราษฎรและไม่มีสัญชาติไทย แต่ส่วนใหญ่แล้วจะมีการจำกัดระดับ ประเภทหรือพื้นที่การศึกษา จุดเปลี่ยนแปลงสำคัญคือมติคณะรัฐมนตรี เมื่อวันที่ 5 กรกฎาคม พ.ศ. 2548 เห็นชอบการจัดการศึกษาแก่บุคคลที่ไม่มีหลักฐานทางทะเบียนราษฎรหรือไม่มีสัญชาติไทย ให้ทุกคนสามารถ เข้าเรียนได้ โดยมีการจัดสรรงบประมาณอุดหนุนในอัตราเดียวกับเด็กไทย (กระทรวงศึกษาธิการ, 2559) ทำให้เด็กข้ามชาติเริ่มเข้าเรียนร่วมกับนักเรียนไทยในสถานศึกษาของรัฐมากขึ้น โดยเฉพาะในจังหวัดสมุทรสาคร ซึ่งเป็นพื้นที่ที่มีแรงงานข้ามชาติและเด็กข้ามชาติอาศัยอยู่เป็นจำนวนมาก อันเนื่องมาจากการเป็นศูนย์กลางของธุรกิจประมงและอาหารทะเลแปรรูป เพื่อป้องกันความเสี่ยงเกี่ยวกับแรงงานเด็กและการค้ามนุษย์ จังหวัดสมุทรสาครจึงเดินทางเป็น “ต้นแบบ” ในการจัดการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติ (สำนักงานประชาสัมพันธ์จังหวัดสมุทรสาคร, 2556) โดยมุ่งเน้นที่การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม (Inclusive Education) ในสถานศึกษาของรัฐ ซึ่ง

เน้นการเรียนรู้ภาษาและวัฒนธรรมไทย ที่ช่วยส่งเสริมโอกาสการทำงานและการยอมรับจากคนไทย (นัยน์ปพร สิบปภาส, 2551)

แม้ว่านโยบายขยายโอกาสทางการศึกษาสำหรับแรงงานข้ามชาติจะเริ่มดำเนินการตั้งแต่ปี พ.ศ. 2548 แต่งานวิจัยหลายชิ้นแสดงให้เห็นว่ามีเด็กเพียงส่วนน้อยเท่านั้นที่เข้าเรียนในระบบ การศึกษาของไทย (สถาบันวิจัยประชากรและสังคม, 2557) ซึ่งเกิดจากเหตุผลที่หลากหลาย เช่น ข้อจำกัดทางภาษา การเดินทาง ค่าใช้จ่าย ตลอดจนการเลือกปฏิบัติหรือการกีดกันในรูปแบบต่างๆ ที่เป็นผลจากอคติของผู้เกี่ยวข้อง เช่น ผู้อำนวยการ ครู หรือผู้ปกครองของนักเรียนไทย (ทวิสิทธิ์ ใจห้าว , 2554) ทศนคติเชิงลบของคนไทยที่มีต่อแรงงานข้ามชาตินั้นถูกหล่อหลอมผ่านนโยบายชาตินิยม สื่อ และวาทกรรมต่างๆ โดยเฉพาะแรงงานจากประเทศพม่าที่ถูกมองในฐานะ “ผู้รุกราน” มาช้านาน (สุนทร ชูตินธรรานนท์ และคณะ, 2557) จนเกิดเป็นมายาคติต่อแรงงานข้ามชาติในฐานะผู้หลบหนีเข้าเมืองผิดกฎหมาย แย่งงานคนไทย แพร่เชื้อโรคร้าย และเป็นภัยต่อความมั่นคง มุมมองดังกล่าวสร้างอคติและความเกลียดกลัวจากรุ่นสู่รุ่น ทำให้ปัญหาการเลือกปฏิบัติ การเอาัดเอาเปรียบ และการละเมิดสิทธิมนุษยชนต่อตัวแรงงานข้ามชาติและบุตรหลานเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง (วราภรณ์ มนต์ไทร เวศย์, 2559; อติศร เกิดมงคล, 2559)

นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาแนวทางการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในสถานศึกษาของรัฐ พบว่า การจัดการเรียนการสอนส่วนใหญ่ยึดตามหลักสูตรแกนกลางของกระทรวงศึกษาธิการ โดยไม่ได้ให้ความสำคัญกับความแตกต่างทางเชื้อชาติวัฒนธรรมของผู้เรียน (บัญญัติ ยงยวน, ปณิตดา ธนเศรษฐกร และวสุนันท์ ชุ่มเชื้อ, 2553) งานวิจัยของ บุปผา อนันต์สุชาติ กุล (2554) แสดงให้เห็นว่า การจัดการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติในสถานศึกษาของรัฐอยู่บนพื้นฐานการหลอมรวมปลูกฝังความเป็นไทย ภายใต้แนวคิดเอกวัฒนธรรมเพื่อความมั่นคงของชาติ ซึ่งเป็นผลจากความไม่ชัดเจนในการนำนโยบายไปปฏิบัติ การขาดความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม ตลอดจนอคติที่มีต่อแรงงานต่างด้าวและเด็กข้ามชาติ จนเกิดเป็นการละเมิดสิทธิมนุษยชนของเด็กในการอ้างอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของชาติพันธุ์ การจัดการเรียนรวมในปัจจุบันจึงไม่ได้ช่วยลดอคติของคนไทยที่มีต่อแรงงานข้ามชาติ ทั้งยังย่ำปัญหาด้านการแบ่งแยกกีดกันต่อบุคคลที่มีความแตกต่างทางเชื้อชาติให้ชัดเจนขึ้น

จากการศึกษางานวิจัยของต่างประเทศเกี่ยวกับการศึกษาของบุตรหลานแรงงานข้ามชาติในระบบโรงเรียนพบว่า หากปราศจากการส่งเสริมความเข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างทางวัฒนธรรมและความเท่าเทียม นักเรียนข้ามชาติจะมีแนวโน้มแปลกแยกจากสังคมในโรงเรียน เพราะรู้สึกว่าคุณค่าตนเองถูกตีตราในฐานะ “คนต่างด้าว” เมื่อผนวกกับการเลือกปฏิบัติจากนักเรียนท้องถิ่น อันเนื่องมาจากอคติที่หล่อหลอมจากครอบครัว สังคม และสื่อ ทำให้นักเรียนข้ามชาติมีความภาคภูมิใจในตนเองต่ำ มีความพยายามในการปกปิดชาติพันธุ์ของตน แยกตัวจากกลุ่ม หรืออาจแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวเพื่อเรียกร้อง

จุดยืนของตน ส่งผลให้การอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนท้องถิ่นและนักเรียนข้ามชาติเป็นไปได้ยากยิ่งขึ้น (Mirsedeghi, 2013; Grunigen et. al., 2010; Haminton, 2012; Cheng, 2010) ดังนั้นการขยายโอกาสทางการศึกษาสำหรับนักเรียนข้ามชาติเพียงอย่างเดียวจึงไม่อาจบรรลุเป้าหมายในการสร้างความปรองดองสมานฉันท์ อันจะนำไปสู่ความมั่นคงของชาติได้ หากปราศจากการส่งเสริมการยอมรับและเห็นคุณค่าของการอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรม

โรงเรียนถือเป็นตัวแทนในการขัดเกลาทางสังคม (Socialization Agent) ที่สำคัญ ซึ่งมีบทบาทในการบ่มเพาะผู้เรียนให้เติบโตขึ้นเป็นพลเมืองที่มีคุณลักษณะสอดคล้องกับความต้องการของสังคม ทั้งยังเป็นสถานที่แรกที่ผู้เรียนจะได้รับรู้ความคิด ความเชื่อที่แตกต่างไปจากครอบครัวของตน (Cushner, McClelland, & Safford, 2006) โรงเรียนจึงเป็นสถานที่ที่เหมาะสมกับการส่งเสริมความเข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม เพื่อสร้างผู้เรียนที่สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างมีความสุข องค์การเพื่อการศึกษา วิทยาศาสตร์ และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ (UNESCO) จึงได้กำหนดให้แนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน หรือ Learning To Live Together เป็น “หัวใจของการเรียนรู้และรากฐานของการศึกษา” (Delor, 1996)

แนวคิด การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน หรือ Learning To Live Together มีจุดเริ่มต้นจากรายงาน “Learning: The Treasure Within” ของคณะกรรมการนิทานานาชาติว่าด้วยการศึกษาในคริสต์ศตวรรษที่ 21 เพื่อนำเสนอต่อ UNESCO เมื่อค.ศ. 1996 โดยมีใจความสำคัญในการนำเสนอ 4 เสาหลักทางการศึกษา อันได้แก่ การเรียนเพื่อรู้ (Learning to Know) การเรียนรู้เพื่อปฏิบัติได้จริง (Learning to Do) การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน (Learning to Live Together) และการเรียนรู้เพื่อชีวิต (Learning to Be) (Tawil & Cougoureux, 2013; ราชบัณฑิตยสถาน, 2551) ซึ่งรายงานฉบับนี้ให้ความสำคัญพิเศษกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน ในฐานะแนวทางการจัดการศึกษาเพื่อลดอคติและความขัดแย้งระหว่างบุคคลที่มีความแตกต่างหลากหลายให้อยู่ร่วมกันได้อย่างสันติและปรองดองผ่านหลักการสำคัญ 2 ประการ คือ การเรียนรู้เกี่ยวกับผู้อื่น เพื่อสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับความเหมือนและความแตกต่างระหว่างผู้อื่นกับตนเอง และการร่วมมือโดยมีเป้าหมายร่วมกัน (Delors, 1996) แนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันจึงเหมาะสมกับการปรับใช้ในการจัดการเรียนรวมระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรมเพื่อลดอคติและสร้างความเข้าใจอันดีต่อกันและกัน

ทั้งนี้ หลักการของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันนั้นสามารถประยุกต์ในการจัดการศึกษาได้หลายรูปแบบ เช่น สันติศึกษา การศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม การศึกษาเพื่อความเป็นพลเมืองโลก ฯลฯ โดยผู้สอนสามารถกำหนดเนื้อหาและกระบวนการให้สอดคล้องกับเป้าหมายและบริบทของตน นอกจากนี้ยังบูรณาการในหลักสูตรได้หลายรูปแบบ โดยอาจจัดเป็นวิชาเฉพาะ บูรณาการในวิชาที่เกี่ยวข้อง หรือจัดเป็นกิจกรรมเสริมหลักสูตร (UNESCO, 2014a) อย่างไรก็ตาม สิ่งสำคัญคือการเปลี่ยนผู้เรียนจาก “จิตสำนึก” เพื่อให้ผู้เรียนไม่ได้เพียงแค่ว่ามีความรู้ แต่เกิดความตระหนักรู้จากภายในซึ่ง

จะสร้างความเปลี่ยนแปลงไปยังมุมมองและพฤติกรรมภายนอกอย่างยั่งยืน (Sinclair, 2004) ดังนั้นในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมการอยู่ร่วมกันนอกจากการกำหนดเนื้อหาที่เหมาะสมแล้วยังต้องคำนึงถึงกระบวนการเรียนรู้ที่มุ่งสร้างความเปลี่ยนแปลงจากภายในด้วย จึงเป็นความท้าทายสำหรับครูผู้สอนว่าควรจัดการเรียนรู้อย่างไรให้เหมาะสม

ศิลปะเป็นสิ่งซึ่งสะท้อนอัตลักษณ์บุคคลของศิลปิน แต่ในขณะเดียวกันก็สะท้อนถึงบริบททางสังคมและวัฒนธรรมในช่วงเวลานั้นๆ ศิลปะจึงช่วยสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับมนุษย์และสังคมได้ดี (Wasson, Stuhr, & Petrovich-Mwaniki, 1990) กระบวนการเรียนรู้ศิลปะซึ่งประกอบด้วยการสร้างและการทำความเข้าใจงานศิลปะก็ช่วยเชื่อมโยงผู้เรียนกับโลกภายนอก ทำให้ผู้เรียนสนใจสังเกตสิ่งรอบตัวและสร้างความหมายใหม่ให้แก่สิ่งนั้นตามมุมมองของตนเพื่อถ่ายทอดเป็นผลงานศิลปะ ประสบการณ์ดังกล่าวนำไปสู่การเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและสร้างความเปลี่ยนแปลงระดับจิตสำนึกภายใน (Dewey, 1934; Eisner, 2002) ศิลปะจึงเป็นสิ่งที่ตอบสนองแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันได้ทั้งในด้านเนื้อหาและกระบวนการ เป็นเหตุให้องค์กรด้านการศึกษาระดับนานาชาติ เช่น UNESCO หรือ APCEIU (Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding) เลือกใช้ศิลปะเป็นส่วนหนึ่งในการส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน (APCEIU, 2008; UNESCO, 2014b) นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับผลสำรวจจากรายงานการวิจัย “Learning to Live Together: Education Politics and Realities in the Asia-Pacific” ของ UNESCO (2014) ว่า 9 จาก 10 ประเทศที่ทำการศึกษาได้เลือกให้วิชาศิลปะอยู่ในกลุ่มรายวิชาที่เป็นสื่อ (Non – Academic Carrier Subject) ในการส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน อย่างไรก็ตาม จากการศึกษาเบื้องต้นของผู้วิจัยพบว่า การใช้ศิลปะในการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันส่วนใหญ่อยู่ในรูปแบบสื่อการสอน หรือกิจกรรมการเรียนรู้เป็นครั้งคราว มากกว่ารูปแบบการสอนที่ใช้ศิลปะเป็นหลัก จึงเป็นประเด็นที่น่าสนใจว่า หากต้องการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน รูปแบบนั้นจะมีลักษณะเป็นอย่างไร

จากการศึกษางานวิจัยทางศิลปศึกษาของต่างประเทศ พบตัวอย่างการใช้กระบวนการเรียนรู้ทางศิลปะในการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่หลากหลาย เช่น โครงการ The Guernica Children’s Peace Mural Project ของ Anderson (2000) ซึ่งเป็นการแลกเปลี่ยนภาพวาดหัวข้อ “สันติภาพ” ระหว่างนักเรียนจากประเทศญี่ปุ่น สหรัฐอเมริกา และประเทศอื่นๆ เพื่อสร้างความตระหนักเกี่ยวกับความแตกต่างทางวัฒนธรรม และจิตสำนึกด้านสันติภาพ โครงการสวนสันติ (Peace Park) ของ Krensky (2002) ที่ใช้การศึกษาประเด็นความขัดแย้งต่างๆ ในชุมชน ควบคู่ไปกับการศึกษาภูมิทัศน์และสถาปัตยกรรมในท้องถิ่น เพื่อสร้างแรงบันดาลใจให้แก่เยาวชนในการร่วมมือกันสร้างงานศิลปะเพื่อส่งเสริมการอยู่ร่วมกันอย่างสันติในชุมชน โครงการ Peace Education Summer Project ของ Colman (2006) ที่ใช้การสร้างงานศิลปะฝาผนังมาจูงใจให้เยาวชนชาวอิสราเอลและปาเลสไตน์

หันมาปฏิสัมพันธ์กัน ร่วมมือกัน และตระหนักเกี่ยวกับประเด็นด้านสันติภาพและสิทธิมนุษยชนมากขึ้น หรืองานวิจัยของ Yim (2012) ที่ศึกษาเกี่ยวกับการใช้ภาพถ่ายเพื่อต่อต้านสงครามเป็นสื่อในการบ่มเพาะความเห็นอกเห็นใจ และการพัฒนาจิตสำนึกด้านมนุษยธรรมของผู้เรียน

ในประเทศไทย ความสนใจเกี่ยวกับการใช้กิจกรรมศิลปะเพื่อพัฒนาจิตสำนึกเริ่มเป็นที่แพร่หลายมากขึ้น เห็นได้จากโครงการของหน่วยงานต่างๆ เช่น โครงการ Art For All ของมูลนิธิศิลปะเพื่อมวลมนุษยชาติซึ่งจัดขึ้นอย่างต่อเนื่องตั้งแต่พ.ศ. 2540 จนปัจจุบัน โดยใช้กิจกรรมศิลปะเป็นสื่อในการส่งเสริมการร่วมมือร่วมใจระหว่างเยาวชนไม่พิการ และเยาวชนพิการ อันจะนำไปสู่การเห็นอกเห็นใจและการอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุขในสังคม โครงการรณรงค์เรื่องยิ้ม ซึ่งจัดขึ้นช่วงปี พ.ศ. 2557-2558 โดยมูลนิธิเพื่อการพัฒนาเด็ก (มพด.) ที่ใช้ศิลปะในการพัฒนาพื้นที่สุขภาวะ และส่งเสริมจิตสำนึกของผู้คนในชุมชนวัดดวงแข (สถาบันสื่อเด็กและเยาวชน(ม.ป.ป.)) หรือโครงการเพชรบุรีดีจังที่เริ่มต้นตั้งแต่ปี พ.ศ. 2554 และจัดต่อเนื่องทุกปี ที่ใช้ศิลปวัฒนธรรมเป็นเครื่องมือให้เยาวชนได้เรียนรู้กับภูมิปัญญาจากบุคคลในท้องถิ่น เพื่อทำให้เกิดการตระหนักรู้ถึงคุณค่าความสำคัญของเมือง อันจะนำไปสู่การอนุรักษ์สิ่งดีในชุมชน (ชัชวาลย์ สหสพาศน์, สัมภาษณ์, 21 เมษายน 2559)

ในด้านการวิจัยนั้น พบการศึกษาเกี่ยวกับการใช้ศิลปศึกษาในการส่งเสริมจิตสำนึกหรือค่านิยมอันดีงามให้แก่ผู้เรียน เช่น งานวิจัยของ (วิบูลย์ชัย ไยบัวเทศ, 2551) ศึกษาการพัฒนารูปแบบการสอนศิลปศึกษาโดยใช้กิจกรรมศิลปศึกษาแบบสอดแทรกคุณธรรมจริยธรรมสำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 1-3 นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยเกี่ยวกับการประยุกต์ใช้แนวคิดศิลปศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมในบริบทไทย เช่น การใช้กิจกรรมศิลปะเพื่อส่งเสริมการยอมรับความหลากหลายวัฒนธรรมในสังคมพหุวัฒนธรรม ของบัญญัติ ยงย่วน และชัยวัฒน์ ผดุงพงษ์ (2550) ผลการสอนศิลปะแบบพหุวัฒนธรรมที่มีต่อการเห็นคุณค่าในตนเองของเยาวชนในสถานพินิจคุ้มครองเด็กและเยาวชน ของ อีสมาแอ สมายล์ (2552) และผลการสอนศิลปะแบบพหุวัฒนธรรมที่มีต่อการรับรู้คุณค่าศิลปะของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ของ สรिता เจือศรีกุล (2553) อย่างไรก็ตามการวิจัยเกี่ยวกับศิลปศึกษาเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันโดยตรงนั้นยังไม่พบตัวอย่างงานวิจัยที่ชัดเจน ผู้วิจัยจึงมองว่าเป็นแนวทางใหม่ที่ควรมีการส่งเสริมการทำวิจัยในบริบทของประเทศไทย

งานวิจัยนี้จึงมุ่งพัฒนารูปแบบกระบวนการเรียนรู้ที่ใช้กระบวนการเรียนรู้ศิลปะเป็นหลัก โดยบูรณาการร่วมกับแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน เพื่อลดอคติ และส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ อันจะนำไปสู่เป้าหมายในการอยู่ร่วมกันท่ามกลางความแตกต่างหลากหลายในสังคมไทยอย่างสงบสุขและมั่นคง

คำถามวิจัย

1. รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เหมาะสมกับการประยุกต์ใช้ในบริบทไทยนั้น มีรูปแบบ ลักษณะ องค์ประกอบและขั้นตอนเป็นอย่างไร
2. รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นสามารถส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาในชั้นเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติได้หรือไม่ อย่างไร

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน
2. เพื่อศึกษาผลของการใช้รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะที่พัฒนาขึ้น ที่มีต่อการพัฒนาการทางจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาในชั้นเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

สมมติฐานของการวิจัย

นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาในชั้นเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติที่ได้เรียนรู้จากรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันจะมีคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันสูงขึ้นกว่าก่อนเรียน มีพฤติกรรมเชิงบวกเพิ่มขึ้น และมีทัศนคติต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคมเปลี่ยนไปในทางบวก

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยเรื่องการพัฒนาแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เป็นการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) โดยมีวัตถุประสงค์ในการสร้างรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาในชั้นเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ และเพื่อศึกษาผลของการใช้รูปแบบการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นต่อการพัฒนาการทางจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของนักเรียน โดยมีขอบเขตของการวิจัยดังนี้

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาในชั้นเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ จากโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษา สมุทรสาคร ซึ่งมีความหลากหลายในด้านเพศ อายุ และเชื้อชาติ โดยจำแนกเป็น

กลุ่มตัวอย่างที่ 1 (การทดลองใช้รูปแบบระยะยาว) – นักเรียนในชั้นเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 - 3 จากโรงเรียน L. จำนวน 41 คน จำแนกเป็นกลุ่มทดลอง A 21 คน และกลุ่มทดลอง B 20 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ 2 (การทดลองใช้รูปแบบระยะสั้น) – นักเรียนในชั้นเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียน Sr. จำนวน 52 คน

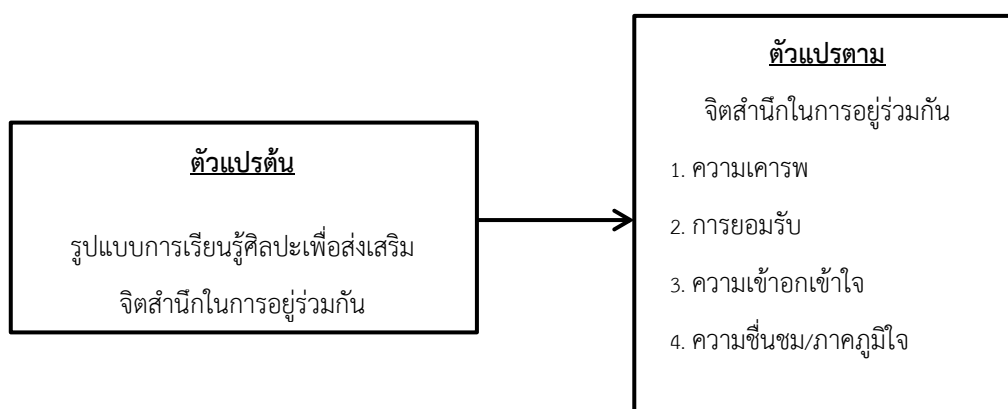
ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรต้น คือ รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน

ตัวแปรตาม คือ จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

กรอบแนวคิดในการวิจัย

รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันพัฒนาขึ้นจากการนำหลักการของแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน แนวทางการลอดคดี และการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม มาบูรณาการกับกระบวนการเรียนรู้ศิลปะ เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ซึ่งประกอบด้วย ความเคารพ การยอมรับ ความเข้าอกเข้าใจ และความชื่นชม/ภาคภูมิใจ โดยสรุปเป็นกรอบแนวคิดการวิจัยได้ดังภาพ



ภาพที่ 1.1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน หมายถึง รูปแบบการเรียนรู้ที่นำหลักการของแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน แนวทางการลอคติ และการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมมาบูรณาการกับกระบวนการเรียนรู้ศิลปะ เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ โดยมีหลักการสำคัญ คือ การใช้กระบวนการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรมได้แสดงตัวตน เชื่อมโยงกับผู้อื่น และหันมาร่วมมือกัน

จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน หมายถึง ความตระหนักรู้ภายในตัวบุคคลเกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่นและสังคม ที่จำเป็นต่อการอยู่ร่วมกับคนต่างวัฒนธรรม ซึ่งประกอบด้วย

1. ความเคารพ (Respect) หมายถึง การให้เกียรติต่อผู้อื่น โดยการปฏิบัติต่อผู้อื่นด้วยความสุภาพ ไม่ละเมิดสิทธิและเสรีภาพของผู้อื่น และปฏิบัติตามกฎระเบียบของสังคม
2. การยอมรับ (Acceptance) หมายถึง การเห็นพ้อง หรือการไม่ต่อต้านต่อสิ่งที่แตกต่างจากตน ไม่ว่าจะเป็นบุคคล ความคิดเห็น หรือวัฒนธรรมของกลุ่มคนอื่น
3. ความเข้าใจ (Empathy) หมายถึง ความสนใจในความรู้สึกของผู้อื่น ความเข้าใจในสิ่งที่ผู้อื่นเผชิญ และความห่วงใย ปรารถนาจะช่วยเหลือ
4. ความชื่นชม/ภาคภูมิใจ (Appreciation) หมายถึง การมีความรู้สึกทางบวกต่อตนเอง ผู้อื่น และวัฒนธรรมทั้งของตนเองและผู้อื่น

ทั้งนี้ จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันประเมินจากคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันเป็นหลัก โดยมีการวิเคราะห์ร่วมกับผลการประเมินจากเครื่องมืออื่น เช่น ความถี่ของพฤติกรรมเชิงบวก และลบจากแบบสังเกตพฤติกรรม คะแนนจากแบบประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในห้องเรียน ผลการประเมินสังคมมิติ หรือความคิดเห็นจากแบบสะท้อนคิดหลังจบกิจกรรม

กระบวนการเรียนรู้ศิลปะ หมายถึง กระบวนการเรียนรู้ที่ใช้ศิลปะเป็นฐานในการสร้างองค์ความรู้ ซึ่งประกอบด้วย การสร้างและการทำความเข้าใจงานศิลปะ ในที่นี้ศิลปะหมายถึงทัศนศิลป์ (Visual Art)

นักเรียนข้ามชาติ หมายถึง บุตรหลานของแรงงานข้ามชาติที่ย้ายถิ่นฐานมาจากประเทศเพื่อนบ้าน อันได้แก่ พม่า ลาว และกัมพูชา ซึ่งไม่มีสัญชาติไทย ที่เข้าเรียนร่วมกับนักเรียนไทยในสถานศึกษาของรัฐ

ประโยชน์ที่ได้รับ

1. ได้รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะแบบใหม่ที่ช่วยส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ซึ่งเหมาะสมกับการประยุกต์ใช้ในบริบทไทย
2. แสดงถึงบทบาทและคุณค่าของศิลปศึกษาในการส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันในเชิงประจักษ์
3. ได้แนวทางใหม่ในการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันในสังคมไทยอันจะนำไปสู่สังคมที่มั่นคงตามเป้าหมายในการพัฒนาประเทศ



บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน มีการทบทวนวรรณกรรมจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยจำแนกได้ดังนี้

1. เด็กข้ามชาติ
 - 1.1 เด็กข้ามชาติในประเทศไทย
 - 1.2 การศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติ
 - 1.3 การจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ
 - 1.4 อคติ: อุปสรรคของการเรียนรวม
 - 1.5 การศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม
2. การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน
 - 2.1 ที่มาและความสำคัญ
 - 2.2 หลักการและเป้าหมาย
 - 2.3 จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน
 - 2.4 การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน
 - 2.5 การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันในบริบทไทย
3. การเรียนรู้ศิลปะ
 - 3.1 ความเชื่อมโยงระหว่างศิลปะและการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน
 - 3.2 คุณค่าของศิลปะกับการเรียนรู้ของมนุษย์
 - 3.3 กระบวนการเรียนรู้ศิลปะ
 - 3.4 ศิลปศึกษาและการเรียนรู้เกี่ยวกับมนุษย์และสังคม
4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 4.1 งานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติ และการจัดการเรียนรวม
 - 4.2 งานวิจัยเกี่ยวกับการใช้กิจกรรมศิลปะในการลดอคติ
 - 4.3 งานวิจัยเกี่ยวกับศิลปศึกษาและการเรียนรู้เกี่ยวกับมนุษย์และสังคม
 - 4.4 งานวิจัยเกี่ยวกับการสร้างความหมายผ่านกระบวนการเรียนรู้ศิลปะ

1 .เด็กข้ามชาติ

ความเจริญและการขยายตัวของเศรษฐกิจของประเทศไทย เป็นปัจจัยหนึ่งที่ดึงดูดผู้อพยพจากประเทศเพื่อนบ้านให้หลั่งไหลเข้าสู่สายงานต่างๆทั่วประเทศ และมีแนวโน้มที่จะมีจำนวนมากขึ้นเรื่อยๆ การเคลื่อนย้ายแรงงานเช่นนี้ส่งผลให้สังคมไทยมีความหลากหลายทางเชื้อชาติ หรือมีลักษณะของสังคมพหุวัฒนธรรมมากขึ้น ความเปลี่ยนแปลงดังกล่าวส่งผลให้สถานศึกษาต้องเผชิญความท้าทายในการจัดการศึกษาที่เหมาะสมกับบริบทการเรียนรวมระหว่างนักเรียนต่างวัฒนธรรม

1.1 เด็กข้ามชาติในประเทศไทย

แรงงานข้ามชาติ

ประเทศไทยมีแรงงานหลากหลายเชื้อชาติเข้ามาอาศัยตั้งแต่สมัยสุโขทัย เช่น ชาวจีนอพยพ แต่แรงงานข้ามชาติในอดีตมักจะเข้ามาในลักษณะการติดต่อค้าขายหรือการเป็นเจ้าของกิจการมากกว่าลักษณะของการเป็นลูกจ้างหรือแรงงานรับจ้าง ต่อมาเมื่อประเทศไทยให้ความสำคัญกับการพัฒนาภาคอุตสาหกรรม ทำให้เกิดปัญหาการขาดแคลนแรงงานขึ้น โดยเฉพาะธุรกิจที่ต้องใช้แรงงานระดับล่าง สอดคล้องกับสถานการณ์ความไม่มั่นคงในประเทศเพื่อนบ้าน เช่น พม่า ลาว กัมพูชา จึงทำให้เกิดการเคลื่อนย้ายแรงงานข้ามชาติเข้ามาทดแทนแรงงานไทยที่ขาดแคลน (ศิริไล ชยางกูร, 2555) ข้อมูลสถิติในเดือนเมษายน พ.ศ. 2558 แสดงให้เห็นว่าแรงงานข้ามชาติที่ผ่านกระบวนการพิสูจน์สัญชาติจนได้รับหนังสือเดินทางชั่วคราวและสถานะที่ถูกต้องตามกฎหมายมีจำนวนถึง 1,413,501 คน เมื่อจำแนกตามสัญชาติพบว่า 3 ลำดับแรกคือ พม่า กัมพูชา และลาว ตามลำดับ จังหวัดที่มีแรงงานต่างด้าวมากที่สุดคือกรุงเทพมหานคร รองลงมาคือสมุทรสาคร และปทุมธานี (ศิริไล ชยางกูร, 2555) ทั้งนี้ว่าจะมีแรงงานที่ยังไม่ได้จดทะเบียน รวมถึงบุตรหลานของแรงงานอีกจำนวนมาก

งานที่แรงงานข้ามชาติเข้ามารับจ้างทำงานส่วนใหญ่ถูกจัดให้อยู่ในประเภท 3 ส. คือสุดเสี่ยง สกปรก และแสนลำบาก เช่นงานแปรรูปอาหารทะเล ประมง ก่อสร้าง ฯลฯ แรงงานข้ามชาติส่วนใหญ่ได้รับค่าจ้างต่ำกว่าอัตราค่าจ้างขั้นต่ำของแรงงานไทย จึงมีคุณภาพชีวิตที่ต่ำกว่ามาตรฐานเพราะอยู่รวมกันอย่างแออัด ขาดการจัดการด้านสุขอนามัย แรงงานส่วนใหญ่มีความสัมพันธ์กับคนไทยอย่างจำกัดและระมัดระวัง เนื่องจากอุปสรรคทางภาษา และความหวาดกลัวการถูกจับกุม การขาดความรู้ความเข้าใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับสิทธิของตนทำให้แรงงานข้ามชาติและบุตรหลานตกเป็นเหยื่อของความรุนแรงและการล่วงละเมิดในรูปแบบต่างๆ เช่น การทุบตี การโกงค่าแรง การข่มขืน การค้ามนุษย์ จนถึงการฆาตกรรม (กฤตยา อาชวนิจสกุล, 2544)

เด็กข้ามชาติ

บุตรหลานของแรงงานข้ามชาติที่ย้ายถิ่นฐานตามผู้ปกครองเข้ามาในประเทศไทย รวมถึงบุตรหลานที่เกิดและเติบโตในประเทศไทย อาจเรียกว่า เด็กข้ามชาติ เด็กต่างชาติ เด็กต่างด้าว หรือเด็กไร้สัญชาติ ซึ่งงานวิจัยนี้เลือกใช้คำว่า เด็กข้ามชาติ เพื่อให้สอดคล้องกับแรงงานข้ามชาติ (เปรมใจ วังศิริไพศาล, 2553) ประเมินการว่าเด็กกลุ่มดังกล่าวคาดว่าจะมีจำนวนไม่น้อยกว่า 300,000 คน อดิศร เกิดมงคล (2559) แบ่งเด็กข้ามชาติ เป็น 4 ประเภท ได้แก่

1. เด็กที่ติดตามพ่อแม่ที่เป็นแรงงานข้ามชาติเพื่อเข้ามาทำงานหรืออยู่อาศัยในประเทศไทย
2. บุตรของแรงงานข้ามชาติที่เกิดและเติบโตในประเทศไทย
3. แรงงานเด็กที่อาจเดินทางมาด้วยตนเอง หรือด้วยความช่วยเหลือจากนายหน้าเพื่อแสวงหาโอกาสในการทำงานหรือการพัฒนาคุณภาพชีวิต
4. เด็กข้ามชาติที่อาศัยอยู่บริเวณชายแดน ซึ่งเดินทางมาเรียนหนังสือหรือทำงานบริเวณชายแดนของประเทศ แต่ไปกลับที่พักหรือภูมิลำเนาในประเทศต้นทาง

เมื่อแรงงานข้ามชาติมีจำนวนมากขึ้น เด็กข้ามชาติย่อมมีจำนวนมากขึ้นไปด้วย เด็กข้ามชาติส่วนใหญ่มีสภาพความเป็นอยู่ที่ยากลำบาก ต้องทำงานเพื่อเลี้ยงชีพหรือจุนเจือครอบครัว เด็กกลุ่มนี้เข้าข่ายคนเข้าเมืองผิดกฎหมายที่ประสบปัญหาในการเข้าถึงบริการของรัฐ ทั้งด้านสุขภาพและการศึกษา ซึ่งถือว่าเป็นการซ้ำเติมสภาวะยากลำบากของเด็กยิ่งขึ้นไปอีก (วัลยา มั่นสเกษมสิริกุล, 2551) เพื่อไม่ให้เด็กกลุ่มนี้กลายเป็นปัญหาของสังคมไทยในอนาคต จึงควรส่งเสริมให้เด็กได้รับการศึกษา เพื่อเป็นการวางรากฐานความรู้และความคิดอย่างเหมาะสม (ศรีศักดิ์ ไทยอารี, 2542)

1.2 การจัดการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติ

ในปี พ.ศ. 2534 ประเทศไทยได้เข้าเป็นประเทศในภาคีสมาชิกในปฏิญญาสากลว่าด้วยสิทธิเด็ก ซึ่งมีเนื้อหาเกี่ยวกับสิทธิของเด็กในการเข้าถึงความจำเป็นพื้นฐาน ไม่ว่าจะเป็นการอบรมเลี้ยงดู อาหาร การส่งเสริมสุขภาพ ตลอดจนการศึกษาขั้นพื้นฐาน และได้ลงนามในอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิเด็ก พ.ศ. 2535 ซึ่งว่าด้วยสิทธิเด็ก 4 ประเภท ได้แก่ สิทธิในการดำรงชีวิต สิทธิในการได้รับการปกป้องคุ้มครอง สิทธิในการพัฒนาตนเอง และสิทธิในการมีส่วนร่วม (สำนักงานส่งเสริมสวัสดิภาพและพิทักษ์เด็ก เยาวชน ผู้ด้อยโอกาส และผู้สูงอายุ, ม.ป.ป.) ทั้งนี้คำว่า “เด็ก” ในสัญญาทั้ง 2 ฉบับหมายถึงเด็กทุกคน โดยปราศจากการแบ่งแยกเพศ เชื้อชาติ สีผิว ศาสนา กล่าวคือประเทศไทยจำเป็นต้องคุ้มครองสิทธิของเด็กข้ามชาติด้วยเช่นกัน ซึ่ง “สิทธิ” ที่สำคัญอย่างหนึ่งของเด็กคือสิทธิในการเข้าถึงการศึกษา เพื่อพัฒนาตนเอง นอกจากนี้จะเป็นการตอบสนองแนวคิดสิทธิมนุษยชนแล้ว การให้การศึกษแก่เด็กข้ามชาติยังส่งผลทางบวกต่อประเทศในหลายด้าน เช่น ช่วยลดปัญหาแรงงานเด็กและแรงงานมนุษย์ลดโอกาสการแพร่ระบาดของโรคติดต่อ ช่วยเพิ่มจำนวนแรงงานที่มีคุณภาพ ตลอดจนช่วยส่งเสริม

ความสัมพันธ์อันดีระหว่างประเทศไทยและประเทศเพื่อนบ้าน (สถาบันวิจัยประชากรและสังคม, 2557)

ชนิตา รัชชพลเมือง (2557) ได้อธิบายเกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลงของนโยบายทางการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติไว้ว่า ในอดีตโอกาสในการเข้าศึกษาของเด็กที่ไม่มีสัญชาติไทย หรือไม่มีหลักฐานทางทะเบียนราษฎรยังมีจำกัด แต่เมื่อวันที่ 28 มกราคม พ.ศ.2535 กระทรวงศึกษาธิการจึงออกระเบียบและแนวปฏิบัติในการจัดการศึกษาสำหรับเด็กกลุ่มดังกล่าว แต่มีการจำกัดระดับ ประเภท หรือพื้นที่การศึกษา จุดเปลี่ยนที่สำคัญอีกครั้งหนึ่งคือมติของคณะรัฐมนตรี เมื่อวันที่ 5 กรกฎาคม พ.ศ.2548 ที่เห็นชอบการขยายโอกาสทางการศึกษาแก่บุคคลที่ไม่มีหลักฐานทางทะเบียนราษฎร หรือไม่มีสัญชาติไทย โดยสาระสำคัญของนโยบายคือ เด็กทุกคนต้องได้เรียน เรียนได้ถึงระดับอุดมศึกษา เรียนแล้วต้องได้หลักฐานทางการศึกษา และสถานศึกษาได้ค่าใช้จ่ายรายหัวจากภาครัฐในอัตราเดียวกันกับเด็กไทย เด็กข้ามชาติทุกคนจึงมีสิทธิที่จะเข้าเรียนร่วมกับเด็กไทยในระบบโรงเรียน ณ สถานศึกษาทุกแห่ง และทุกระดับชั้น (กระทรวงศึกษาธิการ, 2559)

ในกรณีของเด็กข้ามชาติที่เข้าไม่ถึงการศึกษาในระบบโรงเรียน หรือจำเป็นต้องทำงานก่อนจบการศึกษา ก็สามารถเข้าศึกษานอกระบบโรงเรียนในศูนย์การเรียนรู้ที่ตั้งโดยชุมชนและองค์กรต่างๆ ซึ่งมีอยู่หลายจังหวัดทั่วประเทศ เช่น กรุงเทพฯ กาญจนบุรี เชียงใหม่ เชียงราย ตาก ราชบุรี ระนอง ฯลฯ ซึ่งมีความแตกต่างหลากหลายทั้งทางด้านจำนวนเด็ก ระดับชั้น หลักสูตรการเรียน มาตรฐานการเรียน การสอน และงบประมาณสนับสนุน (เปรมใจ วังศิริไพศาล, 2553) ทั้งนี้ การเลือกระบบการศึกษาของเด็กข้ามชาติอาจแตกต่างกันไปตามวิถีชีวิต ค่านิยม ข้อจำกัด หรือเป้าหมายในการศึกษา นอกจากนี้ นโยบายหรือการส่งเสริมจากหน่วยงานภาครัฐและเอกชนในพื้นที่อาจส่งผลต่อการเข้าศึกษาของเด็กข้ามชาติด้วยเช่นกัน

ตัวอย่างเช่น จังหวัดสมุทรสาคร ซึ่งมีแรงงานข้ามชาติมากเป็นอันดับ 2 ของประเทศ รองจากกรุงเทพมหานคร เนื่องจากเป็นศูนย์กลางของธุรกิจประมง และแปรรูปสัตว์น้ำที่สำคัญของประเทศ จากข้อมูลสถิติในเดือนเมษายน พ.ศ. 2558 พบว่ามีแรงงานข้ามชาติที่สถานะถูกต้องตามกฎหมายจำนวนถึง 152,173 คน แรงงานเหล่านั้นประกอบด้วยกลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆจากประเทศพม่า โดยเฉพาะกลุ่มชาติพันธุ์มอญที่มีจำนวนมากถึงร้อยละ 70 นอกเหนือจากนั้นเป็นกลุ่มชาติพันธุ์อื่นๆ เช่น กะเหรี่ยง ทวาย คะฉิ่น คะยา ไทยใหญ่ ปล่อย และพม่า (สำนักบริหารแรงงานต่างด้าว, 2558) แรงงานข้ามชาติจำนวนมากส่งผลให้มีเด็กข้ามชาติจำนวนมากเช่นกัน เด็กข้ามชาติเหล่านี้อยู่ในภาวะเสี่ยงต่อการบังคับใช้แรงงานและการค้ามนุษย์ ซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อการศึกษาของเด็ก เพื่อป้องกันปัญหาดังกล่าว จังหวัดสมุทรสาครจึงเดินหน้าเป็นต้นแบบในการจัดการศึกษาสำหรับเด็กลูกแรงงานต่างด้าวทั้งในระดับชาติและระดับสากล โดยการร่วมมือกันระหว่างภาครัฐและเอกชนในการสนับสนุนการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติ ผ่านการจัดตั้งศูนย์ดูแลเด็กในสถานประกอบการและ

ชุมชน การสนับสนุนการศึกษาในระบบโรงเรียน ควบคู่ไปกับการเตรียมความพร้อมผ่านศูนย์การเรียนรู้ ตลอดจนการสร้างพื้นที่สร้างสรรค์สำหรับเด็ก (สำนักงานประชาสัมพันธ์จังหวัดสมุทรสาคร, 2556) จากนโยบายและความร่วมมือจากหลายภาคส่วน ทำให้จังหวัดสมุทรสาครเป็นพื้นที่ที่มีเด็กข้ามชาติ เข้าเรียนร่วมกับนักเรียนไทยจำนวนมาก แตกต่างจากจังหวัดอื่นที่เด็กข้ามชาตินิยมเข้าศึกษาในศูนย์ การเรียนขององค์กรพัฒนาเอกชน จากสถิติของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษา สมุทรสาคร พบว่า ในปีการศึกษา 2557 โรงเรียนในสังกัดที่มีนักเรียนข้ามชาติเข้าศึกษามีจำนวนถึง 89 แห่ง จากทั้งหมด 103 แห่ง หรือคิดเป็นร้อยละ 86.4 ของโรงเรียนทั้งหมด อย่างไรก็ตาม การจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาตินั้นมีความท้าทายอยู่หลายประการ ไม่ว่าจะเป็นความแตกต่างด้านภาษา วัฒนธรรม ตลอดจนทัศนคติและค่านิยมของเด็กและผู้ปกครอง จึงเป็นประเด็นที่น่าสนใจว่าสถานศึกษาจะมีแนวทางปฏิบัติอย่างไรเพื่อให้การจัดการเรียนรวมเป็นไป อย่างเหมาะสมและราบรื่น

1.3 การจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

การศึกษาในระบบสำหรับเด็กข้ามชาติในปัจจุบัน ส่วนใหญ่เป็นการเรียนรวมกับนักเรียนไทย ในชั้นเรียนเดียวกันโดยไม่มี การแบ่งแยก ตามแนวทางการศึกษาแบบเรียนรวม (Inclusive Education) บนแนวคิดการศึกษาเพื่อปวงชน (Education for All) ที่ให้ความสำคัญกับการให้ การศึกษากับประชาชนอย่างทั่วถึงทุกคนโดยไม่มี การเลือกปฏิบัติ (ศุภากกร เมฆขยาย, 2559) แม้ว่า การศึกษาแบบเรียนรวมในปัจจุบันจะมีความหมายถึงการศึกษาพิเศษที่เปิดโอกาสให้เด็กที่มีความ บกพร่อง (Children with disability) และ นักเรียนที่มีความยากลำบากในการเรียนรู้ (Student with difficulties in learning) ได้เรียนรวมกับผู้เรียนปกติแทนการแยกเรียนในชั้นเรียนหรือ โรงเรียนเฉพาะด้าน (อรรชรณ นิมตลุง, 2552) แต่หากพิจารณานิยามในแถลงการณ์ซาลามันกาเรื่อง หลักการ นโยบาย และการปฏิบัติเกี่ยวกับการศึกษาสำหรับผู้ที่มีความต้องการพิเศษ (Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education) (UNESCO, 1994) ซึ่งระบุว่า โรงเรียนมีหน้าที่ในการจัดการศึกษาให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน ไม่ว่าจะเป็นด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ สังคม ภาษา ฯลฯ ซึ่งรวมถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เด็ก ปัญญาเลิศ เด็กไร้บ้าน แรงงานเด็ก เด็กในพื้นที่ห่างไกล เด็กเร่ร่อน เด็กต่างเชื้อชาติ ต่างวัฒนธรรม ตลอดจนเด็กชายขอบทุกกลุ่ม โดยเปิดโอกาสให้เด็กเหล่านี้ได้เรียนในโรงเรียนปกติทั่วไป เพื่อขจัดการ แบ่งแยกทางสังคม และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ในการดำรงชีวิตร่วมกัน จะเห็นได้ว่าผู้เรียนที่มี ความต้องการพิเศษ (Special Needs Learners) ซึ่งเป็นเป้าหมายของการจัดการเรียนรวมนั้นหมาย รวมถึงเด็กข้ามชาติด้วยเช่นกัน

อย่างไรก็ตาม การจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในระบบยังคงมีอุปสรรค เช่น อุปสรรคทางการสื่อสาร ครูและห้องเรียนที่ไม่เพียงพอ การออกจากการศึกษากลางคันเพื่อประกอบอาชีพ ทักษะชีวิตของผู้ปกครองไทย ฯลฯ (อดิสร เกิดมงคล, 2559) นอกจากนี้ยังพบว่า หลักสูตรหรือแนวทางการจัดการเรียนรวมในปัจจุบันก็ไม่เอื้อต่อการเรียนรวมระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรม บุปผา อนันตสุขชาติกุล (2554) ชี้ว่า การจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของรัฐยึดตามหลักสูตรและการสอนแบบเดียวกับเด็กไทย ไม่อ่อนไหวตอบสนองความต้องการเฉพาะของเด็กข้ามชาติ ที่มีอายุ ภาษา และวัฒนธรรมแตกต่างจากเด็กไทย การจัดเด็กเข้าชั้นเรียนตามความสามารถทางภาษาไทย ทำให้เกิดปัญหาเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนและการปรับตัวของผู้เรียนที่มีอายุแตกต่างกันมาก ทั้งยังเน้นการหลอมรวมปลูกฝังความเป็นไทยภายใต้แนวคิดเอกวัฒนธรรมเพื่อความมั่นคงของชาติ โดยไม่มีไม่มีกิจกรรมการพัฒนาผู้สอนให้มีความรู้ความเข้าใจ หรือความตระหนักเกี่ยวกับความแตกต่างทางวัฒนธรรม ที่จะช่วยป้องกันอคติ การแบ่งแยกกีดกันหรืออคติต่อกลุ่มชาติพันธุ์ ปัญหาดังกล่าวเกิดจากการขาดแนวทางปฏิบัติในการจัดการเรียนรวมที่ชัดเจน แต่ปล่อยให้เป็นดุลพินิจของโรงเรียนในการจัดการศึกษาตามที่คิดว่า “เหมาะสม” (ฐิติมดี อาพัทธนันท์, 2556) นอกจากนี้บุคลากรทั้งในโรงเรียนและชุมชนส่วนมากยังขาดความรู้เกี่ยวกับการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม ขาดความตระหนักในสิทธิทางการศึกษาของเด็กข้ามชาติโดยเฉพาะมิติการพัฒนาทักษะชีวิตที่จำเป็นและการเรียนรู้เพื่อธำรงอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม ทั้งยังมีทัศนคติทางลบและมีอคติต่อแรงงานข้ามชาติหรือเด็กข้ามชาติ ดังเห็นได้จากงานวิจัยของ บุญญัตติ ยงยวน, ปณิตดา ธนเศรษฐกร, and วสุนันท์ ชุ่มเชื้อ (2553) ว่า ครูบางส่วนเชื่อว่าเด็กต่างชาติที่เข้ามาอยู่ประเทศไทย ควรจะต้องเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเท่านั้น ไม่มีความจำเป็นใดๆที่จะต้องให้เด็กไทยต้องเรียนรู้วัฒนธรรมของเด็กข้ามชาติ

การจัดการศึกษาโดยไม่คำนึงถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรมนั้นถือเป็นการละเมิดสิทธิของเด็กที่ระบุไว้ในอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิเด็ก (Convention on the Rights of the Child – CRC) ซึ่งประเทศไทยเข้าเป็นภาคีเมื่อวันที่ 27 มีนาคม 2535 ในข้อที่ 29 ว่า การศึกษาของเด็กจะต้องมุ่งไปสู่เป้าหมายดังนี้

“(ค) การพัฒนาความเคารพต่อบิตามารดาของเด็ก เอกลักษณ์ทางวัฒนธรรม ภาษา และค่านิยมของเด็กนั่นเอง ค่านิยมของชาติที่เด็กอาศัยอยู่ ค่านิยมของชาติถิ่นกำเนิดของเขา และต่ออารยธรรมอื่นๆที่แตกต่างไปจากเขาเอง”

(กระทรวงศึกษาธิการ, 2559)

การจัดการเรียนรวมโดยไม่คำนึงถึงวัฒนธรรมของนักเรียนข้ามชาติ จึงเป็นการละเมิดสิทธิของผู้เรียนในการคงไว้ซึ่งวัฒนธรรมของตน การบังคับใช้ภาษาไทยในการสื่อสาร อาจส่งผลให้นักเรียน

ข้ามชาติรู้สึกว่ภาษาและวัฒนธรรมของตนนั้นต่ำต้อย อันจะนำไปสู่ความรู้สึกแปลกแยกจากสังคมในโรงเรียน (Agirdag, 2009) ทำให้การจัดการเรียนรรมนั้นเป็นไปได้ยากยิ่งขึ้น

1.4 อคติ: อุปสรรคของการเรียนรรม

อคติที่คนไทยที่มีต่อแรงงานข้ามชาตินั้นเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นสืบเนื่องมาเป็นเวลานาน จากการหล่อหลอมผ่านนโยบายชาตินิยม สื่อ และวาทกรรมต่างๆ โดยเฉพาะแรงงานจากประเทศพม่าที่ถูกมองในฐานะ “ผู้รุกราน” (สุนทร ชุตินธรานนท์ และคณะ, 2557) ซึ่งส่วนใหญ่ภาพลักษณ์แง่ลบดังกล่าวเป็นเพียง “มายาคติ” มากกว่าความเป็นจริง อติสร เกิดมงคล (2550) สรุปมายาคติที่คนไทยมีต่อแรงงานข้ามชาติ 4 ด้าน คือ ผู้หลบหนีเข้าเมืองผิดกฎหมาย ผู้แย่งงานคนไทย ผู้เป็นภัยต่อความมั่นคง และผู้แพร่เชื้อโรคร้าย ซึ่งคนไทยใช้มายาคติดังกล่าวเป็นเครื่องมือในการหาความชอบธรรมในการกดขี่ เอาเปรียบ และใช้ความรุนแรงต่อแรงงานข้ามชาติ (วราภรณ์ มนต์ไตรเวศย์, 2559) รวมถึงเด็กข้ามชาติที่ความเป็นเด็กและความเป็นคนต่างชาติที่สถานะด้อยกว่าผลักดันให้เด็กเหล่านี้ในสถานภาพของคนแปลกหน้าที่หากไร้ประโยชน์กำจัดได้ก็จะดี (สุริชัย หวันแก้ว, 2546) มุมมองเหล่านี้เกิดขึ้นจากนโยบายการสร้างรัฐชาติ เมื่ออัตลักษณ์ของ “ความเป็นไทย” จึงชัดเจนขึ้น สิ่งที่อยู่ตรงข้ามกับความเป็นไทย เช่น คนต่างชาติ กลุ่มชาติพันธุ์ชายแดน จึงถูกกำหนดให้มีลักษณะของความ เป็นอื่น ที่แตกต่างไปจากคนไทย เพื่อเป็นเหตุผลของการกำจัดหรือขับไล่ (ปิ่นแก้ว เหลืออร่ามศรี, 2546)

ในการจัดการเรียนรรมนั้น อคติถือเป็นอุปสรรคสำคัญที่ขัดขวางไม่ให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถเรียนรรมกับผู้เรียนทั่วไปได้อย่างกลมกลืน (Kearney, 2012) งานวิจัยที่เกี่ยวกับงานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรรมระหว่างนักเรียนท้องถิ่นและนักเรียนข้ามชาติแสดงให้เห็นว่า นักเรียนข้ามชาติรู้สึกแปลกแยกจากสังคมในโรงเรียน ต้องเผชิญกับการเลือกปฏิบัติจากนักเรียนท้องถิ่นอันเนื่องมาจากอคติ ซึ่งเกิดจากความแตกต่างทางเชื้อชาติ ภาษาและวัฒนธรรม ตลอดจนอิทธิพลทางสังคม ครอบครัว และมายาคติต่างๆ ที่แสดงผ่านสื่อ การถูกตีตราในฐานะ “คนต่างด้าว” ที่มีสถานภาพด้อยกว่าทำให้นักเรียนข้ามชาติมีความภาคภูมิใจในตนเองต่ำ มีความพยายามในการปกปิดชาติพันธุ์ของตน แยกตัวจากกลุ่ม หรืออาจแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวเพื่อเรียกร้องจุดยืนของตน ส่งผลให้การอยู่ร่วมกันกับนักเรียนท้องถิ่นเป็นไปได้ยากยิ่งขึ้น (Mirsedeghi, 2013; Grunigen, 2012; Haminton, 2012; Cheng, 2010) อคติจึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ควรคำนึงถึงในการจัดการเรียนรรมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ความหมายของอคติ

พจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลศัพท์ (2553) ระบุนิยามของอคติว่า ฐานะอันไม่พึงถึงความประพฤติที่ผิด ความไม่เที่ยงธรรม ความลำเอียง โดยแบ่งเป็น 4 ประเภท ได้แก่ ฉันทาคติ (ความลำเอียงเพราะชอบ) โทสาคติ (ความลำเอียงเพราะชัง) โมหาคติ (ความลำเอียงเพราะหลง) และภยาคติ (ความลำเอียงเพราะกลัว)

ในงานวิจัยนี้มุ่งศึกษาอคติในแง่ลบที่มีต่อบุคคลหรือกลุ่มคน ซึ่งทางจิตวิทยาสังคมเรียกว่า เจตคติรังเกียจกลุ่ม (Prejudice) Allport (1954) ให้คำนิยามของอคติในรูปแบบดังกล่าวว่า เป็นการนึกถึงผู้อื่นในการลบโดยปราศจากเหตุผลสมควรรองรับ หรือโดยปราศจากพื้นฐานประสบการณ์จริง อันจะนำไปสู่การจำแนกคุณลักษณะของคนอื่นแบบเหมารวม และพฤติกรรมเลือกปฏิบัติต่อผู้อื่น

Allport (1954) ได้จำแนกระดับของอคติที่แสดงผ่านพฤติกรรมไว้ 5 ชั้น ดังนี้

ชั้นที่ 1 การใช้คำพูดแสดงอคติ (Antilocution) หมายถึง การใช้คำพูดล้อเลียน หรือโจมตีคนต่างกลุ่ม เพื่อลดความภาคภูมิใจในตนเองของสมาชิกในกลุ่มนั้นๆ ซึ่งอาจพัฒนาเป็นการประทุษวาจา (Hate Speech) ที่นำไปสู่อคติในระดับที่สูงขึ้น

ชั้นที่ 2 การหลีกเลี่ยง (Avoidance) หมายถึง การหลีกเลี่ยงการปฏิสัมพันธ์กับคนต่างกลุ่ม แม้จะทำให้ตนต้องลำบากมากขึ้นก็ตาม ซึ่งอาจพัฒนาเป็นการเกลียดกลัวคนแปลกหน้าหรือชาวต่างชาติ (Xenophobia) ในภายหลัง

ชั้นที่ 3 การเลือกปฏิบัติ (Discrimination) หมายถึง การปฏิเสธไม่ให้คนต่างกลุ่มเข้าถึงโอกาส สินค้า หรือบริการต่างๆที่เท่าเทียมกับกลุ่มของตน เช่น การปฏิเสธการจ้างงาน การเข้าถึงการศึกษาหรือบริการทางสาธารณสุข ซึ่งเป็นการสร้างความเดือดร้อนให้แก่คนต่างกลุ่มทางอ้อม

ชั้นที่ 4 การทำร้ายร่างกาย (Physical Attack) หมายถึง การใช้ความรุนแรงทางร่างกายหรือทรัพย์สินต่อคนต่างกลุ่ม โดยมีสาเหตุจากความเกลียดชัง

ชั้นที่ 5 การกวาดล้าง (Extermination) หมายถึง การที่คนกลุ่มหนึ่งพยายามกวาดล้างคนต่างกลุ่มให้หายไป เช่น การรุมประชาทัณฑ์ การสังหารหมู่ เป็นต้น

ที่มาของอคติ

อคตินั้นเกิดขึ้นจากสาเหตุที่หลากหลาย อาจอธิบายได้ดังทฤษฎีต่อไปนี้

1. การเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning)

มนุษย์เรียนรู้สิ่งต่างๆจากสังคมและบุคคลรอบตัว โดยเฉพาะครอบครัว หากผู้ปกครองมีอคติต่อคนต่างเชื้อชาติ ศาสนา วัฒนธรรม และแสดงออกผ่านคำพูดหรือการกระทำ เด็กก็มีแนวโน้มที่จะซึมซับและรับเอามาเป็นเจตคติของตน เด็กจึงมีแนวโน้มที่จะมีอคติและแสดงพฤติกรรมเชิงอคติไปในทิศทางเดียวกับพ่อแม่ (Towles- Schwen & Farizo, 2001) นอกจากนี้ เด็กยังสามารถเรียนรู้จากสังคมรอบตัว เช่น ชุมชน กลุ่มเพื่อน ฯลฯ ได้เช่นกัน

2. ทฤษฎีการแก่งแย่งทางสังคม (Realistic Group Conflict Theory)

อคติเป็นผลมาจากการต่อสู้แย่งชิงทรัพยากรที่มีจำกัด การแย่งงาน แย่งที่อยู่ แย่งอำนาจ การแก่งแย่งผลประโยชน์ทางการเมืองหรือเศรษฐกิจ หรือความขัดแย้งทางความคิดที่ต้องการให้กลุ่มของตนมีอำนาจเหนือกว่าต่างก็เป็นสาเหตุของอคติได้ทั้งสิ้น (Jackson, 1993)

3. การจัดหมวดหมู่ทางสังคม (Social Categorization)

มนุษย์มีการจัดกลุ่มทางสังคมซึ่งประกอบด้วยบุคคลที่มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและมีความผูกพันกัน เมื่อมีการจัดกลุ่มของตนจะมีการจัดกลุ่มของผู้อื่นที่แตกต่างจากกลุ่มตนโดยอัตโนมัติ หรือที่เรียกว่า กลุ่มใน (In-group) และกลุ่มนอก (Out-group) หรือกลุ่มเรา (We-group) และกลุ่มเขา (They-group) การจำแนกคนเช่นนี้อยู่บนพื้นฐานของการมองว่าคนกลุ่มอื่นเหมือนกัน (Out-group Homogenization) ในลักษณะเหมารวมมากกว่าจะสนใจความแตกต่างหลากหลายในรายบุคคล และการอคติเข้าข้างกลุ่มตน (In-group Favoritism Effect) ที่มองว่ากลุ่มตนดีเสมอ จนอาจส่งผลให้เกิดความรังเกียจหรือการแข่งขันกับคนนอกกลุ่มเพื่อให้กลุ่มของตนได้รับสิ่งที่ดีที่สุด (Turner, 1986)

4. ทฤษฎีอัตลักษณ์ทางสังคม (Social Identity Theory)

เป็นการลำเอียงเข้าข้างกลุ่มตนระหว่างกลุ่มที่มีความแตกต่างกัน ที่เกิดจากการนำอัตลักษณ์ของตนไปผูกไว้กับอัตลักษณ์ของกลุ่ม โดยมองว่า หากกลุ่มของตนมีค่าและได้รับการยอมรับ คุณค่าของตนเองจะเพิ่มขึ้น ในขณะที่เดียวกัน การลดคุณค่าสมาชิกกลุ่มอื่นจะช่วยเพิ่มคุณค่าให้แก่ตนเองและกลุ่มของตน (Tajfel & Turner, 1979) ส่งผลให้เกิดพฤติกรรม 2 รูปแบบ คือการลำเอียงเข้าข้างกลุ่มตน (Group-serving Bias) โดยมองว่า หากกลุ่มของตนมีผลงานดีก็เป็นเพราะความสามารถของกลุ่ม แต่หากกลุ่มของตนมีผลงานไม่ดีจะเกิดจากปัจจัยภายนอก และการเชื่อว่าตนเหมือนคนในกลุ่ม (Assumed Similarity Effect) คือการมองว่าสมาชิกในกลุ่มมีความคล้ายคลึงกันมากกว่าสมาชิกนอกกลุ่ม

5. ทฤษฎีแพะรับบาป (Scapegoat Theory)

เมื่อบุคคลรู้สึกคับข้องใจแล้วไม่สามารถระบายออกกับสิ่งที่ทำให้คับข้องใจโดยตรง บุคคลจะมีแนวโน้มแสดงความก้าวร้าวไปสู่คนกลุ่มอื่นที่ตนไม่ชอบหรือไม่เกี่ยวข้องกับตน ซึ่งความคับข้องใจนี้จะพัฒนาเป็นอคติในที่สุด (Gemmil, 1998)

อคติเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้ตั้งแต่วัยเด็ก (Nesdale, 2002) เสนอว่าเด็กสามารถรับรู้ความแตกต่างทางเชื้อชาติได้ตั้งแต่อายุ 3-4 ปี และอาจพัฒนาเป็นอคติได้หลังจากนั้น โดยมีพัฒนาการดังนี้

ขั้นที่ 1 ไม่สามารถจำแนกความแตกต่างได้ ในช่วง 2-3 ปีแรก เด็กยังไม่เกิดการรับรู้ความแตกต่างเชิงชาติพันธุ์มากนัก เด็กจะตอบสนองต่อบุคคลแบบสุ่ม ตามการรับรู้ของตนเป็นหลัก อย่างไรก็ตาม เด็กในวัยนี้สามารถแยกแยะความแตกต่างของสี และเลือกสีที่ตนเองชอบได้

ขั้นที่ 2 เริ่มตระหนักเกี่ยวกับความแตกต่างเชิงชาติพันธุ์ ซึ่งเริ่มปรากฏหลังอายุ 3 ปี โดยเฉพาะเด็กที่อยู่ในสังคมที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์ ความตระหนักดังกล่าวมักพัฒนาไปในทิศทางเดียวกับอคติหรือการจำแนกของผู้ใหญ่ใกล้ตัว เนื่องจากเด็กวัยนี้ยังไม่สามารถจัดหมวดหมู่ทางสังคมหรือจำแนกอัตลักษณ์เฉพาะกลุ่มด้วยตนเอง จึงอาศัยการเรียนรู้จากบุคคลรอบข้างเป็นหลัก

ขั้นที่ 3 ภาควิชาภูมิใจในชาติพันธุ์ของตน หลังจากความตระหนักในอัตลักษณ์ด้านชาติพันธุ์ซึ่งเป็นมโนทัศน์พื้นฐานในการพัฒนาอัตลักษณ์บุคคลและอัตลักษณ์ทางสังคมของเด็กเริ่มก่อตัว เด็กจะรับรู้ตัวตนอยู่ในกลุ่มสังคม หรือกลุ่มชาติพันธุ์ใด และพัฒนาเป็นความสนใจในกลุ่มและอัตลักษณ์กลุ่มของตน ในขณะที่เดียวกัน เด็กจะพัฒนาความชื่นชมในกลุ่มของตนและสนใจคนกลุ่มอื่นน้อยลง

ขั้นที่ 4 พัฒนาอคติเชิงชาติพันธุ์ เมื่อเด็กอายุ 7 ปีเป็นต้นไป ความภาคภูมิใจในเชื้อชาติของตน และการเรียนรู้ความแตกต่างระหว่างกลุ่มของตนและกลุ่มอื่น จะเริ่มกระตุ้นให้เด็กเกิดมุมมองเชิงอคติทางเชื้อชาติ เปลี่ยนจากการมองข้ามคนต่างกลุ่มกลายเป็นความรู้สึกไม่ชอบหรือเกลียดชัง จนนำไปสู่ความคิดเชิงเหมารวมและการเลือกปฏิบัติต่อคนต่างเชื้อชาติ

(Cushner et al., 2006) สรุปปัจจัยที่กระตุ้นอคติในเด็กไว้ 4 ด้าน คือ การสังเกตและการซึมซับจากพฤติกรรมของคนรอบข้าง การเรียนรู้จากสมาชิกกลุ่มเพื่อให้ตนเองเป็นที่ยอมรับการเรียนรู้จากสื่อ เช่น ข่าว โทรทัศน์ และการเรียนรู้จากศาสนาของตน

จากการที่ความตระหนักทางชาติพันธุ์ และอคตินั้นเรียนรู้และตกผลึกในช่วงวัยอนุบาลและประถมศึกษา โรงเรียนและครูจึงมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการลดอคติของผู้เรียน

แนวทางการลดอคติ

เนื่องจากอคตินั้นมีที่มาหลากหลายตามทฤษฎีทางจิตวิทยาสังคมที่ใช้ในการอธิบาย ดังนั้นแนวทางการลดอคติย่อมมีหลากหลายด้วยเช่นกัน ทั้งนี้ อาจจำแนกได้เป็น 2 แนวทาง คือการลดอคติระหว่างกลุ่ม และการลดอคติภายในตัวบุคคล (Paluck, 2009) ดังตัวอย่างต่อไปนี้

1. การลดอคติระหว่างกลุ่ม (Intergroup Approaches)

1.1 การลดอคติผ่านการเรียนรู้อัตลักษณ์ทางสังคม

ทฤษฎี Social Identity ของ (Tajfel & Turner, 1979) มองว่าอคติเกิดจากการจัดกลุ่มทางสังคม บุคคลมักเข้าข้างคนในกลุ่มและอคติคนนอกกลุ่ม เพราะต้องการให้ตนเองที่อยู่ในกลุ่มนั้นได้รับการประเมินค่าสูงขึ้น หากการจัดกลุ่มและการรับรู้อัตลักษณ์ทางสังคมทำให้เกิดอคติและการแบ่งแยก การปรับเปลี่ยนกลุ่มย่อมทำให้อคติลดลง ทั้งนี้การปรับเปลี่ยนกลุ่มสามารถทำได้ใน 2 รูปแบบ คือการสลายกลุ่ม และการจัดกลุ่มใหม่ ผ่านการเรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างบุคคล

1.1.1 การสลายกลุ่ม (Decategorization) เป็นการทำลายเกณฑ์การแบ่งกลุ่มเดิม โดยการชี้ให้อัตลักษณ์ของบุคคลโดดเด่นกว่าอัตลักษณ์ร่วมของกลุ่ม การรับรู้ความเป็นปัจเจกบุคคล จะทำให้ความคิดเหมารวมที่เป็นรากของอคติลดลง (Bettencourt, Brewer, Croak, & Miller, 1992)

1.1.2 การจัดกลุ่มใหม่ (Recategorization) เป็นการสร้างกลุ่มใหม่ที่เป็นกลุ่มรวมระหว่างหลายกลุ่มย่อย โดยการชี้ให้เห็นอัตลักษณ์ร่วมระหว่างกลุ่ม (Gardner, 1994) เช่น แทนที่จะมองว่าเป็นนักเรียนไทยหรือนักเรียนต่างด้าว ให้มองว่าทุกคนเป็นนักเรียนโรงเรียนเดียวกัน

1.2 การลดอคติผ่านการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่ม (Intergroup Contact)

ทฤษฎี Contact Hypothesis ของ Allport (1954) มองว่าอคติเกิดจากการที่คนต่างกลุ่มไม่รู้จักและไม่เข้าใจกัน ทำให้เกิดความกังวลและความหวาดระแวง หรือการเชื่อในความคิดเชิงเหมารวมโดยปราศจากเหตุผล ดังนั้นการส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้จักกันตามความเป็นจริง อคติระหว่างกลุ่มจึงลดน้อยลง อย่างไรก็ตาม การปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มไม่ได้ส่งผลทางบวกเสมอไป หากไม่มีการวางเงื่อนไขที่เหมาะสมอาจทำให้อคติระหว่างกลุ่มมีมากขึ้น

Allport (1954) เสนอปัจจัยที่จะนำไปสู่การปฏิสัมพันธ์ที่ราบรื่นไว้ 3 ประการ ได้แก่ สถานะที่เท่าเทียมกัน (Equal Status) การมีเป้าหมายร่วมกัน (Shared Purpose) และการสนับสนุนจากผู้มีอำนาจสูง กฎ หรือจารีตประเพณี (Support of Authority, Law or Custom) การฝืนให้เกิดปฏิสัมพันธ์ไม่มีปัจจัยสนับสนุนดังกล่าวอาจทำให้อคติระหว่างกลุ่มรุนแรงยิ่งขึ้น

2. การลดอคติภายในตัวบุคคล (Individual Approach)

2.1 การลดอคติผ่านการเรียนรู้ทางสังคม

การเรียนรู้ทางสังคม (Socialization) หมายถึง กระบวนการเรียนรู้ของสมาชิกในสังคม โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อถ่ายทอดวัฒนธรรมจากคนรุ่นหนึ่งไปอีกรุ่นหนึ่ง และเพื่อพัฒนาบุคลิกภาพของคนให้เป็นไปตามความต้องการของสังคม (ศิริรัตน์ แอดสกุล, 2555) ดังที่กล่าวไว้ก่อนหน้านี้ว่า อคติเกิดได้จากการเรียนรู้ทางสังคม ในทางกลับกัน การลดอคติก็ทำผ่านการเรียนรู้ทางสังคมได้เช่นกัน (Cushner et al., 2006) เสนอว่า โรงเรียนเป็นสถานที่ซึ่งผู้เรียนที่มีความแตกต่างหลากหลายจะได้เรียนรู้วัฒนธรรมที่แตกต่างจากวัฒนธรรมครอบครัวของตน โดยมีกระบวนการที่สำคัญ 2 ส่วน คือ

2.1.1 การปะทะกันระหว่างวัฒนธรรมของนักเรียน ครู ผู้ปกครอง และโรงเรียน ซึ่งต่างฝ่ายต่างมีบทบาทที่แตกต่างกัน แต่ก็ต้องปรับตัวเข้าหากัน จนกลายเป็นวัฒนธรรมโรงเรียนในที่สุด

2.1.2 บทบาทของครูในฐานะตัวกลางทางวัฒนธรรม (Cultural Mediator) ครูมีบทบาทในฐานะตัวแทนทางสังคม (Social Agent) ที่รับผิดชอบการถ่ายทอดความรู้ ทักษะ และ

ค่านิยม ทั้งยังมีบทบาทในการเป็นผู้ให้แรงเสริม ให้คำชมเชยและความสนใจ นอกจากนี้ยังมีอำนาจในการลงโทษหรือไม่ยอมรับการกระทำของเด็ก (ซินดา รักษ์พลเมือง, 2534) สรุปลิทธิพลของครูไว้ว่า ครูมีอำนาจในการจูงใจให้เด็กทำสิ่งต่างๆ สามารถให้ผลย้อนกลับ (Feedback) เพื่อให้เด็กทราบถึงผลการกระทำของตน สามารถเป็นตัวแบบ (Model) ที่เด็กถือเป็นแบบอย่างในการเรียนรู้ และสามารถส่งเสริมให้เด็กมีทัศนคติใหม่ได้ ครูจึงมีบทบาทอย่างมากต่อการลดอคติในตัวผู้เรียน

Banks (2016) ระบุคุณสมบัติของครูที่เหมาะสมกับบริบทพหุวัฒนธรรมว่า ยึดมั่นในระบบประชาธิปไตย ชื่นชมในความหลากหลายทางวัฒนธรรม สามารถทำความเข้าใจสถานการณ์จากมุมมองทางวัฒนธรรมที่แตกต่างได้ เข้าใจความซับซ้อนและความทับซ้อนทางวัฒนธรรม เข้าใจอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตนเองและผู้อื่น และมีทักษะทางวัฒนธรรมที่เหมาะสม

2.2 การลดอคติผ่านการพัฒนาการคิดเชิงเหตุผล

การฝึกให้บุคคลได้วิเคราะห์ข้อมูลตามหลักความเป็นจริงจะช่วยลดมุมมองเชิงเหมารวมหรือการด่วนสรุปตามอคติของตน โดยอาจส่งเสริมผ่านการให้ข้อมูลเชิงสถิติ ร่วมกับการคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผล หรือฝึกคิดเชื่อมโยงอย่างเป็นขั้นตอนว่า ความแตกต่างระหว่างตนเองและผู้อื่นนั้นมีเหตุผลจากอะไร (Streufert & Swezey, 1986)

2.3 การลดอคติผ่านการเชื่อมโยงทางอารมณ์

ความเข้าอกเข้าใจ (Empathy) หรือความรู้สึกร่วมระหว่างบุคคลนั้นช่วยลดอคติได้ (Batson & Moran, 1999) เนื่องจากอารมณ์ความรู้สึกจะทำให้บุคคลเกิดความสงสาร เห็นใจ และรู้สึกผิดต่ออคติของตน โดยการเชื่อมโยงทางอารมณ์อาจทำผ่านการจินตนาการมุมมองของผู้อื่น (Esses & Dovidio, 2002) การรับฟังเรื่องราวหรือประสบการณ์ ตลอดจนการดูสื่อต่างๆ เช่น ภาพยนตร์ ที่สื่อถึงมุมมองและความรู้สึกของกลุ่มคนที่เป็นเป้าหมายของอคติ (Byrnes & Kiger, 1990)

2.4 การลดอคติผ่านการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง

นักจิตวิทยาสังคมบางท่านเชื่อว่า อคติอาจเกิดจากการลดคุณค่าของคนกลุ่มอื่น เพื่อให้ตนเองมีค่ามากขึ้น ดังนั้น หากส่งเสริมให้บุคคลตระหนักถึงคุณค่าของตนเอง ผ่านการเรียนรู้อัตลักษณ์และรากเหง้าของตน หรือการรับคำชื่นชมจากบุคคลอื่น จะทำให้อคติต่อบุคคลอื่นลดลง (Steele, 1997)

การจัดการเรียนรู้เพื่อลดอคติ

การประยุกต์ใช้แนวทางการลดอคติในการเรียนการสอนนั้น Cushner, McClelland and Safford (2006) นำเสนอไว้ 4 แนวทางต่อไปนี้

1. การส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่ม ผ่านวิธีการที่หลากหลาย เช่น การเรียนรู้แบบร่วมมือในชั้นเรียน การเข้าค่ายฤดูร้อน ฯลฯ บนเงื่อนไข 4 ประการ ได้แก่ การปฏิสัมพันธ์บนสถานภาพที่เท่าเทียม การมีเป้าหมายร่วมกัน การส่งเสริมจากผู้เกี่ยวข้องในโรงเรียน เช่น ครู เจ้าหน้าที่ ฯลฯ และการชี้ให้เห็นความเชื่อมโยงระหว่างบุคคล ผ่านทำความเข้าใจผู้อื่นตามความเป็นจริง และการเปรียบเทียบประสบการณ์ของผู้อื่นกับประสบการณ์ของตน

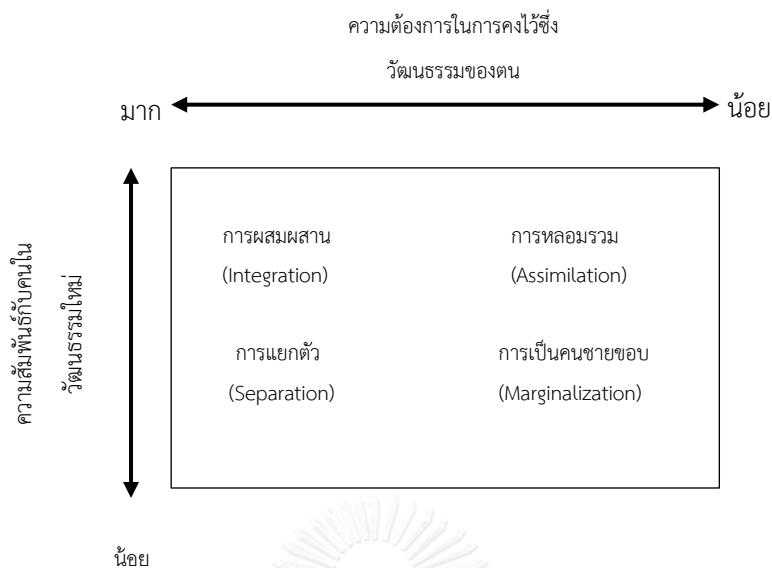
2. การส่งเสริมการคิดเชิงเหตุผล ผ่านการตั้งประเด็นเกี่ยวกับวัฒนธรรม ให้นักเรียนอภิปราย แลกเปลี่ยนความคิดเห็นในมุมมองของตน โดยสิ่งสำคัญคือการจัดบรรยากาศในชั้นเรียนที่เปิดกว้าง และเท่าเทียม เพื่อให้ผู้เรียนรู้สึกสบายใจในการแสดงความคิดเห็นของตนอย่างตรงไปตรงมา

3. การพัฒนาการยอมรับและความภาคภูมิใจในตนเอง ผ่านการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จักตนเอง ตลอดจนอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตน ควบคู่ไปกับการจัดบรรยากาศการเรียนรู้ที่ผู้เรียนทุกคนได้รับความเคารพและการยอมรับอย่างเท่าเทียม

4. การสร้างความเข้าใจซึ่งกันและกัน ผ่านการใช้เรื่องราวหรือประสบการณ์ของผู้อื่น เป็นสื่อ แล้วจึงให้ผู้เรียนจินตนาการมุมมองและความรู้สึกของผู้อื่นโดยเชื่อมโยงกับประสบการณ์ที่คล้ายคลึงกันของตน ทั้งนี้ ความเศร้าถือเป็นอารมณ์ที่กระตุ้นให้รู้ซึ่งถึงความรู้สึกผู้อื่นได้ดี (Batson et al., 1997) จะเห็นได้ว่า การจัดการเรียนรู้เพื่อลดอคติไม่ได้มุ่งไปที่การให้ความรู้ หรือการส่งเสริมให้ผู้เรียนต่างกลุ่มทำกิจกรรมร่วมกันเท่านั้น แต่ให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนแปลงผู้เรียนอย่างเป็นองค์รวม ผ่านการสร้างความรู้ความเข้าใจ วิธีคิดวิเคราะห์ อารมณ์ความรู้สึก การเสริมแรงจากครู ตลอดจนบรรยากาศการเรียนรู้ที่เหมาะสม ดังนั้น การจัดการเรียนรวมระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรมที่อาจมีอคติต่อกัน เช่นกรณีของนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ จึงไม่ควรเป็นเพียงการนำผู้เรียนมาเรียนรวมกัน แต่ควรมีการปรับเปลี่ยนกระบวนการเรียนรู้อย่างเป็นองค์รวมทั้งระบบ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจซึ่งกันและกันอย่างแท้จริงจนสามารถเอาชนะอคติที่มีอยู่ได้

1.4 การศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม

John Berry (1990) แสดงทรรศนะว่าการที่บุคคลจากวัฒนธรรมหนึ่งเข้ามาอยู่ในสังคมต่างวัฒนธรรม อาจนำไปสู่การผสมผสานทางวัฒนธรรม (Acculturation) โดยมีความเป็นไปได้ 4 ประการ ขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ของบุคคลนั้นต่อคนในวัฒนธรรมใหม่ และความต้องการในการคงไว้ซึ่งวัฒนธรรมของตน ดังภาพที่ 2.



ภาพที่ 2.1 ผลของการหลอมรวมทางวัฒนธรรม

หากเป้าหมายของการผสมผสานทางวัฒนธรรม คือการส่งเสริมคนต่างวัฒนธรรมอยู่ร่วมกันได้อย่างมีความสุข โดยคงไว้ซึ่งอัตลักษณ์และความภาคภูมิใจในตนเอง ควบคู่ไปกับการยอมรับและชื่นชมวัฒนธรรมอื่น เช่นนั้นการจัดการเรียนร่วระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรมก็ควรมุ่งเน้นที่ความเป็น “พหุวัฒนธรรม” คือการคงไว้ซึ่งความหลากหลายทางวัฒนธรรมมากกว่าการหลอมรวมหรือแบ่งแยก

การศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม หรือ Multicultural Education มีที่มาจากประเทศสหรัฐอเมริกา โดยหมายถึงการจัดการศึกษาที่คำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรม เช่น ความหลากหลายทางเชื้อชาติ ศาสนา เพศสภาพ ฐานะทางสังคม และสภาพร่างกาย เพื่อให้เกิดความเสมอภาคและความเท่าเทียมทางด้านโอกาสการศึกษาของผู้เรียน นักวิชาการที่สนับสนุนแนวคิดนี้มองว่าการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมจะเป็นเครื่องมือที่นำไปสู่ความเท่าเทียมและความเสมอภาคในสังคม (จิตติ มดี อาพัทธนานนท์, 2550) โดยมีเป้าหมายสำคัญ 2 ประการ คือ (Banks, 1994)

1. เพื่อปรับเปลี่ยนโรงเรียนให้เป็นประโยชน์ต่อนักเรียนทุกกลุ่ม ให้มีโอกาสรียนรู้อย่างเสมอภาค ให้มีโอกาสนในการเรียนเท่าเทียมกันทุกเพศ ระดับความสามารถ ระดับชั้นทางสังคม เชื้อชาติ และสีผิว

2. เพื่อช่วยนักเรียนในการพัฒนาความรู้ ทักษะ ทักษะ ที่จำเป็นต่อการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม ทั้งในฐานะพลเรือนของประเทศ และพลเมืองโลก

Banks กำหนดว่า การศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมประกอบด้วย 5 มิติ ได้แก่ การบูรณาการเนื้อหา การสร้างองค์ความรู้ การลดอคติ ความเสมอภาคทางการเรียนรู้ และการสร้างวัฒนธรรมโรงเรียนที่เข้มแข็ง ดังรายละเอียดตามภาพที่ 2.2 ในหน้าถัดไป

มิติทั้ง 5 ด้านแสดงให้เห็นว่า การจัดการศึกษาในบริบทความหลากหลายทางวัฒนธรรมนั้น มีปัจจัยที่ควรคำนึงถึงหลายประการ โดยเฉพาะการรักษาความสมดุลระหว่าง “ความเท่าเทียม” และความ “แตกต่างกันหลากหลาย” ผ่านการปรับเปลี่ยนการจัดการศึกษาแบบองค์รวมทั้งระบบ ไม่ว่าจะเป็นเป็นด้าน เนื้อหา วิธีการสอน และวัฒนธรรมในโรงเรียน เพื่อให้ผู้เรียนทุกคนบรรลุถึงความสำเร็จทั้งในด้านการขยายศักยภาพ และด้านความเป็นมนุษย์

จากการศึกษาเกี่ยวกับการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม และการจัดการเรียนรู้เพื่อลดอคติพบว่าการจัดเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ซึ่งมีแนวโน้มที่จะมีอคติต่อกันนั้น จำเป็นต้องมีการปรับเปลี่ยนเพื่อตอบสนองความต้องการของผู้เรียนทุกกลุ่มอย่างเท่าเทียม ควบคู่ไปกับการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ทำความเข้าใจวัฒนธรรมของกันและกัน มากกว่าการใช้วัฒนธรรมไทยเป็นหลัก อย่างไรก็ตาม ผู้เกี่ยวข้องกับการศึกษาส่วนใหญ่ยังคงกังวลว่า การเปิดกว้างทางวัฒนธรรมอาจส่งผลต่อความมั่นคงของชาติ (บุปผา อนันตสุขชาติกุล, 2554; รัตนพงศ์ ตุมพสุวรรณ, 2553) จึงเป็นประเด็นที่ควรศึกษาว่า การจัดการศึกษาแบบใดที่ช่วยส่งเสริมความมั่นคงของชาติ และการจัดการศึกษาในรูปแบบดังกล่าว สอดคล้องหรือขัดแย้งกับการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม และการจัดการเรียนรู้เพื่อลดอคติ



ภาพที่ 2.2 มิติของการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม

2. การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน

สงคราม ความรุนแรง และความขัดแย้งเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องทั้งในระดับประเทศและในระดับโลก ส่งผลให้ องค์การเพื่อการศึกษา วิทยาศาสตร์ และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ หรือ UNESCO หันมาให้ความสำคัญกับแนวคิด “การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน” ซึ่งเป็นแนวคิดทางการศึกษาที่มีเป้าหมายในการขจัดความขัดแย้ง และสร้างความมั่นคงให้กับโลกในศตวรรษที่ 21

2.1 ที่มาและความสำคัญ

แนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน เป็นแนวคิดทางการศึกษาที่ UNESCO ให้ความสำคัญในฐานะแนวทางในการนำไปสู่สังคมที่มั่นคงและมีสันติภาพในศตวรรษที่ 21 ทั้งในระดับท้องถิ่นและระดับโลก (UNESCO, 2014a) แนวคิดนี้มีจุดเริ่มต้นจากรายงาน “Learning: The Treasure Within” ของคณะกรรมการนิทานนานาชาติว่าด้วยการศึกษาในคริสต์ศตวรรษที่ 21 เพื่อนำเสนอต่อ

องค์การเพื่อการศึกษา วิทยาศาสตร์ และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ (UNESCO) เมื่อค.ศ. 1996 โดยมีใจความสำคัญในการนำเสนอ 4 เสาหลักทางการศึกษา อันได้แก่ (Tawil & Cougoureux, 2013)

1. การเรียนรู้เพื่อรู้ (Learning to Know) หมายถึง การเรียนรู้ที่มุ่งพัฒนากระบวนการคิด กระบวนการเรียนรู้ และการแสวงหาความรู้ เพื่อให้สามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ตลอดชีวิต
2. การเรียนรู้เพื่อปฏิบัติได้จริง (Learning to Do) หมายถึง การเรียนรู้เพื่อพัฒนาความสามารถและทักษะในการปฏิบัติงาน ตลอดจนการทำงานร่วมกับผู้อื่น ที่เป็นพื้นฐานในการประกอบอาชีพ
3. การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน (Learning to Live Together) หมายถึง การเรียนรู้เพื่อสร้างความเข้าใจระหว่างคนต่างชาติ ต่างวัฒนธรรม เพื่อจะสามารถอยู่ร่วมกันได้อย่างสันติ
4. การเรียนรู้เพื่อชีวิต (Learning to Be) หมายถึง การเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเองเป็นองค์รวมทั้งร่างกาย จิตใจ และสติปัญญา เพื่อพัฒนาความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์

ทั้งนี้ องค์การ UNESCO ได้เพิ่มเติมเสาหลักที่ 5 คือ การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเอง และสังคม (Learning to Transform Oneself and Society) ซึ่งหมายถึง การเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนแปลงทัศนคติและวิถีชีวิตของตนเองและผู้อื่นเพื่อนำไปสู่การพัฒนาที่ยั่งยืน เพื่อตอบสนองแนวคิดการศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืนที่มีความสำคัญมากขึ้นในปัจจุบัน (UNESCO, 2014)

จากเสาหลักของการเรียนรู้ทั้ง 5 การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันเป็นแนวคิดที่ได้รับการยกย่องในฐานะ “หัวใจของการเรียนรู้และรากฐานของการศึกษา” ดังที่ข้อความในรายงาน “Learning: The Treasure Within” ว่า

“การเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกัน โดยพัฒนาความเข้าใจในผู้อื่น ทั้งแง่ประวัติศาสตร์ ธรรมเนียมประเพณี และค่านิยมทางจิตใจ ซึ่งจะเป็นพื้นฐานสำหรับการสร้างสรรค์จิตวิญญาณใหม่ อันเป็นจิตวิญญาณที่ถูกลำนำทางด้วยความตระหนักรู้ถึงความต้องการพึ่งพาอาศัยกัน รวมทั้งการวิเคราะห์ความเสี่ยงและความท้าทายของอนาคตร่วมกัน จึงเป็นจิตวิญญาณที่จะชักนำผู้คนให้หันมาทำโครงการต่างๆ ร่วมกัน หรือพยายามจัดการกับข้อขัดแย้งที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ด้วยการใช้ปัญญาและสันติวิธี บางคนอาจคิดว่าภาวะการณ์เช่นนี้เป็นความฝันที่เป็นอุดมคติเท่านั้น แต่มันเป็นความฝันที่เราจำเป็นต้องทำให้เป็นจริง ถ้าหากเราต้องการจะหนีให้พ้นจากวงจรอันตรายที่ดำรงอยู่เพราะความรู้สึกหมดศรัทธาหรือท้อแท้ของมนุษย์”

(Delor, 1996)

สภาพปัญหาต่างๆในยุคศตวรรษที่ 21 เช่น ปัญหาความขัดแย้ง สงคราม การก่อการร้าย การเหยียดเชื้อชาติ ฯลฯ ทำให้นานาประเทศตระหนักว่าการสร้างความร่วมมือในระดับโลกเป็นสิ่งที่จำเป็นต่อเผชิญหน้ากับปัญหาเหล่านั้น จึงส่งผลให้แนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันเป็นที่แพร่หลาย อย่างไรก็ตาม ยังมีปัญหาเกี่ยวกับการนำแนวคิดมาใช้ในภาคปฏิบัติ (UNESCO, 2014b) จึงควรมีการศึกษาวิจัยเพิ่มเติมเกี่ยวกับการนำแนวคิดมาประยุกต์ใช้ในการจัดการศึกษา ทั้งในแง่ของการจัดหลักสูตร รูปแบบการสอน การจัดระบบและสิ่งแวดล้อมในสถานศึกษา การประเมินผล ตลอดจนการจัดโครงการหรือกิจกรรมเสริมหลักสูตรทั้งนี้เพื่อให้สะดวกแก่การนำไปใช้ และการต่อยอดพัฒนาในอนาคต

2.2 หลักการและเป้าหมาย

(Delor, 1996) ได้ระบุหลักการของแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันไว้ 2 ประการ ได้แก่

1. การเรียนรู้เกี่ยวกับผู้อื่น (Discover of Others)

เป็นการเรียนรู้ว่ามนุษย์ทุกคนมีความแตกต่างกัน ในขณะเดียวกันก็มีความคล้ายคลึงกันและต่างต้องพึ่งพาอาศัยกัน ผ่านการเรียนรู้จักผู้อื่นควบคู่ไปกับการเรียนรู้จักตนเอง เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจ เห็นใจ และเปิดใจยอมรับผู้ที่มีความแตกต่างจากตน

2. การร่วมมือโดยมีเป้าหมายร่วมกัน (Experience of Shared Purposes)

เป็นการร่วมมือกันทำกิจกรรมบางอย่าง เช่น การแข่งขันกีฬา การร่วมกิจกรรมทางสังคม เพื่อเปลี่ยนความรู้สึกถึงเครือข่ายระหว่างกลุ่มคนที่แตกต่างกันให้รู้สึกว่าเป็นพวกเดียวกัน

หลักการของ Delor นั้นมีความสอดคล้องกับแนวทางการลดอคติตามทฤษฎีจิตวิทยาสังคมสองทฤษฎี คือ ทฤษฎี Social Identity ของ Tajfel and Turner (1979) ที่มองว่าอคติเกิดจากการจัดกลุ่มทางสังคม บุคคลมักเข้าข้างคนในกลุ่มและอคติคนนอกกลุ่ม หากชี้ให้เห็นถึงอัตลักษณ์เฉพาะบุคคลและอัตลักษณ์ร่วมระหว่างคนต่างกลุ่มจะทำให้เกณฑ์การแบ่งกลุ่มไม่ชัดเจนจึงส่งผลให้อคติและการเหมารวมลดลง และทฤษฎี Contact Hypothesis ของ Allport (1954) ซึ่งมองว่าอคติเกิดจากการที่คนต่างกลุ่มไม่รู้จักและไม่เข้าใจกัน หากส่งเสริมให้มีปฏิสัมพันธ์กันจะช่วยลดอคติได้ บนเงื่อนไขว่าทั้งสองกลุ่มต้องมีสถานภาพเท่าเทียมกันและมีเป้าหมายร่วมกัน จากความสอดคล้องดังกล่าวจึงอาจสรุปได้ว่าการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันคือการนำแนวทางการลดอคติตามทฤษฎีจิตวิทยาสังคมมาเป็นหลักในการจัดการเรียนรู้

(Sinclair, 2004) แสดงทรรศนะว่า หลักการของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันนั้นสามารถประยุกต์ในการจัดการศึกษาได้หลายรูปแบบ เช่น สันติศึกษา การศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม การศึกษาเพื่อความเป็นพลเมืองโลก ฯลฯ โดยผู้สอนสามารถกำหนดเนื้อหาและกระบวนการให้สอดคล้องกับเป้าหมายและบริบทของตน แต่สิ่งสำคัญคือการเปลี่ยนผู้เรียนจาก “จิตสำนึก” โดยกระตุ้นให้เกิด

ความตระหนักจากภายในซึ่งจะสร้างความเปลี่ยนแปลงไปยังมุมมองและพฤติกรรมภายนอกอย่างยั่งยืน โดย Sinclair อธิบายว่า ในการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน ผู้เรียนไม่เพียงเรียนรู้ในรูปแบบของ “ความรู้” ยังตระหนักในเชิง “คุณค่า” อันจะส่งผลออกมาเป็น “พฤติกรรม” ของผู้เรียนในการตอบสนองต่อสถานการณ์ต่างๆ การเรียนการสอนจึงเป็นการผสมผสานการเรียนรู้เชิงพุทธิพิสัยและจิตพิสัย คือการให้ความสนใจกับ “ความรู้สึก” ของผู้เรียน ไม่ใช่เพียงการสอนให้ผู้เรียนรู้ว่าสิ่งใดดี สิ่งใดไม่ดี แต่ต้องทำให้ผู้เรียนรู้สึกชื่นชอบ และตระหนักถึงคุณค่าของสิ่งนั้น กระบวนการนี้สอดคล้องกับรายงานของ Delors (1996) ที่ว่าการเรียนรู้ในการอยู่ร่วมกันเกิดจากการพัฒนาความเข้าใจ ควบคู่ไปกับการพัฒนาค่านิยมทางจิตใจ อันจะส่งผลให้เกิดความเปลี่ยนแปลงไปยัง “จิตวิญญาณ” ภายใน ซึ่งผู้วิจัยมองว่า น่าจะหมายถึง “จิตสำนึก” ภายในตัวบุคคลซึ่งตระหนักถึงความสำคัญของการอยู่ร่วมกัน ซึ่งส่งผลต่อพฤติกรรมของบุคคล งานวิจัยนี้จึงมีเป้าหมายในการส่งเสริม “จิตสำนึก” ในการอยู่ร่วมกัน

2.3 จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

จิตสำนึก (Consciousness) จำแนกได้เป็น 2 กลุ่ม ได้แก่

1. จิตสำนึก หมายถึง สภาวะของบุคคลที่จิตตื่น รู้ตัว สามารถรับรู้สิ่งต่างที่เกิดขึ้นโดยรอบ จึงเป็นสภาวะที่ตรงข้ามกับจิตไร้สำนึก (Unconscious) หรือจิตใต้สำนึก (Subconscious) (G. & Jennette, 1974; Tart, 1977; Zinberg, 1977; ราชบัณฑิตยสถาน, 2554)

2. จิตสำนึก หมายถึง สภาวะภายในจิตใจของบุคคล ที่หล่อหลอมจากพัฒนาการและการเรียนรู้ มีความเชื่อมโยงกับการรับรู้ ความรู้สึกนึกคิด และการตอบสนองเชิงพฤติกรรม (Farthing, 1992; Natsoulas, 1987; ดุจเดือน พันธมนาวิน, 2551)

ในงานวิจัยนี้มุ่งศึกษาเกี่ยวกับจิตสำนึกในความหมายที่ 2 กล่าวคือ จิตสำนึกที่มีความเกี่ยวพันกับความความรู้สึกนึกคิดและพฤติกรรมของมนุษย์ ซึ่งสามารถพัฒนาได้ผ่านกระบวนการเรียนรู้ (Wallace, 1991; ชญาสิน เจิมมาก, 2547)

องค์ประกอบ และการประเมินจิตสำนึก

องค์ประกอบของจิตสำนึกมี 3 ส่วน คือ องค์ประกอบด้านความรู้ (Cognition) ความรู้สึก (Affection) และการปฏิบัติหรือการกระทำ (Conation) (Hilgard, 1980; Tallon, 1997; กาญจนา แก้วเทพ, 2527) เมื่อบุคคลเกิดการรับรู้ในสิ่งใดก็จะแปลความหมายของสิ่งนั้นได้ผ่านจิตสำนึกของตน ให้กลายเป็นความเข้าใจ ความรู้สึก ตลอดจนการกระทำเพื่อตอบสนองต่อสิ่งที่ได้รับรู้นั้น ดังนั้น หากเราเปลี่ยนแปลงจิตสำนึกของบุคคลได้ ก็จะสามารถเปลี่ยนแปลงความรู้ ความคิด และพฤติกรรมของบุคคลนั้นได้ด้วยเช่นกัน (Luvmour, 2011) จิตสำนึกจึงมีส่วนเกี่ยวข้องกับการศึกษาอย่างมาก

ทั้งนี้ จากนิยามของจิตสำนึกที่หมายถึงความตระหนักรู้ภายในบุคคลซึ่งส่งผลต่อมุมมอง ความคิด ทักษะคิด และการแสดงพฤติกรรมภายนอก จึงอาจสรุปได้ว่าจิตสำนึกประกอบด้วย จิตสำนึกภายใน ซึ่งบุคคลใช้ในการตีความและให้ความหมายสิ่งที่ได้เรียนรู้ (Natsoulas, 1987; ไตรรงค์ เฉวียงหงส์, 2544) และการแสดงออกภายนอก ผ่านการกระทำ คำพูด ฯลฯ ซึ่งแสดงถึงการตอบสนองของจิตสำนึกต่อประสบการณ์หรือสิ่งที่ได้เรียนรู้ (Garber, 2005; Kegan, 2000; Luvmour, 2011)

จากองค์ประกอบของจิตสำนึกดังกล่าว การประเมินจิตสำนึกจึงประกอบด้วย 2 วิธีการดังต่อไปนี้

1. การประเมินจิตสำนึกภายใน โดยใช้แบบวัด เช่น แบบรายงานตนเอง หรือแบบทดสอบของสถานการณ์สมมติ เพื่อประเมินมุมมองความคิดที่จิตสำนึกตอบสนองต่อข้อความ (ณัฐธรรณ์ หลาวทอง, 2549; ล้วน สายยศ, 2542) อีกวิธีหนึ่งคือการทบทวนความรู้สึก (Introspection) ซึ่งเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทบทวนมุมมองความคิด หรือความรู้สึกที่มีต่อประสบการณ์ของตน แล้วสะท้อนออกผ่านการพูด การเขียน หรือวิธีอื่นๆเช่นการวาดภาพ (Farthing, 1992)

2. การประเมินการแสดงออกภายนอก โดยการสังเกตพฤติกรรมที่เชื่อมโยงกับจิตสำนึกที่คาดหวัง โดยใช้แบบตรวจสอบรายการหรือแบบประเมินค่า (ณัฐธรรณ์ หลาวทอง, 2549)

เนื่องจากจิตสำนึกที่การวิจัยนี้มุ่งหวังคือจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน การเปลี่ยนแปลงจิตสำนึกย่อมส่งผลต่อความสัมพันธ์ที่ผู้เรียนมีต่อบุคคลรอบข้าง จึงอาจประเมินผ่านสังคมมิติ (Sociometry) ซึ่งเป็นการประเมินขอบเขตของการยอมรับจากกลุ่มเพื่อนและการกำหนดโครงสร้างของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลภายในกลุ่มสังคมนั้นๆ (Gronlund, 1959) ซึ่งอาจทำได้ทั้งการสร้างภาพสังคม (Sociogram) ซึ่งเป็นแผนภูมิที่แสดงความสัมพันธ์ของนักเรียนในกลุ่มและการได้รับการยอมรับจากเพื่อน หรือการประเมินความนิยมรายบุคคลด้วยคำถาม เช่น นักเรียนรู้สึกอย่างไรต่อเพื่อนคนนี้ โดยมีตัวเลือกระหว่าง ชอบ เฉยๆ และไม่ชอบ ซึ่งสามารถนำมาแปลผลเป็นคะแนนความนิยมรายบุคคลได้ (นันทิยา ดวงจันทร์, 2541)

จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

Farthing (1992) เสนอว่า จิตสำนึกแบ่งออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่

1. จิตสำนึกพื้นฐาน (Primary Consciousness) ซึ่งเป็นจิตสำนึกที่มีในสัตว์หรือเด็กเล็ก คือจิตสำนึกที่มีตนเองเป็นศูนย์กลาง ซึ่งจะสั่งการให้เกิดการตอบสนองทางความคิด ความรู้สึก หรือการกระทำตามความต้องการของตนเองโดยตรงไปตรงมา

2. จิตสำนึกสะท้อนกลับ (Reflective Consciousness) เป็นจิตสำนึกที่พัฒนาเมื่อมนุษย์เติบโตขึ้น และเปลี่ยนมุมมองจากเอาตนเองเป็นศูนย์กลาง ให้เป็นการมองจากมุมมองของผู้อื่นมากขึ้น ทำให้สามารถวิเคราะห์มุมมองความคิด ความรู้สึก หรือการกระทำของตนอย่างเป็นกลางได้ว่าสิ่งนั้นดี

หรือไม่ ซึ่งจะนำไปสู่การปรับเปลี่ยนการตอบสนองของตนให้เหมาะสมมากขึ้น จิตสำนึกดังกล่าวเป็นพื้นฐานของความตระหนักเกี่ยวกับตนเอง (Self-Awareness) และความเข้าใจเกี่ยวกับผู้อื่น

ดังนั้น จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันจึงมีพื้นฐานอยู่บนจิตสำนึกสะท้อนกลับ เมื่อผู้เรียนไม่ยึดตนเป็นศูนย์กลาง แต่เรียนรู้ที่จะมองในมุมมองของกันและกัน เพื่อทำความเข้าใจการมุมมอง ความคิด การกระทำของตนเองและผู้อื่นอย่างเข้าใจ ความตระหนักดังกล่าวย่อมนำไปสู่ความเข้าใจ เห็นใจ และการเปลี่ยนแปลงมุมมองความคิด ความรู้สึก ตลอดจนพฤติกรรมของบุคคลนั้น (Jarvis, 2006)

นอกเหนือจากการเปลี่ยนจิตสำนึกของผู้เรียนจากจิตสำนึกพื้นฐานเป็นจิตสำนึกสะท้อนกลับแล้ว การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันยังให้ความสำคัญกับการหล่อหลอมค่านิยมที่เหมาะสมให้แก่ผู้เรียน UNESCO PROAP (1998) และ The National Association for Multicultural Education (2015) ได้นำเสนอค่านิยมที่สอดคล้องกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันไว้ดังนี้

ตารางที่ 2.1 ค่านิยมที่สอดคล้องกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน

มิติของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน	ค่านิยม
มิติด้านสันติภาพ (UNESCO PROAP,1998)	- ความรัก - ความเห็นใจ - ความปรองดอง - ความอดทนอดกลั้น - ความห่วงใยและแบ่งปัน - การพึ่งพาอาศัยกัน - ความเข้าใจ - มิติทางจิตวิญญาณ - ความรู้สึกขอบคุณ
มิติด้านสิทธิมนุษยชน (UNESCO PROAP,1998)	- ความเป็นจริง - ความเท่าเทียมและความยุติธรรม - ความซื่อสัตย์ - ความเคารพในศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ - ความน่าเชื่อถือ - ความจริงใจ - การยอมรับ - การชื่นชมในความแตกต่าง - อิสรภาพและความรับผิดชอบ - การร่วมมือ
มิติด้านหน้าที่พลเมือง (UNESCO PROAP,1998)	- ความเคารพในกฎเกณฑ์และกฎหมาย - อิสรภาพและความรับผิดชอบ - ความเท่าเทียม - ระเบียบวินัยในตนเอง - การมีส่วนร่วมในฐานะพลเมือง - การเปิดใจกว้าง - การคิดแบบมีวิจารณญาณ - ความเป็นน้ำหนึ่งใจเดียว
มิติด้านความยั่งยืน (UNESCO PROAP,1998)	- ประสิทธิภาพ - ความเป็นอุตสาหกรรม - การกำหนดเป้าหมายในอนาคต - ความใส่ใจในสิ่งแวดล้อม - การจัดการทรัพยากร - ความคิดสร้างสรรค์ - ความประหยัด - ความเรียบง่าย - วิถีชีวิตที่เป็นมิตรต่อสิ่งแวดล้อม
มิติด้านความหลากหลายทางวัฒนธรรม (NAME,2015)	- ความตระหนัก เข้าใจ ยอมรับ และชื่นชมความหลากหลายทางวัฒนธรรม - ความเข้าใจในความเหมือนและความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม - การตอบสนองต่อวัฒนธรรม - การส่งเสริมความสามารถทางวัฒนธรรม - การต่อต้านการเหยียดเชื้อชาติและการเลือกปฏิบัติ - ความเท่าเทียม

ทั้งนี้ ค่านิยมดังกล่าวกำหนดขึ้นเพื่อเป็นแนวทางให้แก่ผู้สอน ซึ่งผู้สอนสามารถเลือกค่านิยมที่เห็นเป้าหมายให้เหมาะสมกับผู้เรียน ตลอดจนสภาพ ปัญหา และบริบทของตน

พัฒนาการทางจิตสำนึก

Luvmour (2011) ได้สรุปเกี่ยวกับพัฒนาการเชิงจิตสำนึกของเด็กในแต่ละช่วงวัยไว้ดังนี้

ตารางที่ 2.2 พัฒนาการเชิงจิตสำนึกของเด็กแต่ละช่วงวัยตามแนวคิดของ Luvmour

ช่วงวัย	ปัจจัยหลัก	ปัจจัยรอง	พัฒนาการเชิงจิตสำนึก
แรกเกิด-7 ปี	สิ่งรอบตัว	ขอบเขต และ ความเชื่อมโยงที่แข็งแกร่ง	จิตสำนึกอยู่ในรูปแบบของการตระหนักถึงร่างกายของตน เด็กจะใช้ร่างกายในการสำรวจสิ่งรอบตัว และตัดสินใจว่าชอบหรือไม่ ข้อมูลที่ได้จากประสาทสัมผัสจะช่วยพัฒนาเด็กในด้านจิตใจและอารมณ์ความรู้สึก การใช้ภาษา ตลอดจนการสร้างตัวตน ซึ่งส่งผลต่อการเผชิญกับโลกแห่งความเป็นจริงเมื่อโตขึ้น
8-12 ปี	ความเชื่อใจ	การร่วมไม้ร่วมมือ	จิตสำนึกอยู่ในรูปแบบของความรู้สึกและอารมณ์ที่มีความซับซ้อนและหลากหลาย การตระหนักเกี่ยวกับความตาย ส่งผลให้เด็กวัยนี้เข้าใจถึงคุณค่าและความสำคัญของความสัมพันธ์ที่มีต่อบุคคลรอบตัว ซึ่งความสัมพันธ์ที่ดีจะนำไปสู่ความเชื่อใจ ตลอดจนการรับรู้และตีความอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่น
แรกเกิด-7 ปี	สิ่งรอบตัว	ขอบเขต และ ความเชื่อมโยงที่แข็งแกร่ง	จิตสำนึกอยู่ในรูปแบบของการตระหนักถึงร่างกายของตน เด็กจะใช้ร่างกายในการสำรวจสิ่งรอบตัว และตัดสินใจว่าชอบหรือไม่ ข้อมูลที่ได้จากประสาทสัมผัสจะช่วยพัฒนาเด็กในด้านจิตใจและอารมณ์ความรู้สึก การใช้ภาษา ตลอดจนการสร้างตัวตน ซึ่งส่งผลต่อการเผชิญกับโลกแห่งความเป็นจริงเมื่อโตขึ้น
13-18 ปี	ความเป็นอิสระ	ความเป็นปัจเจก อัตลักษณ์ บุคลิกภาพ อำนาจ และ อิสรภาพ	จิตสำนึกเติบโตขึ้นสู่ระดับความเป็นปัจเจก ซึ่งส่งผลต่อทักษะในการสร้างอัตลักษณ์ใหม่ ซึ่งมีที่มาจากความตระหนักเกี่ยวกับบุคลิกภาพที่ตนเองชื่นชอบและต้องการให้สังคมรอบข้างมองเป็นภาพลักษณ์ของตน นอกจากนี้ยังส่งผลให้เด็กตระหนักเกี่ยวกับอิสรภาพในการแสดงออกถึงตัวตนภายใน

ช่วงวัย	ปัจจัยหลัก	ปัจจัยรอง	พัฒนาการเชิงจิตสำนึก
19-23 ปี	การเชื่อมโยงซึ่งกันและกัน, อารมณ์ขัน, ความอ่อนน้อมถ่อมตน	ความตั้งใจ, สติปัญญา, ความสัมพันธ์ และการสร้างระบบ	เกิดจิตสำนึกเกี่ยวกับตัวตนที่เชื่อมโยงกับโลก ทั้งในอดีต ปัจจุบัน และอนาคต ซึ่งส่งผลต่อความสามารถในการวิเคราะห์อดีต เพื่อพัฒนาตนเองปัจจุบัน ให้บรรลุเป้าหมายในอนาคต และต้องการแสวงหาสิ่ง หรือบุคคลที่ช่วยในการพัฒนาตนเองให้ดีขึ้น

จะเห็นได้ว่า จุดเน้นของจิตสำนึกในแต่ละช่วงวัยนั้นมีความแตกต่างกันไป โดยช่วงอายุ 8-12 ปี เป็นช่วงที่จิตสำนึกมีความเชื่อมโยงกับความสัมพันธ์ที่มีต่อบุคคลรอบข้างมากที่สุด จึงน่าจะเป็นช่วงวัยที่เหมาะสมกับการส่งเสริมจิตสำนึกเพื่อการอยู่ร่วมกัน สอดคล้องกับพัฒนาการด้านเหตุผลเชิงจริยธรรมของ Kohlberg (1986) ที่ระบุว่าเด็กในช่วงวัยดังกล่าวจะเปลี่ยนจากการให้ตนเองเป็นศูนย์กลางมาเป็นการทำสิ่งต่างๆ โดยคำนึงถึงความรู้สึกหรือคาดหวังของผู้อื่น เมื่อพิจารณาร่วมกับพัฒนาการทางสติปัญญาของ Piaget (1950) ว่า เด็กในช่วงวัยดังกล่าวมีพัฒนาการทางสติปัญญาอยู่ในขั้นปฏิบัติการแบบรูปธรรม ที่เริ่มเรียนรู้การคิดเชิงเหตุผลอย่างเป็นระบบ ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญของการเรียนรู้เกี่ยวกับความแตกต่างทางวัฒนธรรม จึงสรุปได้ว่า ช่วงอายุ 8-12 ปี เป็นช่วงวัยที่เหมาะสมกับการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

การจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมจิตสำนึก

จิตสำนึกเป็นการผสมผสานระหว่างความรู้ และความรู้สึก ก่อนจะแสดงออกอย่างเป็นรูปธรรมผ่านการกระทำ แนวคิดเช่นนี้มีความสอดคล้องกับ Krathwohl (1973) ซึ่งมองว่า การที่บุคคลจะยึดถือหรือปฏิบัติตามค่านิยมใด จึงเป็นผลจากการผสมผสานระหว่างความคิดเชิงเหตุผล และความรู้สึกชื่นชม ชื่นชอบในสิ่งนั้น ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีเกี่ยวกับจิตสำนึกที่ว่า การจะแสดงออกถึงพฤติกรรมที่ยั่งยืนได้ แสดงว่าบุคคลต้องมีจิตสำนึกเกี่ยวกับเรื่องนั้นๆ จิตสำนึกและคุณค่า หรือค่านิยมจึงมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน ดังนั้น การจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกจึงเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนตระหนักถึงคุณค่าของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ผ่านการเรียนรู้ข้อมูล ควบคู่ไปกับการสร้างมุมมองในเชิงบวกต่อสิ่งนั้น การจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันจึงเป็นการให้ข้อมูลเชิงบวกเกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น และการอยู่ร่วมกัน ควบคู่ไปกับการจัดประสบการณ์ หรือความรู้สึกเชิงบวก เพื่อให้ผู้เรียนตระหนักว่าความแตกต่างทางวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่ดี มีคุณค่า นำไปสู่การอดอคติและสร้างจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันในที่สุด

แนวคิดเกี่ยวกับการส่งเสริมจิตสำนึกเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงพฤติกรรมนี้มีความเชื่อมโยงกับทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงภายในตนเอง ของ Mezirow (2009) ซึ่งเป็นการ

เรียนรู้ที่มุ่งนำบุคคลไปสู่การเปลี่ยนแปลงตนเองเพื่อหลุดพ้นจากสภาพปัญหาหรือความรู้สึกไม่พึงพอใจในสถานการณ์ที่เป็นอยู่ โดยมีกระบวนการ 3 ขั้นตอน ดังนี้

1. การตระหนักถึงปัญหาและความต้องการของบุคคล อันจะนำไปสู่การตีความประสบการณ์เพื่อทบทวนกรอบแนวคิดและความเชื่อที่บุคคลยึดถือในสภาพที่เป็นอยู่
2. การคิดวิเคราะห์และประเมินค่าเปรียบเทียบสภาพที่เป็นอยู่และสภาพที่อยากจะเป็น ซึ่งจะนำบุคคลไปสู่ความรู้สึก “อยากเปลี่ยนแปลง” รวมถึงกรอบความคิดและความเชื่อใหม่ที่ชัดเจนยิ่งขึ้น
3. การเปลี่ยนแปลงความคิดและพฤติกรรมอันเกิดจากความเข้าใจภายในของบุคคล และนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างถาวร

แม้ว่าทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงภายในตนเอง จะเป็นทฤษฎีของการศึกษาผู้ใหญ่ เนื่องจากต้องใช้กระบวนการคิด วิเคราะห์ เชื่อมโยงประสบการณ์ และประเมินค่าซึ่งเป็นกระบวนการคิดขั้นสูง แต่ก็สามารถเอามาปรับใช้กับเด็กได้เช่นกัน ผ่านกระบวนการเรียนรู้ Head – Heart – Hand (Orr, 1992) ซึ่งเป็นกระบวนการเรียนรู้แบบองค์รวม บนทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Dewey (1934) โดยการจัดประสบการณ์ที่ผสมผสานทั้งความรู้ ความรู้สึก และการลงมือปฏิบัติจริง เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้แบบเป็นองค์รวม เกิดความรู้สึกร่วม และตั้งใจให้อยากเปลี่ยนแปลงตนเองโดยแสดงผลออกมาเป็นการกระทำ ตัวอย่างเช่น การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ศึกษาปัญหาเกี่ยวกับอคติและการแบ่งแยก โดยการเรียนรู้ข้อมูล และการรับฟังประสบการณ์หรือความรู้สึกของผู้ที่ตกเป็นเหยื่อ ซึ่งจะตั้งใจให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกร่วม และหันมาพิจารณามุมมองของตน ก่อนจะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงสิ่งที่ตนได้เรียนรู้ผ่านการเขียน หรือการสร้างงานศิลปะ เพื่อถ่ายทอดออกมาเป็นรูปธรรม กระบวนการเรียนรู้แบบเป็นองค์รวมจะกระตุ้นให้ให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ที่จะนำไปสู่ความเปลี่ยนแปลงด้วยตนเอง (Pugh, 2002)

การจัดการเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนจิตสำนึก หรือการจัดการเรียนรู้เพื่อสร้างความเปลี่ยนแปลงภายในสู่ภายนอก ไม่ว่าจะเป็นแนวคิดของ Krathwohl, Mezirow หรือ Orr ต่างมีจุดร่วมที่สำคัญคือ ผู้เรียนต้องเป็นผู้สร้างความเข้าใจ หรือสร้างความหมายให้แก่สิ่งที่เรียนรู้ด้วยตนเอง บนพื้นฐานความรู้หรือประสบการณ์เดิมของตน กระบวนการดังกล่าวเรียกว่า “การสร้างความหมายใหม่”

การสร้างความหมายใหม่ หรือ Making Meaning เป็นกระบวนการให้ความหมายเชิงคุณค่ากับประสบการณ์หรือสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่ โดยการเชื่อมโยงกับประสบการณ์ ความรู้ หรือความรู้สึกของตนเอง (Merzirow, 2009) ผ่านกระบวนการวิเคราะห์ ตีความ การสะท้อนคิด และการพิจารณาใคร่ครวญ ความหมายใหม่นี้จะนำไปสู่การพัฒนาเป็นจิตสำนึกภายใน ซึ่งส่งผลต่อการรับรู้ ความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมของบุคคลต่อตนเองและสิ่งรอบตัว (Farthing, 1992; Husserl, 1977) เมื่อบุคคลได้เรียนรู้สิ่งใหม่ หรือได้รับผลตอบแทนจากนำเสนอหรือการทดลองใช้ความหมาย บุคคลก็จะนำ

สิ่งที่เรียนรู้ไปสร้างเป็นความหมายใหม่ต่อไปเรื่อยๆ ซึ่งการสร้างความหมายใหม่นั้นสามารถทำได้ทั้งในระดับบุคคล และระดับกลุ่ม ผ่านการสะท้อนคิดและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับกลุ่มคนที่มีประสบการณ์ร่วมกัน (Bray, Lee, Smith, & Yorks, 2000) ทั้งนี้ กระบวนการสร้างความหมายใหม่มีส่วนเชื่อมโยงกับทฤษฎีการเรียนรู้แบบคอนสตรัคติวิสต์ที่เชื่อว่า การเรียนรู้ที่มีความหมายจะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อผู้เรียนเชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่เข้ากับความรู้ที่มีอยู่เดิม โดยกระบวนการเรียนรู้เกิดขึ้นจากประสบการณ์ และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ผ่านการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเป็นอย่างมาก (Hein, 1998) จึงเป็นเหตุให้การจัดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เป็นหลัก

โดยสรุปแล้ว หลักการสำคัญของการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมจิตสำนึก คือ

1. การเรียนรู้เชิงคุณค่า ที่กระตุ้นให้ผู้เรียนตระหนักถึงคุณค่าตนเอง ผู้อื่น และสังคม ผ่านการให้ข้อมูลและประสบการณ์เชิงบวก

2. การเรียนรู้แบบองค์รวมที่ผสมผสานทั้งความรู้ ความรู้สึก และการลงมือปฏิบัติจริง เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกอยากเปลี่ยนแปลงตนเองออกมาจากภายใน

3. การสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองจากประสบการณ์และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้อื่น

หากเป้าหมายของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันคือการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของผู้เรียนเพื่อสร้างความเปลี่ยนแปลงจากภายในสู่ภายนอก การจัดการเรียนรู้ที่เน้นความรู้โดยทั่วไปย่อมไม่สามารถตอบสนองเป้าหมายดังกล่าว ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาว่าการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันในปัจจุบันมีแนวทางอย่างไร สอดคล้องกับการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกหรือไม่

2.4 การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน

เพื่อศึกษาแนวทางในการประยุกต์ใช้ในการจัดหลักสูตรที่เป็นรูปธรรม ผู้วิจัยได้คัดเลือกตัวอย่างโครงการในระดับนานาชาติ ที่ได้รับการยอมรับจากองค์กร UNESCO มา 4 โครงการ ได้แก่

1. Teacher Training for Learning Together: A Training Manual for EIU and ESD (2008) โดยองค์กร Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU) เพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันและการศึกษาเพื่อความเข้าใจอันดีระหว่างประเทศ ให้ครูและบุคลากรนำไปประยุกต์ใช้ในบริบทของตน

2. Learning to Live Together: Design, monitoring and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights (2008) โดย Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาแนวคิด กระบวนการ

และวิธีการในการจัดการกับความขัดแย้ง การส่งเสริมสันติภาพและประชาธิปไตยผ่านการศึกษาระดับขั้นพื้นฐาน ตามแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันของ UNESCO

3. Learning to Live Together: an Intercultural and Interfaith Programme for Ethics Education (2008) โดยองค์กร Arigatou Foundation และ the Global Network of Religions for Children (GNRC) เพื่อเป็นโครงการนำร่องเกี่ยวกับการสอนจริยศึกษาในระดับสากล ซึ่งเน้นการเรียนรู้บนพื้นฐานความหลากหลายทางวัฒนธรรมและความเชื่อ เพื่อให้ชุมชนและสังคมอยู่ร่วมกันอย่างสันติ บนพื้นฐานความเคารพซึ่งกันและกัน และความภาคภูมิใจในเพื่อนมนุษย์

4. Teaching Respect for All: Implementation Guide (2014) โดยองค์กร UNESCO ในประเทศสหรัฐอเมริกา และบราซิล เพื่อต่อต้านการแบ่งแยกและความรุนแรงในสถานศึกษาบนพื้นฐานการยอมรับซึ่งกันและกัน และความเคารพต่อผู้อื่น โดยยึดแนวคิด Human Rights Education ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ด้านแนวคิด หลักการ วัตถุประสงค์ เนื้อหา กระบวนการ กิจกรรม การวัดประเมินผล ฯลฯ และสรุปเป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันได้ดังตาราง

ตารางที่ 2.3 สรุปแนวทางการจัดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันจากหลักสูตรของต่างประเทศ

ประเด็น	รายละเอียด
แนวคิด	หลักสูตรทั้ง 4 เป็นการนำแนวคิด การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน ของ UNESCO มาต่อยอด โดยการพัฒนาให้เป็นหลักสูตรสำหรับการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นรูปธรรม โดยมีจุดเน้นที่แตกต่างกัน แต่คงไว้ซึ่งแนวคิดสำคัญ คือการทำความเข้าใจความแตกต่างหลากหลาย และการร่วมมือท่ามกลางความแตกต่างหลากหลาย อันจะนำไปสู่การอยู่ร่วมกันอย่างสันติและปรองดอง
หลักการ	หลักการของการจัดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันสามารถสรุปได้ดังนี้ 1. ส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณ เพื่อทำความเข้าใจความแตกต่างหลากหลายตามความเป็นจริงโดยปราศจากอคติ 2. ส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างผู้เรียน ผ่านการทำงานกลุ่มและการอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น 3. ส่งเสริมความภาคภูมิใจในตนเอง ความเคารพ และความเข้าใจอกเข้าใจบุคคลอื่น อันเป็นพื้นฐานของความสัมพันธ์ที่ดี 4. ส่งเสริมการเชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้กับประสบการณ์และชีวิตประจำวันของผู้เรียน 5. ส่งเสริมการเรียนรู้ประเด็นทางสังคมผ่านสื่อที่หลากหลาย เช่น ข่าว ภาพถ่าย บทเพลง ฯลฯ อันจะนำไปสู่การอภิปรายในมุมมองที่แตกต่างหลากหลาย
วัตถุประสงค์	หลักสูตรทั้ง 4 มีวัตถุประสงค์ในการสร้างความรู้ความเข้าใจ และค่านิยมที่จำเป็นต่อการอยู่ร่วมกัน ควบคู่กับการส่งเสริมทักษะในการเข้าสังคม

ประเด็น	รายละเอียด
กระบวนการ	<p>เนื้อหา</p> <p>เนื้อหาของหลักสูตรส่วนใหญ่เน้นความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น และความสัมพันธ์ในสังคม และอาจขยายความถึงความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อม</p> <p>กระบวนการเรียนรู้</p> <p>กระบวนการเรียนรู้ที่ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันมีหลากหลาย แต่สามารถสรุปได้เป็น 2 กลุ่มหลัก ได้แก่</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. กระบวนการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง และการคิดวิเคราะห์ด้วยเหตุผล และการเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนรู้กับประสบการณ์เดิมของตน เช่น การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน การเรียนรู้โดยใช้ประสบการณ์เป็นฐาน การเรียนรู้ผ่านการสืบสอบ
	<p>กระบวนการเรียนรู้</p> <p>กระบวนการเรียนรู้ที่ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันมีหลากหลาย แต่สามารถสรุปได้เป็น 2 กลุ่มหลัก ได้แก่</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. กระบวนการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง และการคิดวิเคราะห์ด้วยเหตุผล และการเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนรู้กับประสบการณ์เดิมของตน เช่น การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน การเรียนรู้โดยใช้ประสบการณ์เป็นฐาน การเรียนรู้ผ่านการสืบสอบ 2. กระบวนการเรียนรู้ผ่านกระบวนการกลุ่ม ผ่านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เช่น การเรียนรู้ผ่านการอภิปราย การเรียนรู้แบบร่วมมือ
	<p>กิจกรรมการเรียนรู้</p> <p>กิจกรรมส่วนใหญ่เริ่มต้นจากการนำเสนอประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการอยู่ร่วมกัน เช่น ทัศนคติ ปัญหาสังคม ฯลฯ ผ่านสื่อที่หลากหลาย เช่น เกม ภาพ เรื่องราว นิทาน การสัมภาษณ์ บุคคลจริง ฯลฯ ก่อนจะเรียนรู้เนื้อหาควบคู่ไปกับการอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิด</p>
	<p>คิดเห็น แล้วจึงให้นักเรียนสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ผ่านการเขียน การทำงานศิลปะ การแสดง บทบาทสมมติ ฯลฯ ซึ่งผลงานที่ได้จะนำไปใช้ในการประเมินผลการเรียนรู้ต่อไป</p>

จากการวิเคราะห์หลักสูตรที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันของต่างประเทศพบว่า จุดสำคัญที่ทุกหลักสูตรให้ความสำคัญร่วมกัน คือเนื้อหาที่ส่งเสริมความเข้าใจระหว่างตนเอง ผู้อื่น และสังคม โดยไม่ได้เน้นที่ความรู้เป็นหลัก แต่เน้นการเปลี่ยนแปลงอย่างเป็นองค์รวมทั้งด้านความรู้ ความเข้าใจ เจตคติ และพฤติกรรม โดยผู้เรียนเป็นผู้สร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองผ่านการคิด วิเคราะห์ แลกเปลี่ยนความคิดเห็น เชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับความรู้เดิมของตน เพื่อสร้างมุมมองเชิงบวกที่จะนำไปสู่ความเปลี่ยนแปลงระดับจิตสำนึกจากภายในสู่พฤติกรรมภายนอก

กระบวนการเรียนรู้ของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันมีความเชื่อมโยงกับกระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิด Constructivism ที่เชื่อในการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองของผู้เรียน ซึ่งเกิดได้ทั้งใน

ระดับปัจเจกบุคคล คือการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม และได้รับความรู้ใหม่ บุคคลจะเกิดการดูดซับและปรับความรู้เดิมของตนให้สอดคล้องกับความรู้ใหม่ (Piaget, 1950) ในขณะที่เดียวกัน ความรู้ อาจเกิดจากกระบวนการทางสังคมและวัฒนธรรม คือการสร้างความเข้าใจรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งรอบตัวผ่านการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลรอบข้าง ไม่ว่าจะเป็นพ่อแม่ เพื่อน หรือครู (Vygotsky, 1978) โดยมีจุดสำคัญคือ การเชื่อมโยงความรู้เดิมของผู้เรียนเข้ากับความรู้ใหม่ ผ่านความสนใจใคร่รู้ของผู้เรียน อันจะนำไปสู่การสำรวจ เชื่อมโยงความสัมพันธ์ เพื่อทำความเข้าใจความหมาย (meaning) ของความรู้หรือประสบการณ์ที่ได้รับ (Fosnot, 2005; Greene, 1995) กระบวนการสร้างความรู้ดังกล่าวจึงอาจเรียกได้อีกชื่อหนึ่งว่า “กระบวนการสร้างความหมาย” (Meaning Making) คือกระบวนการที่บุคคลวิเคราะห์ เชื่อมโยง ตีความประสบการณ์หรือสิ่งที่ได้เรียนรู้ เพื่อสร้างความหมายเฉพาะตัวให้แก่สิ่งนั้น ซึ่งความหมายที่ได้จะมีความแตกต่างกันไปตามบุคคล และส่งผลต่อมุมมอง ความคิด ตลอดจนการตอบสนองของบุคคลที่มีต่อสิ่งนั้น (Mezirow, 2009; Bray, Lee and Yorks, 2000)

เมื่อพิจารณาหลักการ เป้าหมาย และกระบวนการเรียนรู้ของแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน อาจสรุปได้ว่า การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันมีจุดมุ่งหมายที่การสร้าง “ความหมายใหม่” ของตนเอง ผู้อื่น และสังคม ให้แก่ผู้เรียน ซึ่งเป็นความหมายในทางบวกที่สามารถเอาชนะความหมายเชิงอคติที่มีอยู่เดิม เพื่อสร้างมุมมองใหม่บนพื้นฐานความเข้าใจและการยอมรับซึ่งกันและกัน อันจะส่งผลให้เกิดความเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมที่นำไปสู่มิตรภาพและความร่วมมือระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรม

2.5 การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันในบริบทไทย

แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579 ซึ่งจัดทำโดยกระทรวงศึกษาธิการ (2560) นั้นระบุวัตถุประสงค์ของการศึกษาข้อที่ 2 ไว้ว่า “เพื่อพัฒนาคนไทยให้เป็นพลเมืองดี มีคุณลักษณะ ทักษะ และสมรรถนะที่สอดคล้องกับรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ และยุทธศาสตร์ชาติ” จากวัตถุประสงค์ดังกล่าวมีการกำหนดเป้าหมายด้านผู้เรียนให้เป็นผู้เรียนที่มีคุณลักษณะและทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ซึ่งทักษะที่มีความเชื่อมโยงกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันนั้นประกอบโดยตรงคือ ทักษะด้านความเข้าใจต่างวัฒนธรรมต่างกระบวนการทัศน์ (Cross-Cultural Understanding) นอกจากนี้ทักษะด้านความร่วมมือ การทำงานเป็นทีม และภาวะผู้นำ (Collaboration, Teamwork and Leadership) ตลอดจนความมีเมตตา กรุณา มีวินัย คุณธรรม จริยธรรม (Compassion) ต่างก็มีความเชื่อมโยงกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันเช่นกัน ดังนั้น การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันจึงเป็นแนวทางสอดคล้องกับการพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุเป้าหมายของประเทศ

นอกจากนี้ เมื่อพิจารณายุทธศาสตร์ในการพัฒนาการศึกษาที่ 1: การจัดการศึกษาเพื่อความมั่นคงของสังคมและประเทศชาติ พบว่า การสร้างความปรองดองสมานฉันท์ของคนในชาตินั้นเป็นกุญแจที่จะนำไปสู่สังคมที่มั่นคง ปราศจากภัยคุกคาม จึงกำหนดเป้าหมายในการขยายโอกาสการเรียนรู้ให้แก่กลุ่มชนต่างเชื้อชาติ ศาสนา และวัฒนธรรม กลุ่มชนชายขอบ และแรงงานต่างด้าว ให้ได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพ มาตรฐาน เหมาะสม สอดคล้องกับอัตลักษณ์และความต้องการของคนในชุมชนและพื้นที่ ซึ่งอาจไม่ใช่เรื่องใหม่เนื่องจากการต่อยอดจากนโยบายขยายโอกาสทางการศึกษาเมื่อปี พ.ศ. 2548 แต่จุดเปลี่ยนสำคัญคือการกำหนดเป้าหมายในการส่งเสริมความเป็นพลเมือง (Civic Education) ในสังคมไทย รวมทั้งการยอมรับและเห็นคุณค่าของการอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรม โดยส่งเสริมการจัดการเรียนการสอนหรือกิจกรรมเพื่อส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรม เป้าหมายดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า ภาครัฐให้ความสำคัญกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันมากขึ้น และเห็นสมควรว่าการขยายโอกาสทางการศึกษาจำเป็นต้องทำควบคู่ไปกับการส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน จึงจะนำไปสู่ความมั่นคงของชาติอย่างแท้จริง การจัดการศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรมจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งต่อการจัดการศึกษาของประเทศไทยในปัจจุบัน

3. การเรียนรู้ศิลปะ

ปัจจุบัน ศิลปะศึกษาก้าวเข้าสู่การประยุกต์ใช้แนวคิดหลังสมัยใหม่ หรือ Postmodern Art Education ที่เรียกร้องให้ครูศิลปะหันมามองผลงานศิลปะในฐานะของการแสดงออกทางสังคมและวัฒนธรรม (Stuhr, 2003; White, 2004) โดยส่งเสริมให้ผู้เรียนเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างศิลปะ สิ่งแวดล้อม ผู้คน ชุมชน ตลอดจนคุณค่าทางสังคม (Krensky and Steffen, 2009) ดังทรรศนะของ Stuhr (2003) ว่า “ศิลปะศึกษาควรจะช่วยให้ผู้เรียนใส่ใจต่อโลก บนความเคารพต่อชีวิตและความเท่าเทียมกันในสังคมหากเรามีเป้าหมายเช่นนี้ องค์ประกอบสำคัญของศิลปะศึกษา ก็ควรจะเป็นการศึกษาเกี่ยวกับประเด็นทางสังคมและวัฒนธรรม บนมุมมองที่หลากหลาย ทั้งในระดับบุคคล, ชุมชน, ประเทศ และโลก” ศิลปะศึกษาในปัจจุบันจึงแนวโน้มที่จะใช้ส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันได้

3.1 ความเชื่อมโยงระหว่างศิลปะและการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน

รายงาน “Learning to Live Together: Education Politics and Realities in Asia-Pacific” (2014a) ซึ่งนำเสนอผลจากการศึกษาสภาพการประยุกต์ใช้แนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันใน 10 ประเทศแถบเอเชีย แปซิฟิกพบว่าการประยุกต์ใช้แนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันในการจัดการเรียนรู้ในหลักสูตรนั้นมีทั้งการเรียนรู้อันตรายเฉพาะ เช่น วิชาหน้าที่พลเมือง จริย

ศึกษา และมีการเรียนรู้ผ่านรายวิชาที่เกี่ยวข้อง เช่น วิชาสังคมศึกษา แต่การเรียนรู้ผ่านรายวิชาที่ใช้เป็นสื่อได้ (Non- Academic CarrierSubject) นั้น 9 ใน 10 ประเทศที่ทำการศึกษาเลือกให้วิชาศิลปะอยู่ในกลุ่มนี้ ซึ่งรวมถึงประเทศไทย จึงแสดงให้เห็นว่า หลายประเทศเชื่อว่าศิลปะเป็นสื่อในการเรียนรู้เกี่ยวกับการอยู่ร่วมกันได้ ทั้งนี้ หลักสูตรการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันของต่างประเทศก็ชี้ถึงบทบาทของศิลปะในการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันเช่นกัน ดังรายละเอียดตามตาราง

ตารางที่ 2.4 บทบาทของศิลปศึกษา ในการจัดหลักสูตรตามแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน

หลักสูตร	บทบาทของศิลปะ
Teacher Training for Learning Together: A Training Manual for EIU and ESD (APCEIU, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> - มีการกล่าวถึงในกิจกรรมว่าศิลปะเป็นการแสดงออกทางสังคม วัฒนธรรม เช่นเดียวกับอาหาร ดนตรี หรือเครื่องแต่งกาย จึงใช้เป็นสื่อในการเรียนรู้ได้ - กิจกรรมศิลปะส่วนหนึ่งของกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมความเข้าใจทางวัฒนธรรม - ผลงานศิลปะของผู้เรียนใช้เป็นส่วนหนึ่งของการประเมินผลการเรียนรู้ได้
Learning to Live Together: Design, monitoring and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights (GTZ, 2008)	ศิลปะเป็นวิธีการหนึ่งในการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน เนื่องจากการถ่ายทอดความคิดให้ออกมาเป็นรูปธรรม เช่นเดียวกับการเขียนหรือการแสดงละคร
Learning to Live Together : An Intercultural and Interfaith Programme for Ethics Education (Arigatou Foundation, 2008)	ศิลปะเป็นเทคนิคหนึ่งที่แนะนำให้ครูใช้ในการสอน เช่นเดียวกับเกม หรือการใช้บทบาทสมมติ โดยมองว่าศิลปะช่วยสร้างความสามารถในการแปลงแนวคิดให้กลายเป็นภาพหรือสิ่งที่เป็นรูปธรรม และเป็นสื่อในการศึกษาเกี่ยวกับสังคมและวัฒนธรรม
Teaching Respect for All: Implementation Guide (UNESCO, 2014c)	<ul style="list-style-type: none"> - ให้ความสำคัญกับศิลปศึกษาในฐานะวิชาที่มีประสิทธิภาพในการสอนเกี่ยวกับความเคารพผู้อื่น โดยเฉพาะในประเด็นเกี่ยวกับวัฒนธรรมและชาติพันธุ์ - มีการแนะนำกิจกรรมบูรณาการกับวิชาศิลปะ โดยใช้งานศิลปะและงานหัตถกรรมเป็นสื่อการเรียนรู้

ข้อมูลในตารางแสดงให้เห็นว่า การจัดหลักสูตรตามแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันให้ความสำคัญต่อศิลปศึกษาในหลายด้าน เช่น การใช้ศิลปะเป็นสื่อในการเรียนรู้ทางสังคมวัฒนธรรม การใช้กิจกรรมศิลปะเป็นกิจกรรมการเรียนรู้ การใช้ผลงานศิลปะของผู้เรียนเป็นส่วนหนึ่งของการประเมินผล อย่างไรก็ตาม โครงการเหล่านี้มองว่าศิลปะเป็นเพียงส่วนประกอบย่อยของการจัดการเรียนรู้เท่านั้น จึงเป็นสิ่งที่จุดประกายให้ผู้วิจัยสนใจศึกษาว่า ศิลปศึกษาจะทำหน้าที่เป็นแกนหลักใน

การจัดการศึกษาตามแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันได้หรือไม่ และกระบวนการเรียนรู้ที่จัดขึ้นจะมีรูปแบบอย่างไร

3.2 คุณค่าของศิลปะกับการเรียนรู้ของมนุษย์

ศิลปศึกษาเป็นวิชาหนึ่งที่มีความสำคัญในกระบวนการศึกษานับตั้งแต่เด็กวัยก่อนเข้าเรียนระดับอนุบาลไปจนถึงจบการศึกษาในระดับอุดมศึกษา โดยได้รับการจัดไว้เป็นวิชาบังคับและวิชาเลือกในระดับประถมและมัธยมศึกษา (สุลักษณ์ ศรีบุรี, 2536) ทั้งในหลักสูตรของประเทศไทยและต่างประเทศ แสดงให้เห็นว่ามีการยอมรับในฐานะเครื่องมือทางการศึกษาซึ่งจะนำไปสู่พัฒนามนุษย์ในวงกว้าง จึงเป็นประเด็นที่น่าสนใจว่า เหตุใดศิลปะจึงมีคุณค่าต่อการเรียนรู้ของมนุษย์

คุณค่าของงานศิลปะ

Preble (1994) ได้สรุปคุณค่าของงานศิลปะไว้ดังนี้

1. คุณค่าของศิลปะในการสื่อสารข้อมูล - ศิลปะถูกใช้เป็นเครื่องมือในการสื่อสารนับตั้งแต่ยุคสมัยที่ไม่มีตัวอักษร เช่น ภาพจิตรกรรมฝาผนัง และมีการพัฒนารูปแบบเรื่อยมาจนถึงปัจจุบัน เช่น ภาพกระจกสีเพื่อสื่อสารเรื่องราวในพระคัมภีร์ไบเบิล, ภาพถ่าย, ภาพยนตร์ ฯลฯ เนื่องจากการสื่อสารผ่านศิลปะเป็นการสื่อสารที่เข้าถึงคนหมู่มาก และเป็นที่จดจำมากกว่าการสื่อสารผ่านภาษา
2. คุณค่าของศิลปะในการดำรงชีวิตประจำวัน - เนื่องจากความงามนำมาซึ่งความพึงพอใจมนุษย์จึงออกแบบสิ่งของรอบตัวให้สวยงาม เพื่อนำความสุขมาสู่ชีวิตประจำวัน ไม่ว่าจะเป็นที่อยู่อาศัย เสื้อผ้า หรือแม้แต่การตกแต่งร่างกายของตนให้สวยงามเพื่อให้เป็นที่พึงพอใจของตนเองและผู้อื่น
3. คุณค่าของศิลปะในส่งเสริมความเชื่อทางจิตวิญญาณ - ศิลปะเป็นสื่อในจุดประกายและถ่ายทอดความเชื่อ ดังเห็นได้จากการสถานที่สำคัญทางศาสนาที่มีการออกแบบตกแต่งเพื่อสร้างบรรยากาศที่จูงใจให้เกิดความศรัทธา การสร้างบรรยากาศที่ลึกลับน่าเกรงขามเพื่อให้ผู้คนหวาดกลัวและอุทิศตน หรือการสร้างวัตถุสิ่งของที่ใช้ในพิธีกรรมเพื่อเตือนใจผู้คนในตระหนักถึงความเชื่อของตน
4. คุณค่าของศิลปะในการถ่ายทอดตัวตน - ศิลปะเป็นสื่อในการถ่ายทอดตัวตน ไม่ว่าจะเป็นมุมมองความคิด ความรู้สึก หรือประสบการณ์ต่างๆ ซึ่งเป็นได้ทั้งการถ่ายทอดตัวตนผ่านผลงานศิลปะของตนเอง หรือการถ่ายทอดตัวตนผ่านผลงานของผู้อื่น เช่น ผลงานของศิลปิน แม้ในงานศิลปะที่สร้างขึ้นโดยกลุ่มคน เช่น ภาพยนตร์หรือสถาปัตยกรรม ก็ยังสามารถสื่อสารตัวตนของผู้ที่มีบทบาทหลักได้เช่นกัน
5. คุณค่าของศิลปะในการตอบสนองวัตถุประสงค์ทางสังคมและการเมือง - ศิลปะมีบทบาทในการรับใช้ วิพากษ์ อธิบาย และหล่อหลอมสังคม ในขณะเดียวกันศิลปะก็ถูกหล่อหลอมจากสังคม

เช่นกัน ดังเห็นได้จากในประวัติศาสตร์ที่ผู้นำทางศาสนาหรือการเมืองใช้ศิลปะเป็นเครื่องมือในการสื่อสารและจูงใจผู้คน โดยเฉพาะสื่อโฆษณาที่มีอำนาจในการบิดเบือนความเป็นจริง

คุณค่าของศิลปะจึงไม่ได้มีเพียงความงาม แต่ยังเชื่อมโยงกับวิถีชีวิตของมนุษย์ Freedman (2003) แสดงทรรศนะว่า ทักษะศิลป์ (Visual Art) นั้นไม่ได้มีคุณค่าเพียงการแสดงความงามผ่านรูปร่างรูปทรง แต่ยังมีคุณค่าในฐานะวัฒนธรรมทางทัศน์ (Visual Culture) ที่มีความเชื่อมโยงกับประเด็นทางสังคมและวัฒนธรรมอย่างรอบด้าน ตั้งแต่ระดับตัวตน (Self) ระดับสังคม จนถึงระดับความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์และโลก ศิลปะจึงเป็นเครื่องมือสำคัญในการนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงมุมมองความคิดที่มีต่อสังคม ตลอดจนช่วยส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ตลอดจนการสร้างอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม Sandell (2009) เสนอว่า ศิลปะเกิดจากการผสมผสานระหว่างรูปทรง (Form) เนื้อหา (Theme) และบริบท (Context) การศึกษางานศิลปะจึงนำไปสู่ความเข้าใจเกี่ยวกับบุคคล ประวัติศาสตร์ และสังคมวัฒนธรรมที่มีความเชื่อมโยงกันอย่างเป็นองค์รวม ซึ่งต่อยอดไปสู่ความรู้ด้านอื่นได้อย่างกว้างขวาง

ศิลปะจึงมีคุณค่าในฐานะสื่อทางการเรียนรู้ ซึ่งแสดงสิ่งที่มีความเป็นนามธรรม เช่น อัตลักษณ์ ความเชื่อ ประเพณี ค่านิยม วัฒนธรรม ฯลฯ ให้กลายเป็นรูปธรรม ทำให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจได้ง่ายขึ้น นอกจากนี้ ยังเป็นประตูที่จะนำผู้เรียนไปสู่องค์ความรู้ในศาสตร์อื่นๆ ที่ลึกซึ้ง กว้างขวาง และเชื่อมโยงกันอย่างเป็นองค์รวม ศิลปะจึงเป็นสื่อการเรียนรู้ที่มีค่าต่อการพัฒนามนุษย์

คุณค่าของกระบวนการสร้างงานศิลปะ

Dewey (1934) แสดงทรรศนะว่า “ศิลปะคือประสบการณ์” (Art as Experience) ประสบการณ์ดังกล่าวไม่ได้เกิดขึ้นเพียงแค่ชั่วขณะที่เราตื่นเดินไปกับการสร้างสิ่งต่างๆ ด้วยมือ หรือสื่อวัสดุ แต่ยังรวมถึงประสบการณ์ภายใน ซึ่งความคิด ความรู้สึก และประสาทสัมผัสต่างๆ นั้นถูกขับเคลื่อนผ่านศิลปะ Burton and Hafeli and McConaughy (2010) เสนอว่า ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นผ่านการสร้างงานศิลปะนั้นประกอบด้วยประสบการณ์การสะท้อนตัวตนผ่านศิลปะ ซึ่งหมายถึง การที่ศิลปินกลั่นกรองประสบการณ์ มุมมอง และความรู้สึกของตนให้กลายเป็นความหมาย (Meaning) เฉพาะตัว และประสบการณ์การปฏิสัมพันธ์กับสื่อวัสดุ ซึ่งหมายถึงการเลือกใช้สื่อวัสดุ เทคนิควิธีการ ตลอดจนสื่อสัญลักษณ์ที่สามารถถ่ายทอดความหมายที่ตนสร้างขึ้นออกไปสู่ผู้ชม กระบวนการดังกล่าวจึงเป็นการเชื่อมโยงบุคคลกับโลกภายนอก (Bruner, 1990; Little, 1993)

Malin (2012) กล่าวว่า ในกรณีของเด็ก ศิลปะเป็นหนทางในการสื่อสารประสบการณ์ในชีวิตประจำวัน อารมณ์ความรู้สึก ตลอดจนจินตนาการของตน ทั้งยังเป็นโอกาสในการสำรวจและเรียนรู้คุณสมบัติและคุณค่าของสิ่งรอบตัว ทั้งยังเป็นหนทางในการสื่อสารตัวตนผ่านสื่อวัสดุและสัญลักษณ์ การสร้างงานศิลปะจึงเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่มีความหมาย และมีความเฉพาะตัว ซึ่งทำให้ผู้เรียนไม่ได้อยู่ในสถานะ “ผู้บริโภคความรู้” แต่อยู่ในสถานะของ “ผู้สร้างสรรค์ความรู้” ด้วย

ตนเอง ซึ่งความรู้ที่ได้จะเป็นความรู้ที่มีคุณค่าและความหมายต่อตัวเอง ทั้งยังมีความเชื่อมโยงกับตนเอง จึงมีแนวโน้มที่เด็กจะจดจำ และนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันของตน (Kindler, 2000; Stevenson & Deasy, 2005) Eisner แสดงทรรศนะ ในหนังสือ *The Art and the Creation of Mind* (2002) ว่า การเรียนรู้ผ่านการสร้างงานศิลปะเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงจิตสำนึก เนื่องจากศิลปะเป็นเครื่องมือที่มนุษย์ใช้ในการเรียนรู้จักสิ่งแวดล้อมเชิงคุณภาพ (Qualitative Environment) ซึ่งไม่ได้ขึ้นกับคุณลักษณะเชิงกายภาพ ศิลปะกระตุ้นให้เด็กใช้ประสาทสัมผัสรับรู้สิ่งที่อยู่รอบตัว ก่อเกิดเป็นจินตนาการที่เป็นแรงบันดาลใจให้เด็กสร้างงานศิลปะเพื่อตอบสนองต่อสิ่งที่ได้เรียนรู้ กระบวนการดังกล่าวช่วยพัฒนาการเรียนรู้ในใจ (mind) ของเด็ก ที่เชื่อมโยงกับการรับรู้ ทัศนคติ และการตอบสนองต่อสิ่งต่างๆ ซึ่ง Eisner เชื่อว่านำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในระดับจิตสำนึก ซึ่งการเรียนรู้ทางกายภาพทั่วไปไม่อาจทำได้

นอกจากนี้ Efland (2002) กล่าวว่า ศิลปะช่วยก่อให้เกิดการใช้ความคิดเชิงจินตนาการ (Cognitive Imagination) และเป็นหนทางที่ทำให้จินตนาการนั้นเป็นจริง ผ่านการสร้างงานศิลปะ และเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน ศิลปะจึงเป็นสื่อเพียงหนึ่งเดียวที่เชื่อมโยงจินตนาการกับจิตสำนึกและความเป็นจริง Efland เชื่อว่ากระบวนการดังกล่าวสามารถใช้ในการสร้างความตระหนักเชิงจิตสำนึกหรือจริยธรรมได้ ผ่านการใช้คำถามว่า “จะเป็นอย่างไร ถ้า...” (What if...) เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนหันมาคิดในสิ่งที่ไม่เคยคิด หรือสนใจสิ่งที่เคยมองข้าม เช่น ครูศิลปะอาจตั้งโจทย์ให้สร้างงานศิลปะเกี่ยวกับฮีโร่ เมื่อนักเรียนถ่ายทอดจินตนาการของตนผ่านผลงานศิลปะแล้ว จึงเปิดประเด็นสนทนาเกี่ยวกับ “ฮีโร่ในความเป็นจริง” เพื่อเชื่อมโยงจินตนาการกับความเป็นไปได้ในโลกแห่งความเป็นจริง

คุณค่าของกระบวนการทำความเข้าใจงานศิลปะ

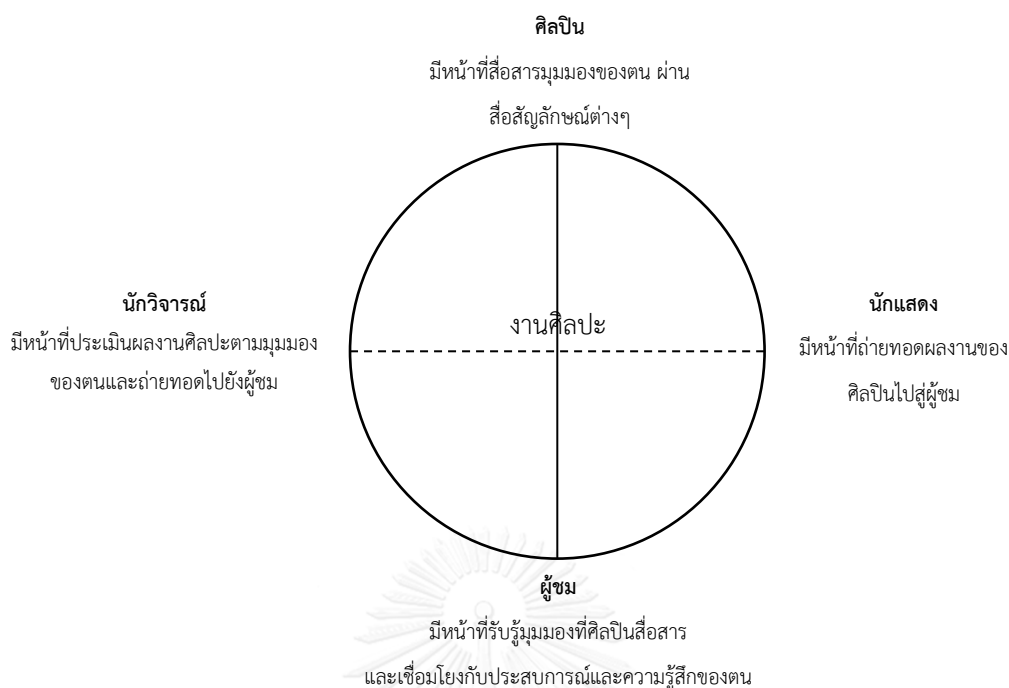
ทั้งนี้ การเรียนรู้จากกระบวนการศิลปะไม่ได้มาจากการสร้างงานศิลปะเท่านั้น เนื่องจากศิลปะคือการสื่อสารระหว่างผู้สร้างกับผู้ชม เมื่อเราชมงานศิลปะ เราจะรับรู้ถึงสื่อที่ศิลปินต้องการสื่อสาร ซึ่งลึกซึ้งยิ่งกว่าการสื่อสารทางภาษา ดังที่ Langer (1957) แสดงทรรศนะว่า ศิลปะสามารถสื่อสารความลึกซึ้งของชีวิต ประสบการณ์ และความรู้สึก ในขอบเขตที่ภาษายากจะพรรณนาได้ เช่นเดียวกับทรรศนะของ Epstein (2004) ว่า ศิลปะเปิดโอกาสให้มนุษย์สื่อสารกันในระดับจิตสำนึก ซึ่งไม่สามารถถ่ายทอดผ่านภาษาได้ ศิลปะจึงเป็นสื่อที่ศิลปินใช้จูงใจให้ผู้ชมให้รับรู้ เข้าใจ และสัมผัสกับประสบการณ์ร่วมกับตน

Jeffers (2009) แสดงทรรศนะว่า สิ่งซึ่งเชื่อมโยงระหว่างศิลปิน งานศิลปะ และผู้ชม คือ ความเข้าใจอกเข้าใจ (Empathy) ซึ่งเป็นความสามารถของมนุษย์ในการก้าวออกจากมุมมองของตนเองเพื่อทำความเข้าใจผู้อื่น ถึงเหตุผลของคำพูด พฤติกรรม หรือความเปลี่ยนแปลงต่างๆ อันเป็นผลจากเซลล์สมองกระจกเงา (Mirror Neuron System) ที่ทำให้เราเข้าใจ เรียนรู้ และเลียนแบบผู้อื่นได้

(Rizzolatti, 2004) ทั้งในด้านกายภาพและด้านอารมณ์ความรู้สึก ทำให้บุคคลรู้สึกเชื่อมโยงกับผู้อื่นได้ เมื่อเส้นแบ่งระหว่าง “ตนเอง” กับ “ผู้อื่น” จางลง ความรู้สึกเชื่อมโยงในฐานะ “พวกเดียวกัน” (Sense of Us) ก็จะชัดเจนยิ่งขึ้น ความเข้าใจใจจึงเป็นพื้นฐานของการอยู่ร่วมกันของมนุษย์

Gardner (1994) แสดงทรรศนะในหนังสือ *The Arts and Human Development* ว่า ศิลปะนั้นเป็นสิ่งซึ่งเชื่อมโยงระหว่างระบบทั้ง 3 ของมนุษย์ อันได้แก่ ระบบการรับรู้, ระบบความรู้สึก, และระบบการสร้าง ศิลปะคือสิ่งที่ศิลปินสร้างขึ้นเพื่อถ่ายทอดสิ่งที่ตนรับรู้ และรู้สึกจากประสบการณ์ในชีวิต ไปยังผู้ชม ผ่านสื่อสัญลักษณ์ เพื่อให้ผู้ชมได้รับรู้ และมีความรู้สึกไปในทิศทางเดียวกันกับศิลปิน ศิลปะจึงมีพลังในการจูงใจผู้ชม ทั้งยังสร้างประสบการณ์เสมือน (Embodied Simulation) หรือความเข้าใจร่วม (Shared Existential Meaning) ระหว่างศิลปินและผู้ชมได้ (Jeffers, 2009)

นอกจากนี้ Gardner (1994) แสดงทรรศนะว่า ในกระบวนการทางศิลปะ (Artistic Process) มีผู้เกี่ยวข้องอยู่ 4 บทบาท ประกอบด้วย ศิลปิน นักวิจารณ์ นักแสดง และผู้ชม ดังภาพที่ 2.6 ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ผู้ที่เกี่ยวข้องกับศิลปะไม่ได้มีเพียงศิลปินหรือผู้สร้างงานศิลปะเท่านั้น แต่ยังประกอบด้วยบทบาทอื่นๆ ที่แตกต่างกัน ซึ่งบทบาทนั้นจะส่งผลต่อมุมมองที่มีต่อศิลปะ เช่น ศิลปินจะมองศิลปะในฐานะสื่อในการถ่ายทอดตัวตน ผู้ชมมองว่าศิลปะคือสิ่งกระตุ้นมุมมองความคิดและความรู้สึก นักวิจารณ์มองงานศิลปะในฐานะสิ่งที่ต้องวิเคราะห์ประเมินค่า ส่วนนักแสดงมองศิลปะในฐานะบทบาทที่ตนต้องถ่ายทอด เมื่อนำมาประยุกต์ใช้กับกระบวนการเรียนรู้ศิลปะ ผู้เรียนอาจเริ่มจากการเป็นผู้ชมในการศึกษาผลงานของศิลปินเพื่อรับแรงบันดาลใจ จากนั้นจึงสวมบทบาทของนักแสดงในการถ่ายทอดผลงานของศิลปิน หรือบทบาทของศิลปินในการสร้างผลงานของตนเอง สุดท้ายผู้เรียนอาจสวมบทบาทของนักวิจารณ์ในการประเมินผลงานของตนเองและของเพื่อน การสลับบทบาทเพื่อทำความเข้าใจงานศิลปะ ทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การมองจากมุมมองที่หลากหลาย แทนที่การยึดติดกับมุมมองตนเองเป็นหลัก จึงมีแนวโน้มจะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจซึ่งกันและกันมากขึ้น



ภาพที่ 2.3 บทบาทที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการทางศิลปะ

จากการศึกษาคุณค่าของศิลปะต่อการเรียนรู้ของมนุษย์ ทั้งในฐานะสื่อการเรียนรู้และกระบวนการเรียนรู้พบว่า ศิลปะไม่ได้ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ในเชิงทักษะเท่านั้น แต่ศิลปะยังช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ด้านความคิด และความรู้สึก ซึ่งนำไปสู่กระบวนการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง มีความหมาย ทั้งยังช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ระดับจิตสำนึก และความเข้าใจในบุคคลอื่น กระบวนการเรียนรู้ศิลปะ จึงเป็นกระบวนการที่มีคุณค่าต่อการพัฒนามนุษย์เป็นอย่างยิ่ง

3.3 กระบวนการเรียนรู้ศิลปะ

ศิลปศึกษามีการเปลี่ยนกระบวนทัศน์จากอดีตที่เน้นการสร้างผลงานอย่างอิสระ มาเป็นการรับรองความรู้จากศิลปะ ทำให้กระบวนการเรียนรู้ศิลปะเปลี่ยนแปลงจากการมุ่งเน้นที่การสร้างงานศิลปะเพียงอย่างเดียว มาเป็นการผสมผสานการสร้างงานศิลปะ และการทำความเข้าใจงานศิลปะ Chapman (1978) เสนอว่า กระบวนการเรียนรู้ศิลปะที่เหมาะสมควรจะผสมผสานระหว่างการแสดงออก (Express) ซึ่งเป็นการถ่ายทอดมุมมองความคิดผ่านสื่อและทัศนธาตุออกมาเป็นงานศิลปะกับการตอบสนอง (Response) ซึ่งเป็นการรับรู้ ตีความ และประเมินค่างานศิลปะ ทั้งนี้ เพื่อตอบสนองกระแสความสัมพันธ์ระหว่างศิลปะกับสังคมและวัฒนธรรม Chapman เสนอว่า ในการเรียนรู้ศิลปะควรสอดแทรกความเข้าใจเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ สังคม และวัฒนธรรมเข้าไปในกระบวนการเรียนรู้ศิลปะด้วย

ในปี 2014 องค์กร National Coalition for Core Arts Standard ได้ทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะจากหลักสูตรของ 15 ประเทศ พบว่าการให้ความสำคัญกับกระบวนการสร้างและทำความเข้าใจงานศิลปะ ตลอดจนการเชื่อมโยงศิลปะกับสังคมและวัฒนธรรมนั้นปรากฏในหลักสูตรการเรียนรู้ศิลปะของทุกประเทศ ทั้งนี้ทางองค์กรได้นำผลการวิจัยดังกล่าวมาพัฒนาต่อยอดในการสร้างมาตรฐานการเรียนรู้ฉบับ ค.ศ. 2014 ซึ่งสรุปกระบวนการเรียนรู้ศิลปะเป็น 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การสร้างสรรค์ การนำเสนอ การตอบสนอง และการเชื่อมโยง เพื่อความชัดเจนในการจัดการเรียนการสอน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ตารางที่ 2.5 กระบวนการเรียนรู้ศิลปะตามมาตรฐานการเรียนรู้ฉบับ ค.ศ. 2014 และมาตรฐานการเรียนรู้

กระบวนการเรียนรู้	มาตรฐานการเรียนรู้
การสร้างสรรค์ (Creating) หมายถึง การคิดและพัฒนาแนวคิดใหม่ทางศิลปะ อันจะนำไปสู่การสร้างสรรค์ผลงาน	1. การสร้างและกำหนดแนวคิดทางศิลปะและผลงาน 2. การจัดระบบและพัฒนาแนวคิดทางศิลปะและผลงาน 3. การกลั่นกรองและทำผลงานให้เสร็จสมบูรณ์
การนำเสนอ (Presenting) หมายถึง การตีความ และการแบ่งปันผลงานศิลปะ	4. การคัดเลือก วิเคราะห์ และตีความผลงานศิลปะผ่านการนำเสนอ 5. การพัฒนาและประยุกต์ใช้เทคนิคทางศิลปะในการนำเสนอผลงาน 6. การถ่ายทอดความหมายผ่านการนำเสนอผลงานศิลปะ
การตอบสนอง (Responding) หมายถึง การทำความเข้าใจ และการประเมินคุณค่าความหมายที่ส่งผ่านมาจากงานศิลปะ	7. การรับรู้และการวิเคราะห์งานศิลปะ 8. การตีความเจตนาและความหมายของงานศิลปะ 9. การประยุกต์ใช้กฎเกณฑ์ในการประเมินงานศิลปะ
การเชื่อมโยง (Connecting) หมายถึง การเชื่อมโยงแนวคิดทางศิลปะ และผลงานศิลปะ กับความเข้าใจของตนเอง และบริบทแวดล้อม	10. การสังเคราะห์และเชื่อมโยงความรู้ และประสบการณ์ส่วนตัว เพื่อสร้างงานศิลปะ 11. การเชื่อมโยงแนวคิดทางศิลปะ และผลงานศิลปะกับบริบททางสังคม, วัฒนธรรม และประวัติศาสตร์

จากกระบวนการเรียนรู้ทั้ง 4 พบว่า แท้จริงแล้วคือการขยายความกระบวนการสร้างและการทำความเข้าใจงานศิลปะให้ชัดเจนยิ่งขึ้น โดยการนำเสนอนั้นถือเป็นการต่อยอดจากการสร้างงานศิลปะ เพื่อให้ผู้ชมเข้าใจงานศิลปะมากขึ้น ส่วนการเชื่อมโยงนั้นเป็นการต่อยอดจากการตอบสนองงานศิลปะ เพื่อขยายขอบเขตความเข้าใจไปสู่มุมมองทางประวัติศาสตร์ สังคม และวัฒนธรรม ดังนั้นจึงอาจสรุปได้ว่า แม้กระบวนการเรียนรู้ศิลปะจะเปลี่ยนไปตามเวลา แต่พื้นฐานยังคงอยู่ที่การสร้างและการทำความเข้าใจงานศิลปะ อย่างไรก็ตาม ผู้สอนสามารถผสมผสานกระบวนการเรียนรู้อื่นเพิ่มเติม

เช่นการนำเสนอ การคิดเชื่อมโยง ฯลฯ เพื่อให้ขอบเขตการเรียนรู้ของผู้เรียนนั้นลึกซึ้งและกว้างไกลยิ่งขึ้น

3.4 ศิลปศึกษาและการเรียนรู้เกี่ยวกับมนุษย์และสังคม

การเชื่อมโยงศิลปศึกษาเข้ากับการเรียนรู้เกี่ยวกับมนุษย์และสังคมเริ่มต้นตั้งแต่ช่วงปี ค.ศ. 1960 และแพร่หลายจนถึงปัจจุบัน White (2004) ศิลปศึกษาจึงไม่ได้จำกัดขอบเขตอยู่เพียงแค่การสร้างความรู้ความเข้าใจด้านศิลปะ หรือการสร้างผลงานศิลปะ แต่ศิลปศึกษาควรให้ความสำคัญกับสังคมและวัฒนธรรม โดยมีเป้าหมายในการทำความเข้าใจที่ลึกซึ้ง อันจะส่งผลต่อมุมมองและจิตสำนึกของผู้เรียน และนำประเด็นเหล่านั้นมาเป็นแรงบันดาลใจในการสร้างงานศิลปะเพื่อสื่อสารต่อสังคม (Stuhr, 2003) จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า การเชื่อมโยงศิลปศึกษาเข้ากับการเรียนรู้เกี่ยวกับมนุษย์และสังคมนั้นสามารถทำได้ในหลายรูปแบบตามแต่วัตถุประสงค์ในการเรียนรู้ ผู้วิจัยจึงจะนำเสนอตัวอย่างแนวทางการสอนศิลปศึกษาบางส่วนที่มีแนวโน้มที่จะประยุกต์ใช้กับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันได้ อันได้แก่ ศิลปศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม (Multicultural Art Education), ศิลปศึกษาที่ใช้วัฒนธรรมทางทัศน์เป็นสื่อ (Visual Culture Art Education), ศิลปศึกษาที่ใช้ชุมชนเป็นฐาน (Community-Based Art Education), ศิลปศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม (Social Justice Art Education), ศิลปศึกษาแบบองค์รวม (Holistic Art Education), ศิลปะบำบัด (Art Therapy) และ จิตตศิลป์ (Contemplative Art)

ศิลปศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม

ศิลปศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม หรือ Multicultural Art Education พัฒนามาจากการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม หรือ Multicultural Education โดยมีที่มาจากประเทศสหรัฐอเมริกาตั้งแต่ช่วงทศวรรษที่ 1960 เป็นต้นมา ซึ่งมีจุดมุ่งหมายในการจัดการศึกษาที่คำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมในมิติต่างๆ เพื่อให้เกิดความเสมอภาคและเท่าเทียมแก่ผู้เรียน (ฐิติมดี อภัทธานานนท์, 2550) กระแสศิลปศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมเริ่มมาจากการสอนศิลปะโดยให้ความสำคัญกับวัฒนธรรมอื่นๆ นอกเหนือจากวัฒนธรรมของชนชาติตะวันตก ซึ่งเน้นไปที่บริบทของสุนทรียะ (มะลิฉัตร เอื้ออานันท์, 2545) ต่อมาจึงขยายขอบเขตพัฒนาเป็นแนวทางการสอนศิลปะโดยใช้วัฒนธรรมเป็นสื่อ โดยมองว่าศิลปะเป็นสิ่งที่เกิดจากสภาพสังคมและวัฒนธรรม การสอนศิลปะจึงควรใช้บริบททางสังคมและวัฒนธรรมมาประกอบความเข้าใจด้านสุนทรียะ เพื่อให้เกิดการรับรู้ด้านคุณค่า เกิดความซาบซึ้งและการยอมรับในความแตกต่าง การเรียนการสอนศิลปะจึงไม่ควรมองเฉพาะบริบทของวัฒนธรรมตะวันตกเท่านั้น แต่ควรให้ความสำคัญต่อวัฒนธรรมอื่นๆ ด้วย โดยเน้นให้ผู้เรียนสังเกต เปรียบเทียบ วัฒนธรรมที่เห็นจากงานศิลปะกับวัฒนธรรมของตน เกิดเป็นกระบวนการตัดสินใจคุณค่าด้วยตัวเอง จึง

ช่วยให้ผู้เรียนมีความเข้าใจถึงบริบททางวัฒนธรรมที่แสดงออกผ่านทางงานศิลปะ ทำให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญของงานศิลปะในฐานะของสื่อแสดงความคิด พฤติกรรม เรื่องราวในชุมชนและสังคม (Bates, 2000)

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เช่น งานวิจัยของ Graham (2009) ที่ศึกษาเกี่ยวกับการสร้างโปรแกรมการเรียนรู้ด้านศิลปะแบบพหุวัฒนธรรมในโรงเรียน โดยใช้กิจกรรมศิลปะเป็นแกนหลัก และเปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีพื้นฐานทางวัฒนธรรมที่หลากหลายมาทำงานศิลปะร่วมกันพบว่าทั้งครูและนักเรียนเปิดใจให้กับความแตกต่างและความหลากหลายทางวัฒนธรรมมากขึ้น งานวิจัยของ Johnstone and Popplewell (2009) ศึกษาความคิดเห็นของครูและนักเรียนที่เข้าร่วมโปรแกรมการสอนศิลปะแบบข้ามวัฒนธรรม ซึ่งบูรณาการระหว่างหลักสูตรศิลปะระดับอนุบาลถึงประถมศึกษาของออสเตรเลีย และหลักสูตรระดับอนุบาลและประถมศึกษาของอิตาลี จากการสอบถามความคิดเห็นผู้เรียนพบว่าผู้เรียนมีความรู้และทัศนคติต่อความแตกต่างทางวัฒนธรรมเปลี่ยนไปในทางบวก งานวิจัยแสดงให้เห็นว่า ศิลปะศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมช่วยส่งเสริมการเรียนรู้เกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม ทำให้ผู้เรียนเปิดใจกว้าง ยอมรับความแตกต่าง อันเป็นจุดเริ่มต้นที่จะนำไปสู่การอยู่ร่วมกันอย่างสันติ

ศิลปะศึกษาที่ใช้วัฒนธรรมทางทัศน์เป็นสื่อ

วัฒนธรรมทางทัศน์ (Visual Culture) เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นพร้อมกับยุคโลกาภิวัตน์ เมื่อเทคโนโลยีด้านต่าง ๆ นั้นพัฒนาไปอย่างมาก มนุษย์จึงสามารถสร้างภาพหรือสิ่งที่มองเห็นได้ เพื่อใช้ในการสื่อสารวัฒนธรรมของตนเอง โดยไม่ต้องพึ่งพาช่างฝีมือหรือศิลปิน นอกจากนี้ยังสามารถส่งต่อภาพนั้นผ่านเทคโนโลยีในการสื่อสาร ไม่ว่าจะเป็นสิ่งพิมพ์ โทรทัศน์ อินเทอร์เน็ต ฯลฯ ไปได้ทั่วโลก ศิลปะและวัฒนธรรมจึงไม่ใช่สิ่งสูงส่งดังเช่นในอดีต แต่กลายเป็นสิ่งที่พบเห็นได้ในชีวิตประจำวัน Mirzoeff (2009) จากการที่ผู้เรียนถูกแวดล้อมไปด้วยสื่อต่างๆ อยู่ตลอดเวลา และสื่อเหล่านั้นส่งอิทธิพลอย่างมากต่อผู้เรียน จึงเป็นหน้าที่ของครูศิลปะที่จะต้องสอนให้ผู้เรียนเกิดความรู้ความเข้าใจและตอบสนองต่อสื่อเหล่านั้นอย่างเหมาะสม (Day & Hurwitz, 2012) การสอนศิลปะโดยยกตัวอย่างเพียงแค่ผลงานศิลปะที่มีชื่อเสียงจึงไม่เพียงพออีกต่อไป เพราะวัฒนธรรมทางทัศน์ที่อยู่รอบตัวผู้เรียนนั้นก็มีคุณสมบัติทางสุนทรียะที่ควรค่าแก่การศึกษาเช่นกัน ครูศิลปะจึงต้องเตรียมพร้อมผู้เรียนให้สามารถ “สร้าง” และ “เสพ” วัฒนธรรมทางทัศน์ได้อย่างเหมาะสม (Greh, 1984) การสอนศิลปะโดยใช้วัฒนธรรมทางทัศน์เป็นสื่อ หรือ Visual Culture Art Education จึงเป็นการเชื่อมโยงงานทัศนศิลป์ (Visual Art) เข้ากับความเป็นศิลปะในวัฒนธรรมร่วมสมัยซึ่งผู้เรียนมีประสบการณ์ในชีวิตประจำวัน (Visual Culture) เพื่อให้ผู้เรียนตระหนักถึงเนื้อหาและบริบททางประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมที่แสดงออกผ่านทางภาพหรือสิ่งที่มองเห็นได้ (Duncum, 2001; Freedman, 2003; Keifer-Boyd, Amburgy,

& Knight, 2003) ทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเกี่ยวกับอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตนเองและผู้อื่น ตลอดจนความเคลื่อนไหวต่างๆ ในสังคมที่แสดงออกผ่านทางสื่อต่างๆ ช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการคิด วิเคราะห์ ตีความ และเรียนรู้ที่จะแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่นอย่างเหมาะสม นอกจากนี้ การยกตัวอย่างสิ่งที่พบเห็นได้ในชีวิตประจำวันยังทำให้ผู้เรียนเกิดประสบการณ์ทางสุนทรียะ และเข้าใจความเชื่อมโยงระหว่างศิลปะกับชีวิตของตนเองมากขึ้น (Duncum, 1999) ทั้งนี้ การวัฒนธรรมทางทัศนมิติเนื้อหาและบริบทเกี่ยวกับประเด็นทางสังคมมาเป็นสื่อในการเรียนรู้ยังช่วยให้ผู้เรียนเกิดการรับรู้ และสร้างความตระหนักทางสังคมได้ดี ดังตัวอย่างงานวิจัยของ Kharod (2006) ซึ่งทำการศึกษเกี่ยวกับผลของการใช้วัฒนธรรมเชิงทัศนมิติเป็นสื่อการเรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรม และความแตกต่างระหว่างเพศ ในเด็กระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้ภาพโฆษณาทางนิตยสารเป็นสื่อ พบว่า นักเรียนสามารถเข้าใจเนื้อหาตามจุดประสงค์การเรียนรู้ได้เป็นอย่างดี นักเรียนมีความกระตือรือร้นในการเรียนรู้จากการ “อ่าน” ภาพ แทนที่จะรับข้อมูลจากผู้สอนเพียงอย่างเดียว และแสดงถึงความเข้าใจและความตระหนักทางสังคมและวัฒนธรรมมากขึ้น หรืองานวิจัยของ Darts (2005) ซึ่งศึกษาผลของการศึกษาปัญหาสังคมผ่านการศึกษาศิลปะและสร้างวัฒนธรรมทางทัศนมิติ โดยให้ผู้เรียนศึกษาและสร้างงานวัฒนธรรมทางทัศนมิติเพื่อสะท้อนแนวคิดที่มีต่อสังคม ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนมีระดับความเข้าใจและความตระหนักต่อประเด็นทางสังคมมากขึ้น มั่นใจในความคิดเห็นของตนเอง และมีความหวังต่ออนาคต งานวิจัยเหล่านี้ช่วยยืนยันว่า ศิลปะศึกษาที่ใช้วัฒนธรรมทางทัศนมิติเป็นสื่อ ช่วยส่งเสริมให้เกิดความตระหนักทางสังคมของผู้เรียนได้ดี โดยเฉพาะในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับปัญหาสังคม

ศิลปะศึกษาที่ใช้ชุมชนเป็นฐาน

แนวคิดศิลปะศึกษาที่ใช้ชุมชนเป็นฐานนี้มีที่มาจาก Blandy and Hoffman (1993) ซึ่งทำการศึกษาศิลปะและการบูรณาการแนวคิดเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมกับการเรียนรู้ในกลุ่มสาระต่างๆ โดยได้แรงบันดาลใจจากศิลปิน และนักกิจกรรมที่ใช้สิ่งแวดล้อมเป็นสื่อเขาได้นำเสนอแนวทางการสอนศิลปะ ที่เชื่อมโยงศิลปะ, ชุมชน และสิ่งแวดล้อมเข้าไว้ด้วยกัน จนกลายเป็นศิลปะศึกษาที่ให้ความสำคัญกับสถานที่ (art education of place) และศิลปะศึกษาที่ใช้ชุมชนเป็นฐาน (community-based art education) โดยใช้กระบวนการทางสังคมวัฒนธรรม และกระบวนการทางมานุษยวิทยา (anthropocentric) ในการเรียนรู้จากการที่ให้ความสำคัญกับสถานที่และสิ่งแวดล้อม แนวคิดนี้จึงช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างโลกและสิ่งมีชีวิต เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้สืบค้นเกี่ยวกับสิ่งที่อยู่ในชีวิตประจำวันของตน ตลอดจนชุมชนที่อยู่รอบตัวและธรรมชาติ ศิลปะศึกษาที่ใช้ชุมชนเป็นฐานสามารถประยุกต์ใช้ได้ทั้งการศึกษาในระบบโรงเรียน และการเรียนรู้ในชุมชน โดยผู้เรียนอาจเป็นคนในพื้นที่ หรือนอกพื้นที่ก็ได้ (Krensky, 2002) Marche (1998) ได้ระบุ

กระบวนการในการสอนศิลปะที่ใช้ชุมชนเป็นฐานว่า มี 3 ขั้นตอน ได้แก่ Taking Form, Learning About และ Acting Upon โดยการ Taking Form คือการให้ผู้เรียน “ดึง” เอาข้อมูลออกมาจากชุมชนที่อยู่รอบตัว โดยมองชุมชนในฐานะสื่อการเรียนรู้และแหล่งข้อมูล การ Learning About คือการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับผู้คน และบริบททางประวัติศาสตร์ของชุมชนนั้นๆ และการ Acting Upon คือการให้ผู้เรียนมีบทบาทในการแสดงออกทางสังคมอย่างเป็นรูปธรรม กระบวนการเหล่านี้ส่งเสริมให้ผู้เรียนแสดงบทบาทของนักเคลื่อนไหวทางสังคม เพื่อช่วยพัฒนาชุมชนนั้นๆ ให้ดียิ่งขึ้น (Blandy & Hoffman, 1993; Neperud, 1995) กระบวนการเหล่านี้ยังช่วยส่งเสริมการร่วมมือ ร่วมมือ การทำงานเป็นทีม และสร้างจิตสำนึกของความเป็นชุมชน (Irwin & Kindler, 1999) ทั้งยังช่วยพัฒนาความเคารพการรับฟังความคิดเห็น และการสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างผู้คน (Clark, 1999)

จากการศึกษางานวิจัยของ Krensky (2002) ซึ่งทำการพัฒนาโครงการ Peace Park ซึ่งใช้การผสมผสานแนวคิดการศึกษาเพื่อพัฒนาความรับผิดชอบต่อสังคม กับศิลปะศึกษาที่ใช้ชุมชนเป็นฐาน โดยให้เด็กทำกิจกรรมสร้างงานศิลปะสำหรับ Peace Park ซึ่งได้แรงบันดาลใจจากการศึกษาข้อมูล และปัญหาในชุมชน ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าความตระหนักรู้เชิงวิพากษ์ของเพิ่มขึ้น มีพัฒนาการด้านทักษะการสื่อสาร การทำงานร่วมกัน และตระหนักถึงบทบาทใหม่ของตนเองในการพัฒนาชุมชน ศิลปะศึกษาที่ใช้ชุมชนเป็นฐานจึงประสบความสำเร็จในการให้การศึกษาเกี่ยวกับความรับผิดชอบต่อชุมชนและสังคม ทั้งยังช่วยพัฒนาทักษะการอยู่ร่วมกันของเยาวชนได้

ศิลปะศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม วิทยาลัย

Dewhurst (2011) กล่าวเกี่ยวกับแนวคิดศิลปะศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม หรือ Social Justice Art Education ว่าเป็นการประยุกต์ใช้ทฤษฎีการปลดแอกทางสังคม (Liberatory Pedagogy) และแนวคิดการสร้างสังคมขึ้นใหม่ (Social Reconstruction) ในการสอนศิลปะศึกษา ซึ่งมีวัตถุประสงค์ในการกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้น และมีส่วนร่วมในการวิพากษ์สังคม Anderson (2010) ได้สรุปนิยามของศิลปะศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมไว้ว่า เป็นแนวคิดทางศิลปะศึกษาซึ่งเน้นที่การศึกษารูปแบบ ผลงาน การแสดงออกทางศิลปะ ตลอดจนกิจกรรมการเรียนรู้ที่ช่วยส่งเสริมความเท่าเทียมกันในสังคม ตลอดจนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกคนบรรลุเป้าหมายทางอาชีพ ความเชี่ยวชาญ การสร้างอัตลักษณ์ สังคม และเศรษฐกิจโดยเท่าเทียม ศิลปะศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมเน้นให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับอำนาจของสื่อ สังคม วัฒนธรรม ที่มีผลในการครอบงำผู้คน ผ่านวาทกรรม หรือค่านิยมทางสังคม และส่งเสริมให้ผู้เรียนหลีกเลี่ยงการครอบงำนั้น อันจะส่งผลให้ผู้เรียนเป็นอิสระจากการครอบงำ อคติ หรือการตัดสินทางสังคม นอกจากนี้ การสร้างหลักสูตรซึ่งส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ศึกษาเกี่ยวกับการแสดงออกทางสังคมวัฒนธรรมผ่านวัฒนธรรมทางทัศน์ ยังช่วย

เสริมแรงให้ผู้เรียนหันมามองสื่อต่างๆรอบตัวด้วยสายตาเชิงคิดวิเคราะห์มากขึ้น การสอนศิลปศึกษา เพื่อความเป็นธรรมทางสังคมจึงเป็นกระบวนการที่ผู้เรียนได้ศึกษาเกี่ยวกับความยุติธรรมที่สะท้อนผ่านความเชื่อ ค่านิยมทางสังคม และเรียกร้องความยุติธรรมกลับคืนมาผ่านการสร้างผลงานศิลปะ โดยเฉพาะงานศิลปะเชิงกิจกรรมหรือ Activist Art (Chung, 1995) ทั้งนี้ ศิลปศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมนั้นช่วยส่งเสริมทักษะการสื่อสารพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ และการสื่อสารแนวคิดผ่านสื่อต่างๆ (Desai, Hamlin, & Mattison, 2010) สนับสนุนให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ตั้งคำถามเกี่ยวกับสังคมรอบข้าง และแสดงมุมมองของตนเองออกมาอย่างเป็นรูปธรรม (Dewhurst, 2011) โดยอาจร่วมไม่ร่วมมือกันเพื่อสร้างความเปลี่ยนแปลง ในมุมมองของศิลปศึกษา เพื่อความเป็นธรรมทางสังคมนั้น ผู้เรียนต้องมีบทบาทในการสร้างหลักสูตร ผ่านการแสดงความคิดเห็น การเชื่อมโยงวิถีชีวิตและความสนใจของตนเข้าในบทเรียน (Garber, 2005) ศิลปศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมจึงมีบทบาทอย่างยิ่งในการกระตุ้นให้ผู้เรียนตระหนักถึงพลังที่อยู่ภายในตนเอง

งานวิจัยของ Bradshaw (2013) ซึ่งบูรณาการการเรียนรู้วัฒนธรรมทางทัศน์ตามแนวคิดศิลปศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม กับการเรียนรู้กลุ่มสาระอื่นๆ อันได้แก่สังคม ภาษา และ ภูมิศาสตร์ เพื่อส่งเสริมความตระหนักเกี่ยวกับพลังในตนเองของผู้เรียนชั้นเกรด 6 ผลการวิจัยพบว่า กระบวนการเรียนรู้ในหลักสูตรบูรณาการที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ไม่ว่าจะเป็นการตีความวัฒนธรรมทางทัศน์ การเชื่อมโยงกับประสบการณ์ของตนเอง การคิด วิเคราะห์ และการแสดงออกผ่านทางผลงานศิลปะ นั้นมีบทบาทต่อการสร้างความตระหนักเชิงสังคมของผู้เรียน และช่วยส่งเสริมการแสดงออกถึงสิทธิ และความคิดเห็นของผู้เรียนได้ ศิลปศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมจึงมีบทบาทอย่างมากต่อการสร้างจิตสำนึกและการแสดงออกเชิงสังคมให้แก่เยาวชน

ศิลปศึกษาแบบองค์รวม

ศิลปศึกษาแบบองค์รวม หรือ Holistic Art Education เป็นแนวคิดที่พัฒนาจากการศึกษาแบบองค์รวม หรือ Holistic Education ซึ่งหมายถึง การจัดการเรียนรู้ที่คำนึงถึงมิติอันหลากหลายของบุคคล อันประกอบด้วย ร่างกาย จิตใจ สติปัญญา การจัดการศึกษาจึงไม่ควรมุ่งเน้นไปที่มิติใดมิติหนึ่ง แต่ควรจัดในลักษณะขององค์รวม (Whole) เพื่อให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาอย่างครบถ้วนสมบูรณ์ (จินดารัตน์ โพธิ์นอก, 2557) การศึกษาแบบองค์รวมจึงไม่ได้เอาวิชาเป็นตัวตั้ง แต่เอาชีวิตเป็นตัวตั้ง โดยการเชื่อมโยงการเรียนรู้ทางจิตใจเข้ากับการเรียนรู้ทางปัญญา มุ่งเน้นการเรียนรู้แบบภาพรวม เพื่อเสริมสมรรถนะการเรียนรู้จากภายใน สร้างทักษะการตระหนักรู้ภายในตนเอง ควบคู่ไปกับการสร้างทัศนคติและจิตสำนึกที่ดีงาม (ประภาภัทร นิยม) แนวคิดดังกล่าวพัฒนามาจากปรัชญาพัฒนาการนิยม ของ John Dewey โดยมีหลักการสำคัญคือ ความสมดุล ในการพัฒนาผู้เรียนในแง่มุมมองต่างๆ,

การบูรณาการ การเรียนรู้จากกลุ่มสาระที่หลากหลาย และการเชื่อมโยง ระหว่างผู้เรียนและโลก (Miller, 2005) ศิลปศึกษาแบบองค์รวมจึงเป็นการนำกระบวนการเรียนรู้ศิลปะมาเป็นสื่อในการเชื่อมโยงและสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น และโลก ผ่านการเรียนรู้และถ่ายทอดความเป็นมนุษย์ในมิติต่างๆผ่านศิลปะ เช่น ความรัก ความเข้าใจ เข้าใจ ศรัทธา การให้อภัย ฯลฯ เพื่อสร้างความเปลี่ยนแปลงภายในตัวผู้เรียน (Campbell, 2011) หรืออาจกล่าวได้ว่า เป็นการบ่มเพาะ “ความเป็นมนุษย์” ผ่านศิลปะ

ตัวอย่างกิจกรรมศิลปะแบบองค์รวม เช่น McComb (2012) ที่ผู้เรียนและผู้สอนร่วมกันแบ่งปันประสบการณ์ที่เป็นบาดแผลในจิตใจของแต่ละคน ก่อนจะนำประสบการณ์การเยียวยาที่ได้รับมาถ่ายทอดผ่านงานศิลปะ หลังจบกิจกรรมพบว่า ผู้เรียนรู้จักตนเองและผู้อื่นมากขึ้น เห็นอกเห็นใจผู้อื่น และปรารถนาจะช่วยเหลือผู้อื่นมากขึ้น หรือกิจกรรมของ Castro (2012) ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ชมความงามของธรรมชาติในสวนของโรงเรียน สังเกตและเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างต้นไม้ชนิดต่างๆ เพื่อเลือกต้นไม้ที่สื่อถึงตนเองมากที่สุดมาประกอบเป็นฉากหลังในภาพวาดบุคคลของตน กิจกรรมดังกล่าวนอกจากส่งเสริมความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่นแล้ว ยังเชื่อมโยงผู้เรียนกับธรรมชาติ ทำให้ผู้เรียนซาบซึ้งในคุณค่าและความงาม ตลอดจนความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์และธรรมชาติมากขึ้น

ศิลปะบำบัด

ศิลปะบำบัด หรือ Art Therapy เป็นการผสมผสานระหว่างกระบวนการทางศิลปะ (ทัศนศิลป์) และศาสตร์ทางจิตวิทยา, พัฒนาการ และการให้คำปรึกษา เป็นกระบวนการที่บุคคล หรือผู้ป่วย ใช้สื่อศิลปะ, กระบวนการสร้างสรรค์, และผลงานศิลปะในการสำรวจความรู้สึกของตน, ปรับความขัดแย้งทางอารมณ์, พัฒนาความตระหนักในตนเอง (Self-Awareness), บำบัดพฤติกรรมหรือการเสพติด, พัฒนาทักษะทางสังคม, ทำให้รับรู้และยอมรับความเป็นจริง, ลดความวิตกกังวล และส่งเสริมความภาคภูมิใจในตนเอง อันจะนำไปสู่สุขภาพของบุคคลนั้นๆ (Association, 2013) ความแตกต่างระหว่างศิลปะบำบัดและศิลปศึกษา คือ ศิลปะบำบัดเน้นที่ “คน” มากกว่าศิลปะ และเน้นที่การ “รักษา” มากกว่าการ “เรียนรู้” ให้ความสำคัญกับการสร้างความหมายเฉพาะบุคคลในกระบวนการสร้างงานศิลปะมากกว่าตัวผลงานสำเร็จ และนักศิลปะบำบัดจำเป็นต้องมีความรู้เกี่ยวกับจิตวิทยาและการบำบัด เพื่อจะสามารถเลือกกิจกรรมที่เหมาะสมกับผู้เข้ารับการบำบัดแต่ละคน ทั้งยังสามารถให้คำปรึกษา รับมือกับความเปลี่ยนแปลง และจูงใจผู้รับการบำบัดให้เอาชนะปัญหาของตน (St. John, 1986) แม้ว่าศิลปะบำบัดและศิลปศึกษาจะมีความแตกต่างกันอย่างมาก แต่จุดร่วมที่สำคัญคือการนำศิลปะมาใช้ในการพัฒนามนุษย์ Rubin (2005) เสนอว่า ศิลปะบำบัดนั้นมีประโยชน์

ต่อเด็กทั่วไปในฐานะกระบวนการที่ทำให้เด็กมีความภาคภูมิใจในตนเอง จนสามารถเอาชนะอุปสรรคหรือความเจ็บปวดต่างๆในชีวิต ทำให้เด็กมีจิตใจที่แข็งแรง และพร้อมต่อการเรียนรู้มากขึ้น

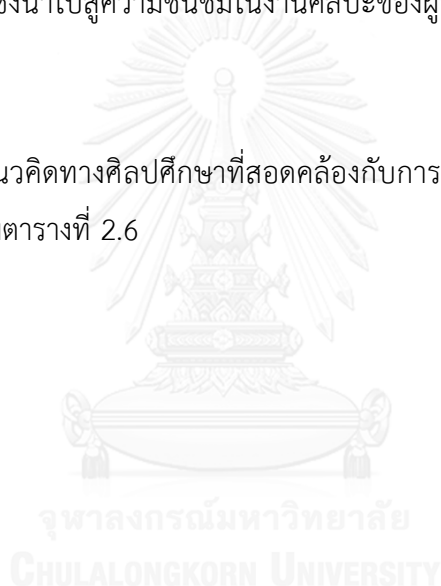
จากประโยชน์ของศิลปะบำบัดในการเยียวยาจิตใจและสร้างความภาคภูมิใจในตนเอง ศิลปะบำบัดจึงเป็นศาสตร์ที่นิยมนำมาใช้กับเด็กข้ามชาติ เพื่อบำบัดเด็กข้ามชาติจากประสบการณ์เลวร้าย ความรู้สึกแกลบ และการขาดความมั่นใจในตนเอง ผ่านการถ่ายทอดเรื่องราว ประสบการณ์ และความรู้สึกของตนผ่านงานศิลปะ ดังตัวอย่างงานวิจัยของ Bresba (2009) ที่ใช้กระบวนการศิลปะบำบัดในการกระตุ้นกระบวนการสร้างความหมายต่อตนเอง และประสบการณ์ของตน เพื่อเยียวยาบาดแผลในใจ (trauma) ของเด็กข้ามชาติที่ถูกทำร้ายและทอดทิ้ง พบว่าศิลปะบำบัดทำให้เด็กข้ามชาติมีมุมมองเชิงบวกต่อตนเองและสังคมมากขึ้น หรืองานวิจัยของ Baik (2007) ซึ่งใช้กิจกรรมวาดภาพเชิงสัญลักษณ์ในการส่งเสริมการเรียนรู้อัตลักษณ์และความภาคภูมิใจในตนเองของทายาทรุ่นที่ 2 ของผู้อพยพชาวเกาหลีในประเทศอเมริกา ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างใช้การวาดภาพเชิงสัญลักษณ์ในการสื่อสารอัตลักษณ์ ความรู้สึก และประสบการณ์ของตน ทำให้เกิดความภาคภูมิใจในตนเองและความเข้าใจในผู้อื่นมากขึ้น ศิลปะบำบัดจึงเป็นแนวทางหนึ่งที่น่ามาประยุกต์ใช้ในการสร้างความเข้าใจและความภาคภูมิใจในตนเอง ซึ่งเป็นพื้นฐานที่ดีของความเข้าใจซึ่งกันและกัน

จิตตศิลป์

จิตตศิลป์ หรือ Contemplative Art นั้นอยู่บนรากฐานของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา (Contemplative Education) ซึ่งเป็นการพัฒนาการตระหนักรู้ภายในตนเอง อันประกอบด้วย ความคิด จิตใจ อารมณ์ ความเชื่อ ตลอดจนมุมมองต่อชีวิตและโลก โดยเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรง การเรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญ และสุนทรียสนทนา ซึ่งเป็นการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นด้วยใจเปิดกว้าง เพื่อสร้างความเปลี่ยนแปลงอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับจิตสำนึกที่มีต่อตนเองและโลก ส่งผลให้เกิดการดำเนินชีวิตอย่างมีสติและปัญญา มีความรักเมตตาต่อสรรพสิ่ง และการประพฤติปฏิบัติสิ่งดีต่อกันในสังคม (ปราณี อ่อนศรี, 2557) จิตตศิลป์จึงเป็นการผสมผสานกระบวนการสร้างสรรค์ศิลปะกับกระบวนการจิตตปัญญา โดยใช้ศิลปะเป็นเครื่องมือที่นำไปสู่ความเข้าใจในตนเองและความสัมพันธ์ที่มีต่อผู้อื่นและสรรพสิ่งรอบตัว เพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในระดับปัญญา จิตใจ และพฤติกรรมตามมา กระบวนการจิตตศิลป์จะนำบุคคลเข้าสู่การรับรู้ประสบการณ์ใหม่ที่แตกต่างจากชีวิตประจำวัน ผ่านกิจกรรมศิลปะรูปแบบต่างๆ เช่น การเขียนรูปแบบสัมผัส (contour), การสร้างหน้ากากสะท้อนตัวตน, การระบายสีสื่ออารมณ์, กิจกรรมศิลปะสาธารณะ ร่วมกับการทำกิจกรรมอื่นๆ เช่น การแสดงละคร การออกกำลังกาย การคิดใคร่ครวญตนเอง ฯลฯ (ศุภย์คุณธรรม, 2551)

จิตตศิลป์เป็นแนวคิดที่ค่อนข้างใหม่ จึงยังพบงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมากนัก แต่จากการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมของศูนย์ส่งเสริมและพัฒนาพลังแผ่นดินเชิงคุณธรรม (2551) ที่ถอดบทเรียนจากการอบรมจิตตศิลป์ ของสถาบันอาศรมศิลป์ พบว่า ศิลปะช่วยเปลี่ยนแปลงมุมมองและโลกทัศน์ของกลุ่มตัวอย่าง การเรียนรู้ด้วยตนเองผ่านกิจกรรมศิลปะรูปแบบต่างๆ ทำให้กลุ่มตัวอย่างได้เรียนรู้เข้าใจตนเอง และเข้าใจผู้อื่นมากขึ้น หรืองานวิจัยของ Gradle (2011) ซึ่งศึกษาผลของหลักสูตรศิลปะศึกษาตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษา ซึ่งมีเป้าหมายในการส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยใจ (Mindful) และความชื่นชมในมุมมองของผู้อื่นที่ถ่ายทอดผ่านศิลปะ ผ่านกระบวนการศึกษางานศิลปะอย่างใคร่ครวญ , การเขียนสะท้อนคิด, การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และการสร้างสรรค์งานศิลปะ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างเรียนรู้ที่จะศึกษางานศิลปะของผู้อื่นด้วยใจ ทำให้เชื่อมโยง และเข้าใจมุมมองของผู้อื่นที่ถ่ายทอดผ่านงานศิลปะ ซึ่งนำไปสู่ความชื่นชมในงานศิลปะของผู้อื่น ตลอดจนชื่นชมในตัวบุคคลอื่นมากขึ้น

จากการศึกษาแนวคิดทางศิลปะศึกษาที่สอดคล้องกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน สามารถสรุปได้ดังรายละเอียดตามตารางที่ 2.6



ตารางที่ 2.6 สรุปแนวคิดทางศิลปศึกษาที่สอดคล้องกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน

แนวคิดทางศิลปศึกษา	หลักการและเป้าหมาย	แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง	กระบวนการ	ตัวอย่างกิจกรรม
ศิลปศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม (Multicultural Art Education)	การสอนศิลปะโดยใช้บริบททางสังคม และวัฒนธรรมประกอบความเข้าใจ ด้านสุนทรียะ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ด้านคุณค่า เกิดความซาบซึ้งและการยอมรับในความแตกต่างทางวัฒนธรรม	การศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม (Multicultural Education)	การเรียนรู้เปรียบเทียบ และทดลองสร้างงานศิลปะจาก วัฒนธรรมของตนเองและ วัฒนธรรมอื่น	การศึกษางานศิลปะจาก วัฒนธรรมของกลุ่มน้อย ก่อน จะเปรียบเทียบกับงานศิลปะใน วัฒนธรรมของตน และสร้างงาน ศิลปะที่แสดงการผสมผสานทาง วัฒนธรรม
ศิลปศึกษาที่ใช้ชุมชน เป็นฐาน (Community-Based Art Education)	การเรียนรู้ศิลปะที่ใช้พื้นที่ที่กำหนด เป็น แหล่งในการเรียนรู้ และเป็นแรงบันดาลใจในการแสดงออกทางศิลปะ เพื่อสร้างความภาคภูมิใจและผูกพันกับชุมชน	การเรียนรู้ที่ใช้สถานที่เป็น ฐาน (Place-Based Learning)	การศึกษางานสิ่งแวดล้อม วัฒนธรรม ตลอดจนงานศิลปะใน ชุมชน ควบคู่ไปกับการสร้างงาน ศิลปะเพื่อชุมชน	การสร้างงานศิลปะที่ถ่ายทอด วัฒนธรรมชุมชน เพื่อใช้เป็น สำหรัเป็นจุดสนใจ (Landmark) ของชุมชน
ศิลปศึกษาที่ใช้ วัฒนธรรมทางทัศน์เป็น สื่อ (Visual Culture Art Education)	การใช้วัฒนธรรมทางทัศน์ที่อยู่ใน ชีวิตประจำวันของผู้เรียนเป็นสื่อในการ สร้างความเข้าใจเกี่ยวกับอัตลักษณ์ทาง วัฒนธรรมของตนเองและผู้อื่น ตลอดจน ความเคลื่อนไหวต่าง ๆ ในสังคม	ทฤษฎีการทำให้เป็นภาพ (Visualization Theory) ทฤษฎีวิพากษ์ (Critical Theory)	การวิเคราะห์ ติความ ประเด็น ทางประวัติศาสตร์ สังคม วัฒนธรรม ที่แสดงออกผ่าน วัฒนธรรมทางทัศน์ และการ สร้างวัฒนธรรมทางทัศน์ของตน	การศึกษาระเบิดทางสังคมผ่าน สื่อ เช่น การ์ตูน ภาพยนตร์ การสร้างงานศิลปะเพื่อเรียกร้อง สันติภาพในชุมชน
ศิลปศึกษาเพื่อความ ยุติธรรมในสังคม (Art Education for Social Justice)	การใช้งานศิลปะเป็นสื่อในการเรียนรู้ ความอยุติธรรมในสังคม และเป็น เครื่องมือในการเรียกร้องความยุติธรรม กลับคืน	ทฤษฎีการปลดแอกทาง สังคม (Liberatory Pedagogy) และแนวคิด การสร้างสังคมขึ้นใหม่ (Social Reconstruction)	การเรียนรู้ปัญหาสังคมที่ถ่ายทอด ผ่านงานศิลปะ และการสร้างงาน ศิลปะเพื่อถ่ายทอดประสบการณ์ หรือมุมมองที่มีต่อปัญหาสังคม	การสร้างงานศิลปะเพื่อถ่ายทอด ประสบการณ์การก่อกวนแก๊งค์ และ การจัดการแสดงผลงานนั้นเพื่อ กระตุ้นให้ผู้คนให้ความสำคัญกับ การต่อต้านการรังแก

ตารางที่ 2.6 (ต่อ) สรุปแนวคิดทางศิลปศึกษาที่สอดคล้องกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน

แนวคิดทางศิลปศึกษา	หลักการและเป้าหมาย	แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง	กระบวนการ	ตัวอย่างกิจกรรม
ศิลปศึกษาแบบองค์รวม (Holistic Art Education)	การนำกระบวนการเรียนรู้ศิลปะมาเป็นสื่อในการเชื่อมโยงและสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น และโลก ผ่านการเรียนรู้และถ่ายทอดความเป็นมนุษย์ในมิติต่างๆผ่านการทำงานและการทำงานเข้าใจงานศิลปะ	การศึกษาแบบองค์รวม (Holistic Education)	การเรียนรู้และถ่ายทอด “ความเป็นมนุษย์” ในมิติต่างๆผ่านการทำงานและการทำงานเข้าใจงานศิลปะ	การวิเคราะห์องค์ลักษณะของต้นเพื่อถ่ายทอดผ่านงานศิลปะ และแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อน
ศิลปะบำบัด (Art Therapy)	การใช้กระบวนการสร้างสรรค์งานศิลปะเพื่อบำบัดความทุกข์หรือบาดแผลในใจให้บุคคลเข้าใจ ยอมรับ และภาคภูมิใจในตนเองมากขึ้น	จิตวิทยา และการบำบัด	การถ่ายทอดประสบการณ์ มุมมองความคิด อารมณ์ ความรู้สึก ผ่านการสร้างงานศิลปะ ควบคู่ไปกับการรับคำปรึกษาจากนักบำบัด	การวาดภาพเพื่อแสดงประสบการณ์ที่เป็นบาดแผลในใจในอดีตของตน
จิตศิลป์ (Contemplative Art)	การใช้กระบวนการทางศิลปะสร้างประสบการณ์เรียนรู้ที่ลึกซึ้งและมีความหมาย เพื่อนำไปสู่ความเข้าใจในตนเอง ผู้อื่น และสิ่งรอบตัว ตลอดจนสร้างความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนจากภายในสู่ภายนอก	จิตปัญญาศึกษา (Contemplative Education)	การผสมผสานระหว่างการทำ ความเข้าใจตนเองและสิ่งรอบตัว ผ่านการคิดใคร่ครวญ การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ฯลฯ การสร้างงานศิลปะเพื่อสร้างประสบการณ์ใหม่ในการเรียนรู้	การเขียนรูปแบบสัมผัส (contour) เพื่อสัมผัสประสบการณ์ของสภาวะสมาธิ

จะเห็นได้ว่า แนวคิดทั้งหมดเป็นการเชื่อมโยงกระบวนการเรียนรู้ทางศิลปะกับทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมหรือจิตวิทยา เพื่อสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น หรือสังคม ซึ่งจะนำไปสู่ความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนในด้านต่างๆ ตามเป้าหมายของแนวคิดนั้นๆ โดยศิลปะจะมีบทบาทในฐานะสื่อ หรือกระบวนการเรียนรู้ที่นำผู้เรียนไปสู่เป้าหมาย แนวคิดทางศิลปศึกษาเหล่านี้จึงเป็นตัวอย่างที่สำคัญสำหรับผู้วิจัยในการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยที่เกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติ และการจัดการเรียนรวม

นัยน์ปพร สิปภาส (2551) ทำการศึกษาเกี่ยวกับบุตรของแรงงานต่างด้าว กระบวนการเข้าสู่ระบบการศึกษา กระบวนการเรียนการสอนของนักเรียนบุตรแรงงานต่างด้าวในเขตอำเภอเมืองจังหวัดสมุทรสาคร ผลการวิจัยพบว่าบุตรของแรงงานต่างด้าวมักถูกส่งเข้าสู่ระบบการทำงาน แต่ด้วยนโยบายการศึกษาปีพ.ศ. 2548 ทำให้เด็กเหล่านี้ได้มีโอกาสเข้าศึกษาในสถานศึกษาของรัฐ โดยปัจจัยที่เกี่ยวข้องได้แก่การตัดสินใจของครอบครัว การปฏิบัติตามของผู้บริหารสถานศึกษา องค์กรพัฒนาเอกชนและชุมชน ในส่วนของการเรียนการสอน ไม่ได้ใช้การสอนแบบทวิภาษา แต่เป็นการพยายามช่วยเหลือเด็กต่างด้าวในรูปแบบต่างๆ เช่น การจัดชั้นเรียนแบบเรียนร่วม ชั้นเรียนเตรียมความพร้อมด้านภาษา ผลการวิจัยยังแสดงให้เห็นว่า บุตรของแรงงานต่างด้าวมีความมั่นคงทางการศึกษาในระดับหนึ่ง

บุปผา อนันตสุขชาติกุล (2554) ทำการศึกษารูปแบบและการจัดการศึกษาสำหรับทายาทรุ่นที่สองของผู้ย้ายถิ่นจากพม่า โดยดำเนินการใน 6 จังหวัด ประกอบด้วย แม่ฮ่องสอน เชียงราย เชียงใหม่ ตาก สมุทรสาคร และระนอง ผลการวิจัยสรุปได้ว่า การจัดการเรียนรวมของรัฐอยู่ในรูปแบบการหลอมรวมปลูกฝังความเป็นไทยภายใต้แนวคิดเอกวัณธรรมเพื่อความมั่นคงของชาติเป็นหลัก ในขณะที่การจัดการเรียนรวมในศูนย์การเรียนรู้ของเอกชนมีความยืดหยุ่นต่อความต้องการและวัฒนธรรมของนักเรียนข้ามชาติมากกว่า ทั้งนี้ การจัดการศึกษาสำหรับเด็กไร้สัญชาติยังขาดคุณภาพและทิศทางที่เหมาะสม บุคลากรยังขาดความรู้ความเข้าใจในสิทธิทางการศึกษาและการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันของคนต่างวัฒนธรรม

(บัญญัติ ยงยวน & ชัยวัฒน์ ผดุงพงษ์, 2550) ทำการศึกษาคำแนะนำรูปแบบการจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมในโรงเรียนประถมศึกษาสังกัด สพป. กาญจนบุรี เขต 3 ผลการวิจัยพบว่าโรงเรียนส่วนใหญ่ยินดีรับนักเรียนข้ามชาติเข้าเรียนด้วยเหตุผลทางมนุษยธรรม แต่ผู้เกี่ยวข้องบางส่วนมองว่าเป็นภาระด้านงบประมาณและอาจเป็นภัยต่อความมั่นคง การจัดการศึกษาเน้นตามหลักสูตรแกนกลางมากกว่าการบูรณาการความเป็นพหุวัฒนธรรม จากการทดลองใช้รูปแบบที่พัฒนาขึ้นพบว่าทำให้นักเรียนระดับชั้นอนุบาลและป. 1-3 มีความตระหนักรู้ทางวัฒนธรรมดีขึ้น ผลการเผยแพร่แนวคิดและวิธีการจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมพบว่า ทุกฝ่ายเห็นด้วยกับการจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรม แต่ควรยึดหลักการของการคงไว้ซึ่งอัตลักษณ์ไทยและความมั่นคงของประเทศเป็นสำคัญ

Mirsedeghi (2013) ทำการศึกษาประสบการณ์ของนักเรียนข้ามชาติสัญชาติอิหร่านในโรงเรียนนอร์เวย์ ช่วงอายุ 8-18 ปี จำนวน 15 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนข้ามชาติรู้สึกแปลกแยกจากสังคมโรงเรียน อันเนื่องมาจากความรู้สึกโดดเดี่ยว การถูกกลั่นแกล้งรังแก เมินเฉย หรือเลือกปฏิบัติจากนักเรียนท้องถิ่น และความแตกต่างด้านภาษา ปัจจัยที่ส่งผลต่อการปรับตัวของนักเรียนข้าม

ชาติประกอบด้วย ความสามารถในการพูดภาษาท้องถิ่น บทบาทของผู้ปกครอง และบทบาทของครู นักเรียนข้ามชาติที่สร้างมิตรภาพที่ดีกับนักเรียนท้องถิ่นได้จะรับมือกับแรงกดดันและความยากลำบากได้ดีกว่า

Grunigen (2010) ศึกษาการยอมรับและการกล่าวโทษของกลุ่มเพื่อนที่มีต่อนักเรียนข้ามชาติ ในชั้นเรียนอนุบาล ที่เชื่อมโยงกับทักษะทางภาษา การวิจัยจัดที่โรงเรียนอนุบาลในประเทศ สวิสเซอร์แลนด์ที่ใช้ภาษาเยอรมันในการสื่อสาร กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชาย 568 คน และนักเรียนหญิง 522 คน ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่านักเรียนข้ามชาติได้รับการยอมรับต่ำ และมีแนวโน้มจะตกเป็นเหยื่อการกล่าวโทษของนักเรียนท้องถิ่น ทั้งนี้ ทักษะในการสื่อสารภาษาท้องถิ่นของนักเรียนข้ามชาติส่งผลทางบวกต่อการยอมรับของนักเรียนท้องถิ่นด้วยเช่นกัน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้กิจกรรมศิลปะในการลดอคติ

Colman (2006) ทำการศึกษาผลของค่ายฤดูร้อนเพื่อส่งเสริมสันติภาพและสิทธิมนุษยชน สำหรับนักเรียนวัยรุ่นชาวอิสราเอลและปาเลสไตน์ กิจกรรมที่ใช้เป็นหลักคือกิจกรรมศิลปะแบบร่วมมือ การสร้างภาพวาดฝาผนังขนาดใหญ่ มีการเชื่อมโยงผลการเรียนรู้กับการสร้างความเข้าใจด้านสิทธิมนุษยชน และการส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ข้ามกลุ่มในสิ่งแวดล้อมที่เอื้ออำนวยตามทฤษฎี Contact Theory ของ Allport (1954) ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่ากิจกรรมศิลปะที่ส่งเสริมความร่วมมือ เช่น การวาดภาพฝาผนัง มีศักยภาพในการส่งเสริมความร่วมมือและความตระหนักด้านสิทธิมนุษยชนได้

Berger, Abu-Raiya and Gelkopf (2015) ศึกษาผลของโครงการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ที่มีต่อทัศนคติเชิงอคติและเหมารวมระหว่างนักเรียนอาหรับและนักเรียนยิว โดยโครงการพัฒนาขึ้นจากการบูรณาการกิจกรรมศิลปะ ดนตรี และการละครเข้าด้วยกันเพื่อส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ ความเข้าใจ และความยอมรับซึ่งกันและกัน กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 262 คน ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า โครงการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทำให้นักเรียนยินดีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนต่างชาติมากขึ้น มีมุมมองทางบวกมากขึ้น และมุมมองเชิงอคติลดลง ซึ่งนักเรียนแสดงความคิดเห็นว่า กิจกรรมช่วย “เปิดหูเปิดตา” ให้เข้าใจว่านักเรียนต่างชาติ “ไม่ได้เลวร้ายอย่างที่คิด”

Kim and Wiehe-Beck (2016) ศึกษาผลของโครงการ Storytelling/ Mural Painting Project สำหรับนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 5 จากโรงเรียนพหุวัฒนธรรม ซึ่งเป็นการผสมผสานระหว่างการรับฟังเรื่องราวของคนในชุมชนที่เป็นผู้อพยพข้ามชาติ การเขียนสะท้อนคิด การสร้างงานศิลปะจากมุมมองของตน และการร่วมมือกันสร้างภาพวาดฝาผนัง จากการประเมินงานเขียนและงานศิลปะของนักเรียนพบว่า นักเรียนเข้าใจสิ่งที่เรียนรู้ และเปิดใจยอมรับความแตกต่าง ซึ่งสะท้อนผ่านผลงานที่ปราศจากอคติหรือความเกลียดชัง นอกจากนี้ นักเรียนยังแสดงความเข้าใจ มีอารมณ์ร่วมไป

กับเรื่องราวที่ได้รับฟัง ซึ่งแสดงให้เห็นว่า นักเรียนมีความสามารถในการจินตนาการมุมมองและความรู้สึกของบุคคลอื่น ซึ่งเป็นคุณสมบัติที่เหมาะสมกับการปรับใช้ในการส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน

งานวิจัยที่เกี่ยวกับศิลปศึกษาและการเรียนรู้เกี่ยวกับมนุษย์และสังคม

Krensky (2002) ทำการวิจัยและพัฒนาโครงการ Peace Park ซึ่งใช้การผสมผสานแนวทางการศึกษาเพื่อพัฒนาความรับผิดชอบต่อสังคม กับศิลปศึกษาที่ใช้ประเด็นเป็นหลักและใช้ชุมชนเป็นฐาน ที่มีต่อการพัฒนาทักษะที่จำเป็นต่อการตระหนักรู้เชิงวิพากษ์ และความรับผิดชอบต่อสังคมของเยาวชนจากศูนย์ Youth For Change โดยให้เด็กทำกิจกรรมสร้างงานศิลปะสำหรับ Peace Park ซึ่งได้แรงบันดาลใจจากการศึกษาข้อมูลและปัญหาในชุมชน ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าโครงการที่จัดขึ้นพัฒนาความตระหนักรู้เชิงวิพากษ์ของกลุ่มตัวอย่างทุกคน กลุ่มตัวอย่างได้รับการพัฒนาทักษะในการสื่อสาร การทำงานร่วมกัน ทำให้แสดงอัตลักษณ์ได้ดีขึ้น และตระหนักถึงบทบาทใหม่ของตนเองในการพัฒนาชุมชน

Graham (2009) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการสร้างโปรแกรมการเรียนรู้ด้านศิลปะแบบพหุวัฒนธรรมในโรงเรียน โดยใช้กิจกรรมศิลปะเป็นแกนหลัก การให้นักเรียนที่มีพื้นฐานทางวัฒนธรรมที่หลากหลายมาทำงานศิลปะร่วมกันในหัวข้อเกี่ยวกับ วัฒนธรรม ความแตกต่าง อคติในสังคม ฯลฯ โดยเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แลกเปลี่ยนเรื่องราวเกี่ยวกับวัฒนธรรมของตนเอง และได้รับฟังเรื่องราวของผู้อื่น ทำให้เห็นถึงความงามท่ามกลางความแตกต่างและความหลากหลาย เกิดเป็นความเปลี่ยนแปลงในด้านทัศนคติ และแสดงออกมาผ่านทางการทำงานศิลปะ เมื่อจบโปรแกรมนี้อัปเดตพบว่า ทั้งครูและนักเรียนเปิดใจให้กับความแตกต่างและความหลากหลายทางวัฒนธรรมมากขึ้น นอกจากนี้ยังมีระดับของการใช้ความคิดขั้นสูงในการวิเคราะห์ สังเคราะห์ และประเมินคุณค่าในระดับที่สูงขึ้นด้วย

Kharod (2006) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับผลของการสอนเชิงบูรณาการระหว่างการศึกษเกี่ยวกับวัฒนธรรม และความแตกต่างระหว่างเพศ ในเด็กระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้วัฒนธรรมเชิงทัศน์เป็นสื่อการเรียนรู้ ผ่านการศึกษาภาพจากโฆษณาทางนิตยสาร และใช้คำถามเพื่อกระตุ้นให้เกิดการแสดงความคิดเห็น และการเรียนรู้ทางอ้อมในเรื่องวัฒนธรรม และความแตกต่างระหว่างเพศ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนสามารถเข้าใจเนื้อหาตามจุดประสงค์การเรียนรู้ได้เป็นอย่างดี นักเรียนมีความกระตือรือร้นในการเรียนรู้จากการ “อ่าน” ภาพ แทนที่จะรับข้อมูลจากผู้สอนเพียงอย่างเดียว นักเรียนสามารถแสดงความคิดเห็นที่ใช้ระดับความคิดขั้นสูงได้มากขึ้น และแสดงถึงความเข้าใจทางสังคมและวัฒนธรรมมากขึ้น

Kang (2014) ทำการพัฒนาหลักสูตรศิลปศึกษาเพื่อช่วยผู้เรียนจากกลุ่มวัฒนธรรมชายขอบในประเทศเกาหลีพัฒนาความภาคภูมิใจในตนเอง การมองตนเองในแง่บวก และการเห็นคุณค่าอัตลักษณ์ของตน โดยจัดเป็นโครงการเรียนรู้หลังเลิกเรียน ที่ศูนย์พหุวัฒนธรรมในเกาหลีใต้ กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนลูกครึ่งเกาหลี-จีน หรือเกาหลี-ญี่ปุ่น 15 คน ผลการวิจัยพบว่า หลักสูตรที่พัฒนาขึ้นทำให้ผู้เรียนรู้สึกมีอิสระในการแสดงออก มีความมั่นใจในการเอาชนะอุปสรรคต่างๆ ในชีวิตมากขึ้น และช่วยพัฒนาความตระหนักใน 3 มิติ ได้แก่ ความตระหนักเกี่ยวกับตนเอง ความตระหนักเกี่ยวกับประเด็นทางสังคม และความตระหนักเกี่ยวกับการสื่อสารและการร่วมมือกับผู้อื่น

Darts (2005) ทำการศึกษาผลของการศึกษาประเด็นทางสังคมผ่านการศึกษาและสร้างวัฒนธรรมทางทัศน์ ที่มีต่อความเข้าใจและความตระหนักทางสังคมของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยให้ผู้เรียนศึกษาและสร้างงานวัฒนธรรมทางทัศน์เพื่อสะท้อนแนวคิดที่มีต่อสังคม ผ่านกระบวนการ A/R/T/ography, Hermeneutics และ Visual Ethnography เก็บข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสังเกตพฤติกรรม, การสัมภาษณ์, แบบสรุปความคิดเห็นท้ายบทเรียน, สมุดบันทึกของผู้เรียน และการวิเคราะห์ผลงานของผู้เรียน ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า การเชื่อมโยงผู้เรียนกับประเด็นทางสังคม ผ่านงานศิลปะ/วัฒนธรรมทางทัศน์ ช่วยเพิ่มระดับความเข้าใจและความตระหนักต่อประเด็นทางสังคมเหล่านั้นได้ ทั้งยังช่วยให้ผู้เรียนมั่นใจในความคิดเห็นของตนเอง และมีความหวังต่ออนาคต

Yim (2012) ทำการศึกษาเกี่ยวกับแนวทางการพัฒนาหลักสูตรวัฒนธรรมทางทัศน์ ตามแนวคิด Social Reconstruction ที่ช่วยส่งเสริมคุณค่าทางการศึกษา ของภาพถ่ายเพื่อต่อต้านสงครามของ Nachtwey ในการบ่มเพาะความสนใจทางจริยธรรมของผู้เรียน อันจะนำไปสู่การส่งเสริมแนวคิดการศึกษาเพื่อมนุษยธรรม กลุ่มตัวอย่างคือนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 25 คน ซึ่งมีความหลากหลายทางเชื้อชาติและภูมิภาค ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า หลักสูตรที่สร้างขึ้นช่วยให้ผู้เรียนตระหนักเกี่ยวกับประเด็นทางมนุษยธรรมมากขึ้น ใส่ใจกับปัญหาสังคมโดยเฉพาะเรื่องสงคราม ผู้เรียนมีทักษะในการวิจัยและประยุกต์ใช้ความรู้และข้อมูลในการสร้างผลงานศิลปะของตนเองได้

Boyd (2011) ทำการศึกษาเกี่ยวกับผลของการใช้กระบวนการพหุวัฒนธรรม และ Social Reconstruction ในศิลปศึกษา เพื่อส่งเสริมให้เยาวชนมีความตระหนักเกี่ยวกับตนเอง การขยายขอบเขตความรู้ และกระตุ้นให้เกิดการแสดงออกเป็นรูปธรรม การวิจัยใช้รูปแบบการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม กลุ่มตัวอย่างคือเยาวชนจากศูนย์ Kaleidoscope Youth Center (KYC) รูปแบบของกิจกรรมเริ่มต้นจากการอภิปรายเกี่ยวกับประเด็นทางสังคมที่ใกล้ตัวผู้เรียน และจบด้วยกิจกรรมศิลปะที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงออกถึงความคิดของตนเองที่มีต่อประเด็นนั้นๆ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า การใช้กระบวนการพหุวัฒนธรรม และ Social Reconstruction ในศิลปศึกษาช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความตระหนักเกี่ยวกับความยุติธรรมในสังคม ทำให้ผู้เรียนกล้าแสดงความ

คิดเห็น กล่าวตั้งคำถามเกี่ยวกับความไม่เท่าเทียม และประยุกต์ใช้ความรู้ที่ผ่านการสร้างสรรค์และนำเสนอผลงานได้

Hyungsook (2014) ศึกษาผลของการใช้กิจกรรมศิลปะที่มีความเชื่อมโยงกับสังคม โดยเฉพาะกิจกรรมศิลปะที่ใช้ชุมชนเป็นฐาน ในการส่งเสริมความตระหนักถึงบทบาทการเป็นพลเมือง, การเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน และความยุติธรรมในสังคม ของนักเรียนข้ามชาติเกาหลีเหนือในศูนย์การเรียนรู้เฉพาะกลุ่ม ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า กิจกรรมศิลปะช่วยสร้างลักษณะนิสัยที่ดี ทำให้ผู้เรียนเข้าใจผู้อื่นมากขึ้น ตระหนักถึงคุณค่าของตนในฐานะส่วนหนึ่งของชุมชน และทั้งยังทำให้ผู้เรียนปรารถนาจะมีบทบาทในการช่วยเหลือสังคมมากขึ้น

งานวิจัยที่เกี่ยวกับการสร้างความหมายผ่านกระบวนการเรียนรู้ศิลปะ

Christopoulou (2013) ทำการศึกษากระบวนการทำความเข้าใจ การตีความ และการแสดงความคิดเห็นของเด็กที่มีต่อวิกฤติเศรษฐกิจที่ประเทศกรีซ ผ่านการสร้างงานศิลปะ กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่เข้าร่วมกิจกรรมการวาดการ์ตูนล้อเลียนการเมือง ผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนสามารถระบุ วิเคราะห์ และแสดงความเข้าใจเกี่ยวกับวิกฤติทางเศรษฐกิจในมิติที่เชื่อมโยงกับตนเองได้ ภาพและภาษาในรูปแบบการล้อเลียนเพื่อเป็นการแสดงออกถึงการสร้างความหมายและผ่อนคลายความตึงเครียดที่เกิดจากวิกฤติอย่างเป็นรูปธรรมได้ จึงสรุปได้ว่า กิจกรรมศิลปะสามารถใช้เป็นเครื่องมือในการสอนเพื่อสร้างความตระหนักทางสังคมได้ และเป็นสื่อที่ดีในการเชื่อมโยงระหว่างโรงเรียนและสังคม

(Heather, 2009) ทำการศึกษาเกี่ยวกับกระบวนการสร้างงานศิลปะของเด็กในฐานะกระบวนการเรียนรู้ และการสร้างความหมาย บนพื้นฐานทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมและวัฒนธรรม โดยศึกษาการรับรู้และการตอบสนองต่อกิจกรรมศิลปะ และกระบวนการคิดและการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นระหว่างการสร้างผลงาน เก็บข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสังเกตและสัมภาษณ์นักเรียนในโรงเรียน ประถมเป็นระยะเวลา 1 ปี ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า 1. ผู้เรียนเกิดกระบวนการคิด และการเรียนรู้ระหว่างการสร้างงานศิลปะ ซึ่งประกอบด้วยการสร้างความรู้ใหม่ การค้นพบวิธีการแก้ปัญหาใหม่ และการต่อยอดการเรียนรู้สู่ชีวิตจริง 2. การสร้างงานศิลปะถือเป็นกระบวนการที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความเชื่อมโยงระหว่างวัฒนธรรมในโรงเรียนและโลกของศิลปะแบบผู้ใหญ่ ทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย และการสร้างความหมายออกมาเป็นรูปธรรม

สรุปข้อมูลจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

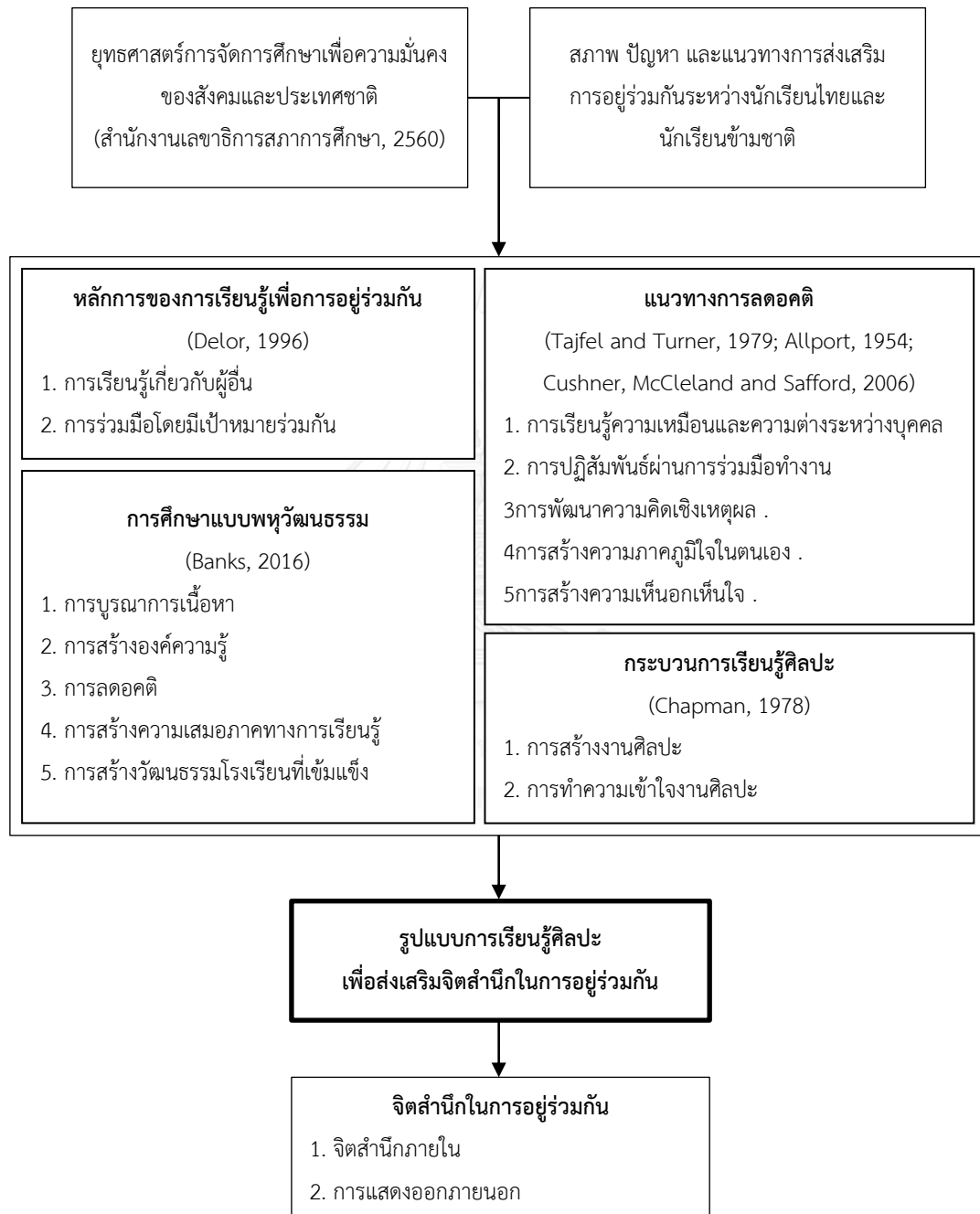
ปัจจุบัน สังคมไทยกำลังเปลี่ยนแปลงไปสู่ความเป็นพหุวัฒนธรรม อันเป็นผลจากการเคลื่อนย้ายถิ่นฐานของแรงงานข้ามชาติ เพื่อตอบสนองความเปลี่ยนแปลงดังกล่าวภาครัฐจึงดำเนินนโยบายขยายโอกาสทางการศึกษาให้นักเรียนข้ามชาติเข้าเรียนร่วมกับนักเรียนไทยในสถานศึกษาของรัฐได้ แต่โรงเรียนส่วนใหญ่ยังเน้นการส่งเสริมวัฒนธรรมไทยมากกว่าการสร้าง ความเข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม อคติและความแปลกแยกระหว่างนักเรียนต่างวัฒนธรรมจึงยิ่งชัดเจนขึ้นจนอาจเป็นอุปสรรคต่อการอยู่ร่วมกัน โรงเรียนจึงควรให้ความสำคัญกับการลดอคติและการสร้างจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของนักเรียน อันจะนำไปสู่สังคมที่มั่นคง ปราศจากความขัดแย้งและแตกแยกในอนาคต

องค์การ UNESCO ตระหนักถึงความสำคัญของเตรียมผู้เรียนให้พร้อมต่อการอยู่ร่วมกันในสังคมที่มีความแตกต่างหลากหลาย จึงส่งเสริมแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน ผ่านการเรียนรู้จักกันและการทำงานร่วมกัน เพื่อสร้างมุมมองใหม่ที่ถูกต้องเกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น และสังคม หลักการดังกล่าวสอดคล้องกับแนวทางการลดอคติ และการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม แนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันจึงเหมาะสมกับการปรับใช้ในการจัดการเรียนรวมระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรมเพื่อลดอคติและสร้างความเข้าใจอันดีต่อกันและกัน โดยมีเป้าหมายคือการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันเพื่อเปลี่ยนแปลงผู้เรียนจากภายในสู่ภายนอก ผ่านการเรียนรู้แบบองค์รวมที่ให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองผ่านประสบการณ์และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และการจูงใจให้ผู้เรียนอยากเปลี่ยนแปลงตนเอง

ศิลปะเป็นสื่อที่ช่วยส่งเสริมแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันได้ดี เพราะศิลปะเป็นสื่อที่ผสมผสานระหว่างรูปทรง เนื้อหา และบริบท จึงสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับบุคคล สังคมและวัฒนธรรมได้อย่างเป็นรูปธรรม กระบวนการเรียนรู้ศิลปะที่ประกอบด้วยการสร้างและการทำความเข้าใจงานศิลปะช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนสร้างความหมายใหม่เกี่ยวกับสิ่งรอบตัว จูงใจให้เกิดอารมณ์ร่วม และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมองโลกด้วยมุมมองที่หลากหลายนอกเหนือจากมุมมองของตน ปัจจุบัน มีแนวคิดทางศิลปศึกษามากมายที่ผสมผสานกระบวนการเรียนรู้ศิลปะกับทฤษฎีทางสังคมศาสตร์หรือมนุษยศาสตร์ เพื่อสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น และสังคม ตลอดจนกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความเปลี่ยนแปลงในด้านต่างๆ

จากการศึกษาข้อมูล ผู้วิจัยเล็งเห็นศักยภาพของศิลปะในการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในบริบทชั้นเรียนรวม โดยการบูรณาการกระบวนการเรียนรู้ศิลปะกับแนวคิดการเรียนรู้ในการอยู่ร่วมกัน แนวทางการลดอคติ และการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงตัวตน ตระหนักถึงความเชื่อมโยงระหว่างกันและ

กัน และหันมาร่วมมือกัน อันจะนำไปสู่การลดอคติ สร้างมุมมองเชิงบวก ตลอดจนการอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข



ภาพที่ 2.4 กรอบแนวคิดทฤษฎี

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยเรื่องการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เป็น การวิจัยและพัฒนา (Research and Development) โดยใช้เทคนิควิธีเชิงปริมาณและคุณภาพ เพื่อ สร้างรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียน ข้ามชาติ และเพื่อศึกษาผลของการใช้รูปแบบการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นต่อพัฒนาการทางจิตสำนึก ในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มตัวอย่าง โดยวิธีการดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 3 ระยะ ดังนี้

การวิจัยระยะที่ 1 ระยะเตรียมข้อมูลในการพัฒนาแบบการเรียนรู้ (R1) เป็นการศึกษาแนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทย และนักเรียนข้ามชาติ ด้วยเทคนิควิธีต่อไปนี้

1. การวิจัยเอกสาร
2. การวิจัยเชิงสำรวจด้วยแบบสอบถาม จากโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวม 43 แห่ง
3. การวิจัยภาคสนามด้วยการสังเกตและสัมภาษณ์ ในโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวม 6 แห่ง
4. การวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ 22 ท่าน

การวิจัยระยะที่ 2 ระยะพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน (D1) เป็นการนำข้อมูลที่ได้จากการวิจัยระยะที่ 1 มาพัฒนาเป็นรูปแบบการเรียนรู้ โดยมีขั้นตอน ดังต่อไปนี้

1. การสร้างกรอบแนวคิดของรูปแบบการเรียนรู้
2. การยกร่างรูปแบบการเรียนรู้
3. ตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบการเรียนรู้และปรับปรุงแก้ไข

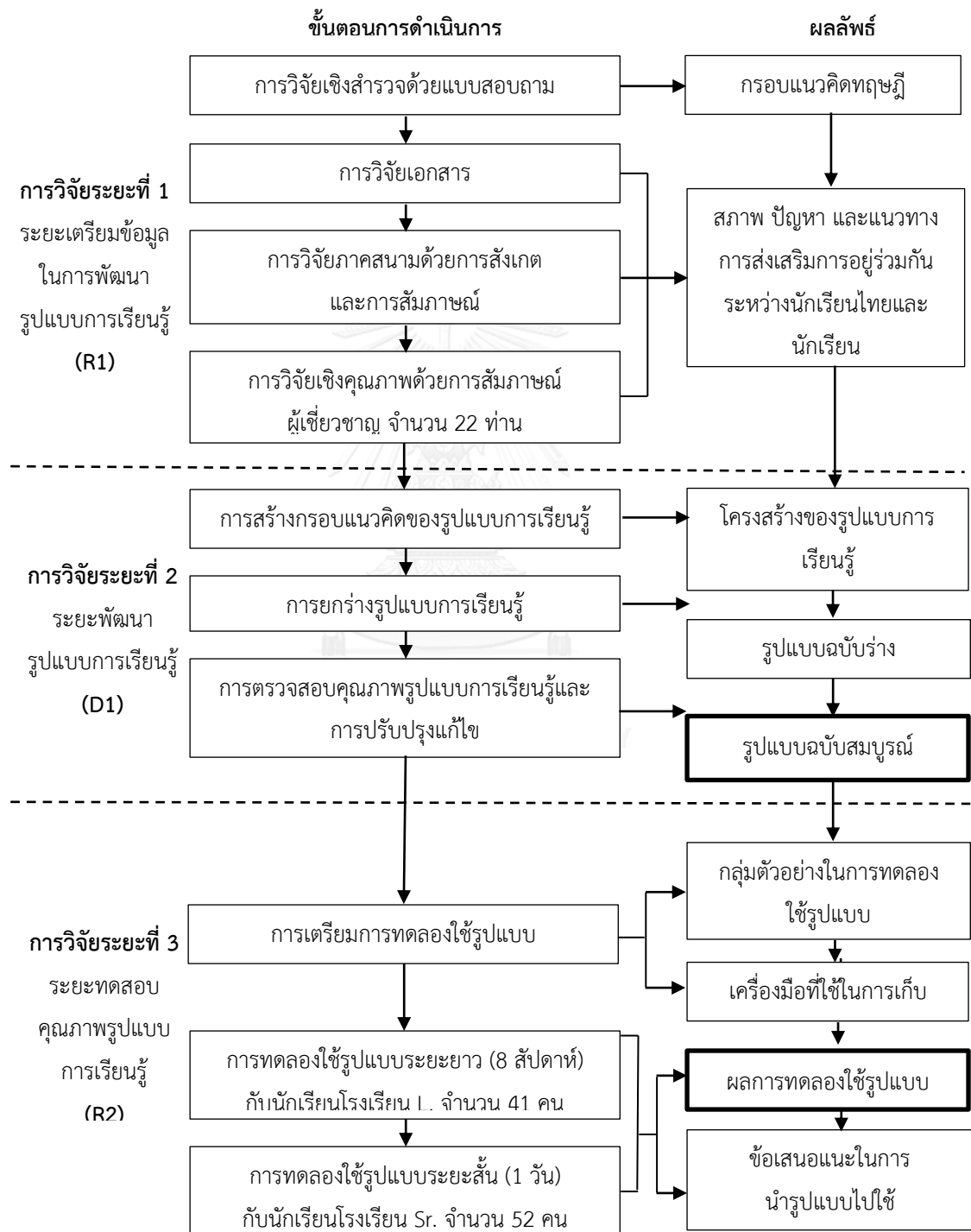
การวิจัยระยะที่ 3 ระยะทดสอบคุณภาพรูปแบบการเรียนรู้ (R2) เป็นการทดลองใช้เพื่อศึกษาผล ของรูปแบบการเรียนรู้ที่มีต่อกลุ่มตัวอย่าง โดยมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. การเตรียมการทดลองใช้รูปแบบ โดยการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างและการพัฒนาเครื่องมือ วิจัย
2. การทดลองใช้รูปแบบในระยะยาว (8 สัปดาห์) ด้วยแผนการทดลองข้ามสลับแบบวัดซ้ำ ประเมินความเปลี่ยนแปลงด้วยแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน การสังเกตพฤติกรรม การทำสังคม มิติ และการสัมภาษณ์เชิงลึก

3. การทดลองใช้รูปแบบในระยะสั้น (1 วัน) ด้วยแผนการทดลองกลุ่มเดียว ทดสอบก่อน-หลัง ประเมินความเปลี่ยนแปลงด้วยแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

วิธีดำเนินการวิจัย สามารถสรุปเป็นแผนผังได้ดังภาพ

ภาพที่ 3.1 ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย



การวิจัยระยะที่ 1 ระยะเตรียมข้อมูลในการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ (R1)

เป็นการศึกษาข้อมูลเพื่อใช้เป็นฐานในการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ซึ่งประกอบด้วยแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ โดยการรวบรวมข้อมูลด้วยการวิจัยเอกสาร การวิจัยเชิงสำรวจด้วยแบบสอบถาม การวิจัยภาคสนามด้วยการสังเกตและสัมภาษณ์ และการวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. การวิจัยเอกสาร (Documentary Research)

เป็นการศึกษาเอกสารของไทยและต่างประเทศ ในประเด็นที่มีความเชื่อมโยงกับวัตถุประสงค์ของรูปแบบ เพื่อสังเคราะห์กรอบแนวคิดทฤษฎีที่ใช้เป็นฐานในการพัฒนารูปแบบ ใช้เป็นกรอบแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนาเครื่องมือวิจัยระยะที่ 1 และใช้ในการตรวจสอบแบบสามเส้าร่วมกับข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถาม การวิจัยภาคสนาม และการสัมภาษณ์

1.1 ประเด็นที่ศึกษา ประกอบด้วย

1.1.1 เด็กข้ามชาติและการจัดการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติ

1.1.2 แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ซึ่งประกอบด้วย แนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน แนวทางการลดอคติ และการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม

1.1.3 แนวคิดทางศิลปศึกษา และกิจกรรมศิลปะที่ช่วยส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

1.1.4 แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาจิตสำนึก และการวัดจิตสำนึก

1.2 แหล่งข้อมูล ได้แก่

1.2.1 เอกสารของหน่วยงานระดับนานาชาติที่มีความเกี่ยวข้องกับการส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน เช่น องค์กร UNESCO APCEIU Arigatou Foundation ฯลฯ

1.2.2 เอกสารเชิงนโยบายของหน่วยงานภาครัฐที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติ เช่น กระทรวงศึกษาธิการ สำนักนายกรัฐมนตรี สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษา สมุทรสาคร ฯลฯ และเอกสารขององค์กรพัฒนาเอกชนที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาของเด็กข้ามชาติ เช่น มูลนิธิเครือข่ายส่งเสริมคุณภาพชีวิตแรงงาน ฯลฯ

1.2.3 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจากฐานข้อมูลห้องสมุด และฐานข้อมูลออนไลน์

1.3 เกณฑ์การคัดเลือกเอกสาร

พิจารณาความถูกต้องและความน่าเชื่อถือของเอกสารแต่ละฉบับ โดยการพิจารณาตามเกณฑ์ภายนอก (External Criteria) ใน 5 ประเด็น คือ แหล่งที่มาของเอกสาร ผู้เขียน แหล่งอ้างอิงของเอกสาร ระยะเวลาตีพิมพ์เผยแพร่ และวัตถุประสงค์ในการเผยแพร่ ร่วมกับการพิจารณาตามเกณฑ์ภายใน (Internal Criteria) ใน 4 ประเด็น คือ ความเชี่ยวชาญของผู้เขียน แหล่งอ้างอิงที่น่าเชื่อถือ เนื้อหาสาระมีความถูกต้อง และเนื้อหาสาระมีความชัดเจน ตรงประเด็น

1.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์ข้อมูลโดยการจัดหมวดหมู่ และการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

1.5 การตรวจสอบข้อมูล

ตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสมของข้อมูลเบื้องต้นโดยอาจารย์ที่ปรึกษา

2. การวิจัยเชิงสำรวจด้วยแบบสอบถาม

เป็นการสำรวจสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทย และนักเรียนข้ามชาติ จากโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวมในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษา สมุทรสาคร (สพป. สมุทรสาคร) ด้วยแบบสอบถามผู้อำนวยการและครูศิลปะ เพื่อรวบรวมข้อมูลในภาพรวม โดยมีแนวทางการดำเนินการดังต่อไปนี้

2.1 กลุ่มตัวอย่าง คือ โรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวมในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษา สมุทรสาคร จำนวน 43 แห่ง โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกคือ

- เป็นโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ในปีการศึกษา 2557

- เป็นโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวมอย่างต่อเนื่องอย่างน้อย 3 ปี

- เป็นโรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนข้ามชาติเกินร้อยละ 3 ของนักเรียนทั้งหมด

2.2 เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล คือ แบบสอบถามผู้อำนวยการโรงเรียน ซึ่งเป็นการสอบถามข้อมูลในภาพรวม และแบบสอบถามครูศิลปะ ซึ่งเน้นที่ข้อมูลเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้อัตโนมัติ โดยตรง โดยมีประเด็นคำถามดังรายละเอียดตามตาราง (ตัวอย่างเครื่องมือแสดงใน ภาคผนวก ข)

ตารางที่ 3.1 โครงสร้างของแบบสอบถาม

ประเด็นที่ศึกษา	รูปแบบ	วัตถุประสงค์	ประเด็นคำถาม
ฉบับที่ 1 แบบสอบถามผู้อำนวยการโรงเรียน			
ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของโรงเรียน	แบบตรวจสอบรายการและแบบเติมคำ	เพื่อศึกษาข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับนักเรียนข้ามชาติที่เข้าศึกษาในโรงเรียน และสถิติจำนวนนักเรียนข้ามชาติ	ชื่อโรงเรียน, สังกัด, ขนาดโรงเรียน, ระดับชั้นที่เปิดสอน, จำนวนนักเรียนจำแนกตามระดับชั้น
ตอนที่ 2 ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับนักเรียนข้ามชาติ	แบบตรวจสอบรายการ,แบบเติมคำ และแบบจัดอันดับ	เพื่อศึกษาแนวทางของโรงเรียนในการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนข้ามชาติ	ปีที่เริ่มรับนักเรียนข้ามชาติ, จำนวนนักเรียนข้ามชาติแยกตามเพศ, สัญชาติ และระดับชั้น, สถานภาพทางกฎหมาย, สถานที่เกิด, อาชีพของผู้ปกครอง, ความคาดหวังทางการศึกษา และปัญหาที่พบในการเรียนและการอยู่ร่วมกัน
ตอนที่ 3 การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนข้ามชาติ	มาตราประมาณค่าแบบ ลิเคิร์ต (Likert's Scale)	เพื่อศึกษาสภาพการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในมุมมองของผู้บริหารโรงเรียน	การประเมินตามองค์ประกอบของการจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม (Banks, 1996) อันได้แก่ นโยบาย, บุคลากร, หลักสูตร, การจัดการเรียนการสอน, สื่อการเรียนรู้, ผู้ปกครองและชุมชน, และการติดตามดูแล
ตอนที่ 4 การอยู่ร่วมกันในโรงเรียนระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ	มาตราประมาณค่าแบบ ลิเคิร์ต (Likert's Scale)	เพื่อศึกษาแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันของโรงเรียน ตลอดจนความคาดหวังผู้อำนวยการโรงเรียนที่มีต่อรูปแบบของผู้วิจัย	ข้อคำถามจำแนกเป็น - สภาพการอยู่ร่วมกันในภาพรวม 9 ข้อ - จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน 15 ข้อ ซึ่งแบ่งเป็น ด้านความรู้ ทักษะ และทักษะ ด้านละ 5 ข้อ
ตอนที่ 5 แนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในปัจจุบันและอนาคต	แบบปลายเปิดชนิดความเรียง	เพื่อศึกษาข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับนักเรียนข้ามชาติที่เข้าศึกษาในโรงเรียน และสถิติจำนวนนักเรียนข้ามชาติ	สภาพปัญหา เป้าหมาย แนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันในปัจจุบัน และอนาคต ตลอดจนมุมมองที่มีต่อการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันผ่านการเรียนรู้ศิลปะ

ตารางที่ 3.1 (ต่อ) โครงสร้างของแบบสอบถาม

ประเด็นที่ศึกษา	รูปแบบ	วัตถุประสงค์	ประเด็นคำถาม
ฉบับที่ 2 แบบสอบถามครูศิลปะ			
ตอนที่ 1 การจัดการเรียนรู้ศิลปะของโรงเรียน	แบบตรวจสอบรายการ,แบบเติมคำ และแบบจัดอันดับ	เพื่อศึกษาแนวทางการจัดการเรียนรู้ศิลปะของโรงเรียน	ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ศิลปะสำหรับนักเรียนข้ามชาติ ซึ่งแบ่งเป็น แนวคิด, วัตถุประสงค์, กระบวนการเรียนรู้ และการวัดประเมินผล (Joyce & Weil, 2000)
ตอนที่ 2 ความคิดเห็นของครูศิลปะที่มีต่อบทบาทของศิลปะต่อการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	มาตราประมาณค่าแบบ ลิเคิร์ต (Likert's Scale)	เพื่อศึกษาความคิดเห็นของครูศิลปะที่มีต่อบทบาทของศิลปะต่อการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	ข้อคำถามจำแนกเป็น - ข้อมูลทั่วไป 3 ข้อ - บทบาทของศิลปะในการส่งเสริมการเรียนรู้ทางวัฒนธรรม 4 ข้อ - บทบาทของศิลปะในการส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน 5 ข้อ
ตอนที่ 3 แนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันผ่านการเรียนรู้ศิลปะ	แบบปลายเปิดชนิดความเรียง	เพื่อศึกษาแนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันผ่านศิลปะในมุมมองของครูศิลปะตลอดจนความคาดหวังที่มีต่อรูปแบบของผู้วิจัย	เป้าหมาย, มุมมองต่อการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันผ่านการศิลปะ, ลักษณะกิจกรรมศิลปะที่ช่วยส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในมุมมองของตน

2.3 การตรวจสอบคุณภาพแบบสอบถาม

2.3.1 ตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสมของเนื้อหาในเบื้องต้นโดยอาจารย์ที่ปรึกษา

2.3.2 ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ความครอบคลุมของเนื้อหาและการใช้ภาษา โดยผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน (รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิแสดงในภาคผนวก ก) จากนั้นจึงวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือโดยพิจารณาจากค่าดัชนีความตรงเชิงเนื้อหา (IOC) ซึ่งข้อคำถามที่เหมาะสมควรมีค่าดัชนี IOC สูงกว่า 0.5 (ณัฐภรณ์ หลาวทอง, 2549) ผลการตรวจสอบพบว่าค่าดัชนี IOC มีค่าอยู่ในช่วง 0.66 - 1.00 ซึ่งเหมาะสมกับการนำไปใช้จริง ทั้งนี้ ผู้ทรงคุณวุฒิแนะนำให้ปรับภาษาในข้อคำถามบางข้อให้มีความชัดเจนยิ่งขึ้น

2.3.3 หลังจากปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้วิจัยได้นำแบบสอบถามไปทดลองเก็บข้อมูลจากโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในสังกัดกรุงเทพมหานคร และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษา สมุทรปราการ เขต 1 จำนวน

30 แห่ง เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมในการนำไปใช้จริง ก่อนจะทำการวิเคราะห์ค่าความเที่ยงแบบ สอดคล้องภายใน (Internal Consistency) ของแบบสอบถามตอนที่ 4 การอยู่ร่วมกันในโรงเรียน ระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha) ซึ่งค่าความเที่ยงที่เหมาะสมควรมีค่ามากกว่า 0.6 (ณัฐภรณ์ หลาวทอง, 2549) จากการคำนวณพบว่า แบบสอบถามผู้อำนวยการโรงเรียน มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .752 ซึ่งเหมาะสมกับการนำไปใช้จริง

2.4 การเก็บรวบรวมข้อมูล โดยดำเนินการระหว่างวันที่ 20 มกราคม 2558 ถึง 1 มีนาคม 2558 โดยมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

2.4.1 ผู้วิจัยทำการติดต่อขอข้อมูลโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทย และนักเรียนข้ามชาติ ในปีการศึกษา 2557 จากสพ. สมุทรสาคร แล้วจึงคัดเลือกโรงเรียนตามเกณฑ์ ที่กำหนดไว้

2.4.2 ผู้วิจัยนำแบบสอบถาม พร้อมจดหมายขอความร่วมมือ คำชี้แจงในการตอบ แบบสอบถาม และซองสำหรับส่งแบบสอบถามคืนผู้วิจัย ส่งไปยังโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างผ่าน ผู้จดหมายส่วนตัวของโรงเรียน ณ สพ. สมุทรสาคร

2.4.3 ในกรณีที่ไม่ได้รับแบบสอบถามคืนจากโรงเรียนตามระยะเวลาที่กำหนด ผู้วิจัยจะ โทรศัพท์ไปสอบถามทางโรงเรียนอีกครั้ง หากทางโรงเรียนยังไม่ได้รับแบบสอบถาม ผู้วิจัยจะจัดส่ง แบบสอบถามไปให้ทางโรงเรียนโดยตรง

2.5 การวิเคราะห์ข้อมูล โดยจำแนกตามรูปแบบของคำถามดังนี้

2.5.1 แบบตรวจสอบรายการ วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าความถี่และร้อยละ

2.5.2 แบบเติมคำ วิเคราะห์โดยการจัดหมวดหมู่ข้อมูล การหาค่าความถี่และร้อยละ

2.5.3 แบบจัดอันดับ วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าความถี่และร้อยละ

2.5.4 มาตรฐานค่าแบบลิเคิร์ต (Likert's Scale) วิเคราะห์ข้อมูลโดยการให้ค่า คะแนนของคำตอบแต่ละข้อตามเกณฑ์ต่อไปนี้

เห็นด้วยมากที่สุด	ค่าคะแนนเท่ากับ	5
เห็นด้วยมาก	ค่าคะแนนเท่ากับ	4
เห็นด้วยปานกลาง	ค่าคะแนนเท่ากับ	3
เห็นด้วยน้อย	ค่าคะแนนเท่ากับ	2
เห็นด้วยน้อยที่สุด	ค่าคะแนนเท่ากับ	1

จากนั้นจึงทำการหาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) เมื่อวิเคราะห์ได้ค่าเฉลี่ยแล้วจึงนำไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์เพื่อแปลความหมายคะแนน ดังนี้

4.50-5.00	หมายถึงมีความเห็นด้วยในระดับ	มากที่สุด
3.50-4.49	หมายถึงมีความเห็นด้วยในระดับ	มาก
2.50-3.49	หมายถึงมีความเห็นด้วยในระดับ	ปานกลาง
1.50-2.49	หมายถึง มีความเห็นด้วยในระดับ	น้อย
1.00-1.49	หมายถึงมีความเห็นด้วยในระดับ	น้อยที่สุด

2.5.5 แบบปลายเปิดชนิดความเรียง วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) เพื่อหาตัวแปรร่วมของข้อมูล ร่วมกับการจัดหมวดหมู่เพื่อหาค่าความถี่และร้อยละ

3. การวิจัยภาคสนามด้วยการสังเกตและสัมภาษณ์

เป็นการศึกษา สภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ในโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวมด้วยการสังเกตและสัมภาษณ์ เพื่อรวบรวมข้อมูลจากสภาพจริง และข้อมูลในเชิงลึก โดยมีแนวทางการดำเนินการดังต่อไปนี้

3.1 กลุ่มตัวอย่าง คือ โรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวมในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษา สมุทรสาคร จำนวน 6 แห่ง ได้แก่ โรงเรียน L. โรงเรียน Sr. โรงเรียน Si โรงเรียน Sa. โรงเรียน R. และโรงเรียน D. โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกคือ

- เป็นโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติอย่างต่อเนื่องอย่างน้อย 5 ปี และมีจำนวนนักเรียนข้ามชาติเกินร้อยละ 15 ของนักเรียนทั้งหมด

- เป็นโรงเรียนที่ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่านเสนอแนะว่ามีบริบทสอดคล้องกับการวิจัย โดยผู้เชี่ยวชาญประกอบด้วย (รายชื่อผู้เชี่ยวชาญแสดงในภาคผนวก ก.)

- เจ้าหน้าที่จากสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษา สมุทรสาคร

- เจ้าหน้าที่จากองค์กรพัฒนาเอกชนที่มีบทบาทในการส่งเสริมการศึกษาของเด็กข้ามชาติ

ในจังหวัดสมุทรสาคร

- นักวิชาการผู้มีประสบการณ์ทำงานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติในจังหวัดสมุทรสาคร

3.2 เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วยแบบสังเกต และแบบสัมภาษณ์ ดังรายละเอียดต่อไปนี้ (ตัวอย่างเครื่องมือแสดงใน ภาคผนวก ข)

3.2.1 แบบสังเกต เป็นเครื่องมือสำหรับบันทึกผลของสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม ที่มุ่งศึกษาสภาพการจัดการเรียนการสอน และการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในโรงเรียน ประกอบด้วย แบบสังเกตสภาพการอยู่ร่วมกันในห้องเรียน และแบบสังเกตสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้น

เรียนศิลปะ ในลักษณะแบบตรวจสอบรายการ (Check List) โดยประเด็นในการสังเกตประกอบด้วย สภาพทั่วไปของห้องเรียน กิจกรรมการเรียนการสอน สิ่งแวดล้อมในชั้นเรียน ครูผู้สอนและนักเรียน นอกจากนี้ยังมีแบบบันทึกภาพรวมของโรงเรียน ซึ่งเป็นการบันทึกสภาพแวดล้อมโดยรวมของโรงเรียน ตลอดจนสภาพการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในห้องเรียน เช่น เวลาเข้าก่อนเข้าเรียน หรือช่วงพักกลางวัน

3.2.2 แบบสัมภาษณ์ เป็นแบบสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง ใช้เก็บข้อมูลในเชิงลึกจากผู้ที่เกี่ยวข้อง ซึ่งประกอบด้วย ผู้อำนวยการโรงเรียน ครูประจำชั้น ครูศิลปะ นักเรียน และผู้ปกครอง โดยมีประเด็นคำถามดังรายละเอียดตามตารางที่ 3.2

ตารางที่ 3.2 โครงสร้างของแบบสัมภาษณ์

ประเด็นที่ศึกษา	วัตถุประสงค์	ประเด็นคำถามหลัก
แบบสัมภาษณ์ผู้อำนวยการโรงเรียน		
ตอนที่ 1 การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนข้ามชาติ	เพื่อศึกษาแนวทางการจัดการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติของโรงเรียนในภาคปฏิบัติ	นโยบายในการรับเด็กข้ามชาติ, ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเรียนของเด็กข้ามชาติ, แนวทางการจัดการเรียนร่วมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ
ตอนที่ 2 สภาพการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ	เพื่อศึกษาสภาพและปัญหาในการอยู่ร่วมกันในบริบทการเรียนรวม	ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ, ปัญหาในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ
ตอนที่ 3 ทศนคติของผู้ที่เกี่ยวข้อง	เพื่อศึกษาทศนคติของผู้ที่เกี่ยวข้อง ซึ่งอาจส่งผลต่อนักเรียน	ทศนคติของผู้อำนวยการ ครู นักเรียน และผู้ปกครองที่มีต่อนักเรียนข้ามชาติ และแนวทางการปรับทศนคติ
ตอนที่ 4 แนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของนักเรียน	เพื่อศึกษามุมมอง และแนวทางของโรงเรียนในการส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน ตลอดจนความคาดหวังที่มีต่อรูปแบบของผู้วิจัย	เป้าหมาย, แนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันในปัจจุบันและอนาคต ตลอดจนมุมมองที่มีต่อการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันผ่านการเรียนรู้ศิลปะ
แบบสัมภาษณ์ครูประจำชั้น		
ตอนที่ 1 ความรู้ ทศนคติและทักษะที่จำเป็น	เพื่อศึกษามุมมองของครูที่มีต่อการจัดการเรียนรวม	ประสบการณ์การทำงานกับนักเรียนข้ามชาติ, ความรู้ ทศนคติ และทักษะที่จำเป็นต่อการทำงานในบริบทการเรียนรวม

ตารางที่ 3.2 (ต่อ) โครงสร้างของแบบสัมภาษณ์

ประเด็นที่ศึกษา	วัตถุประสงค์	ประเด็นคำถามหลัก
ตอนที่ 2 การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนข้ามชาติ	เพื่อศึกษาแนวทางการจัดการเรียนรวมในภาคปฏิบัติ	แนวทางการจัดการเรียนการสอน, การประเมินผล, ปัญหาและอุปสรรคในการจัดการเรียนรวม
ตอนที่ 3 สภาพการอยู่ร่วมกันของนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ	เพื่อศึกษาสภาพและปัญหาในการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียนรวม	ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ, ปัญหาในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในห้องเรียน
ตอนที่ 4 การส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของนักเรียน	เพื่อศึกษามุมมอง และแนวทางของครูประจำชั้นในการส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน ตลอดจนความคาดหวังที่มีต่อรูปแบบของผู้วิจัย	เป้าหมาย, แนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน ตลอดจนมุมมองที่มีต่อการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันผ่านการเรียนรู้ศิลปะ
แบบสัมภาษณ์ครูศิลปะ		
ตอนที่ 1 ความรู้ทัศนคติและทักษะที่จำเป็น	เพื่อศึกษามุมมองของครูศิลปะที่มีต่อการจัดการเรียนรวม	ประสบการณ์การทำงานกับนักเรียนข้ามชาติ, ความรู้ ทัศนคติ และทักษะที่จำเป็นต่อการทำงานในบริบทการเรียนรวม
ตอนที่ 2 การจัดการเรียนรู้ศิลปะสำหรับนักเรียนข้ามชาติ	เพื่อศึกษาแนวทางการจัดการเรียนรู้ศิลปะที่เหมาะสมกับบริบทการเรียนรวมในภาคปฏิบัติ	แนวทางการจัดการเรียนการสอน, การประเมินผล, ปัญหาและอุปสรรคในการจัดการเรียนรวม
ตอนที่ 3 สภาพการอยู่ร่วมกันของนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ	เพื่อศึกษาสภาพและปัญหาในการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียนรวม	ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ, ปัญหาในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในห้องเรียน
ตอนที่ 4 การส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของนักเรียน	เพื่อศึกษามุมมอง และแนวทางของครูศิลปะในการส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน ตลอดจนความคาดหวังที่มีต่อรูปแบบของผู้วิจัย	เป้าหมาย, แนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน ตลอดจนมุมมองที่มีต่อการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันผ่านการเรียนรู้ศิลปะ

ตารางที่ 3.2 (ต่อ) โครงสร้างของแบบสัมภาษณ์

ประเด็นที่ศึกษา	วัตถุประสงค์	ประเด็นคำถามหลัก
แบบสัมภาษณ์นักเรียน		
ตอนที่ 1 มุมมองต่อตนเอง	เพื่อศึกษามุมมองของนักเรียนที่มีต่อตนเอง	ชื่อ, เชื้อชาติ, ภาษาของตน, ความคาดหวังในการเรียน
ตอนที่ 2 มุมมองต่อโรงเรียน	เพื่อศึกษามุมมองของนักเรียนที่มีต่อโรงเรียน	ความรู้สึที่มีต่อโรงเรียน และความรู้สึเมื่อเปรียบเทียบกับโรงเรียนเก่า(ถ้ามี)
ตอนที่ 3 มุมมองต่อครูผู้สอน	เพื่อศึกษามุมมองของนักเรียนที่มีต่อครูผู้สอน	ความรู้สึที่มีต่อครูประจำชั้น และครูท่านอื่นๆในโรงเรียน
ตอนที่ 4 มุมมองต่อเพื่อน	เพื่อศึกษามุมมองของผู้เรียนที่มีต่อผู้อื่น ตลอดจนสภาพ ปัญหา และมุมมองเชิงอคติที่อาจเกิดขึ้น	เชื้อชาติของเพื่อนร่วมชั้น, เชื้อชาติของเพื่อนสนิท, ความสัมพันธ์ของนักเรียนกับเพื่อน, ประสบการณ์การถูกกลั่นแกล้ง
ตอนที่ 5 มุมมองต่อศิลปะและกิจกรรมศิลปะเพื่อส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน	เพื่อประเมินมุมมองของผู้เรียนที่มีต่อศิลปะ และกิจกรรมที่เหมาะสมต่อการประยุกต์ใช้ในรูปแบบ	ความรู้สึที่มีต่อการเรียนศิลปะ, กิจกรรมศิลปะที่ชอบ-ไม่ชอบ, มุมมองต่อการทำงานศิลปะร่วมกับเพื่อนต่างชาติ
แบบสัมภาษณ์ผู้ปกครอง		
ตอนที่ 1 มุมมองต่อโรงเรียน	เพื่อประเมินมุมมองของผู้ปกครองที่มีต่อการศึกษาของบุตรหลาน	เหตุผลในการเลือกโรงเรียน, ความรู้สึของบุตรหลานที่มีต่อโรงเรียน, บทบาทในการส่งเสริมการเรียน, ความคาดหวังที่มีต่อการศึกษาของบุตรหลาน
ตอนที่ 2 มุมมองต่อครูผู้สอน	เพื่อประเมินมุมมองของผู้ปกครองที่มีต่อครูผู้สอน รวมถึงมุมมองของนักเรียนที่สะท้อนไปยังผู้ปกครอง	ความรู้สึที่มีต่อครูประจำชั้น และครูท่านอื่นๆในโรงเรียน
ตอนที่ 3 มุมมองต่อการอยู่ร่วมกันในโรงเรียน	เพื่อประเมินมุมมองของผู้ปกครองที่มีต่อการเรียนรวม ตลอดจนประเมินมุมมองเชิงอคติที่อาจเกิดขึ้น	ความรู้สึที่มีต่อการเรียนรวม, ความเท่าเทียม และการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ
ตอนที่ 4 มุมมองต่อการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในโรงเรียน	เพื่อศึกษามุมมองและความคาดหวังของผู้ปกครองที่มีต่อการส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน	ความจำเป็นในการส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน และผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน

3.3 การตรวจสอบคุณภาพแบบสังเกตและแบบสัมภาษณ์

3.3.1 ตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสมของเนื้อหาในเบื้องต้นโดยอาจารย์ที่ปรึกษา

3.3.2 ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา ความครอบคลุมของเนื้อหา และการใช้ภาษา โดยผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน (รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิแสดงในภาคผนวก ก) จากนั้นจึงวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือโดยพิจารณาจากค่าดัชนีความตรงเชิงเนื้อหา (IOC) ผลการตรวจสอบพบว่าค่าดัชนี IOC มีค่าอยู่ในช่วง 0.66 - 1.00 ซึ่งเหมาะสมกับการนำไปใช้จริง ทั้งนี้ ผู้ทรงคุณวุฒิแนะนำให้ปรับภาษาของข้อคำถามบางข้อให้กระชับยิ่งขึ้น ซึ่งผู้วิจัยทำการปรับปรุงก่อนนำไปใช้จริง

3.4 การเก็บรวบรวมข้อมูล โดยดำเนินการระหว่างวันที่ 25 มกราคม 2558 ถึง 9 มีนาคม 2558 ดังขั้นตอนต่อไปนี้

3.4.1 ผู้วิจัยทำการคัดเลือกโรงเรียนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ ก่อนจะสืบค้นหมายเลขโทรศัพท์ของโรงเรียนจากฐานข้อมูลออนไลน์ของ สพป.สมุทรสาคร เพื่อติดต่อขอความร่วมมือในการวิจัย

3.4.2 ผู้วิจัยจัดทำหนังสือขอความร่วมมือในการวิจัย แผนการเก็บข้อมูลจากโรงเรียน และตัวอย่างเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล ส่งไปยังผู้อำนวยการโรงเรียน เพื่อขอความร่วมมือในการวิจัยอย่างเป็นทางการ พร้อมนัดหมายวันเวลาที่เข้าไปเก็บข้อมูล

3.4.3 ผู้วิจัยเข้าไปเก็บข้อมูลในโรงเรียนตามวันเวลาที่ได้นัดหมายไว้ ดังนี้

- โรงเรียน L. เก็บข้อมูลวันที่ 28 - 29 มกราคม 2558
- โรงเรียน Sr. เก็บข้อมูลวันที่ 1 - 2 กุมภาพันธ์ 2558
- โรงเรียน Si. เก็บข้อมูลวันที่ 4 - 5 กุมภาพันธ์ 2558
- โรงเรียน R. เก็บข้อมูลวันที่ 29 กุมภาพันธ์ - 1 มีนาคม 2558
- โรงเรียน D. เก็บข้อมูลวันที่ 2 - 3 มีนาคม 2558
- โรงเรียน Sa. เก็บข้อมูลวันที่ 8 - 9 มีนาคม 2558

โดยการเก็บข้อมูลในแต่ละโรงเรียนมีการดำเนินการดังตารางที่ 3.3

ตารางที่ 3.3 แผนการเก็บข้อมูลจากโรงเรียน

เวลา	รายการเก็บข้อมูล	เครื่องมือที่ใช้
แผนการเก็บข้อมูลในวันที่ 1		
9:00 - 12:00 น.	<ul style="list-style-type: none"> - สัมภาษณ์ผู้อำนวยการโรงเรียน - สังเกตการเรียนการสอนห้องประจำชั้น ระดับประถมศึกษาตอนต้น 1 ห้อง - สัมภาษณ์ครูประจำชั้น 1 ท่าน 	<ul style="list-style-type: none"> - แบบสัมภาษณ์ผู้อำนวยการโรงเรียน - แบบสังเกตสภาพการอยู่ร่วมกันในห้องประจำชั้น - แบบสัมภาษณ์ครูประจำชั้น

ตารางที่ 3.3 (ต่อ) แผนการเก็บข้อมูลจากโรงเรียน

เวลา	รายการเก็บข้อมูล	เครื่องมือที่ใช้
12:00 – 13:00 น.	- การสำรวจโรงเรียน	- แบบบันทึกภาพรวมของโรงเรียน
13:00 – 15:30 น.	- สังเกตการเรียนการสอนในวิชาศิลปะ 1 ห้อง - สัมภาษณ์ครูศิลปะ 1 ท่าน - สัมภาษณ์นักเรียนไทย จำนวน 4 คน (ประถมต้น 2 คน ประถมปลาย 2 คน)	- แบบสังเกตสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียนศิลปะ - แบบสัมภาษณ์ครูศิลปะ - แบบสัมภาษณ์นักเรียน
15:30 – 16:30 น.	- สัมภาษณ์ผู้ปกครอง (ไทย 1 คน ข้ามชาติ 1 คน) - สังเกตกิจกรรมหลังเลิกเรียน	- แบบสัมภาษณ์ผู้ปกครอง - แบบบันทึกภาพรวมของโรงเรียน
แผนการเก็บข้อมูลในวันที่ 2		
7:45 – 8:30 น.	- สังเกตกิจกรรมหน้าเสาธง	- แบบบันทึกภาพรวมของโรงเรียน
8:30 – 12:00 น.	- สังเกตการเรียนการสอนห้องประจำชั้น ระดับประถมศึกษาตอนปลาย 1 ห้อง - สัมภาษณ์ครูประจำชั้น 1 ท่าน - สัมภาษณ์นักเรียนข้ามชาติ จำนวน 4 คน (ประถมต้น 2 คน ประถมปลาย 2 คน)	- แบบสังเกตสภาพการอยู่ร่วมกันในห้องประจำชั้น - แบบสัมภาษณ์ครูประจำชั้น - แบบสัมภาษณ์นักเรียน
12:00 – 13:00 น.	- สังเกตกิจกรรมช่วงพักกลางวัน	- แบบบันทึกภาพรวมของโรงเรียน

3.5 การวิเคราะห์ข้อมูล

3.5.1 ข้อมูลจากแบบสังเกต จำแนกเป็น

- แบบตรวจสอบรายการ วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าความถี่และร้อยละ
- ข้อมูลเชิงคุณภาพ วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ร่วมกับการตรวจสอบสามเส้าด้านวิธีรวบรวมข้อมูล (Methodology Triangulation) โดยการตรวจสอบข้อมูลที่ได้ร่วมกับข้อมูลจากแบบสอบถามและการสัมภาษณ์

3.5.2 ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ร่วมกับการตรวจสอบสามเส้าร่วมกับข้อมูลจากแบบสอบถามและแบบสังเกต

4. การวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ

เป็นการศึกษาแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันที่สอดคล้องกับบริบทไทย ในมุมมองของผู้เชี่ยวชาญ โดยมีแนวทางการดำเนินการดังต่อไปนี้

4.1 กลุ่มตัวอย่าง คือ ผู้เชี่ยวชาญในสาขาที่เกี่ยวข้อง ซึ่งมีประสบการณ์การทำงานในสาขาดังกล่าวไม่ต่ำกว่า 5 ปี จำนวน 22 ท่าน จำแนกได้เป็น 3 กลุ่มดังนี้ (รายชื่อของผู้เชี่ยวชาญทั้งหมดแสดงไว้ในภาคผนวก ก)

4.1.1 ผู้เชี่ยวชาญในสาขาที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านสันติศึกษา ด้านหน้าที่พลเมือง ด้านพหุวัฒนธรรม ด้านสิทธิมนุษยชน ด้านการศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน ด้านจิตตปัญญาศึกษา และด้านการศึกษาเพื่อพัฒนามนุษย์ รวมทั้งสิ้น 7 ท่าน

4.1.2 ผู้เชี่ยวชาญด้านเด็กข้ามชาติ ประกอบด้วย ตัวแทนจากองค์กรพัฒนาเอกชน (NGO) ที่มีบทบาทในการจัดการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติ ผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติ ครูที่มีประสบการณ์สอนในบริบทการเรียนรวม และเจ้าหน้าที่ของสพป. สมุทรสาคร รวมทั้งสิ้น 6 ท่าน

4.1.3 ผู้เชี่ยวชาญด้านศิลปะ ประกอบด้วย ตัวแทนจากหน่วยงานหรือองค์กรที่จัดกิจกรรมศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกของเยาวชน ผู้เชี่ยวชาญด้านศิลปะอาเซียน ศิลปินผู้สร้างงานในหัวข้อที่สอดคล้องกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน ผู้เชี่ยวชาญด้านศิลปศึกษา และผู้เชี่ยวชาญด้านศิลปศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม รวมทั้งสิ้น 9 ท่าน

4.2 เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล คือ แบบสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งเป็นแบบสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง จำนวน 3 ชุด แบ่งเป็น 4 ตอนตามองค์ประกอบของรูปแบบ ได้แก่ ด้านแนวคิด ด้านวัตถุประสงค์ ด้านกระบวนการ และด้านการวัดประเมินผล ทั้งนี้ แบบสัมภาษณ์ทั้ง 3 ชุดมีโครงสร้างและประเด็นคำถามหลักที่คล้ายคลึงกัน แต่ข้อความแตกต่างกันเพื่อให้สอดคล้องกับผู้เชี่ยวชาญแต่ละกลุ่ม ดังรายละเอียดตามตารางที่ 3.4

ตารางที่ 3.4 โครงสร้างของแบบสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ

ประเด็นที่ศึกษา	ประเด็นคำถามหลัก	วัตถุประสงค์
ชุดที่ 1 แบบสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญในสาขาที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน		
ด้านแนวคิด	สภาพ และปัญหาของการอยู่ร่วมกันในสังคมไทย, ความสำคัญของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน และแนวทางปฏิบัติในปัจจุบัน	เพื่อศึกษาสภาพปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในบริบทไทย

ตารางที่ 3.4 (ต่อ) โครงสร้างของแบบสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ

ประเด็นที่ศึกษา	ประเด็นคำถามหลัก	วัตถุประสงค์
ด้านวัตถุประสงค์	จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่จำเป็นต่อบริบทการเรียนรวมระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรม	เพื่อศึกษาจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นวัตถุประสงค์ของรูปแบบ
ด้านกระบวนการ	การจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน, กิจกรรมการเรียนรู้ที่สอดคล้อง, การประยุกต์ใช้ในบริบทโรงเรียน, ปัจจัยสนับสนุนและข้อควรคำนึง, แนวทางการส่งเสริมผ่านศิลปะ	เพื่อศึกษาแนวทางการประยุกต์ใช้แนวคิดในภาคปฏิบัติ
ด้านการวัดประเมินผล	แนวทางการวัดประเมินผลจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	เพื่อศึกษาแนวทางการวัดประเมินผลที่เหมาะสม
ชุดที่ 2 แบบสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญด้านเด็กข้ามชาติ		
ด้านแนวคิด (ด้านวัตถุประสงค์ กระบวนการ และการวัด ประเมินผลเหมือนกับชุดที่ 1)	สภาพ และปัญหาของการอยู่ร่วมกันในสังคมไทย, ผลกระทบจากแรงงานข้ามชาติ, ความสำคัญของการจัดการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติ, ความสำคัญของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันในบริบทการเรียนรวม และแนวทางการปฏิบัติ	เพื่อศึกษาสภาพปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ
ชุดที่ 3 แบบสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญด้านศิลปะ		
ด้านกระบวนการ (ด้านแนวคิด, วัตถุประสงค์, และการวัด ประเมินผลเหมือนกับชุดที่ 1)	แนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกผ่านศิลปะ, แนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันผ่านศิลปะ, ปัจจัยสนับสนุนและข้อควรคำนึง, กิจกรรมศิลปะที่เหมาะสม	เพื่อศึกษาแนวทางการประยุกต์ใช้ศิลปะในการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันในภาคปฏิบัติ

4.3 การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย

4.3.1 ตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสมของเนื้อหาในเบื้องต้นโดยอาจารย์ที่ปรึกษา

4.3.2 ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา ความครอบคลุมของเนื้อหา และการใช้ภาษา โดยผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน จากนั้นจึงวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือโดยพิจารณาจากค่าดัชนีความตรงเชิงเนื้อหา (IOC) ผลการตรวจสอบพบว่าค่าดัชนี IOC มีค่าอยู่ในช่วง 0.66 - 1.00 ซึ่งเหมาะสมกับการนำไปใช้จริง ทั้งนี้ผู้เชี่ยวชาญแนะนำให้ปรับลดข้อคำถาม และปรับภาษาในข้อคำถามบางข้อให้กระชับ ซึ่งผู้วิจัยทำการแก้ไขก่อนนำไปใช้จริง

4.4 การเก็บรวบรวมข้อมูล โดยดำเนินการระหว่างวันที่ 29 กุมภาพันธ์ 2558 ถึง 8 เมษายน 2558 ตามขั้นตอนต่อไปนี้

4.4.1 คัดเลือกผู้เชี่ยวชาญตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้

4.4.2 ผู้วิจัยโทรศัพท์ติดต่อผู้เชี่ยวชาญ หรือต้นสังกัดของผู้เชี่ยวชาญ เพื่อขอความร่วมมือในการวิจัยเบื้องต้น ก่อนจะจัดทำหนังสือขอความร่วมมือในการวิจัยและแบบสัมภาษณ์ ส่งไปยังผู้เชี่ยวชาญแต่ละท่าน เพื่อขอความร่วมมือในการวิจัยอย่างเป็นทางการ พร้อมนัดหมายวันเวลาที่ จะเข้าสัมภาษณ์

4.4.3 ผู้วิจัยดำเนินการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญแบบหนึ่งต่อหนึ่ง (Face-to-face Interview)

4.5 การวิเคราะห์ข้อมูล โดยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) เพื่อจัดหมวดหมู่และสรุปผลข้อมูลตามหัวข้อที่กำหนด

การวิจัยระยะที่ 2 ระยะพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน (D1)

เป็นการนำข้อมูลที่ได้จากการวิจัยระยะที่ 1 มาพัฒนาเป็นรูปแบบการเรียนรู้ ซึ่งประกอบด้วย การสร้างกรอบแนวคิดของรูปแบบการเรียนรู้ การยกกร่างรูปแบบการเรียนรู้ และการตรวจสอบคุณภาพรูปแบบการเรียนรู้ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. การสร้างกรอบแนวคิดของรูปแบบการเรียนรู้

กรอบแนวคิดของรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันประกอบด้วย วัตถุประสงค์ หลักการ เนื้อหา กระบวนการเรียนรู้ กิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้อง แนวทางการวัด ประเมินผล และปัจจัยสนับสนุน โดยองค์ประกอบแต่ละส่วนมีที่มาดังต่อไปนี้

ตารางที่ 3.5 ที่มาขององค์ประกอบต่างๆในรูปแบบการเรียนรู้

องค์ประกอบของรูปแบบ	ข้อมูลที่ใช้ในการสังเคราะห์
วัตถุประสงค์	- เอกสารเกี่ยวกับแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน - ความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญจากการวิจัยระยะที่ 1
หลักการ	- เอกสารเกี่ยวกับแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน แนวทางการลดอคติ และ การศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม - กิจกรรมศิลปะที่ช่วยส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน - วัตถุประสงค์ของรูปแบบ
เนื้อหา	- เอกสารเกี่ยวกับแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน - กิจกรรมศิลปะที่ช่วยส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน
กระบวนการเรียนรู้	- เอกสารเกี่ยวกับแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน - กิจกรรมศิลปะที่ช่วยส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน
กิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้อง	- กิจกรรมศิลปะที่ช่วยส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน
ปัจจัยสนับสนุน	- เอกสารเกี่ยวกับแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน แนวทางการลดอคติ และ การศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม
แนวทางการวัดประเมินผล	- เอกสารเกี่ยวกับแนวทางการวัดจิตสำนึก

จากกรอบแนวคิดดังกล่าว ผู้วิจัยจะทำการสังเคราะห์ข้อมูลเพื่อพัฒนาเป็นรูปแบบการเรียนรู้ ฉบับร่างต่อไป

2. การยกร่างรูปแบบการเรียนรู้

เป็นการนำข้อมูลจากการวิจัยระยะที่ 1 มาสังเคราะห์เป็นองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนรู้ตามกรอบแนวคิดที่กำหนดไว้ โดยมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

2.1 การสังเคราะห์จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมาย

เป็นการนำข้อมูลที่ได้จากการศึกษาเอกสารเกี่ยวกับแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน มาวิเคราะห์ร่วมกับข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญในการวิจัยระยะที่ 1 เพื่อสังเคราะห์เป็นจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมายของการเรียนรู้ โดยมีขั้นตอนการดำเนินงานดังต่อไปนี้

2.1.1 ศึกษาค่านิยมหลัก (Core Value) ที่สอดคล้องกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน จากเอกสาร Learning to Live Together in Peace and Harmony ของ UNESCO PROAP (1998) และ Multicultural Education: A Renewed Paradigm of Transformation and Call to Action ของ The National Association for Multicultural Education (2015)

2.1.2 วิเคราะห์จิตสำนึกที่เป็นเป้าหมายของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันที่สอดคล้องกับบริบทไทย จากการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญในการวิจัยระยะที่ 1 จากนั้นจึงนำมาเทียบกับค่านิยมหลักจากเอกสารในข้อ 2.1.1 เพื่อให้ได้จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่สอดคล้องกับบริบทไทย

2.1.3 ผู้วิจัยสังเคราะห์กรอบแนวคิดของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมาย โดยเทียบเคียงนิยามจากข้อมูล 3 แหล่ง คือ พจนานุกรม Cambridge Advance Learner's Dictionary (2003), พจนานุกรมออกซฟอร์ด-ริเวอร์ บุ๊คส์: อังกฤษ-ไทย (2012), เอกสารของ UNESCO PROAP (1998) และ The National Association for Multicultural Education (2015) และความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ แล้วจึงกำหนดนิยาม ตัวชี้วัด และพฤติกรรมบ่งชี้ที่ใช้ในการวัดประเมินผล

2.1.5 ตรวจสอบความตรงของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมายในเบื้องต้น โดยนำไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาพิจารณา ก่อนจะทำการปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำ

2.2 การสังเคราะห์หลักการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

เป็นการเชื่อมโยงแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน และจิตสำนึกที่เป็นเป้าหมาย เพื่อสังเคราะห์เป็นหลักการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ที่จะใช้เป็นกรอบแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ขั้นตอนการดำเนินงานมีดังต่อไปนี้

2.2.1 วิเคราะห์หลักการของแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ซึ่งประกอบด้วย แนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน ของ Delors (1996) แนวทางการลดอคติ ของ Tajfel and Turner (1979) Allport (1954) และ Cushner, McClelland and Safford (2006) และการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม ของ Banks (1994)

2.2.2 วิเคราะห์ความเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง กับจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่ได้จากการดำเนินการข้อ 2.1 เพื่อสังเคราะห์เป็นหลักการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

2.2.3 ตรวจสอบความตรงของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมายในเบื้องต้น โดยนำไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาพิจารณา ก่อนจะทำการปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำ

2.3 การสังเคราะห์แนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันผ่านศิลปะ

เป็นการวิเคราะห์กิจกรรมศิลปะที่มีความเชื่อมโยงกับการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เพื่อสังเคราะห์เป็นแนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันผ่านศิลปะ ซึ่งประกอบด้วยเนื้อหากระบวนการเรียนรู้ และกิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้อง โดยมีขั้นตอนการดำเนินการดังต่อไปนี้

2.3.1 ศึกษาแนวคิดทางศิลปศึกษาที่เชื่อมโยงกับการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ได้แก่ ศิลปศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม ศิลปศึกษาที่ใช้วัฒนธรรมทางทัศน์เป็นสื่อ ศิลปศึกษาที่ใช้ชุมชนเป็นฐาน ศิลปศึกษาเพื่อความเป็นธรรมในสังคม ศิลปศึกษาแบบองค์รวม ศิลปะบำบัด และจิตตศิลป์

2.3.2 คัดเลือกกิจกรรมศิลปะตามแนวคิดทางศิลปศึกษาในข้อที่ 2.3.1 จำนวน 76 กิจกรรม เพื่อใช้ในการวิเคราะห์ โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกดังนี้ (รายการอ้างอิงของกิจกรรมศิลปะ แสดงในภาคผนวก ค)

- เป็นกิจกรรมที่ใช้กระบวนการเรียนรู้ศิลปะ (การสร้างและทำความเข้าใจงานศิลปะ) เป็นแก่นของการเรียนรู้
- เป็นกิจกรรมที่มีวัตถุประสงค์การเรียนรู้สอดคล้องกับจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมาย ซึ่งประกอบด้วย ความเคารพ การยอมรับ ความเข้าใจ และความชื่นชม/ภาคภูมิใจ

แหล่งที่มาของกิจกรรมศิลปะประกอบด้วย

- หนังสือรวมบทความและกิจกรรมซึ่งมีลักษณะเป็น Best Practice ตามแนวคิดทางศิลปศึกษาที่เกี่ยวข้องของ NAEA
- วิทยานิพนธ์ในฐานข้อมูล Proquest ย้อนหลังไม่เกินปี 2005
- บทความในฐานข้อมูล ERIC ย้อนหลังไม่เกินปี 2005
- บทความจากวารสารกิจกรรมศิลปะ Art & Activities
- เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันขององค์กร UNESCO และองค์กรเครือข่าย เช่น Arigatou Foundation, APCEIU, GRC
- หนังสือและเอกสารเกี่ยวกับการใช้กิจกรรมศิลปะเพื่อพัฒนามนุษย์ เช่น Art Therapy จิตศิลป์ Art for All

2.3.3 วิเคราะห์กิจกรรมตามประเด็นที่กำหนดไว้ในตารางวิเคราะห์กิจกรรมศิลปะ ได้แก่ ชื่อกิจกรรม วัตถุประสงค์ของกิจกรรม และกระบวนการเรียนรู้ อันได้แก่ Motivation, Activity, Product, Evaluation ตามองค์ประกอบของการจัดการเรียนรู้ศิลปะของ Bates (2000) (ผลการวิเคราะห์ข้อมูลแสดงในภาคผนวก ค)

2.3.4 จัดหมวดหมู่ข้อมูลตามจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป้าหมาย 4 ด้าน ก่อนจะสรุปเป็นแนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันผ่านศิลปะ ซึ่งประกอบด้วย เนื้อหา กระบวนการเรียนรู้ และกิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้อง

2.3.5 ตรวจสอบความตรงของข้อมูลที่ได้นำไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาพิจารณา ก่อนจะทำกรปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำ

2.4 การพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ฉบับร่าง

เป็นการนำข้อมูลสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันที่ได้จากการวิจัยระยะที่ 1 มาวิเคราะห์ร่วมกับหลักการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน และแนวทางการส่งเสริมจิตสำนึก

ในการอยู่ร่วมกันผ่านศิลปะ เพื่อสังเคราะห์เป็นหลักการ และองค์ประกอบของรูปแบบ ก่อนจะพัฒนาเป็นรูปแบบฉบับร่าง โดยมีขั้นตอนการดำเนินการดังต่อไปนี้

2.4.1 สังเคราะห์หลักการของรูปแบบ วิเคราะห์ความเชื่อมโยงระหว่างข้อมูลสภาพปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันที่ได้จากการวิจัยระยะที่ 1 หลักการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน และแนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันผ่านศิลปะ

2.4.2 เมื่อได้หลักการของรูปแบบแล้ว จึงนำข้อมูลที่ได้จากขั้นตอนที่ 2.1 - 2.3 มาสังเคราะห์ตามองค์ประกอบของรูปแบบ อันได้แก่ วัตถุประสงค์ เนื้อหา กระบวนการเรียนรู้ กิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้อง ปัจจัยสนับสนุน และแนวทางการวัดประเมินผล

2.4.3 เมื่อสังเคราะห์องค์ประกอบของรูปแบบได้ครบถ้วนแล้ว จึงนำมาออกแบบเป็นรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน หรือ Living Together through Art Model (LTTA Model) ฉบับร่าง ก่อนจะนำไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาพิจารณา และปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำ (รูปแบบฉบับร่างแสดงไว้ในบทที่ 4)

3. การตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบการเรียนรู้และปรับปรุงแก้ไข

ผู้วิจัยนำรูปแบบฉบับร่างไปนำเสนอต่อผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 5 ท่าน (รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิแสดงไว้ในภาคผนวก ก) เพื่อประเมินความตรงเชิงโครงสร้างของรูปแบบ ตลอดจนความเหมาะสมในการนำไปใช้จริง โดยแยกประเมินตามองค์ประกอบของรูปแบบซึ่งประกอบด้วย วัตถุประสงค์ เนื้อหา หลักการ กิจกรรมศิลปะ กระบวนการเรียนรู้ ปัจจัยสนับสนุน และแนวทางการวัดประเมินผล การประเมินพิจารณาจากค่าดัชนีความตรงเชิงเนื้อหา (IOC) หากองค์ประกอบใดที่มีค่าดัชนี IOC ต่ำกว่า 0.5 จะทำการปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ และตรวจสอบซ้ำจนผู้ทรงคุณวุฒิรับรองตรงกันว่ารูปแบบที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสม

ผลการประเมินพบว่าค่า IOC อยู่ในช่วง 0.8 - 1.0 จึงสามารถนำไปใช้จริงได้ ทั้งนี้ผู้ทรงคุณวุฒิเสนอแนะให้ปรับนิยามของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน และกำหนดจุดเน้นของกิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้องในแต่ละกิจกรรมให้ชัดเจน (ผลการตรวจสอบคุณภาพรูปแบบแสดงไว้ในภาคผนวก ง) ผู้วิจัยจึงทำการปรับปรุงรูปแบบฉบับร่างตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ ก่อนจะพัฒนาเป็นรูปแบบฉบับสมบูรณ์ โดยนำเสนอในรูปแบบ Infographic ประกอบความเรียง (รูปแบบฉบับสมบูรณ์แสดงไว้ในบทที่ 4)

การวิจัยระยะที่ 3 ระยะทดสอบคุณภาพรูปแบบการเรียนรู้ (R2)

เป็นการนำรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่พัฒนาขึ้น มาทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างเพื่อศึกษาผลที่ต่อกลุ่มตัวอย่าง ทั้งนี้ ข้อมูลจากการวิจัยระยะที่ 1 แสดงให้เห็นว่า โรงเรียนและผู้เกี่ยวข้องคาดหวังการนำรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันไปใช้ใน 2 ลักษณะ คือ กิจกรรมต่อเนื่องระยะยาว โดยการบูรณาการในวิชาศิลปะ หรือจัดในลักษณะกิจกรรมชุมนุม ชมรม กิจกรรมลดเวลาเรียนเพิ่มเวลารู้ และกิจกรรมระยะสั้น ในลักษณะค่ายศิลปะ ดังนั้น เพื่อให้สอดคล้องกับความคาดหวังของโรงเรียนและผู้เกี่ยวข้อง และเพื่อศึกษาผลของการประยุกต์ใช้รูปแบบในบริบทที่แตกต่าง การทดลองใช้รูปแบบจึงดำเนินการใน 2 ลักษณะ ได้แก่

1. ทดลองใช้รูปแบบในระยะยาว ระยะเวลาทดลอง 8 สัปดาห์ ด้วยแผนการทดลองข้ามสลับแบบวัดซ้ำ (Switching Replication Design) เพื่อสรุปผลที่เกิดขึ้นกับกลุ่มตัวอย่างในเชิงลึก
2. ทดลองใช้รูปแบบในระยะสั้น ระยะเวลาทดลอง 1 วัน ด้วยแผนการทดลองกลุ่มเดียวทดสอบก่อน-หลัง (One Group Pretest-Posttest Design) เพื่อสรุปผลการประยุกต์ใช้รูปแบบในบริบทที่แตกต่าง

การดำเนินงานวิจัยระยะที่ 3 ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือการเตรียมการทดลองใช้รูปแบบการทดลองใช้รูปแบบระยะยาว และการทดลองใช้รูปแบบระยะสั้น โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. การเตรียมการทดลองใช้รูปแบบ

เป็นการคัดเลือกโรงเรียนที่เป็นพื้นที่วิจัย และกลุ่มตัวอย่าง ควบคู่ไปกับการพัฒนาเครื่องมือวิจัย โดยมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1.1. การคัดเลือกโรงเรียนที่เป็นพื้นที่วิจัยและกลุ่มตัวอย่าง

1.1.1 โรงเรียนที่เป็นพื้นที่วิจัยประกอบด้วย โรงเรียน L. และโรงเรียน Sr. โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกดังต่อไปนี้

- เป็นโรงเรียนในสังกัด สพ. สหุทธสาคร ที่มีการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ซึ่งผู้เรียนมีความแตกต่างด้านเชื้อชาติและอายุอย่างชัดเจน
- เป็นโรงเรียนที่ผู้วิจัยพบประเด็นปัญหาในการอยู่ร่วมกันของผู้เรียน ระหว่างการสำรวจสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในโรงเรียน ในการวิจัยระยะที่ 1
- เป็นโรงเรียนที่มีนโยบายส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ โดยผู้บริหาร ครู และนักเรียนยินดีให้ความร่วมมือกับการวิจัย

1.1.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย

1.1.2.1 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดลองใช้รูปแบบระยะยาว คือนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2-3 โรงเรียน L. จำนวน 41 คน

1.1.2.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดลองใช้รูปแบบระยะสั้น คือนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษา ปีที่ 4 โรงเรียน Sr. จำนวน 52 คน

โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกดังต่อไปนี้

- เป็นระดับชั้นที่มีความหลากหลายทางเพศ เชื้อชาติ และอายุอย่างชัดเจน
- เป็นระดับชั้นที่พบประเด็นปัญหาในการอยู่ร่วมกันที่ค่อนข้างชัดเจน
- นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่มีพื้นฐานทางภาษาไทยเพียงพอต่อการสื่อสาร
- นักเรียนส่วนใหญ่อยู่ในช่วงอายุ 8-12 ปี ซึ่งเหมาะสมกับการส่งเสริมจิตสำนึก

ด้านความสัมพันธ์ (Luvmour, 2011)

1.2 การพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 3 ประกอบด้วย แผนการจัดการเรียนรู้ แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน แบบสังเกตพฤติกรรมระหว่างร่วมกิจกรรม แบบประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในห้องเรียน แบบประเมินสังคมมิติ แบบบันทึกภูมิหลังของผู้เรียน และแบบสอบถามความพึงพอใจของผู้เรียนที่มีต่อกิจกรรม (ตัวอย่างเครื่องมือแสดงไว้ในภาคผนวก ฉ) โดยมีกระบวนการพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพดังต่อไปนี้

1.2.1 การพัฒนาเครื่องมือวิจัย

แผนการจัดการเรียนรู้

แผนการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันนั้น พัฒนาขึ้นจากการเชื่อมโยงกิจกรรมศิลปะ หลักการ และเนื้อหาของรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันเข้าด้วยกัน ก่อนจะกำหนดกิจกรรมการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความสนใจของผู้เรียน และออกแบบเป็นแผนการจัดการเรียนรู้โดยมีโครงสร้างประกอบด้วย ชื่อกิจกรรม, จิตสำนึกที่คาดหวัง เนื้อหา หลักการ และกิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้องตาม LTTA Model แนวคิดกระบวนการเรียนรู้ สื่อการเรียนรู้และวัสดุอุปกรณ์ การวัดประเมินผลการเรียนรู้ บันทึกหลังการสอน ใบงาน และใบสะท้อนคิดหลังจบกิจกรรม โดยมีขั้นตอนการพัฒนาดังนี้

1. พิจารณาความเชื่อมโยงระหว่างเนื้อหา หลักการ และกิจกรรมศิลปะของ LTTA Model จุดสำคัญคือแผนการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นต้องครอบคลุมหลักการ 5 ข้อ และกิจกรรม 6 กลุ่มตามที่กำหนดไว้ในรูปแบบ และเรียงลำดับการเรียนรู้จากเนื้อหาเกี่ยวกับตนเอง, ผู้อื่น และสังคม เพื่อขยายความเข้าใจของผู้เรียนเป็นลำดับขั้น ดังรายละเอียดตามตาราง

ตารางที่ 3.6 ความเชื่อมโยงระหว่างเนื้อหา หลักการ และกิจกรรมศิลปะของ LTTA Model

กิจกรรม	หลักการ	เนื้อหา
1. การสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับตนเอง	1. การแสดงตัวตนผ่านศิลปะ	ตนเอง
2. การสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับผู้อื่น	2. การเปรียบเทียบความเหมือนและต่างระหว่างบุคคล	ผู้อื่น
3. การถ่ายทอดอารมณ์ผ่านงานศิลปะ	3. การจินตนาการความรู้สึกของผู้อื่น	ผู้อื่น
4. การเรียนรู้ศิลปะต่างชาติ	4. การเรียนรู้เรื่องราวบุคคลและวัฒนธรรม	ผู้อื่น
5. การสร้างงานศิลปะร่วมกัน	5. การร่วมมือโดยมีเป้าหมายร่วมกัน	สังคม
6. การสร้างงานศิลปะเพื่อชุมชน		

2. กำหนดรายละเอียดของเนื้อหาและรายละเอียดกิจกรรมที่เหมาะสม ครอบคลุมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันทั้ง 4 ด้าน ตลอดจนสอดคล้องกับบริบทและความสนใจของผู้เรียน ดังตารางที่ 3.7

ตารางที่ 3.7 รายละเอียดของแผนการจัดการเรียนรู้

แผนการจัดการเรียนรู้	เนื้อหา	จิตสำนึกที่คาดหวัง	หลักการ	กิจกรรม
1. It's me! การถ่ายทอดบุคลิกและจุดเด่นของตัวเองผ่านการวาดภาพตนเอง	บุคลิกและจุดเด่นของตนเอง	ยอมรับ, ชื่นชม/ภาคภูมิใจ	การแสดงตัวตนผ่านศิลปะ	การสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับตนเอง
2. อนาคตของเรา การจับคู่วาดภาพความใฝ่ฝันในอนาคตของเพื่อน	ความเหมือนและต่างของตนเองและผู้อื่น	เคารพ	การเปรียบเทียบความเหมือนและต่างระหว่างบุคคล	การสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับผู้อื่น
3. วันอันแสนเศร้า การวาดภาพเหตุการณ์ที่ทำให้รู้สึกเศร้าที่สุด	ความเศร้า (ของตนเองและผู้อื่น)	เข้าใจ	การจินตนาการความรู้สึกของผู้อื่น, การเรียนรู้เรื่องราวบุคคลและวัฒนธรรม	การถ่ายทอดอารมณ์ผ่านงานศิลปะ

ตารางที่ 3.7 (ต่อ) รายละเอียดของแผนการจัดการเรียนรู้

แผนการจัดการเรียนรู้	เนื้อหา	จิตสำนึก ที่คาดหวัง	หลักการ	กิจกรรม
4. ท่องโลกไปกับศิลปะ การศึกษาความเหมือนและ ความแตกต่างระหว่างงาน ศิลปะจากวัฒนธรรมของตน และวัฒนธรรมอื่น	ความเหมือน และต่างทาง วัฒนธรรมของ ตนเองและผู้อื่น	ยอมรับ, ชื่นชม/ ภาคภูมิใจ	การเรียนรู้เรื่องราว บุคคลและวัฒนธรรม	การเรียนรู้ศิลปะ ต่างชาติ
5. สีสื่อสาร การสร้างภาพปะติดจากสี ของธงชาติ ก่อนจะนำ ผลงานของทุกคนมา ประกอบกันเป็นผลงานใหม่	การอยู่ร่วมกัน ท่ามกลางความ แตกต่าง	ยอมรับ	การเปรียบเทียบความ เหมือนและต่าง ระหว่างบุคคล,การ ร่วมมือโดยมี เป้าหมายร่วมกัน	การสร้างงานศิลปะ ร่วมกัน
6. เรารักโรงเรียน การวาดภาพฝาผนังเพื่อ ถ่ายทอดจุดเด่นของโรงเรียน	โรงเรียน (สังคม) ของเรา	ยอมรับ, ชื่นชม/ ภาคภูมิใจ	การร่วมมือโดยมี เป้าหมายร่วมกัน	การสร้างงานศิลปะ เพื่อชุมชน

ในกรณีของการทดลองรูปแบบระยะสั้น จะลดกิจกรรมให้เหลือเพียง 4 กิจกรรม เพื่อให้สอดคล้องกับระยะเวลา โดยยกเลิกกิจกรรมที่ 1 “It’s me” และกิจกรรมที่ 2 “อนาคตของเรา” แล้วจึงปรับกิจกรรม “วันอันแสนเศร้า” ให้เป็นการจับคู่วาดภาพเหตุการณ์ที่เศร้าที่สุดของเพื่อน เพื่อให้ครอบคลุมการเรียนรู้เรื่องราวของบุคคลและวัฒนธรรม และปรับกิจกรรม “สีสันสื่อสาร” ให้เป็นการสร้างภาพปะติดจากสีของธงชาติและสีที่ตนชื่นชอบ ก่อนจะนำผลงานของทุกคนมาประกอบกันเป็นผลงานใหม่ เพื่อให้ครอบคลุมการแสดงตัวตนผ่านศิลปะ ดังรายละเอียดตามตารางที่ 3.8

ตารางที่ 3.8 รายละเอียดของแผนการจัดการเรียนรู้ระยะสั้น

แผนการจัดการเรียนรู้	เนื้อหา	จิตสำนึก ที่คาดหวัง	หลักการ	กิจกรรม
1. วันอันแสนเศร้า การจับคู่วาดภาพเหตุการณ์ ที่เศร้าที่สุดของเพื่อน	ความเศร้า (ของผู้อื่น)	เคารพ, เข้าใจ	การเปรียบเทียบ ความเหมือนและ ต่างระหว่างบุคคล, การจินตนาการ ความรู้สึกของผู้อื่น, การเรียนรู้เรื่องราว บุคคลและ วัฒนธรรม	การสร้างงานศิลปะ เกี่ยวกับผู้อื่น, การถ่ายทอดอารมณ์ ผ่านงานศิลปะ
2. ท่องโลกไปกับศิลปะ การศึกษาความเหมือนและ ความแตกต่างระหว่างงาน ศิลปะจากวัฒนธรรมของตน และวัฒนธรรมอื่น	ความเหมือน และต่างทาง วัฒนธรรม ของตนเอง และผู้อื่น	ยอมรับ, ชื่นชม/ ภาคภูมิใจ	การเปรียบเทียบ ความเหมือนและ ต่างระหว่างบุคคล, การเรียนรู้เรื่องราว บุคคลและ วัฒนธรรม	การเรียนรู้ศิลปะ ต่างชาติ
3. สีสื่อสาร การสร้างภาพปะติดจากสี ของธงชาติและสีที่ตนชื่นชอบ ก่อนจะนำผลงานของ ทุกคนมาประกอบกันเป็น ผลงานใหม่	การอยู่ ร่วมกัน ท่ามกลาง ความ แตกต่าง	ยอมรับ	การแสดงตัวตนผ่าน ศิลปะ, การ เปรียบเทียบความ เหมือนและต่าง ระหว่างบุคคล, การร่วมมือโดยมี เป้าหมายร่วมกัน	การสร้างงานศิลปะ เกี่ยวกับตนเอง, การสร้างงานศิลปะ ร่วมกัน
4. เรารักโรงเรียน การวาดภาพฝาผนังเพื่อ ถ่ายทอดจุดเด่นของโรงเรียน	โรงเรียน (สังคม) ของเรา	ยอมรับ, ชื่นชม/ ภาคภูมิใจ	การร่วมมือโดยมี เป้าหมายร่วมกัน	การสร้างงานศิลปะ ร่วมกัน, การสร้างงาน ศิลปะเพื่อชุมชน

3. จัดทำแผนการเรียนรู้ตามรายละเอียดที่กำหนดไว้ โดยมีองค์ประกอบคือ จิตสำนึกที่
คาดหวัง เนื้อหา หลักการ แนวคิด กระบวนการเรียนรู้ สื่อการเรียนรู้และวัสดุอุปกรณ์

แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เป็นเครื่องมือสำหรับวัดจิตสำนึกเพื่อการอยู่ร่วมกันในส่วนตัวจิตสำนึกภายใน โดยใช้ข้อความหรือสถานการณ์สมมติ เพื่อประเมินการมุมมองและการตอบสนองของผู้เรียน แบบวัดนี้มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่าของลิเคิร์ต (Likert's Scale) ซึ่งมีระดับการตอบ 5 ระดับ คือ เห็นด้วยมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยมาก โดยมีขั้นตอนการพัฒนาดังนี้

1. ศึกษาแนวทางการวัดประเมินผลจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันจากเอกสารเกี่ยวกับการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน

2. ศึกษานิยาม ตัวชี้วัด และพฤติกรรมบ่งชี้ที่ใช้ในการวัดประเมินผลจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันแต่ละด้าน

3. กำหนดโครงสร้างแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เพื่อให้ข้อความมีความครอบคลุมตัวชี้วัดของจิตสำนึกที่เป็นเป้าหมายครบถ้วน แล้วสร้างเป็นแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน จำนวน 25 ข้อ ลักษณะเป็นมาตราประมาณค่าของลิเคิร์ต (Likert's Scale) ซึ่งมีระดับการตอบ 5 ระดับ คือ เห็นด้วยมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยมาก ดังรายละเอียดตามตารางที่ 3.9 ก่อนจะพัฒนาเป็นแบบวัดที่สมบูรณ์

ตารางที่ 3.9 โครงสร้างแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	ตัวชี้วัด	พฤติกรรมบ่งชี้	ข้อคำถาม
1. ความเคารพ (6 ข้อ) หมายถึง การให้เกียรติต่อผู้อื่น โดยการปฏิบัติต่อผู้อื่นด้วยความสุภาพ ไม่ละเมิดสิทธิและเสรีภาพของผู้อื่น และปฏิบัติตามกฎระเบียบของสังคม	1.1 การให้เกียรติผู้อื่น	ปฏิบัติต่อเพื่อนและครูอย่างสุภาพ ใช้คำพูดสุภาพเฉพาะกับพ่อแม่ ครู และคนที่อายุมากกว่าเท่านั้น	1. ฉันเชื่อว่า เราเคารพสุภาพกับทุกคน แม้แต่กับคนต่างชาติ คนแปลกหน้า หรือเพื่อนที่เราไม่ชอบ
	1.2 ไม่ละเมิดสิทธิและเสรีภาพของผู้อื่น	ไม่ล้อเลียน หรือขู่เหยียดให้เพื่อน รู้สึกไม่พอใจ	2. ฉันพูดจาสุภาพเฉพาะกับพ่อแม่ ครู และคนที่อายุมากกว่าเท่านั้น
	1.3 ปฏิบัติตามกฎหมายระเบียบ	ปฏิบัติตามข้อตกลง กฎเกณฑ์ ระเบียบของห้องเรียนและโรงเรียน	3. ถ้าเห็นคนถูกรังแก ฉันจะเข้าไปช่วยทันที 4. การล้อเลียนเป็นเรื่องปกติที่ใครๆก็ทำกัน
2. การยอมรับ (6 ข้อ) หมายถึง การเห็นพ้อง หรือการไม่ต่อต้าน ต่อสิ่งที่แตกต่างจากตน ไม่ว่าจะเป็นบุคคล ความคิดเห็น หรือวัฒนธรรมของกลุ่มคนอื่น	2.1 ยอมรับความคิดเห็นที่แตกต่าง	รับฟังความคิดเห็นที่แตกต่างโดยไม่แสดงอาการไม่พอใจหรือโต้แย้ง	5. การปฏิบัติตามกฎหมายระเบียบเป็นเรื่องวุ่นวายและน่าเบื่อ 6. ห้องเรียนที่ไม่มีกฎระเบียบอาจก่อให้เกิดความวุ่นวาย
	2.2 ยอมรับร่วมกับผู้อื่น	ยินดีปฏิบัติตามความคิดเห็นที่ตนส่วนใหญ่เห็นพ้อง แม้จะแตกต่างจากความคิดของตน	7. เป็นเรื่องธรรมดาถ้าฉันและเพื่อนในกลุ่มเดียวกันจะคิดหรือชอบอะไรไม่เหมือนกัน
	2.1 ยอมรับความคิดเห็นที่แตกต่าง	รับฟังความคิดเห็นที่แตกต่างโดยไม่แสดงอาการไม่พอใจ	8. ฉันไม่จำเป็นต้องฟังทำเรื่องที่ไม่ชอบ แม้จะต้องขัดกับความคิดเห็นของคนส่วนใหญ่
3. การยอมรับร่วมกับผู้อื่น	3.1 ยอมรับร่วมกับผู้อื่น	ยินดีร่วมงานกับเพื่อนทุกคนโดยไม่แสดงอาการไม่พอใจ	9. ถ้าเลือกได้ ฉันอยากทำงานกลุ่มกับเพื่อนที่สนิทกันเท่านั้น
	3.2 ยอมรับร่วมกับเพื่อนที่แตกต่าง	ยินดีร่วมงานกับเพื่อนต่างชาติเป็นเรื่องดีเพราะทำให้ฉันรู้จักวัฒนธรรมที่แตกต่างมากขึ้น	10. ฉันยินดีทำงานกลุ่มร่วมกับเพื่อนต่างชาติ
	3.3 ยอมรับร่วมกับเพื่อนที่แตกต่าง	ยินดีร่วมงานกับเพื่อนต่างชาติเป็นเรื่องดีเพราะทำให้ฉันรู้จักวัฒนธรรมที่แตกต่างมากขึ้น	11. การเรียนร่วมกับเพื่อนชาวต่างชาติเป็นเรื่องดีเพราะทำให้ฉันรู้จักวัฒนธรรมที่แตกต่างมากขึ้น
4. การยอมรับร่วมกับผู้อื่น	4.1 ยอมรับร่วมกับผู้อื่น	ยินดีร่วมงานกับเพื่อนทุกคนโดยไม่แสดงอาการไม่พอใจ	12. ฉันไม่พอใจเวลาเห็นเพื่อนต่างชาติพูดหรือทำในสิ่งที่แตกต่างจากวัฒนธรรมของฉัน
	4.2 ยอมรับร่วมกับเพื่อนที่แตกต่าง	ยินดีร่วมงานกับเพื่อนต่างชาติเป็นเรื่องดีเพราะทำให้ฉันรู้จักวัฒนธรรมที่แตกต่างมากขึ้น	
	4.3 ยอมรับร่วมกับเพื่อนที่แตกต่าง	ยินดีร่วมงานกับเพื่อนต่างชาติเป็นเรื่องดีเพราะทำให้ฉันรู้จักวัฒนธรรมที่แตกต่างมากขึ้น	

ตารางที่ 3.9 (ต่อ) โครงสร้างแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	ตัวชี้วัด	พฤติกรรมบ่งชี้	ข้อคำถาม
3. ความเข้าอกเข้าใจ (6 ข้อ) หมายถึง ความสนใจใน ความรู้สึกของผู้อื่น ความเข้าใจ ในสิ่งที่ผู้อื่นเผชิญ และความ ห่วงใย ปรารถนาจะช่วยเหลือ	3.1 สนใจความรู้สึก ผู้อื่น	ใส่ใจสังเกต และถามไถ่ความรู้สึก ของเพื่อน	13. ฉันสังเกตความรู้สึกของเพื่อนได้จากกรูสสีหน้าและท่าทางของเขา
	3.2 เข้าใจ ความรู้สึกของผู้อื่น	แสดงอารมณ์ร่วม หรือมีคำพูดที่ แสดงความเห็นพ้องกับความรู้สึก ของเพื่อน	14. เวลาที่ฉันเห็นเพื่อนร้องไห้ ฉันรู้สึกเศร้าตามไปด้วย 15. ฉันไม่ล้อเลียนใคร เพราะฉันรู้ว่าเวลาโดนล้อเลียนมันน่าหงุดหงิดและ เสียใจ
	3.3 เห็นใจ และ ปรารถนาจะ ช่วยเหลือ	ยินดีให้ความช่วยเหลือเพื่อนตาม กำลังความสามารถของตนด้วย ความเต็มใจ	16. ฉันเชื่อว่า คนที่ร้องไห้เป็นคนอ่อนแอ 17. เมื่อเห็นเพื่อนมีปัญหา ฉันยินดีรับฟังและให้ความช่วยเหลือ 18. ฉันรู้สึกไร้ค่าอยู่เวลาที่เพื่อนมาขอความช่วยเหลือ
4. ความชื่นชม / ภาคภูมิใจ (7 ข้อ) หมายถึง การมีความรู้สึก ทางบวกต่อตนเอง ผู้อื่น และ วัฒนธรรมทั้งของตนเองและ ผู้อื่น	4.1 ภูมิใจในตนเอง	แสดงอาการชื่นชมความสามารถ หรือผลงานของตนเอง	19. ฉันมีจุดเด่นและข้อดีที่ไม่เหมือนใคร
	4.2 ภูมิใจใน วัฒนธรรมของตน	แสดงอาการสนใจ ชื่นชมเมื่อได้ เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของตน	20. ฉันภูมิใจในวัฒนธรรมของตนเอง และอยากนำเสนอให้เพื่อนต่างชาติ ได้เรียนรู้
	4.3 ชื่นชมใน เรื่องราว หรือ ผลงานของผู้อื่น	สนใจฟังเรื่องราวของเพื่อน แสดงอาการชื่นชอบ ชมเชย ผลงานของเพื่อน	21. ฉันรู้สึกชื่นชม และไม่เสียดายใจเวลามีคนมาชมเชยข้อคิดของฉัน 22. ฉันตั้งใจฟังทุกครั้งเพื่อนตอบคำถามหรือออกไปพูดหน้าชั้น
	4.4 ชื่นชมใน วัฒนธรรมของผู้อื่น	แสดงอาการสนใจ ชื่นชมเมื่อได้ เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมอื่น	23. ฉันรู้สึกไม่สบายใจเมื่อเห็นว่าผลงานของเพื่อนดีกว่าผลงานของฉัน 24. ฉันอยากรู้จักวัฒนธรรมของเพื่อนต่างชาติไม่หึงเรียนให้มากขึ้น 25. ฉันไม่จำเป็นต้องเรียนรู้วัฒนธรรมของประเทศที่ด้อยกว่าประเทศของตัวเอง ฉัน

แบบสังเกตพฤติกรรมระหว่างร่วมกิจกรรม

เป็นแบบสังเกตพฤติกรรมแบบบันทึกความถี่ของพฤติกรรมที่เชื่อมโยงกับจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันทั้ง 4 ด้าน โดยจำแนกเป็นพฤติกรรมเชิงบวกและเชิงลบ แบบสังเกตพฤติกรรมประกอบด้วยตารางแสดงรายละเอียดของพฤติกรรมบ่งชี้ ซึ่งสังเคราะห์จากจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน 4 ด้าน และตารางบันทึกความถี่ของพฤติกรรม ซึ่งจำแนกเป็นตารางบันทึกพฤติกรรมเชิงบวก และพฤติกรรมเชิงลบ โดยมีขั้นตอนการพัฒนาดังนี้

1. ศึกษาแนวทางการสร้างแบบสังเกตพฤติกรรม และตัวอย่างแบบสังเกตพฤติกรรม จากเอกสารและงานวิจัยต่างๆ
2. นำจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันทั้ง 4 ด้าน มาสังเคราะห์เป็นพฤติกรรมบ่งชี้ และสร้างตารางแสดงรายละเอียดของพฤติกรรมบ่งชี้ ดังรายละเอียดตามตารางที่ 3.10 แล้วจึงสร้างเป็นแบบสังเกตพฤติกรรม

แบบประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในห้องเรียน

แบบประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในห้องเรียน เป็นเครื่องมือสำหรับประเมินการแสดงพฤติกรรมบ่งชี้ถึงจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของนักเรียนในภาพรวม ระหว่างที่นักเรียนเรียนร่วมกันในห้องประจำชั้น โดยมีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่าของลิเคิร์ต (Likert's Scale) ซึ่งมีระดับการตอบ 4 ระดับ ตั้งแต่ 0-3 เพื่อแสดงระดับการปฏิบัติตามพฤติกรรมบ่งชี้

1. ศึกษาแนวทางการสร้างแบบประเมินพฤติกรรม และตัวอย่างแบบประเมินพฤติกรรม จากเอกสารและงานวิจัยต่างๆ
2. นำรายละเอียดของพฤติกรรมบ่งชี้ในเชิงบวกตามตารางที่ 3.10 มาสร้างเป็นแบบประเมินพฤติกรรม

ตารางที่ 3.10 รายละเอียดของพฤติกรรมบ่งชี้

นิยาม	ตัวชี้วัด	พฤติกรรมบ่งชี้	
		พฤติกรรมเชิงบวก	พฤติกรรมเชิงลบ
1. ความเคารพ หมายถึง การให้เกียรติต่อผู้อื่น โดยการปฏิบัติตนด้วยความสุภาพ ไม่ละเมิดสิทธิและเสรีภาพของผู้อื่น และปฏิบัติตามกฎระเบียบของสังคม	1.1 การให้เกียรติผู้อื่น	ปฏิบัติต่อเพื่อนและครูอย่างสุภาพ ใช้คำพูดสุภาพกับเพื่อนและครู ไม่ทำให้อับอายหรืออับอาย เสียหายน	แสดงพฤติกรรมไม่สุภาพต่อเพื่อนและครู ใช้คำไม่พูดสุภาพกับเพื่อนและครู ทำให้อับอายหรืออับอาย เสียหายน
	1.2 ไม่ละเมิดสิทธิและเสรีภาพของผู้อื่น	ไม่ล้อเลียน หรือเหยียดให้เพื่อนรู้สึกไม่พอใจ ปฏิบัติตามข้อตกลง กฎเกณฑ์ ระเบียบของห้องเรียนและโรงเรียน	ล้อเลียน หรือเหยียดให้เพื่อนรู้สึกไม่พอใจ ปฏิบัติตามข้อตกลง กฎเกณฑ์ ระเบียบของห้องเรียนและโรงเรียน
2. การยอมรับ หมายถึง การเห็นพ้อง หรือการไม่ต่อต้าน ต่อสิ่งที่แตกต่างจากตน ไม่ว่าจะเป็นผู้บุคคล ความคิดเห็น หรือวัฒนธรรมของกลุ่มคนอื่น	1.3 ปฏิบัติตามกฎระเบียบ	ปฏิบัติตามข้อตกลง กฎเกณฑ์ ระเบียบของห้องเรียนและโรงเรียน	ไม่ปฏิบัติตามข้อตกลง กฎเกณฑ์ ระเบียบของห้องเรียนและโรงเรียน
	2.1 ยอมรับความคิดเห็นที่แตกต่าง	รับฟังความคิดเห็นที่แตกต่างโดยไม่แสดงอาการไม่พอใจหรือตัดบท ยินดีปฏิบัติตามความคิดเห็นที่คนส่วนใหญ่เห็นพ้อง แม้จะแตกต่างจากความคิดของตน	ไม่รับฟังความคิดเห็นที่แตกต่าง แสดงอาการไม่พอใจหรือตัดบท ไม่ปฏิบัติตามความคิดเห็นที่คนส่วนใหญ่เห็นพ้อง หากแตกต่างจากความคิดของตน
	2.2 ยอมรับมีอกับผู้อื่น	ยินดีร่วมงานกับเพื่อนทุกคนโดยไม่แสดงอาการรังเกียจหรือไม่พอใจ	ไม่ยอมรับร่วมงานกับเพื่อนทุกคน โดยแสดงอาการรังเกียจหรือไม่พอใจ
	2.3 ยอมรับวัฒนธรรมที่แตกต่าง	รับฟัง และเรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของเพื่อนหรือกลุ่มคนอื่นโดยไม่แสดงอาการรังเกียจหรือไม่พอใจ	ไม่สนใจฟัง หรือเรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของเพื่อนหรือกลุ่มคนอื่น โดยแสดงอาการรังเกียจหรือไม่พอใจ

ตารางที่ 3.10 (ต่อ) รายละเอียดของพฤติกรรมบ่งชี้

นิยาม	ตัวชี้วัด	พฤติกรรมบ่งชี้	
		พฤติกรรมเชิงบวก	พฤติกรรมเชิงลบ
3. ความเข้าอกเข้าใจ หมายถึง ความสนใจในความรู้สึกของผู้อื่น ความเข้าใจในสิ่งที่ผู้อื่นเผชิญ และความห่วงใย ปรารถนาจะช่วยเหลือ	3.1 สนใจความรู้สึกผู้อื่น	ใส่ใจสังเกต และถามไถ่ความรู้สึกของเพื่อน	ไม่ใส่ใจสังเกต และถามไถ่ความรู้สึกของเพื่อน
	3.2 เข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น	แสดงอารมณ์ร่วม หรือมีคำพูดที่แสดงความเห็นพ้องกับความรู้สึกของเพื่อน	แสดงอารมณ์ หรือคำพูดที่ขัดแย้งกับความรู้สึกของเพื่อน
	3.3 เห็นใจ และปรารถนาจะช่วยเหลือ	ยินดีให้ความช่วยเหลือเพื่อนตามกำลังความสามารถของตนด้วยความเต็มใจ ไม่แสดงอาการหงุดหงิดหรือรำคาญ	ไม่เต็มใจให้ความช่วยเหลือเพื่อน โดยแสดงอาการหงุดหงิดหรือรำคาญ
4. ความชื่นชมและภาคภูมิใจ หมายถึง การมีความรู้สึกทางบวกต่อตนเอง ผู้อื่น และวัฒนธรรมทั้งของตนเองและผู้อื่น	4.1 ภูมิใจในตนเอง	แสดงอาการชื่นชมในความสามารถ หรือผลงานของตนเอง	เขินอาย ไม่กล้าแสดงความสามารถ หรือผลงานของตนเอง
	4.2 ภูมิใจในวัฒนธรรมของตน	แสดงอาการสนใจ ชื่นชมเมื่อได้เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของตน	แสดงอาการดูหมิ่น เมินเฉยเมื่อได้เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของตน
	4.3 ชื่นชมในเรื่องราวหรือผลงานของผู้อื่น	สนใจฟังเรื่องราวของเพื่อน ชมเชยผลงานของเพื่อน หรือแสดงความคิดเห็นในทางบวก	แสดงอาการเยาะเย้ย เมินเฉยเรื่องราวของเพื่อน
	4.4 ชื่นชมในวัฒนธรรมของผู้อื่น	แสดงอาการสนใจ ชื่นชมเมื่อได้เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมอื่น	แสดงอาการเยาะเย้ย เมินเฉยเมื่อได้เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมอื่น

แบบประเมินสังคมมิติ

แบบประเมินสังคมมิติ มีลักษณะเป็นแบบสอบถาม ที่ให้นักเรียนระบุชื่อเพื่อนสนิทจำนวน 3 คน เพื่อศึกษารูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนแต่ละคนในห้องเรียน ร่วมกับแบบรายงานตนเอง เพื่อประเมินความรู้สึกชื่นชอบของผู้ตอบแบบสอบถามที่มีต่อเพื่อนร่วมห้องแต่ละคน โดยมีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่าของลิเคิร์ต (Likert's Scale) ซึ่งมีระดับการตอบ 3 ระดับ ได้แก่ ชอบ มีค่าคะแนน +1 เฉยๆ มีค่าคะแนน 0 และ ไม่ชอบ มีค่าคะแนน -1 โดยมีการใช้ภาพการ์ตูนกำกับเพื่อให้ นักเรียนเข้าใจง่ายขึ้น โดยมีขั้นตอนการพัฒนาดังนี้

1. ศึกษาแนวทางการสร้างแบบประเมินสังคมมิติ และตัวอย่างแบบประเมินสังคมมิติ จากเอกสารและงานวิจัยต่างๆ
2. นำข้อมูลที่ได้มาพัฒนาเป็นแบบประเมินสังคมมิติ

แบบบันทึกภูมิหลังของผู้เรียน

เป็นเครื่องมือที่ใช้ในการสอบถาม และบันทึกข้อมูลของนักเรียน เพื่อให้ผู้สอนเข้าใจสภาพความหลากหลายทางวัฒนธรรมในชั้นเรียนของตน และเป็นข้อมูลเบื้องต้นในการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เหมาะสม โดยมีขั้นตอนการพัฒนาดังนี้

1. ศึกษาปัจจัยที่ทำให้เกิดความหลากหลายทางวัฒนธรรมในชั้นเรียนรวม จากเอกสารและงานวิจัย ร่วมกับการวิเคราะห์ข้อมูลจากการวิจัยระยะที่ 1
2. กำหนดประเด็นที่ต้องการสอบถาม ซึ่งประกอบด้วย ชื่อ-สกุล เพศ อายุ เชื้อชาติ ถิ่นฐานเดิม อาชีพของผู้ปกครอง เชื้อชาติของผู้ปกครอง ภาษาพูดของนักเรียน ระยะเวลาที่อาศัยในประเทศไทย ระยะเวลาที่เข้าศึกษาในโรงเรียน และสร้างเป็นแบบบันทึกข้อมูลภูมิหลังของผู้เรียน

แบบสอบถามความพึงพอใจของผู้เรียน

เป็นแบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อการกิจกรรมการเรียนรู้ โดยใช้กับกลุ่มตัวอย่างในการทดลองใช้รูปแบบที่พัฒนาขึ้นในระยะสั้นเท่านั้น แบบสอบถามชุดนี้แยกออกเป็น 2 ส่วน โดยส่วนแรกเป็นแบบรายงานตนเอง โดยมีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่าของลิเคิร์ต (Likert's Scale) โดยกำหนดค่าคำตอบออกเป็น 5 ระดับ ส่วนที่ 2 เป็นแบบคำถามแบบปลายเปิด (Open-Ended Questionnaire) จำนวน 3 ข้อ แบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียน โดยมีขั้นตอนการพัฒนาดังนี้

1. ศึกษาแนวทางการสร้างแบบสอบถามความพึงพอใจ และตัวอย่างแบบสอบถามความพึงพอใจจากเอกสารและงานวิจัยต่างๆ
2. กำหนดประเด็นในการสอบถามความพึงพอใจของผู้เรียน และสร้างเป็นแบบสอบถามความพึงพอใจของผู้เรียน

1.2.2 การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย

1.2.2.1 ผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย

ในงานวิจัยครั้งนี้มีผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 5 ท่าน เป็นผู้ตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสม ความเที่ยงตรง (Validity) ตามโครงสร้างของเนื้อหา โดยเป็นผู้ทรงคุณวุฒิที่มีประสบการณ์การทำงาน หรือการสอนในสาขาที่กำหนดไม่ต่ำกว่า 5 ปี จำแนกตามความเชี่ยวชาญได้ดังนี้ (รายชื่อของผู้ทรงคุณวุฒิทั้งหมดแสดงไว้ในภาคผนวก ก)

- ผู้สอนวิชาศิลปศึกษาในโรงเรียนประถมศึกษา ที่มีประสบการณ์การสอนอย่างน้อย ไม่ต่ำกว่า 10 ปี 1 ท่าน
- นักวิชาการทางศิลปศึกษาที่มีความรู้ ความเชี่ยวชาญ ในเรื่องศิลปะอาเซียน 1 ท่าน
- นักวิชาการที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในเรื่องหลักสูตรและการสอน 1 ท่าน
- นักวิชาการที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในเรื่องการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม 1 ท่าน
- นักวิชาการที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในเรื่องการวัดประเมินผลทางการศึกษา 1 ท่าน

1.2.2.2 ขั้นตอนการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย

- ผู้วิจัยนำเครื่องมือที่พัฒนาขึ้นไปปรึกษาอาจารย์ที่ปรึกษา เพื่อตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสมในเบื้องต้น ก่อนจะปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของอาจารย์ที่ปรึกษา
- ผู้วิจัยนำเครื่องมือที่พัฒนาขึ้นไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความตรงทางด้านเนื้อหา (Content Validity) โดยพิจารณาความสอดคล้องจากดัชนี IOC ซึ่งเครื่องมือที่เหมาะสมควรมีค่าดัชนี IOC สูงกว่า 0.5 (ณัฐภรณ์ หลาวทอง, 2549)
- ผู้วิจัยปรับปรุงเครื่องมือวิจัยตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ ก่อนจะนำไปทดลองใช้ (Try-out) กับนักเรียนในชั้นเรียนรวม ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดสามัคคี ศรีธาราม จำนวน 30 คน ซึ่งมีบริบทคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่างในการทดลองใช้รูปแบบ
- ผู้วิจัยนำผลการทดลองใช้แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันมาวิเคราะห์ค่าความเที่ยงแบบสอดคล้องภายใน (Internal Consistency) ด้วยการหาค่าสัมประสิทธิ์อัลฟา (α -Coefficient) ของครอนบาช (Cronbach) ซึ่งค่าความเที่ยงที่เหมาะสมควรมีค่าตั้งแต่ 0.6 เป็นต้นไป (ประคอง วรรณสุต, 2539)
- ผู้วิจัยทำการปรับปรุงแก้ไขเครื่องมือให้สมบูรณ์ก่อนนำไปใช้เก็บข้อมูลจริง

1.2.3 ผลการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย

1.2.3.1 แผนการจัดการเรียนรู้ มีค่าดัชนี IOC อยู่ในช่วง 0.8 – 1.00 ซึ่งเหมาะสมกับการนำไปใช้จริง (รายละเอียดแสดงในภาคผนวก ง)

1.2.3.2 แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน มีค่าดัชนี IOC อยู่ในช่วง 0.6 – 1.00 ค่าความเที่ยงทั้งฉบับเท่ากับ .806 และค่าความเที่ยงรายข้ออยู่ในช่วง .780 - .819 ซึ่งเหมาะสมกับการนำไปใช้จริง (รายละเอียดแสดงในภาคผนวก ฉ)

1.2.3.3 แบบสังเกตพฤติกรรมระหว่างร่วมกิจกรรม แบบประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในห้องเรียน แบบประเมินสังคมมิติ แบบบันทึกภูมิหลังของผู้เรียน และแบบสอบถามความพึงพอใจของผู้เรียนที่มีต่อกิจกรรม มีค่าดัชนี IOC เท่ากับ 1.00 ซึ่งเหมาะสมกับการนำไปใช้จริง

2. การทดลองใช้รูปแบบในระยะยาว

2.1 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยมาจากการเลือกอย่างเจาะจง คือนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 และ 3 จำนวน 41 คน จากโรงเรียน L. ซึ่งผู้วิจัยทำการสอบถามข้อมูลเบื้องต้นของตัวอย่างจากนั้นจึงแบ่งตัวอย่างเป็น 2 กลุ่ม คือกลุ่มทดลอง A 21 คน และกลุ่มทดลอง B 20 คน โดยใช้การจับคู่ (Matching) ตามเกณฑ์เพศ เชื้อชาติ และอายุ เพื่อควบคุมความแปรปรวนที่เกิดจากตัวแปรแทรกซ้อน (นงลักษณ์ วีรัชชัย, 2543)

2.2 แบบแผนการวิจัย

แบบแผนการวิจัยที่ใช้คือ แบบการทดลองข้ามสลับแบบวัดซ้ำ (Switching replication design) ซึ่งเป็นการศึกษาผลของตัวแปรจัดกระทำ 1 ตัวต่อกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่มในช่วงเวลาที่แตกต่างกัน การวัดผลทำ 3 ครั้ง คือ ก่อนเริ่มใช้รูปแบบ หลังใช้รูปแบบกับกลุ่มทดลอง A และหลังใช้รูปแบบกับกลุ่มทดลอง B ดังรายละเอียดตามตาราง

ตารางที่ 3.11 แบบแผนการทดลองไขว้สลับแบบวัดซ้ำ (Switching Replications Design)

	Pretest	ตัวแปร ทดลอง	Posttest1	ตัวแปร ทดลอง	Posttest2
กลุ่มทดลอง A	O1	X	O2	-	O3
กลุ่มทดลอง B	O1	-	O2	X	O3

สัญลักษณ์ที่ใช้

- O1 คือ การทดสอบก่อนเรียน (Pre-test)
- O2 คือ การทดสอบหลังเรียนครั้งที่ 1 (Post-test 1)
- O3 คือ การทดสอบหลังเรียนครั้งที่ 2 (Post-test 2)
- X คือ การจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

การอยู่ร่วมกัน

แบบแผนการทดลองไขว้สลับแบบวัดซ้ำ เป็นแผนการทดลองที่มีประสิทธิภาพในการควบคุมตัวแปรแทรกซ้อนที่ส่งผลต่อความตรงภายใน (Internal Validity) ของการวิจัย (Edmonds & Kennedy, 2013) นอกจากจะแสดงผลของตัวแปรจัดการกระทำที่ส่งผลต่อกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่มแล้วยังแสดงให้เห็นความคงทนของอิทธิพลของตัวแปรจัดการกระทำที่มีต่อกลุ่มทดลอง นอกจากนี้กลุ่มทดลองทั้ง 2 ได้รับตัวแปรจัดการกระทำอย่างเท่าเทียมกัน จึงถือเป็นแบบแผนการทดลองที่คำนึงถึงจริยธรรมในการวิจัยเป็นอย่างมาก

2.3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย

- 2.3.1 แผนการจัดการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน (ระยะยาว)
- 2.3.2 แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน
- 2.3.3 แบบสังเกตพฤติกรรมรายบุคคล
- 2.3.4 แบบประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในห้องเรียน
- 2.3.5 แบบประเมินสังคมมิติ
- 2.3.6 แบบบันทึกภูมิหลังของผู้เรียน

ทั้งนี้ รายละเอียดและช่วงเวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูลของเครื่องมือแต่ละชิ้นนั้นจะอธิบายอย่างละเอียดอีกครั้งในหัวข้อการดำเนินการทดลอง

2.4 การดำเนินการทดลอง

การดำเนินการทดลองแบ่งเป็น 4 ระยะ คือการเก็บข้อมูลก่อนการทดลอง การทดลองกับกลุ่มทดลอง A การทดลองกับกลุ่มทดลอง B และการเก็บข้อมูลหลังการทดลอง โดยการดำเนินการทดลองแต่ละระยะมีรายละเอียดดังตารางที่ 3.12

ตารางที่ 3.12 ขั้นตอนการดำเนินการทดลองใช้รูปแบบระยะยาว

วันที่	การดำเนินการ	เครื่องมือ	ผลที่ได้รับ
การเก็บข้อมูลก่อนการทดลอง			
16 พ.ค. - 1 ส.ค. 59	1. การฝังตัวเพื่อประเมินสภาพและปัญหาในการอยู่ร่วมกันของนักเรียน ผู้วิจัยทำการฝังตัวในโรงเรียนในฐานะครูผู้สอนวิชาศิลปะ เพื่อประเมินสภาพและปัญหาในการอยู่ร่วมกันของนักเรียน สร้างความคุ้นเคยกับนักเรียน และเรียนรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล	-	ข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับสภาพและปัญหาในการอยู่ร่วมกันของนักเรียน
21 มิ.ย. 59	2. การสอบถามภูมิหลังของนักเรียน ผู้วิจัยทำการสอบถามข้อมูลภูมิหลังของนักเรียนที่ส่งผลให้เกิดความแตกต่าง ได้แก่ เพศ, อายุ, เชื้อชาติ, ภาษา, ถิ่นฐานเดิม, อาชีพของผู้ปกครอง, ระยะเวลาที่อาศัยในประเทศไทย และระยะเวลาที่เข้าศึกษาในโรงเรียน โดยสอบถามเป็นรายบุคคล	แบบบันทึกภูมิหลังของผู้เรียน	ข้อมูลภูมิหลังของนักเรียน
27 มิ.ย. 59	3. การทำสังคัมมิตีก่อนเรียน ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบประเมินสังคัมมิตี เพื่อนำข้อมูลที่ได้มาจัดทำแผนผังสังคัมมิตีที่แสดงความสัมพันธ์ของนักเรียนแต่ละระดับชั้น และคำนวณคะแนนความนิยม (Popularity) ของนักเรียนรายบุคคล	แบบประเมินสังคัมมิตี	- แผนผังสังคัมมิตี (ก่อนเรียน) - คะแนนความนิยมของนักเรียนรายบุคคล (ก่อนเรียน)
28 มิ.ย. 59	4. การสัมภาษณ์นักเรียน ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์นักเรียน ด้วยการสัมภาษณ์แบบไม่มีโครงสร้าง เกี่ยวกับมุมมองที่มีต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคัม (โรงเรียน, ละครเวที, บ้าน, ประเทศไทย) เพื่อตรวจสอบข้อมูลที่ได้จากการสังเกต และสังคัมมิตี	-	ทัศนคติของผู้เรียนต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคัม (ก่อนเรียน)
4 ก.ค. 59	5. การสัมภาษณ์ครูประจำชั้น ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์ครูประจำชั้น ด้วยการสัมภาษณ์แบบไม่มีโครงสร้าง เกี่ยวกับการอยู่ร่วมกันของนักเรียน เพื่อตรวจสอบข้อมูลที่ได้จากการสังเกต และสังคัมมิตี	-	ข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับสภาพและปัญหาในการอยู่ร่วมกันของนักเรียนในมุมมองของครู

ตารางที่ 3.12 (ต่อ) ขั้นตอนการดำเนินการทดลองใช้รูปแบบระยะยาว

วันที่	การดำเนินการ	เครื่องมือ	ผลที่ได้รับ
4 ก.ค. 59	6. การแบ่งกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยนำข้อมูลจากการสอบถามภูมิหลังของนักเรียนมาเป็นเกณฑ์ในการแบ่งกลุ่มตัวอย่างด้วยการจับคู่ เพื่อให้ได้กลุ่มทดลอง A และ B ที่มีความคล้ายคลึงกันมากที่สุด	-	
11 ก.ค. 59	7. การทดสอบก่อนเรียน ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เพื่อประเมินจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันก่อนเรียนของนักเรียน ก่อนจะเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยด้วยสถิติ t (t-test) เพื่อประเมินความคล้ายคลึงของกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่ม	แบบวัด จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	คะแนนแบบวัด จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ก่อนเรียน
12 ก.ค. 59	8. การประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน ผู้วิจัยเข้าไปสังเกตสภาพการอยู่ร่วมกันในห้องประจำชั้น (ป.2 และ 3) เพื่อประเมินพฤติกรรมผู้เรียนในภาพรวม ก่อนเริ่มการทดลอง	แบบประเมิน สภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน	คะแนนการประเมิน สภาพการอยู่ร่วมกัน ในชั้นเรียน ครั้งที่ 1
การทดลองกับกลุ่มทดลอง A (กลุ่มทดลอง B ทำกิจกรรมลดเวลาเรียน เพิ่มเวลารู้ กับครูประจำชั้น)			
2 ส.ค. 59	กิจกรรมที่ 1 “It’s me”	- แผนการจัดการเรียนรู้	- ความถี่ของ พฤติกรรมเชิงบวก
8 ส.ค. 59	กิจกรรมที่ 2 “อนาคตของเรา”	- แบบสังเกต	และลบ
9 ส.ค. 59	กิจกรรมที่ 3 “วันอันแสนเศร้า”	พฤติกรรม	- สิ่งที่ได้เรียนรู้ได้
15 ส.ค. 59	กิจกรรมที่ 4 “ห้องโลกไปกับศิลปะ”	รายบุคคล	เรียนรู้จากกิจกรรม
16 ส.ค. 59	กิจกรรมที่ 5 “สี่สี่สาร”	- แบบสะท้อน คิดหลังจบ กิจกรรม	- ผลการจัดการ เรียนรู้รายกิจกรรม - ผลการประเมิน งานศิลปะของ ผู้เรียน
13 ก.ย. 59 (ครั้งที่ 2) 13 ก.ย. 59 (ครั้งที่ 3)	การประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน ระหว่างทดลองกับกลุ่มทดลอง A ผู้วิจัยเข้าไปสังเกตสภาพการอยู่ร่วมกันในห้องประจำชั้น (ป.2 และ 3) หลังจบกิจกรรมครั้งที่ 2 และ 6 เพื่อประเมินพฤติกรรมผู้เรียนในภาพรวม	แบบประเมิน สภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน	คะแนนการประเมิน สภาพการอยู่ร่วมกัน ในชั้นเรียน ครั้งที่ 2 และ 3

ตารางที่ 3.12 (ต่อ) ขั้นตอนการดำเนินการทดลองใช้รูปแบบระยะยาว

วันที่	การดำเนินการ	เครื่องมือ	ผลที่ได้รับ
29 ส.ค. 59	การทดสอบหลังเรียนครั้งที่ 1 หลังจบการทดลองกับกลุ่มทดลอง A ผู้วิจัยให้นักเรียนทั้งสองกลุ่มทำแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เพื่อประเมินความเปลี่ยนแปลงของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	แบบวัดจิตสำนึก ในการอยู่ร่วมกัน	คะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน หลังเรียนครั้งที่ 1
การทดลองกับกลุ่มทดลอง B (กลุ่มทดลอง A ทำกิจกรรมลดเวลาเรียน เพิ่มเวลารู้ กับครูประจำชั้น)			
30 ส.ค. 59	กิจกรรมที่ 1 “It’s me”	- แผนการจัดการเรียนรู้	- ความถี่ของพฤติกรรมเชิงบวก
12 ก.ย. 59	กิจกรรมที่ 2 “อนาคตของเรา”	- แบบสังเกต	และลบ
13 ก.ย. 59	กิจกรรมที่ 3 “วันอันแสนเศร้า”	พฤติกรรม	- สิ่งที่ได้เรียนรู้ได้
19 ก.ย. 59	กิจกรรมที่ 4 “ท่องโลกไปกับศิลปะ”	รายบุคคล	เรียนรู้จาก
20 ก.ย. 59	กิจกรรมที่ 5 “สี่สื่อสาร”	- แบบสะท้อนคิด	กิจกรรม
26-27 ก.ย. 59	กิจกรรมที่ 6 “เรารักโรงเรียน”	หลังจบกิจกรรม	- ผลการจัดการเรียนรู้รายกิจกรรม - ผลการประเมินงานศิลปะของผู้เรียน
6 ก.ย. 59 (ครั้งที่ 2)	การประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน	แบบประเมิน	คะแนนการ
20 ก.ย. 59 (ครั้งที่ 3)	ระหว่างทดลองกับกลุ่มทดลอง B ผู้วิจัยเข้าไปสังเกตสภาพการอยู่ร่วมกันในห้องประจำชั้น (ป.2 และ 3) หลังจบกิจกรรมครั้งที่ 2 และ 6 เพื่อประเมินพฤติกรรมผู้เรียนในภาพรวม	สภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน	ประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน ครั้งที่ 4 และ 5
3 ต.ค. 59	การทดสอบหลังเรียนครั้งที่ 2 หลังจบการทดลองกับกลุ่มทดลอง ผู้วิจัยให้นักเรียนทั้งสองกลุ่มทำแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เพื่อประเมินความเปลี่ยนแปลงของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	แบบวัดจิตสำนึก ในการอยู่ร่วมกัน	คะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน หลังเรียนครั้งที่ 2

ตารางที่ 3.12 (ต่อ) ขั้นตอนการดำเนินการทดลองใช้รูปแบบระยะยาว

วันที่	การดำเนินการ	เครื่องมือ	ผลที่ได้รับ
การเก็บข้อมูลหลังการทดลอง			
3 ต.ค. 59	1. การทำสังคมมิติหลังเรียน ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบประเมินสังคมมิติหลังเรียน เพื่อประเมินความเปลี่ยนแปลงของแผนผังสังคมมิติ และคะแนนความนิยม (Popularity) ของนักเรียนรายบุคคล	แบบประเมินสังคมมิติ	- แผนผังสังคมมิติ (หลังเรียน) - คะแนนความนิยมรายบุคคล (หลังเรียน)
3 ต.ค. 59	2. การประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน ผู้วิจัยเข้าไปสังเกตสภาพการอยู่ร่วมกันในห้องประจำชั้น (ป.2 และ3) เพื่อประเมินพฤติกรรมผู้เรียนในภาพรวมหลังสิ้นสุดการทดลอง	แบบประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน	คะแนนการประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน ครั้งที่ 6
4 ต.ค. 59	3. การสัมภาษณ์นักเรียน ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์นักเรียน เกี่ยวกับมุมมองที่มีต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม (โรงเรียน, ละแวกบ้าน, ประเทศไทย) เพื่อตรวจสอบความเปลี่ยนแปลงหลังเรียน	-	ทัศนคติของผู้เรียนต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม
4 ต.ค. 59	4. การสัมภาษณ์ครูประจำชั้น ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์ครูประจำชั้น เกี่ยวกับการอยู่ร่วมกันของนักเรียนหลังจบการทดลอง เพื่อตรวจสอบความเปลี่ยนแปลงหลังเรียน และความคิดเห็นที่มีต่อกิจกรรม	-	ข้อมูลสภาพและปัญหาในการอยู่ร่วมกันของนักเรียนในมุมมองของครูและมุมมองที่มีต่อกิจกรรม

2.5 การวิเคราะห์ข้อมูล

จากข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้ ผู้วิจัยนำมาวิเคราะห์ตามประเด็นดังต่อไปนี้

2.5.1 ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการฝังตัว ข้อมูลภูมิหลังของผู้เรียน สังคมมิติ การสัมภาษณ์นักเรียนและครูประจำชั้น โดยการจำแนกข้อมูลตามเหตุการณ์ การวิเคราะห์สรุพบัญญาเพื่อตีความสร้างข้อสรุปจากข้อมูล ร่วมกับการตรวจสอบสามเส้าระหว่างข้อมูลหลายแหล่ง เพื่อสรุปสภาพการอยู่ร่วมกัน และปัจจัยที่อาจส่งผลต่อการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

2.5.2 ผลการดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น

วิเคราะห์ข้อมูลร่วมระหว่างบันทึกหลังการสอน, การสะท้อนคิดหลังจบกิจกรรม และการแสดงออกผ่านงานศิลปะ โดยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) เพื่อสรุปผลของการจัดการเรียนรู้ในแต่ละกิจกรรมว่าผู้เรียนมีการตอบสนองอย่างไร รู้สึกอย่างไร ได้เรียนรู้อะไร และถ่ายทอดออกมาเป็นงานศิลปะอย่างไร

2.5.3 ผลจากแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

วิเคราะห์ข้อมูลโดยให้คะแนนคำตอบแต่ละข้อตามอัตราค่าประมาณค่า โดยกำหนดค่าความหมายตัวเลขดังต่อไปนี้

เห็นด้วยมากที่สุด	ค่าคะแนนเท่ากับ	5
เห็นด้วยมาก	ค่าคะแนนเท่ากับ	4
เห็นด้วยปานกลาง	ค่าคะแนนเท่ากับ	3
เห็นด้วยน้อย	ค่าคะแนนเท่ากับ	2
เห็นด้วยน้อยที่สุด	ค่าคะแนนเท่ากับ	1

ในส่วนของข้อคำถามทางลบนั้น ได้ทำการกลับค่าคะแนนดังนี้

เห็นด้วยมากที่สุด	ค่าคะแนนเท่ากับ	1
เห็นด้วยมาก	ค่าคะแนนเท่ากับ	2
เห็นด้วยปานกลาง	ค่าคะแนนเท่ากับ	3
เห็นด้วยน้อย	ค่าคะแนนเท่ากับ	4
เห็นด้วยน้อยที่สุด	ค่าคะแนนเท่ากับ	5

จากนั้นจึงทำการหาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) และวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ (Repeated Measure ANOVA) โดยแบ่งเป็นการเปรียบเทียบความเปลี่ยนแปลงภายในกลุ่ม (Within-subjects) จากการวัดทั้ง 3 ครั้ง และเปรียบเทียบความแปรปรวนระหว่างกลุ่ม (Between-subjects) ของกลุ่มทดลอง A และ B ที่ได้รับการทดลองในช่วงเวลาที่แตกต่างกัน

2.5.4 ผลจากการสังเกตพฤติกรรมรายบุคคล

วิเคราะห์ข้อมูลโดยการแจกแจงความถี่ หาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) จัดทำเป็นแผนภูมิเส้นเพื่อประเมินความเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมเชิงบวกและลบของผู้เรียนในรายกิจกรรม และจัดทำแผนภูมิแท่งโดยจำแนกพฤติกรรมในรายด้าน เพื่อศึกษาความเชื่อมโยงระหว่างพฤติกรรมและจิตสำนึกที่คาดหวังในรายกิจกรรม

2.5.5 ผลจากแบบประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน

วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ก่อนจะเปรียบเทียบความเปลี่ยนแปลงจากการประเมินแต่ละครั้ง

2.5.6 ผลจากแบบประเมินสังคมมิติ

วิเคราะห์ข้อมูลโดยแบ่งเป็น 2 ส่วน ดังนี้

1) ข้อมูลสังคมมิติ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยตารางเมทริกซ์ (Jenning, 1977) ดังนี้

- สร้างตารางเมทริกซ์ที่มีจำนวนแถวและคอลัมน์ตามจำนวนนักเรียนในห้อง ระบุชื่อ นักเรียนทุกคนในช่องด้านซ้ายมือของตาราง และด้านบนของตาราง โดยเริ่มจากนักเรียนชาย เมื่อครบแล้วจึงใส่ชื่อนักเรียนหญิง จากนั้นจึงทำเครื่องหมาย ✓ ในช่องตามชื่อเพื่อนที่เลือกดังตัวอย่างตามตาราง

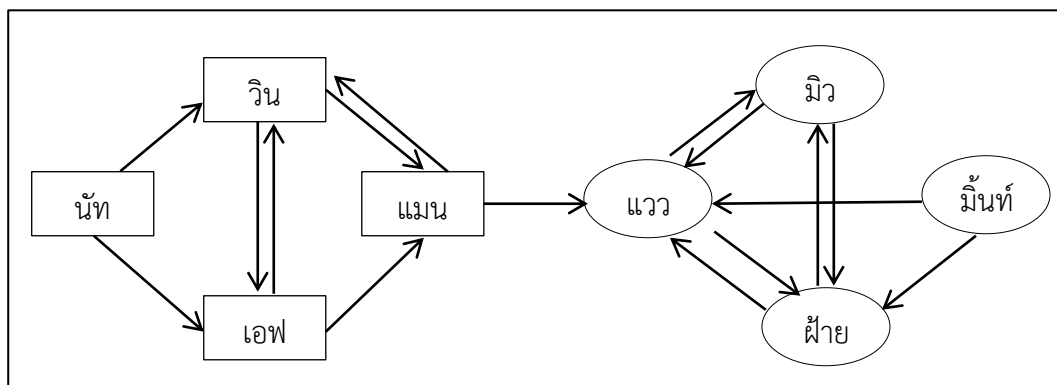
ตารางที่ 3.13 ตัวอย่างตารางเมทริกซ์สำหรับวิเคราะห์สังคมมิติ

ชื่อผู้เลือก		ชื่อเพื่อนที่เลือก							
		นักเรียนชาย				นักเรียนหญิง			
		นัท	แมน	วิน	เอฟ	มินท์	ฝ้าย	แหว	มิว
นักเรียนชาย	นัท			✓	✓				
	แมน			✓				✓	
	วิน		✓		✓				
	เอฟ		✓	✓					
นักเรียนหญิง	มินท์						✓	✓	
	ฝ้าย							✓	✓
	แหว						✓		✓
	มิว						✓	✓	
จำนวนการถูกเลือก		0	3	3	2	0	3	4	2

- ตารางช่องว่างสุดแสดงความถี่ที่ได้รับเลือกจากเพื่อน หากความถี่มีมาก แสดงว่านักเรียนคนนั้น

ได้รับการยอมรับจากเพื่อนมาก คนที่มีความถี่มากที่สุดส่วนใหญ่จะอยู่ในบทบาทดาว (Star) ของห้อง ส่วนคนที่ไม่มีความถี่เลยแสดงว่าอยู่ในบทบาทผู้โดดเดี่ยว (Isolate) ที่ไม่ได้รับการยอมรับ

- จากข้อมูลในตารางเมทริกซ์ นำมาสร้างเป็นแผนผังสังคมมิติ โดยใช้สัญลักษณ์ลูกศร แสดงทิศทางของความสัมพันธ์ ดังตัวอย่างในภาพที่ 3.3 จากภาพจะเห็นได้ว่า มีการแบ่งกลุ่มย่อยระหว่างนักเรียนชายและนักเรียนหญิง ดาวของห้องคือแหว ส่วนผู้โดดเดี่ยวคือ นัท และมินท์






ภาพที่ 3.2 ตัวอย่างแผนผังสังคมมิติ

สัญลักษณ์ที่ใช้ □ คือ นักเรียนชาย
○ คือ นักเรียนหญิง

- ทำการเปรียบเทียบแผนผังสังคมมิติก่อนเรียนและหลังเรียน ในด้านการแบ่งกลุ่มย่อย, ทิศทางความสัมพันธ์, ดาวและผู้โดดเดี่ยว เพื่อประเมินความเปลี่ยนแปลงด้านความสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่าง

2) คะแนนความนิยม วิเคราะห์ข้อมูลโดยการแปลค่าความหมายจากภาพเป็น

คะแนน ดังนี้

	ค่าคะแนนเท่ากับ	+1
	ค่าคะแนนเท่ากับ	0
	ค่าคะแนนเท่ากับ	-1

จากนั้นจึงทำการรวมคะแนน และหาค่าเฉลี่ยรายบุคคล ก่อนจะเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนความนิยมก่อนเรียนและหลังเรียน

2.5.7 ผลจากการสัมภาษณ์ความคิดเห็น

วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

2.5.8 กรณีศึกษา

หลังจากที่ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลในข้อ 1.5.1 - 1.5.7 แล้ว จึงทำการคัดเลือกนักเรียนที่มีความเปลี่ยนแปลงในทางบวกอย่างเห็นได้ชัดมาเป็นกรณีตัวอย่าง 3 คน โดยวิเคราะห์ข้อมูลร่วมระหว่าง ข้อมูลภูมิหลังของผู้เรียน แผนผังสังคมมิติ คะแนนความนิยม การสังเกตพฤติกรรมระหว่างร่วมกิจกรรม และการสัมภาษณ์เชิงลึก

2.6 การสรุปผลการวิจัย

เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลจากแหล่งต่างๆจนครบถ้วนแล้ว ผู้วิจัยจึงทำการสรุปข้อมูลตามวัตถุประสงค์การวิจัย คือการศึกษาผลของการใช้รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นที่มีต่อจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มตัวอย่าง ก่อนจะนำไปสรุปร่วมกับผลการทดลองใช้รูปแบบในระยะสั้น และอภิปรายผลต่อไป

3. การทดลองใช้รูปแบบในระยะสั้น

3.1 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยมาจากการเลือกอย่างเจาะจง คือนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 52 คน จากโรงเรียน Sr.

3.2 แบบแผนการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง โดยใช้แบบแผนการทดลองที่เรียกว่า One Group Pretest - Posttest Design ทดลองกับกลุ่มตัวอย่างกลุ่มเดียว วัดผลก่อนและหลังการทดลอง

ตารางที่ 3.14 แบบแผนการทดลอง One Group Pretest-Posttest Design

	ทดสอบก่อนเรียน	ตัวแปรทดลอง	ทดสอบหลังเรียน
E	O1	X	O2
สัญลักษณ์ที่ใช้	E	คือ กลุ่มทดลอง	
	O1	คือ การทดสอบก่อนเรียน (Pre-test)	
	X	คือ รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	
	O2	คือ การทดสอบหลังเรียน (Post-test)	

3.3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย

3.3.1 แผนการจัดการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน (ระยะสั้น)

3.3.2 แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

3.3.3 แบบประเมินความพึงพอใจของผู้เรียน

3.4 การดำเนินการทดลอง

ผู้วิจัยได้ทำการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 52 คน จากโรงเรียน Sr. ผ่านการจัดกิจกรรม “โครงการ Art for Living Together: ค่ายศิลปะเพื่อส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน” เมื่อวันที่ 23 กันยายน พ.ศ. 2559 โดยมีลำดับขั้นตอนดังต่อไปนี้

3.4.1 นำแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ก่อนเรียน (Pre-Test) ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมาให้ นักเรียนทำก่อนจัดกิจกรรม 1 สัปดาห์ จากนั้นจึงขอข้อมูลเบื้องต้นของนักเรียนจากครูประจำชั้นเพื่อใช้ในการจัดกลุ่มนักเรียนระหว่างร่วมกิจกรรม

3.4.2 ผู้วิจัยดำเนินการจัดกิจกรรม “โครงการ Art for Living Together: ค่ายศิลปะเพื่อส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน” โดยกิจกรรมการเรียนรู้แบ่งออกเป็น 4 ฐาน ดำเนินการจัดการเรียนรู้โดยวิทยากรรับเชิญ ซึ่งเป็นนิสิตปริญญาเอก สาขาวิชาศิลปศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 6 คน ครูศิลปะของโรงเรียน ข. 1 คน วิทยากรผู้รับผิดชอบกิจกรรมสันตนาการ 1 คน ผู้ช่วยในการวิจัยอีก 1 คน ทำหน้าที่บันทึกภาพระหว่างการทำกิจกรรม และครูประจำชั้นจำนวน 2 คน เป็นผู้สังเกตการณ์ ส่วนผู้วิจัยทำหน้าที่ดูแล และบันทึกผลการกิจกรรมในภาพรวม

3.4.3 เมื่อเสร็จสิ้นกิจกรรมการเรียนรู้แต่ละฐาน นักเรียนทำการสะท้อนคิดสิ่งที่ได้เรียนรู้ลงในกระดาษ Post-it ก่อนจะนำไปติดรวมกันบนบอร์ดสะท้อนคิดประจำฐาน

3.4.4 หลังจากเสร็จสิ้นกิจกรรมการเรียนรู้ทั้งหมดตามแผนการจัดการเรียนรู้ นักเรียนทำแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน หลังเรียน (Post-Test) ฉบับเดิม เพื่อวัดความเปลี่ยนแปลงของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

3.4.5 ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบสอบถามความพึงพอใจที่มีต่อกิจกรรม

3.4.6 ผู้วิจัยเก็บรวบรวมกระดาษ Post-it ที่บันทึกการสะท้อนคิดของผู้เรียน

3.4.7 วิทยากรบันทึกผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ลงในบันทึกหลังการสอน ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์วิทยากรผู้จัดกิจกรรมและครูเกี่ยวกับความคิดเห็นที่มีต่อกิจกรรมของรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

3.5 การวิเคราะห์ข้อมูล

3.5.1 ผลการดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น

วิเคราะห์ข้อมูลร่วมระหว่างบันทึกหลังการสอนของวิทยากร และบันทึกผลการจัดกิจกรรมในภาพรวมของผู้วิจัย เพื่อสรุปผลของการจัดการเรียนรู้ในแต่ละฐานกิจกรรมว่าผู้เรียนมีการตอบสนองอย่างไร รู้สึกอย่างไร ได้เรียนรู้อะไร และถ่ายทอดออกมาเป็นงานศิลปะอย่างไร

3.5.2 ผลจากแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

วิเคราะห์ข้อมูลโดยให้คะแนนคำตอบแต่ละข้อตามอัตราการประมาณค่า โดยกำหนดค่าความหมายตัวเลขดังต่อไปนี้

เห็นด้วยมากที่สุด	ค่าคะแนนเท่ากับ	5
เห็นด้วยมาก	ค่าคะแนนเท่ากับ	4
เห็นด้วยปานกลาง	ค่าคะแนนเท่ากับ	3
เห็นด้วยน้อย	ค่าคะแนนเท่ากับ	2
เห็นด้วยน้อยที่สุด	ค่าคะแนนเท่ากับ	1

ในส่วนของข้อคำถามทางลบนั้น ได้ทำการกลับค่าคะแนนดังนี้

เห็นด้วยมากที่สุด	ค่าคะแนนเท่ากับ	1
เห็นด้วยมาก	ค่าคะแนนเท่ากับ	2
เห็นด้วยปานกลาง	ค่าคะแนนเท่ากับ	3
เห็นด้วยน้อย	ค่าคะแนนเท่ากับ	4
เห็นด้วยน้อยที่สุด	ค่าคะแนนเท่ากับ	5

จากนั้นจึงทำการหาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) และเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียนด้วยการทดสอบค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างสองกลุ่มที่สัมพันธ์กัน (Pair Sample t-test) แล้วจึงนำมาเปรียบเทียบความมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

3.5.3 ผลการสะท้อนคิดของผู้เรียน

วิเคราะห์ข้อมูลโดยการเรียงเรียงและจัดหมวดหมู่

3.5.4 ผลการประเมินความพึงพอใจของผู้เรียน

ส่วนที่ 1 ซึ่งเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า นำมาแจกแจงความถี่ของคำตอบในแต่ละข้อ โดยให้คำตอบตามอัตราการประมาณค่า ซึ่งมีสเกล 5,4,3,2 และ 1 ตามลำดับ มาตรวจให้คะแนนในแต่ละข้อ แล้วนำมาหาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ดังนี้

เห็นด้วยอย่างยิ่ง	ค่าคะแนนเท่ากับ	5
เห็นด้วย	ค่าคะแนนเท่ากับ	4
ไม่แน่ใจ	ค่าคะแนนเท่ากับ	3
ไม่เห็นด้วย	ค่าคะแนนเท่ากับ	2
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	ค่าคะแนนเท่ากับ	1

เมื่อวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยแล้ว นำไปเปรียบเทียบเกณฑ์เพื่อแปลความหมายคะแนน ดังนี้

4.50 - 5.00	หมายถึงมีระดับความเห็นด้วยมากที่สุด
3.50 - 4.49	หมายถึงมีระดับความเห็นด้วยมาก
2.50 - 3.49	หมายถึงมีระดับความเห็นด้วยปานกลาง
1.50 - 2.49	หมายถึงมีระดับมีระดับความเห็นด้วยน้อย
1.00 - 1.49	หมายถึงมีระดับมีระดับความเห็นด้วยน้อยที่สุด

ส่วนที่ 2 ซึ่งเป็นแบบตรวจสอบรายการ (Checklist) และคำถามปลายเปิด นำมาจัดหมวดหมู่หาค่าความถี่และค่าร้อยละ (Percentage)

3.6 การสรุปและนำเสนอผลการวิจัย

เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลจากแหล่งต่างๆจนครบถ้วนแล้ว ผู้วิจัยจึงทำการสรุปข้อมูลตามวัตถุประสงค์การวิจัย คือการศึกษาผลของการใช้รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นที่มีต่อจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มตัวอย่าง ก่อนจะนำไปสรุปร่วมกับผลการทดลองใช้รูปแบบในระยะยาว และอภิปรายผลต่อไป

บทที่ 4

ผลการวิจัย

การวิจัยเรื่องการพัฒนา รูปแบบการเรียนรู้อัตโนมัติเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เป็น การวิจัยและพัฒนา (Research and Development) โดยมีวัตถุประสงค์ในการสร้างรูปแบบการ เรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ และเพื่อ ศึกษาผลของการใช้รูปแบบการเรียนรู้อัตโนมัติที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นต่อพัฒนาการทางจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ของกลุ่มตัวอย่าง ผลการวิจัยแบ่งออกเป็น 3 ตอน ตามระยะการวิจัย ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการศึกษาสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียน ไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ตอนที่ 2 ผลการพัฒนา รูปแบบการเรียนรู้อัตโนมัติเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

ตอนที่ 3 ผลของการใช้รูปแบบการเรียนรู้อัตโนมัติเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

ตอนที่ 1 ผลการศึกษาสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทย และนักเรียนข้ามชาติ

ผลของการวิจัยระยะที่ 1 ที่มีวัตถุประสงค์ในการศึกษาสภาพ ปัญหา และแนวทางการ ส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ เพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐานในการพัฒนา รูปแบบให้สอดคล้องกับสภาพจริง และบริบทของประเทศไทย โดยผลการวิจัยแบ่งเป็น 4 ส่วน คือ ผล จากแบบสอบถาม ผลจากการสำรวจสภาพการจัดการเรียนรวมและการสัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องใน โรงเรียน ผลการสรุปความเชื่อมโยงระหว่างข้อมูลจากการวิจัยเอกสาร แบบสอบถามและการ สัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้อง และผลการสัมภาษณ์ความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. ผลการวิจัยเชิงสำรวจด้วยแบบสอบถาม

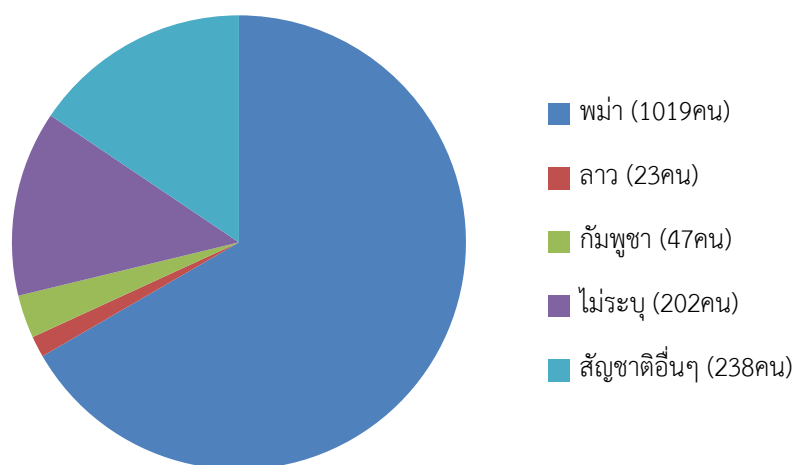
ในการสำรวจ สภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและ นักเรียนข้ามชาติ จากโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวมในสังกัด สพ. ส. มทร. ส. ศ. ด้วยแบบสอบถาม จากโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจำนวนทั้งสิ้น 43 แห่ง ผู้วิจัยได้รับแบบสอบถามคืนจากโรงเรียน 34 แห่ง คิดเป็นร้อยละ 80.95 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด สรุปผลได้ดังนี้ (ข้อมูลสถิติแสดงไว้ใน ภาคผนวก ค)

1.1 ข้อมูลพื้นฐานของโรงเรียน

โรงเรียนที่เปิดรับนักเรียนข้ามชาติเข้าเรียนส่วนใหญ่เป็นโรงเรียนขนาดเล็ก (ร้อยละ 70.6) มีอัตราส่วนนักเรียนข้ามชาติไม่เกินร้อยละ 10 ของจำนวนนักเรียนทั้งหมด (ร้อยละ 52.94) จากสถิติปีการศึกษา 2558 อัตราส่วนนักเรียนข้ามชาติที่สูงที่สุดคือ ร้อยละ 87.96 ต่ำที่สุดคือร้อยละ 0 (เนื่องจากปีการศึกษานี้ไม่มีนักเรียนข้ามชาติ)

1.2 ข้อมูลพื้นฐานของนักเรียนข้ามชาติ

จากโรงเรียนที่ตอบแบบสอบถามทั้งหมด 34 โรงเรียน มีนักเรียนทั้งสิ้น 9425 คน เป็นนักเรียนที่ไม่มีสัญชาติไทยทั้งสิ้น 1529 คน (ร้อยละ 16.22) จำแนกตามสัญชาติได้เป็น พม่า 1019 คน ลาว 23 คน กัมพูชา 47 คน ไม่ระบุสัญชาติ 202 คน (ส่วนใหญ่หมายถึงชาวไทยภูเขาอพยพ เช่น ลัวะ ไทยใหญ่) สัญชาติอื่นๆ 238 คน (ส่วนใหญ่หมายถึงชาติพันธุ์อื่นๆจากประเทศพม่า เช่น มอญ กระเหรี่ยง เนื่องจากเวลาสอบถาม คนกลุ่มนี้จะไม่ได้อ้างว่าตนเองมีสัญชาติพม่า)



ภาพที่ 4.1 จำนวนของนักเรียนข้ามชาติ จำแนกตามสัญชาติ

นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่เข้ามาในประเทศไทยอย่างถูกกฎหมาย (ร้อยละ 76.5) เกิดในประเทศไทย (ร้อยละ 70.6) และมีหลักฐานทางทะเบียนราษฎร (ร้อยละ 55.9) อย่างไรก็ตาม นักเรียนที่ไม่มีหลักฐานทางทะเบียนราษฎรยังมีถึงร้อยละ 44.1 จึงเป็นภาระของทางโรงเรียนที่ต้องดำเนินการให้

ผู้ปกครองของนักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่ทำงานในโรงงานอุตสาหกรรมต่อเนื่องประมงในอำเภอมหาชัย เช่น การแกะกุ้ง ตัดหัวปลา รองลงมาคืออาชีพรับจ้าง อาชีพเหล่านี้มักไม่มั่นคง ต้องย้ายถิ่นฐานบ่อยครั้ง ส่งผลให้นักเรียนข้ามชาติร้อยละ 41.2 ต้องออกจากการศึกษากลางคัน

ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนข้ามชาติมากที่สุดคือ ภาษาและการสื่อสาร (ร้อยละ 35.3) ส่วนปัจจัยที่ส่งผลต่อการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติมากที่สุดคือ ความแตกต่างด้านอายุ (ร้อยละ 38.2)

1.3 การจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในมุมมองของผู้อำนวยการโรงเรียน จำแนกเป็น 7 ประเด็น ได้แก่ นโยบาย หลักสูตร บุคลากร การจัดการเรียนการสอน สื่อการเรียนรู้ ผู้ปกครองและชุมชน และการติดตามดูแล สรุปข้อมูลได้ดังนี้

ด้านนโยบาย โรงเรียนส่วนใหญ่ (ร้อยละ 85.3) มีแนวทางปฏิบัติในการดูแลนักเรียนที่ไม่มีหลักฐานทางทะเบียนราษฎร หรือไม่มีสัญชาติไทย การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนข้ามชาติกับนักเรียนไทยนั้นไม่แตกต่างกัน (ร้อยละ 94.1)

ด้านหลักสูตร โรงเรียนไม่มีการปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับความพร้อมของนักเรียนข้ามชาติ (ร้อยละ 76.5) และไม่ได้จัดทำหลักสูตรโดยคำนึงถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรม (ร้อยละ 64.7)

ด้านบุคลากร ผู้อำนวยการประเมินว่าบุคลากรในทุกโรงเรียนมีความเข้าใจในความแตกต่างของนักเรียนแต่ละสัญชาติ (ร้อยละ 100) แม้บุคลากรส่วนจะไม่เคยได้รับการฝึกอบรมเพิ่มเติมเกี่ยวกับการดูแลนักเรียนข้ามชาติ และการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม (ร้อยละ 64.7) บุคลากรในโรงเรียนส่วนใหญ่มีทัศนคติเชิงบวกกับนักเรียนข้ามชาติ (ร้อยละ 97.1) และปฏิบัติต่อนักเรียนข้ามชาติและนักเรียนไทยอย่างเท่าเทียมกัน (ร้อยละ 97.1) อย่างไรก็ตาม มีโรงเรียนบางส่วน (ร้อยละ 44.1) มองว่าการรับนักเรียนข้ามชาติเข้าศึกษา ทำให้บุคลากรในโรงเรียนต้องรับภาระเพิ่มขึ้น

ด้านการจัดการเรียนการสอน โรงเรียนกว่าครึ่ง (ร้อยละ 55.9) ไม่มีแนวทางการเตรียมความพร้อมด้านภาษาและวัฒนธรรมสำหรับเด็กต่างชาติ โรงเรียนทุกแห่งจัดให้นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติเรียนร่วมกันในชั้นเรียนเดียวกัน นักเรียนข้ามชาติในทุกโรงเรียนมีอายุเฉลี่ยมากกว่านักเรียนไทยในชั้นเรียนเดียวกัน การจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่เน้นที่การอ่านออกเขียนได้ (ร้อยละ 79.4) ครูผู้สอนเกินกว่าครึ่ง (ร้อยละ 58.8) ไม่ได้ปรับวิธีการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนข้ามชาติ แต่ในเกือบทุกโรงเรียน (ร้อยละ 97.1) จะเปิดโอกาสให้นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติทำงานร่วมกันในชั้นเรียน โรงเรียนส่วนใหญ่ (ร้อยละ 73.5) มีกิจกรรมส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทางวัฒนธรรมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ผ่านกิจกรรมอาเซียน และมีการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ (ร้อยละ 91.2) ผ่านกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนรูปแบบต่างๆ เช่น ลูกเสือ กิจกรรมจิตอาสา ฯลฯ

ด้านสื่อการเรียนรู้ โรงเรียนส่วนใหญ่ (ร้อยละ 79.4) ไม่มีสื่อการเรียนรู้สำหรับนักเรียนข้ามชาติโดยเฉพาะ และไม่ได้จัดทำสื่อการเรียนรู้โดยคำนึงถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรม (ร้อยละ 52.9)

ด้านผู้ปกครองและชุมชน โรงเรียนทุกแห่งเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองและชุมชนละแวกโรงเรียนเข้ามามีบทบาทหรือเข้าร่วมกิจกรรมกับทางโรงเรียน และเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองของนักเรียนข้ามชาติแสดงความคิดเห็นหรือให้ข้อเสนอแนะเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน ผ่านการประชุมผู้ปกครองโรงเรียนส่วนใหญ่ (ร้อยละ 94.1) มองว่าผู้ปกครองของนักเรียนข้ามชาติให้การสนับสนุนบุตรหลานด้านการเรียนเป็นอย่างดี บางโรงเรียน (ร้อยละ 8.8) ประสบปัญหาเกี่ยวกับการที่ผู้ปกครองของ

นักเรียนไทยไม่ต้องการให้นักเรียนข้ามชาติเรียนร่วมกับบุตรหลานของตน อย่างไรก็ตามชุมชนละแวกโรงเรียนให้การยอมรับครอบครัวของนักเรียนข้ามชาติเป็นอย่างดี (ร้อยละ 97.1) ชุมชน หรือองค์กรต่างๆในละแวกชุมชนส่วนใหญ่เข้ามามีส่วนร่วมในการสนับสนุนการเรียนรู้ของนักเรียนข้ามชาติ (ร้อยละ 94.1)

ด้านการติดตามดูแล การประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในโรงเรียนส่วนใหญ่ (ร้อยละ 85.3) ไม่แตกต่างกัน และโรงเรียนส่วนใหญ่ (ร้อยละ 70.6) มีมาตรการป้องกันนักเรียนข้ามชาติออกจากโรงเรียนกลางคืน

1.4 การจัดการเรียนรู้ศิลปะ

จากแบบสอบถามครูศิลปะ สรุปได้ว่า โรงเรียนที่มีครูศิลปะที่จบการศึกษาด้านศิลปะ โดยเฉพาะมีเพียง 9 แห่งเท่านั้น (ร้อยละ 26.47) นอกนั้นเป็นครูที่จบไม่ตรงสาขา หรือเป็นครูประจำชั้นที่รับหน้าที่สอนวิชาศิลปะในชั้นเรียนของตน กิจกรรมศิลปะในโรงเรียนส่วนใหญ่เป็นกิจกรรมเดี่ยว ร้อยละ 80 (ร้อยละ 41.2) กิจกรรมกลุ่มย่อยร้อยละ 20 (ร้อยละ 38.2) ส่วนกิจกรรมกลุ่มใหญ่นั้นไม่พบในโรงเรียนส่วนใหญ่ (ร้อยละ 58.8)

นอกเหนือจากวัตถุประสงค์การเรียนรู้ตามมาตรฐานการเรียนรู้แล้ว วัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่โรงเรียนเพิ่มเติมในหลักสูตรวิชาศิลปะมากที่สุดคือการส่งเสริมการเรียนรู้ด้านคุณธรรม จริยธรรม ค่านิยม และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ การบูรณาการการเรียนรู้ร่วมกับกลุ่มสาระอื่น และการส่งเสริมทักษะการประกอบอาชีพในอนาคต ตามลำดับ

วิธีการสอนศิลปะที่ใช้มากที่สุดคือการสอนโดยใช้การสาธิต รูปแบบกิจกรรมศิลปะที่พบมากที่สุดคือกิจกรรมวาดภาพ กิจกรรมระบายสี และกิจกรรมงานประดิษฐ์ ส่วนกิจกรรมที่พบน้อยที่สุดคือกิจกรรมศิลปะวิจารณ์ ประวัติศาสตร์ศิลป์ และศิลปะไทย

จากการประเมินความคิดเห็นของครูศิลปะต่อการจัดการเรียนรู้ศิลปะสำหรับนักเรียนข้ามชาติ พบว่าประเด็นที่มีคะแนนประเมินสูงสุดคือ ข้อ 11 การเรียนศิลปะส่งเสริมให้นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติทำงานร่วมกัน ($\bar{X} = 4.53$) ส่วนประเด็นที่มีคะแนนประเมินต่ำสุดคือ ข้อ 6 วิชาศิลปะในโรงเรียนมีการสอนเกี่ยวกับศิลปะไทย และศิลปะประจำชาติของนักเรียนข้ามชาติ (เช่น ศิลปะพม่า ศิลปะลาว ฯลฯ) ($\bar{X} = 3.32$)

1.5 สภาพการอยู่ร่วมกันของนักเรียน

เมื่อพิจารณาในองค์ประกอบของการอยู่ร่วมกัน พบว่า ทั้งด้านการอยู่ร่วมกันในภาพรวม ($\bar{X} = 4.42$) และด้านจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ($\bar{X} = 4.02$) ต่างมีคะแนนประเมินเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก หากพิจารณาในองค์ประกอบย่อยของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันนั้น พบว่า ด้านที่มีคะแนนประเมินเฉลี่ยสูงที่สุดคือ ด้านทัศนคติ ($\bar{X} = 4.15$) รองลงมาคือด้านความรู้ ($\bar{X} = 4.00$) และทักษะ ($\bar{X} = 3.9$)

เมื่อพิจารณาในรายข้อ พบว่าข้อคำถามเชิงบวกที่มีคะแนนประเมินสูงสุดคือ ข้อ 4 นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติสามารถแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนได้โดยเท่าเทียมกัน ($\bar{X} = 4.79$) ข้อคำถามเชิงบวก ที่มีคะแนนประเมินต่ำสุดคือ ข้อ 21 นักเรียนข้ามชาติมองว่าตนเองมีฐานะ หรือสถานภาพทางสังคมที่เท่าเทียมกับนักเรียนไทย ($\bar{X} = 3.24$) ข้อคำถามเชิงลบที่มีคะแนนประเมินสูงสุดคือ ข้อ 6 นักเรียนส่วนใหญ่จะจับกลุ่มกับเพื่อนที่มีสัญชาติเดียวกับตน และข้อ 16 นักเรียนไทยมองว่านักเรียนข้ามชาติมีฐานะ หรือสถานภาพทางสังคมที่แตกต่างจากตนเอง ($\bar{X} = 3.24$)

1.6 แนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในปัจจุบันและอนาคต

1.6.1 มุมมองของผู้อำนวยการโรงเรียน

จากข้อมูลสรุปได้ว่า ปัญหาที่โรงเรียนส่วนใหญ่ให้ความสำคัญคือการขาดเอกสารที่ใช้สมัครเรียน แม้ว่าจะมีแนวทางปฏิบัติตามกฎหมายของกระทรวงศึกษา แต่ก็ทำให้โรงเรียนต้องรับภาระมากขึ้น เนื่องจากมีขั้นตอนที่ต้องผ่านการรับรองหรือการระบุตัวตนจากหัวหน้าชุมชน รองลงมาคือปัญหาเกี่ยวกับภาษาและการสื่อสาร เนื่องจากนักเรียนข้ามชาติบางส่วนไม่สามารถสื่อสารภาษาไทยได้ รองลงมาคือความไม่เข้าใจของผู้ปกครองนักเรียนไทยและชุมชนโดยรอบ ซึ่งอาจมีอคติเกี่ยวกับการเรียนร่วมกับนักเรียนข้ามชาติ โรงเรียนที่ประสบปัญหานี้ส่วนใหญ่จะแก้ไขโดยการประชุมผู้ปกครองและคนในชุมชนเพื่อสร้างความเข้าใจที่ถูกต้อง

เป้าหมายของการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติที่โรงเรียนให้ความสำคัญที่สุดคือ นักเรียนมีสิทธิที่เท่าเทียมกันโดยไม่แบ่งแยกเชื้อชาติ รองลงมาคือการอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข และการพึ่งพาอาศัย ช่วยเหลือกันและกันฉันท์พี่น้องตามลำดับ

ปัจจุบันโรงเรียนมีการส่งเสริมให้นักเรียนตระหนักถึงความสำคัญของการอยู่ร่วมกันผ่านการเรียนการสอนหรือกิจกรรมเสริมหลักสูตร ผ่านการทำงานกลุ่มเป็นหลัก รองลงมาคือกิจกรรมอาเซียน และกิจกรรมส่งเสริมคุณธรรมจริยธรรม อย่างไรก็ตาม มีบางโรงเรียนที่ระบุว่านักเรียนในโรงเรียนของตนไม่มีปัญหาเกี่ยวกับการอยู่ร่วมกัน จึงไม่จำเป็นต้องจัดกิจกรรมเพิ่มเติม

โรงเรียนส่วนใหญ่ยังไม่มีการวางแผนเพื่อส่งเสริมให้เกิดความเข้าใจและการร่วมไม้ร่วมมือระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในอนาคต แต่โรงเรียนบางส่วนมีการวางแผนที่จะจัดกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้นักเรียนไทยและข้ามชาติได้ทำงานร่วมกัน และแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมของกันและกันมากขึ้น

ผู้อำนวยการโรงเรียนส่วนใหญ่มองว่า การเรียนรู้ศิลปะสามารถส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติได้ เพราะศิลปะช่วยกล่อมเกลาจิตใจให้อ่อนโยน ศิลปะเป็นสื่อที่แสดงถึงวัฒนธรรม และกิจกรรมศิลปะ เช่น การร่วมมือกันสร้างงานศิลปะ ช่วยสร้างความสัมพันธ์อันดีได้

จากการที่ผู้วิจัยต้องการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรด้านศิลปะ เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาตินั้น ผู้อำนวยการโรงเรียนส่วนใหญ่ให้ความสนใจ โดยมองว่าเป็นประสบการณ์ใหม่ และเป็นประโยชน์แก่ผู้เรียน และช่วยส่งเสริมความสัมพันธ์ของนักเรียน ทั้งนี้กิจกรรมเสริมหลักสูตรด้านศิลปะ เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติควรเป็นกิจกรรมกลุ่ม และเน้นที่การแลกเปลี่ยนวัฒนธรรม

1.6.2 มุมมองของครูศิลปะ

ครูศิลปะมองว่าข้อควรคำนึงในการจัดการเรียนการสอนศิลปะในชั้นเรียนร่วมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ คือการสอนโดยเน้นความเสมอภาคและเท่าเทียม มีการสอนศิลปวัฒนธรรมไทยเพิ่มเติมจากหลักสูตร และส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ช่วยเหลือกันและกัน

ในทรรศนะของครูศิลปะ เป้าหมายของการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติคือ การสอนให้ผู้เรียนมีความสามัคคี พึ่งพาอาศัยกัน อยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข ส่งเสริมการทำงานร่วมกัน และการแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมซึ่งกันและกัน

ครูศิลปะส่วนใหญ่มองว่าการเรียนรู้ศิลปะสามารถส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติได้ เนื่องจากกิจกรรมศิลปะเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ทำงานร่วมกัน ได้เรียนรู้จักวัฒนธรรมของกันและกัน และศิลปะเป็นศาสตร์ที่ช่วยกลมเกลียวจิตใจให้อ่อนโยน

จากการที่ผู้วิจัยต้องการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรด้านศิลปะ เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาตินั้น ครูศิลปะส่วนใหญ่ให้ความสนใจ โดยมองว่าเป็นประสบการณ์ใหม่ให้แก่ผู้เรียน ผู้เรียนได้รับความรู้ใหม่ๆ และเป็นแนวทางให้โรงเรียนนำไปต่อยอดได้

ในทรรศนะของครูศิลปะ กิจกรรมเสริมหลักสูตรด้านศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติควรเปิดโอกาสให้นักเรียนทำงานร่วมกัน มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน และมีการศึกษาความแตกต่างของศิลปะชาติต่างๆ โดยเปรียบเทียบกับศิลปะประจำชาติของตน

2. ผลการวิจัยภาคสนามด้วยการสังเกตและสัมภาษณ์

ในการศึกษา สภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ จากโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวมจำนวน 6 แห่ง ได้แก่ โรงเรียน L. โรงเรียน Sr. โรงเรียน Si โรงเรียน Sa. โรงเรียน D. และโรงเรียน R. ด้วยการสังเกตและสัมภาษณ์ เพื่อรวบรวมข้อมูลจากสภาพจริง และข้อมูลในเชิงลึก ผู้วิจัยสรุปผลได้เป็น 3 ส่วน คือ ข้อมูลทั่วไปของโรงเรียน ผลการสังเกต และผลการสัมภาษณ์ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

2.1 ข้อมูลทั่วไปของโรงเรียน

โรงเรียน L. เป็นโรงเรียนขนาดเล็กในอำเภอเมืองสมุทรสาคร เปิดสอนระดับอนุบาลถึงประถมศึกษาปีที่ 6 มีนักเรียนรวม 174 คน เป็นนักเรียนข้ามชาติ 111 คนคิดเป็นร้อยละ 63.79 ส่วนใหญ่มีเชื้อชาติมอญและพม่า โรงเรียน L. จัดเป็นโรงเรียนนำร่องในการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและข้ามชาติ ปัจจุบันมีความร่วมมือกับมูลนิธิ LPN และโรงงานอุตสาหกรรมในละแวกใกล้เคียงในการรับเด็กข้ามชาติเข้าเรียน ทำให้มีนักเรียนข้ามชาติจำนวนมากขึ้นเรื่อยๆ

โรงเรียน Sr. เป็นโรงเรียนขนาดใหญ่ในอำเภอเมืองสมุทรสาคร เปิดสอนระดับอนุบาลถึงมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีนักเรียนรวม 623 คน เป็นนักเรียนข้ามชาติ 250 คน คิดเป็นร้อยละ 40.13 ส่วนใหญ่เป็นมอญและพม่า โรงเรียน Sr. จัดเป็นโรงเรียนนำร่องในการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและข้ามชาติ ในช่วงแรกมีการต่อต้านจากครูและคนในชุมชนละแวกใกล้เคียง แต่สามารถแก้ไขปัญหาได้ในที่สุด ปัจจุบันเป็นโรงเรียนต้นแบบในการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติที่มีองค์กรของไทยและต่างประเทศมาศึกษาดูงานจำนวนมาก

โรงเรียน Si. เป็นโรงเรียนขนาดเล็กในอำเภอเมืองสมุทรสาคร เปิดสอนระดับอนุบาลถึงประถมศึกษาปีที่ 6 มีนักเรียนรวม 191 คน เป็นนักเรียนข้ามชาติ 168 คนคิดเป็นร้อยละ 87.96 ส่วนใหญ่เป็นมอญ พม่า และกัมพูชา โรงเรียน Si. จัดเป็นโรงเรียนนำร่องในการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและข้ามชาติ และเป็นโรงเรียนที่มีอัตราส่วนนักเรียนข้ามชาติสูงที่สุดในจังหวัด เนื่องจากโรงเรียนตั้งอยู่ใกล้ชุมชนแรงงานข้ามชาติ ส่งผลให้ผู้ปกครองไทยพาบุตรหลานออกไปศึกษาต่อโรงเรียนอื่น แม้ปัจจุบันปัญหาดังกล่าวจะน้อยลงแต่จำนวนนักเรียนไทยยังคงน้อยกว่านักเรียนข้ามชาติอย่างเห็นได้ชัด

โรงเรียน Sa. เป็นโรงเรียนขนาดกลางในอำเภอเมืองสมุทรสาคร เปิดสอนระดับอนุบาลถึงมัธยมศึกษาปีที่ 3 นักเรียนรวม 407 คน เป็นนักเรียนข้ามชาติ 109 คนคิดเป็นร้อยละ 26.78 ส่วนใหญ่เป็นมอญและพม่า โรงเรียน Sa. อยู่ใกล้แหล่งชุมชนแออัดที่มีแรงงานข้ามชาติอาศัยอยู่ร่วมกับแรงงานไทย ทำให้มีเด็กข้ามชาติเข้าเรียนจำนวนหนึ่ง แต่หลังจากปีการศึกษา 2558 ผู้อำนวยการโรงเรียนตัดสินใจร่วมมือกับมูลนิธิ LPN เพื่อรับนักเรียนข้ามชาติให้มากขึ้น

โรงเรียน D. เป็นโรงเรียนขนาดใหญ่ในอำเภอกะหุ่มแบน เปิดสอนระดับอนุบาลถึงประถมศึกษาปีที่ 6 มีนักเรียนรวม 695 คน มีนักเรียนข้ามชาติ 116 คนคิดเป็นร้อยละ 16.69 ส่วนใหญ่เป็นพม่า มอญ และนักเรียนชาวเขา ผู้อำนวยการโรงเรียนเคยทำงานที่โรงเรียนในเขตพื้นที่ชายแดนมาก่อน จึงเห็นความสำคัญของนักเรียนข้ามชาติ ทางโรงเรียนมีนโยบายออกสำรวจพื้นที่บริการเพื่อรณรงค์ให้เด็กข้ามชาติมาเข้าเรียน

โรงเรียน R. เป็นโรงเรียนขนาดใหญ่ในเขตอำเภอกะหุ่มแบน นักเรียนรวม 1076 คน เปิดสอนระดับอนุบาล ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีนักเรียนข้ามชาติ 104 คนคิดเป็นร้อยละ 9.66 ถือเป็นโรงเรียน

ขนาดใหญ่ที่มีนักเรียนข้ามชาติจำนวนมากที่สุด นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่เป็นชาวเขาที่ไม่มีสัญชาติไทย ซึ่งผู้ปกครองอพยพมาทำงานรับจ้างในสวนผักผลไม้บริเวณใกล้ๆโรงเรียน นอกเหนือจากการรับนักเรียนข้ามชาติเข้าเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาแล้ว โรงเรียน R. ยังมีบทบาทในการรับนักเรียนข้ามชาติที่จบชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในระแวกใกล้เคียงเข้าศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นด้วย

2.2 ผลการสังเกต

จากการสังเกตสภาพการจัดการเรียนการสอน และการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติจากโรงเรียนทั้ง 6 แห่ง สามารถสรุปข้อมูลได้ดังตารางที่ 4.1



ตารางที่ 4.1 ข้อมูลจากการสังเกต

ข้อมูลเบื้องต้น	ความหลากหลาย	การเรียนการสอน	การเรียนการสอนศิลปะ	สภาพการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและข้ามชาติ	
				ในห้องเรียน	นอกห้องเรียน
<p>โรงเรียน L.</p> <p>โรงเรียนขนาดเล็ก จำนวนนักเรียนรวม 174 คน เปิดสอนระดับอนุบาลถึงประถมศึกษาปีที่ 6 มีนักเรียนข้ามชาติ 11 คน คิดเป็นร้อยละ 63.79 คิดเป็นร้อยละ</p>	<p>นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่เป็นมอญและพม่า</p> <p>ทุกระดับชั้นมีนักเรียนที่อายุเกินเกณฑ์ โดยเฉพาะระดับชั้นป. 1-2 ที่มีมากกว่าครึ่งห้อง</p>	<p>ไม่มีห้องเรียนเตรียมความพร้อมโดยเฉพาะ (ก่อนหน้า) มีนักเรียนที่พูดไทยไม่ได้ แต่ปัจจุบันไม่มีครูดูแล) จัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรแกนกลางตามปกติ</p>	<p>ไม่มีครูศิลปะ เรียนจากโทรทัศน์ทางไกลและดูใหญ่เน้นวาดภาพระบายสีตามหัวข้อที่ครูกำหนดให้เด็กส่วนใหญ่ชอบเรียนศิลปะ</p>	<p>การเรียนการสอนในห้องเรียนป. 1ค่อนข้างน่าวุ่นวาย นักเรียนข้ามชาติที่ยังสื่อสารไม่ได้ไม่ให้ความร่วมมือกับกิจกรรม มีการถกเถียงทะเลาะกัน ส่วนห้องเรียนอื่นจะเรียบร้อยกว่า</p>	<p>ในช่วงพัก นักเรียนประมาณต้นจะจับกลุ่มกันตามเชื้อชาติ ส่วนนักเรียนประมาณปลายจับกลุ่มกันตามห้องของตน นักเรียนที่อายุเกินเกณฑ์จากต่างประเทศเดินไปจับกลุ่มกันเอง</p>
<p>โรงเรียน Sr.</p> <p>โรงเรียนขนาดใหญ่ นักเรียนรวม 623 คน เปิดสอนระดับอนุบาลถึงมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีนักเรียนข้ามชาติ 250 คน คิดเป็นร้อยละ 40.13</p>	<p>นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่เป็นมอญและพม่า นอกจากนี้ยังมีเชื้อชาติอื่นๆ เช่น สก๊ว กัมพูชา กระเหรี่ยง ไทยใหญ่ ฯลฯ มีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามที่สวมฮิญาบ มีห้องนักเรียนข้ามชาติล้วนในแต่ละระดับชั้น แต่ห้องอื่นก็มีนักเรียนข้ามชาติประมาณ 20 %</p>	<p>มีชั้นเรียนเตรียมความพร้อมสำหรับนักเรียนข้ามชาติ โดยเฉพาะ ซึ่งเน้นภาษาและวัฒนธรรมไทย ส่วนชั้นเรียนอื่นๆ เรียนตามหลักสูตรปกติ ห้องที่มีเด็กอายุเกินเกณฑ์มากจะเรียนยากกว่าห้องอื่น</p>	<p>ที่บรรจุครูศิลปะที่จบตรงสายมาได้ 1 ปี ทำให้กิจกรรมศิลปะมีความหลากหลายมากขึ้นกว่าเมื่อก่อน มีห้องเรียนศิลปะ โดยเฉพาะ นักเรียนชอบเรียนศิลปะและมีพื้นฐานค่อนข้างดี</p>	<p>ห้องเรียนประถมต้นค่อนข้างเรียบร้อย เด็กดูมีสมาธิและตั้งใจเรียนมากกว่า พบการล้อเลียนนักเรียนข้ามชาติระหว่างเรียน ประวัติศาสตร์ไทยเก่า และนักเรียนข้ามชาติอายุเกินเกณฑ์ที่ดูหมิ่นบ่อย</p>	<p>นักเรียนในห้องเรียนข้ามชาติล้วนมักจะจับกลุ่มกันเอง ไม่มีเพื่อนเป็นเด็กไทย ส่วนนักเรียนห้องอื่นจับกลุ่มเล่นกับไทยไม่ได้แบ่งแยกเชื้อชาติ</p>

ตารางที่ 4.1 (ต่อ) ข้อมูลจากกาการสังเกต

ข้อมูลเบื้องต้น	ความหลากหลาย	การเรียนการสอน	การเรียนการสอนศิลปะ	สภาพการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและข้ามชาติ
<p>โรงเรียน Si. โรงเรียนขนาดเล็ก นักเรียนรวม 191 คน เปิดสอนระดับอนุบาล ถึง ประถมศึกษาปีที่ 6 มีนักเรียนข้ามชาติ 168 คน คิดเป็นร้อยละ 87.96</p>	<p>นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่เป็น มอญและพม่า มีภูมิพูนและกระ เหรียงบ้างเล็กน้อย มีนักเรียน ไทยมีไม่ถึง 5 คนต่อระดับชั้น มี นักเรียนอายุเกินเกณฑ์ประมาณ เกือบ 30 %</p>	<p>ไม่มีห้องเรียนเตรียมความพร้อม นักเรียนส่วนใหญ่เข้ามารียน ตอนอนุบาล และป.1 โดยเรียน รวมในห้องเดียวกันทั้งคนที่พูด ไทยได้และไม่ได้ สอนตาม หลักสูตรแกนกลางตามปกติ</p>	<p>มีครูศิลปะที่จบด้านศิลปะ โดยเฉพาะ กิจกรรมจึงมีความ หลากหลาย ครูศิลปะพูดพม่าได้ และถนัดศิลปะไทย มีข้อจำกัด ด้านสถานที่และวัสดุอุปกรณ์ นักเรียนส่วนใหญ่ชอบศิลปะและ มีพื้นฐานค่อนข้างดี</p>	<p>นอกห้องเรียน นักเรียนจับกลุ่มกันตามระดับชั้น ของตน โดยไม่ได้แบ่งแยกเชื้อ ชาติ นักเรียนส่วนใหญ่รู้จักและ สนิทสนมกันแม้จะอยู่คนละ ระดับชั้น</p>
<p>โรงเรียน Sa. โรงเรียนขนาดกลาง นักเรียนรวม 407 คน เปิดสอนระดับอนุบาล ถึง มัธยมศึกษาปีที่ 3 มีนักเรียนข้ามชาติ 109 คน คิดเป็นร้อยละ 26.78</p>	<p>นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่เป็น มอญ รองลงมาคือพม่า นักเรียน ข้ามชาติส่วนใหญ่อยู่ชั้นอนุบาล ถึง ป.3 และมีอายุตามเกณฑ์ ส่วน นักเรียนที่อยู่ชั้นป.4ขึ้นไปจะอายุ เกินเกณฑ์เล็กน้อย นักเรียนข้าม ชาติส่วนใหญ่มีเชื้อไทย</p>	<p>ไม่มีห้องเรียนเตรียมความพร้อม เนื่องจากนักเรียนส่วนใหญ่ สื่อสารภาษาไทยได้ตั้งแต่ก่อนเข้า เรียน มีนักเรียนชั้นป.1 บางคน ที่มีปัญหาเกี่ยวกับการเรียน ภาษาไทย ครูต้องสอนเสริมและ ให้รุ่นพี่ช่วยแปลภาษาให้</p>	<p>มีครูศิลปะที่จบด้านศิลปะ โดยเฉพาะ แต่กิจกรรมส่วนใหญ่ เน้นการวาดภาพระบายสี เนื่องจากข้อจำกัดด้านสถานที่ และวัสดุอุปกรณ์ นักเรียนส่วน ใหญ่ชอบเรียนศิลปะ</p>	<p>นักเรียนข้ามชาติที่อยู่เกินเกณฑ์ ต่างระดับชั้นเดินไปจับกลุ่ม กันเอง ส่วนนักเรียนข้ามชาติที่ อายุตามเกณฑ์ค่อนข้างสนิทสนม กับเพื่อนนักเรียนไทย พบการ ล้อเลียนเรื่องพูดไม่ชัดระหว่าง เล่นกัน</p>

จากตารางที่ 4.1 ขยายความได้ว่า โรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวมมีทั้งโรงเรียนขนาดเล็ก กลาง และใหญ่ ส่วนใหญ่อยู่ใกล้ชุมชนแรงงานข้ามชาติ โรงงานอุตสาหกรรม หรือสวนผักผลไม้ที่มี แรงงานข้ามชาติจำนวนมาก สิ่งแวดล้อมในโรงเรียนทุกแห่งไม่มีการบ่งชี้ว่ามีการเรียนรวมระหว่าง นักเรียนไทยและข้ามชาติ โรงเรียนแต่ละแห่งมีจำนวนนักเรียนข้ามชาติแตกต่างกัน นักเรียนข้ามชาติ ส่วนใหญ่มีเชื้อชาติมอญและพม่า แต่โรงเรียน D. และ R. ซึ่งในเขตกระทู้แบบจะมีนักเรียนชาวเขา ปะปน นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่บอกเชื้อชาติของตนได้ ยกเว้นโรงเรียน ง. ที่ไม่ค่อยอยากพูดถึง และ โรงเรียน จ. ที่คู่สับสนกับชาติพันธุ์ของตน

นักเรียนข้ามชาติมีทั้งนักเรียนที่อายุตามเกณฑ์ และอายุเกินเกณฑ์ ซึ่งนักเรียนอายุตามเกณฑ์ จะดูกลมกลืนกับนักเรียนไทยมาก ไม่สามารถแยกแยะได้จากการสังเกตภายนอก เนื่องจากไม่มีการปะ แบ่ง ใส่เครื่องประดับ หรือการแสดงออกใดๆ ที่ชี้ถึงชาติพันธุ์ (ยกเว้นนักเรียนมุสลิมหญิงที่สวมฮิญาบ) สิ่งเดียวที่สามารถจำแนกได้คือการที่นักเรียนข้ามชาติไม่ได้ป้อนามสกุลที่ออกเสียง เพราะแม่แต่ชื่อของ บางคนก็เป็นภาษาไทย ในกรณีของนักเรียนข้ามชาติที่อายุเกินเกณฑ์ เมื่ออยู่ในห้องเรียนจะเห็นความ แตกต่างชัดเจน ทั้งด้านร่างกายภายนอก เช่น ความสูง หนวด สิว และการแสดงพฤติกรรมแบบวัยรุ่น นักเรียนข้ามชาติที่อายุเกินเกณฑ์หลายคนอยู่ในสถานะ “หัวหน้า” ที่คอยดูแลน้องๆ ในชั้นเรียน เดียวกัน เช่น ดูแลไม่ให้ห้องคุยกันเสียงดัง ดูแลเรื่องการเข้าแถว ฯลฯ น้องส่วนใหญ่ค่อนข้างเชื่อฟัง แต่พบกรณีที่ต้องใช้เสียงดังหรือการตี เพื่อให้ห้องปฏิบัติตามที่พูด มีนักเรียนบางส่วนที่อยู่ในสถานะ “แปลกแยก” คือ ไม่มีบทบาทในชั้นเรียนมากนัก ไม่กระตือรือร้นในการร่วมกิจกรรมหรือตอบคำถาม ปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นที่อายุตามเกณฑ์ค่อนข้างน้อย นักเรียนข้ามชาติอายุเกินเกณฑ์เมื่ออยู่นอก ชั้นเรียนจะดูกลมกลืนกว่า เนื่องจากนักเรียนบางส่วนเลือกจับกลุ่มกับนักเรียนจากห้องอื่นหรือ ระดับชั้นอื่นที่อายุใกล้เคียงกับตน

การเรียนการสอนของทุกโรงเรียนจัดตามหลักสูตรแกนกลาง โดยไม่ได้มีการปรับเปลี่ยนแต่ อย่างใด การเตรียมความพร้อมด้านภาษาและวัฒนธรรมส่วนใหญ่อยู่ในชั้นอนุบาล 1 และ ป.1 ยกเว้น โรงเรียน Sr. ที่มีชั้นเรียนเตรียมความพร้อม นักเรียนที่ยังสื่อสารภาษาไทยไม่ได้ครูจะให้เพื่อนร่วมชั้น ช่วยแปล เพราะไม่มีครูท่านใดที่สามารถสื่อสารภาษาของนักเรียนข้ามชาติได้ นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่ สื่อสารภาษาไทยได้ดีและชัดเจน ยกเว้นนักเรียนชั้น ป. 1 ที่อยู่ในช่วงเรียนรู้

การเรียนการสอนศิลปะจัดตามหลักสูตรแกนกลาง โรงเรียน 4 แห่งมีครูศิลปะที่จบการศึกษา ด้านศิลปะโดยเฉพาะ ทำให้ผลงานศิลปะของนักเรียนมีความหลากหลายมากกว่าโรงเรียนอีก 2 แห่งที่ เรียนจากครูประจำชั้น ครูวิชาอื่น หรือโทรทัศน์ทางไกล งานศิลปะส่วนใหญ่เป็นงานวาดภาพระบายสี เนื่องจากข้อจำกัดด้านวัสดุอุปกรณ์ นักเรียนส่วนใหญ่เรียนศิลปะอย่างตั้งใจ

โรงเรียนส่วนใหญ่จัดให้นักเรียนข้ามชาติเรียนรวมกับนักเรียนไทย แม้จะมีอายุเกินเกณฑ์ ยกเว้นโรงเรียน Sr. ที่มีห้องเรียนเตรียมความพร้อมและห้องเรียนเฉพาะนักเรียนข้ามชาติ เมื่อ

พิจารณาแผนผังชั้นเรียนพบว่า นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาตินั่งปะปนกันโดยไม่ได้มีการแบ่งแยก ยกเว้น 2 กรณี คือ นักเรียนข้ามชาติอายุเกินเกณฑ์ที่ตัวสูงมักถูกจัดให้นั่งด้านหลังของห้องเพื่อไม่ให้บังเพื่อน หรือในกรณีที่มึนนักเรียนข้ามชาติย้ายมาใหม่และยังไม่สามารถสื่อสารภาษาไทยได้ จะถูกจัดให้นั่งข้างเพื่อนเชื้อชาติเดียวกันเพื่อให้ง่ายต่อการช่วยเหลือ ในภาพรวม นักเรียนสามารถเรียนรวมกันได้ดี โดยครูประจำชั้นจะกำหนดให้นักเรียนที่อายุมากกว่าคอยดูแลน้องที่อายุน้อยกว่า ในช่วงพัก นักเรียนข้ามชาติในบางโรงเรียนเลือกจับกลุ่มกันตามเชื้อชาติของตน โดยเฉพาะนักเรียนข้ามชาติที่อายุเกินเกณฑ์ พบการจับกลุ่มระหว่างนักเรียนข้ามชาติอายุใกล้เคียงกันจากต่างระดับชั้น ในบางโรงเรียนจะได้ยินนักเรียนข้ามชาติสื่อสารกันด้วยภาษาของตน แต่เมื่อเดินไปใกล้นักเรียนจะเงียบ หรือเปลี่ยนมาคุยกันเป็นภาษาไทย

จากการสังเกตพบกรณีที่น่าสนใจดังนี้

- ชั้นเรียนป. 1 ของโรงเรียน L. ค่อนข้างวุ่นวายเนื่องจากมีนักเรียนข้ามชาติที่สื่อสารภาษาไทยไม่ได้ และไม่คุ้นเคยกับการเรียนจำนวนมาก นักเรียนบางส่วนไม่สนใจบทเรียนและจับกลุ่มเล่นกัน พบการทะเลาะถกเถียง การแย่งของ และการฟ้องครูโดยใช้คำว่า “พม่า” แทนชื่อเพื่อน เช่น “ครูขา พม่ามันแกล้งหนู” “ครู พม่ามันเอาของหนูไป” ซึ่งคนที่ถูกเรียกว่า “พม่า” บางคนมีเชื้อชาติมอญ

- ชั้นเรียน ป. 4 ของโรงเรียน Sr. เรียนวิชาสังคมเกี่ยวกับสงครามไทย พม่า ระหว่างเรียนเมื่อครูพูดถึงพม่าจะมีเสียงหัวเราะคิกคัก การส่งสายตาและท่าทางไปยังนักเรียนข้ามชาติเชื้อชาติพม่าในห้องเรียน เมื่อครูกล่าวถึงการแพ้สงครามของพม่า มีนักเรียนชายคนหนึ่งพูดลอยๆว่า “ช่วยเนอะ” ทำให้เพื่อนคนไทยหัวเราะ ส่วนนักเรียนพม่าและมอญในชั้นเรียนเดียวกันไม่ได้พูดหรือตอบโต้อะไร

- เมื่อสอบถามเชื้อชาติของนักเรียนระดับชั้นป. 3 โรงเรียน Sa. โดยการให้นักเรียนยกมือเมื่อได้ยินเชื้อชาติของตน พบว่านักเรียนมอญบางคนไม่ยอมยกมือ ทำให้นักเรียนไทยที่นั่งรอบๆเอะอะโวยวายและพยายามบอกผู้วิจัยว่า “ครูครับ คนนี้มันเป็นมอญ มันไม่ยอมยกมือ” มีนักเรียนคนหนึ่งบอกผู้วิจัยว่า “ผมเปลี่ยนเป็นคนไทยแล้ว แม่ผมแต่งงานกับคนไทย” แต่ นักเรียนไทยที่ได้ยินพูดว่า “ครูอย่าไปเชื่อมัน มันโกหก คนนี้มันเป็นมอญ”

- เมื่อสอบถามเชื้อชาติของนักเรียนระดับชั้นป. 3 โรงเรียน R. โดยการให้นักเรียนยกมือเมื่อได้ยินเชื้อชาติของตน พบว่านักเรียนไทยบางคนหัวเราะและกระซิบกับเพื่อนคนไทยที่นั่งข้างๆระหว่างที่นักเรียนข้ามชาติยกมือ เมื่อถามว่านักเรียนคนใดเป็น “ลี้วะ” มีนักเรียนบางส่วนดูงุนงง จนนักเรียนไทยคนหนึ่งพูดว่า “ลี้วะก็คือ คนเขา ไง แค่นี้ก็ไม่รู้” นักเรียนบางคนจึงยกมือ ซึ่งเมื่อสอบถามครูประจำชั้นพบว่า นักเรียนที่ยกมือบางคนเป็นกะเหรี่ยง แต่ไม่รู้ชาติพันธุ์ของตน

2.3 ผลการสัมภาษณ์

ผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องในโรงเรียน ซึ่งประกอบด้วย ผู้อำนวยการโรงเรียน 6 คน ครูประจำชั้น 19 คน ครูศิลปะ 6 คน นักเรียนไทย 29 คน นักเรียนข้ามชาติ 49 คน และผู้ปกครอง 10 คน รวมทั้งสิ้น 119 คน ข้อมูลจากการสัมภาษณ์จำแนกได้เป็น ข้อมูลเกี่ยวกับโรงเรียน ข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนข้ามชาติ แนวทางการจัดการเรียนรวม การจัดการเรียนรู้ศิลปะ สภาพการอยู่ร่วมกันของนักเรียน ทักษะคตินักเรียนและผู้เกี่ยวข้อง แนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน และความคาดหวังต่อรูปแบบของผู้วิจัย

2.3.1 ข้อมูลเกี่ยวกับโรงเรียน

โรงเรียนส่วนใหญ่เปิดรับแรงงานข้ามชาติอย่างไม่เป็นทางการตั้งแต่ก่อนประกาศใช้นโยบายขยายโอกาสทางการศึกษาในปีพ.ศ. 2548 เนื่องจากโรงเรียนอยู่ในพื้นที่ที่มีแรงงานข้ามชาติจำนวนมาก เมื่อรับนักเรียนข้ามชาติเข้ามาแล้วจึงมีการประชาสัมพันธ์แบบปากต่อปากในหมู่ผู้ปกครอง หรือมีความร่วมมือจากองค์กรพัฒนาเอกชนในการพาเด็กข้ามชาติเข้ามาสมัครเรียน ทั้งนี้ การที่เด็กไทยในพื้นที่บริการมีจำนวนลดลงก็เป็นอีกเหตุผลหนึ่งที่ทำให้โรงเรียนเปิดรับนักเรียนข้ามชาติมากขึ้น

“คือแต่ก่อน (ก่อนพ.ศ. 2548) นี้ก็รับ แต่ไม่ได้มากมาขนาดนี้ มีเด็กมอญ มาปีละคนสองคน ก่อนนี้เด็กไทยจะเยอะ แต่ตอนนี้คือเขตพื้นที่บริการของเรามีแค่ หมู่เดียว เด็กวัยเรียนก็มีไม่มาก เราเลยต้องขยายมารับกลุ่มนี้ (นักเรียนข้ามชาติ) นี้ เริ่มบูมตั้งแต่ปี 51-52 ที่มาเยอะๆ เพราะละแวกนี้ก็เป็นโรงงานอุตสาหกรรม เค้าก็ จะเอาไปบอกต่อกัน พวกผู้ปกครองเค้าเนาะ ก็จะชวนกันส่งลูกมาเรียน”

CHULALONGKORN UNIVERSITY

ครูประจำชั้นป. 6 โรงเรียน L.

2.3.2 ข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนข้ามชาติ

นักเรียนข้ามชาติในโรงเรียนส่วนใหญ่มีเชื้อชาติมอญ พม่า อาจมี ไทใหญ่ ลาว หรือ กัมพูชาบ้าง หากเป็นโรงเรียนในพื้นที่อำเภอกระทุ่มแบนจะมีชาวเขาเผ่าต่างๆ เช่น ลัวะ กะเหรี่ยง ฯลฯ ปะปน ทั้งนี้ โรงเรียนส่วนใหญ่จำแนกนักเรียนข้ามชาติออกเป็น 2 กลุ่ม คือนักเรียนข้ามชาติที่เกิดในประเทศไทย ส่วนใหญ่เข้าเรียนตามเกณฑ์ สื่อสารภาษาไทยได้ดี อีกกลุ่มคือนักเรียนข้ามชาติที่ย้ายถิ่นฐานมาจากต่างประเทศ ส่วนใหญ่อายุเกินเกณฑ์และไม่รู้ภาษาไทย

“เด็กพวกนี้เค้ามีสองกลุ่มนะ พวกที่เกิดในไทย เดี่ยวนี้ส่วนใหญ่ก็เกิดที่นี่กันหมดแล้ว ภาษาอะไรก็พูดได้หมด ไม่เพี้ยนเลย แสบจะแยกไม่ออกเลย ก็จะเข้าใจกัน เพราะอยู่ด้วยกันมานาน แล้วก็บ้างที่มาจากต่างประเทศ walk in เข้ามาทางแม่ สอดหรือด่านเจดีย์สามองค์ พวกนี้ก็จะพูด (ไทย) ไม่ค่อยได้ ต้องมาเรียนกันใหม่ บาง

ที่โตแล้วก็ต้องให้อยู่ป.1 นะ เดียวนี้ครูเราก็เริ่มชินกับ พอพวกนี้เข้ามาก็เอาเพื่อนมา เป็นล้าม มาแปลให้ คำก็เรียนรู้ไปเอง ปีที่แล้วพูดไม่เข้าใจเลยแต่ปีนี้พูดปร้อแล้ว”

ผู้อำนวยการโรงเรียน Sa.

นักเรียนข้ามชาติในบางโรงเรียนสามารถปรับตัวเข้าสู่สังคมในโรงเรียนได้อย่างรวดเร็ว โดยเฉพาะนักเรียนข้ามชาติที่เกิดในไทยซึ่งแทบจะไม่แตกต่างจากนักเรียนไทยทั่วไป

“เด็กพวกนี้แตกต่างก็แค่คำไม่ใช่คนไทยละ แต่ความเป็นอยู่หรืออะไร พวกนี้มันกลืนกันไปหมดแล้ว เด็กบางคนเรียนตั้งแต่อนุบาล ป.1 เพราะมันมันดูไม่ ออกรอก ว่าใครเป็นอะไร ยิ่งเด็กเขาเค้าเหมือนเด็กไทยทั่วไป ถ้าเราไม่ได้ไปขอ ดูเอกสารหรืออะไรแบบนี้เราจะไม่รู้เลย ส่วนใหญ่เค้าก็เรียนดีด้วยนะ (หัวเราะ) เพราะ เค้าจะตั้งใจ มีความพยายามสูง พฤติกรรมน่ารัก มีสัมมาคารวะ เรียบร้อย มารยาทดี ไม่มีก้าวร้าว”

ครูประจำชั้น ป. 3 โรงเรียน R.

แต่ในบางโรงเรียนก็มีการกล่าวถึงปัญหาด้านพฤติกรรม หรือสุขอนามัยที่แตกต่าง จากนักเรียนไทย ซึ่งต้องอาศัยการฝึกฝนเพื่อปรับพฤติกรรม

“จะว่ายังไงดีละ พวกที่มูลนิธิพามาเนี่ยเค้าเหมือน...จับคนป่ามาอยู่โรงเรียน นะเราต้องดูอย่างใกล้ชิดนะ เรื่องพฤติกรรมต้องฝึกใหม่หมด ข้าวของอะไรเนี่ยจะเป็น ปัญหา เค้าจะรื้อของเพื่อน อยากได้อะไรเค้าจะหยิบกลับบ้าน เพราะมันเวลา ออกไปจากห้องเรียนเนี่ยครูจะต้องล็อกห้อง คือเรื่องความซื่อสัตย์หรืออะไรแบบนี้ มันต้องหัดนะ”

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ครูประจำชั้น ป. 1 โรงเรียน L.

“รุ่นแรกๆที่เข้ามาเนี่ยไม่รู้จะว่ายังไงเลย เสื้อผ้าเนี่ยเหมือนไม่ได้ซักมาทั้งอาทิตย์ ไม่ใช่เรารังเกียจเค้าแต่มันก็ไม่ไหวนะ นึกจะถ่มน้ำลายตรงไหนก็ถ่ม นี่ถ้าไม่ได้เอามา เรียน มาฝึกกันเนี่ยจบเลย”

ครูประจำชั้น ป. 1 โรงเรียน Si.

นอกจากการปรับพฤติกรรมแล้ว โรงเรียนส่วนใหญ่ยังกำหนดให้นักเรียนสื่อสารด้วย ภาษาไทย งดการปะแป้งหรือแสดงลักษณะภายนอกที่สื่อถึงเชื้อชาติของตน เพื่อให้กลมกลืนกับ นักเรียนไทย ลดความรู้สึกแบ่งแยกของนักเรียนและผู้ปกครองไทยที่อาจมีอคติ

“ผู้ปกครองเค้าจะบอกว่า ผอ. เด็กพวกนี้ (เด็กข้ามชาติ) มาอยู่ร่วมกับลูก ชั้นเนี่ยจะไม่เป็นไรหรอก เพราะแรกๆที่พ่อแม่เค้าลากมา หน้าตามอมแมมบ้าง ผม ยาวบ้าง ดูน่ากลัว แต่พอมาเรียนที่นี่เค้าก็ถูกพัฒนาจนดูดี ตอนนี้อยู่ดูสิครับแทบแยก

ไม่ออกเลยเด็กนอกเด็กไทย เหมือนกันไปหมดเลย พอเค้า (ผู้ปกครองไทย) เห็นออกดี ก็หายไปเอง”

ผู้อำนวยการโรงเรียน D.

“เด็กที่นี้ดูกับเด็กไทยก็กลืนๆกัน ดูไม่รู้หรอก เราพยายามให้เค้าดูไม่แบ่ง แยกกันไง ให้เค้าแต่งตัว เสื้อผ้าหน้าผมอะไรให้เหมือนกัน บางทีเค้าชอบทาแป้ง พม่ามา แต่คนไทยมองแล้วรู้สึกเหมือนสกปรก ก็จะบอกเค้าว่าคนไทยไม่ทาแบบนี้ แล้วก็จะมีประชุมผู้ปกครองตั้งแต่รับสมัคร ว่าให้ตัดผมทรงนักเรียน แล้วก็ให้ใส่ชุด นักเรียนให้ถูกระเบียบ ภาษาก็จะให้เค้าพูดไทย ไม่ให้พูดภาษาตัวเอง ถ้าไม่บังคับก็ พูด (ไทย) ไม่ได้ซะที”

ครูชั้นเตรียมความพร้อม โรงเรียน Sr.

2.3.3 แนวทางการจัดการเรียนรวม

การจัดการเรียนรวมนั้น โรงเรียนทุกแห่งยึดตามหลักสูตรแกนกลางโดยไม่มีการปรับเปลี่ยนใดๆ ครูผู้สอนส่วนใหญ่มองว่าการจัดการเรียนรวมนั้นไม่ได้แตกต่างจากการจัดการเรียนรู้แบบปกติ เพราะนักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่สามารถเรียนรู้ได้ดี ทั้งยังผ่านเกณฑ์การประเมินต่างๆได้ดีกว่านักเรียนไทย มีเพียงระดับชั้นป. 1 ที่ต้องเน้นด้านภาษาไทยเป็นพิเศษ เพราะเป็นพื้นฐานในการเรียนวิชาอื่นๆ เมื่อผนวกกับเกณฑ์การอ่านออกเขียนได้ของนักเรียนชั้น ป. 1 ทำให้ครูผู้สอนต้องรับความกดดันค่อนข้างมาก

“เรื่องเรียนนี่เราก็ดูไปตามหลักสูตร ตามตัวชี้วัด ไม่ได้มีอะไรแตกต่าง เพราะถ้าเค้าเลือกมาเรียนกับเราก็แสดงว่าเค้าอยากเรียนแบบไทยอยู่แล้ว วัฒนธรรมของเค้ากับเราก็ใกล้เคียงกัน เป็นพุทธเหมือนกันด้วย เลยไม่ได้มีอะไรต่างเป็นพิเศษ”

ครูประจำชั้นป. 6 โรงเรียน Sr.

“การมีเด็กต่างดาวเยอะไม่ได้ทำให้มาตรฐานโรงเรียนเราลดลง ทำให้สูงขึ้นด้วยซ้ำ (หัวเราะ) คะแนน O-Net เราสูงกว่าระดับประเทศ 6 วิชา ยกเว้นคณิตกับอังกฤษที่ต่ำกว่านิดหน่อย ซึ่งก็ไม่ได้แตกต่างจากโรงเรียนเด็กไทยเลย”

ครูประจำชั้น ป. 5 โรงเรียน Si.

“เด็กที่บ้านเค้าไม่ได้พูดภาษาไทยเนี่ยลำบากนะ พูด อ่าน เขียน ไม่ได้เลย แล้วเราก็มีนโยบายตามกระทรวงว่าป. 1 ต้องอ่านออกเขียนได้ เราก็พยายามเสริมนะ แต่เด็กไทยเราก็ต้องสอน หนักใจเหมือนกัน”

ครูประจำชั้น ป. 1 โรงเรียน Sa.

2.3.4 การจัดการเรียนรู้ศิลปะ

เช่นเดียวกับการจัดการเรียนรวมทั่วไป การจัดการเรียนรู้ศิลปะในโรงเรียนทั้ง 6 แห่ง ดำเนินการตามหลักสูตรแกนกลาง โดยไม่มีการปรับเปลี่ยนใดๆ อาจมีการสอดแทรกเนื้อหาเกี่ยวกับ ศิลปะไทยบ้าง ตามตัวชี้วัด แต่ไม่มีการสอดแทรกวัฒนธรรมของนักเรียนข้ามชาติ เนื่องจากครูไม่มีความรู้เกี่ยวกับศิลปะของเชื้อชาตินั้นๆ ครูศิลปะบางโรงเรียนเปิดโอกาสให้นักเรียนข้ามชาตินำเสนอ ความเหมือนและความต่างระหว่างศิลปะตามวัฒนธรรมของตนกับศิลปะไทย พบว่าทำให้นักเรียนข้าม ชาติกระตือรือร้นและภาคภูมิใจในตนเอง

“ศิลปะที่นี้ก็เรียนไปตามหลักสูตรนะ ไม่ได้ว่าต้องปรับเพื่อใคร อย่างที่บอก เรามองว่าเค้าเหมือนกันหมด อีกร้อยเราก็ไม่รู้ว่าเป็นรูปร่างคืออะไร ศิลปะนี้มันต้องรู้ถึงจะแลกเปลี่ยนได้ ถ้าเรื่องการแต่งกายนี่พอรู้เพราะเค้าเห็นอยู่ แต่ ถ้าเรื่องศิลปะนี่ไม่รู้เหมือนกันว่าเค้าสื่อออกมาอย่างไร ถามเด็กก็อาจจะไม่รู้เลยมั้ง”

ครูศิลปะโรงเรียน Sa.

“เวลาสอนตัวชี้วัดศิลปะกับวัฒนธรรมของป.4 เราก็จะมีแทรกเรื่อง วัฒนธรรมประเทศอื่นไปด้วย เราก็จะบอกว่าเธอออกมาพูดให้ครูกับเพื่อนๆ ฟังได้ ใหม อย่างพม่ากับมอญนี่ไม่เหมือนกันก็จะให้เค้าเล่าให้ฟัง เค้าก็ชอบนะเวลาได้พูด เรื่องของตัวเอง”

ครูศิลปะโรงเรียน Sr.

2.3.5 สภาพการอยู่ร่วมกันของนักเรียน

ผู้อำนวยการ และครูส่วนใหญ่มองว่าการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้าม ชาติในโรงเรียนเป็นไปโดยราบรื่น ไม่มีปัญหาเกี่ยวกับอคติ การแบ่งแยก เลือกปฏิบัติ หรือการกลั่น แกล้งรังแกที่เกิดจากความแตกต่าง อาจมีการทะเลาะกันบ้างตามประสาเด็ก

“เด็กพวกนี้เข้ากับเด็กไทยได้ดี เล่นกันได้ กระโดดนั่งตักกันทั้งวัน (หัวเราะ) คนที่เป็นพี่เค้าก็จะช่วยดูแลน้องๆ น้องๆ ก็เชื่อฟังนะ เค้าก็อยู่กับเพื่อนอย่างมี ความสุข ไม่มานั่งแยกกลุ่ม เด็กเค้าก็เล่นกันดี หรือเวลาแบ่งกลุ่มทำงานก็แย่งกัน อยู่กับเด็กนอกด้วยซ้ำ เพราะรู้ว่าเก่งไง”

ครูประจำชั้น ป. 2 โรงเรียน D.

อย่างไรก็ตาม ครูในบางโรงเรียนกล่าวถึงการจับกลุ่มกันตามเชื้อชาติ แต่ครูมักมองว่าเกิด จากความแตกต่างทางอายุมากกว่าเชื้อชาติ

“นักเรียนที่ห้องนี้มีทั้งไทย มอญ พม่า ถึงเวลาเค้าก็เล่นด้วยกัน แต่ถามว่า เวลาอยู่ด้วยกันจริงๆ เค้าก็จะอยู่กับเพื่อนสนิทเค้า บางกลุ่มก็เป็นไทย-ไทย บางกลุ่ม ก็เป็นมอญ-พม่า ก็ตามสภาพอะค่ะ เหมือนเราสนิทกับคนนี่เราก็อยากอยู่กับคนนี่ แล้วก็เพราะอายุด้วย บางคนเค้าโตแล้ว 13 – 14 เค้าก็ยากอยู่ด้วยกันมากกว่าจะ มารวมกับเด็ก ๆ”

ครูประจำชั้น ป. 4 โรงเรียน Si.

นอกจากนี้ ครูในบางโรงเรียนได้กล่าวถึงความขัดแย้งระหว่างนักเรียนมอญและนักเรียน พม่า หรือความขัดแย้งระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนพม่าเมื่อต้องเรียนรู้เกี่ยวกับเหตุการณ์ทาง ประวัติศาสตร์

“อย่างพม่ามอญเค้าจะไม่ผูกกัน มอญก็จะหาว่าพม่าไปแย่งประเทศเค้า บางทีไม่ยอมนั่งด้วยกัน หรือตีกัน เรื่องแบบนี้นี้เป็นทุกห้อง เหมือนว่าผู้ปกครองเค้า ปลุกฝังมา แต่ปกติเค้าก็รักกันดิ้นะ (มอญ) บางคนเค้าก็ไม่ยอมเรียนภาษาพม่า ก็ ต้องอธิบายเค้าว่าตอนนี้เค้าที่พม่าเค้าใช้ภาษาพม่าไม่ใช่ภาษามอญ ภาษาพม่าเลย จำเป็น เรายังไม่รู้ผู้ปกครองเค้าอะไรให้ฟัง หรือเค้ามีประวัติศาสตร์อะไรในบ้านเมือง เค้าถึงได้เป็นแบบนี้”

ครูประจำชั้น ป. 3 โรงเรียน Sr.

“เด็กไทยกับเด็กข้ามชาติเนี่ยอาจจะมีการดูถูกกันบ้าง ปกติอยู่ด้วยกันได้อยู่ ทรอก แต่พอมีประเด็นขึ้นมาจะมีปัญหา ตัวอย่างง่ายๆเรื่องประวัติศาสตร์ไทยพม่า ถ้าไม่พูดปัญหาไม่เกิด พอพูดปุ๊บนี้...เค้าจะรู้สึกว่ายัย เราเป็นคนไทยนะเราถูกพม่า รุกราน หรือช่วง (หนิง) พระนเรศวรกำลังตั้งมั่นแหละค่ะ ตอนนั้นสงสารเด็กพม่าเลย นะ พอหลังจากนั้นก็กลับมาเล่นกันเหมือนเดิม เพราะงั้นถ้าสิ่งเร้าไม่มีก็ไม่มีอะไร”

ครูประจำชั้นป. 5 โรงเรียน Sa.

ในมุมมองของนักเรียน นักเรียนส่วนใหญ่มองว่าตนเองสามารถอยู่ร่วมกับเพื่อนต่างชาติ หรือต่างอายุได้ดี

“เรียนรวมกันก็ไม่มีปัญหาทรอกครับ สนุกดี (หัวเราะ) ส่วนใหญ่ก็สนิทกัน ทั้งห้องนะ กับน้องๆก็เรียนด้วยกันได้ ค่อยกันได้ ทำงานกลุ่มด้วยกันก็ได้ ไม่มีปัญหา”

นักเรียนมอญ ป. 3 โรงเรียน D.

“หนูก็รู้สึกเหมือนเป็นคนชาติเดียวกับเขาอะ อยู่ด้วยกันได้ ไม่ได้รังเกียจเลย ทำงานกลุ่มด้วยกันได้”

นักเรียนไทย ป. 6 โรงเรียน Si.

ทั้งนี้อายุที่แตกต่างอาจส่งผลให้นักเรียนข้ามชาติรู้สึกเขินอาย เบื่อหน่าย ไม่สนิทสนมกับเพื่อนในห้อง และเลือกที่จะจับกลุ่มกันเฉพาะชาติพันธุ์ของตน

“เรียนกับน้องบางทีก็เบื่อ พวกนี้คือ ครูพูดก็ไม่ฟัง เราเลยไม่ได้เรียนไปด้วย พอรำคาญดีไปก็ร้องไห้ ผมเลยสนิทกับเพื่อนมอญที่อยู่ ป.4-ป.5 มากกว่า คุณกันรู้เรื่อง”

นักเรียนมอญ อายุ 13 ปี ชั้นป.2 โรงเรียน R.

แต่เมื่อสอบถามเกี่ยวกับการล้อเลียนรังแกในโรงเรียน พบว่านักเรียนส่วนใหญ่เคยมีประสบการณ์ ครั้งหนึ่งเป็นการกลั่นแกล้งแบบเล่นๆ ไม่จริงจัง อีกครั้งเป็นการล้อเลียนรังแกจริงๆ การอ้างถึงประสบการณ์การล้อเลียนมักจะมี การอ้างถึงเชื้อชาติ หรืออายุของผู้กระทำด้วย เช่น คนไทยรังแกคนพม่า คนมอญรังแกคนไทย รุ่นพี่รังแกรุ่นน้อง

“คนพม่าขี้แกล้ง พวกพม่ากับมอญนะเวลาหนูเขียนหนังสือชอบมาแหย่ แล้วก็ผลักมือให้หนูเขียนละๆ เดินอยู่เค้าผลักหกล้มเลย บางทีก็เอาดินสอไปซ่อนขโมยด้วย”

นักเรียนไทย ป.1 โรงเรียน L.

“โดนแกล้งบ่อย พวกรุ่นพี่คนไทยที่โตๆ เค้าตบหัว เหยียบเท้า บางทีก็ต่อบอกว่าจะมากระต๊อบเมื่อก่อนตอนยังพูดไทยไม่ได้โดนแกล้งเกือบทุกวัน บอกครูก็ไม่ได้”

นักเรียนกะเหรี่ยง ป. 2 โรงเรียน D.

“พวกเพื่อนหรือรุ่นพี่ที่เป็นคนไทย เค้าชอบหาว่าเราเป็นพม่า หนูไม่ชอบทั้งที่เราเป็นลัวะ พอบอกว่าเราเป็นลัวะ เค้าก็ล้ออีกว่าเมื่อไรจะกลับเขา หนูไม่ชอบเลย”

นักเรียนลัวะ ป.6 โรงเรียน R.

2.3.6 ทศนคติของนักเรียน

จากการสัมภาษณ์พบว่า นักเรียนไทยบางส่วนมีคติต่อนักเรียนข้ามชาติ ซึ่งเป็นผลจากการปลูกฝังของผู้ปกครอง และประสบการณ์ในอดีตที่เคยถูกกลั่นแกล้งรังแก นอกจากนี้ ความแตกต่างด้านภาษาก็ส่งผลให้นักเรียนไทยรู้สึกไม่สบายใจเพราะกลัวจะถูกนิทหาว่าร้าย

“พ่อกับแม่หนูบอกว่าไม่ให้ไปยุ่งกับพวกพม่า เค้านิสัยไม่ดี สกปรก เดี่ยวโดนแกล้ง”

นักเรียนไทย ป.3 โรงเรียน Sa.

“ไม่ชอบเรียนกับพวกมอญพม่า เพราะเราฟังเค้าไม่รู้เรื่อง บางทีเค้าก็แอบว่าเราเป็นภาษาของเค้า”

นักเรียนไทย ป.2 โรงเรียน L.

ทั้งนี้ นักเรียนไทยหลายคนแสดงความเห็นว่า ตนเองสามารถอยู่ร่วมกับนักเรียนข้ามชาติได้ แต่ถ้าเลือกได้ก็อยากย้ายไปอยู่โรงเรียนที่มีแต่คนไทย แสดงให้เห็นว่า การอยู่ร่วมกับนักเรียนข้ามชาตินั้นเป็นเรื่องที่นักเรียนไทยยอมรับได้เนื่องจากไม่มีทางเลือกอื่นมากกว่าความเต็มใจ

นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่รู้สึกดีใจที่ได้เรียนร่วมกับนักเรียนไทย เพราะเชื่อว่าจะทำให้เรียนรู้ภาษาไทยได้ดีกว่า แต่จากการสังเกตพบว่านักเรียนข้ามชาติในบางโรงเรียนเลือกที่จะจับกลุ่มกันเอง เพราะเคยมีประสบการณ์ถูกคนไทยรังแก บางส่วนบอกว่าเพราะคนไทยไม่ยอมรับสนทนากับตน

“โดนคนไทยล้อบ่อยมากค่ะ ทั้งรุ่นพี่แล้วก็รุ่นเดียวกันด้วย เค้าหาว่าเราเป็นพม่า บางทีก็บอกว่าเป็นเด็กดอย พวกเด็กเขา ตัวดำ หรืออะไรแบบนี้ เวลาโดนล้อก็โกรธ แต่พยายามเฉยๆไว้”

นักเรียนลัวะ ป.6 โรงเรียน D.

“ที่ไม่สนิทกับคนไทยเพราะเค้าเกลียดเรานะค่ะ บางคนเค้าก็ไม่ยอมเล่นด้วย เราก็เบื่อเลยเล่นกันเองดีกว่า”

นักเรียนมอญและพม่า ป.4 โรงเรียน Sr.

นอกจากนี้ยังพบว่า นักเรียนข้ามชาติบางส่วนมีอคติต่อนักเรียนข้ามชาติชาติพันธุ์อื่น เช่น นักเรียนมอญมีแนวโน้มที่จะไม่ชอบนักเรียนพม่า อันเนื่องมาจากการอบรมของผู้ปกครองเกี่ยวกับเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์

“หนูไม่ชอบพวกพม่า พวกนี้นิสัยไม่ดี ยายเคยเล่าว่าเค้ามายึดบ้านยึดเมืองมอญ พม่าเค้าใจร้าย พ่อแม่ก็บอกว่าไม่ให้ไปยุ่งกับเขา”

CHULALONGKORN UNIVERSITY

นักเรียนมอญ ป.3 โรงเรียน Sr.

ทั้งนี้ แม้ว่านักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่จะรู้สึกพึงพอใจกับชีวิตในประเทศไทย แต่นักเรียนข้ามชาติอายุเกินเกณฑ์หลายคนแสดงความรู้สึกว่า ถึงอย่างไรที่นี้ก็ไม่ใช่ “บ้าน” ของเขา และมองว่าตนเองเป็น “ผู้อาศัย” ซึ่งมีสถานภาพไม่เท่าเทียมกับคนไทย

“อยู่ที่นี่ก็สนุกนะครั้บ แต่ก็คิดถึงบ้านเหมือนกัน อยากกลับไป อีกหน่อยพ่อกับแม่มีเงินก็คงกลับไปอยู่บ้าน อยู่ที่นี่ยังงี้ก็สบายใจกว่า เพราะเป็นบ้านเรา ที่นี้ไม่ใช่”

นักเรียนลัวะ ป.6 โรงเรียน D.

ในทางกลับกันนักเรียนข้ามชาติกลุ่มที่เกิดในไทยในบางโรงเรียนกลับชื่นชอบชีวิตในไทยมากกว่า และพยายามทำตัวให้เหมือนกับคนไทย เลิกพูดภาษาถิ่น หรือบอกว่าตนเองเป็นคนไทย

“ที่จริงบางทีพ่อแม่ก็พากลับบ้านที่นู่น (พม่า) แต่ไม่ชอบ ชอบเมืองไทยมากกว่า เพราะยังงั้นเราก็เกิดที่นี่ ถึงพ่อแม่จะกลับก็อยากอยู่ที่นี้ต่อ อยู่ตลอดเลยได้ยิ่งดี”

นักเรียน ป. 5 โรงเรียน Si.

“บางทีเวลาเราถามว่าใครเป็นพม่า คำก็จะไม่ยอมบอก ทั้งที่ไม่มีนามสกุลก็ยังไม่บอกว่าเป็นคนไทย เป็นลูกครึ่ง คือเค้าคงอยากเป็นคนไทยมากนะในความรู้สึกเรา”

ครูประจำชั้น ป. 6 โรงเรียน Sa.

2.3.7 ทศนคติของผู้เกี่ยวข้อง

ผู้อำนวยการและครูส่วนใหญ่ให้ความเมตตาเด็กข้ามชาติในฐานะลูกศิษย์ สงสารเห็นใจในความด้อยโอกาส และชื่นชมในความพยายาม แต่บางคนก็มองว่านักเรียนข้ามชาติทำให้บุคลากรต้องรับภาระเพิ่มขึ้น บางคนมองว่าการสอนเด็กข้ามชาติไม่ใช่สิ่งที่จำเป็น เป็นการสิ้นเปลืองงบประมาณ และกังวลเรื่องความมั่นคงของชาติ

“บางเราคิดนะว่ามันไม่ยุติธรรม เงินที่ใช้นี้เป็นเงินภาษี เด็กไทยควรได้รับเงินนี้เต็มที่ แต่เรากลับต้องอุ้มคนต่างชาติ ต้องจ่ายค่าเรียนค่าอาหารให้เค้า แถมยังเอาโรคมา ตรวจเจอวัณโรคนี้เยอะนะ มันเลยเหมือนว่าความเท่าเทียมเนี่ยแหละที่เป็นปัญหา”

ผู้อำนวยการโรงเรียน L.

“เมื่อวันก่อนไปคุมสอบก็เจอพวกพม่ามาทำบุญที่วัดแถวนั้น คือ...มันเยอะมากนะ เยอะจนแบบว่า เออ...เค้าจะมากลั่นสมุทรรสาครหรือเปล่า นี่ยังนึกห่วงอนาคตของประเทศชาติอยู่ว่าจะเป็นอย่างงี้ เกิดวันนึงเราทำอะไรให้เค้าไม่พอใจขึ้นมา”

ครูประจำชั้นป. 4 โรงเรียน R.

ผู้ปกครองนักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่มีทัศนคติที่ดีต่อโรงเรียนและการเรียนรวม เพราะบุตรหลานจะได้มีพื้นฐานภาษาไทยที่ดี แต่บางคนแสดงความกังวลที่บุตรหลานไม่ยอมสื่อสารด้วยภาษาถิ่น

“ตอนแรกไปสมัครที่อื่นแล้วเค้าไม่รับครับ แต่ที่นี้เค้ารับ เราก็ดีใจ เพราะอยากให้ลูกรู้ภาษาไทย ให้เค้าสนิทกับคนไทย อีกหน่อยเวลาทำงานจะได้สบายๆ”

ผู้ปกครองไทย โรงเรียน L.

“เดี๋ยวนี้ลูกไม่ยอมพูดมอญเลยครับ ตั้งแต่เข้าโรงเรียนเค้าก็พูดไทยอย่างเดียว เรายังไม่อยากให้เค้าลืมภาษามอญนะ เลยส่งเค้าไปเรียน (โรงเรียนชาติพันธ์ มอญ) วัดป้อมวันอาทิตย์ เค้าก็ไม่ชอบหรอกแต่ก็ไป”

ผู้ปกครองไทย โรงเรียน Si.

ส่วนผู้ปกครองไทยส่วนใหญ่มองว่าการเรียนรวมเป็นสิ่งที่ดีและควรทำ แต่บางคนยอมรับว่าหากมีความพร้อมด้านการเงินอาจส่งบุตรหลานไปเรียนโรงเรียนอื่น

“ให้เค้า (นักเรียนข้ามชาติ) มาเรียนนี่ก็ดีนะ ยังไงแถวนี้ก็มีพวกมอญเยอะ อยู่แล้ว คนแถวนี้เค้าก็ชินแล้วละ เดี๋ยวมานี่ก็มีมอญพม่าทั้งนั้น ไม่ใช่คนไทยหรอก ให้เค้ามาเรียนดีกว่าให้มาเร่ร่อน เดียวก็กลายเป็นโจรจะยิ่งแยกว่า”

ผู้ปกครองไทย โรงเรียน L.

“ถ้ามีเงินก็คงให้ไปอยู่โรงเรียนในเมืองอยู่หรอก แต่นี่ไม่มี ก็ต้องทนไป”

ผู้ปกครองไทย โรงเรียน Sa.

2.3.8 แนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน

การส่งเสริมการอยู่ร่วมกันของโรงเรียนส่วนใหญ่จะแบ่งเป็น 2 ส่วน คือการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน ผ่านการทำงานกลุ่ม ระบบพี่ดูแลน้อง เพื่อนช่วยเพื่อน ร่วมกับการอบรมคุณธรรมจริยธรรม เพื่อให้นักเรียนสนิทสนมสามัคคีกัน ทั้งนี้ อาจมีการสอนวัฒนธรรมไทยให้แก่เด็กข้ามชาติ เพิ่มเติม เพื่อเป็นพื้นฐานในการอยู่ร่วมกันในสังคมไทย

“เบื้องต้นเลยคือปฏิบัติกับเค้าเหมือนเด็กไทยทั่วไป ทำอะไรก็ทำด้วยกัน แล้วก็ระบบเพื่อนช่วยเพื่อน พี่ดูแลน้อง ใครโตกว่าแก่งกว่าก็ให้ดูเพื่อนข้างๆ แบบนี้ เค้าก็จะสนิทกันมากขึ้นด้วย บางทีก็มีอบรมคุณธรรมเวลาโฮมรูม ให้เค้ารักกันสามัคคีกัน”

ครูประจำชั้นป.1 โรงเรียน Sa.

“เราจะไปเน้นภาษาไทยกับการใช้ชีวิตในเมืองไทย ให้เค้ารู้ประเพณีบ้านเรา ว่าเค้าต้องใช้ชีวิตยังไง บางทีพวกมารยาทจะต่างกัน เด็กพม่าเวลาอยู่ต่อหน้าผู้ใหญ่ เค้าจะกอดอก ก็บอกว่าไม่ได้ ถ้าหนูกอดอกแบบนี้เค้าจะว่าไม่มีสัมมาคารวะ เค้าก็จะเข้าใจ”

ครูประจำชั้นป. 1 โรงเรียน L.

การส่งเสริมการอยู่ร่วมกันอีกส่วนหนึ่งคือการส่งเสริมผ่านกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน เช่น กิจกรรมทางศาสนา กิจกรรมวันสำคัญต่างๆ ที่ให้นักเรียนไทยและข้ามชาติทำกิจกรรมร่วมกัน ทั้งนี้ บางโรงเรียนพยายามเปิดโอกาสให้นักเรียนข้ามชาติได้แสดงวัฒนธรรมของตนผ่านการแสดงนาฏศิลป์

ในวันสำคัญต่างๆ เช่น วันแม่ เพื่อเป็นการแลกเปลี่ยนวัฒนธรรม แต่บางโรงเรียนมองว่าไม่สามารถทำได้เนื่องจากครูไทยไม่มีความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมต่างชาติ

“วัฒนธรรมไทยนี้เราปฏิบัติอยู่ในกิจกรรมของโรงเรียนอยู่แล้ว เช่น วันสำคัญทางศาสนา ชาติ พระมหากษัตริย์ ทุกวันศุกร์เราก็ไปสวนมนต์ที่วัด ก็ไปกันทุกคนไม่ได้แยกว่าเด็กไทยเด็กอะไร ถ้าทำโครงการมีการแสดงอะไรเนี่ยเราก็พยายามจะส่งเสริมวัฒนธรรมของเค้า อย่างครูพม่าเนี่ยเค้าจะเตรียมการแสดงเกี่ยวกับทางพม่ามาแสดง เด็กเราก็จะเห็นวัฒนธรรมทางนั้น แต่ถ้าไม่มีครูพม่าก็คงลำบากเหมือนกันนะ (หัวเราะ)”

ผู้อำนวยการโรงเรียน Sr.

“ส่วนวัฒนธรรมของเค้าเนี่ยเรายังให้โอกาสค่าน้อยนะ มีแค่กิจกรรมอาเซียนอย่างเดียวที่เค้าจะได้โชว์ แต่ถึงอย่างไชวี่ก็ยากนะ เค้าไม่รู้ของเค้าเนี่ย พ่อแม่เค้าก็ไม่รู้จะรำจะเต้นอะไรเค้าก็ไม่เป็น จะเอาวัฒนธรรมที่ไหนล่ะ เค้าเป็นไทยไปหมดแล้วบางคนภาษาตัวเองยังไม่รู้เลย เราก็มีมองนะว่าอยากให้เค้าเผยแพร่วัฒนธรรมเค้าเพราะเวลาคนดูเค้าก็จะดูว่าเราเปิดโอกาสเรื่องแบบนี้บ้างไหม แต่เราก็ไม่รู้จะเปิดโอกาสอะไร เราก็ทำไม่ได้ไง ยกเว้นว่าจะเอาคนนอกมาสอน เรื่องการแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมนี่คิดว่าโรงเรียนอื่นก็น่าจะมีเหมือนกัน นี่แหละก็เลยอยากได้ครูพม่ามาสอนเด็กพม่าให้รู้บ้าง”

ผู้อำนวยการโรงเรียน Sa.

2.3.9 ความคาดหวังที่มีต่อรูปแบบของผู้วิจัย

ผู้อำนวยการโรงเรียนและครูส่วนใหญ่มองว่าศิลปะน่าจะมีบทบาทในการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนต่างวัฒนธรรมได้ เพราะศิลปะแสดงถึงวัฒนธรรมประจำชาติ และช่วยกล่อมเกลาจิตใจ โดยอาจให้นักเรียนไทยและข้ามชาติมาสร้างงานศิลปะร่วมกัน หรือเรียนรู้ศิลปะของกันและกัน

“เรื่องศิลปะนี่ก็เป็นสิ่งที่ดี เพราะว่าเวลาคนที่เรียนศิลปะ คนที่มีจิตใจชอบในศิลปะส่วนมากก็จะมีจิตใจที่อ่อนโยนอยู่แล้ว พวกศิลปะมันก็คือวัฒนธรรม เวลาที่เราจะเอาใครที่ดูเหมือนอยู่คนละพวก คนละกลุ่ม วัฒนธรรมแตกต่างกัน ถ้าเราเอาพวกศิลปะมาช่วยเหลือ เป็นสื่อกลางเป็นอะไรต่างๆมันก็น่าจะดี”

ผู้อำนวยการโรงเรียน L.

“กิจกรรมศิลปะนี่สอนให้คนอยู่ด้วยกันได้นะ อย่างเป็นธรรมชาติด้วย เวลาให้เค้ามาเรียนศิลปะด้วยกัน ดูงานศิลปะของกันและกัน ช่วยกันสร้างงาน”

ครูศิลปะ โรงเรียน Si.

ทั้งนี้ ครูศิลปะแนะนำว่า ควรจัดการเรียนรู้ในรูปแบบกิจกรรมเสริมหลักสูตร เช่น ชมรม ชุมนุม หรือค่ายศิลปะ ทั้งนี้ ครูศิลปะที่ไม่ได้จบการศึกษาด้านศิลปะโดยตรงแสดงความคิดเห็นว่า กิจกรรมที่ไม่ซับซ้อนจนเกินไป เพื่อให้ครูที่ไม่ได้จบศิลปะโดยตรง หรือครูที่ไม่มีความรู้ด้านศิลปะ ต่างชาติ สามารถสอนได้เช่นกัน

“ถ้าจะจัดนี้... จัดเป็นพวกลดเวลาเรียน (เพิ่มเวลารู้) ชมรม หรืออะไรแบบนี้ ก็ดีนะ ถ้าสอนในช่วงโมงมันก็ต้องมาดูเรื่องหลักสูตร ตัวชี้วัดอีก ยังไงเราก็มีชุมนุม ศิลปะอยู่แล้ว นักเรียนก็ชอบด้วย หรือจะจัดเป็นค่ายก็ได้นะ ค่ายศิลปะ ให้เด็กทั้ง โรงเรียนมาทำกิจกรรมร่วมกันเลย ก็น่าจะดี จะได้สนิทกันทั้งโรงเรียน (หัวเราะ)”

ครูศิลปะโรงเรียน D.

“ถ้าจะให้ดี กิจกรรมที่ให้ทำก็ไม่อยากให้ยากเกินไป เพราะคนที่ไม่ได้จบ ศิลปะมาแบบพื๋นน่าจะเยอะ (หัวเราะ) เราก็อยากให้เด็กทำนะแต่เรายังไม่แน่ใจเลย ว่าจะได้ไหม แล้วอย่างความรู้ศิลปะพม่า ศิลปะอาเซียน เราก็ไม่มี ถ้ามันไม่ยากก็ อยากรองดู”

ครูศิลปะ โรงเรียน L.

3. สรุปความเชื่อมโยงระหว่างข้อมูลจากการวิจัยเอกสาร แบบสอบถามและการสัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้อง เมื่อนำข้อมูลที่รวบรวมจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัย แบบสอบถาม การสังเกตและการ สัมภาษณ์มาวิเคราะห์ร่วมกัน ดังตารางที่ 4.2

ตารางที่ 4.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ประเด็นที่ศึกษา	ข้อมูลจาก การศึกษาเอกสาร	ข้อมูลจากแบบสอบถาม	ข้อมูลจากการสังเกต	ข้อมูลจากการสัมภาษณ์	สรุปความเชื่อมโยง
โรงเรียน	<ul style="list-style-type: none"> - มติคณะรัฐมนตรี เมื่อ วันที่ 5 กรกฎาคม 2548 เปิดโอกาสให้นักเรียนที่ไม่มี หลักฐานทางทะเบียนราษฎรหรือสัญชาติไทย ได้รับการศึกษาเท่าเทียม กับเด็กไทย (กระทรวงศึกษาธิการ, 2559) - จังหวัดสมุทรสาคร ส่งเสริมการศึกษา แบบเรียนรวม (Inclusive Education) เพื่อลดปัญหา แรงงานเด็กและการค้า มนุษย์ (สำนักงาน ประชาสัมพันธ์จังหวัด สมุทรสาคร, 2556) 	<ul style="list-style-type: none"> - เริ่มมีการเปิดรับนักเรียนข้ามชาติตั้งแต่ปีพ.ศ. 2548 - โรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวมส่วนใหญ่เป็น โรงเรียนขนาดเล็ก - โรงเรียนขนาดเล็ก - โรงเรียนส่วนใหญ่มีนักเรียนข้ามชาติไม่ถึงร้อย และ 10 ของจำนวนนักเรียนทั้งหมด 	<ul style="list-style-type: none"> - โรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวมมีทั้งโรงเรียนขนาดเล็ก กลาง และใหญ่ - โรงเรียนส่วนใหญ่อยู่ใกล้ชุมชนแรงงานข้ามชาติ หรือโรงงานอุตสาหกรรม - สิ่งแวดล้อมในโรงเรียนไม่มีการบ่งชี้ว่ามีการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ 	<ul style="list-style-type: none"> - โรงเรียนเริ่มเปิดรับนักเรียนข้ามชาติตั้งแต่ปี พ.ศ. 2548 เพื่อสนองนโยบายภาครัฐ - ผู้อำนวยการโรงเรียนยอมรับว่า ปัจจัยที่ทำให้เปิดรับนักเรียนข้ามชาติ ส่วนหนึ่งคือจำนวนเด็กไทยในพื้นที่บริการลดลง 	<ul style="list-style-type: none"> - การจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติเป็นการตอบสนองนโยบายภาครัฐ และการปรับตัวตามปัจจัยแวดล้อมมากกว่าความ ต้องการของตัวสถานศึกษา - โรงเรียนส่วนใหญ่จึงไม่มีแนวทางปฏิบัติหรือแนวทางการพัฒนาที่ชัดเจน

ตารางที่ 4.2 (ต่อ) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ประเด็นที่ศึกษา	ข้อมูลจาก การศึกษาเอกสาร	ข้อมูลจากแบบสอบถาม	ข้อมูลจากกาสรังเกต	ข้อมูลจากกาสรสัมภาษณ์	สรุปความเชื่อมโยง
นักเรียนข้ามชาติ	<p>ข้อมูลจาก จังหวัดสมุทรสาครเป็น แหล่งชุมชนมอญอพยพ และมีแรงงานข้ามชาติจาก ประเทศเพื่อนบ้าน โดยเฉพาะพม่าจำนวนมาก (สุัญญา เบาเนต, 2549)</p> <p>- ผู้ปกครองส่งเสริมให้ นักเรียนข้ามชาติเข้าเรียน ในโรงเรียนเพื่อให้ปลอดภัย จากข้อหาหลบหนีเข้าเมือง และต้องการให้รู้ภาษาไทย พออ่านออกเขียนได้ เมื่อ อายุถึงวัยจะให้ลาออกไป ทำงาน (นัยน์พร สิบปี ภาส, 2551)</p>	<p>- นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่ มีสัญชาติพม่า รองลงมาคือ ลาว และกัมพูชา นักเรียน บางส่วนเป็นชาวไทยภูเขา เช่น กะเหรี่ยง ลัวะ ซึ่งไม่มี สัญชาติไทย</p> <p>- นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่ อายุมากกว่านักเรียนไทยใน ชั้นเรียนเดียวกัน</p> <p>- ความคาดหวังทาง การศึกษาของนักเรียนข้าม ชาติคือการเรียนรู้ภาษาไทย</p> <p>- นักเรียนข้ามชาติครึ่งหนึ่ง ไม่มีหลักฐานทางทะเบียน ราษฎร์ ทางโรงเรียนจึงต้อง เป็นผู้ดำเนินการให้</p>	<p>- ไม่สามารถแยกแยะเชื้อ ชาติหรือสัญชาติของ นักเรียนได้จากกาสรังเกต ลักษณะภายนอก ยกเว้น ไม่มีนามสกุลที่ออกสื่อ</p> <p>- นักเรียนส่วนใหญ่สื่อสาร ภาษาไทยในชั้นเรียน มีการ สื่อสารภาษาถิ่นในกลุ่มของ ตนบ้าง แต่เมื่อเดินเข้าไป ใกล้จะเปลี่ยนเป็น ภาษาไทย</p>	<p>- นักเรียนข้ามชาติจำแนก ได้เป็นสองกลุ่ม คือนักเรียน ที่ย้ายถิ่นฐานมาจาก ต่างประเทศ ส่วนใหญ่อายุ เกินเกณฑ์ ไม่มีภาษาไทย ไม่มีหลักฐานทะเบียน ราษฎร์ และมีก้อออกจาก การศึกษาากลางครัน อีก กลุ่มหนึ่งเป็นนักเรียนที่เกิด ในประเทศไทย ส่วนใหญ่ เข้าเรียนตามเกณฑ์และ สื่อสารภาษาไทยได้ดี</p>	<p>- นักเรียนในโรงเรียนมี ความแตกต่างกันในด้าน เชื้อชาติและอายุ ซึ่งส่งผล ต่อการเรียนรู้และการอยู่ ร่วมกัน</p> <p>- ในกลุ่มนักเรียนข้ามชาติก็ มีความแตกต่างหลากหลาย แต่ประเด็นดังกล่าวไม่ได้รับ ความสนใจจากสถานศึกษา เท่าที่ควร</p> <p>- เมื่อนักเรียนข้ามชาติ สามารถสื่อสารภาษาไทยได้ ก็จะดูกลมกลืนกับนักเรียน ไทย ยกเว้นความแตกต่าง ด้านอายุที่ไม่สามารถ เปลี่ยนแปลงได้</p>

ตารางที่ 4.2 (ต่อ) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ประเด็นที่ศึกษา	ข้อมูลจาก การศึกษาเอกสาร	ข้อมูลจากแบบสอบถาม	ข้อมูลจากการสังเกต	ข้อมูลจากการสัมภาษณ์	สรุปความเชื่อมโยง
การจัด การเรียนรวม	<p>ข้อมูลจาก การศึกษาเอกสาร</p> <ul style="list-style-type: none"> - การเรียนการสอนใน โรงเรียนเรียนรวมระหว่าง นักเรียนไทยและนักเรียน ข้ามชาติส่วนใหญ่ อยู่บน พื้นฐานการหลอมรวม ปลุกฝังความเป็นไทย ภายใต้แนวคิดเอก วัฒนธรรมเพื่อความมั่นคง ของชาติ คือยึดการเรียน การสอนตามหลักสูตรของ ไทยโดยไม่คำนึงถึงความ แตกต่างทางวัฒนธรรม จนเกิดเป็นการละเมิดสิทธิ มนุษยชนของเด็กในการ อารังอัตลักษณ์ทาง วัฒนธรรมของชาติพันธุ์ (บุปผา อนันต์สุชาติกุล, 2554) 	<ul style="list-style-type: none"> - โรงเรียนส่วนใหญ่ จัด การศึกษาตามหลักสูตร แขนกลางปกติ ไม่มี การปรับหลักสูตรหรือวิธีสอน ให้สอดคล้องกับ ความ ต้องการของนักเรียนข้าม ชาติ หรือความแตกต่างทาง วัฒนธรรม - โรงเรียนส่วนใหญ่ไม่มีชั้น เรียนเตรียมความพร้อม ด้านภาษาและวัฒนธรรม 	<ul style="list-style-type: none"> - การจัดการเรียนการสอน ไม่มีความแตกต่างจาก โรงเรียนทั่วไป - ในชั้น ป. 1 หรืออนุบาล 1 คอนข้างว่าน้อยเกินไป เนื่องจากนักเรียนข้ามชาติ บางส่วนไม่สามารถสื่อสาร ภาษาไทยได้ - นักเรียนข้ามชาติอายุเกิน เกณฑ์บางส่วนมีทำที่เปื้อ หน่ายต่อกิจกรรมการ เรียนรู้ในชั้นเรียน - นักเรียนข้ามชาติร่วม กิจกรรมในโรงเรียนเหมือน นักเรียนไทย 	<ul style="list-style-type: none"> - ครูผู้สอนส่วนใหญ่มองว่า การจัดการเรียนรวมนั้นไม่ แตกต่างจากการจัดการ เรียนรู้แบบปกติ เพราะ นักเรียนข้ามชาติไม่ได้ แตกต่างจากนักเรียนไทย - ในระดับชั้น ป. 1 ส่วน ใหญ่จะเน้นการเรียน ภาษาไทยมากเป็นพิเศษ - โรงเรียนส่วนใหญ่ กำหนดให้นักเรียนข้ามชาติ สื่อสารด้วยภาษาไทย และ งดการปะแป้ง หรือการ แสดงลักษณะภายนอกที่สื่อ ถึงเชื้อชาติของตน 	<ul style="list-style-type: none"> - การจัดการเรียนรวมไม่ได้ ให้ความสำคัญกับ ความ แตกต่างทางวัฒนธรรม ส่วนใหญ่เน้นการสอนภาษา และวัฒนธรรมไทยเพื่อใ้ นักเรียนข้ามชาติปรับตัว เข้าสู่สังคมไทยได้อย่าง กลมกลืน - นอกจากการปรับภาษา และวัฒนธรรมแล้ว ยังมี การปรับภาพลักษณ์ ภายนอกให้กลมกลืนกับ นักเรียนไทย ซึ่งอาจมองได้ ว่าความแตกต่าง หลากหลายไม่เป็นที่ยอมรับ

ตารางที่ 4.2 (ต่อ) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ประเด็นที่ศึกษา	ข้อมูลจาก การศึกษาเอกสาร	ข้อมูลจากแบบสอบถาม	ข้อมูลจากการสังเกต	ข้อมูลจากการสัมภาษณ์	สรุปความเชื่อมโยง
การจัดการ เรียนรู้ศิลปะ	<p>การสอนศิลปะแบบพหุวัฒนธรรมควรถูกให้ความสำคัญต่อวัฒนธรรมที่หลากหลาย โดยเน้นให้ผู้เรียนสังเกต เปรียบเทียบ วัฒนธรรมที่เห็นจากงานศิลปะกับวัฒนธรรมของตน เกิดเป็นกระบวนการตัดสินใจคุณค่าด้วยตัวเอง จึงช่วยให้ผู้เรียนมีความเข้าใจถึงบริบททางวัฒนธรรมที่แสดงออกผ่านทางงานศิลปะ ทำให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญของงานศิลปะในฐานะของสิ่งแสดงความคิด พฤติกรรมเรื่องราวในชุมชนและสังคม (Bates, 2000)</p>	<p>โรงเรียนส่วนใหญ่ไม่มีครูที่จบด้านศิลปะโดยเฉพาะ สอนตามหลักสูตรแกนกลางโดยไม่มีมีการปรับเปลี่ยน กิจกรรมส่วนใหญ่เป็นกิจกรรมเดี่ยว เน้นการวาดภาพระบายสี ไม่ค่อยได้สอนเกี่ยวกับศิลปะวิจารณ์ ประวัติศาสตร์ศิลป์ และศิลปะไทย</p>	<p>การเรียนการสอนศิลปะจัดตามหลักสูตรแกนกลาง วิทยาลัย 4 แห่งมีครูศิลปะที่จบการศึกษาด้านศิลปะโดยเฉพาะ ทำให้ผลงานศิลปะของนักเรียนมีความหลากหลายมากกว่าโรงเรียนอีก 2 แห่งที่เรียนจากครูประจำชั้น ครูวิชาอื่น หรือโทรทัศน์ทางไกล งานศิลปะส่วนใหญ่เป็นงานวาดภาพระบายสีเนื่องจากข้อจำกัดด้านวัสดุอุปกรณ์ นักเรียนส่วนใหญ่เรียนศิลปะอย่างตั้งใจ</p>	<p>ดำเนินการตามหลักสูตรแกนกลาง โดยไม่มีการปรับเปลี่ยน อาจมีการสอดแทรกเนื้อหาเกี่ยวกับศิลปะไทยบ้าง ตามตัวชี้วัด - ไม่มีการสอดแทรกวัฒนธรรมของนักเรียนข้ามชาติ เนื่องจากครูไม่มีความรู้เกี่ยวกับศิลปะของเพื่อนบ้าน - ครูศิลปะบางโรงเรียนเปิดโอกาสให้นักเรียนข้ามชาตินำเสนอความเหมือนและความแตกต่างระหว่างศิลปะตามวัฒนธรรมของตนกับศิลปะไทย พบว่าให้นักเรียนข้ามชาติกระตือรือร้นและภาคภูมิใจในตนเอง</p>	<p>การจัดการเรียนรู้ศิลปะในโรงเรียนยังไม่ได้ให้ความสำคัญเกี่ยวกับความแตกต่างทางเชื้อชาติหรือวัฒนธรรม เพราะครูไม่มีความรู้ด้านนี้ - ด้วยข้อจำกัดด้านบุคลากร และวัสดุอุปกรณ์ ทำให้กิจกรรมศิลปะไม่ค่อยหลากหลาย ความรู้พื้นฐานทางศิลปะของนักเรียนจึงอาจไม่มากนัก - ศิลปะเป็นที่ชื่นชอบของทั้งนักเรียนไทยและข้ามชาติ จึงน่าจะเป็นสื่อในการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันที่ดี</p>

ตารางที่ 4.2 (ต่อ) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ประเด็นที่ศึกษา	ข้อมูลจาก การศึกษาเอกสาร	ข้อมูลจากแบบสอบถาม	ข้อมูลจากการสังเกต	ข้อมูลจากการสัมภาษณ์	สรุปความเชื่อมโยง
สภาพการ อยู่ร่วมกัน	<p>- นักเรียนข้ามชาติจะมี แนวโน้มแปลกแยก ไม่ได้ รับการยอมรับจากเพื่อน ส่งผลให้มีความมั่นใจใน ตนเองต่ำ มีความพยายาม ในการปกป้องชาติพันธุ์ของตน แยกตัวจากกลุ่ม หรือ อาจแสดงพฤติกรรม ก้าวร้าวเพื่อเรียกร้องจุดยืน ของตน ส่วนนักเรียน ท้องถิ่น มักไม่ยอมรับคน จากวัฒนธรรมที่แตกต่าง จากตน (Mirsedeghi, 2013; Grunigen, 2012; Haminton, 2012; Cheng, 2010)</p>	<p>- นักเรียนไทยและนักเรียน ข้ามชาติเรียนในชั้นเรียน เดียวกัน นักเรียนข้ามชาติ ส่วนใหญ่อายุมากกว่า นักเรียนไทย</p> <p>- นักเรียนไทยและนักเรียน ข้ามชาติสามารถอยู่ร่วมกัน ได้ดี สามารถเรียนและทำ กิจกรรมร่วมกันได้</p>	<p>- เมื่อสังเกตในห้องเรียนจะ พบนักเรียนข้ามชาติที่อายุ เกินเกณฑ์ซึ่งมีรูปร่างและ ส่วนสูงแตกต่างจากเพื่อน</p> <p>- ในภาพรวม นักเรียน สามารถอยู่ร่วมกันได้ดี มี ความขัดแย้งกันเล็กน้อย</p> <p>- ในเวลาพัก นักเรียนมักจะ จับกลุ่มกับเพื่อนที่อยู่ ใกล้เคียงกับตน นักเรียน ข้ามชาติบางคนเดินไปหา เพื่อนในท้องถิ่น หรือ ระดับชั้นอื่น</p> <p>- ในช่วงโรงเรียนเกี่ยวกับ สงครามไทย – พม่า พบว่า นักเรียนไทยบางคนหัวเราะ และทำท่าล้อเลียนนักเรียน พม่า ซึ่งไม่ได้ตอบโต้อะไร</p>	<p>- ผู้อำนวยการและครูมอง ว่านักเรียนไทยและนักเรียน ข้ามชาติสามารถอยู่ร่วมกัน ได้ดี ไม่มีปัญหาใดๆ อาจมี การทะเลาะเบาะแว้งกัน บ้างก็เป็นธรรมชาติของเด็ก</p> <p>- โรงเรียนบางแห่งประสบ ปัญหาเกี่ยวกับพฤติกรรม ของนักเรียนข้ามชาติที่ ก้าวร้าว ไม่สามารถปรับตัว กับชีวิตในโรงเรียนได้</p> <p>- นักเรียนบางส่วนอ้างถึง ประสบการณ์การถูกรังแก และล้อเลียนจากเพื่อนหรือ รุ่นพี่ที่มีเชื้อชาติแตกต่าง จากตน</p>	<p>- ในภาพรวมนักเรียนไทย และนักเรียนข้ามชาติอยู่ ร่วมกันได้ สามารถเรียน และทำกิจกรรมร่วมกันได้</p> <p>- มีการจับกลุ่มย่อยตาม เกณฑ์อายุและเชื้อชาติ</p> <p>- พบปัญหาด้านพฤติกรรม การล้อเลียน รังแก ระหว่าง นักเรียนต่างเชื้อชาติและ ต่างวัย แสดงว่าการส่งเสริม จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน มีความจำเป็น</p>

ตารางที่ 4.2 (ต่อ) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ประเด็นที่ศึกษา	ข้อมูลจาก การศึกษาเอกสาร	ข้อมูลจากแบบสอบถาม	ข้อมูลจากการสังเกต	ข้อมูลจากการสัมภาษณ์	สรุปความเชื่อมโยง
ทัศนคติของ นักเรียน	<p>ข้อมูลจาก การศึกษาเอกสาร</p> <p>- นักเรียนข้ามชาติยอมรับ ความหลากหลายทาง วัฒนธรรมได้ดีกว่านักเรียน ไทย แต่มีความภาคภูมิใจ ในวัฒนธรรมของตนต่ำกว่า (บัญญัติ ยงย่วน, ปันตดา ฮนเศรษฐกร และวสุนันท์ ชุ่มเชื้อ, 2553)</p>	<p>ข้อมูลจากแบบสอบถาม</p> <p>- นักเรียนไทยและนักเรียน ข้ามชาติมีทัศนคติต่อกัน และกันในเชิงบวก อย่างไรก็ตาม ข้อความที่ผิดที่มากที่สุดคือ นักเรียนไทยมองว่านักเรียน ข้ามชาติมีฐานะหรือ สถานภาพทางสังคมที่<u>ไม่</u> แตกต่างจากตน</p>	<p>ข้อมูลจากการสังเกต</p> <p>- เมื่อสอบถามนักเรียนข้าม ชาติเกี่ยวกับเชื้อชาติของตน นักเรียนบางโรงเรียน ตอบอย่างมั่นใจ แต่ นักเรียนในบางโรงเรียนดู เขินอาย แสดงอาการปิดบัง บางคนพยายามบอกว่าตน เป็นคนไทย แม้เพื่อนใน ห้องจะเห็นแย้ง</p> <p>- นักเรียนไทยบางโรงเรียน หัวเราะและพยายามแซะ เชื้อชาติของนักเรียนข้าม ชาติในห้องเรียน เช่น “คน นั้นมันเป็นพม่า”</p>	<p>ข้อมูลจากการสัมภาษณ์</p> <p>- ทัศนคติระหว่างนักเรียน ไทยและนักเรียนข้ามชาติ นั้นแตกต่างกันออกไปในแต่ ละโรงเรียน</p> <p>- นักเรียนส่วนใหญ่มี ทัศนคติกลางๆต่อเพื่อนที่มี เชื้อชาติแตกต่างจากตน</p> <p>- นักเรียนบางคนแสดง ทัศนคติเชิงลบต่อเพื่อน ต่างชาติ อันเนื่องมาจาก การอบรมของผู้ปกครอง หรือประสบการณ์ในอดีต โดยมองเหมารวมเป็นกลุ่ม เชื้อชาติมากกว่ารายบุคคล เช่น พม่านิสัยไม่ดี คนไทย ใจร้าย ฯลฯ</p> <p>- นักเรียนข้ามชาติบางคน ถูกล้อว่าเป็นคนเชื้อชาติอื่น</p>	<p>สรุปความเชื่อมโยง</p> <p>- นักเรียนไทยยังขาดความ เข้าใจเกี่ยวกับความ แตกต่างทาง ทัศนคติ เชิงลบต่อนักเรียนข้ามชาติ และการเรียนรวม อัน เนื่องมาจากการอบรมของ ผู้ปกครองและ ประสบการณ์ที่ไม่ดี</p> <p>- นักเรียนข้ามชาติมี ทัศนคติต่อนักเรียนไทยใน แง่ดีกว่า แต่มีทัศนคติที่ไม่ดี ต่อตนเองและวัฒนธรรม ของตน หรือทัศนคติทาง ลบบต่อนักเรียนชาติอื่น เช่น มอญ-พม่า</p> <p>- พบความคิดเชิงเหมารวม ซึ่งอาจพัฒนาเป็นอคติต่อ เชื้อชาติที่ควรแก้ไข</p>

ตารางที่ 4.2 (ต่อ) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ประเด็นที่ศึกษา	ข้อมูลจาก การศึกษาเอกสาร	ข้อมูลจากแบบสอบถาม	ข้อมูลจากการสังเกต	ข้อมูลจากการสัมภาษณ์	สรุปความเชื่อมโยง
ทัศนคติของ ผู้เกี่ยวข้อง	<p>- ทัศนคติของคนไทยที่มีต่อ แรงงานข้ามชาติมักเป็นไปในทางลบ โดยมองว่าเป็นภัยต่อความมั่นคง แย่งงาน และนำโรคติดต่อ (Sumpuwan and Niyomsilpa, 2012)</p> <p>- ผู้อำนวยการ ครู หรือ ผู้ปกครองของนักเรียนไทย ยังมีอคติกับนักเรียนข้ามชาติและการเรียนรวม (ทวิสิทธิ์ ใจห้าว, 2554)</p> <p>- ครู คิดว่าเด็กต่างด้าวไม่แตกต่างจากเด็กไทย มีความเห็นใจในความด้อยโอกาส แต่บางคนรู้สึกเป็นภาระและห่วงเรื่องความมั่นคง (รัตนพงษ์ ตุมพ สุวรรณ, 2553)</p>	<p>- บุคลากรมีทัศนคติเชิงบวกต่อนักเรียนข้ามชาติ และมีความเข้าใจในนักเรียนข้ามชาติเป็นอย่างดี แม้จะไม่ได้รับการอบรมเป็นพิเศษ</p> <p>- ครูร้อยละ 41.2 มองว่านักเรียนข้ามชาติทำให้ครูต้องรับภาระเพิ่มขึ้น</p> <p>- บางโรงเรียนประสบปัญหาเกี่ยวกับผู้ปกครองไทยที่ไม่ต้องการให้บุตรหลานเรียนร่วมกับนักเรียนข้ามชาติ</p>	<p>- ครูผู้สอนส่วนใหญ่ปฏิบัติต่อนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติไม่แตกต่างกัน มีเพียงครูในระดั้บชั้น ป. 1 บางโรงเรียนที่แสดงอาการเหนียวหนำกับนักเรียนที่ไม่สามารถสื่อสารภาษาไทยได้</p>	<p>- ผู้อำนวยการและครูส่วนใหญ่มองว่านักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติมีความเท่าเทียมกันในฐานะลูกศิษย์ แต่บางคนมีมุมมองต่อแรงงานข้ามชาติในเชิงลบ เช่น เป็นภัยต่อความมั่นคง เปลืองงบประมาณ และนำโรค</p> <p>- ผู้ปกครองนักเรียนข้ามชาติมองว่าการเรียนรวมเป็นเรื่องดี บุตรหลานจะได้มีพื้นฐานภาษาไทยที่ดี แต่บางคนกังวลที่บุตรหลานไม่สื่อสารด้วยภาษาถิ่น</p> <p>- ผู้ปกครองไทยบางคนยอมรับว่าหากมีความพร้อมอาจส่งบุตรหลานไปเรียนโรงเรียนอื่น</p>	<p>- ผู้เกี่ยวข้องส่วนใหญ่ไม่ได้มีอคติต่อนักเรียนข้ามชาติโดยตรง แต่มีอคติต่อแรงงานข้ามชาติ ซึ่งอาจส่งผลต่อการจัดการศึกษา</p> <p>- เนื่องจากผู้เกี่ยวข้องค่อนข้างกังวลเรื่องความมั่นคง ทกข้อชี้ให้เห็นว่ารูปแบบที่พัฒนาขึ้นช่วยส่งเสริมความมั่นคงของชาติได้ น่าจะเป็นที่ยอมรับ</p> <p>- หากคำนึงถึงความต้องการของผู้ปกครองข้ามชาติ ก็ควรส่งเสริมให้นักเรียนข้ามชาติภาคภูมิใจในวัฒนธรรมตนเอง</p>

ตารางที่ 4.2 (ต่อ) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ประเด็นที่ศึกษา	ข้อมูลจาก	ข้อมูลจากแบบสอบถาม	ข้อมูลจากกาการสังเกต	ข้อมูลจากกาการสัมภาษณ์	สรุปความเชื่อมโยง
แนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน	<p>ข้อมูลจาก การศึกษาเอกสาร</p> <ul style="list-style-type: none"> - หลักการของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน คือ การเรียนรู้เกี่ยวกับผู้อื่น เพื่อสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับความเหมือนและความแตกต่างระหว่างผู้อื่นกับตนเอง และการร่วมมือโดยมีเป้าหมายร่วมกัน (Delors, 1996) - การจัดการเรียนรวม ควรจัดโมแบบพหุวัฒนธรรม โดยบูรณาการเนื้อหาเกี่ยวกับวัฒนธรรม, จัดกิจกรรมเสริมหลักสูตร, สร้างบรรยากาศพหุวัฒนธรรมในโรงเรียน (บัญญัติ ยง่วน, ปันดา ชนเศรษฐกร และวสุนันท์ ชุ่มเชื้อ, 2553) 	<p>ข้อมูลจากแบบสอบถาม</p> <ul style="list-style-type: none"> - เป้าหมายของการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันคือความเท่าเทียม - ปัจจุบันมีการส่งเสริมผ่านการทำงานกลุ่มเป็นหลัก รองลงมาคือกิจกรรมอาเซียน และกิจกรรมส่งเสริมคุณธรรมจริยธรรม - โรงเรียนบางส่วนมีการวางแผนที่จะจัดกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้นักเรียนไทยและข้ามชาติได้ทำงานร่วมกัน และแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมของกันและกันมากขึ้น 	<p>ข้อมูลจากกาการสังเกต</p> <ul style="list-style-type: none"> - มีการส่งเสริมให้นักเรียนสนิทสนมกันผ่านแนวคิด “พี่ดูแลน้อง” และ “เพื่อนช่วยเพื่อน” 	<p>ข้อมูลจากกาการสัมภาษณ์</p> <ul style="list-style-type: none"> - มีการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน ผ่านการทำงานกลุ่ม ระบบพี่ดูแลน้อง เพื่อช่วยเหลือกัน ร่วมกับการอบรมคุณธรรมจริยธรรม อาจมีการสอนวัฒนธรรมไทยให้แกเด็กข้ามชาติเพิ่มเติม - มีการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันผ่านกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน เช่นกิจกรรมทางศาสนา กิจกรรมวันสำคัญต่างๆ ที่ให้นักเรียนทำกิจกรรมร่วมกัน - บางโรงเรียนเปิดโอกาสให้นักเรียนข้ามชาติได้แสดงวัฒนธรรมของตนผ่านการแสดงนาฏศิลป์ในวันสำคัญต่างๆ 	<p>สรุปความเชื่อมโยง</p> <ul style="list-style-type: none"> - การส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในปัจจุบันเน้นที่ความเท่าเทียมเป็นหลัก - จนอาจมองข้ามการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างหลากหลาย - โรงเรียนเห็นความสำคัญของการแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมแต่ไม่มีแนวทางการปฏิบัติ หากพัฒนารูปแบบที่ส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทางวัฒนธรรม ที่ครูนำไปใช้ได้จริงได้น่าจะเป็นประโยชน์

ตารางที่ 4.2 (ต่อ) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

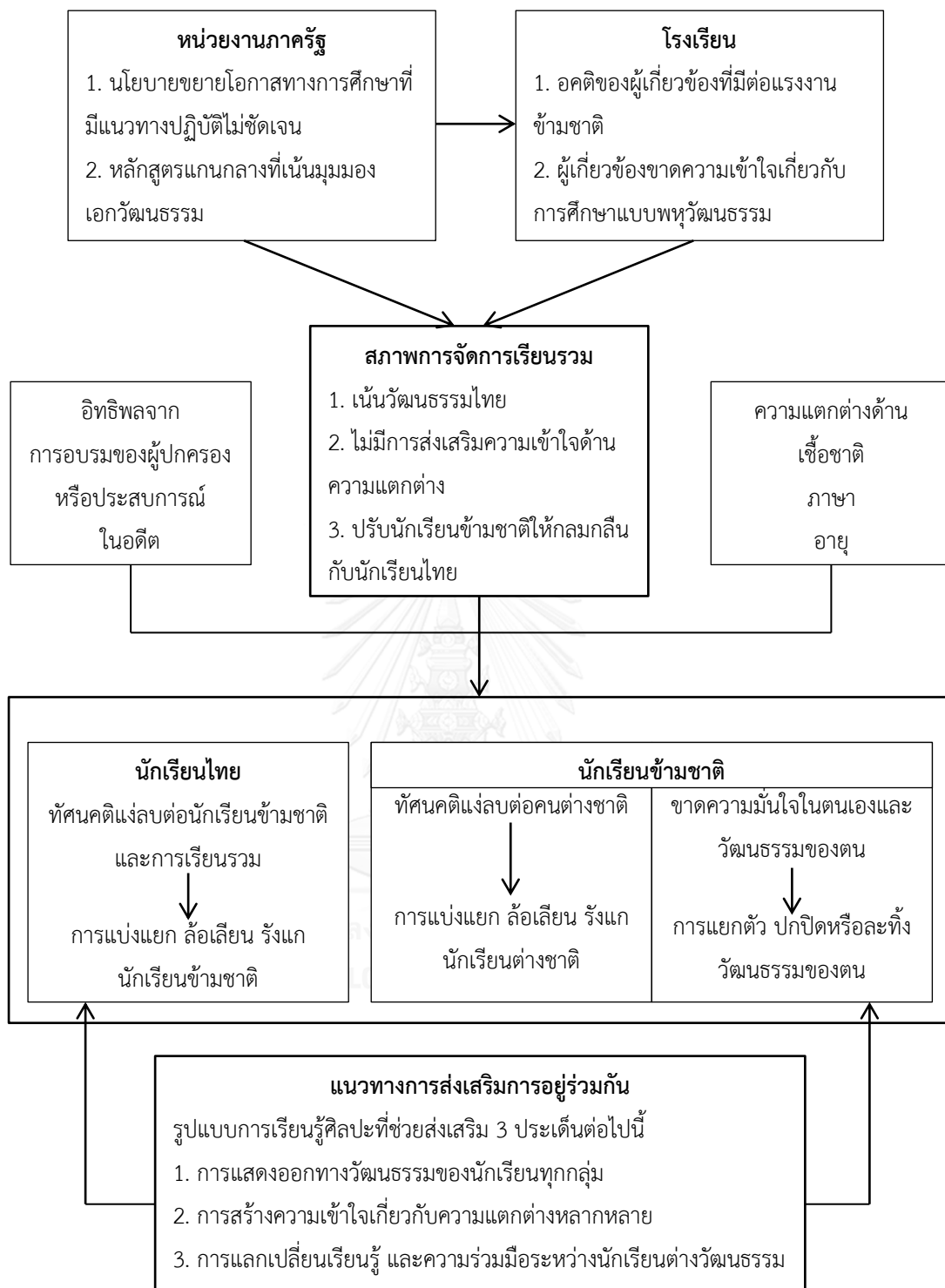
ประเด็นที่ศึกษา	ข้อมูลจาก การศึกษาเอกสาร	ข้อมูลจากแบบสอบถาม	ข้อมูลจากการสังเกต	ข้อมูลจากการสัมภาษณ์	สรุปความเชื่อมโยง
ความคาดหวังที่มีต่อรูปแบบของ ผู้วิจัย	<p>ข้อมูลจาก การศึกษาเอกสาร</p> <ul style="list-style-type: none"> - ศิลปะเป็นสื่อสะท้อนอัตลักษณ์บุคคลและสังคม - วัฒนธรรม (Wasson, Stuhr and Petrovich-Mwaniki, 1990) - กระบวนการเรียนรู้ศิลปะช่วยเชื่อมโยงผู้เรียนกับโลกภายนอก นำไปสู่การเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและสร้างความเปลี่ยนแปลงระดับจิตสำนึก - ภายใต้ม (Dewey, 1934; Eisner, 2002) - การเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันส่วนใหญ่ใช้ศิลปะเป็นสื่อการสอน หรือกิจกรรมการเรียนรู้ (APCEIU, 2008; UNESCO, 2014b) 	<ul style="list-style-type: none"> - ครบเปิดโอกาสให้นักเรียนทำงานศิลปะร่วมกัน มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน และมี การศึกษาความแตกต่างของศิลปะชาติต่างๆ โดยเปรียบเทียบ กับศิลปะประจำชาติของตน 	-	<ul style="list-style-type: none"> - อกาให้นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติมาสร้างงานศิลปะร่วมกัน หรือเรียนรู้ศิลปะของกันและกัน - ควบคุมจัดการเรียนรู้ในรูปแบบกิจกรรมเสริมหลักสูตร เช่น ชมรม ชุมนุม หรือค่ายศิลปะ - กิจกรรมที่ไม่ซับซ้อนเกินไป เพื่อให้ครูที่ไม่ได้จบศิลปะโดยตรงสอนได้ 	<ul style="list-style-type: none"> - รูปแบบที่พัฒนาขึ้นควรใช้ศิลปะเป็นแกนหลัก โดยส่งเสริมให้นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติได้เรียนรู้จักกันผ่านการสร้างและ การทำความเข้าใจงานศิลปะ ร่วมกับการทำงานศิลปะ ร่วมกันเพื่อสร้างศิลปะร่วมกันเพื่อสร้างความสัมพันธ์ที่ดี - รูปแบบที่พัฒนาขึ้นควรมีทั้งรูปแบบระยะยาวที่จัดในลักษณะชมรม และรูปแบบระยะสั้นในลักษณะค่ายศิลปะ กิจกรรมไม่ควรซับซ้อนจนเกินไปเพื่อให้ครู ใช้สอนได้จริง

ข้อมูลจากตารางสรุปได้ว่า ด้านสภาพการอยู่ร่วมกัน พบว่า นักเรียนในโรงเรียนมีความหลากหลายทั้งในด้านเชื้อชาติ ภาษา อายุ และถิ่นกำเนิด แต่โรงเรียนส่วนใหญ่ไม่ได้ให้ความสำคัญกับความแตกต่างเท่าที่ควร และเน้นที่การปรับเปลี่ยนนักเรียนข้ามชาติให้กลมกลืนกับนักเรียนไทยเท่าที่จะทำได้ ทั้งในด้านภาษา วัฒนธรรม และลักษณะภายนอก ซึ่งเป็นผลจากแนวทางปฏิบัติที่ไม่ชัดเจน การขาดความรู้ ความเข้าใจ และทัศนคติของผู้ที่เกี่ยวข้อง แต่โดยทั่วไปนักเรียนที่มีความแตกต่างกันทั้งในด้านเชื้อชาติ และอายุก็สามารถเรียนและทำกิจกรรมร่วมกันได้

ด้านปัญหาในการอยู่ร่วมกัน พบปัญหาด้านทัศนคติ เช่น นักเรียนไทยบางส่วนมีทัศนคติแง่ลบต่อนักเรียนข้ามชาติและการเรียนรวม เนื่องจากการอบรมของผู้ปกครองและประสบการณ์ในอดีต นักเรียนข้ามชาติบางส่วนมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อนักเรียนชาติพันธุ์อื่น บางคนขาดความภาคภูมิใจในตนเอง ทัศนคติดังกล่าวส่งผลต่อพฤติกรรม เช่น พบการล้อเลียนรังแก การแบ่งกลุ่ม และการละทิ้งหรือปิดบังเชื้อชาติของตน ซึ่งอาจเป็นอุปสรรคต่อการอยู่ร่วมกัน

ในการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันนั้น ปัจจุบันเน้นให้นักเรียนที่มีเชื้อชาติและอายุแตกต่างกันทำกิจกรรมร่วมกัน เพื่อสร้างความสนิทสนมและความสามัคคี แต่ไม่ค่อยมีการแสดงวัฒนธรรมของนักเรียนข้ามชาติ หรือการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทางวัฒนธรรม ที่จะช่วยสร้างความภาคภูมิใจและความเข้าใจในความแตกต่าง รูปแบบที่ผู้วิจัยพัฒนาควรเน้นที่การช่วยส่งเสริมตรงจุดนี้ ทั้งนี้รูปแบบกิจกรรมควรยืดหยุ่น และง่ายต่อการประยุกต์ใช้

จากการวิจัยเอกสาร การรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถาม การสังเกต และการสัมภาษณ์ สามารถสรุปสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติได้ดังภาพที่ 4.2



ภาพที่ 4.2 แผนผังสรุปสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทย และนักเรียนข้ามชาติ

จากภาพที่ 4.2 สรุปได้ว่า สภาพการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาตินั้นเน้นวัฒนธรรมไทยเป็นหลัก โดยไม่มีการส่งเสริมความเข้าใจด้านความแตกต่างหลากหลาย ทั้งยังพบความพยายามปรับเปลี่ยนนักเรียนข้ามชาติ ซึ่งมีความแตกต่างในด้านเชื้อชาติ ภาษา และอายุ

ให้กลมกลืนกับนักเรียนไทย แนวทางปฏิบัติดังกล่าวเป็นผลจากการที่หน่วยงานภาครัฐออกนโยบายขยายโอกาสทางการศึกษาสำหรับนักเรียนข้ามชาติ แต่ไม่มีแนวทางปฏิบัติที่ชัดเจนหรือการฝึกอบรมสร้างความเข้าใจให้แก่ผู้เกี่ยวข้อง นอกจากนี้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานยังอยู่บนมุมมองเอกวัฒนธรรมที่เน้นวัฒนธรรมไทยมากกว่ามุมมองพหุวัฒนธรรม เมื่อผสมผสานกับอคติที่ผู้เกี่ยวข้องมีต่อแรงงานข้ามชาติ การจัดการเรียนรวมจึงไม่ได้ช่วยส่งเสริมความเข้าใจอันดีระหว่างนักเรียนต่างวัฒนธรรม

นักเรียนที่ขาดความเข้าใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับความแตกต่างหลากหลาย เมื่อได้รับการส่งต่อมุมมองเชิงอคติหรือมีประสบการณ์ที่ไม่ดีเกี่ยวกับคนต่างชาติ ก็จะเกิดเป็นทัศนคติแง่ลบ ซึ่งส่งผลให้เกิดการล้อเลียน กลั่นแกล้ง รังแกคนต่างชาติ นอกจากนี้ ในกรณีของนักเรียนข้ามชาติที่ไม่มีโอกาสได้เรียนรู้หรือแสดงออกเกี่ยวกับวัฒนธรรมของตน ทั้งยังถูกปรับเปลี่ยนให้กลมกลืนกับนักเรียนไทย ก็มีแนวโน้มที่จะขาดความมั่นใจในตนเองและวัฒนธรรมของตน ส่งผลให้เกิดการแยกตัวจากกลุ่ม ความพยายามในการปกปิด หรือละทิ้งอัตลักษณ์ทางเชื้อชาติของตน

เพื่อแก้ไขปัญหาดังกล่าว รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ควรมุ่งเน้นที่การส่งเสริมการแสดงออกทางวัฒนธรรมของนักเรียนทุกกลุ่มอย่างเท่าเทียม โดยเฉพาะนักเรียนข้ามชาติ เพื่อสร้างความภาคภูมิใจในตนเองและวัฒนธรรมของตน ควบคู่ไปกับการเปิดโอกาสให้นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติได้เรียนรู้จักกัน ผ่านการเรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างทางวัฒนธรรม เพื่อให้นักเรียนรู้สึกเชื่อมโยงกับ ลดการแบ่งแยก สุดท้ายคือการส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และความร่วมมือระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ เพื่อสร้างมิตรภาพและทัศนคติแง่บวก

4. ผลการสัมภาษณ์ความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ

จากการศึกษาแนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ในมุมมองของผู้เชี่ยวชาญ 3 กลุ่ม ซึ่งประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญในสาขาที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ผู้เชี่ยวชาญด้านเด็กข้ามชาติ และผู้เชี่ยวชาญด้านศิลปะ รวมทั้งสิ้น 22 ท่าน สามารถสรุปเป็นแนวทางการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ดังตารางที่ 4.3

ตารางที่ 4.3 แนวทางการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ตามทรรศนะของผู้เชี่ยวชาญ

ประเด็น	รายละเอียด
สภาพปัญหาของการอยู่ร่วมกันในบริบทไทย	<ol style="list-style-type: none"> ทัศนคติของคนไทย ที่มองประเทศเพื่อนบ้านด้อยกว่าตน ไม่เข้าใจความแตกต่างทางวัฒนธรรม เอาตัวเองเป็นที่ตั้ง และไม่เคารพสิทธิของผู้อื่น การเรียนรู้ที่เน้นการท่องจำมากกว่าการคิดวิเคราะห์หรือการสร้างค่านิยมที่ดี การจัดการศึกษาที่เน้นความเป็นไทยมากกว่าความหลากหลายทางวัฒนธรรม นโยบายที่ขาดความชัดเจนในภาคปฏิบัติ ขึ้นกับวิสัยทัศน์ของผู้บริหารเป็นสำคัญ
สภาพปัญหาของการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ	<ol style="list-style-type: none"> การเรียนรวมเน้นการหลอมรวมให้เป็นคนไทย มากกว่าการจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม เนื้อหาของหลักสูตรบางส่วนอาจก่อให้เกิดอคติทางชาติพันธุ์ ผู้เกี่ยวข้องบางส่วนยังมีอคติต่อแรงงานและนักเรียนข้ามชาติ มองว่ามีสถานภาพที่ด้อยกว่า ทำให้เกิดการมองข้ามความแตกต่างหลากหลายและการเลือกปฏิบัติ
แนวคิด	การจัดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันในบริบทการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ควรเน้นที่การสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับความเหมือนและความแตกต่างทางวัฒนธรรม รู้เขารู้เรา ควบคู่กับการสร้างมุมมองเชิงบวกต่อกันและกัน
หลักการ	<ol style="list-style-type: none"> มุ่งส่งเสริมความเข้าใจเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมทั้งของตนเองและผู้อื่น มุ่งเน้นการสร้างทัศนคติที่ดีต่อตนเอง ผู้อื่น ตลอดจนความหลากหลายทางวัฒนธรรม ให้ผู้เรียนเป็นผู้สร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองมากกว่าการฟังหรือการท่องจำ ส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างผู้เรียนที่มีความแตกต่างหลากหลายผ่านการอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และการทำงานร่วมกัน ให้ความสำคัญกับผู้เรียนทุกกลุ่มในรายบุคคล
วัตถุประสงค์	ควรพัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นองค์รวมทั้งด้านความรู้ ทักษะ และทักษะ แต่เน้นด้านทัศนคติหรือจิตใจเป็นหลัก โดยมุ่งพัฒนาค่านิยมที่สำคัญต่อการอยู่ร่วมกัน 4 ด้าน ได้แก่ ความเคารพ การยอมรับ ความเข้าใจและความชื่นชม/ภาคภูมิใจ
กระบวนการ	<p>ควรผสมผสานกระบวนการเรียนรู้ต่อไปนี้</p> <ol style="list-style-type: none"> กระบวนการเรียนรู้แบบ Constructivist ที่ผู้เรียนเป็นผู้สร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองผ่านการเรียนรู้จากประสบการณ์ กระบวนการเรียนรู้แบบกลุ่ม เช่น การเรียนรู้ร่วมกัน เพื่อพัฒนาทักษะทางสังคม และส่งเสริมความร่วมมือระหว่างผู้เรียนที่มีความแตกต่างหลากหลาย กระบวนการเรียนรู้ผ่านการอภิปราย แลกเปลี่ยนความคิดเห็น เพื่อให้ผู้เรียนได้เปรียบเทียบมุมมองของตนเองและผู้อื่น

ตารางที่ 4.3 (ต่อ) แนวทางการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน
ระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ตามทรรศนะของผู้เชี่ยวชาญ

ประเด็น	รายละเอียด
การวัดประเมินผล	ใช้การประเมินที่หลากหลาย เช่น ประเมินจากแบบวัดทัศนคติ ประเมินจากการสังเกตพฤติกรรม สัมภาษณ์ การสะท้อนคิด การแสดงความคิดเห็น การนำเสนอผลงาน ฯลฯ
กระบวนการเรียนรู้ศิลปะที่ช่วยส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	ตัวอย่างกระบวนการเรียนรู้ศิลปะที่มีส่วนส่งเสริมจิตสำนึกเพื่อการอยู่ร่วมกัน เช่น 1. การรับแรงบันดาลใจจากหัวข้อหรืองานศิลปะ 2. การสืบค้น คิด วิเคราะห์ เพื่อถ่ายทอดมุมมอง ประสบการณ์ ความรู้สึกออกมาทางผลงาน 3. การนำเสนอผลงาน และการวิพากษ์วิจารณ์ แลกเปลี่ยนมุมมองซึ่งกันและกัน 4. การทบทวนผลตอบรับจากผู้ชมเพื่อปรับปรุงผลงานในครั้งต่อไป
กิจกรรมศิลปะที่ช่วยส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	ตัวอย่างกิจกรรมศิลปะที่ช่วยส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เช่น 1. การสังเกต ศึกษา เปรียบเทียบ เพื่อดูความเหมือนและความแตกต่างของงานศิลปะ ทั้งผลงานของตนเอง ผู้อื่น ศิลปิน ตลอดจนผลงานที่สื่อถึงวัฒนธรรม 2. การศึกษาความสัมพันธ์ของศิลปะกับประวัติศาสตร์และวัฒนธรรม 3. การสร้างผลงานศิลปะเพื่อสื่อถึงมุมมอง ความรู้สึก หรืออัตลักษณ์ของตนเอง 4. การสร้างงานศิลปะเป็นกลุ่ม เช่น การสร้างงานศิลปะขนาดใหญ่ การนำผลงานของแต่ละคนไปผสมผสานกันเพื่อสร้างงานชิ้นใหม่ หรืองานสาธารณะศิลป์ 6. การใช้สื่อและหลักการทางศิลปะเพื่อสื่อถึงการอยู่ร่วมกัน เช่น การผสมผสานของสีน้ำ
ประเด็นอื่นๆ	- ครูเป็นปัจจัยสำคัญของการจัดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน ครูต้องมีความเข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างทางวัฒนธรรม ใจกว้าง ปราศจากอคติ เพื่อเป็นแบบอย่างที่ดีให้แก่ผู้เรียน - ควรมีการจัดสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ที่ทุกคนสามารถเรียนรู้ได้อย่างเท่าเทียม - รูปแบบที่พัฒนาขึ้นควรมีความยืดหยุ่น เพื่อให้โรงเรียนนำไปประยุกต์ใช้ได้ในหลายลักษณะ เช่น ค่ายศิลปะ ชมรม ชุมนุม สาระเพิ่มเติม และการสอดแทรกในชั่วโมงเรียน ตามบริบทของโรงเรียนนั้นๆ

ความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญในตารางที่ 4.3 สรุปได้ว่า อุปสรรคของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันในบริบทไทยคือทัศนคติแง่ลบต่อแรงงานข้ามชาติ การจัดการเรียนรู้จึงควรเน้นที่การสร้างทัศนคติและค่านิยมที่เหมาะสม ผ่านการเรียนรู้ความเหมือนและแตกต่างทางวัฒนธรรม โดยให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง ควบคู่ไปกับการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน โดยใช้ศิลปะมาสร้างแรงบันดาลใจ เป็นสื่อในการเรียนรู้วัฒนธรรมและการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ซึ่งผู้วิจัยได้นำข้อมูลจาก

การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง มาวิเคราะห์ร่วมกับมุมมองของผู้เชี่ยวชาญ เพื่อสรุปแนวทางการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ดังรายละเอียดตามตารางที่ 4.4



ตารางที่ 4.4 แนวทางการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

ประเด็น	ข้อมูลจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	ข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญ	สรุปโครงสร้างรูปแบบ
<p>แนวทางการจัดการเรียนรู้อย่างมีส่วนร่วม</p>	<p>การจัดการเรียนรู้อย่างมีส่วนร่วม (Banks and Banks, 2001)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. บูรณาการเนื้อหาการเรียนรู้ออกนอกระบบเรียนรู้อย่างมีส่วนร่วม 2. เปิดโอกาสให้ผู้เรียนสร้างความเข้าใจด้วยตนเอง 3. การตัดสินใจ และสร้างทัศนคติที่ดีต่อความแตกต่างหลากหลาย 4. สร้างความเสมอภาคระหว่างผู้เรียนทุกกลุ่ม 5. ส่งเสริมการยอมรับความแตกต่างหลากหลายในระบบโรงเรียน 	<p>1. ส่งเสริมความเข้าใจด้านความหลากหลายทางวัฒนธรรม ทั้งในด้านความเหมือนและความแตกต่าง ซึ่งช่วยเสริมวัฒนธรรมของตนเองและผู้เรียน</p> <p>2. มุ่งเน้นการสร้างทัศนคติที่ดีต่อตนเอง ผู้อื่น ตลอดจนความหลากหลายทางวัฒนธรรม</p> <p>3. ให้ผู้เรียนเป็นผู้สร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองมากกว่าการพึ่งพิงหรือการท่องจำ</p> <p>4. ส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างผู้เรียนที่มีความแตกต่างหลากหลาย ผ่านการอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และการทำงานร่วมกัน</p> <p>5. ให้ความสำคัญกับผู้เรียนเป็นรายบุคคล</p>	<p>รูปแบบที่พัฒนาขึ้นมีดังนี้</p> <ul style="list-style-type: none"> - ผู้เรียนได้แสดงอัตลักษณ์และวัฒนธรรมของตนเอง - การเรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างทางวัฒนธรรม - การลดอคติ และสร้างทัศนคติที่ดีระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรม - การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และการร่วมมือกัน
<p>แนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน</p>	<p>หลักการสำคัญของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน คือ (Delor, 1996)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. การเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น โดยการเรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่าง ตลอดจนความจำเป็นในการพึ่งพิงกัน 	<p>การจัดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันในบริบทการเรียนรู้อย่างมีส่วนร่วมและนักเรียนรู้แบบชีวิต ครอบคลุมการสร้างความรู้เกี่ยวกับความเหมือนและความแตกต่างทางวัฒนธรรม รู้จักตัวเอง ควบคุมการสร้างมุมมองเชิงบวกต่อกันและกัน</p>	<p>รูปแบบที่พัฒนาขึ้นมีดังนี้</p> <ul style="list-style-type: none"> - การเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น และการอยู่ร่วมกันในสังคม - การส่งเสริมการร่วมมือโดยมีเป้าหมายร่วมกัน

ตารางที่ 4.4 (ต่อ) แนวทางการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้สู่ศตวรรษที่ 21 เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

ประเด็น	ข้อมูลจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	ข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญ	สรุปโครงสร้างรูปแบบ
<p>แนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน (ต่อ)</p>	<p>2. การร่วมมือโดยมีเป้าหมายร่วมกัน เช่น การแข่งขันกีฬา การร่วมกิจกรรมทางสังคม เพื่อเปลี่ยนความรู้สึกถึงเครือข่ายระหว่างกลุ่มคนที่แตกต่างกันให้รู้สึกว่าเป็นพวกเดียวกัน</p>		
<p>กระบวนการเรียนรู้</p>	<p>(APCEIU, 2008; GTZ, 2008; Arigatou Foundation, 2008; UNESCO, 2014c; Sinclair, 2008)</p> <p>กระบวนการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้อง ได้แก่</p> <ul style="list-style-type: none"> -การเรียนรู้แบบองค์รวม เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ทั้งความรู้ ทักษะ และทักษะ -การเรียนรู้ด้วยตนเอง แบบ Constructivist โดยการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ ผ่านการสืบค้นข้อมูล และคิดวิเคราะห์ด้วยตนเอง - การเรียนรู้แบบร่วมมือ ผ่านการทำงานกลุ่ม การอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น 	<p>1. กระบวนการเรียนรู้แบบ Constructivist ที่ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเองผ่านการเรียนรู้จากประสบการณ์</p> <p>2. กระบวนการเรียนรู้แบบกลุ่ม เช่น การเรียนรู้ร่วมกัน เพื่อพัฒนาทักษะทางสังคม และส่งเสริมความร่วมมือระหว่างผู้เรียนที่มีความแตกต่างหลากหลาย</p> <p>3. กระบวนการเรียนรู้ผ่านกรณีศึกษาแลกเปลี่ยนความคิดเห็น เพื่อให้ผู้เรียนได้เปรียบเทียบมุมมองของตนเองและผู้อื่น</p>	<p>กระบวนการเรียนรู้ของรูปแบบนี้ที่ - การสร้างความรู้ด้วยตนเอง ตามทฤษฎีการเรียนรู้แบบ Constructivism โดยการผสมผสานทั้งการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง ผ่านการรับรู้ หรือการคิดวิเคราะห์ และการสร้างความรู้ผ่านการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ผ่านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และการเรียนรู้แบบร่วมมือ</p> <p>- เน้นให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ผ่านประสบการณ์ตรง มากกว่าการสอนแบบบรรยาย</p>
<p>การวัดประเมินผล</p>	<p>เนื่องจากจิตสำนึกเป็นความตระหนักรู้ภายในซึ่งส่งผลต่อพฤติกรรม (Homyby, 2015; Farthing, 1992; Husserl, 1977) การวัดประเมินผลจึงต้องทำร่วมกันระหว่าง</p>	<p>การวัดประเมินผลการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันควรใช้การประเมินที่หลากหลาย เช่น ประเมินจากแบบวัดทัศนคติ การสังเกตพฤติกรรม สัมภาษณ์ การสะท้อนคิด การแสดงความคิดเห็น การนำเสนอผลงาน</p>	<p>การประเมินผลการเรียนรู้แบ่งเป็น 2 ส่วน</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. การประเมินจิตสำนึกภายในผ่านแบบวัด ร่วมกับ การสะท้อนคิด และการสัมภาษณ์ 2. การประเมินการแสดงออกภายนอก ผ่านการสังเกต พฤติกรรม และสังคมมิติ

ตารางที่ 4.4 (ต่อ) แนวทางการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

ประเด็น	ข้อมูลจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	ข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญ	สรุปโครงสร้างรูปแบบ
การวัดประเมินผล (ต่อ)	1. การประเมินจิตสำนึกภายใน โดยใช้แบบวัด หรือการทบทวนความรู้สึกล้วน สายยศ, 2542; Farthing, 1992) 2. การประเมินพฤติกรรมภายนอก โดยการสังเกตพฤติกรรม หรือการประเมินสังคมมิติ (ณัฐภรณ์ ทลาทอง, 2549; Whitcomb and Merrell, 2013)		
บทบาทของศิลปะ	(APCEIU, 2008; GTZ, 2008; Arigatou Foundation, 2008; UNESCO, 2014c) - ศิลปะเป็นสื่อในการเรียนรู้ทางสังคม วัฒนธรรม - กิจกรรมศิลปะเป็นกลวิธีหนึ่งในการสอน เช่นเดียวกับการเล่นกีฬา การแสดงละคร - ผลงานศิลปะช่วยแสดงมุมมองของผู้เรียน ออกมาเป็นรูปธรรม ทำให้ถ่ายทอดการประเมิน	1. การรับแรงบันดาลใจจากงานศิลปะ 2. ใช้การสร้างงานศิลปะเพื่อถ่ายทอดมุมมอง ประสบการณ์ ความรู้สึก 3. การแลกเปลี่ยนมุมมองผ่านงานศิลปะ 4. การรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นผ่านศิลปะ	ศิลปะมีบทบาทในฐานะ - สื่อการเรียนรู้ที่แสดงอัตลักษณ์บุคคลและ วัฒนธรรมออกมาเป็นรูปธรรม - กระบวนการเรียนรู้ที่กระตุ้นให้ผู้เรียนรับรู้ ข้อมูลและแสดงออกอย่างเป็นรูปธรรม - กระบวนการเรียนรู้ที่กระตุ้นให้ผู้เรียนได้ ร่วมมือและแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้อื่น
กิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้อง	แนวคิดทางศิลปะที่เกี่ยวข้องประกอบด้วย - ศิลปะศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม (Multicultural Art education) - ศิลปะศึกษาที่ชุมชนเป็นฐาน (Community-Based Art Education)	- การเปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างของงานศิลปะของตนเอง ผู้อื่น หรือ งานจากวัฒนธรรมต่างๆ - การศึกษาความสัมพันธ์ของศิลปะกับ ประวัติศาสตร์และวัฒนธรรม	กิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้องมีลักษณะดังนี้ - มีหัวข้อที่เกี่ยวข้องกับตนเอง ผู้อื่น และสังคม - แสดงให้เห็นความเชื่อมโยงระหว่างศิลปะ และวัฒนธรรม

ตารางที่ 4.4 (ต่อ) แนวทางการพัฒนา รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

ประเด็น	ข้อมูลจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	ข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญ	สรุปโครงสร้างรูปแบบ
กิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้อง (ต่อ)	ข้อมูลจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง - ศิลปศึกษาเพื่อความยุติธรรมในสังคม (Art Education for Social Justice) - ศิลปศึกษาที่ช่วยพัฒนาธรรมทางทัศน์เป็นสื่อ (Visual Culture Art Education) - ศิลปศึกษาแบบองค์รวม (Holistic Art Education) - ศิลปะบำบัด (Art Therapy) - จิตตศิลป์ (Contemplative Art) ^๗	-การสร้างผลงานศิลปะเพื่อสื่อถึงมุมมอง ความรู้สึก หรืออัตลักษณ์ของตนเอง -การสร้างงานศิลปะเป็นกลุ่ม เช่น การสร้างงานศิลปะขนาดใหญ่ หรือการนำผลงานของแต่ละคนไปผสมผสานกันเพื่อสร้างงานชิ้นใหม่ -การสร้างงานศิลปะเพื่อชุมชนหรือสังคม -การใช้สื่อและหลักการทางศิลปะเพื่อสื่อถึงการอยู่ร่วมกัน เช่น การผสมผสานของสีน้ำ หลักความกลมกลืน	-ใช้การแสดงออกทางศิลปะในการสื่อสารมุมมอง ความคิด และความรู้สึก -ใช้การศึกษาเปรียบเทียบงานศิลปะในการเรียนรู้ ทำความเข้าใจ เชื่อมโยงมุมมองของตนเองกับผู้อื่นหรือศิลปิน -ใช้ศิลปะในการจุดใจผู้เรียนให้ร่วมมือกัน หรือทำประโยชน์เพื่อสังคม -ใช้ศิลปะเป็นเครื่องมือในการทำความเข้าใจตนเอง และสร้างความสุขให้แก่ตนเอง
ปัจจัยสนับสนุนอื่นๆ	-	- ครูต้องมีความเข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างทางวัฒนธรรม ใจกว้าง ปราศจากอคติ เพื่อเป็นแบบอย่างที่ดีให้แก่ผู้เรียน - บริบทและสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ที่ทุกคนสามารถเรียนรู้ได้อย่างเท่าเทียมกัน - รูปแบบที่พัฒนาขึ้นควรมีความยืดหยุ่น เพื่อให้โรงเรียนนำไปประยุกต์ใช้ตามบริบทของโรงเรียนนั้นๆ	ปัจจัยสนับสนุนของรูปแบบประกอบด้วย - ครู ต้องมีความรู้ ทักษะที่เฉพาะสมกับการสอนผู้เรียนต่างวัฒนธรรม - บรรยากาศการเรียนรู้ ที่ทุกคนมีความเท่าเทียมกัน นอกจากนี้ รูปแบบควรมีความยืดหยุ่น ประยุกต์ใช้ได้หลายบริบท

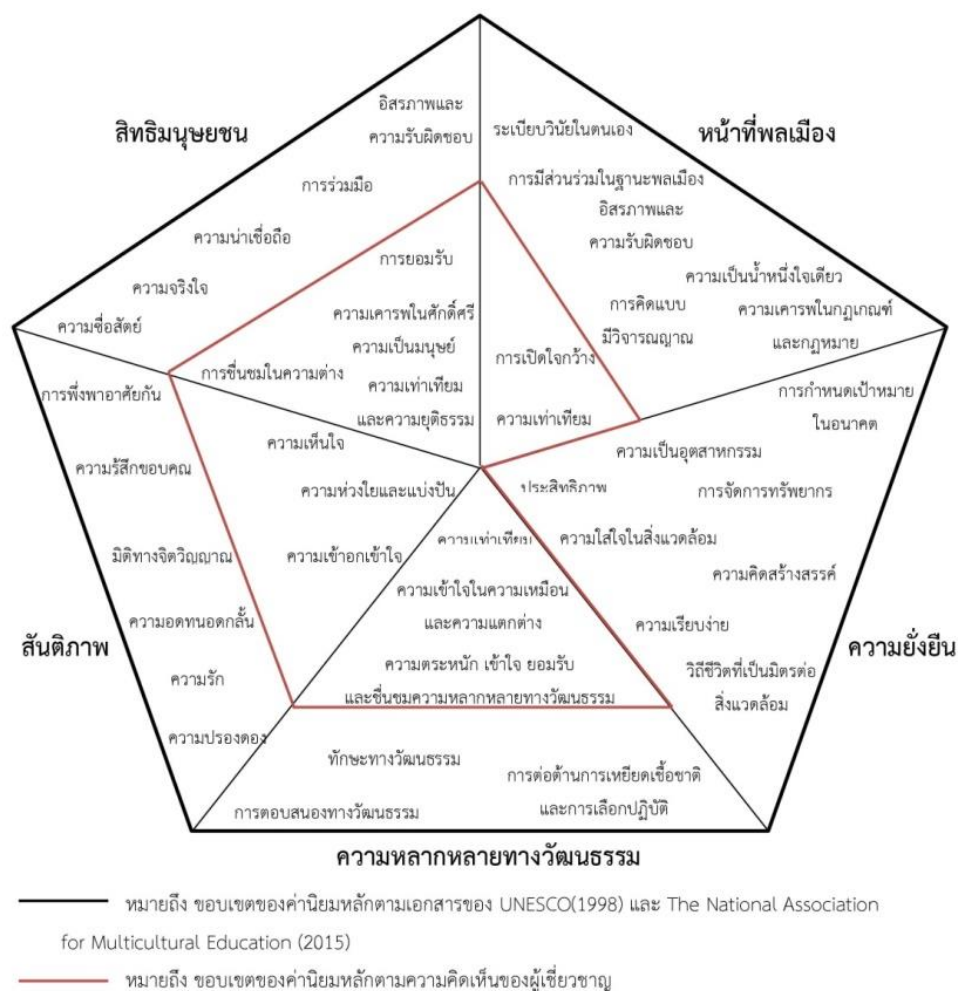
จากตารางที่ 4.4 สรุปได้ว่า โครงสร้างของรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน คือ รูปแบบการเรียนรู้ที่มุ่งลดอคติ และสร้างทัศนคติที่ดีระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรม โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงอัตลักษณ์ของตน เรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น และเรียนรู้ที่จะร่วมมือกัน ด้วยกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองผ่านประสบการณ์และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน โดยใช้ศิลปะเป็นสื่อการเรียนรู้ โดยมีปัจจัยสนับสนุนคือครูและบรรยากาศการเรียนรู้ที่เหมาะสม ซึ่งผู้วิจัยจะนำไปพัฒนาเป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่สมบูรณ์ในการวิจัยระยะที่ 2 ต่อไป

ตอนที่ 2 ผลการพัฒนาารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

จากผลการศึกษาสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทย และนักเรียนข้ามชาติ ผู้วิจัยได้ทำการสังเคราะห์ข้อมูลเพื่อพัฒนาเป็นรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่สมบูรณ์ โดยผลการวิจัยระยะที่ 2 แบ่งเป็น 4 ส่วน ได้แก่ จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมาย หลักการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน แนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันผ่านศิลปะ และรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมาย

จากการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับแนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน พบว่า จิตสำนึกที่เป็นเป้าหมายในทฤษฎีของผู้เชี่ยวชาญ จำแนกได้เป็น 4 ด้าน คือ ความเคารพ การยอมรับ ความเข้าใจ และความชื่นชม/ภาคภูมิใจ จากนั้นจึงศึกษานิยามของจิตสำนึกดังกล่าว โดยเทียบเคียงระหว่างนิยามจากพจนานุกรม นิยามจากผู้เชี่ยวชาญ และนิยามจากเอกสารของ UNESCO PROAP (1998) และ The National Association for Multicultural Education (2015) เพื่อสังเคราะห์เป็นกรอบแนวคิดของจิตสำนึกแต่ละด้าน ดังรายละเอียดตามภาพที่ 4.3



ภาพที่ 4.3 การเปรียบเทียบขอบเขตของค่านิยมที่เชื่อมโยงกับจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันจากเอกสาร และความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ

จากการเปรียบเทียบค่านิยมหลัก (Core Value) จากเอกสารของ UNESCO PROAP (1998) และ The National Association for Multicultural Education (2015) กับความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญพบว่ามีความเชื่อมโยงกันใน 4 ด้าน ได้แก่ หน้าที่พลเมือง สิทธิมนุษยชน สันติภาพ และความหลากหลายทางวัฒนธรรม โดยแต่ละด้านครอบคลุมค่านิยมที่หลากหลาย และมีค่านิยมที่ทับซ้อนกัน เช่น การยอมรับ ความเท่าเทียม ผู้วิจัยจึงทำการจับกลุ่มค่านิยม และกำหนดกรอบแนวคิดโดยการเทียบเคียงนิยามระหว่างนิยามตามพจนานุกรม นิยามจากผู้เชี่ยวชาญ และนิยามจากเอกสาร ดังตารางที่ 4.5

ตารางที่ 4.5 การสังเคราะห์กรอบแนวคิดของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมาย

จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	นิยามตามพจนานุกรม	นิยามจากผู้เชี่ยวชาญ	นิยามจากเอกสารที่เกี่ยวข้อง	กรอบแนวคิดที่ใช้ในการวิจัย
เคารพ Respect	เคารพ หมายถึง การแสดงความนับถือ ให้เกียรติ ไม่ล่วงเกิน หรือล่วงละเมิด Respect หมายถึง การปฏิบัติต่อบางสิ่งหรือบางคนด้วยความสุภาพและให้เกียรติ, การยอมรับความสำคัญของสิทธิและเสรีภาพของผู้อื่น และไม่ทำในสิ่งที่ทำให้ผู้อื่นขุ่นเคืองหรือเป็นอันตราย	เคารพผู้อื่นในฐานะความเป็นมนุษย์ ซึ่งมีความเท่าเทียมกับเรา คำบ่งชี้ เช่น เคารพในศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์, เคารพกันและกัน, เคารพในความเท่าเทียม, มองผู้อื่นในฐานะมนุษย์	พบคำนิยามหลักที่เกี่ยวข้องไม่มีติดข้องการวิจัยเพื่อการอยู่ร่วมกัน 2 ด้าน ได้แก่ -การเคารพในสิทธิและเสรีภาพของตนเองและการเคารพในกฎเกณฑ์และกฎหมาย หมายถึง การเคารพอำนาจการปกครอง และการมีระเบียบวินัยในตนเอง	ความเคารพ หมายถึง การให้เกียรติผู้อื่น โดยการปฏิบัติต่อผู้อื่นด้วยความสุภาพ และไม่ละเมิดสิทธิและเสรีภาพของผู้อื่น และปฏิบัติตามกฎระเบียบของสังคม ความเคารพ เกิดจาก การรับรู้และตระหนักว่าตนเองและผู้อื่นมีสิทธิและเสรีภาพที่เท่าเทียมกัน ในฐานะมนุษย์ ซึ่งไม่สามารถละเมิดได้ ซึ่งกฎระเบียบหรือกฎหมายมีไว้เพื่อป้องกันการละเมิดนั้น
ยอมรับ Acceptance	ยอมรับ หมายถึง การแสดงออกให้เห็นว่าเห็นด้วย ไม่ขัด ตกลงปลงใจ Acceptance หมายถึง การเห็นพ้องในสิ่งหนึ่งว่าน่าพึงพอใจหรือถูกต้องเหมาะสม, การรับคนเข้ารวมกลุ่ม, การเห็นพ้องกับข้อเสนอหรือแผนการ และการยอมรับในสิ่งที่ยากลำบากหรือไม่น่าพึงพอใจ	เข้าใจและยอมรับในความเหมือนและความแตกต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น คำบ่งชี้ เช่น เคารพและยอมรับความแตกต่าง, เข้าใจความเหมือนและความแตกต่าง, เข้าใจยอมรับและชื่นชมความหลากหลาย, ยอมรับวัฒนธรรมของกันและกัน, ใจกว้าง	พบคำนิยามหลักที่เกี่ยวข้องไม่มีติดข้องการวิจัยเพื่อการอยู่ร่วมกัน 2 ด้าน ได้แก่ - การเปิดใจกว้าง หมายถึง การเปิดใจต่อสิ่งที่ เป็นจริงและคำานิยมสากล ควบคู่ไปกับการ ต่ององและการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น	การยอมรับ หมายถึง การเห็นพ้อง หรือการไม่ต่อต้าน ต่อสิ่งที่แตกต่างจากตน ไม่ว่าจะ เป็นบุคคล ความคิดเห็น หรือวัฒนธรรมของตนเองอื่น การยอมรับ เกิดจาก การรับรู้และตระหนักว่า บุคคลบนโลกมีความแตกต่างหลากหลายไปตาม บริบทแวดล้อม

ตารางที่ 4.5 (ต่อ) การสังเคราะห์กรอบแนวคิดของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันเป็นเป้าหมาย

จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	นิยามตามพจนานุกรม	นิยามจากผู้เชี่ยวชาญ	นิยามจากเอกสารที่เกี่ยวข้อง	กรอบแนวคิดที่ใช้ในการวิจัย
ยอมรับ Acceptance (ต่อ)		นิยามจากผู้เชี่ยวชาญ	<ul style="list-style-type: none"> - ความเท่าเทียม หมายถึง การยอมรับว่าบุคคลที่มีความแตกต่างด้าน เชื้อชาติ ชนชั้น เพศ ศาสนา ฯลฯ ต่างก็เท่าเทียมกันทางกฎหมาย - การยอมรับ หมายถึง การเคารพต่อความเชื่อ และวัฒนธรรมของกลุ่มคนหรือประเทศอื่น และการเคารพต่อชนกลุ่มน้อยและคนด้อยโอกาส - เข้าใจความเหมือนและความแตกต่าง หมายถึง ความตระหนักว่าตนเองและผู้อื่น หรือวัฒนธรรมอื่นเหมือนหรือแตกต่างกันอย่างไร เพราะอะไร 	<p>มีความแตกต่างกันเป็นเรื่องราวธรรมชาติไม่ใช่ความคิดแยกแยะและแม้จะมีความแตกต่างแต่ทุกคนก็เป็นมนุษย์ที่เท่าเทียมกัน</p>
เข้าอกเข้าใจ Empathy	<p>เข้าอกเข้าใจ หมายถึง ความร่วมรู้สึกในความทุกข์ยากของผู้อื่น</p> <p>Empathy หมายถึง ความสามารถในการแบ่งปันความรู้สึกและประสบการณ์ร่วมกับผู้อื่น ผ่านการจินตนาการว่าตนเองอยู่ในสถานการณ์เดียวกัน</p>	<p>เข้าอกเข้าใจผู้อื่น มีความรักเมตตา ต้องการช่วยเหลือผู้ลำบาก</p> <p>คับขันซี เช่น ความรักเมตตา, เข้าอกเข้าใจผู้อื่น, เห็นอกเห็นใจผู้อื่น, สงสาร</p>	<p>พบคำนิยามหลักที่เกี่ยวข้องในมิติของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันด้านสันติภาพ ได้แก่</p> <ul style="list-style-type: none"> - ความเห็นใจ หมายถึง ความเข้าใจในความต้องการของผู้อื่น ความเมตตา ความปรานี - การสนับสนุนให้กำลังใจ บนพื้นฐานทางศีลธรรม - ความห่วงใยและแบ่งปัน หมายถึง ความรัก - ความใส่ใจ ความกรุณาและเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ - ความเข้าอกเข้าใจ หมายถึง ความสนใจ การคิดถึงจิตใจของบุคคลรอบข้าง 	<p>ความเข้าอกเข้าใจ หมายถึง ความสนใจในความรู้สึกของผู้อื่น ความเข้าใจในสิ่งที่ผู้อื่นเผชิญ และความห่วงใย ปรารถนาจะช่วยเหลือ</p> <p>ความเข้าอกเข้าใจ เกิดจาก ความรักและความใส่ใจที่มีต่อบุคคลรอบตัว ในฐานะ "เพื่อนมนุษย์" จึงเกิดเป็นความพยายามที่จะทำความเข้าใจเพื่อหาหนทางช่วยเหลือ จนเกิดเป็น ความสามารถในการ "เอาใจเขามาใส่ใจเรา"</p>

ตารางที่ 4.5 (ต่อ) การสังเคราะห์กรอบแนวคิดของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมาย

จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	นิยามตนพจนานุกรม	นิยามจากผู้เชี่ยวชาญ	นิยามจากเอกสารที่เกี่ยวข้อง	กรอบแนวคิดที่ใช้ในการวิจัย
ชื่นชมและภาคภูมิใจ Appreciation	ชื่นชม หมายถึง ความรู้สึกยินดีต่อสิ่งๆหนึ่ง ภาคภูมิใจ หมายถึง ความรู้สึกภูมิใจ รู้สึกว่า ตนเองมีเกียรติยศ Appreciation หมายถึง การตระหนักหรือ เข้าใจในคุณค่าและความสำคัญของสิ่งๆหนึ่ง	ภาคภูมิใจในตนเองและวัฒนธรรมของตน ความดี ไปกับการชื่นชมผู้อื่น และวัฒนธรรมอื่น คำบ่งชี้ เช่น ภูมิใจในตนเอง, มองโลกและผู้อื่น ในแง่ดี, ภูมิใจในอดีตลักษณะของตน, ชื่นชม วัฒนธรรมของตนเองและผู้อื่น, มุ่งจุดดีของ ผู้อื่น	พบคำนิยามหลักที่เกี่ยวข้องไม่มีชื่อการวิจัย เพื่อการอยู่ร่วมกัน 2 ด้าน ได้แก่ - ชื่นชมในความแตกต่าง หมายถึง ความชื่นชม ต่อความแตกต่างทางความเชื่อและวัฒนธรรม ของกลุ่มคนหรือประเทศอื่น - ความตระหนัก เข้าใจ ยอมรับ และชื่นชมความหลากหลายทางวัฒนธรรม หมายถึง ความเข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างทาง วัฒนธรรมว่าเกิดขึ้นเพราะอะไร ตลอดจนการ ยอมรับและชื่นชมในวัฒนธรรมที่แตกต่างจาก ตนเอง	ความชื่นชมและภาคภูมิใจ หมายถึง การมี ความรู้สึกทางบวกต่อตนเอง ผู้อื่น และ วัฒนธรรมทั้งของตนเองและผู้อื่น ความภาคภูมิใจ เกิดจาก การรับรู้และตระหนัก ในคุณค่าของตนเอง และคุณค่าของวัฒนธรรม ของตน ความชื่นชม เกิดจากการรับรู้สิ่งของผู้อื่น และ คุณค่าของวัฒนธรรมอื่นที่แตกต่างจากของตน โดยมองว่าความแตกต่างเป็นสิ่งที่น่าสนใจ

จากตารางที่ 4.5 แสดงให้เห็นว่า จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันแบ่งออกเป็น 4 ด้าน คือ ความเข้าอกเข้าใจ และความชื่นชม/ภาคภูมิใจ ซึ่งผู้วิจัยได้นำกรอบแนวคิดจากตารางที่ 4.5 นำมาขยายความเป็นตารางแสดงนิยาม ตัวชี้วัด และพฤติกรรมบ่งชี้ที่ตั้งตารางที่ 4.6 เพื่อเฝ้าติดตามการใช้ในการจัดการเรียนรู้

ตารางที่ 4.6 นิยาม ตัวชี้วัด และพฤติกรรมบ่งชี้ของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมาย

นิยาม	ตัวชี้วัด	พฤติกรรมบ่งชี้
1. ความเคารพ หมายถึง การให้เกียรติต่อผู้อื่น โดยการปฏิบัติต่อผู้อื่นด้วยความสุภาพ ไม่ละเมิดสิทธิและเสรีภาพของผู้อื่น และปฏิบัติตามกฎระเบียบของสังคม	1.1 การให้เกียรติผู้อื่น	1.1.1 ปฏิบัติต่อเพื่อนและครูอย่างสุภาพ 1.1.2 ใช้คำพูดสุภาพกับเพื่อนและครู
	1.2 ไม่ละเมิดสิทธิและเสรีภาพของผู้อื่น	1.2.1 ไม่ทำให้ผู้อื่นเดือดร้อน บาดเจ็บ หรือสิ่งของเสียหาย 1.2.2 ไม่ล้อเลียน หรือุบายให้เพื่อนรู้สึกไม่พอใจ
	1.3 ปฏิบัติตามกฎระเบียบ	1.3.1 ปฏิบัติตามข้อตกลง กฎเกณฑ์ ระเบียบของห้องเรียนและโรงเรียน
	2. การยอมรับ หมายถึง การเห็นพ้องหรือการไม่ต่อต้าน ต่อสิ่งที่แตกต่างจากตน ไม่ว่าจะ เป็นบุคคล ความคิดเห็น หรือวัฒนธรรมของกลุ่มคนอื่น	2.1 ยอมรับความคิดเห็นที่แตกต่าง
	2.2 ยอมรับร่วมมือกับผู้อื่น	2.2.1 ยินดีร่วมงานกับเพื่อนทุกคนโดยไม่แสดงอาการรังเกียจหรือไม่พอใจ
	2.3 ยอมรับวัฒนธรรมที่แตกต่าง	2.3.1 รับฟัง และเรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของเพื่อนหรือกลุ่มคนอื่นโดยไม่แสดงอาการรังเกียจหรือไม่พอใจ
3. ความเข้าอกเข้าใจ หมายถึง ความสนใจในความรู้สึกของผู้อื่น ความเข้าใจในสิ่งที่ผู้อื่นเผชิญ และความห่วงใย ปรารถนาจะช่วยเหลือ	3.1 สนใจความรู้สึกผู้อื่น	3.1.1 ใส่ใจสังเกต และถามไถ่ความรู้สึกของเพื่อน
	3.2 เข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น	3.2.1 แสดงอารมณ์ร่วม หรือมีคำพูดที่แสดงความเห็นพ้องกับความรู้สึกของเพื่อน
	3.3 เห็นใจ และปรารถนาจะช่วยเหลือ	3.3.1 ยินดีให้ความช่วยเหลือเพื่อนตามกำลังความสามารถของตนด้วยความเต็มใจ ไม่แสดงอาการหงุดหงิดหรือรำคาญ
4. ความชื่นชมและภาคภูมิใจ หมายถึง การมีความรู้สึกทางบวกต่อตนเอง ผู้อื่น และวัฒนธรรมทั้งของตนเองและผู้อื่น	4.1 ภูมิใจในตนเอง	4.1.1 แสดงอาการชื่นชมในความสามารถ หรือผลงานของตนเอง
	4.2 ภูมิใจในวัฒนธรรมของตน	4.2.1 แสดงอาการสนใจ ชื่นชมเมื่อได้เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของตน
	4.3 ชื่นชมในเรื่องราว หรือผลงานของผู้อื่น	4.3.1 สนใจฟังเรื่องราวของเพื่อน 4.3.2 แสดงอาการชื่นชอบ ชมเชยผลงานของเพื่อน หรือแสดงความคิดเห็นในทางบวก

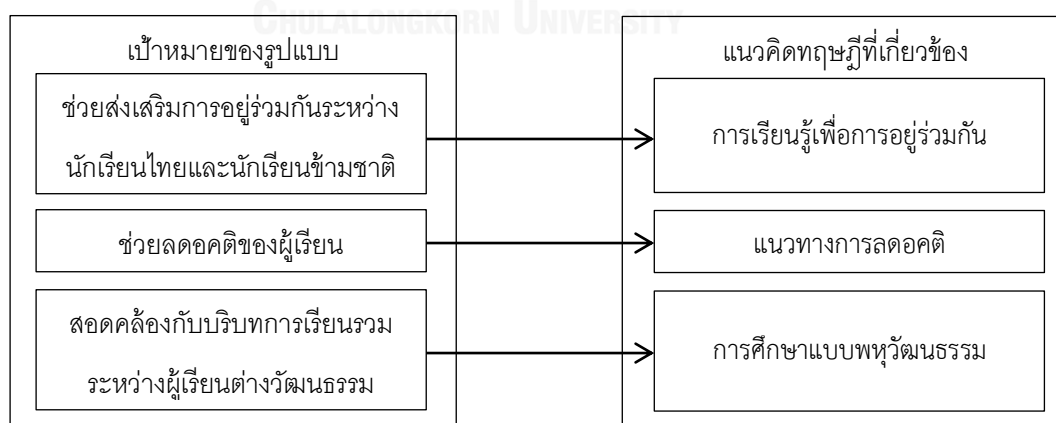
ตารางที่ 4.6 (ต่อ) นิยาม ตัวชี้วัด และพฤติกรรมบ่งชี้ของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมาย

นิยาม	ตัวชี้วัด	พฤติกรรมบ่งชี้
4. ความชื่นชมและภาคภูมิใจ (ต่อ)	4.6 ผู้เรียนสร้างงานศิลปะที่ได้แรงบันดาลใจจากวัฒนธรรมของตนเองและวัฒนธรรมอื่นได้	4.4.1 แสดงอาการสนใจ ชื่นชมเมื่อได้เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมอื่น

ทั้งนี้ นิยาม ตัวชี้วัด และพฤติกรรมบ่งชี้ของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมายในตารางที่ 4.6 จะใช้ในการสังเคราะห์หลักการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ตลอดจนเครื่องมือที่ใช้ในการวัดประเมินผลการเรียนรู้ในลำดับต่อไป

2. หลักการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

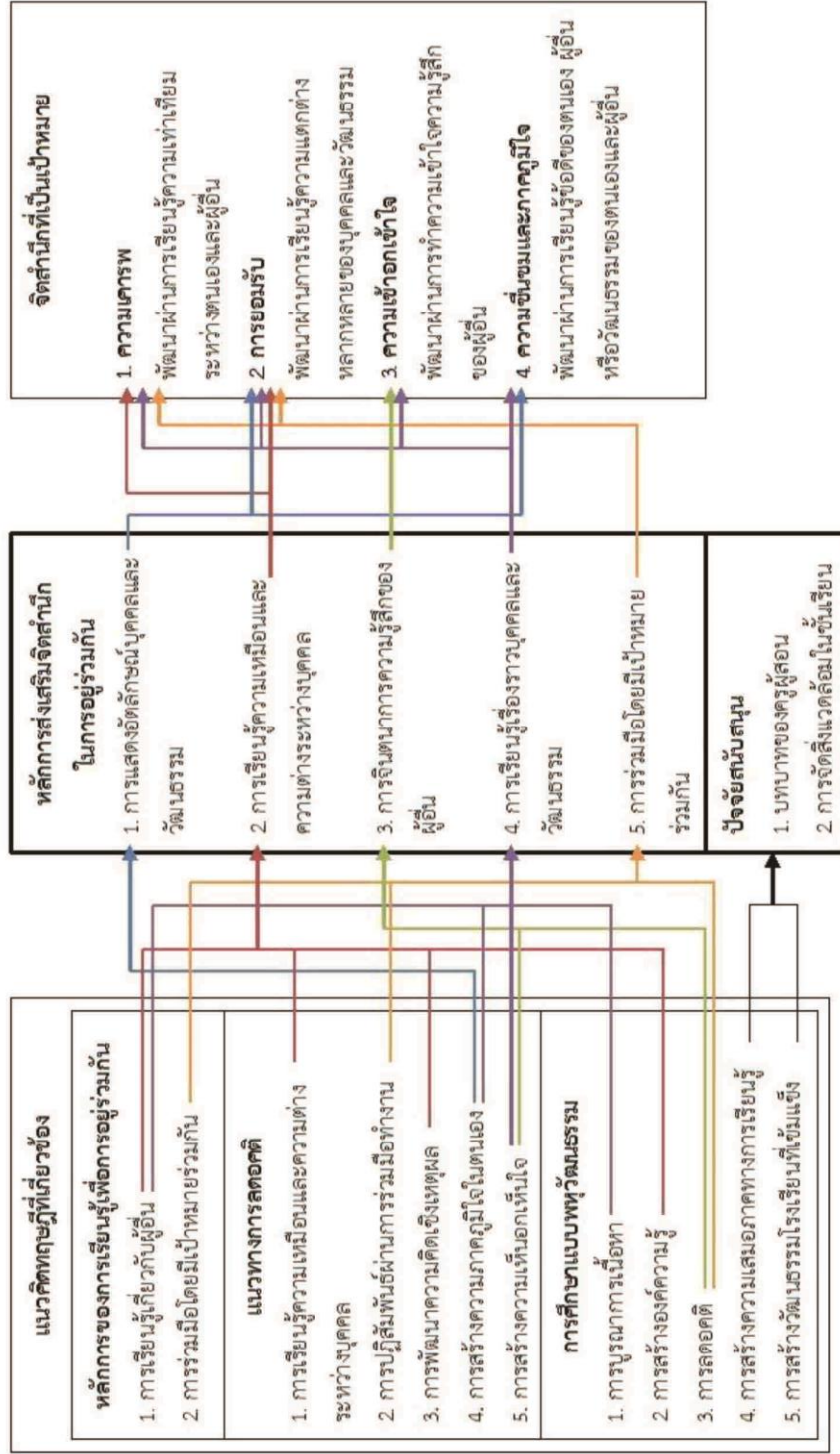
จากการศึกษาสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ สรุปได้ว่า การจัดการเรียนรวมยังขาดการส่งเสริมความเข้าใจด้านความหลากหลายทางวัฒนธรรม และการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงออกและแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมซึ่งกันและกัน ส่งผลให้นักเรียนเกิดอคติต่อกัน นักเรียนข้ามชาติขาดความมั่นใจและภาคภูมิใจในตนเอง แนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันคือการส่งเสริมการแสดงออกทางวัฒนธรรม การสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างหลากหลาย และการส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และการร่วมมือซึ่งกันและกัน จากข้อมูลดังกล่าวจึงกำหนดได้ว่า เป้าหมายของรูปแบบ คือ การส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ การลดอคติของผู้เรียน และสอดคล้องกับบริบทการเรียนรวมระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรม จากเป้าหมายดังกล่าว สามารถกำหนดแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องได้ดังภาพ



ภาพที่ 4.4 ความเชื่อมโยงระหว่างเป้าหมายของรูปแบบและแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

ภาพที่ 4.5 การสังเคราะห์หลักการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

จากความเชื่อมโยงดังกล่าว ผู้วิจัยจึงทำการสังเคราะห์หลักการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน โดยการเชื่อมโยงแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง และจิตสำนึกที่เป็นเป้าหมายในการพัฒนา ดังรายละเอียดตามภาพที่ 4.5



ภาพที่ 4.5 แสดงให้เห็นว่า หลักการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ที่สังเคราะห์จากแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องและจิตสำนึกที่เป็นเป้าหมาย ประกอบด้วย การแสดงอัตลักษณ์บุคคลและวัฒนธรรม การเรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างบุคคล การจินตนาการความรู้สึกของผู้อื่น การเรียนรู้เรื่องราวบุคคลและวัฒนธรรม และการร่วมมือโดยมีเป้าหมายร่วมกัน โดยมีปัจจัยสนับสนุน 2 ประการคือ บทบาทของครูผู้สอน และการจัดสิ่งแวดล้อมในชั้นเรียน ซึ่งผู้วิจัยจะใช้หลักการดังกล่าวเป็นข้อมูลพื้นฐานในการสังเคราะห์หลักการของรูปแบบในลำดับต่อไป

3. แนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันผ่านศิลปะ

จากการวิเคราะห์กิจกรรมศิลปะที่มีเป้าหมายสอดคล้องกับการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน จำนวน 76 กิจกรรม โดยจัดหมวดหมู่ตามจิตสำนึกที่เป็นเป้าหมาย และวิเคราะห์ตามองค์ประกอบของการจัดการเรียนรู้ศิลปะ 4 ด้านของ Bates (2000) ได้แก่ สื่อกิจกรรมการเรียนรู้ (Motivations) กิจกรรมการเรียนรู้ (Activities) ผลงานศิลปะ (Products) และการวัดประเมินผล (Evaluations) ซึ่งสรุปได้ดังตารางที่ 4.7 (ดูรายละเอียดเพิ่มเติมที่ภาคผนวก ง)

ตารางที่ 4.7 เปรียบเทียบกระบวนการเรียนรู้ศิลปะที่ช่วยส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

จิตสำนึก องค์ประกอบ	เคารพ	ยอมรับ	เข้าอกเข้าใจ	ชื่นชม/ภาคภูมิใจ
หัวข้อ (Theme)	<ul style="list-style-type: none"> - ปัญหาที่เกิดจากการไม่เคารพกัน 	<ul style="list-style-type: none"> - ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างบุคคล หรือวัฒนธรรม - ประโยชน์ของการร่วมมือกัน 	<ul style="list-style-type: none"> - อารมณ์ความรู้สึกของมนุษย์ 	<ul style="list-style-type: none"> - เรื่องราวของตนเองและผู้อื่น - เรื่องราวของวัฒนธรรมตนเองและผู้อื่น
การสร้างแรงบันดาลใจ	<ul style="list-style-type: none"> - การศึกษาผลงานศิลปะ - การฟังเรื่องราวบุคคล - การอภิปรายเกี่ยวกับปัญหาสังคม 	<ul style="list-style-type: none"> - งานศิลปะที่สื่อถึงลักษณะบุคคล - งานศิลปะหัวข้อเดียวกันแต่มีการแสดงออกหลากหลาย - ผลงานศิลปะที่ผสมผสานความหลากหลายไว้เป็นหนึ่งเดียว เช่น Quilt Mural, Tile Mural - ขนาดของงานศิลปะ - ความสำคัญของงานศิลปะ เช่น งานศิลปะเพื่อโรงเรียนหรือชุมชน 	<ul style="list-style-type: none"> - งานศิลปะที่สื่ออารมณ์ - การฟังเรื่องราวบุคคล - สถานการณ์สมมติ หรือการสวมบทบาท 	<ul style="list-style-type: none"> - ผลงานศิลปะที่สื่อถึงเรื่องราวหรือรากเหง้าของศิลปะ - ผลงานศิลปะที่มีเรื่องราวและคุณค่าทางวัฒนธรรม จากวัฒนธรรมของตนเองและผู้อื่น

ตารางที่ 4.7 (ต่อ) เปรียบเทียบกระบวนการเรียนรู้ศิลปะที่ช่วยส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันรายด้าน

จิตสำนึก องค์ประกอบ	เคารพ	ยอมรับ	เข้าใจ	ชื่นชม/ภาคภูมิใจ
กิจกรรม	<ul style="list-style-type: none"> - การวิเคราะห์เนื้อหาและเรื่องราวในงานศิลปะ - การสืบค้นข้อมูล - การคิดเชื่อมโยง - การจินตนาการทางแก้ปัญหา - การอภิปรายแลกเปลี่ยนมุมมอง 	<ul style="list-style-type: none"> - การวิเคราะห์อัตลักษณ์ศิลปินหรืออัตลักษณ์ตนเอง - การเปรียบเทียบผลงานของตนเองและผู้อื่น - การฟังการนำเสนอผลงานผู้อื่น - การเยี่ยมชมพิพิธภัณฑ์หรือแหล่งเรียนรู้ - การสืบค้นข้อมูล - การเปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างทางวัฒนธรรม - การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น 	<ul style="list-style-type: none"> - การวิเคราะห์ความรู้สึกละเอียดของศิลปินผ่านงานศิลปะ - การจินตนาการความรู้สึกผู้อื่น - การเชื่อมโยงความรู้สึกและประสบการณ์ของตนเองและผู้อื่น - การแลกเปลี่ยนความรู้สึกและประสบการณ์ของกันและกัน 	<ul style="list-style-type: none"> - การสืบค้นเรื่องราวและรากเหง้าของตนเอง - การรับฟังเรื่องราว หรือการนำเสนอผลงานของบุคคลอื่น - การสืบค้น หรือเรียนรู้เรื่องราวและคุณค่าทางวัฒนธรรมของศิลปะ - การเรียนรู้ถึงการทดลองสร้างงานศิลปะต่างชาติ - การอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นที่มีต่องานศิลปะ หรือการทดลองสร้างงานศิลปะ
ผลงาน	<ul style="list-style-type: none"> - การสร้างงานศิลปะเพื่อถ่ายทอดเรื่องราวของตนเองหรือบุคคลอื่น - การสร้างงานศิลปะเพื่อแสดงมุมมองของตนเองหรือกลุ่มที่มีต่อปัญหาต่างๆ 	<ul style="list-style-type: none"> - การสร้างงานศิลปะที่สื่อสารอัตลักษณ์เฉพาะตัว - การผสมผสานงานศิลปะของตนเองกับผู้อื่นเพื่อสร้างเป็นงานชิ้นใหม่ เช่น Quilt Mural - การสร้างงานศิลปะต่างชาติ - การสร้างงานศิลปะขนาดใหญ่หรือศิลปะชุมชน 	<ul style="list-style-type: none"> - การสร้างงานศิลปะเพื่อถ่ายทอดความรู้สึกหรือประสบการณ์ของตนเอง เช่น การวาดภาพประสบการณ์สะท้อนใจในอดีต - การสร้างงานศิลปะเพื่อถ่ายทอดความรู้สึกหรือประสบการณ์ของผู้อื่น 	<ul style="list-style-type: none"> - การสร้างงานศิลปะที่สื่อถึงเรื่องราวและรากเหง้าของตนเอง - การสร้างงานศิลปะต่างชาติ

ตารางที่ 4.7 (ต่อ) เปรียบเทียบกระบวนการเรียนรู้ศิลปะที่ช่วยส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันรายด้าน

จิตสำนึก องค์ประกอบ	เคารพ	ยอมรับ	เข้าอกเข้าใจ	ชื่นชม/ภาคภูมิใจ
การ ประเมินผล	- ผลงาน - การอภิปรายแสดงความคิดเห็น - การสะท้อนคิดหลังจบ กิจกรรม	- ผลงาน - การนำเสนอผลงาน - การอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น - การทำงานร่วมกับผู้อื่น - การสะท้อนคิดหลังจบกิจกรรม	- ผลงาน - การนำเสนอผลงาน - การอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น - การสะท้อนคิดหลังจบ กิจกรรม	- ผลงาน - การนำเสนอผลงาน - การอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น - การสะท้อนคิดหลังจบ กิจกรรม

จากตารางที่ 4.7 พบว่ากระบวนการเรียนรู้ศิลปะที่ช่วยส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันแต่ละด้านมีความแตกต่างกันที่ หัวข้อ การสร้างแรงบันดาลใจ และตัวผลงาน ส่วนกิจกรรมและการประเมินผลมีความคล้ายคลึงกัน จึงสรุปเป็นแนวทางส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันผ่านศิลปะได้ดังนี้

1. เนื้อหา หรือหัวข้อ ที่ต้องการสร้างความเข้าใจให้แก่ผู้เรียน ซึ่งจะเป็นตัวกำหนดคือ กิจกรรม การเรียนรู้ และผลงานศิลปะที่จะสร้างขึ้น จากการศึกษาพบว่า เนื้อหาที่เกี่ยวข้องมี 3 ขอบเขต คือ ตนเอง ผู้อื่น และสังคม
2. กระบวนการเรียนรู้ นับตั้งแต่ขั้นตอนการสร้างแรงบันดาลใจ จนถึงการประเมินผล กระบวนการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องประกอบด้วย การศึกษา ข้อมูลหรือแรงบันดาลใจ, การคิดเปรียบเทียบหรือจินตนาการ, การสร้างงานศิลปะ, การนำเสนอ, การวิจารณ์ และการสะท้อนคิด
3. กิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้อง แบ่งได้เป็น 6 กลุ่ม คือ การสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับตนเอง, การสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับผู้อื่น, การถ่ายทอดอารมณ์ผ่านศิลปะ, การเรียนรู้ศิลปะต่างชาติ, การสร้างงานศิลปะร่วมกัน และการสร้างงานศิลปะเพื่อชุมชน

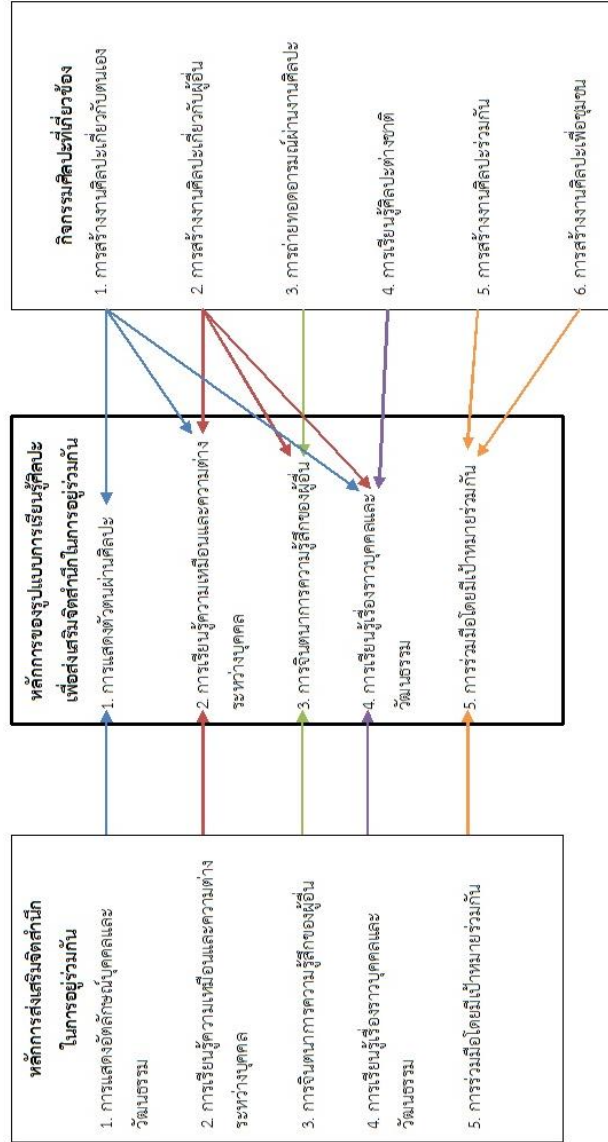
ซึ่งผู้วิจัยจะนำแนวทางที่ได้วิเคราะห์ร่วมกับแนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันเพื่อสังเคราะห์เป็นหลักการของรูปแบบในลำดับ

ต่อไป

ภาพที่ 4.6 การสังเคราะห์หลักการของรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

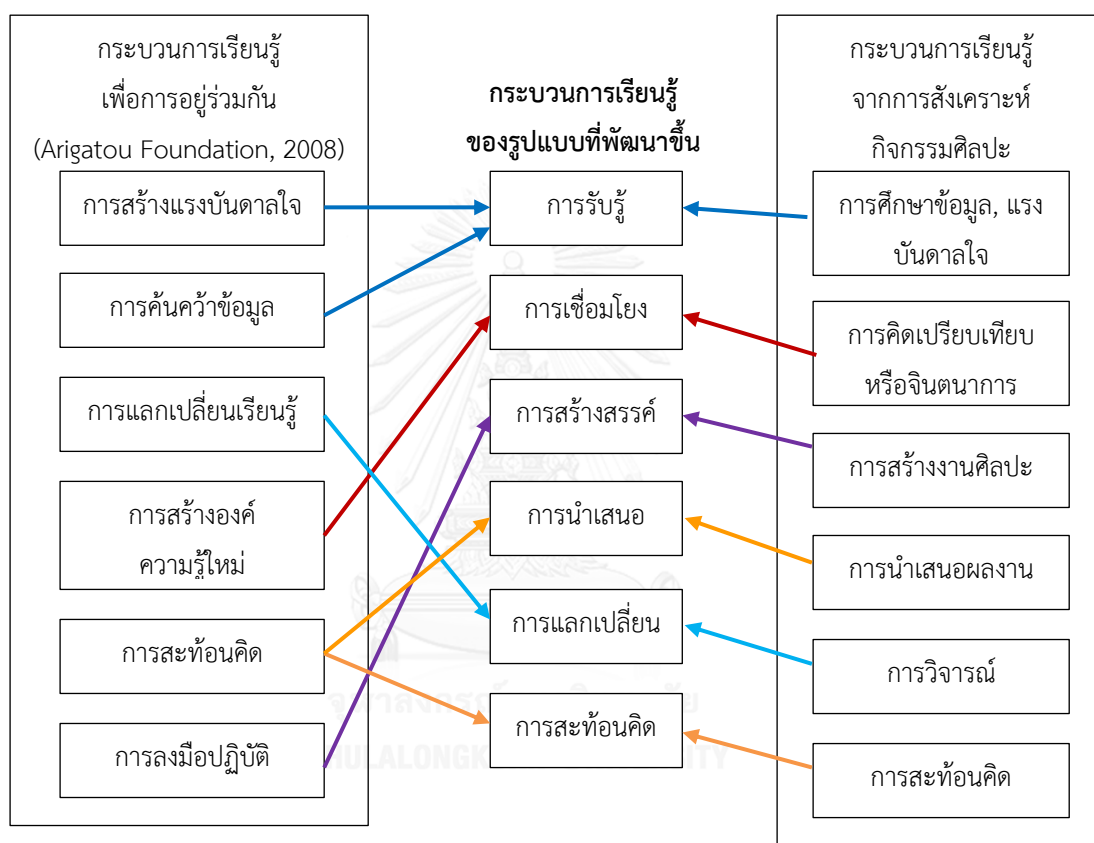
4. รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน
 ผู้วิจัยสังเคราะห์หลักการของรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน โดยการนำหลักการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน มาวิเคราะห์ร่วมกับแนวทางส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันผ่านศิลปะ และจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมาย ดัง

ภาพ



จากภาพสรุปได้ว่า หลักการของรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันมี 5 ข้อ ประกอบด้วย การแสดงตัวตนผ่านศิลปะ การเรียนรู้ความเหมือนและความต่างระหว่างบุคคล การจินตนาการความรู้สึกของผู้อื่น การเรียนรู้เรื่องราวบุคคลและวัฒนธรรม และการร่วมมือโดยมีเป้าหมายร่วมกัน

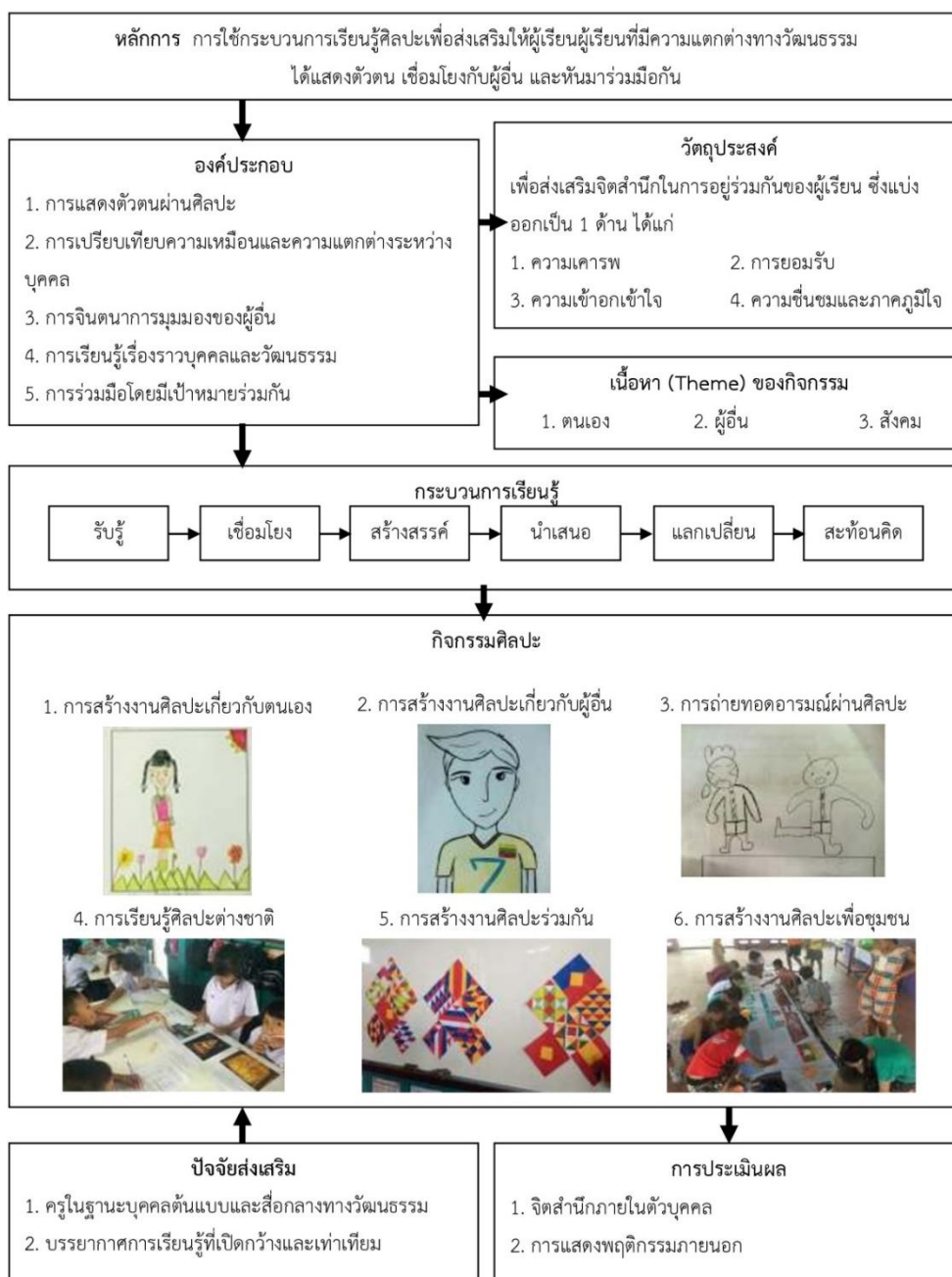
ส่วนกระบวนการเรียนรู้ นั้น ผู้วิจัยเลือกกระบวนการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันของ Agirdag (2009) เนื่องจากกระบวนการเรียนรู้ดังกล่าวพัฒนาขึ้นบนพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้แบบ Constructivist เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันในบริบทผู้เรียนต่างวัฒนธรรม ทั้งยังมุ่งเป้าในการพัฒนาจิตสำนึกและค่านิยมของผู้เรียน ซึ่งมีความสอดคล้องกับรูปแบบของผู้วิจัย นำมาสังเคราะห์ร่วมกับกระบวนการเรียนรู้ศิลปะที่สังเคราะห์จากกิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้องในขั้นตอนก่อนหน้า ได้ผลดังภาพที่ 4.7



ภาพที่ 4.7 การสังเคราะห์กระบวนการเรียนรู้ของรูปแบบ

จากภาพที่ 4.7 กระบวนการเรียนรู้ของรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันประกอบด้วย 6 ขั้นตอน คือ การรับรู้ การเชื่อมโยง การสร้างสรรค์ การนำเสนอ การแลกเปลี่ยน และการสะท้อนคิด

จากหลักการและกระบวนการเรียนรู้ที่สังเคราะห์ได้ ผู้วิจัยนำผสมผสานกับแนวทางการพัฒนารูปแบบที่ได้จากการวิจัยระยะที่ 1 เพื่อพัฒนาเป็นรูปแบบฉบับร่าง ตามภาพที่ 4.8



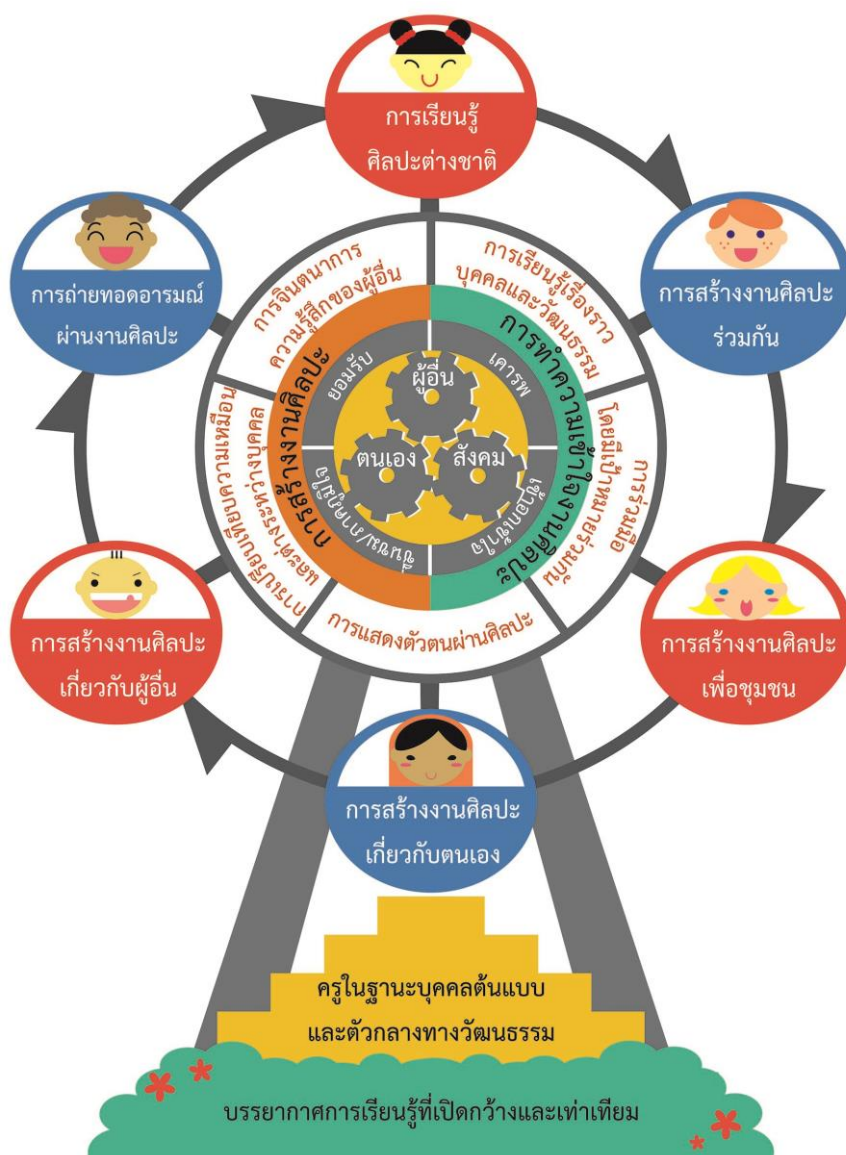
ภาพที่ 4.8 รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ฉบับร่าง

ผู้วิจัยนำรูปแบบฉบับร่างไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง และความเหมาะสมในการนำไปใช้จริง ก่อนจะทำการปรับปรุงรูปแบบฉบับร่างตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ และพัฒนาเป็นรูปแบบฉบับสมบูรณ์ โดยนำเสนอในรูปแบบ Infographic ประกอบด้วย ความเรียง ดังรายละเอียดต่อไปนี้

รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

LTTA Model (Living Together through Art Model)

รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่นำหลักการของแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน แนวทางการลวดคอดี และการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมมาบูรณาการกับกระบวนการเรียนรู้ศิลปะ โดยมีวัตถุประสงค์ในการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรมในชั้นเรียนรวม ที่อาจหวาดระแวงและแบ่งแยกด้วยอคติ ให้อยู่ร่วมกันได้อย่างสันติและปรองดอง



ภาพที่ 4.9 LTTA Model (Living Together Through Art Model)

รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน มีชื่อว่า LTTA Model ซึ่งย่อมาจาก Living Together through Art Model เพื่อให้สอดคล้องกับ LTLT (Learning to Live

Together) ซึ่งเป็นชื่อย่อของแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันที่เป็นแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนา รูปแบบ

LTTA Model มีลักษณะเป็นชิงช้าสวรรค์ ซึ่งเป็นสัญลักษณ์แสดงถึงพื้นที่แห่งความสุข เป็นที่ ซึ่งผู้เรียนที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรมเข้ามาทำกิจกรรมร่วมกันอย่างสนุกสนาน จุดสำคัญคือ ผู้เรียนทุกคนจะมีพื้นที่ (กระเช้า) เป็นของตนเอง สื่อถึงการคงไว้ซึ่งอัตลักษณ์ของตน ในขณะเดียวกัน ทุกคนก็ขับเคลื่อนไปพร้อมกัน แสดงถึงความสมดุลระหว่างอัตลักษณ์ (Identity) ความร่วมมือ (Collaboration) และการขับเคลื่อนที่นำไปสู่ความเปลี่ยนแปลง (Transformation) ทั้งในระดับ บุคคลและระดับกลุ่ม ผ่านหลักการสำคัญคือ “การใช้กระบวนการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรมได้แสดงตัวตน เชื่อมโยงกับผู้อื่น และหันมาร่วมมือกัน”

จากภาพที่ 4.9 แกนหลักในการขับเคลื่อนโมเดลคือพื้นที่เฟืองที่ประกอบด้วย ตนเอง ผู้อื่น และสังคม ซึ่งเป็นเนื้อหาที่ผู้เรียนต้องทำความเข้าใจ เพื่อนำไปสู่การสร้างจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน 4 ด้าน ซึ่งประกอบด้วย ความเคารพ การยอมรับ ความเข้าใจ และความชื่นชม/ภาคภูมิใจ ผ่าน กระบวนการเรียนรู้หลักคือการสร้างและการทำความเข้าใจงานศิลปะ ซึ่งแตกแขนงเป็นองค์ประกอบ ของหลักการ 5 ข้อ เชื่อมโยงไปสู่ผู้เรียนผ่านกิจกรรมศิลปะ 6 กลุ่ม บนปัจจัยสนับสนุน ได้แก่ ครูผู้เปรียบเสมือนบันไดที่นำผู้เรียนไปสู่การเรียนรู้ และบรรยากาศการเรียนรู้ที่เปรียบเสมือนฐานที่รองรับ กระบวนการเรียนรู้ให้มั่นคง

องค์ประกอบของ LTTA Model ประกอบด้วย เนื้อหา วัตถุประสงค์ หลักการ กิจกรรม ศิลปะ กระบวนการเรียนรู้ ปัจจัยสนับสนุน และการวัดประเมินผล โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

เนื้อหา

เนื้อหาของ LTTA Model นั้นหมายถึงหัวข้อหลัก (Theme) ที่ต้องการสร้างความเข้าใจ ให้แก่ผู้เรียน ซึ่งจะใช้เป็นหัวข้อในการสร้างงานศิลปะ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ตลอดจนการ คัดเลือกงานศิลปะที่ใช้เป็นสื่อ เนื้อหาของ LTTA Model ประกอบด้วย 3 ขอบเขต ได้แก่

1. **ตนเอง** เป็นการเรียนรู้จักตนเองในด้านต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นบุคลิกลักษณะ อัตลักษณ์ มุมมองความคิด ความเชื่อ ความรู้สึก ตลอดจนเชื้อชาติและวัฒนธรรมของตน เพื่อสร้างความเข้าใจในตนเองซึ่งเป็นพื้นฐานในการทำความเข้าใจผู้อื่น ทั้งยังช่วยสร้างความมั่นใจและภาคภูมิใจในตนเอง เนื้อหาเกี่ยวกับตนเอง เช่น จุดเด่นของฉัน วัฒนธรรมของฉัน เหตุการณ์ที่ทำให้ฉันเศร้า ฯลฯ

2. **ผู้อื่น** เป็นการเรียนรู้จักผู้อื่นในด้านต่างๆ ซึ่งผู้อื่นในที่นี้หมายถึงทุกคนที่ไม่ใช่ตนเอง ไม่ว่าจะเป็นบุคคลใกล้ขีดหรือคนแปลกหน้า คนต่างชาติ หรือแม้แต่ศิลปิน บุคคลในประวัติศาสตร์ ฯลฯ เพื่อเรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างตนเองกับบุคคลนั้นๆ เนื้อหาเกี่ยวกับผู้อื่น เช่น อาชีพในฝันของเพื่อน สีที่เพื่อนชอบ งานศิลปะต่างชาติ ฯลฯ

3. *สังคม* เป็นการเรียนรู้จักสังคม ที่ซึ่งตนเองกับผู้อื่นนั้นอยู่ร่วมกัน โดยสังคมในที่นี้อาจเป็นสังคมในภาพย่อย เช่น โรงเรียน หมู่บ้าน ไปจนถึงสังคมในภาพใหญ่ เช่น ประเทศ หรือสังคมโลก เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจความสำคัญของการอยู่ร่วมกันและการพึ่งพาอาศัยกัน เนื้อหาเกี่ยวกับสังคม เช่น โรงเรียนของเรา ชุมชนของเรา สงครามและสันติภาพ ฯลฯ

ทั้งนี้ ขอบเขตของเนื้อหานั้นค่อนข้างกว้างและยืดหยุ่น ผู้สอนจึงสามารถกำหนดเนื้อหาให้สอดคล้องกับความสนใจและบริบทชั้นเรียนของตน นอกจากนี้ เนื้อหาอาจครอบคลุมมากกว่า 1 ขอบเขต เช่น เนื้อหาเกี่ยวกับศิลปะต่างชาติ อาจครอบคลุมทั้งความเข้าใจเกี่ยวกับศิลปะจากวัฒนธรรมของตน และศิลปะจากวัฒนธรรมของผู้อื่น เป็นต้น

วัตถุประสงค์

วัตถุประสงค์ของ LTTA Model คือการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ซึ่งหมายถึง ทัศนคติที่รับรู้ภายในตัวบุคคลเกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่นและสังคมที่จำเป็นต่อการอยู่ร่วมกับคนต่างวัฒนธรรม ประกอบด้วย

1. *ความเคารพ* (Respect) หมายถึง การให้เกียรติต่อผู้อื่น โดยการปฏิบัติต่อผู้อื่นด้วยความสุภาพ ไม่ละเมิดสิทธิและเสรีภาพของผู้อื่น และปฏิบัติตามกฎระเบียบของสังคม
2. *การยอมรับ* (Acceptance) หมายถึง การเห็นพ้อง หรือการไม่ต่อต้าน ต่อสิ่งที่แตกต่างจากตน ไม่ว่าจะเป็นบุคคล ความคิดเห็น หรือวัฒนธรรมของกลุ่มคนอื่น
3. *ความเข้าใจ* (Empathy) หมายถึง ความสนใจในความรู้สึกของผู้อื่น ความเข้าใจในสิ่งที่ผู้อื่นเผชิญ และความห่วงใย ปรารถนาจะช่วยเหลือ
4. *ความชื่นชมและภาคภูมิใจ* (Appreciation) หมายถึง การมีความรู้สึกทางบวกต่อตนเอง ผู้อื่น และวัฒนธรรมทั้งของตนเองและผู้อื่น

หลักการ

หลักการของ LTTA Model คือ “การใช้กระบวนการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรมได้แสดงตัวตน เชื่อมโยงกับผู้อื่น และหันมาร่วมมือกัน” โดยมีองค์ประกอบย่อย 5 ข้อ ดังต่อไปนี้

1. การแสดงตัวตนผ่านศิลปะ

หมายถึง การส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ถ่ายทอดมุมมอง ความรู้สึกนึกคิด ประสบการณ์ ตลอดจนอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตนผ่านงานศิลปะ เพื่อให้ผู้เรียนได้มีโอกาสทบทวน ทำความเข้าใจตนเอง และสร้างผลงานที่มีเอกลักษณ์เฉพาะตัว เพื่อส่งเสริมความภาคภูมิใจในตนเอง และเป็นพื้นฐานในการทำความเข้าใจความเหมือนและความแตกต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น

2. การเปรียบเทียบความเหมือนและต่างระหว่างบุคคล

หมายถึง การส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างตนเองและผู้อื่นผ่านงานศิลปะ ไม่ว่าจะเป็นการเปรียบเทียบผลงานศิลปะของแต่ละคน หรือการเปรียบเทียบงานศิลปะจากวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ว่า มนุษย์แต่ละคนล้วนแตกต่างกัน ในขณะที่เดียวกันก็มีความคล้ายคลึงกัน ความเข้าใจนี้จะทำให้การแบ่งแยกของผู้เรียนลดลง และนำไปสู่ความเคารพและยอมรับในบุคคลตลอดจนกลุ่มวัฒนธรรมที่แตกต่างจากตน

3. การจินตนาการความรู้สึกของผู้อื่น

หมายถึง การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้จินตนาการถึงความรู้สึกของผู้อื่น โดยสลับบทบาทว่า หากตนเองต้องเผชิญเหตุการณ์เดียวกันจะรู้สึกอย่างไร ผ่านการทำความเข้าใจงานศิลปะที่เน้นการถ่ายทอดอารมณ์ความรู้สึก ซึ่งอาจเป็นผลงานของศิลปินหรือผลงานของเพื่อนร่วมชั้น ทั้งนี้ การจินตนาการความรู้สึกของผู้อื่นจะช่วยเชื่อมโยงตนเองกับผู้อื่น ช่วยกระตุ้นให้เกิดความเข้าใจ ความเห็นใจซึ่งกันและกันมากขึ้น

4. การเรียนรู้เรื่องราวบุคคลและวัฒนธรรม

หมายถึง การเรียนรู้เรื่องราวของบุคคลและวัฒนธรรมที่แสดงออกผ่านงานศิลปะ ไม่ว่าจะ เป็นงานศิลปะของผู้อื่นหรือผลงานของศิลปิน ผ่านการเรียนรู้ข้อมูลของงานศิลปะ ฟังการนำเสนอและการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน การเรียนรู้เรื่องราวหรือเหตุผลที่อยู่เบื้องหลังการกระทำ และการแสดงออกจะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจที่มาของความแตกต่างมากขึ้น อันจะนำไปสู่การเอาชนะ มุมมองเชิงอคติและเหมารวมที่ไร้เหตุผล ตลอดจนการยอมรับและชื่นชมในความต่างนั้น

5. การร่วมมือโดยมีเป้าหมายร่วมกัน

หมายถึง การส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ร่วมมือกันผ่านการสร้างงานศิลปะร่วมกัน หรือการช่วยกัน คิด วิเคราะห์ ทำความเข้าใจงานศิลปะ การร่วมมือกันจะช่วยกระตุ้นการปฏิสัมพันธ์และมิตรภาพข้ามกลุ่ม ส่วนเป้าหมายที่มีร่วมกันจะช่วยผลักดันให้เกิดการพึ่งพาซึ่งกันและกันจนมองข้ามอคติที่มีแต่เดิม ทำให้ผู้เรียนตระหนักถึงความเป็น “พวกเดียวกัน” มากขึ้น

กิจกรรมศิลปะ

จุดเด่นของ LTTA Model คือการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยตนเองผ่านกระบวนการเรียนรู้ ศิลปะ ซึ่งประกอบด้วยการสร้างและการทำความเข้าใจงานศิลปะเป็นหลัก จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยสามารถสรุปกิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันได้ 6 กลุ่ม ดังนี้

1. การสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับตนเอง

กิจกรรมกลุ่มนี้ช่วยให้ผู้เรียนได้ทบทวนและทำความเข้าใจตนเอง ทั้งในด้านมุมมอง แนวคิด อารมณ์ ความรู้สึก จึงทำให้ผู้เรียนรู้จัก และยอมรับตนเองมากขึ้น นอกจากนี้ ยังเป็นการแสดงตัวตนให้ผู้อื่นรับรู้ อันจะนำมาซึ่งความภาคภูมิใจ และความมั่นใจในตนเอง ทั้งยังเป็นพื้นฐานที่ดีของการเรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างของกันและกัน

กิจกรรมศิลปะในกลุ่มนี้ เช่น การวาดภาพตนเอง การสร้างภาพปะติดที่สื่อถึงตนเอง การวาดภาพจากประสบการณ์วัยเด็ก การวาดภาพความฝันในอนาคต การวาดภาพโลกในฝัน ฯลฯ

2. การสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับผู้อื่น

กิจกรรมกลุ่มนี้เป็นการให้ผู้เรียนได้พูดคุยแลกเปลี่ยน ทำความเข้าใจมุมมอง แนวคิด เรื่องราว หรือประสบการณ์ของผู้อื่น ก่อนจะถ่ายทอดผ่านงานศิลปะ ทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างผู้อื่นกับตนเอง นอกจากนี้ ผู้เรียนยังได้จินตนาการมุมมองของบุคคลอื่น อันจะนำไปสู่ความสนใจ ใส่ใจ เข้าอกเข้าใจผู้อื่นมากขึ้น

กิจกรรมศิลปะในกลุ่มนี้ เช่น การสลับกันวาดภาพเป็นคู่ การสร้างงานปั้นเพื่อสื่อบุคลิกของเพื่อน การวาดภาพเพื่อถ่ายทอดเรื่องราวจากการสัมภาษณ์บุคคล ฯลฯ

3. การถ่ายทอดอารมณ์ผ่านงานศิลปะ

กิจกรรมกลุ่มนี้เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ถ่ายทอดอารมณ์ความรู้สึกของตนที่มีต่อเหตุการณ์ต่างๆ ผ่านงานศิลปะ ควบคู่ไปกับการทำความเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นที่แสดงออกผ่านผลงาน โดยทบทวนว่า หากเราต้องเจอเหตุการณ์เช่นนี้บ้างจะรู้สึกอย่างไร การเรียนรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่นจะทำให้ผู้เรียนตระหนักถึงความเชื่อมโยงกันในฐานะมนุษย์ ที่มีอารมณ์ความรู้สึกเหมือนกัน ผู้เรียนจึงเข้าอกเข้าใจ และเห็นใจกันมากขึ้น

กิจกรรมศิลปะในกลุ่มนี้ เช่น การศึกษางานศิลปะ ภาพถ่าย หรือภาพยนตร์ที่มีการแสดงอารมณ์อย่างชัดเจน ร่วมกับการสร้างงานศิลปะเพื่อแสดงอารมณ์ความรู้สึกจากประสบการณ์ของตน ทั้งนี้ อารมณ์ที่ช่วยส่งเสริมความเข้าอกเข้าใจได้ดีที่สุดคือ ความเศร้า จึงอาจใช้ความเศร้าเป็นหัวข้อกิจกรรม เช่น วาดภาพเหตุการณ์ที่ทำให้รู้สึกเศร้าที่สุด เป็นต้น

4. การศึกษาศิลปะต่างชาติ

กิจกรรมกลุ่มนี้เป็นการส่งเสริมการเรียนรู้ด้านวัฒนธรรมผ่านงานศิลปะ บนพื้นฐานแนวคิดที่ศิลปะคือผลิตทางวัฒนธรรม การศึกษางานศิลปะจากวัฒนธรรมต่างๆ จะทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในความสัมพันธ์ระหว่างการแสดงออกทางศิลปะและบริบททางสังคมวัฒนธรรมได้ง่ายขึ้น กิจกรรมในกลุ่มนี้ประกอบด้วยเรียนรู้เรื่องราวของวัฒนธรรมอื่นจากสังเกต เปรียบเทียบ สืบค้นข้อมูล การศึกษาจากแหล่งเรียนรู้ ตลอดจนเรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญหรือคนจากวัฒนธรรมนั้นๆ การเปรียบเทียบและเชื่อมโยงวัฒนธรรมใหม่ที่ได้เรียนรู้กับวัฒนธรรมของตน หรืออาจเปิดโอกาสให้ผู้เรียน

ได้มีประสบการณ์ทดลองทำงานศิลปะจากวัฒนธรรมอื่น ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนรู้สึกเชื่อมโยงกับวัฒนธรรมอื่น จนเกิดเป็นการยอมรับและชื่นชมวัฒนธรรมนั้นๆ

กิจกรรมศิลปะในกลุ่มนี้ เช่น การเยี่ยมชมพิพิธภัณฑ์ การศึกษาเครื่องแต่งกายจากประเทศหรือยุคสมัยต่างๆ การเปรียบเทียบงานศิลปะที่มีความแตกต่างกันจากบริบททางวัฒนธรรม เช่น พระพุทธรูปของไทย พม่า กัมพูชา การออกแบบลวดลายแบบมุสลิม เป็นต้น

5. การสร้างงานศิลปะร่วมกัน

แม้ว่าการสร้างงานศิลปะส่วนใหญ่จะเป็นกระบวนการเฉพาะตัวบุคคล แต่การร่วมมือกันสร้างงานศิลปะก็เป็นกระบวนการที่ส่งเสริมการเรียนรู้เชิงสังคมได้เป็นอย่างดี โดยการทำงานศิลปะร่วมกันจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้จักกัน การสื่อสารแสดงความคิดเห็น การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การช่วยเหลือพึ่งพากัน อันจะนำไปสู่การสร้างความสัมพันธ์อันดี ความภาคภูมิใจในตนเองที่เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม และความชื่นชมในสมาชิกกลุ่ม

การร่วมมือกันสร้างงานศิลปะนั้นสามารถแบ่งได้เป็น 2 รูปแบบ ได้แก่ การร่วมมือกันเป็นกลุ่มเพื่อสร้างงานศิลปะ กระบวนการเช่นนี้ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเรียนรู้จักกันผ่านการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และช่วยสร้างความสัมพันธ์อันดีผ่านการร่วมมือกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย โดยเฉพาะถ้าผลงานที่ต้องสร้างเป็นผลงานที่มีขนาดใหญ่ซึ่งไม่สามารถทำเสร็จสมบูรณ์ได้ด้วยตัวคนเดียว เช่น จิตรกรรมฝาผนัง อีกรูปแบบหนึ่งคือการให้ผู้เรียนสร้างผลงานของตนเอง แล้วจึงนำผลงานของทุกคนมาประกอบกันเป็นผลงานขนาดใหญ่ เช่น ให้ผู้เรียนวาดภาพตนเองในกระดาษขนาดเล็ก แล้วนำมาเรียงต่อกันบนกระดาษในลักษณะคล้ายการต่อผ้า (Quilting) กระบวนการเช่นนี้จะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนตระหนักว่า ทุกคนสามารถอยู่ร่วมกันได้แม้จะมีความแตกต่างกัน และความแตกต่างหลากหลายคือความงดงามอย่างหนึ่ง

6. การสร้างงานศิลปะเพื่อชุมชน

กิจกรรมกลุ่มนี้เป็นการให้ผู้เรียนได้ศึกษาเกี่ยวกับชุมชนของตน ทั้งในด้านประวัติ ความเป็นมา จุดเด่น และจุดที่ควรพัฒนา จากการศึกษาเอกสาร การสำรวจพื้นที่และการสัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้อง เพื่อนำข้อมูลที่ได้มาสร้างเป็นงานศิลปะที่ช่วยส่งเสริมให้ชุมชนของตนเองเกิดความเปลี่ยนแปลงในทางบวก กิจกรรมเช่นนี้ทำให้ผู้เรียนได้รู้จักชุมชนของตนเองมากขึ้น ทำให้ผู้เรียนเปลี่ยนความสนใจจากตัวเองไปสู่สังคมนอกตัว ทำให้ผู้เรียนมีเป้าหมายร่วมกัน นอกจากนี้ ยังช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงการเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนมากยิ่งขึ้น อันจะนำมาซึ่งความรู้สึกเชื่อมโยงระหว่างตนเองและสังคม ตลอดจนความภาคภูมิใจในตนเองเพิ่มมากขึ้น ซึ่งจะส่งเสริมแรงใจสนใจมีบทบาทต่อชุมชนมากขึ้นในอนาคต

ตัวอย่างกิจกรรมศิลปะในกลุ่มนี้ เช่น การวาดภาพจิตรกรรมฝาผนังแสดงอัตลักษณ์ชุมชน การออกแบบป้ายรณรงค์รักษาความสะอาดในชุมชน การปรับภูมิทัศน์ชุมชนด้วยศิลปะ เป็นต้น

กระบวนการเรียนรู้

กระบวนการเรียนรู้ของ LTTA Model เป็นการบูรณาการระหว่างกระบวนการเรียนรู้ศิลปะ ซึ่งประกอบด้วย การสร้างและการทำความเข้าใจงานศิลปะ กับกระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน กลายเป็นกระบวนการเรียนรู้ 6 ขั้นตอน ดังภาพ



ภาพที่ 4.10 กระบวนการเรียนรู้ของ LTTA Model

6.1 ชั้นรับรู้

หลักการ เป็นการนำเสนอเนื้อหาที่เป็นหัวข้อหลัก (theme) ของการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน ผ่านสื่อ ข้อมูล กิจกรรม หรือประสบการณ์แปลกใหม่ เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนทำความเข้าใจเกี่ยวกับเนื้อหา นั้นด้วยตนเอง ทั้งนี้ อาจจัดในรูปแบบเกมหรือกิจกรรมกลุ่มเพื่อกระตุ้นความสนใจของผู้เรียน เช่น เกมจับคู่ภาพงานศิลปะกับภาพศิลปิน เกมทายเรื่องราวหรือความรู้สึกของคนในภาพ เป็นต้น

บทบาทของผู้สอน คือการจัดเตรียมสื่อ ข้อมูล และประสบการณ์ที่แปลกใหม่และสอดคล้อง กับความสนใจของผู้เรียน ร่วมกับการใช้คำถามที่กระตุ้นให้เกิดการสังเกตและการแสดงความรู้สึกเป็น ตัวช่วยให้ผู้เรียนสามารถบ่งชี้สิ่งที่เห็นและสิ่งที่คิดออกมาเป็นคำพูด เช่น นักเรียนเคยเห็นภาพนี้มาก่อนไหม นักเรียนเห็นอะไรในภาพนี้บ้าง นักเรียนชอบภาพนี้หรือไม่ เพราะอะไร

บทบาทของผู้เรียน คือการรับรู้เนื้อหาและข้อมูลที่ผู้สอนนำเสนอ กระตือรือร้นในการร่วม กิจกรรม สนใจสังเกต คิด วิเคราะห์ และแสดงความคิดเห็นตามมุมมองของตน

สื่อการเรียนรู้ อาจเป็นงานศิลปะ ภาพถ่าย วัตถุ บุคคล นิทาน หรือแม้แต่สถานที่ที่มีความ เชื่อมโยงกับเนื้อหาของกิจกรรมนั้นๆ เช่น ภาพบุคคลช่วยกระตุ้นให้เกิดความตระหนักเรื่องตัวตน เครื่องประดับสื่อถึงวิถีชีวิตและวัฒนธรรม เรื่องราวของบุคคล (ผ่านการบอกเล่า หรือภาพยนตร์) ทำให้เข้าใจผู้อื่นมากขึ้น เป็นต้น

6.2 ชั้นเชื่อมโยง

หลักการ เป็นการชักจูงผู้เรียนให้เชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่กับมุมมองความคิด ความรู้สึก ประสบการณ์และความรู้เดิมของตน เพื่อสร้างเป็นมุมมองหรือความเข้าใจใหม่ในแบบของตนเอง ขั้นตอนนี้ควรให้เวลาผู้เรียนในการคิดทบทวน อาจให้ผู้เรียนหลับตาเพื่อให้มีสมาธิมากขึ้น

บทบาทของผู้สอน คือการใช้คำถามเพื่อกระตุ้นความคิด เช่น นักเรียนคิดว่า ศิลปินรู้สึกอย่างไร และต้องการสื่อสารอะไรกับผู้ชม นักเรียนเคยมีประสบการณ์หรือความรู้สึกเช่นเดียวกันคนในภาพบ้างหรือไม่ โดยผู้สอนอาจให้ข้อมูลเพิ่มเติม ยกตัวอย่างมุมมองของตน หรือสุ่มเลือกนักเรียนมาแสดงความคิดเห็น ทั้งนี้ ผู้สอนควรย้ำให้ผู้เรียนเข้าใจว่า การมีมุมมองเฉพาะตัวที่ไม่เหมือนใครเป็นสิ่งที่ดี เพื่อให้ให้นักเรียนกล้าคิดในมุมมองที่แปลกใหม่

บทบาทของผู้เรียน คือการคิดทบทวน เชื่อมโยงสิ่งที่เรียนรู้ใหม่กับสิ่งที่ตนเคยรู้หรือเข้าใจ อาจลองพูดหรืออธิบายมุมมองนั้นออกมาให้เพื่อนหรือผู้สอนได้รับรู้

สื่อการเรียนรู้ ผู้สอนอาจใช้มุมมองของตนเองเป็นสื่อ เพื่อแสดงให้เห็นการเชื่อมโยงและตีความเฉพาะบุคคล แต่ควรระวังไม่ให้มุมมองของผู้สอนมีอิทธิพลกับผู้เรียนมากเกินไป นอกจากนี้ อาจใช้ใบงานที่มีคำถามในประเด็นต่างๆ เป็นสื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดเรียบเรียงมุมมองของตน

6.3 ชั้นสร้างสรรค์

หลักการ เป็นการถ่ายทอดมุมมองที่ตนเองสร้างขึ้น ในขั้นตอนการรับรู้และเชื่อมโยงผ่านการสร้างงานศิลปะ ซึ่งสามารถทำได้ทั้งในรูปแบบผลงานเดี่ยวและผลงานกลุ่ม โดยผลงานเดี่ยวจะช่วยส่งเสริมการแสดงอัตลักษณ์บุคคล ส่วนผลงานกลุ่มจะช่วยส่งเสริมความร่วมมือและความเข้าใจซึ่งกันและกัน ผู้สอนควรเลือกให้สอดคล้องกับเนื้อหาของกิจกรรมนั้นๆ

บทบาทของผู้สอน คือการเสนอแนะแนวทางการแสดงออกผ่านศิลปะ โดยอาจเทียบเคียงกับผลงานศิลปะที่มีแนวทางแตกต่างกันแต่มีโจทย์เดียวกัน เพื่อชี้ให้เห็นถึงแนวทางการแสดงออกที่หลากหลาย หรือใช้คำถามเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนสร้างภาพในโน้ตทัศน์ก่อนลงมือทำจริง เช่น ถ้าเป็นนักเรียนจะถ่ายทอดประเด็นนี้ออกมาอย่างไร ด้วยสื่อ ภาพ สี หรือสัญลักษณ์อะไร เพราะเหตุใด

บทบาทของผู้เรียน คือการสร้างสร้งงานศิลปะเพื่อถ่ายทอดมุมมองของตน หรือร่วมมือกับเพื่อนในการสร้างงานศิลปะให้สำเร็จตามที่ได้วางแผนไว้

สื่อการเรียนรู้ คือตัวอย่างงานศิลปะที่มีเนื้อหาสอดคล้องกับเนื้อหาของกิจกรรม แต่มีการแสดงออกที่หลากหลาย หรือตัวอย่างผลงานศิลปะของผู้สอน

6.4 ชั้นนำเสนอ

หลักการ เป็นการอธิบายแนวคิด กระบวนการสร้างงาน ความรู้สึก ตลอดจนความเชื่อมโยงกับเรื่องราวของตนผ่านคำพูด เพื่อให้ผู้อื่นเข้าใจผลงานของตนมากขึ้น ทั้งนี้ การเรียบเรียงความคิดเพื่อถ่ายทอดสู่ผู้อื่นมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจมุมมองความคิดของตนได้ชัดเจนขึ้น นอกจากนี้ การรับ

ฟังการนำเสนอผลงานของผู้อื่นจะทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้มุมมองที่แตกต่างหลากหลาย จึงเข้าใจความเหมือนและความแตกต่างระหว่างบุคคลมากขึ้น ทั้งนี้ การนำเสนอสามารถทำได้หลากหลายรูปแบบ เช่นการนำเสนอด้วยตนเองหน้าชั้นเรียน การนำเสนอผลงานเป็นกลุ่ม การนำเสนอผ่านการเขียน อธิบายผลงาน หรือการจัดนิทรรศการร่วมกันในชั้นเรียน โรงเรียน หรือในชุมชน

บทบาทของผู้สอน คือการกระตุ้นผู้เรียนด้วยคำถาม หากผู้เรียนยังไม่สามารถนำเสนอผลงานได้ด้วยตัวเอง เช่น นักเรียนรู้สึกอย่างไรจากเหตุการณ์ในภาพ ทำไมนักเรียนถึงเลือกใช้สัญลักษณ์นี้ ฯลฯ คำถามจะช่วยให้ผู้เรียนเรียบเรียงคำพูดได้ดีขึ้น นอกจากนี้ ผู้สอนควรให้กำลังใจและชื่นชมผู้เรียนที่ออกมานำเสนอผลงาน เพื่อให้ผู้เรียนมีความมั่นใจมากขึ้น

บทบาทของผู้เรียน คือการนำเสนอผลงาน โดยเชื่อมโยงกับมุมมองความคิด ความรู้สึก ประสบการณ์ของตน อธิบายกระบวนการทำงาน ปัญหาที่พบและวิธีการแก้ไข ร่วมกับการตั้งใจฟัง การนำเสนอผลงานของเพื่อน

สื่อการเรียนรู้ หากผู้เรียนยังไม่มีประสบการณ์ในการนำเสนอผลงาน อาจให้ผู้เรียนเรียบเรียงความคิดในใบงานก่อนจึงจะออกมาแนะนำเสนอหน้าชั้น หรือครูอาจนำเสนอผลงานของตนเองเป็นตัวอย่าง

6.5 ชั้นแลกเปลี่ยน

หลักการ เป็นการแลกเปลี่ยนมุมมองความคิดที่แสดงออกผ่านผลงาน หรือสิ่งที่ได้เรียนรู้ระหว่างสร้างผลงาน โดยมุ่งเน้นที่การทำความเข้าใจมุมมองของผู้อื่น และเปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างกับมุมมองของตน เช่น ให้ผู้เรียนจับเป็นกลุ่มกับเพื่อนที่ผลงานมีความคล้ายกัน แล้วอภิปรายกันในกลุ่มว่าเพราะเหตุใดผลงานจึงมีความคล้ายกัน เช่น มาจากกลุ่มวัฒนธรรมเดียวกัน เคยผ่านประสบการณ์ที่คล้ายคลึงกัน มีความชอบแบบเดียวกัน ฯลฯ แล้วจึงสลับมารวมกลุ่มกับเพื่อนที่ผลงานมีความแตกต่างกัน เพื่ออภิปรายในมุมมองกลับว่าอะไรทำให้ผลงานมีความแตกต่างกัน กระบวนการดังกล่าวจะช่วยให้ผู้เรียนได้ทบทวนมุมมองความคิดของตน และอาจนำไปสู่การปรับเปลี่ยนมุมมองของตนเองให้เชื่อมโยงกับผู้อื่นมากขึ้น

บทบาทของผู้สอน ผู้สอนอยู่ในฐานะผู้เปิดประเด็นการอภิปราย และผู้ควบคุมบรรยากาศการอภิปรายให้เป็นไปอย่างเหมาะสม เพื่อป้องกันไม่ให้เกิดความขัดแย้ง ควรย้ำให้ชัดเจนว่า การแลกเปลี่ยนมีเป้าหมายที่การสร้างทำความเข้าใจซึ่งกันและกัน ผู้เรียนสามารถแสดงความรู้สึกชอบหรือไม่ชอบออกมาได้ แต่ต้องใช้คำพูดที่เหมาะสม นอกจากนี้ ผู้เรียนควรเปิดใจกว้าง ยอมรับฟังความคิดเห็นที่แตกต่างด้วย

บทบาทของผู้เรียน คือการเปรียบเทียบผลงานและมุมมองของเพื่อนกับตนเองว่ามีความเหมือนหรือแตกต่างกันอย่างไร แล้วจึงแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนเพื่อทำความเข้าใจมุมมองของกันและกัน

สื่อการเรียนรู้ คือผลงานของนักเรียนในชั้นเรียน ผู้สอนอาจนำมาจัดวางที่หน้าชั้นเรียนเพื่อให้ผู้เรียนเปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

6.6 ชั้นสะท้อนคิด

หลักการ เป็นสรุปและประเมินที่ได้เรียนรู้ผ่านกิจกรรม ผ่านการสะท้อนมุมมองและความรู้สึกที่มีต่อกระบวนการเรียนรู้และผลงาน เป็นขั้นตอนที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนทบทวนมุมมองของตนเองและผู้อื่น ตลอดจนสิ่งที่ได้เรียนรู้ผ่านประสบการณ์ เพื่อให้สิ่งที่ได้เรียนรู้นั้นมีความชัดเจนและคงทน อันจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงจิตสำนึกและพฤติกรรมในอนาคต กระบวนการสะท้อนคิดสามารถทำได้ทั้งในรูปแบบการพูดและการเขียน ผู้สอนควรเลือกให้เหมาะสมกับผู้เรียนของตน

บทบาทของผู้สอน คือการใช้คำถามเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ทบทวนความรู้สึกของตนระหว่างการเรียนรู้แต่ละขั้นตอน ความรู้และมุมมองใหม่ที่ได้จากกิจกรรม ตลอดจนสิ่งที่นักเรียนตั้งใจอยากทำหรืออยากเปลี่ยนแปลงหลังจบบทเรียน เพื่อเชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปสู่ชีวิตประจำวัน

บทบาทของผู้เรียน คือการคิดทบทวนสิ่งที่ตนได้เรียนรู้ หรือความรู้สึกระหว่างร่วมกิจกรรมแล้วจึงถ่ายทอดผ่านการพูดหรือการเขียน

สื่อการเรียนรู้ อาจให้ผู้เรียนสะท้อนคิดผ่านใบงาน หรือกระดานโต้ตอบ เพื่อให้ผู้สอนสามารถรวบรวมและวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ของผู้เรียนในกิจกรรมนั้นๆ ได้

ปัจจัยสนับสนุน

การเรียนรู้ทางสังคมวัฒนธรรมนั้น นอกเหนือจากการเรียนรู้ผ่านบทเรียนแล้ว ผู้เรียนยังสามารถซึมซับได้จากบุคคลและสิ่งแวดล้อม ดังนั้น เพื่อให้การเรียนรู้เป็นไปอย่างราบรื่น ผู้สอนควรให้ความสำคัญกับบทบาทของครูและการจัดบรรยากาศการเรียนรู้ที่เหมาะสม

1. บทบาทของครู

ในการจัดการเรียนรู้ตาม LTTA Model นั้น ครูผู้สอนมีบทบาทสำคัญในฐานะบุคคลต้นแบบและตัวกลางทางวัฒนธรรม กล่าวคือ

1.1 ครูผู้สอนควรเป็นต้นแบบที่ดีในการมีทัศนคติเชิงบวกต่อความแตกต่างหลากหลาย เปิดใจกว้าง พร้อมเรียนรู้วัฒนธรรมใหม่ๆ ตลอดจนปฏิบัติต่อผู้เรียนทุกคนอย่างสุภาพและเท่าเทียม บนพื้นฐานความรักและเข้าใจ

1.2 ครูผู้สอนควรทำหน้าที่เป็นตัวกลางทางวัฒนธรรมในการเชื่อมโยงผู้เรียนที่แตกต่างกันเข้าไว้ด้วยกัน คอยไกล่เกลี่ยความขัดแย้ง และกระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจ และเห็นคุณค่าวัฒนธรรมที่แตกต่างจากวัฒนธรรมของตน

2. บรรยากาศการเรียนรู้

การจะให้ผู้เรียนที่มีความแตกต่างกันมาร่วมมือกันได้นั้น บรรยากาศการเรียนรู้ถือเป็นปัจจัยสำคัญ บรรยากาศการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันควรมีลักษณะดังนี้

1.1 บรรยากาศการเรียนรู้ที่เปิดกว้าง อบอุ่น เป็นกันเอง เพื่อให้ผู้เรียนทุกคนกล้าแสดงความคิดเห็น แสดงออกทางศิลปะ หรือแสดงวัฒนธรรมของตนได้อย่างเต็มที่ โดยไม่ต้องกังวลว่าจะถูกหัวเราะเยาะหรือล้อเลียน ทั้งนี้ ครูผู้สอนต้องแสดงออกอย่างชัดเจนว่ามุมมองความคิดเห็นที่แตกต่างเป็นสิ่งที่น่าชื่นชม トラบใดที่อยู่ในกาลเทศะที่เหมาะสมและไม่ละเมิดสิทธิของผู้อื่น

1.2 บรรยากาศการเรียนรู้ที่เท่าเทียม ซึ่งผู้เรียนทุกคนไม่ว่าจะเพศใด วัยใด เชื้อชาติใด ต่างก็มีสิทธิและเสรีภาพที่เท่าเทียมกัน ไม่มีการเลือกปฏิบัติ ดังนั้น ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ หรือสิ่งแวดล้อมในชั้นเรียนจึงควรแสดงให้เห็นถึงความหลากหลายของผู้เรียน โดยเฉพาะนักเรียนข้ามชาติ ซึ่งไม่ใช่กลุ่มวัฒนธรรมหลัก การสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เท่าเทียม เช่น แสดงตัวอย่างงานศิลปะ จากวัฒนธรรมของนักเรียนทุกกลุ่ม หรือนำเสนอคำศัพท์จากภาษาถิ่นของนักเรียนข้ามชาติโดยเทียบเคียงกับภาษาไทย

การวัดประเมินผล

จิตสำนึกคือความตระหนักรู้ภายในตัวบุคคลซึ่งส่งผลถึงพฤติกรรมภายนอก การประเมินจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันจึงจำเป็นต้องมีการประเมิน 2 ส่วนร่วมกัน ได้แก่ การประเมินจิตสำนึกภายใน และการประเมินความเปลี่ยนแปลงภายนอก โดยวิธีการดังต่อไปนี้

1. การประเมินจิตสำนึกภายใน

1.1 การประเมินด้วยแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ซึ่งมีลักษณะเป็นแบบวัดเชิงสถานการณ์สมมติเพื่อประเมินมุมมองความคิดและการตัดสินใจอันเป็นผลจากจิตสำนึกภายใน ร่วมกับแบบวัดเจตคติต่อตนเองและผู้อื่น

1.2 การสัมภาษณ์เชิงลึก ด้วยแบบสัมภาษณ์แบบไม่มีโครงสร้าง เพื่อประเมินความเปลี่ยนแปลงด้านมุมมองความคิดและเจตคติภายในของผู้เรียน

1.3 การสะท้อนคิด เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทบทวนสิ่งที่เรียนรู้ และความรู้สึกจากการเข้าร่วมกิจกรรม และความตั้งใจที่จะทำหลังจบกิจกรรม โดยเขียนในแบบสะท้อนคิดทุกครั้งหลังจบกิจกรรม

1.4 การประเมินการแสดงออกผ่านงานศิลปะ เป็นการวิเคราะห์การแสดงออกผ่านผลงานศิลปะของผู้เรียน เพื่อศึกษามุมมองของผู้เรียนที่มีต่อประเด็นที่ผู้สอนนำเสนอ

2. การประเมินความเปลี่ยนแปลงภายนอก

2.1 การสังเกตพฤติกรรมผู้เรียนระหว่างร่วมกิจกรรม โดยการบันทึกความถี่ของพฤติกรรมที่คาดหวังซึ่งเชื่อมโยงกับวัตถุประสงค์การเรียนรู้

2.2 แบบวัดสังเกตพฤติกรรม เพื่อประเมินความสัมพันธ์ในกลุ่มนักเรียน และระดับการยอมรับที่ผู้เรียนได้รับจากเพื่อนร่วมชั้น

2.3 แบบประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน ในชั่วโมงเรียนวิชาอื่นๆ เพื่อประเมินความเปลี่ยนแปลงของความสัมพันธ์ในเชิงประจักษ์ โดยการสังเกตพฤติกรรมร่วมกับการสัมภาษณ์ความคิดเห็นของครูประจำชั้น

ทั้งนี้ การประเมินผลควรทำอย่างสม่ำเสมอเป็นระยะ เช่น ประเมินก่อนเรียน ประเมินหลังจบกิจกรรมแต่ละครั้ง และประเมินหลังเรียน เพื่อประเมินความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียน และใช้เป็นผลย้อนกลับในการปรับปรุงการจัดการเรียนรู้

ตอนที่ 3 ผลของการทดลองใช้รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

การทดลองใช้รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันนั้นดำเนินการ 2 ครั้ง ในระยะเวลาและบริบทที่แตกต่างกัน ได้แก่ การทดลองใช้รูปแบบระยะยาว (ระยะเวลารวม 8 สัปดาห์) กับกลุ่มตัวอย่างจำนวนน้อย เพื่อศึกษาความเปลี่ยนแปลงในเชิงลึก และการทดลองรูปแบบระยะสั้น (ระยะเวลา 1 วัน) กับกลุ่มตัวอย่างจำนวนมาก เพื่อศึกษาแนวทางการประยุกต์ใช้รูปแบบในบริบทที่แตกต่าง โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ตารางที่ 4.8 ความแตกต่างของการใช้รูปแบบระยะยาว และระยะสั้น

ประเด็น	การจัดการเรียนรู้ระยะยาว	การจัดการเรียนรู้ระยะสั้น
การประยุกต์ใช้ในหลักสูตร	- กิจกรรมชุมนุม ชมรม หรือกิจกรรมลดเวลาเรียนเพิ่มเวลารู้	- กิจกรรมค่ายศิลปะ
บริบทผู้เรียน	- เหมาะกับผู้เรียนจำนวนน้อย (20-30 คน)	- เหมาะกับผู้เรียนจำนวนมาก (> 30 คน)
เวลา	- กิจกรรมละ 2 ชั่วโมง - จัดกิจกรรม 1-2 ครั้งต่อสัปดาห์	- กิจกรรมละ 1 ชั่วโมง - จัดต่อเนื่องให้เสร็จสิ้นภายใน 1 วัน
จำนวนกิจกรรม	- 6 กิจกรรม	- 4 กิจกรรม
การวัดประเมินผล	- แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน - การสังเกตพฤติกรรม - การสัมภาษณ์ - การสะท้อนคิด - การประเมินสังเกต - การประเมินผลงาน	- แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน - การสัมภาษณ์ - การสะท้อนคิด - การประเมินผลงาน

ตารางที่ 4.8 (ต่อ) ความแตกต่างของการใช้รูปแบบระยะยาว และระยะสั้น

ประเด็น	การจัดการเรียนรู้ระยะยาว	การจัดการเรียนรู้ระยะสั้น
จุดเด่น	<ul style="list-style-type: none"> - เหมาะกับบริบทผู้เรียนที่พบปัญหาในการอยู่ร่วมกันชัดเจน เพราะสามารถประเมินและแก้ไขได้อย่างต่อเนื่อง - ผู้เรียนมีเวลาในการทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้ - ประเมินความเปลี่ยนแปลงได้ทั้งในภาพรวมและรายบุคคล - กิจกรรมมีความยืดหยุ่น สามารถปรับเปลี่ยนได้ตามความเหมาะสม เช่น นำประเด็นที่ได้จากกิจกรรมสัปดาห์นี้ไปกำหนดเป็นเนื้อหาของกิจกรรมครั้งต่อไป 	<ul style="list-style-type: none"> - ใช้ได้กับผู้เรียนกลุ่มใหญ่ เช่น จัดกิจกรรมร่วมกันทั้งระดับชั้น หรือทั้งโรงเรียน - ใช้เวลาในการจัดกิจกรรมน้อย - องค์กรพัฒนาเอกชน (NGO) หรือหน่วยงาน ที่เกี่ยวข้อง สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดกิจกรรมให้แก่โรงเรียนได้
ข้อจำกัด	<ul style="list-style-type: none"> - ใช้เวลานานในการจัดกิจกรรม - ผู้เรียนไม่ได้เรียนรู้อย่างต่อเนื่อง จึงอาจลืม หรือหมดความสนใจไประหว่างสัปดาห์ 	<ul style="list-style-type: none"> - ใช้ผู้สอนจำนวนมาก - ไม่สามารถประเมินความเปลี่ยนแปลงในรายบุคคลได้ - เนื่องจากระยะเวลาสั้น ผู้เรียนบางคนอาจไม่ได้แสดงความคิดเห็นหรือนำเสนอผลงาน - ผู้เรียนไม่มีเวลาทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้ - กิจกรรมไม่ยืดหยุ่น

ทั้งนี้ โรงเรียนและครูผู้สอนสามารถพิจารณาข้อมูลจากตารางเพื่อเลือกใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบทของตน

ผลการทดลองใช้รูปแบบแบ่งออกเป็น 3 ส่วน คือ ข้อมูลเบื้องต้นของโรงเรียนที่เป็นพื้นที่วิจัย ผลการทดลองใช้รูปแบบระยะยาว และผลการทดลองใช้รูปแบบระยะสั้น ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ข้อมูลเบื้องต้นของโรงเรียนที่เป็นพื้นที่วิจัย

จากการพิจารณาตามเกณฑ์การคัดเลือกโรงเรียนที่เป็นพื้นที่วิจัย ผู้วิจัยได้เลือกโรงเรียน L. เป็นพื้นที่วิจัยในการทดลองใช้รูปแบบระยะยาว และโรงเรียน Sr. เป็นพื้นที่วิจัยในการทดลองใช้รูปแบบระยะสั้น จากนั้นผู้วิจัยจึงทำการศึกษาบริบทและสภาพแวดล้อมของโรงเรียน ซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อ การอยู่ร่วมกันของผู้เรียน จากการศึกษาข้อมูลเบื้องต้นสรุปผลได้ดังนี้

1. โรงเรียน L.

โรงเรียน L. เป็นโรงเรียนขนาดกลาง ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษา สมุทรสาคร ในปีการศึกษา 2558 มีจำนวนนักเรียนทั้งหมด 174 คน จัดเป็นนักเรียนข้ามชาติซึ่งไม่มีสัญชาติไทยร้อยละ 63.79 ส่วนใหญ่เป็นมอญ รองลงมาคือพม่า โรงเรียน L. เป็นหนึ่งในโรงเรียนนำร่องซึ่งจัดการศึกษาร่วมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ เพื่อแก้ปัญหาการขาดแคลนนักเรียนไทยพื้นที่บริการ โดยเริ่มรับนักเรียนข้ามชาติเข้าเรียนตั้งแต่ปี พ.ศ. 2548 เรื่อยมาจนถึงปัจจุบัน

นักเรียนข้ามชาติในโรงเรียน L. แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มแรกคือนักเรียนข้ามชาติที่ผู้ปกครองหรือสถานประกอบการของผู้ปกครองเป็นผู้พามาสมัครเรียน เพื่อให้รู้ภาษาไทยและมีความรู้สำหรับการทำงานในอนาคต นักเรียนกลุ่มนี้ส่วนใหญ่เป็นคนมอญที่เกิดในประเทศไทยจึงมีความรู้พื้นฐานทางภาษาไทยอยู่บ้าง และเข้าเรียนตามเกณฑ์ตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาล 1 หรือ ประถมศึกษาปีที่ 1 จึงปรับตัวเข้ากับโรงเรียนได้ง่าย จากการสัมภาษณ์ผู้อำนวยการโรงเรียนและครูผู้สอนพบว่านักเรียนข้ามชาติกลุ่มนี้ไม่มีความแตกต่างจากนักเรียนไทยมากนัก ส่วนใหญ่มีความตั้งใจในการเรียน และเรียนจนจบการศึกษาโดยไม่ออกกลางคัน ส่วนนักเรียนกลุ่มที่สองเป็นนักเรียนข้ามชาติที่ทางองค์กร NGO พามาสมัครเรียน เพื่อป้องกันความเสี่ยงต่อการเป็นแรงงานเด็ก เด็กกลุ่มนี้ส่วนใหญ่ย้ายถิ่นฐานมาจากประเทศพม่าพร้อมผู้ปกครองจึงไม่มีพื้นฐานภาษาไทย ในอดีตทางโรงเรียนมีการจัดชั้นเตรียมความพร้อมให้เฉพาะในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ก่อนจะจัดให้เรียนร่วมกับนักเรียนอื่นในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 อย่างไรก็ตาม ชั้นเตรียมความพร้อมถูกยกเลิกไปในปีการศึกษา 2557 เนื่องจากปัญหาการขาดแคลนบุคลากร ผู้อำนวยการโรงเรียนและครูผู้สอนยอมรับว่านักเรียนกลุ่มนี้ปรับตัวให้เข้ากับโรงเรียนได้ยากกว่านักเรียนกลุ่มแรก อันเนื่องมาจากข้อจำกัดทางการสื่อสาร ทั้งยังพบปัญหาในด้านพฤติกรรมและการอยู่ร่วมกับผู้อื่น เช่น การกลั่นแกล้งรังแก การขโมยของ และการทะเลาะเบาะแว้ง ทั้งนี้พฤติกรรมด้านลบจะลดลงเมื่อนักเรียนเริ่มสื่อสารภาษาไทยได้คล่อง อย่างไรก็ตาม นักเรียนกลุ่มนี้มักออกจากการศึกษากลางคัน

ในด้านความแตกต่างหลากหลายของผู้เรียน จากการสังเกตพบว่านักเรียนในทุกห้องเรียนมีความหลากหลายทั้งในด้านเพศ เชื้อชาติ และอายุ ตัวอย่างเช่น นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 นอกจากจะจำแนกตามเพศได้เป็นนักเรียนชายและนักเรียนหญิงแล้ว ยังจำแนกตามเชื้อชาติได้เป็นไทย มอญ พม่า และไทใหญ่ และมีอายุตั้งแต่ 6-14 ปี



ภาพที่ 4.11 นักเรียนห้องป. 1/1

การจัดการเรียนการสอนของ โรงเรียน L. ยึดตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 โดยไม่มีการปรับหลักสูตรเป็นพิเศษ นอกจากการเน้นการเรียนภาษาไทยเป็นพิเศษในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เนื่องจากมีนักเรียนข้ามชาติที่ไม่รู้ภาษาไทยเป็นจำนวนมาก ส่วนการเรียนวิชาศิลปะนั้น จากการสังเกตและสัมภาษณ์พบว่า นักเรียนส่วนใหญ่ชื่นชอบการเรียนศิลปะ แต่เนื่องจากทางโรงเรียนไม่มีครูที่จบด้านศิลปะมาโดยเฉพาะ จึงต้องทำการเรียนการสอนผ่านระบบโทรทัศน์ทางไกลกับครูประจำชั้น หรือเรียนจากครูพลศึกษาที่ไม่ได้มีความถนัดด้านศิลปะ นอกจากนี้ทางโรงเรียนและผู้เรียนยังมีข้อจำกัดด้านวัสดุอุปกรณ์ กิจกรรมศิลปะของโรงเรียนจึงไม่หลากหลายนัก ส่วนใหญ่เน้นที่การวาดรูประบายสี หัวข้อเกี่ยวกับวันสำคัญต่างๆของไทยเป็นหลัก



ภาพที่ 4.12 ตัวอย่างผลงานศิลปะของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

การส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในโรงเรียน L. เน้นที่การส่งเสริมผ่านกิจกรรมเสริมหลักสูตร เช่น กิจกรรมอาเซียน วันแม่ ฯลฯ จากการสัมภาษณ์ผู้อำนวยการโรงเรียนได้กล่าวถึงการแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมผ่านการแสดง เช่น การแสดงรำหึ่งส์ ที่มีผู้ปกครองชาวมาเลเซียมาช่วยฝึกซ้อมให้ แต่จากการร่วมกิจกรรมตลอด 1 ภาคการศึกษา ผู้วิจัยพบว่ากิจกรรมส่วนใหญ่เน้นการแสดงวัฒนธรรมไทยเป็นหลัก



ภาพที่ 4.13 การแสดงรำถวายพระพรในงานวันแม่ โดยนักเรียนมอญชั้นป.3

การส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน ทางโรงเรียนส่งเสริมให้นักเรียนนั่งรวมกันเป็นกลุ่ม กลุ่มละประมาณ 5-6 คน เพื่อให้ช่วยดูแลซึ่งกันและกันและง่ายต่อการทำงานเป็นกลุ่ม แต่จากการสังเกตการเรียนการสอนพบว่า นักเรียนยังไม่มีทักษะในการทำงานร่วมกันเท่าที่ควร สิ่งที่พบบ่อยคือ มีนักเรียนจำนวน 1-2 คนในกลุ่มที่ทำหน้าที่รับผิดชอบงานทั้งหมด ซึ่งส่วนใหญ่จะเป็นนักเรียนที่มีอายุเกินเกณฑ์ ส่วนนักเรียนที่เหลือบางครั้งก็นั่งดู บางครั้งก็จับกลุ่มกันเล่น หรือในบางกรณีก็มีการโต้เถียงกันเนื่องจากไม่สามารถตกลงกันได้

ครูผู้สอนส่วนใหญ่แสดงความคิดเห็นว่า การปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างเท่าเทียมเป็นสิ่งสำคัญที่สุด นักเรียนทุกคน ทุกเชื้อชาติจึงมีสิทธิที่จะได้รับผลประโยชน์ เช่น อาหารกลางวัน ชุดนักเรียน อุปกรณ์การเรียน ตลอดจนบทบาทสำคัญ เช่น หัวหน้าห้อง, ประธานนักเรียน, หรือตัวแทนโรงเรียนอย่างเท่าเทียม ครูพยายามหลีกเลี่ยงการกล่าวถึงความแตกต่างทางเชื้อชาติของนักเรียน เพราะเกรงว่าจะทำให้นักเรียนรู้สึกแบ่งแยกหรือขัดแย้งกัน ส่วนการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนต่างวัยนั้น ครูส่วนใหญ่ใช้แนวคิด “พี่ดูแลน้อง” คือการให้นักเรียนที่อายุมากกว่า (ซึ่งส่วนใหญ่เป็นนักเรียนข้ามชาติ) คอยดูแลช่วยเหลือนักเรียนที่อายุน้อยกว่า ทั้งนี้ ครูผู้สอนส่วนใหญ่แสดงความคิดเห็นว่านักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติสามารถอยู่ร่วมกันได้ดี ไม่มีปัญหาอะไร ปัญหาความขัดแย้งส่วนใหญ่เป็นการทะเลาะเบาะแว้งโดยทั่วไปของเด็ก ไม่ได้เกิดจากอคติทางเชื้อชาติ

จากการสัมภาษณ์คนในชุมชนละแวกใกล้เคียงพบว่า คนในชุมชนทราบว่าโรงเรียน L. มีการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ และมองว่าเป็นสิ่งที่ดี แต่หลายคนยอมรับว่าครอบครัวที่มีความพร้อมก็จะเลือกส่งบุตรหลานเข้าเรียนในโรงเรียนอื่น แต่เมื่อสัมภาษณ์ผู้ปกครองของนักเรียนข้ามชาติพบว่า ผู้ปกครองส่วนใหญ่ที่ทัศนคติที่ดีต่อโรงเรียน ดีใจที่บุตรหลานของตนมีโอกาสได้เข้าเรียน ทั้งยังแนะนำโรงเรียนให้แก่เพื่อนบ้านตลอดจนเพื่อนร่วมงาน สอดคล้องกับสถิติจำนวนนักเรียนไทยที่ลดลงและสถิตินักเรียนข้ามชาติที่มีจำนวนเพิ่มขึ้น

จากการสัมภาษณ์นักเรียนโรงเรียน L. เกี่ยวกับมุมมองที่มีต่อคนต่างชาติและการเรียนรวมพบว่า นักเรียนประมาณครึ่งหนึ่งแสดงมุมมองแง่ลบต่อเพื่อนต่างชาติผ่านคำพูดอย่างชัดเจน โดยใช้คำว่า “เกลียด” “ไม่ชอบ” “สกปรก” “นิสัยไม่ดี” ฯลฯ มีการกล่าวถึงความพยายามในการหลีกเลี่ยงการปฏิสัมพันธ์ เช่น “ไม่อยากยุ่งด้วย” “ไม่เล่นด้วย” “ไม่อยากเรียนรวมกัน” และการกล่าวถึงประสบการณ์การกลั่นแกล้งรังแกจากคนต่างชาติในรูปแบบต่างๆ เช่น การล้อเลียน คำว่า ตบหัว แหยงของ ฯลฯ จากข้อมูลดังกล่าวเมื่อเปรียบเทียบกับระดับอคติของ Allport (1958) พบว่ามีแนวโน้มที่จะอยู่ในระดับ 4 คือการทำร้ายร่างกาย ซึ่งถือว่าเป็นระดับของอคติที่ค่อนข้างสูง

1.2 โรงเรียน Sr.

โรงเรียน Sr. เป็นโรงเรียนขนาดกลาง มีจำนวนนักเรียนทั้งหมด 575 คน จัดเป็นนักเรียนข้ามชาติซึ่งไม่มีสัญชาติไทยร้อยละ 34 ส่วนใหญ่เป็นมอญ รองลงมาคือพม่า เป็นหนึ่งในโรงเรียนนำร่องซึ่งจัดการศึกษาร่วมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ จากการสัมภาษณ์ผู้ที่เกี่ยวข้อง และสังเกตสภาพการอยู่ร่วมกันพบว่า โรงเรียนนี้มีห้องเรียนร่วมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ และห้องเรียนสำหรับนักเรียนข้ามชาติโดยเฉพาะ ซึ่งส่วนใหญ่เป็นนักเรียนข้ามชาติที่อายุเกินเกณฑ์ นักเรียนส่วนใหญ่สามารถอยู่ร่วมกันได้ดี แต่นักเรียนที่อยู่ในห้องเรียนเฉพาะจะไม่มีเพื่อนคนไทย เนื่องจากในชั้นเรียนไม่มีคนไทย นักเรียนไทยที่เรียนห้องอื่นส่วนใหญ่อายุน้อยกว่า ส่วนนักเรียนไทยที่อายุเท่ากันก็จะเรียนในชั้นที่สูงกว่า นักเรียนในห้องเรียนแยกจึงมักจับกลุ่มกันเอง และถูกรังแกจากนักเรียนรุ่นพี่ในบางครั้ง อย่างไรก็ตาม นักเรียนข้ามชาติในโรงเรียนนี้ส่วนใหญ่มีความตั้งใจเรียน มีพฤติกรรมดี มีจิตสาธารณะ เป็นที่ชื่นชมของครูผู้สอนอย่างมาก



ภาพที่ 4.14 นักเรียนข้ามชาติในชั้นเตรียมความพร้อม

ในด้านศิลปะนั้น นักเรียนส่วนใหญ่ชื่นชอบการเรียนศิลปะ ก่อนหน้านี้ทางโรงเรียนไม่มีครูที่จบด้านศิลปะมาโดยเฉพาะ จึงต้องทำการเรียนการสอนผ่านระบบโทรทัศน์ทางไกลกับครูประจำชั้น กิจกรรมการเรียนรู้จึงไม่หลากหลายนัก แต่ในปัจจุบันมีครูที่จบด้านศิลปะโดยตรงมาบรรจุที่โรงเรียน ทำให้กิจกรรมหลากหลายขึ้น



ภาพที่ 4.15 บรรยากาศการเรียนศิลปะ

จากการสัมภาษณ์นักเรียนโรงเรียน Sr. เกี่ยวกับมุมมองที่มีต่อคนต่างชาติและการเรียนรวมพบว่า นักเรียนส่วนใหญ่มีมุมมองกลางๆ ต่อเพื่อนต่างชาติ กล่าวคือไม่ได้ชอบหรือรังเกียจเป็นพิเศษ แต่ก็เลือกปฏิสัมพันธ์ หรือจับกลุ่มกับเพื่อนที่มีเชื้อชาติหรืออายุเหมือนกับตนเองมากกว่า นักเรียนในชั้นเรียนชั้นเรียนเตรียมความพร้อมส่วนใหญ่ไม่สนิทกับนักเรียนไทย มีการกล่าวถึงประสบการณ์ถูกล้อเลียนหรือกลั่นแกล้งอยู่บ้าง แต่ไม่มากหรือรุนแรงเท่าโรงเรียน L. จากข้อมูลดังกล่าวเมื่อเปรียบเทียบกับระดับอคติของ Allport (1958) พบว่ามีแนวโน้มที่จะอยู่ในระดับ 2 คือการหลีกเลี่ยง ซึ่งถือว่าเป็นระดับของอคติในขั้นต้น

ข้อมูลของโรงเรียนทั้ง 2 แห่งสามารถสรุปได้ดังตาราง

ตารางที่ 4.9 ข้อมูลของโรงเรียนที่เป็นพื้นที่วิจัย

ประเด็นพิจารณา	โรงเรียน L.	โรงเรียน Sr.
ข้อมูลทั่วไป	<ul style="list-style-type: none"> - โรงเรียนขนาดเล็ก นักเรียนรวม 174 คน - เปิดสอนระดับอนุบาล-ป.6 - เปิดรับนักเรียนข้ามชาติตั้งแต่ปี พ.ศ. 2548 	<ul style="list-style-type: none"> - โรงเรียนขนาดใหญ่ นักเรียนรวม 623 คน - เปิดสอนระดับอนุบาล-ม.3 - เปิดรับนักเรียนข้ามชาติตั้งแต่ปี พ.ศ. 2548

ตารางที่ 4.9 (ต่อ) ข้อมูลของโรงเรียนที่เป็นพื้นที่วิจัย

ประเด็นพิจารณา	โรงเรียน L.	โรงเรียน Sr.
ความหลากหลาย ของนักเรียน	<ul style="list-style-type: none"> - มีนักเรียนข้ามชาติ 111 คน คิดเป็นร้อยละ 63.79 - นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่เป็นมอญและพม่า - มีนักเรียนที่อายุเกินเกณฑ์ประมาณครึ่งหนึ่งของชั้นเรียน 	<ul style="list-style-type: none"> - มีนักเรียนข้ามชาติ 250 คน คิดเป็นร้อยละ 40.13 - นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่เป็นมอญและพม่า นอกจากนี้ยังมีเชื้อชาติอื่นๆ เช่น ลาว กัมพูชา กระเหรี่ยง ไทยใหญ่ มูเซอ ฯลฯ - มีนักเรียนที่อายุเกินเกณฑ์ประมาณ 1 ใน 4 ของชั้นเรียน
สภาพและปัญหา ในการอยู่ร่วมกัน	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนระดับประถมศึกษาตอนปลายอยู่ร่วมกันได้ค่อนข้างดี แต่ในระดับชั้นประถมศึกษาตอนต้นจะพบปัญหาในการอยู่ร่วมกันบ้าง - มีปัญหาเกี่ยวกับการทะเลาะเบาะแว้ง การล้อเลียนและการกลั่นแกล้งอันเนื่องมาจากความแตกต่างทางอายุ เชื้อชาติ และเพศ 	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนส่วนใหญ่อยู่ร่วมกันได้ค่อนข้างดี เนื่องจากเรียนด้วยกันมาตั้งแต่อนุบาล - นักเรียนที่มาจากชั้นเตรียมความพร้อมมักจับกลุ่มกันเอง ไม่ค่อยสนิทสนมกับนักเรียนไทยในระดับชั้นเดียวกัน - มีปัญหาการกลั่นแกล้ง หรือการล้อเลียนด้วยความคึกคะนองบ้างเล็กน้อย
ความเหมาะสมใน การเป็นพื้นที่วิจัย	<ul style="list-style-type: none"> - พบประเด็นปัญหาในการอยู่ร่วมกันที่ค่อนข้างชัดเจน จึงเหมาะกับการศึกษาความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียน - โรงเรียนมีตารางสอนที่ค่อนข้างยืดหยุ่น สามารถปรับให้สอดคล้องกับการทดลองได้ 	<ul style="list-style-type: none"> - แม้จะไม่มีปัญหาด้านการอยู่ร่วมกันที่ชัดเจน แต่ก็มีประเด็นนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติไม่สนิทสนมกัน ซึ่งเหมาะกับการส่งเสริมในระยะสั้น - เป็นโรงเรียนต้นแบบด้านการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ จึงเหมาะกับการทดลองนวัตกรรมใหม่ๆ

จากการพิจารณา ผู้วิจัยได้เลือกโรงเรียน L. เป็นพื้นที่วิจัยในการทดลองใช้รูปแบบระยะยาว และโรงเรียน Sr. เป็นพื้นที่วิจัยในการทดลองใช้รูปแบบระยะสั้น

ผลการทดลองใช้รูปแบบระยะยาว

การนำเสนอผลการทดลองใช้รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันในระยะยาวนั้น เน้นที่การนำเสนอผลการจัดการเรียนรู้ตาม LTTA Model ควบคู่ไปกับความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนในเชิงประจักษ์ ผ่านการรายงานข้อมูลเชิงปริมาณและคุณภาพ การนำเสนอแบ่งเป็นประเด็นย่อยได้ดังต่อไปนี้

1. ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง
 2. ผลการดำเนินการจัดการเรียนรู้ตาม LTTA Model
 3. ผลการวิเคราะห์คะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน
 4. ผลการสังเกตพฤติกรรมรายบุคคล
 5. ผลการประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน
 6. ผลการประเมินสังคมมิติ
 7. ผลการวิเคราะห์ความคิดเห็นของผู้เรียนและครูประจำชั้น
 8. ตัวอย่างกรณีศึกษา

1. ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ได้จากการเลือกอย่างเจาะจง คือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 21 คน และนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 20 คน รวมทั้งสิ้น 41 คน ซึ่งมีเพศ เชื้อชาติ และอายุแตกต่างกัน ดังรายละเอียดในตาราง

ตารางที่ 4.10 ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง แยกตามระดับชั้น

ข้อมูล	ป. 2 (n = 21)		ป. 3 (n = 20)		รวม (n = 40)	
	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ
เพศ						
- ชาย	11	52.38	9	45.00	20	48.78
- หญิง	10	47.62	11	55.00	21	51.22
อายุ						
- 7-8 ปี	11	52.38	2	10.00	12	29.26
- 9 -10 ปี	4	19.04	9	45.00	14	34.14
- 11-12 ปี	5	23.80	4	20.00	9	21.95
- 13 ปีขึ้นไป	1	4.76	5	25.00	6	14.63
เชื้อชาติ						
- ไทย	6	28.57	5	25.00	11	24.39
- มอญ	12	57.14	10	50.00	22	53.65
- พม่า	3	14.28	4	20.00	7	19.51
- ไทใหญ่	-	-	1	5.00	1	2.43

ตารางที่ 4.11 ข้อมูลภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง

ทั้งนี้ ผู้วิจัยทำการสอบถามข้อมูลภูมิหลังของนักเรียนที่ส่งผลให้เกิดความแตกต่างทางวัฒนธรรม อันได้แก่ เพศ อายุ เชื้อชาติ ภาษา ถิ่นฐานเดิม อาชีพของผู้ปกครอง ระยะเวลาที่อาศัยในประเทศไทย และระยะเวลาที่เข้าศึกษาในโรงเรียน โดยสอบถามเป็นรายบุคคล ซึ่งสรุปผลได้ดังตาราง

No.	Code**	เพศ	อายุ	เชื้อชาติ	ถิ่นฐานเดิม	อาชีพของผู้ปกครอง	เฉพาะนักเรียนข้ามชาติ			
							เชื้อชาติผู้ปกครอง	ภาษาของนักเรียน	ระยะเวลาที่อาศัยในไทย	ระยะเวลาที่เรียนในร.นี้
1	T1	ชาย	7	ไทย	สมุทรสาคร	โรงไฟฟ้า				
2	B1	ชาย	8	พม่า	พม่า*	โรงงาน/แม่บ้าน	พม่า	พม่า/ไทย	นานแล้ว	อนุบาล
3	T2	ชาย	7	ไทย	สมุทรสาคร	มอเตอร์ไซด์รับจ้าง				
4	M1	ชาย	8	มอญ	สมุทรสาคร	ห้องเย็น/โรงงาน	มอญ	มอญ(พม่า)/ไทย	ตั้งแต่เกิด	อนุบาล
5	M2	ชาย	8	มอญ	สมุทรสาคร	โรงงานแช่แข็ง/บิกซี	มอญ	มอญ(พม่า)/ไทย	ตั้งแต่เกิด	อนุบาล
6	M3	ชาย	9	มอญ	สมุทรสาคร	ห้องเย็น	มอญ	มอญ/ไทย	ตั้งแต่เกิด	อนุบาล
7	M4	ชาย	9	มอญ	พม่า	เรือประมง/ตัดหัวปลา	มอญ	มอญ/ไทย	นานแล้ว	ป.1
8	T3	ชาย	9	ไทย	สมุทรสาคร	โรงงาน				
9	M5	ชาย	12	มอญ	พม่า	โรงงานปลากะพง	มอญ	มอญ/ไทย	นานแล้ว	ป.1
10	B2	ชาย	12	พม่า	พม่า*	แกะกุ้ง	พม่า	พม่า/ไทย	ปีที่แล้ว	ป.1
11	M6	ชาย	13	มอญ	พม่า*	แกะกุ้ง	พม่า	พม่า/ไทย	ตั้งแต่ 1 ขวบ	ป.1
12	M7	หญิง	7	มอญ	สมุทรสาคร*	ขายข้าวสารและผัก	มอญ	ไทย	ตั้งแต่เกิด	อนุบาล
13	M8	หญิง	7	มอญ	สมุทรสาคร*	ขายข้าวสารและผัก	มอญ	ไทย	ตั้งแต่เกิด	อนุบาล
14	M9	หญิง	11	มอญ	ปัตตานี	เลี้ยงปลา	มอญ	มอญ/ไทย	นานแล้ว	ป.1
15	B3	หญิง	9	พม่า	พม่า*	โรงงาน	พม่า	พม่า/ไทย	ก่อนเข้าป.1	ป.1
16	M10	หญิง	8	มอญ	สมุทรสาคร	โรงงาน	มอญ	มอญ/ไทย	ตั้งแต่เกิด	อนุบาล

ตารางที่ 4.11 (ต่อ) ข้อมูลภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง

No.	Code**	เพศ	อายุ	เชื้อชาติ	ถิ่นฐานเดิม	อาชีพของผู้ปกครอง	เฉพาะนักเรียนข้ามชาติ			
							ชื่อชาติผู้ปกครอง	ภาษาของนักเรียน	ระยะเวลาที่อาศัยในไทย	ระยะเวลาที่เรียนในร.นี้
17	T4	หญิง	7	ไทย	สมุทรสาคร	บ.ชัยนาท				
18	T5	หญิง	7	ไทย	พิจิตร	ก่อสร้าง				
19	T6	หญิง	8	ไทย	สมุทรสาคร	ขายของ				
20	M11	หญิง	11	มอญ	สมุทรสาคร	ช่างต่อเรือ/แม่บ้าน	ไทย/มอญ	มอญ/ไทย	ตั้งแต่เกิด	ป.1
21	M12	หญิง	12	มอญ	ต่างจังหวัด	ซักผ้า	มอญ	มอญ/ไทย	นานแล้ว	ป.1
22	B4	ชาย	9	พม่า	พม่า*	โรงงานปลา/แกะกุ้ง	พม่า	พม่า/ไทย	นานแล้ว	ป.1
23	M13	ชาย	9	มอญ	สมุทรสาคร	แกะกุ้ง	มอญ	มอญ/ไทย	ตั้งแต่เกิด	อนุบาล
24	M14	ชาย	9	มอญ	สมุทรสาคร	โรงงานปลา/แกะกุ้ง	มอญ	มอญ/ไทย	ตั้งแต่เกิด	อนุบาล
25	T7	ชาย	11	ไทย	สมุทรสาคร	ทำงานโรงแรม				
26	M15	ชาย	13	มอญ	พม่า*	เรือประมง/แกะกุ้ง	มอญ	มอญ/ไทย	6-7 ปี	ป.1
27	M16	ชาย	14	มอญ	สมุทรสาคร*	ชิบรอนของแม่บ้าน	มอญ	มอญ/ไทย	ตั้งแต่เกิด	ป.1
28	B5	ชาย	14	พม่า	พม่า	แกะกุ้ง	พม่า	พม่า/ไทย	2 ปี	ป.1
29	T8	ชาย	9	ไทย	ยโสธร	จับแก๊กซี่				
30	T9	ชาย	12	ไทย	สมุทรสาคร	ขายของ				
31	M17	หญิง	8	มอญ	สมุทรสาคร*	ตัดหัวปลา	มอญ	มอญ/ไทย	ตั้งแต่เกิด	อนุบาล
32	M18	หญิง	9	มอญ	สมุทรสาคร	เป็นล่ามที่โรงพยาบาล	มอญ	มอญ/ไทย	ตั้งแต่เกิด	อนุบาล
33	B6	หญิง	9	พม่า	สมุทรสาคร*	ทำปลา/ขายขนมปัง	พม่า	พม่า/ไทย	ตั้งแต่เกิด	อนุบาล
34	T10	หญิง	8	ไทย	สมุทรสาคร	โรงไฟฟ้า				

ตารางที่ 4.11 (ต่อ) ข้อมูลภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง

No.	Code**	เพศ	อายุ	เชื้อชาติ	ถิ่นฐานเดิม	อาชีพของผู้ปกครอง	เฉพาะนักเรียนข้ามชาติ			
							เชื้อชาติผู้ปกครอง	ภาษาของนักเรียน	ระยะเวลาที่อาศัยในไทย ตั้งแต่เกิด	ระยะเวลาที่เรียนในรร.นี้
35	M_19	หญิง	12	มอญ	สมุทรสาคร*	โรงงาน	มอญ	มอญ/ไทย	ตั้งแต่เกิด	ป.1
36	M_20	หญิง	10	มอญ	พม่า	เรือประมง/แกะกุ้ง	มอญ	มอญ/ไทย	นานแล้ว	อนุบาล
37	B_7	หญิง	12	พม่า	พม่า*	แกะกุ้ง	พม่า	พม่า/ไทย	2 ปี	ป.1
38	M_21	หญิง	10	มอญ	สมุทรสาคร	โรงงานปลา	มอญ	ไทย/มอญ	ตั้งแต่เกิด	อนุบาล
39	T_11	หญิง	9	ไทย	สุรินทร์	ขายปลา				
40	C_1	หญิง	15	ไทยใหญ่	พม่า	ส่งน้ำ/แกะกุ้ง	ไทใหญ่	ไทใหญ่	2 ปี	ป.1
41	M_22	หญิง	13	มอญ	สมุทรสาคร	รับจ้าง	มอญ	มอญ/ไทย	ตั้งแต่เกิด	ป.1

หมายเหตุ * หมายถึง ยังมีบ้านอยู่ที่พม่า และเดินทางกลับพม่าอย่างสม่ำเสมอทุกปี

**กำหนดรหัส (Code) แทนการใช้ชื่อจริงเพื่อรักษาความเป็นส่วนตัวของนักเรียน โดยรหัส T =เชื้อชาติไทย M =เชื้อชาติมอญ B =เชื้อชาติพม่า และ

C =เชื้อชาติไทใหญ่

ข้อมูลภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่างแสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างมีทั้งนักเรียนชายและนักเรียนหญิง อายุตั้งแต่ 7-15 ปี มีทั้งเชื้อชาติไทย มอญ พม่า และไทใหญ่ นักเรียนหลายคนเกิดและเติบโตในจังหวัดสมุทรสาคร บางคนย้ายถิ่นฐานมาจากประเทศพม่า นักเรียนบางส่วนยังมีบ้านอยู่ที่ประเทศพม่า และเดินทางกลับในวันสำคัญต่างๆอย่างสม่ำเสมอ ในขณะที่นักเรียนเชื้อชาติมอญบางคนไม่เคยกลับไปพม่าอีกเลย อาชีพของผู้ปกครองไทยส่วนใหญ่คือการค้าขาย หรืออาชีพบริการ เช่น มอเตอร์ไซค์รับจ้าง ขับแท็กซี่ ฯลฯ ส่วนผู้ปกครองนักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่จะทำงานรับจ้าง เช่น คนงานในเรือประมง แกะกุ้ง แปรรูปปลา แม่บ้าน ฯลฯ

นักเรียนข้ามชาติที่ย้ายถิ่นฐานมาจากพม่าส่วนใหญ่เข้าเรียนในโรงเรียนตั้งแต่ชั้นป. 1 และหัดพูดภาษาไทยจากโรงเรียน ในขณะที่นักเรียนเชื้อชาติมอญที่เกิดในประเทศไทยส่วนใหญ่เข้าเรียนตามเกณฑ์ตั้งแต่ชั้นอนุบาล และพูดไทยได้ตั้งแต่ก่อนเข้าโรงเรียน ปัจจุบันนักเรียนมอญในกลุ่มนี้หลายคนไม่สามารถพูดภาษามอญได้ บางคนฟังได้อย่างเดียว บางคนสื่อสารได้เฉพาะภาษาไทยเท่านั้น

สภาพการอยู่ร่วมกัน

จากการสังเกตพฤติกรรม, การสังเกตสภาพการอยู่ร่วมกัน และการสัมภาษณ์นักเรียนในช่วงฝั่งตัวพบว่า นักเรียนในแต่ละห้องมีการแบ่งกลุ่มย่อยตามเพศและอายุ กล่าวคือ มีการแบ่งกลุ่มระหว่างนักเรียนชายและนักเรียนหญิง จากนั้นจึงแบ่งเป็นกลุ่มนักเรียนที่อายุตามเกณฑ์ และกลุ่มนักเรียนที่อายุเกินเกณฑ์ นักเรียนที่อายุตามเกณฑ์ส่วนใหญ่เป็นนักเรียนไทยและนักเรียนมอญที่เกิดในประเทศไทย จึงสื่อสารกันด้วยภาษาไทยเป็นหลัก ส่วนนักเรียนที่อายุเกินเกณฑ์จะเป็นนักเรียนมอญพม่า หรือไทใหญ่ที่ย้ายถิ่นฐานมาจากประเทศพม่า นักเรียนกลุ่มนี้จะสื่อสารกันด้วยภาษาไทยเมื่ออยู่ในชั้นเรียน และสื่อสารกันเป็นภาษามอญนอกเวลาเรียน หรือเมื่อต้องการพูดในสิ่งที่เข้าใจกันเองในกลุ่ม ผู้นำในชั้นเรียนส่วนใหญ่เป็นนักเรียนมอญที่อายุเกินเกณฑ์ ซึ่งมีความฉลาดและคล่องตัว จึงได้รับมอบหมายจากครูให้ดูแลนักเรียนที่อายุน้อยกว่า นักเรียนไทยจะอยู่ในสถานะรองลงมาเนื่องจากมีจำนวนน้อยกว่า ส่วนนักเรียนพม่าหรือไทใหญ่จะกระจายไปอยู่ร่วมกับกลุ่มย่อยที่อายุใกล้เคียงกับตน โดยไม่มีบทบาทในชั้นเรียนหรือในกลุ่มย่อยเท่าใดนักเพราะยังสื่อสารภาษาไทยไม่คล่อง และไม่สามารถสื่อสารภาษามอญได้

จากการสังเกตความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มย่อยในห้องเรียนพบความขัดแย้งอยู่บ้าง เช่น ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนชายและนักเรียนหญิงเมื่อต้องทำงานกลุ่มร่วมกัน โดยนักเรียนหญิงมักมองว่านักเรียนชาย “จี้เกียจ” “หยาบคาย” และ “ชอบล้อเลียน” ส่วนนักเรียนชายมักมองว่านักเรียนหญิง “เรื่องมาก” “จี้บ่น” และ “จี้แยะ” นอกจากนี้ยังพบความขัดแย้งระหว่างนักเรียนที่อายุแตกต่างกัน เนื่องจากโรงเรียน L. มีนโยบาย “พี่ดูแลน้อง” ซึ่งส่งเสริมให้นักเรียนที่อายุมากกว่าคอยดูแลน้องที่อายุน้อยกว่า แต่นักเรียนที่อายุมากกว่ามักจะรู้สึกรำคาญน้องที่พูดแล้วไม่ฟัง บางครั้งจึงมีการขึ้นเสียง ต่อ

ว่า และตื่นองที่ไม่ฟัง โดยให้เห็นผลว่าถ้านองไม่ฟังตนจะถูกครูด่วนว่า ทำให้นองรู้สึกกลัวและโกรธที่ถูกต่อว่าหรือทุบตี จึงหลีกเลี่ยงการเล่นหรือการทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกับพี่ๆ

“เรียนกับเด็กๆนี้รำคาญ พูดไม่รู้เรื่อง เตือนก็ไม่ฟัง พอตีหรือต่อแยกร้องไห้ กลายเป็นเราผิดอีก”

“ไม่อยากเรียนกับคนอายุมากกว่า อยากเรียนกับเพื่อนรุ่นเดียวกันมากกว่า

เค้าใจร้าย ชอบตี แกล้งเรา”

“พวกผู้ชายชอบเล่นกันหนวกหู พอเรารวาก็มาด่า เวลาทำงานก็ไม่ยอมทำให้ดีๆเอาแต่เล่น”

“ผู้หญิงในห้องน่ำรำคาญ เอาแต่คุยกัน ชอบโวยวาย บางทีก็มาตี แกล้งพี่องด้วย”

อย่างไรก็ตาม จากการฝังตัวในโรงเรียนตลอด 2 เดือน ผู้วิจัยยังไม่พบเหตุการณ์ที่แสดงถึงการล้อเลียน กลั่นแกล้งรังแก ที่มีสาเหตุมาจากอคติทางเชื้อชาติโดยตรง แต่พบกรณีที่นักเรียนบางคนที่ชอบล้อเลียนรังแกผู้อื่น ซึ่งเป็นบุคลิกเฉพาะตัว แต่มีนักเรียนบางคนเหมารวมว่าที่เพื่อนบางคนนิสัยไม่ดีนั้น มีสาเหตุมาจากเชื้อชาติของเขา จึงกลายเป็นความเข้าใจผิดที่นำไปสู่ความขัดแย้งอคติต่อคนต่างชาติ

“อ้อนเค้านิสัยไม่ดีครู ชอบแกล้งเพื่อน บางทีก็มาด่า พวกมอญก็อย่างนี้แหละนิสัยไม่ดี”

เมื่อสังเกตความสัมพันธ์ภายในกลุ่มย่อยของนักเรียน พบว่านักเรียนต่างเชื้อชาติสามารถอยู่ร่วมกันได้ดี มีความสนิทสนมกัน ทำกิจกรรมต่างๆร่วมกันทั้งในและนอกห้องเรียน อาจมีความขัดแย้งกันบ้างจากความคิดเห็นที่ไม่ตรงกัน หรือความไม่เข้าใจกันจากการสื่อสาร เนื่องจากมีภาษาพูดที่แตกต่างกัน อย่างไรก็ตาม เมื่อสัมภาษณ์นักเรียนเป็นรายบุคคลพบว่า นักเรียนบางส่วนไม่ได้เต็มใจที่จะรวมกลุ่มกับเพื่อนต่างชาติ แต่ต้องอดทนเพราะไม่มีทางเลือกอื่นที่ดีกว่า

“ที่จริงก็ไม่ได้อยากไปรวมกับเค้า(มอญ)หรอกครู...แต่ก็ช่วยไม่ได้เพราะคนไทยมันน้อย”

“ก็ไม่ได้ชอบเท่าไร...พม่าเนี่ย เค้าพูดไม่ค่อยรู้เรื่อง บางทีก็รำคาญ”

ทั้งนี้ความรู้สึกแบ่งแยกทางเชื้อชาติของนักเรียนจะสังเกตเห็นได้อย่างชัดเจนในกรณีที่ให้แบ่งกลุ่มตามเชื้อชาติ เช่น ในช่วงฝังตัว ผู้วิจัยได้นำนักเรียนระดับชั้นป. 2 และ 3 มาเรียนวิชาศิลปะร่วมกัน โดยให้แบ่งกลุ่มตามเชื้อชาติเพื่อวาดภาพชุดประจำชาติของตนในกระดาษขนาดใหญ่ ระหว่างการทำงานพบคำพูดที่แสดงถึงอคติทางเชื้อชาติบ่อยครั้ง เช่น

“ชุดพม่าไม่สวยหรือครู ห่วยจะตาย สู้ชุดมอญก็ได้”
 “ที่นี่เมืองไทยเว้ย...ของไทยต้องเจ๋งสุด”



ภาพที่ 4.16 ผลงานภาพวาดชุดประจำชาติของนักเรียนป. 2 และ 3

จากการสังเกตพบว่าคำพูดเชิงอคติที่แสดงออกอย่างชัดเจนส่วนใหญ่จะมาจากนักเรียนมอญ อาจเพราะเป็นกลุ่มที่มีจำนวนมากที่สุด ส่วนนักเรียนไทยจะพูดกันในกลุ่มของตน หรือเดินมาบอกครู ในขณะที่นักเรียนพม่ามักไม่พูดอะไรและนั่งทำงานเงียบๆ

ทัศนคติของต่อคนต่างชาติ

จากการสัมภาษณ์นักเรียนเกี่ยวกับมุมมองต่อคนต่างชาติ และการเรียนรวมกับเพื่อนต่างชาติ นั้น สามารถจำแนกได้เป็นทัศนคติของนักเรียนไทย และทัศนคติของนักเรียนข้ามชาติ ดังนี้

ทัศนคติของนักเรียนไทย

ทัศนคติของนักเรียนไทยนั้นสามารถจำแนกได้เป็น 2 กลุ่ม คือนักเรียนที่อายุตามเกณฑ์ และนักเรียนที่อายุเกินเกณฑ์ นักเรียนไทยที่อายุตามเกณฑ์ส่วนใหญ่มีทัศนคติที่ไม่ดีต่อแรงงานข้ามชาติ นักเรียนข้ามชาติ และการเรียนรวม โดยเหตุผลหลักมาจากการอบรมของผู้ปกครอง ที่ไม่ต้องการให้บุตรหลานไปเล่นหรือสนิทสนมกับเพื่อนต่างชาติด้วยเหตุผลที่แตกต่างหลากหลาย

“พ่อแม่ไม่ให้ไปเล่นกับคนมอญพม่า เค้าว่พวกนี้โตกว่าเดี๋ยวดอนแกลง”

“พ่อแม่ห้ามไม่ให้เล่นกับคนมอญพม่า เพราะเค้าสกปรก ชอบอุยหมาก”

“แม่บอกว่าอย่าไปยุ่งด้วย แม่เคยทะเลาะกับคนพม่าข้างบ้านเพราะเค้านิสัยไม่ดี มาด่าเราด้วย”

นักเรียนบางส่วนมองว่าการเรียนรวมกับนักเรียนข้ามชาติที่พูดคนละภาษาทำให้รู้สึกหวาดระแวงว่าตนเองจะถูกนิทาหลัง

“ไม่ชอบเรียนรวมกับพวกมอญพม่า เวลาเค้าคุยกันก็ฟังไม่รู้เรื่อง บางทีเค้าแอบด่า เราก็ไม่รู้”

“คนมอญพม่าเค้าชอบด่าเราเป็นภาษาเค้า ถึงฟังไม่ออกแต่ก็รู้ว่าด่า”

นอกจากนี้ ประสบการณ์ที่ไม่ดีในอดีตก็เป็นปัจจัยสำคัญ โดยเฉพาะนักเรียนระดับชั้นป. 2 ที่เคยเรียนร่วมกับนักเรียนข้ามชาติที่องค์กร NGO พามาสมัครเรียนเมื่อปีการศึกษาที่แล้ว ส่วนใหญ่จะเคยถูกกลั่นแกล้งรังแก หรือถูกรบกวนการเรียน จนกลายเป็นความรู้สึกฝังใจ ทำให้มีทัศนคติแง่ลบต่อเพื่อนต่างชาติ ตลอดจนการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

“ปีที่แล้วต้องเรียนร่วมกับพวกพม่าเยอะเลยครู คำนี้เลยไม่ดีด้วย ชอบแกล้ง ชอบตี บางทีเรานั่งเขียนหนังสือคำก็มาตีหัว มาแย่งของ พอไม่ให้ก็ด่าเราเป็นภาษาเค้า หนูเกลียดมาก ปีนี้เค้าออกไปแล้วแต่ก็ยังเกลียดอยู่ ไม่อยากเรียนด้วยเลยพวกพม่าเนี่ย”
 “ถ้าเลือกได้ก็ไม่อยากเรียนกับเค้าครับ ไม่ชอบ เค้าโตกว่าแล้วก็มาแกล้งเรา ปีที่แล้วโดนบ่อยเลย ผมอยากย้ายไปอยู่โรงเรียนที่มีแต่เด็กไทย จะได้ไม่โดนแกล้ง”

นักเรียนไทยกลุ่มนี้มักจับกลุ่มกับนักเรียนไทยด้วยกัน และนักเรียนมอญที่อายุใกล้เคียงกับตน ซึ่งส่วนใหญ่เป็นนักเรียนมอญที่เกิดในประเทศไทยและสื่อสารด้วยภาษาไทยเป็นหลัก โดยให้เหตุผลว่านักเรียนกลุ่มนี้เป็นข้อยกเว้นเพราะพวกเขา “เหมือนคนไทย”

“หนูรู้ค่ะว่าเค้าเป็นมอญ แต่หนูว่าไม่เป็นไรนะคะ เพราะเค้าก็ดูเหมือนคนไทย ไม่เคยพูดมอญเลยด้วย”

แต่ในกรณีของนักเรียนไทยที่อายุเกินเกณฑ์ เช่น ในระดับชั้นป. 3 มีนักเรียนไทยเพศชาย 2 คน ที่อายุเกินเกณฑ์เนื่องจากต้องย้ายถิ่นฐานตามผู้ปกครอง ทั้งสองคนมองว่าการเรียนร่วมกับนักเรียนข้ามชาติเป็นเรื่องดี และตั้งใจที่ในชั้นเรียนมีเพื่อนต่างชาติที่อายุใกล้เคียงกับตน

“เรียนแบบนี้ก็ดีออกครับ ไทย มอญ พม่า เนี่ย อยู่ที่นี่ผมมีเพื่อน ถ้าเรียนแต่กับน้องๆ น่าเบื่อแย่เลย”

ทัศนคติของนักเรียนข้ามชาติ

นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่มีทัศนคติที่ดีต่อคนไทยและประเทศไทย โดยเฉพาะนักเรียนที่เกิดในประเทศไทย นักเรียนกลุ่มนี้มองว่าการอาศัยอยู่ในประเทศไทยเป็นเรื่องดี เมื่อโตขึ้นก็อยากอาศัยอยู่ในประเทศไทยต่อ หรือถ้าเป็นไปได้ก็อยากเกิดเป็นคนไทย ซึ่งอาจเป็นเพราะความไม่สะดวกสบายหรือประสบการณ์ที่ไม่ดีเวลากลับไปเยี่ยมบ้านที่พม่า

“พ่อกับแม่เค้าอยากกลับ แต่ผมชอบอยู่ไทยมากกว่า หรือเกิดเป็นคนไทยเลยได้ก็ดี จะได้อยู่นานๆ”

“พอเรียนจบพ่อแม่ก็คงให้กลับ แต่ผมอยากอยู่ที่นี้ อยู่ที่นี่สนุก เพื่อนเยอะ”

“ชอบคนไทย คนไทยใจดี อยู่ที่นี่สนุก อยู่ที่นี่พม่าไม่ค่อยมีอะไร ไม่ค่อยได้ไปไหน”

“ชอบอยู่ไทยมากกว่า คนไทยนิสัยดี ตอนอยู่พม่าโดนคนมอญแกล้ง ไม่ชอบ”

ทัศนคติที่ดีต่อประเทศไทยและคนไทยส่งผลต่อทัศนคติที่มีต่อโรงเรียนและการเรียนร่วมกับนักเรียนไทย นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่จึงมีความรู้สึกต่อการเรียนรวมในแง่บวก

“เรียนที่นี่ดี คนไทยใจดี ครูก็ใจดี อยู่พม่าเรียนยาก ไม่ชอบ”

“เคยย้ายไปอยู่โรงเรียนเด็กพม่าแล้ว ไม่ชอบ เลยบอกพ่อแม่ให้กลับมาอยู่ที่นี้ อยู่ที่นี่สนุก เพื่อนเยอะ”

“อยู่โรงเรียนมอญพม่าก็ต้องเรียนภาษามอญพม่า เบื่อแล้ว ไม่อยากเรียนแล้ว

เรียนแบบนี้ดีกว่า อยากเรียนภาษาไทย จะได้พูดไทยเก่งๆ”

อย่างไรก็ตาม นักเรียนข้ามชาติเชื้อชาติพม่าบางส่วนมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อคนไทยและการอาศัยอยู่ในประเทศไทย โดยเหตุผลมีทั้งความรู้สึกคิดถึงบ้าน ประสบการณ์ที่ไม่ดีระหว่างอาศัยอยู่ในประเทศไทย และความรู้สึกไม่มั่นคงปลอดภัยเมื่อต้องอาศัยต่างแดน

“อยู่ที่นี้ก็ดี แต่อยากกลับไปอยู่บ้านมากกว่า”

“ผมชอบคนพม่ามากกว่าคนไทย เพราะเคยโดนคนไทยที่เป็นรุ่นพี่แกล้ง”

“อยู่ที่นี้ไม่สนุกหรอกครุ หนูอยากกลับไปอยู่บ้านมากกว่า อยากไปเจอเพื่อน

อยู่ที่นี้แม่ไม่ค่อยยอมให้ไปไหน อยู่พม่าจะไปไหนก็ได้”

“ผมอยากกลับพม่า อยู่ที่นี่ไม่ได้ออกไปไหนเลย กลัวตำรวจจับ ถ้าอยู่ที่นู่นไปไหนก็ได้ เด็กเยอะ ไม่มีตำรวจ”

นอกจากนี้ ยังพบทัศนคติแง่ลบของนักเรียนข้ามชาติที่มีต่อนักเรียนชาติอื่น โดยเฉพาะนักเรียนมอญและพม่า ซึ่งเป็นผลจากการรับรู้เรื่องราวทางประวัติศาสตร์จากผู้ปกครอง และประสบการณ์ในอดีต

“ไม่ชอบคนพม่า พม่ายึดเมืองมอญ ผมรู้เพราะแม่เล่าให้ฟัง”

“พม่าไม่ดีเพราะเค้ามายึดเมืองมอญ ยายเล่าให้ฟังว่าเค้าฆ่าคนมอญไปเยอะแยะ”

“ไม่ชอบคนพม่า ตอนเด็กๆเคยโดนเด็กพม่าแกล้ง โกรธมาก ไม่อยากยุ่งด้วย”

“ไม่ชอบคนพม่า เค้าชอบแกล้ง ชอบตี พ่อกับแม่ก็ไม่ชอบเหมือนกัน เค้านิสัยไม่ดี”

“พ่อเป็นพม่า แม่เป็นมอญ แต่เราไม่ชอบมอญ คนมอญนิสัยไม่ดี ชอบด่า”

“คนมอญชอบหาเรื่อง ผมไม่ชอบ พ่อกับแม่ก็เคยบอกว่าไม่ชอบ”

2. ผลการดำเนินการจัดการเรียนรู้ตาม LTТА Model

ผลการดำเนินการจัดการเรียนรู้ตาม LTТА Model จำแนกเป็นสองส่วน ส่วนแรกคือผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้ ซึ่งแสดงถึงการตอบสนองของผู้เรียนที่มีต่อกิจกรรมและกระบวนการเรียนรู้ตาม LTТА Model ส่วนที่สองคือผลงานศิลปะและผลการสะท้อนคิดของผู้เรียน เพื่อแสดงถึงการเรียนรู้ของผู้เรียนที่แสดงออกผ่านผลงานและการเขียนสะท้อนคิด

2.1 ผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้ สรุปได้ดังตาราง

ตารางที่ 4.12 ผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้

กระบวนการจัดการเรียนรู้	ผลการดำเนินการ
กิจกรรมที่ 1 It's me!	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ครูจัดสลากรุ่นนักเรียนนั่งตามกลุ่ม กลุ่มละ 5 คน ก่อนจะอธิบายภาพรวมของกิจกรรม ข้อตกลง และระบบการให้คะแนนกลุ่ม 2. นักเรียนดูภาพตัวการ์ตูนและภาพถ่ายบุคคล ก่อนจะช่วยกันวิเคราะห์จุดเด่นและบุคลิกของคนในภาพ 3. นักเรียนเล่นเกมจับคู่ภาพวาดตนเองของศิลปิน และภาพถ่ายของศิลปิน 4. นักเรียนวิเคราะห์จุดเด่นและบุคลิกของตน แล้วจึงวาดภาพตนเองลงในใบงาน 5. นักเรียนออกมานำเสนอผลงาน แล้วจึงแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับบุคลิกและจุดเด่นของตนในมุมมองของตนเองและมุมมองของเพื่อน 6. นักเรียนสะท้อนคิดเกี่ยวกับจุดเด่นของตนเอง และความรู้สึกที่มีต่อกิจกรรม 	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนบางส่วนไม่ยอมนั่งตามกลุ่มที่จับสลากได้ บางคนตั้งใจแสดงพฤติกรรมที่ขัดกับข้อตกลงเพื่อดูผลที่เกิดขึ้น - นักเรียนค่อนข้างสับสนกับกระบวนการเรียนรู้ที่ไม่คุ้นเคย ยังไม่กล้าแสดงความคิดเห็นเท่าที่ควร มีนักเรียนถามว่า “เมื่อไรจะได้วาดภาพ” - นักเรียนวิเคราะห์จุดเด่นและบุคลิกจากภาพได้ แต่อธิบายได้ไม่คล่องเนื่องจากข้อจำกัดทางภาษา - นักเรียนวิเคราะห์จุดเด่นและบุคลิกจากภาพได้ แต่อธิบายได้ไม่คล่องเนื่องจากข้อจำกัดทางภาษา - นักเรียนชอบเกมจับคู่ภาพวาดกับภาพถ่ายของศิลปิน - นักเรียนยังเขินอายกับการนำเสนอผลงานหน้าห้อง มีนักเรียนชายบางคนล้อเลียนเพื่อนระหว่างนำเสนอผลงาน - นักเรียนวิเคราะห์บุคลิกและจุดเด่นของตนไม่ค่อยได้ แต่วิเคราะห์จุดเด่นและบุคลิกของเพื่อนได้ ช่วงแลกเปลี่ยนความคิดเห็นจึงแสดงความคิดเห็นอย่างกว้างขวาง - มีนักเรียนหลายคนที่มีมุมมองของตนเองกับมุมมองของเพื่อนแตกต่างกัน ทำให้นักเรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับมุมมองที่แตกต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น
กิจกรรมที่ 2 อนาคตของเรา	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ครูจัดสลากรุ่นนักเรียนนั่งตามกลุ่ม กลุ่มละ 5 คน ก่อนจะชวนพูดคุยเกี่ยวกับกิจกรรมที่แล้ว 2. ครูเล่านิทานจากประเทศญี่ปุ่นและให้นักเรียนดูภาพวาดคนแบบญี่ปุ่นโบราณประกอบเพื่อนำเข้าสู่บทเรียน 	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนชอบนิทานญี่ปุ่นมาก บอกว่าอยากฟังอีกบ่อยๆ และอยากฟังนิทานของประเทศอื่นด้วย - นักเรียนตื่นตื่นกับภาพวาดแบบญี่ปุ่น และสามารถวิเคราะห์จุดเด่นไปใช้ตอบคำถามตอนเล่นเกมได้ - นักเรียนชอบเกมจับคู่ภาพ แต่ละกลุ่มสามัคคีช่วยกันสังเกต คิด วิเคราะห์กันเป็นอย่างดี

ตารางที่ 4.12 (ต่อ) ผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้

กระบวนการจัดการเรียนรู้	ผลการดำเนินการ
กิจกรรมที่ 2 อนาคตของเรา (ต่อ)	
<p>3. นักเรียนเล่นเกมจับคู่ภาพงานศิลปะกับประเทศบ้านเกิดของศิลปิน ก่อนจะแสดงความคิดเห็นว่าชอบภาพใดที่สุด</p> <p>4. นักเรียนฟังข้อมูลของงานศิลปะแต่ละภาพ และประวัติศาสตร์ของการวาดภาพเหมือนบุคคล</p> <p>5. ครูจับสลากสุ่มนักเรียนเป็นคู่ ให้สัมภาษณ์เกี่ยวกับอาชีพในฝันของกันและกัน ก่อนจะนำมาวาดเป็นภาพเพื่อนในอนาคต</p> <p>6. นักเรียนนำเสนอผลงานเป็นคู่ แลกเปลี่ยนความคิดเห็น และสะท้อนคิดเกี่ยวกับความรู้สึกในการวาดภาพผู้อื่น และเป็นแบบให้ผู้อื่นวาดภาพ</p>	<p>- นักเรียนตั้งใจข้อมูลของงานศิลปะ และตื่นเต้นกับราคาของภาพแต่ละภาพ แต่ช่วงที่ให้อธิบายว่าชอบภาพใดที่สุดเพราะอะไร นักเรียนจะตอบสั้นๆมากกว่าให้เหตุผล</p> <p>- นักเรียนส่วนใหญ่ตั้งใจทำกิจกรรมเป็นอย่างดี นักเรียนที่ได้คู่ชาย-หญิงจะโดนเพื่อนทำให้นักเรียนชายบางคนไม่ยอมทำงานกับคู่ของตน</p> <p>- นักเรียนบางคนไม่ตั้งใจวาดภาพ ทำให้เพื่อนโกรธ แต่เพราะมีกรณีดังกล่าวทำให้นักเรียนสามารถอภิปรายเกี่ยวกับการเคารพกันและกันได้ตามวัตถุประสงค์การเรียนรู้</p>
กิจกรรมที่ 3 วันอันแสนเศร้า	
<p>1. ครูจับสลากสุ่มนักเรียนนั่งตามกลุ่ม กลุ่มละ 5 คน ก่อนจะชวนพูดคุยเกี่ยวกับกิจกรรมที่แล้ว</p> <p>2. นักเรียนดูภาพถ่ายและวิเคราะห์อารมณ์จากภาพ จากนั้นทำกิจกรรมกลุ่มโดยการช่วยกันวิเคราะห์เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในภาพ</p> <p>3. ครูเล่าประสบการณ์ความเศร้าของตนเอง พร้อมแสดงภาพวาดเหตุการณ์ จากนั้นเลือกนักเรียนบางคนมาเล่าประสบการณ์ความเศร้าของตน</p> <p>4. นักเรียนดูภาพงานศิลปะที่แสดงความรู้สึกเศร้า และช่วยกันวิเคราะห์วิถีถ่ายทอดความเศร้าผ่านงานศิลปะ</p> <p>5. นักเรียนนำเรื่องเศร้าของตนเองมาวาดเป็นภาพแล้วออกมานำเสนอหน้าชั้น</p> <p>6. นักเรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและสะท้อนคิดว่าใครที่เศร้าในเรื่องเดียวกันกับเราบ้าง เรื่องของใครเศร้าที่สุด เพราะอะไร หากเราเห็นเพื่อนเศร้าควรทำอย่างไร</p>	<p>- นักเรียนเริ่มเคยชินกับการทำงานเป็นกลุ่ม ส่วนใหญ่ให้ความร่วมมือกับกลุ่มเป็นอย่างดี มีการแสดงความรู้สึกร่วมกับกลุ่มมากขึ้น เช่น ส่งเสียงดีใจเมื่อเพื่อนตอบคำถามถูกต้อง หรือปลอบใจเพื่อนที่ตอบผิด</p> <p>- นักเรียนเริ่มสังเกตรายละเอียดของภาพมากขึ้น จึงวิเคราะห์อารมณ์ และเหตุการณ์จากภาพถ่ายได้ถูกต้อง</p> <p>- นักเรียนสนใจฟังประสบการณ์ของครูมาก หลังฟังจบมีการแสดงอารมณ์ร่วม เช่น “เศร้าจัง” “ไม่น่าเลย” ฯลฯ</p> <p>- นักเรียนไม่ค่อยกล้าเล่าความเศร้าของตัวเอง</p> <p>- นักเรียนเขียนบรรยายภาพไม่ค่อยได้ แต่นำเสนอได้ดีขึ้น</p> <p>- ระหว่างการนำเสนอ นักเรียนตั้งใจฟังเพื่อนมากขึ้น ตบมือให้เพื่อนที่พูดจบโดยที่ครูไม่ต้องบอก</p> <p>- มีนักเรียนชายตะโกนล้อเพื่อนระหว่างนำเสนอผลงาน แต่นักเรียนหญิงในกลุ่มลุกขึ้นมาห้าม และปกป้องเพื่อน</p>

ตารางที่ 4.12 (ต่อ) ผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้

กระบวนการจัดการเรียนรู้	ผลการดำเนินการ
กิจกรรมที่ 3 วันอันแสนเศร้า (ต่อ)	
	<ul style="list-style-type: none"> - มีนักเรียนหญิงที่วาดภาพตนเองร้องไห้เพราะถูก ล้อเลียน จึงเป็นประเด็นในการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับการล้อเลียนและการกลั่นแกล้งในชั้นเรียน มีการต่อว่าเพื่อนที่ชอบแกล้งคนอื่น และการปลอบใจเพื่อนที่โดนล้อ
กิจกรรมที่ 4 ท่องโลกไปกับศิลปะ	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ครูจับสลากสุ่มนักเรียนนั่งตามกลุ่ม กลุ่มละ 5 คน ก่อนจะชวนพูดคุยเกี่ยวกับกิจกรรมที่แล้ว 2. ครูจัดกิจกรรมฐานโดยนำงานศิลปะประเภทเดียวกันจาก 3 ประเทศมาวางบนโต๊ะแต่ละตัว เช่น หุ่นกระบอกไทย พม่า ฝรั่งเศส ก่อนจะให้นักเรียนทายว่าภาพใดมาจากประเทศใด 3. นักเรียนช่วยกันวิเคราะห์งานศิลปะประเภทเดียวกันที่มาจากหลายประเทศว่ามีความเหมือนและความแตกต่างกันอย่างไรบ้าง 4. นักเรียนฟังข้อมูลจากครูและเปรียบเทียบกับคำตอบของตน ก่อนจะแสดงความคิดเห็นว่าชอบงานชิ้นใดมากที่สุด เพราะอะไร 5. นักเรียนนำภาพงานศิลปะที่ชอบที่สุดมาออกแบบเป็นลายเสื้อยืดในใบงาน ก่อนจะนำเสนอในกลุ่ม และเลือกตัวแทนกลุ่มมานำเสนอหน้าชั้น 6. นักเรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และสะท้อนคิดเกี่ยวกับความเหมือนและแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมของตนและวัฒนธรรมของเพื่อน 	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนเริ่มเคยชินกับการสุ่มเลือกกลุ่มใหม่ การขอเลือกกลุ่มเองลดลงอย่างเห็นได้ชัด แต่เริ่มมีการขอว่า "ไม่ได้อยากอยู่กลุ่มเดียวกับเพื่อนที่ขี้เกียจ หรือนิสัยไม่ดี" - นักเรียนชอบกิจกรรมฐาน โดยเฉพาะการทายว่าเป็นงานศิลปะจากประเทศใด - นักเรียนข้ามชาติตื่นเต้นกับการได้เห็นงานศิลปะจากวัฒนธรรมของตน และกระตือรือร้นในการตอบคำถามและการแสดงความคิดเห็นมาก - นักเรียนยังวิเคราะห์ความเหมือนและความแตกต่างของงานศิลปะไม่ค่อยได้ ต้องให้ครูช่วยแนะนำ - นักเรียนชายที่อายุน้อยบางคนรู้สึกเบื่อหน่าย จึงหันไปเล่นกันเอง ทำให้รุ่นพี่ในกลุ่มโกรธ - นักเรียนตื่นเต้นกับใบงานเสื้อยืด แต่ยังให้เหตุผลเกี่ยวกับงานศิลปะที่ชอบไม่ค่อยได้ - นักเรียนข้ามชาติที่อายุมากไปจับกลุ่มกันที่ภาพเจดีย์ และคุยเรื่องบ้านเกิดของตนเป็นภาษาถิ่น มีคนพูดว่า "คิดถึงบ้าน" - นักเรียนเชื่อมโยงได้ว่างานศิลปะที่คล้ายกันเป็นผลจากวัฒนธรรมที่เหมือนกัน เช่น ศาสนา ส่วนความแตกต่างมาจากความชอบเฉพาะกลุ่ม

ตารางที่ 4.12 (ต่อ) ผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้

กระบวนการจัดการเรียนรู้	ผลการดำเนินการ
กิจกรรมที่ 5 สีสื่อสาร	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ครูแบ่งนักเรียนนั่งตามกลุ่มเชื้อชาติของตน ก่อนจะชวนพูดคุยเกี่ยวกับกิจกรรมที่แล้ว 2. นักเรียนดูภาพที่ใช้สีสื่ออารมณ์ แล้วช่วยกันทายว่าภาพใดสื่ออารมณ์ใด 3. นักเรียนดูภาพชุดแต่งงานสีขาวและสีแดง ก่อนจะช่วยกันวิเคราะห์ความหมายของสีที่แตกต่างกัน 4. นักเรียนดูภาพธงประจำชาติของตน ก่อนจะช่วยกันทายความหมายของสีในธง และเปรียบเทียบความหมายจากธงหลายๆชาติ 5. นักเรียนนำกระดาษสีตามธงชาติของตนมาออกแบบเป็นลวดลายตามจินตนาการ ก่อนจะช่วยกันนำผลงานของทุกคนในห้องมาประกอบรวมกันเป็นภาพใหญ่ 6. นักเรียนดูภาพและแสดงความคิดเห็นว่า ภาพที่ได้สื่อถึงความแตกต่างหลากหลายในชั้นเรียนอย่างไรบ้าง 7. นักเรียนร่วมกันแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและสะท้อนคิดเกี่ยวกับการอยู่ร่วมกันท่ามกลางความแตกต่าง 	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนวิเคราะห์อารมณ์จากภาพได้ โดยเฉพาะภาพการ์ตูนที่ทำให้นักเรียนกระตือรือร้นเป็นพิเศษ - นักเรียนข้ามชาติตื่นเต้นเมื่อได้เห็นธงชาติของตน และอยากเป็นคนตอบคำถาม แม้ว่าจะอธิบายเป็นภาษาไทยไม่ได้จนต้องให้เพื่อนช่วยแปลก็ตาม - นักเรียนมอญตั้งข้อสังเกตว่า ภาพธงของครูแตกต่างจากธงที่เคยเห็น ทำให้เป็นประเด็นอภิปรายว่าทำไมจึงต่างกัน นักเรียนชายคนหนึ่งสนใจจนไปค้นคว้าข้อมูลเพิ่มเติมจากอินเทอร์เน็ตและมาเล่าให้ครูฟัง - พอแบ่งกลุ่มที่นั่งตามเชื้อชาติ นักเรียนก็คุยกันเป็นภาษากันมากขึ้น และคุยเรื่องบ้านเกิดมากขึ้น - มีนักเรียนมอญไปหาเรื่องนักเรียนพม่า โดยพูดว่า “พม่าไม่ดี พมามายึดเมืองมอญ” นักเรียนพม่าจึงโกรธและโต้ว่า “เรื่องมันตั้งนานแล้ว จะพูดทำไม” จนครูต้องเข้ามาไกล่เกลี่ยและชวนแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับความขัดแย้งในประวัติศาสตร์ - ชวนนำภาพมาประกอบกัน ตอนแรกนักเรียนยังไม่ค่อยกล้าทำ ครูต้องชี้แนะเล็กน้อย หลังจากนั้นทุกคนก็แสดงความคิดเห็นมากขึ้น เมื่องานสำเร็จทุกคนก็ตบมือและส่งเสียงตะโกนแสดงความดีใจ
กิจกรรมที่ 6 เราชักโรงเรียน	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ครูจัดสลากรุ่นนักเรียนนั่งตามกลุ่ม กลุ่มละ 5 คน ก่อนจะชวนพูดคุยเกี่ยวกับกิจกรรมที่แล้ว 2. ครูให้นักเรียนดูภาพงานจิตรกรรมฝาผนังในโรงเรียน และชุมชน ก่อนจะร่วมกันแสดงความคิดเห็นว่า หากต้องการสร้างงานจิตรกรรมฝาผนังในโรงเรียน นักเรียนจะออกแบบภาพอย่างไร 	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนเริ่มพูดเกี่ยวกับความประทับใจจากกิจกรรมที่แล้วขึ้นมาด้วยตนเอง - นักเรียนตื่นเต้นกับการเดินสำรวจโรงเรียน และการสอบถามความคิดเห็นของคนที่พบ - ช่วงออกแบบภาพ นักเรียนยังแบ่งงานกันไม่ได้ ส่วนใหญ่ให้คนวาดคนเดียว ส่วนคนที่เหลือคุยเล่นกัน ทำให้ทะเลาะกัน จนครูต้องเข้าไปแนะนำเกี่ยวกับการแบ่งงาน - นักเรียนที่อายุมากเริ่มนำเสนอผลงานได้คล่องแคล่ว

ตารางที่ 4.12 (ต่อ) ผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้

กระบวนการจัดการเรียนรู้	ผลการดำเนินการ
กิจกรรมที่ 6 เรารักโรงเรียน (ต่อ)	
3. นักเรียนแต่ละกลุ่มออกไปเดินสำรวจโรงเรียนและสัมภาษณ์คนในโรงเรียน เพื่อให้ได้แนวคิดในการออกแบบ	- ภาพร่างของนักเรียนไม่สมบูรณ์ จึงต้องแก้ปัญหาโดยการโหวตว่าอยากเห็นอะไรในภาพบ้าง และนำภาพของแต่ละกลุ่มมาผสมผสานกันเป็นภาพใหม่
4. นักเรียนแต่ละกลุ่มช่วยกันออกแบบภาพที่สื่อถึงโรงเรียนของตน ก่อนนำเสนอ และโหวตเลือกภาพที่ดีที่สุด	- นักเรียนตื่นเต้นกับการวาดภาพบนผ้า เพราะไม่เคยวาดภาพด้วยสีและพู่กันมาก่อน
5. นักเรียนนำภาพที่ออกแบบไว้มาวาดบนผ้าดิบขนาดใหญ่ ก่อนจะนำไปติดตั้งในโรงเรียน	- นักเรียนกระตือรือร้นมาก ทำให้งานเสร็จเร็วกว่าที่คาด พองานเสร็จแล้วทุกคนตบมือและส่งเสียงตะโกนดีใจ
6. นักเรียนร่วมกันแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และสะท้อนคิดเกี่ยวกับข้อดีของการร่วมกันทำงาน ปัญหาที่พบ และวิธีแก้ไข	- นักเรียนบางคนที่ไม่ตั้งใจทำงาน หรือทำได้ไม่ดีจะถูกรุมต่อว่า จนบางคนรู้สึกน้อยใจ - นักเรียนอภิปรายเกี่ยวกับการทำงานกลุ่มอย่างกว้างขวาง และช่วยกันคิดวิธีแก้ปัญหาได้อย่างหลากหลาย - พอนำภาพไปติดตั้ง นักเรียนก็เดินมาดูด้วยความภูมิใจ และพยายามอวดคนอื่นๆว่าเป็นฝีมือของตน

จากผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้พบว่า ในกิจกรรมครั้งแรกๆ นักเรียนจะรู้สึกสับสน เหนื่อย ไม่กล้าแสดงออก จนถึงแสดงพฤติกรรมต่อต้านหรือทำท่าย เมื่อต้องเรียนตามกระบวนการเรียนรู้ที่ไม่คุ้นเคย แต่เมื่อเวลาผ่านไป นักเรียนก็สามารถปรับตัวและตอบสนองกระบวนการเรียนรู้แต่ละขั้นได้ดีขึ้น และมีความมั่นใจในตนเองมากขึ้น โดยเฉพาะนักเรียนที่อายุ 8 ปีขึ้นไป

นักเรียนชอบฟังเรื่องราวและข้อมูลเกี่ยวกับงานศิลปะ และตื่นเต้นเวลาที่ได้เห็นงานศิลปะ โดยนักเรียนไทยส่วนใหญ่จะตื่นเต้นกับงานศิลปะต่างชาติ ส่วนนักเรียนข้ามชาติจะตื่นเต้นกับงานศิลปะจากวัฒนธรรมของตนเอง นักเรียนส่วนใหญ่สามารถสังเกตและวิเคราะห์ภาพได้ดี โดยเฉพาะการวิเคราะห์อารมณ์และเรื่องราวในภาพ การคิดเปรียบเทียบยังทำได้ไม่ด้นัก ต้องให้ครูชี้แนะเล็กน้อย การอธิบายให้เหตุผลยังติดขัดเนื่องจากข้อจำกัดทางภาษา โดยเฉพาะการเขียนบรรยาย

ในช่วงแรกนักเรียนไม่ยอมทำงานเป็นกลุ่ม และไม่ยอมอยู่กลุ่มที่ตนไม่ได้เลือก แต่กิจกรรมจำพวกเกมที่เล่นเป็นกลุ่มสามารถเปลี่ยนมุมมองของผู้เรียนได้ดี นับจากกิจกรรมที่ 2 เป็นต้นไป นักเรียนกระตือรือร้นกับกิจกรรมกลุ่มอย่างมาก มีการแสดงอารมณ์ร่วมกับสมาชิกในกลุ่ม เช่น ตบมือส่งเสียงแสดงความยินดี ฯลฯ มากขึ้น อย่างไรก็ตาม นักเรียนยังแบ่งงานกันในกลุ่มได้ไม่ด้นัก

มีหลายกรณีที่เหตุการณ์ในชั้นเรียนกลายเป็นประเด็นอภิปราย เช่น เพื่อนที่ไม่ตั้งใจวาดภาพ ในกิจกรรมที่ 2 ย การปกป้องเพื่อนที่ถูกล้อในกิจกรรมที่ 3 ย ประเด็นพม่า – มอญในกิจกรรมที่ 5 ย และการรุมต่อว่าคนที่ไม่ตั้งใจช่วยงานในกิจกรรมที่ 6 ย ทั้งนี้ แม้เหตุการณ์จะเริ่มต้นในลักษณะความขัดแย้ง แต่เมื่อครูนำมาเป็นประเด็นอภิปรายแสดงความคิดเห็น กลับทำให้นักเรียนเข้าใจเกี่ยวกับจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมายของกิจกรรมนั้นๆ ได้ดีขึ้น อาจเพราะเป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรง

ในภาพรวม การจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้ค่อนข้างราบรื่น โดยเฉพาะกิจกรรมที่ 2 เป็นต้นไป ที่ผู้เรียนเริ่มเคยชินกับกระบวนการเรียนรู้ ทั้งนี้ผู้เรียนส่วนใหญ่ให้ความสนใจกับกิจกรรมสามารถเรียนรู้ได้ตามขั้นตอน และบรรลุวัตถุประสงค์ของบทเรียน

2.2 ผลงานศิลปะและการสะท้อนคิดของผู้เรียน สรุปลงได้ดังตาราง

ตารางที่ 4.13 ผลงานศิลปะและการสะท้อนคิดของผู้เรียนในแต่ละกิจกรรม

ผลงานศิลปะ	การสะท้อนคิดของผู้เรียน
กิจกรรมที่ 1 It's me!	
<div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>นักเรียนส่วนใหญ่วาดภาพตนเองตามที่อยากวาดมากกว่าจะแสดงจุดเด่นหรือบุคลิก แต่พอครูเข้าไปแนะนำก็เริ่มเติมรายละเอียดต่างๆ เช่น แว่นตา ทรงผม ไข่ ฯลฯ ที่สื่อถึงตนเองมากขึ้น นักเรียนชายบางคนเลือกวาดตนเองให้ดูร้าย หรือระบุจุดเด่นตัวเองในด้านลบ เช่น ใจร้าย โหด</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ได้รู้ว่าจุดเด่นที่เราคิดกับที่เพื่อนคิดไม่เหมือนกัน (เช่น คิดว่าตัวเองดี แต่เพื่อนบอกว่าน่ารัก, คิดว่าตัวเองเก่ง แต่เพื่อนบอกว่าใจร้าย) - นักเรียนส่วนใหญ่รู้สึกมีความสุขในการร่วมกิจกรรม บางคนมีความสุขเพราะเพื่อนชม บางคนโกรธเพราะโดนเพื่อนว่า บางคนโกรธที่ไม่ได้อยู่กลุ่มเดียวกับเพื่อนสนิท

ตารางที่ 4.13 (ต่อ) ผลงานศิลปะและการสะท้อนคิดของผู้เรียนในแต่ละกิจกรรม

ผลงานศิลปะ	การสะท้อนคิดของผู้เรียน
<p>กิจกรรมที่ 2 อนาคตของเรา</p>	
<div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>นักเรียนวาดภาพสื่ออาชีพในฝันของเพื่อนได้ และตั้งใจวาดมากกว่าภาพตัวเอง แต่บางคนพยายามลอกภาพจากหนังสือ/โปสเตอร์เพราะกลัวไม่เหมือน มีการเติมรายละเอียด เช่น อุปกรณ์หรือฉากหลังเพื่อให้ดูสมจริง บางคนถามเพื่อนอย่างละเอียดว่าต้องการภาพแบบไหน (เช่น สีเสื้อ, ทรงผม ฯลฯ) และพยายามทำตามให้ได้มากที่สุด</p>	<p>- รู้สึกตื่นเต้นที่ได้วาดรูปให้เพื่อน, กลัววาดไม่สวยหรือเพื่อนไม่ชอบ, โกรธที่เพื่อนเรื่องมาก, รู้สึกดีใจที่เพื่อนตั้งใจวาดรูปเรา, กลัวเพื่อนวาดละ</p> <p>- ถ้าอยากให้เพื่อนตั้งใจวาดรูปเรา เราก็ต้องตั้งใจวาดรูปเพื่อน</p> <p>- ศิลปินที่ดีควรจะต้องตั้งใจวาด ไม่สวยไม่เป็นไรขอให้ตั้งใจ, นายแบบ/นางแบบที่ดีควรจะไม่เรื่องมาก, ไม่ด่าศิลปิน</p> <p>- ถ้าได้วาดรูปให้เพื่อนอีกจะตั้งใจวาดให้ดีกว่าเดิม</p>
<p>กิจกรรมที่ 3 วันอันแสนเศร้า</p>	
<div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>นักเรียนบางส่วนเลือกวาดภาพเกี่ยวกับความตายและงานศพ เนื่องจากได้อิทธิพลจากครู นักเรียนวาดภาพแสดงเหตุการณ์ได้ดี มีรายละเอียดในภาพมากขึ้น แต่ยังไม่เขียนบรรยายภาพไม่ได้ นักเรียนบางคนวาดใบหน้าแสดงอารมณ์เศร้าไม่เป็น เพราะปกติวาดแต่หน้ายิ้ม</p>	<p>- นักเรียนส่วนใหญ่ยกตัวอย่างเรื่องที่ทำให้รู้สึกเศร้า และชื่อของเพื่อนที่เศร้าในเรื่องเดียวกันได้</p> <p>- เวลาเห็นคนเศร้าเราควรช่วย ไม่ใช่ซ้ำเติม</p> <p>- นักเรียนส่วนใหญ่รู้สึกมีความสุขในการร่วมกิจกรรม แต่บางคนรู้สึกเศร้าเพราะต้องคิดถึงเรื่องเศร้าของตัวเอง หรือเพราะฟังเรื่องของคนอื่น</p> <p>- หลังจากนี้ถ้าฉันเห็นเพื่อนร้องไห้ ฉันจะเข้าไปปลอบ, ไปช่วย, ให้ขนม, ชวนเล่น</p>

ตารางที่ 4.13 (ต่อ) ผลงานศิลปะและการสะท้อนคิดของผู้เรียนในแต่ละกิจกรรม

ผลงานศิลปะ	การสะท้อนคิดของผู้เรียน
<p>กิจกรรมที่ 4 ท่องโลกไปกับศิลปะ</p>  <p>นักเรียนหลายคนเลือกวาดของที่วาดง่าย เช่น วัวจูฬา มากกว่าของที่ชอบ เพราะกลัวไม่เหมือน นักเรียนเขียนอธิบายเหตุผลที่ชอบไม่ได้ ส่วนใหญ่เขียนสั้นๆว่า “สวย” นักเรียนวาดภาพได้ดี มีขนาดและสัดส่วนเหมาะสม มีการเติมรายละเอียดตามจินตนาการหรือประสบการณ์ของตน</p>	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนยกตัวอย่างความเหมือนและความต่างระหว่างงานศิลปะจากวัฒนธรรมของตนกับของเพื่อนได้ - งานศิลปะประเทศของแต่ละประเทศแตกต่างกัน แต่ก็สวยเหมือนกัน - นักเรียนส่วนใหญ่มีความสุขกับกิจกรรม เพราะสนุก ได้ความรู้ ได้เห็นงานศิลปะของประเทศตนเอง มีคนแปลกใจที่งานศิลปะประเทศอื่นคล้ายของประเทศตน
<p>กิจกรรมที่ 5 สีสี่สาร</p>  <p>นักเรียนอายุน้อยจะติดกระดาษแบบสุ่มสีไปเรื่อยๆ ส่วนนักเรียนที่อายุมากจะมีการออกแบบลวดลายก่อนลงมือทำ บางคนพยายามทำให้คล้ายธงชาติโดยการตัดทอนรายละเอียด มีการลอกเลียนแบบเพื่อนบ้างโดยเฉพาะนักเรียนที่อายุน้อย ตอนจัดเรียงเป็นภาพใหญ่ส่วนใหญ่จะยึดตามรูปทรงที่มีความหมาย เช่น ปลา หรือคน</p>	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนระบุความเหมือนและความแตกต่างระหว่างเพื่อนในห้องได้ - สีต้องอยู่ด้วยกันหลายๆสีถึงจะสวย - การจะให้คนที่ต่างกันมาอยู่ร่วมกันต้องใช้ความสามัคคี, ต้องเล่นด้วยกันบ่อยๆ, ต้องรักกัน - ถ้ามีเพื่อนต่างชาติย้ายมาเพิ่ม ฉันทจะไม่ล้อเลียน, จะช่วยสอนให้พูดไทย และจะชวนเล่นด้วยกัน

ตารางที่ 4.13 (ต่อ) ผลงานศิลปะและการสะท้อนคิดของผู้เรียนในแต่ละกิจกรรม

ผลงานศิลปะ	การสะท้อนคิดของผู้เรียน
กิจกรรมที่ 6 เรารักโรงเรียน	
 <p>นักเรียนไม่ถนัดออกแบบหรือจัดองค์ประกอบภาพแบบยาวๆ ครูต้องช่วยแนะนำ โดนการเสนอสิ่งที่อยากให้มีในภาพ เช่น ตึกเรียน ธงโรงเรียน แล้วจึงเอามารวมกัน ครูต้องช่วยร่างภาพให้เพราะนักเรียนยังกะขนาดไม่ถูก นักเรียนลงสีได้เร็วแต่ไม่ประณีต เพราะไม่ชินกับการใช้พู่กันและแปรงทาสี</p>	<p>- ข้อดีของการทำงานร่วมกัน คืองานเสร็จเร็ว, งานดีกว่าทำคนเดียว, ทุกคนตั้งใจ, สนุกกว่า</p> <p>- ปัญหาที่พบคือ เพื่อนบางคนไม่ช่วย, มีคนทะเลาะกัน, เสียงดัง, ระบายสีผิดที่ วิธีแก้คือต้องช่วยเหลือกัน, แบ่งปันกัน, คอยเตือนคนที่เล่นโดยไม่ดูค่า</p> <p>- นักเรียนมีความสุขที่ได้วาดภาพ, ได้ระบายสีน้ำ, ได้ทำงานกับเพื่อน มีคนแปลกใจที่งานออกมาสวย และมีคนโกรธที่เพื่อนทะเลาะกัน</p> <p>- หลังจากนั้น นักเรียนอยากพัฒนาโรงเรียนโดย ช่วยรักษาความสะอาด, ปลุกต้นไม้, ตั้งใจเรียน และทำชื่อเสียงให้โรงเรียน</p>

3. ผลการวิเคราะห์คะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

3.1 ข้อมูลเบื้องต้นของตัวอย่าง

ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยคือนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 และ 3 โรงเรียน L. จำนวนทั้งสิ้น 41 คน ซึ่งมีเพศ เชื้อชาติ และอายุแตกต่างกัน ผู้วิจัยจึงทำการการจับคู่ตามเกณฑ์เพศ เชื้อชาติ และอายุ เพื่อให้ทั้งสองกลุ่มมีความคล้ายคลึงกัน และควบคุมความแปรปรวนอันเนื่องมาจากตัวแปรแทรกซ้อน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง A จำนวน 21 คน และกลุ่มทดลอง B จำนวน 20 คน ดังรายละเอียดตามตาราง

ตารางที่ 4.14 รายละเอียดของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามเพศ ระดับชั้น เชื้อชาติ และอายุ

คุณลักษณะ	กลุ่มทดลอง A		กลุ่มทดลอง B		รวม		
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	
เพศ	ชาย	10	46.72	10	50.00	20	48.78
	หญิง	11	52.38	10	50.00	21	51.22
ระดับชั้น	ป.2	9	42.86	10	50.00	19	46.34
	ป.3	12	57.14	10	50.00	22	53.66
เชื้อชาติ	ไทย	5	23.81	6	30.00	11	26.82
	มอญ	11	52.38	11	55.00	22	53.62
	พม่า	4	19.05	3	15.00	7	17.07
	ไทใหญ่	1	4.76	-	-	1	2.43
อายุ	7-8 ปี	6	28.57	8	40.00	12	29.26
	9-10 ปี	7	33.33	5	25.00	14	34.14
	11-12 ปี	5	23.81	4	20.00	9	21.95
	13 ปีขึ้นไป	3	14.29	3	15.00	6	14.63
	ไป						

3.2 ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

งานวิจัยนี้วัดความเปลี่ยนแปลงของจิตสำนึกผู้เรียนโดยใช้แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ซึ่งมีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่าแบบลิเคิร์ต 5 ระดับ จำนวน 25 ข้อ คะแนนเต็ม 125 คะแนน วัดผลรวม 3 ครั้ง คือก่อนการทดลอง, หลังทดลองกับกลุ่มทดลอง A และหลังทดลองกับกลุ่มทดลอง B จากนั้นจึงนำมาให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ ซึ่งสรุปเป็นสถิติพื้นฐานได้ดังนี้

ตารางที่ 4.15 ค่าสถิติพื้นฐานคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

กลุ่มตัวอย่าง	ทดสอบครั้งที่ 1		ทดสอบครั้งที่ 1		ทดสอบครั้งที่ 1	
	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.
กลุ่มทดลอง A	84.71	1.84	92.47	2.21	94.66	2.19
กลุ่มทดลอง B	84.6	1.89	82.2	2.26	87.2	2.25

ผลการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มมีคะแนนในการวัดครั้งที่ 1 ใกล้เคียงกัน แต่กลุ่มทดลอง A มีคะแนนจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันสูงขึ้นในการวัดครั้งที่ 2 และ 3 โดยมีการพัฒนาการสูงสุดในการวัดครั้งที่ 2 (คะแนนเฉลี่ยสูงขึ้น 7.76 คะแนน) ส่วนกลุ่มทดลอง B มีคะแนน

ในการวัดครั้งที่ 2 ต่ำกว่าครั้งที่ 1 เล็กน้อย ก่อนจะสูงขึ้นในการวัดครั้งที่ 3 (คะแนนเฉลี่ยสูงขึ้น 5 คะแนน)

3.3 การวิเคราะห์ความแปรปรวนเมื่อมีการวัดซ้ำ (Repeated Measure ANOVA)

จากการค่าสถิติพื้นฐานดังกล่าว ผู้วิจัยได้ทำการเปรียบเทียบความแปรปรวนภายในกลุ่ม และความแปรปรวนระหว่างกลุ่ม ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนเมื่อมีการวัดซ้ำ (Repeated Measure ANOVA) โดยกำหนดให้ช่วงเวลาในการวัดผล (test) เป็นตัวแปรที่มีการวัดซ้ำภายในกลุ่ม (within-subjects) และกลุ่มตัวอย่าง (group) เป็นตัวแปรเปรียบเทียบระหว่างกลุ่ม (between-subjects)

การวิเคราะห์ข้อมูลเริ่มจากการทดสอบ Compound Symmetry ซึ่งเป็นข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ จากผลการวิเคราะห์พบว่า มีค่า Mauchly's W เท่ากับ 0.988 ค่าสถิติ Approx. Chi-Square เท่ากับ .445 และค่า sig. > .05 สอดคล้องกับสมมติฐานที่ว่า ค่าความแปรปรวนมีลักษณะเป็น Compound Symmetry ดังรายละเอียดตามตารางที่ 2 ผู้วิจัยจึงใช้การประมาณค่าแบบ Sphericity Assumed ในการวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

ตารางที่ 4.16 ผลการทดสอบเงื่อนไข Sphericity ของค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างกลุ่มที่มีช่วงเวลาในการใช้รูปแบบแตกต่างกัน

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx.			Epsilon		
		Chi-Square	df	Sig.	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
test	.988	.445	2	.801	.988	1.000	.500

ผลการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันภายในกลุ่ม (Test of Within-Subjects Effects) จากการทดสอบแต่ละครั้ง (test) พบว่าจากการทดสอบ 3 ครั้งนั้นมีอย่างน้อย 2 ครั้งที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 8.250$, $Sig = .001$) เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์พบว่ามีปฏิสัมพันธ์ระหว่างช่วงเวลาในการวัดผลกับกลุ่มตัวอย่าง (test*group) ที่ส่งผลต่อคะแนนจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 5.727$, $Sig = .005$) ทั้งนี้ จากการทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่ม (Test of Between-Subjects Effects) พบว่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 6.253$, $Sig = .018$) แสดงให้เห็นว่าคะแนนจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มตัวอย่าง A และ B นั้นมีความเปลี่ยนแปลงในทิศทางที่แตกต่างกัน ซึ่งรายละเอียดผลการทดสอบความแตกต่างของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกภายในกลุ่มและระหว่างกลุ่มแสดงได้ดังตาราง

ตารางที่ 4.17 ผลการทดสอบความแตกต่างของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันตามช่วงเวลาในการวัดผล และกลุ่มตัวอย่าง

Source		ss	df	ms	F	Sig.
test	Sphericity Assumed	812.735	2	406.367	8.250	.001*
	Greenhouse-Guisser	812.735	1.977	411.098	8.250	.001
	Huynh-Feldt	812.735	2.000	406.367	8.250	.001
	Lower-bound	812.735	1.000	812.735	8.250	.007
test*group	Sphericity Assumed	564.150	2	282.075	5.727	.005*
	Greenhouse-Guisser	564.150	1.977	282.075	5.727	.005
	Huynh-Feldt	564.150	2.000	285.538	5.727	.005
	Lower-bound	564.150	1.000	282.075	5.727	.022
Error (time)	Sphericity Assumed	3841.867	78	49.255		
	Greenhouse-Guisser	3841.867	77.102	49.828		
	Huynh-Feldt	3841.867	78.000	49.255		
	Lower-bound	3841.867	39.000	98.509		

*p<.05

ตารางที่ 4.18 ผลการทดสอบความแตกต่างของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกระหว่างกลุ่ม

Source	ss	df	ms	F	Sig.
Intercept	314744.739	1	314744.739	5335.798	.000
Group	362.950	1	362.950	6.153	.018*
Error	2300.508	39	58.987		

*p<.05

เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยแบบไม่ถ่วงน้ำหนัก (Unweighted Mean) ของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันภายในกลุ่ม พบว่าทั้งกลุ่มทดลอง A และ B มีค่าเฉลี่ยของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันแตกต่างกันไปในการวัดแต่ละครั้ง ผู้วิจัยจึงเลือกใช้สถิติ Bonferroni ในการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยและความแตกต่างรายคู่ภายในกลุ่ม (Within-Subjects) ดังรายละเอียดตามตารางที่ 4.19 และ 4.20

ตารางที่ 4.19 ผลการทดสอบความแตกต่างของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันตาม
ช่วงเวลาในการวัดผล และกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่ม ตัวอย่าง	วัดผลครั้งที่	ค่าเฉลี่ย	ความคลาด เคลื่อน มาตรฐาน	ช่วงความเชื่อมั่น 95%	
				ขอบล่าง	ขอบบน
กลุ่มทดลอง A	1	84.714	1.847	80.978	88.451
	2	92.476	2.210	88.006	96.947
	3	94.667	2.196	90.226	99.108
กลุ่มทดลอง B	1	84.600	1.893	80.771	88.429
	2	82.200	2.265	77.619	86.781
	3	87.200	2.250	82.649	91.751

ตารางที่ 4.20 ค่าเฉลี่ยแบบไม่ถ่วงน้ำหนักของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของกลุ่ม
ทดลอง และกลุ่มทดลอง B ตามช่วงเวลาในการวัดผล

กลุ่มตัวอย่าง	วัดผล ครั้งที่ (I)	วัดผล ครั้งที่ (J)	ความแตกต่างของ ค่าเฉลี่ย (I-J)	ความคลาด เคลื่อนมาตรฐาน	Sig.
กลุ่มทดลอง A	1	2	-7.762	2.170	.003*
		3	-9.952	2.060	.000*
	2	1	7.762	2.170	.003*
		3	-2.190	2.263	1.000
	3	1	9.952	2.060	.000*
		2	2.190	2.263	1.000

*p<.05

ตารางที่ 4.20 (ต่อ) ค่าเฉลี่ยแบบไม่ถ่วงน้ำหนักของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มทดลอง และกลุ่มทดลอง B ตามช่วงเวลาในการวัดผล

กลุ่มตัวอย่าง	วัดผล ครั้งที่ (I)	วัดผล ครั้งที่ (J)	ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย (I-J)	ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน	Sig.
กลุ่มทดลอง B	1	2	2.400	2.224	.861
		3	-2.600	2.111	.676
	2	1	-2.400	2.224	.861
		3	-5.000	2.319	.112
	3	1	2.600	2.111	.676
		2	5.000	2.319	.112

*p<.05

จากการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยและความแตกต่างรายคู่ภายในกลุ่ม พบว่า กลุ่มทดลอง A มีคะแนนเฉลี่ยในการวัดครั้งที่ 2 สูงกว่าการวัดครั้งที่ 1 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (Sig<.05) แต่คะแนนเฉลี่ยในการวัดครั้งที่ 3 กับครั้งที่ 2 นั้นไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนกลุ่มทดลอง B นั้นไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในการเปรียบเทียบคะแนนจากการวัดทั้ง 3 ครั้ง

เมื่อพิจารณาผลทดสอบความแตกต่างของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างกลุ่ม ตามตารางที่ 4 พบว่า คะแนนจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มตัวอย่าง A และ B นั้นมีความเปลี่ยนแปลงในทิศทางที่แตกต่างกัน ผู้วิจัยจึงเลือกใช้สถิติ Bonferroni ในการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ระหว่างกลุ่ม (Between-Subjects) จากการวัดผลแต่ละครั้ง ดังรายละเอียดตามตารางที่ 4.21

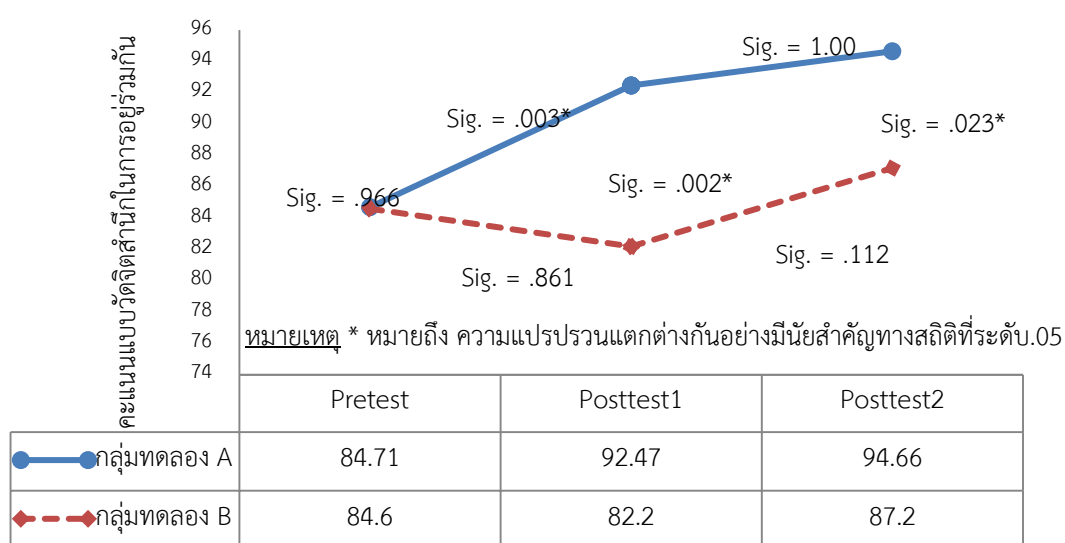
ตารางที่ 4.21 ผลการทดสอบความแตกต่างรายคู่ระหว่างกลุ่มของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน จากการวัดผลแต่ละครั้ง

วัดผลครั้งที่	กลุ่มตัวอย่าง (I)	กลุ่มตัวอย่าง (J)	ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย (I-J)	ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน	Sig.
1	กลุ่มทดลอง A	กลุ่มทดลอง B	.114	2.645	.966
	กลุ่มทดลอง B	กลุ่มทดลอง A	-.114	2.645	.966
2	กลุ่มทดลอง A	กลุ่มทดลอง B	10.276	3.164	.002*
	กลุ่มทดลอง B	กลุ่มทดลอง A	-10.276	3.164	.002*
3	กลุ่มทดลอง A	กลุ่มทดลอง B	7.467	3.144	.023*
	กลุ่มทดลอง B	กลุ่มทดลอง A	-7.467	3.144	.023*

*p<.05

จากการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยและความแตกต่างรายคู่ระหว่างกลุ่ม พบว่า ในการวัดผลครั้งที่ 1 กลุ่มทดลอง A และ B มีค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันไม่แตกต่างกัน แต่ในการวัดผลครั้งที่ 2 และ 3 กลุ่มทดลอง A มีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มทดลอง B อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (Sig<.05) ดังรายละเอียดตามแผนภูมิในภาพที่ 4.18

ภาพที่ 4.17 แผนภูมิสรุปผลการเปรียบเทียบความแปรปรวนของคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน



จากผลการเปรียบเทียบความแปรปรวนตามภาพที่ 4.17 พบว่า ในการทดสอบก่อนเรียน คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มทดลองทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน แสดงให้เห็นว่าทั้งสองกลุ่มมีความคล้ายคลึงกันและเป็นตัวแทนของกันและกันได้ ในการทดสอบหลังเรียนครั้งที่ 1 กลุ่มทดลอง A ที่เรียนจากรูปแบบที่พัฒนาขึ้น มีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าก่อนเรียน และสูงกว่ากลุ่มทดลอง B อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และยังคงสูงกว่าในการทดสอบหลังเรียนครั้งที่ 2 ในขณะที่กลุ่มทดลอง B หลังเรียนจากรูปแบบที่พัฒนาขึ้นพบว่ามีคะแนนเฉลี่ยสูงขึ้นในการทดสอบหลังเรียนครั้งที่ 2 แต่ไม่อยู่ในระดับที่มีนัยสำคัญทางสถิติ สรุปได้ว่าการเรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นช่วยให้ผู้เรียนมีคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันสูงขึ้น แต่ผลที่ได้จากกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่มมีความแตกต่างกัน จึงต้องวิเคราะห์ร่วมกับข้อมูลจากเครื่องมืออื่นเพื่ออธิบายปรากฏการณ์ดังกล่าว

3.4 ผลการเปรียบเทียบคะแนนจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันรายด้าน

คะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มตัวอย่าง สามารถจำแนกตามจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เป็นเป้าหมาย 4 ด้าน ได้ผลดังตาราง

ตารางที่ 4.22 ค่าสถิติพื้นฐานคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน จำแนกรายด้าน

จิตสำนักรายด้าน		ทดสอบก่อนเรียน			ทดสอบหลังเรียน 1			ทดสอบหลังเรียน 2		
		\bar{X}	%	SD	\bar{X}	%	SD	\bar{X}	%	SD
เคารพ (30 คะแนน)	กลุ่มทดลอง A	19.09	66.33	3.99	21.19	70.63	3.93	22.09	73.63	3.62
	กลุ่มทดลอง B	19.45	64.83	3.56	19.60	65.33	2.70	21.20	70.66	2.58
	รวม	19.26	64.2	3.74	20.41	68.03	3.44	21.65	72.16	3.15
ยอมรับ (30 คะแนน)	กลุ่มทดลอง A	20.00	66.66	2.32	21.47	71.56	2.48	22.33	74.43	3.69
	กลุ่มทดลอง B	19.45	64.83	3.08	21.40	71.33	2.52	20.45	68.16	4.29
	รวม	19.73	65.76	2.70	21.43	71.43	2.47	21.41	71.36	4.06
เข้าอกเข้าใจ (30 คะแนน)	กลุ่มทดลอง A	21.00	70.00	2.70	22.86	76.20	3.29	23.24	77.46	3.21
	กลุ่มทดลอง B	21.15	70.5	3.04	22.90	76.33	3.37	21.25	70.83	1.97
	รวม	21.07	70.23	2.84	22.87	76.23	3.28	22.26	74.2	2.82
ชื่นชม/ ภาคภูมิใจ (35 คะแนน)	กลุ่มทดลอง A	25.57	73.05	2.59	26.95	77.00	4.23	27.00	77.14	4.30
	กลุ่มทดลอง B	24.05	68.71	3.47	26.75	76.43	4.24	24.30	69.42	3.78
	รวม	24.82	70.08	3.11	26.85	76.71	4.18	25.68	73.37	4.23

ผู้วิจัยทำการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันรายด้านของกลุ่มตัวอย่างในภาพรวม จากการวัดผลครั้งที่ 1 และครั้งที่ 3 ด้วยการทดสอบค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างสองกลุ่มที่สัมพันธ์กัน (Paired Sample t-test) ได้ผลดังตารางที่ 4.23

ตารางที่ 4.23 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันรายด้าน

จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน		n	\bar{X}	SD	t	p
เคารพ	ทดสอบก่อนเรียน	41	19.26	3.74	-3.583	.001*
	ทดสอบหลังเรียน 2	41	21.65	3.15		
ยอมรับ	ทดสอบก่อนเรียน	41	19.73	2.70	-2.722	.010*
	ทดสอบหลังเรียน 2	41	21.41	4.06		
เข้าอกเข้าใจ	ทดสอบก่อนเรียน	41	21.07	2.84	-2.194	.034*
	ทดสอบหลังเรียน 2	41	22.26	2.82		
ชื่นชม/ภาคภูมิใจ	ทดสอบก่อนเรียน	41	24.82	3.11	-1.394	.171
	ทดสอบหลังเรียน 2	41	25.68	4.23		

*p<.05

จากผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายด้าน พบว่า คะแนนเฉลี่ยแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันรายด้านของกลุ่มตัวอย่างในภาพรวม จากการทดสอบครั้งที่ 2 นั้นสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยจากการทดสอบก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ใน 3 ด้าน คือ ด้านเคารพ ยอมรับ และเข้าอกเข้าใจ ยกเว้นด้านชื่นชม/ภาคภูมิใจ

4. ผลการสังเกตพฤติกรรมรายบุคคล

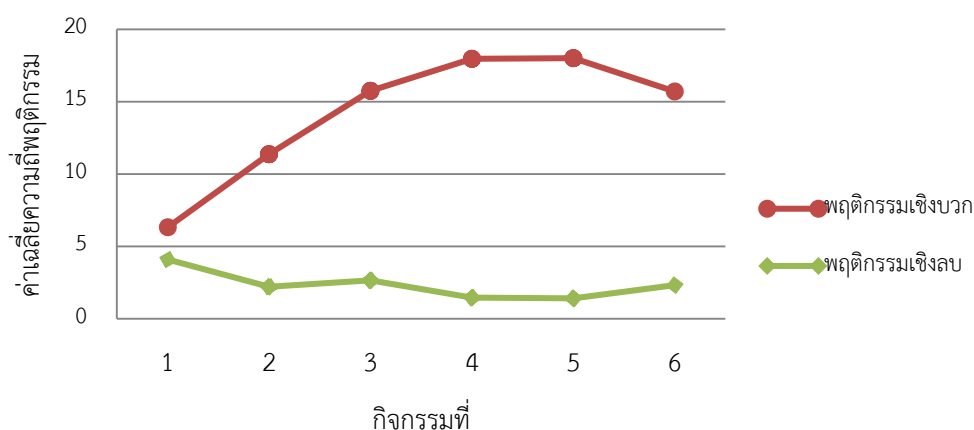
จากการบันทึกความถี่ของพฤติกรรมที่คาดหวังของนักเรียนรายบุคคลระหว่างร่วมกิจกรรม ซึ่งจำแนกเป็น 4 ด้าน 17 ตัวชี้วัด (ดูรายละเอียดได้จากภาคผนวก หน้า) และบันทึกแยกระหว่างพฤติกรรมเชิงบวกและพฤติกรรมเชิงลบ สามารถสรุปผลเป็นรายกลุ่มได้ดังนี้

4.1 ผลการสังเกตพฤติกรรมกลุ่มทดลอง A

ตารางที่ 4.24 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลแบบสังเกตพฤติกรรมของกลุ่มทดลอง A (n = 21)

กิจกรรม	พฤติกรรมเชิงบวก			พฤติกรรมเชิงลบ		
	ความถี่	\bar{X}	SD	ความถี่	\bar{X}	SD
1. It's me!	133	6.33	3.25	86	4.09	3.65
2. อนาคตของเรา	239	11.38	4.74	47	2.23	2.45
3. วันอันแสนเศร้า	331	15.76	2.93	56	2.67	2.92
4. ท่องโลกไปกับศิลปะ	377	17.95	4.06	31	1.47	1.57
5. สีสื่อสาร	378	18	3.36	30	1.42	1.69
6. เรารักโรงเรียน	330	15.71	2.72	49	2.33	2.93

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตาราง สามารถสรุปเป็นแผนภูมิได้ดังภาพที่ 4.18 ซึ่งจะเห็นว่า ความถี่พฤติกรรมเชิงบวกของกลุ่มตัวอย่าง A เพิ่มขึ้นอย่างชัดเจนใน 3 กิจกรรมแรก จากนั้นจึงเริ่มคงที่ในกิจกรรมที่ 4 และ 5 และลดลงเล็กน้อยในกิจกรรมที่ 6 ส่วนความถี่ของพฤติกรรมเชิงลบนั้นมีความเปลี่ยนแปลงขึ้นลงเล็กน้อยในแต่ละกิจกรรม แต่ในภาพรวมพบว่าความถี่พฤติกรรมเชิงลบลดลงเมื่อเทียบกับกิจกรรมครั้งแรก



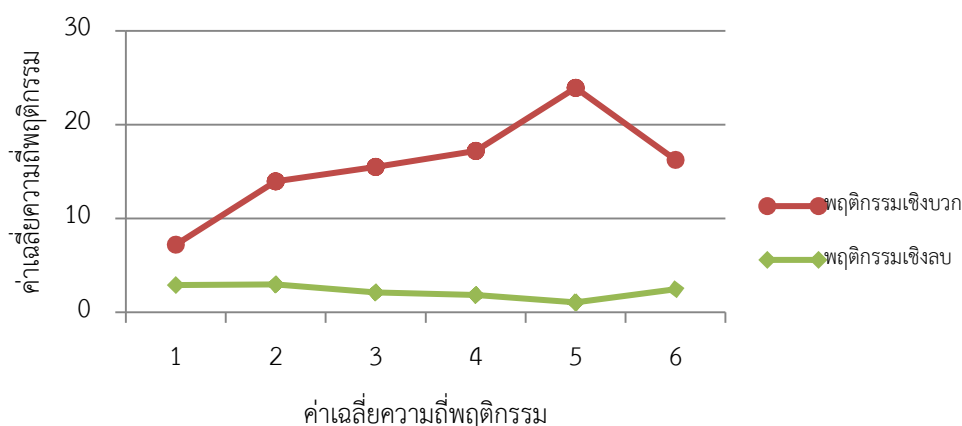
ภาพที่ 4.18 ค่าเฉลี่ยพฤติกรรมเชิงบวกและลบของกลุ่มตัวอย่าง A จำแนกรายกิจกรรม

4.2 ผลการสังเกตพฤติกรรมกลุ่มทดลอง B

ตารางที่ 4.25 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลแบบสังเกตพฤติกรรมของกลุ่มทดลอง B (n = 20)

กิจกรรม	พฤติกรรมเชิงบวก			พฤติกรรมเชิงลบ		
	ความถี่	\bar{X}	SD	ความถี่	\bar{X}	SD
1. It's me!	144	7.2	1.97	52	2.89	2.00
2. อนาคตของเรา	279	13.95	2.26	59	2.95	3.56
3. วันอันแสนเศร้า	310	15.5	1.89	40	2.11	2.96
4. ท่องโลกไปกับศิลปะ	344	17.2	3.16	37	1.85	2.43
5. สื่อสาร	478	23.9	2.00	21	1.05	1.90
6. เราชักโรงเรียน	325	16.25	2.38	46	2.30	2.98

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตาราง สามารถสรุปเป็นแผนภูมิได้ดังภาพที่ 4.19 ซึ่งจะเห็นได้ว่า ความถี่พฤติกรรมเชิงบวกของกลุ่มตัวอย่าง B เพิ่มขึ้นอย่างชัดเจนใน กิจกรรมที่ 2 จากนั้นจึงเพิ่มขึ้นเล็กน้อยในกิจกรรมที่ 3 และ 4 จนเพิ่มขึ้นสูงสุดในกิจกรรมที่ 5 และลดลงในกิจกรรมที่ 6 ส่วนความถี่ของพฤติกรรมเชิงลบนั้นค่อยๆลดลงทีละน้อยในแต่ละกิจกรรม ซึ่งลดลงต่ำสุดในกิจกรรมที่ 5 จากนั้นจึงปรับขึ้นเล็กน้อย แต่ในภาพรวมพบว่าความถี่พฤติกรรมเชิงลบลดลงเมื่อเทียบกับกิจกรรมครั้งแรก



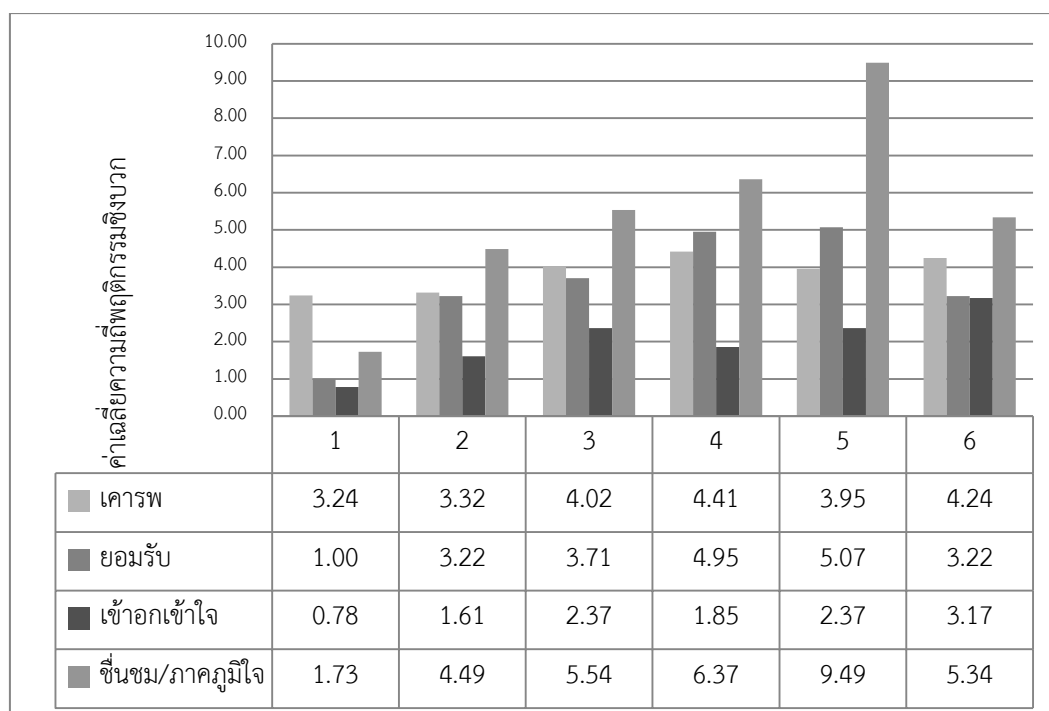
ภาพที่ 4.19 ค่าเฉลี่ยพฤติกรรมเชิงบวกและลบของกลุ่มตัวอย่าง B จำแนกรายกิจกรรม

จากผลการสังเกตพฤติกรรม พบว่า แนวโน้มพฤติกรรมของกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มค่อนข้างคล้ายคลึงกัน กล่าวคือ พฤติกรรมเชิงบวกมีแนวโน้มจะเพิ่มขึ้นในทุกกิจกรรม และเพิ่มขึ้นสูงสุดในกิจกรรมที่ 5 ก่อนจะตกลงในกิจกรรมที่ 6 ส่วนพฤติกรรมเชิงลบซึ่งสูงสุดในกิจกรรมที่ 1 จะค่อยๆ ลดลง และลดต่ำที่สุดในกิจกรรมที่ 5 ก่อนจะเพิ่มขึ้นในกิจกรรมที่ 6

4.3 พฤติกรรมเชิงบวกของจำแนกรายด้าน

เพื่อวิเคราะห์ความเชื่อมโยงระหว่างกิจกรรมการเรียนรู้และจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันรายด้าน ผู้วิจัยนำข้อมูลความถี่ของพฤติกรรมเชิงบวกโดยรวมของกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่ม มาจำแนกเป็นรายด้าน และหาค่าเฉลี่ย ได้ผลดังแผนภูมิแท่งตามภาพที่ 4.20

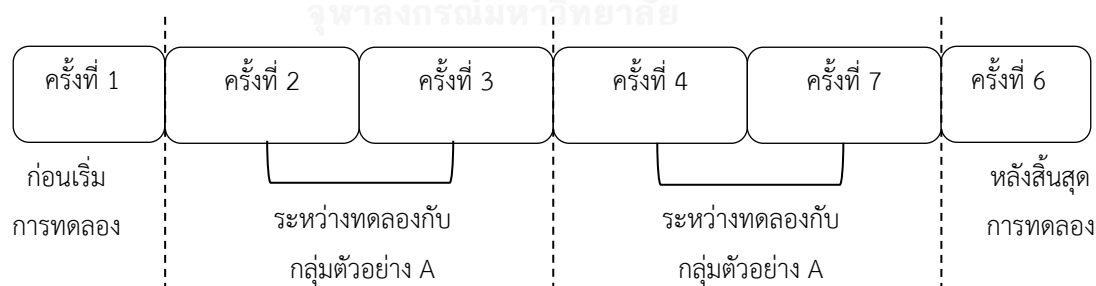
จากภาพแสดงให้เห็นว่า จิตสำนึกด้านความเคารพมีค่าเฉลี่ยสูงที่สุดในกิจกรรมที่ 4 จิตสำนึกด้านการยอมรับมีค่าเฉลี่ยสูงที่สุดในกิจกรรมที่ 5 จิตสำนึกด้านความซื่ออกซื่อใจมีค่าเฉลี่ยสูงที่สุดในกิจกรรมที่ 6 และจิตสำนึกด้านความเคารพมีค่าเฉลี่ยสูงที่สุดในกิจกรรมที่ 5 นอกจากนี้ จิตสำนึกทุกด้านมีแนวโน้มสูงขึ้นเมื่อเปรียบเทียบกับค่าเฉลี่ยจากกิจกรรมครั้งที่ 1



ภาพที่ 4.20 ค่าเฉลี่ยความถี่พฤติกรรมเชิงบวกของกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่ม จำแนกรายด้าน

5. ผลการประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน

เพื่อศึกษาความเปลี่ยนแปลงของสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียนของกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยทำการประเมินพฤติกรรมการอยู่ร่วมกันของนักเรียนในห้องเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 และ 3 โดยประเมินรวมทั้งสิ้น 6 ครั้ง ดังรายละเอียดตามภาพ



ภาพที่ 4.21 การประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียนแต่ละครั้ง

ผลการประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียนมีดังนี้

ตารางที่ 4.26 ผลการประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน

ประเมินครั้งที่	จิตสำนึกรายด้าน/ตัวชี้วัด															หมายเหตุ							
	เคารพ			ยอมรับ			เข้าอกเข้าใจ			ชื่นชม/ภาคภูมิใจ			\bar{X}										
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		4	5								
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2																							
ครั้งที่ 1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	-	2	0	0	2	0.66	1	-	1	0	-	0.66	1.07	
ครั้งที่ 2	1	1	1	1	2	1.2	2	-	-	-	2	1	1	1	1	1	-	2	-	-	1.5	1.36	ไม่มีกิจกรรมกลุ่ม
ครั้งที่ 3	2	2	2	2	3	2.2	2	-	-	-	2	0	2	2	1.33	2	-	-	2	-	2	1.9	
ครั้งที่ 4	1	0	0	1	1	0.6	1	1	0	2	1	2	3	1	2	1	2	2	1	2	1.6	1.23	ครูออกไปทำธุระกลางครั้น
ครั้งที่ 5	2	2	3	2	2	2.2	2	3	2	-	2.33	0	2	3	1.66	2	-	2	2	-	2	2.07	
ครั้งที่ 6	3	2	3	2	3	2.6	2	3	3	-	2.66	1	2	3	2	3	-	2	3	-	2.66	2.5	
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3																							
ครั้งที่ 1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	-	1.66	0	1	2	1	2	-	2	1	-	1.66	1.28	
ครั้งที่ 2	2	1	2	2	1.8	2	2	1	0	2	1.25	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1.6	1.47	ไม่มีกิจกรรมกลุ่ม
ครั้งที่ 3	1	1	2	1	2	1.4	2	-	-	-	2	1	1	1	1	2	-	1	2	-	1.66	1.41	ไม่มีกิจกรรมกลุ่ม
ครั้งที่ 4	3	2	3	2	3	2.6	3	2	2	-	2.33	2	2	3	2.33	3	-	2	3	-	2.66	2.5	
ครั้งที่ 5	3	2	3	2	3	2.6	3	2	2	-	2.33	2	3	3	2.66	3	-	2	3	-	2.66	2.57	
ครั้งที่ 6	3	2	3	2	3	2.6	3	2	3	-	2.66	1	2	2	1.66	3	-	3	3	-	2.66	2.5	

หมายเหตุ: สัญลักษณ์ - หมายถึง กิจกรรมการเรียนรู้นั้นครั้งนั้นไม่มีความเชื่อมโยงกับพฤติกรรมดังกล่าว เช่น ไม่มีการกล่าวถึงวัฒนธรรมของผู้เรียน, ไม่มีกิจกรรมกลุ่ม, ไม่มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น เป็นต้น

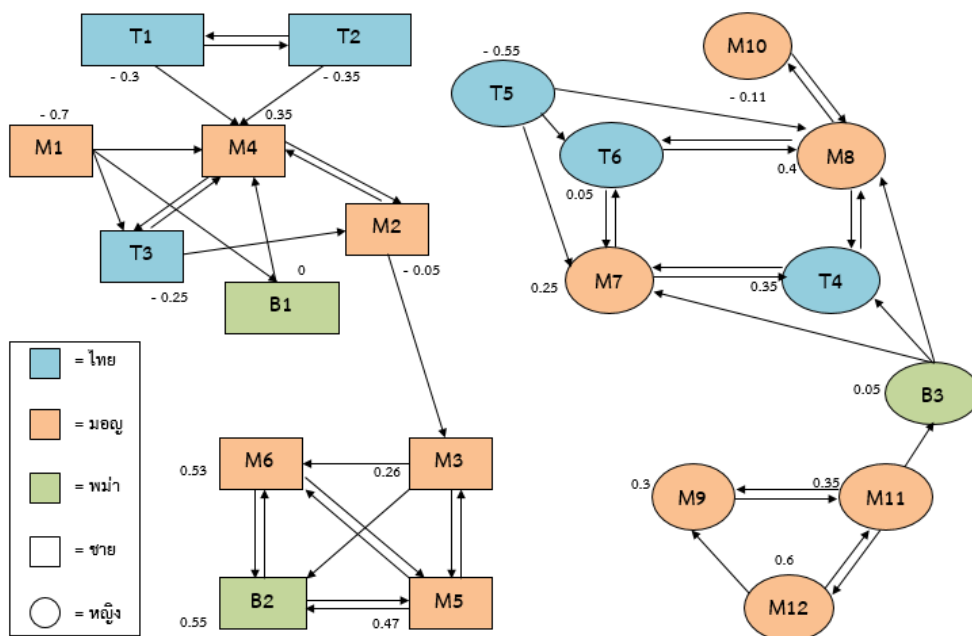
จากวิเคราะห์คะแนนเฉลี่ยของสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน พบว่า คะแนนจากการวัดครั้งที่ 6 นั้นสูงกว่าครั้งที่ 1 ในทั้ง 2 ระดับชั้น แสดงให้เห็นว่าสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียนนั้นมีแนวโน้มพัฒนาไปในทางบวก โดยในระดับชั้นป. 2 นั้น ด้านที่มีพัฒนาการสูงสุดคือด้านความชื่นชม/ภาคภูมิใจ ส่วนในระดับชั้นป. 3 ด้านที่มีพัฒนาการสูงสุดคือด้านความเคารพ

อย่างไรก็ตาม จากการสังเกตพบว่า หลายครั้งที่กิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียนไม่มีความเชื่อมโยงกับพฤติกรรมที่คาดหวัง เช่น ไม่มีการกล่าวถึงวัฒนธรรมของผู้เรียน ไม่มีกิจกรรมกลุ่ม ไม่มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ทำให้ยากต่อการประเมินจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันให้ครบถ้วนทุกด้าน จึงควรนำข้อมูลที่ได้ไปวิเคราะห์ร่วมกับข้อมูลจากแหล่งอื่นเพื่อไม่ให้เกิดความคลาดเคลื่อนในการสรุปผลการวิจัย

6. ผลการประเมินสังคมมิติ

ในการประเมินสังคมมิติ ผู้วิจัยทำการประเมินแยกตามระดับชั้น และทำการประเมิน 2 ครั้ง คือก่อนเริ่มการทดลอง และหลังจบการทดลอง ระยะเวลาในการประเมินห่างกัน 8 สัปดาห์ จากการประเมินสรุปผลได้ดังนี้

6.1 ระดับชั้น ป. 2



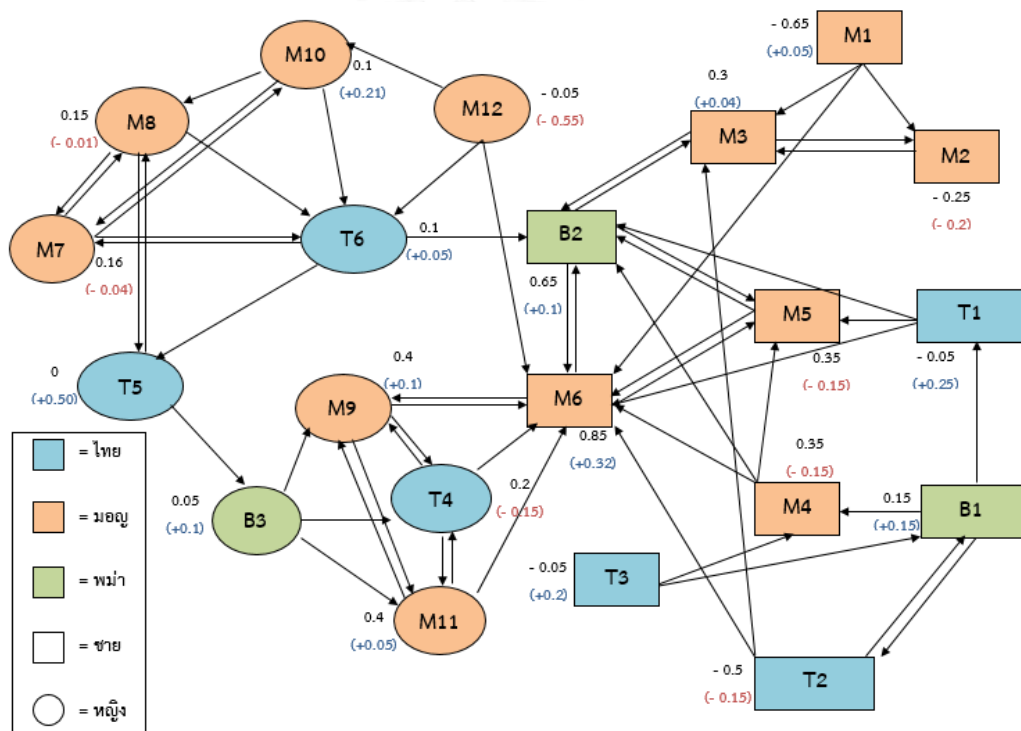
ภาพที่ 4.22 ผังสังคมมิติของนักเรียนระดับชั้นป. 2 (ก่อนเรียน)

ผังสังคมมิติก่อนเรียนแสดงให้เห็นว่า นักเรียนระดับชั้นป. 2 มีการแบ่งกลุ่มย่อยตามเกณฑ์เพศและเชื้อชาติ จากผังก่อนเรียนชายจะอยู่ฝั่งขวา นักเรียนหญิงจะอยู่ฝั่งซ้าย นักเรียนที่อายุตามเกณฑ์

จะอยู่ครึ่งบนของผัง ส่วนนักเรียนที่อายุเกินเกณฑ์จะอยู่ด้านล่าง ดาวของห้องคือ M4 เนื่องจากเป็นคนมีอารมณ์ขัน และเข้ากับเพื่อนได้ง่าย ส่วนผู้โดดเดี่ยวคือ M1 และ T5 เหตุผลคือ M1 ชอบรังแกและล้อเลียนเพื่อน ส่วน T5 เป็นเพราะทำอะไรค่อนข้างช้า ทำให้เพื่อนรู้สึกหงุดหงิดรำคาญ

เมื่อพิจารณาตามเชื้อชาติพบว่า นักเรียนไทยส่วนใหญ่จะจับกลุ่มกับนักเรียนมอญที่อายุใกล้เคียงกัน ไม่สนิทสนมกับนักเรียนเชื้อชาติพม่า และนักเรียนที่อายุมากกว่า ส่วนนักเรียนมอญและพม่าจะเน้นจับกลุ่มกับเพื่อนที่อายุใกล้เคียงกับตนโดยไม่ได้คำนึงถึงเชื้อชาติ

เมื่อพิจารณาคะแนนความนิยมรายบุคคลพบว่า นักเรียนที่อายุเกินเกณฑ์ส่วนใหญ่จะมีคะแนนความนิยมสูงกว่านักเรียนที่อายุตามเกณฑ์ นักเรียนชายที่อายุตามเกณฑ์ส่วนใหญ่ไม่เป็นที่นิยมมากนัก จากการสอบถามนักเรียนในห้องพบว่า นักเรียนกลุ่มนี้ส่วนใหญ่ไม่ค่อยตั้งใจเรียน และไม่ค่อยให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมกลุ่ม มักจะจับกลุ่มเล่นกันเอง บางครั้งก็ล้อเลียนเพื่อนในห้อง ทำให้นักเรียนหญิงและนักเรียนที่อายุมากกว่ารู้สึกไม่พอใจ

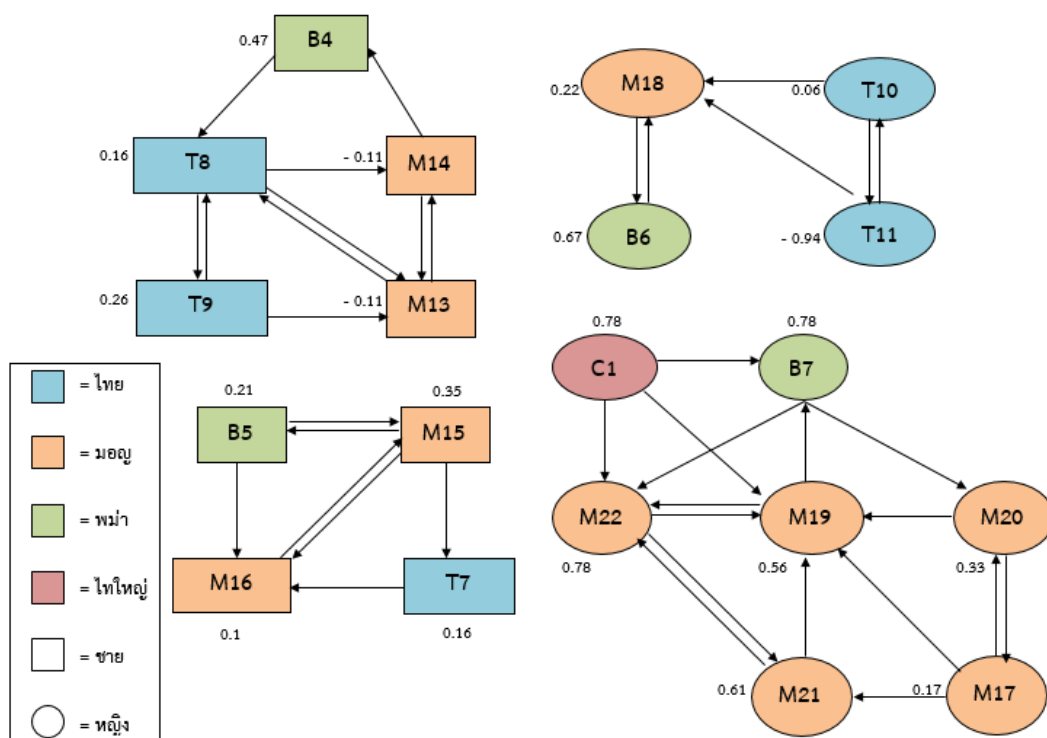


ภาพที่ 4.23 ผังสังคมมิติของนักเรียนระดับชั้นป. 2 (หลังเรียน)

ผังสังคมมิติหลังเรียนแสดงให้เห็นว่า การแบ่งกลุ่มย่อยแบบเดิมนั้นสลายไป เริ่มมีความสัมพันธ์ข้ามเพศ ข้ามอายุ และข้ามเชื้อชาติมากขึ้น เช่น M9 – M6, M11 – T4 หรือ B1 – T2 ดาวของห้องเปลี่ยนเป็น M6 และ B2 เนื่องจากทั้งสองคนแสดงความเป็นผู้นำ คอยดูแลสมาชิกในกลุ่มระหว่างร่วมกิจกรรมเสมอ ทำให้ได้เพื่อนๆ รู้สึกชื่นชอบส่วน ส่วนผู้โดดเดี่ยวคือ M1 และ M12 เหตุผลของ M1 ยังคงเป็นเพราะชอบรังแกและล้อเลียนเพื่อน ส่วนเหตุผลของ M12 นั้น เป็นเพราะเขาไม่ค่อยรับฟังความคิดเห็นของเพื่อน จนทะเลาะกับเพื่อนในกลุ่ม ทำให้เพื่อนรู้สึกไม่พอใจ

เมื่อพิจารณาคะแนนความนิยมรายบุคคล พบว่า นักเรียนร้อยละ 61.91 ได้คะแนนความนิยมเพิ่มขึ้น โดยคนที่มีคะแนนความนิยมเพิ่มขึ้นสูงสุดคือ T5 ซึ่งเพื่อนให้เหตุผลว่าระหว่างร่วมกิจกรรมกันพบว่า T5 มีความตั้งใจในการทำงานที่ได้รับมอบหมายมาก ทำให้เป็นที่ยอมรับของเพื่อนมากขึ้น ซึ่งเป็นเหตุผลที่คล้ายกับเพื่อนคนอื่นที่ได้คะแนนความนิยมเพิ่มขึ้น ส่วนนักเรียนที่คะแนนความนิยมลดลงนั้น เพื่อนส่วนใหญ่ให้เหตุผลว่า บุคคลดังกล่าวไม่ให้ความร่วมมือกับกลุ่มและไม่ตั้งใจทำงานที่ได้รับมอบหมาย

6.2 ระดับชั้น ป. 3



ภาพที่ 4.24 ผังสังคมมิติของนักเรียนระดับชั้นป. 3 (ก่อนเรียน)

ผังสังคมมิติก่อนเรียนแสดงให้เห็นว่า นักเรียนระดับชั้นป. 3 มีการแบ่งกลุ่มย่อยตามเกณฑ์เพศและเชื้อชาติ ในลักษณะเดียวกับนักเรียนชั้นป. 2 จากผังก่อนเรียนชายจะอยู่ฝั่งขวา นักเรียนหญิงจะอยู่ฝั่งซ้าย นักเรียนที่อายุตามเกณฑ์จะอยู่ครึ่งบนของผัง ส่วนนักเรียนที่อายุเกินเกณฑ์จะอยู่ด้านล่าง ดาวของห้องคือ M19 เนื่องจากเป็นคนสดใสร่าเริง มีหน้าตาและบุคลิกที่ดี จึงได้เป็นหัวหน้าของกลุ่มนักเรียนหญิง ส่วนผู้โดดเดี่ยวคือ C1 เพราะเป็นนักเรียนเชื้อชาติไทยใหญ่เพียงคนเดียวในห้องเรียน ทั้งยังเป็นนักเรียนที่เลื่อนชั้นมาจาก ป.1 จึงไม่ค่อยคุยกับเพื่อนในชั้นป. 3 มากนัก

เป็น T8, T9 และ T11 โดยกรณีของ T8 และ T9 นั้น เพื่อนให้เหตุผลว่าทั้งสองคนไม่ค่อยฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ส่วน T11 นั้น เนื่องจาก T10 ที่เป็นเพื่อนสนิทหันไปชื่นชม M22 และ M17 จึงตกอยู่ในสถานะของผู้โดดเดี่ยวไป

เมื่อพิจารณาคะแนนความนิยมรายบุคคล พบว่า นักเรียนร้อยละ 90 ได้คะแนนความนิยมเพิ่มขึ้น โดยคนที่มีคะแนนความนิยมเพิ่มขึ้นสูงสุดคือ M21 ซึ่งเพื่อนให้เหตุผลว่าเพราะกล้าตอบคำถามและแสดงความคิดเห็นมากขึ้น ส่วนนักเรียนที่คะแนนความนิยมลดลงมีเพียงสองคนคือ T8 และ T9 ที่ไม่ค่อยฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ทั้งนี้ T11 ซึ่งไม่เป็นที่ชื่นชอบของเพื่อนนั้นได้คะแนนความนิยมเพิ่มขึ้นถึง 0.26 คะแนน โดยเพื่อนให้เหตุผลว่า T11 แสดงท่าทีต่อเพื่อนต่างชาติ และเพื่อนต่างวัยดีขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับการที่ T11 หันไปชื่นชม B6, C1 และ M22 โดยให้เหตุผลว่า เพื่อนทั้งสามคนเป็นคนใจดีและฉลาด คอยช่วยเหลือตนเป็นอย่างดี ทำให้ตนรู้สึกดีกับคนต่างชาติมากขึ้น

7. ผลการวิเคราะห์ความคิดเห็นของผู้เรียนและครูประจำชั้น

7.1 ความคิดเห็นของผู้เรียน

หลังจบการทดลอง ผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์ผู้เรียนเป็นรายบุคคล เกี่ยวกับความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม ซึ่งเป็นเนื้อหาหลักของ LTTA Model ด้วยการสัมภาษณ์แบบไม่มีโครงสร้าง เพื่อประเมินความเปลี่ยนแปลงทางทัศนคติของผู้เรียน ซึ่งสรุปเป็นประเด็นได้ดังนี้

7.1.1 ความคิดเห็นต่อตนเอง

ในด้านความคิดเห็นต่อตนเองนั้น กลุ่มที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างเห็นได้ชัดคือ กลุ่มนักเรียนข้ามชาติ ซึ่งแสดงความคิดเห็นว่า กิจกรรมทำให้ได้รู้จักตนเองในมุมมองใหม่ ได้เรียนรู้และแสดงออกเกี่ยวกับวัฒนธรรมของตนเอง ทำให้เกิดความภาคภูมิใจในตนเองมากขึ้น นอกจากนี้ การทำกิจกรรมกลุ่มยังทำให้ตนเองเป็นที่ชื่นชอบของเพื่อนมากขึ้นด้วย

“ตอนที่ให้วาดรูปตัวเอง หนูเขียนไปว่าจุดเด่นของตัวเองคือ ดำ แล้วก็ใจร้าย

เพราะมีคนพูดแบบนี้บ่อยๆ แต่เพื่อนกลับบอกว่าหนูเก่ง แล้วก็ใจดี รู้สึกดีใจมากเลยคะ”

“ดีใจที่ได้เรียนอะไรเกี่ยวกับมอญบ้าง เวลาทำงานกลุ่มเราก็บอกเพื่อนได้ว่าอันนี้ธงมอญนะ อันนี้เจดีย์มอญเพื่อนก็ดีใจที่เราตอบถูก เราก็ภูมิใจที่ได้ช่วยเพื่อน ได้สนิทกับคนไทยมากขึ้นด้วย”

“เวลานำเสนองานศิลปะ แล้วเพื่อนชมว่างานของเราดี หรือเวลาเล่นเกมแล้ว

เราตอบคำถามถูก เพื่อนก็จะตบมือ แล้วก็มาชม จะรู้สึกดีใจมากๆ เหมือนแบบว่า...เราทำได้เนอะ”

“ก่อนหน้านี้นไม่ค่อยสนิทกับน้องๆ แล้วก็เพื่อนในห้อง เพราะเรามาอยู่ที่หลัง

แต่หลังๆ เพื่อนๆ น้องๆ มาคุยกับเรามากขึ้น มาให้เราสอนภาษา มาขออยู่กลุ่มเดียวกัน ก็รู้สึกดีใจ”

7.1.2 ความคิดเห็นต่อผู้อื่น

ในด้านความคิดเห็นต่อผู้อื่น พบว่าทั้งนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติมีทัศนคติต่อผู้อื่นเปลี่ยนไปในทิศทางบวก โดยเฉพาะทัศนคติต่อผู้เรียนเชื้อสายพม่า และทัศนคติต่อเพื่อนร่วมชั้นที่อายุมากกว่า

“เมื่อก่อนไม่ชอบพม่าค่ะ เดี่ยวนี้ชอบ เพราะพวกพี่เค้าใจดี คอยช่วยเราบ่อยๆ พม่าดี ๆ ก็มีนะค่ะ”

“ตอนแรกก็ไม่ชอบครับ พม่าเนี่ย เพราะรู้สึกเค้าเจิบๆ แล้วก็พูดไม่รู้เรื่อง แต่พออยู่กลุ่มเดียวกัน

แล้วรู้สึกเค้าดีนะ แบบ...ใจดี คุยกันก็สนุกดี ตอนนี้อยู่สนิทกันแล้ว”

“ตอนแรกไม่อยากจะอยู่กลุ่มเดียวกับพี่ๆ เท่าไร เพราะรู้สึกว่าเค้าดู เดี่ยวจะโดนว่า

แต่ที่จริงพี่เค้าใจดี เก่งด้วย ทำคะแนนกลุ่มได้เยอะเลย หลังๆ เลยอยากอยู่กับพี่ๆมากกว่า”

7.1.3 ความคิดเห็นต่อสังคม

ในด้านความคิดเห็นต่อสังคม นักเรียนส่วนใหญ่รู้สึกดีต่อโรงเรียน และการเรียนรวมหลายวัฒนธรรมมากขึ้น โดยมองว่าการเรียนรวมมีข้อดีที่ทุกคนได้ช่วยเหลือกัน และเป็นจุดเด่นที่ทำให้แตกต่างจากโรงเรียนอื่น

“เรียนรวมๆ กันแบบนี้ก็ดีนะค่ะ ไม่งั้นเวลาต้องตอบคำถามอะไรที่เกี่ยวกับมอญ

หรือพม่า เราก็คงตอบไม่ได้ แต่อยู่กันแบบนี้สบายเลย (หัวเราะ)”

“ชอบงานสุดท้ายครับ ที่ให้วาดรูปโรงเรียน เพราะทุกคนช่วยกัน ทุกคนตั้งใจอยากให้อสวยๆ

คนที่มาดูเค้าจะได้รู้ว่าโรงเรียนเรามีทั้งไทย พม่า มอญ ไม่เหมือนโรงเรียนอื่น”

7.2 ความคิดเห็นของครูประจำชั้น

ระหว่างดำเนินการทดลอง ผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์ครูประจำชั้นห้องป. 2 และ 3 เกี่ยวกับมุมมองที่มีต่อการเรียนรวม การอยู่ร่วมกัน และการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันผ่าน LTTA Model โดยการสัมภาษณ์แบบไม่มีโครงสร้าง ซึ่งสรุปประเด็นได้ดังนี้

ในด้านการเรียนรวม และการอยู่ร่วมกัน ครูประจำชั้นทั้ง 2 ท่านเห็นตรงกันว่า การเรียนรวมระหว่างนักเรียนต่างวัฒนธรรมไม่ได้เป็นอุปสรรคต่อการเรียน เพราะหลังจบชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 นักเรียนส่วนใหญ่จะสื่อสารภาษาไทยได้ จึงไม่ค่อยมีความแตกต่างจากนักเรียนไทยมากนัก ในทางกลับกัน การเรียนรวมระหว่างนักเรียนต่างวัยกลับเป็นความท้าทายมากกว่า เนื่องจากนักเรียนมีพื้นฐานความพร้อมที่แตกต่างกัน ส่วนการอยู่ร่วมกันนั้น ครูประจำชั้นมองว่านักเรียนสามารถอยู่ร่วมกันได้ดี ไม่มีปัญหาใดๆ อาจมีการทะเลาะเบาะแว้งบ้าง แต่ก็เป็นเรื่องธรรมดาตามประสาเด็กมากกว่าจะเป็นความขัดแย้งที่เกิดจากความแตกต่างทางวัฒนธรรม

“สำหรับเรา เรื่องเด็กต่างชาตินี้ก็ไม่ได้เป็นปัญหาหรอกนะ เพราะตอนเค้ามาถึงเราเค้าก็พูดไทยได้อยู่แล้ว ป. 1 เค้าสอนมา เราก็สอนเค้าไปแบบที่เราสอนเด็กไทยเนียแหละ พฤติกรรมอะไรก็ได้ต่างกัน จะยากหน่อยตรงอายุไม่เท่ากัน พวกเด็กโตๆบางคนเค้าเคยเรียนมาแล้วก็จะรู้สึกเบื่อๆ แต่ถ้าสอนเร็วเด็กเราก็ตามไม่ทันไง (หัวเราะ)...ส่วนเรื่องอยู่ร่วมกันก็ไม่ได้มีปัญหาอะไร เราจะบอกเค้าบ่อยๆว่าทุกคนเหมือนกัน จะเป็นไทย พม่า มอญอะไรก็ตาม แต่ตอนนี้เราเป็นนักเรียนเหมือนกัน ต้องสนิทกัน ช่วยกัน ทะเลาะกันมันก็มีแหละ ปกติของเด็ก บางทีก็แกล้งกันแหย่กันบ้าง แต่ก็ไม่ได้แรงอะไร”

ความคิดเห็นของครูประจำชั้น ป. 2

“เวลาสอน เราก็สอนตามปกติแหละ สอนไปตามหลักสูตร ไม่ได้มีอะไรพิเศษ เด็กต่างด้าวเด็กไทยก็เรียนเหมือนกัน พวกนี้หัวดีนะ เรื่องเขียนอาจจะช้าหน่อย แต่ถ้าพวกคณิตนี่สบายเลย เค้าเรียนกันมาแล้ว บางทีก็ให้เค้าช่วยสอนน้องๆบ้าง เพราะเค้าทำงานตัวเองเสร็จเร็ว เต็มจะเบื่อ เรื่องอยู่ร่วมกันก็ไม่ได้มีปัญหาหรอก เพราะเด็กก็คือเด็กอะนะ เค้าก็ไม่ได้มานั่งคิดนั่งเหยียดหรอกว่าคนนี้ไทย คนนี้พม่า คนนี้มอญ มันก็เหมือนกัน เค้าก็คุยกันเล่นกันตามปกติ”

ความคิดเห็นของครูประจำชั้น ป. 3

ด้านความคิดเห็นต่อกิจกรรม ครูผู้สอนรู้สึกประทับใจที่กิจกรรมของ LTTA Model ช่วยดึงศักยภาพของนักเรียนออกมาได้ดี นักเรียนสามารถคิดวิเคราะห์และแสดงความคิดเห็นได้มากกว่าที่ครูคาดไว้ ทั้งยังสามารถสร้างงานศิลปะออกมาได้น่าประทับใจ นอกจากนี้ ยังรู้สึกประหลาดใจที่นักเรียนกระตือรือร้นและให้ความร่วมมือกับกิจกรรมเป็นอย่างดี

“เป็นกิจกรรมที่มีประโยชน์นะ เด็กชอบด้วย พอเรียนอะไรมาเค้าก็จะมาเล่าให้ฟัง (หัวเราะ) ว่าเรียนเรื่องเจดีย์ (กิจกรรมท่องโลกไปกับศิลปะ) เรียนเรื่องธง (สี ลี้อสาร) ตอนแรกเราก็คิดว่าเด็กจะทำได้ไหม มันดูเป็นเรื่องยากๆนะพวกวัฒนธรรมอะไรแบบนี้ แต่เด็กก็ทำได้ อีกอย่าง เด็กก็ตั้งใจมาก ยังรู้สึกประหลาดใจเลย เพราะเวลาเรียนกับเรานี่ชนมากนะ เพราะเอาเด็กป. 2 กับ 3 มารวมกันไง เค้าไม่สนิทกันก็เกลียดกัน แกล้งกันวุ่นวาย แต่พอมาเรียนศิลปะนี้ตั้งใจเชียว (หัวเราะ) ยังคิดอยู่เลยว่า มีเคล็ดลับอะไรนะ”

ความคิดเห็นของครูประจำชั้น ป. 2

“รู้สึกชอบนะ กิจกรรมพวกนี้ งานเด็กก็ออกมาสวย บางทีเราก็ไม่ได้คิดว่าเด็กจะทำอะไรแบบนี้ได้ อย่างอันที่เป็นกระดาษสีนี่ชอบมากเลย (กิจกรรมสีลือ้อสาร) หรืออย่างงานที่ให้เด็กระบายสีบนผ้า (กิจกรรมเรารักโรงเรียน) เด็กก็ดูชอบด้วย

ตั้งใจกันมากๆ มากกว่าปกติ (หัวเราะ) คือดูเค้าช่วยกันคิดช่วยกันทำดี เลยรู้สึกว่กิจกรรมพวกนี้มันเป็นประโยชน์นะ คืออย่างน้อยเด็กเค้าทำกิจกรรมด้วยกันเค้าก็จะสนิทกันใจ”

ความคิดเห็นของครูประจำชั้น ป. 3

หลังจบกิจกรรม ครูประจำชั้นมองว่านักเรียนในห้องมีความสามัคคีกันมากขึ้น ทำงานเป็นกลุ่มได้ดีขึ้น นักเรียนช่วยเหลือกันมากขึ้น มีการปกป้องนักเรียนที่โดนล้อหรือโดนแกล้ง นักเรียนที่อายุมากกว่าคอยดูแลน้องที่อายุน้อยกว่าอย่างเต็มใจมากขึ้น ส่วนน้องที่อายุน้อยกว่าจะเชื่อฟังพี่ๆ มากขึ้น นอกจากนี้ นักเรียนยังตั้งใจฟังความคิดเห็นของเพื่อน และชื่นชมกันและกันมากขึ้น ส่วนเรื่องการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนต่างวัฒนธรรมนั้น เนื่องจากไม่ได้เป็นประเด็นที่เป็นปัญหาแต่แรก จึงไม่ได้มองว่ามีความเปลี่ยนแปลงเป็นพิเศษ

“เด็กเค้าก็เปลี่ยนนะ คือเค้าก็สนิทกันตั้งแต่แรกอยู่แล้วแหละ แต่เนี่ยเหมือน...อะไรดีละ รักกันมากขึ้นมั้ง ทะเลาะกันน้อยลง อย่างพวกพี่ๆกับน้องๆเนี่ย ตอนแรกเถียงกันบ่อย ตอนเนี่ยเหมือนน้องจะเชื่อพี่ๆมากขึ้น ที่คืออีกอย่างคือเค้าชมเพื่อนมากขึ้น อย่างเวลาเพื่อนออกไปพูดหน้าชั้นเนี่ย เมื่อก่อนจะไม่ค่อยมีใครฟัง แต่เดี๋ยวนี้ตั้งใจ มีส่งเสียงเชียร์ด้วย เวลาเพื่อนพูดจบก็ตบมือ พอถามว่าทำไมเปลี่ยน เด็กเค้าก็บอกว่าเวลาเรียนศิลปะทำแบบนี้ ส่วนเรื่องเด็กไทยเด็กต่างดาว ก็...ยังไงดีละ มองว่าเค้าก็เหมือนเดิมกันนะ เพราะเค้าก็สนิทกันตั้งแต่แรกอยู่แล้ว แต่อาจจะทำตัวดีกับเพื่อนมากขึ้น พูดจากันดีขึ้นหรืออะไรแบบนี้มากกว่า”

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ความคิดเห็นของครูประจำชั้น ป. 2

“ตอนหลังๆ นี้พี่ว่าเด็กเค้าก็ดีขึ้นนะ อย่างหนึ่งที่เห็นชัดคือเวลาทำงานกลุ่มก่อนหน้าเนี่ยเถียงกันไม่หยุด หลังๆก็ฟังกันมากขึ้น พวกพี่ๆก็ดูแลน้องในกลุ่ม ไม่บ่นเหมือนเมื่อก่อน น้องก็ฟังพี่ๆมากขึ้นด้วย เหมือนเค้าจะสามัคคีกันมากขึ้น เรื่องทะเลาะหรือล้อเลียนก็น้อยลง เพราะเวลามีคนว่าหรือล้อเพื่อน พวกนักเรียนหญิงเค้าก็จะออกโรงปกป้อง (หัวเราะ) นักเรียนชายก็ไม่กล้าพูดอะไรต่อ ก็เป็นเรื่องที่ดี ส่วนเรื่องเด็กไทย มอญ พม่าเนี่ย มันก็เหมือนเดิมนะ เพราะมันก็ไม่ได้มีประเด็นอะไรอยู่แล้ว ก็เหมือนเค้าคุยกันมากขึ้น สนิทกันมากขึ้น ประมาณนั้น”

ความคิดเห็นของครูประจำชั้น ป. 3

8. ตัวอย่างกรณีศึกษา

จากการประเมินความเปลี่ยนแปลงของทัศนคติและการอยู่ร่วมกันของผู้เรียน ผู้วิจัยได้คัดเลือกนักเรียนมาเป็นกรณีศึกษา 3 คน เพื่อแสดงกระบวนการเปลี่ยนแปลงมุมมองที่มีต่อตนเอง ผู้อื่น และการอยู่ร่วมกัน

8.1 B2

B2 เป็นนักเรียนชั้นป. 2 เชื้อชาติพม่า อายุ 12 ปี ผู้ปกครองทำอาชีพแกะก้าง B2 เกิดที่ประเทศพม่า ย้ายมาอยู่ประเทศไทยตั้งแต่ปีที่แล้ว เนื่องจากผู้ปกครองต้องการหางานทำ B2 เข้าเรียนในโรงเรียน L. ตั้งแต่ปีที่แล้ว ผ่านการประสานงานขององค์กร NGO หลังจบชั้น ป. 1 นักเรียนข้ามชาติในกลุ่มเดียวกันส่วนใหญ่ออกจากโรงเรียนกลางคันเพื่อไปทำงาน หรือย้ายไปอยู่โรงเรียนอื่นที่ใกล้บ้านมากขึ้น แต่ B2 ยังเลือกเรียนที่โรงเรียน L. ต่อ เพราะรู้สึกคุ้นเคย ปัจจุบัน B2 สามารถสื่อสารภาษาไทยได้ แต่ไม่ค่อยคล่องแคล่วนัก B2สนิทกับ M5 และ M6 ซึ่งเป็นนักเรียนมอญที่อายุใกล้เคียงกัน เพื่อนทั้งสองสื่อสารภาษาไทยได้ดีกว่า และค่อนข้างกล้าแสดงออก เมื่อเปรียบเทียบกัน B2จึงดูค่อนข้างเงียบ ไม่โดดเด่น มักจะยิ้มโดยไม่พูดอะไรอยู่เสมอ จากการสัมภาษณ์พบว่า B2 ไม่ได้มีปัญหากับการเรียนรวม และมีความสุขกับชีวิตในโรงเรียนพอสมควร อย่างไรก็ตาม B2 ไม่ค่อยชอบชีวิตในประเทศไทยนัก เพราะคิดถึงเพื่อนที่พม่า และกลัวว่าตนเองจะโดนตำรวจจับข้อหาหลบหนีเข้าเมือง

“อยู่โรงเรียนนี้ก็ดีครับ สนุก ครูใจดีกว่าที่พม่า แต่ผมอยากกลับบ้าน ผมคิดถึงบ้าน คิดถึงเพื่อน อยู่ที่นี่มาแต่โรงเรียน ไม่ค่อยได้ไปไหน กลัวโดนตำรวจจับเข้าคุก แต่อยู่บ้านก็เบื่อ ถ้าอยู่ที่นั่น (ประเทศพม่า) จะไปไหนก็ได้”

CHULALONGKORN UNIVERSITY (สัมภาษณ์, 12 กรกฎาคม 2559)

B2ถูกจัดอยู่ในกลุ่มตัวอย่าง B ทำให้ต้องแยกกับ M5 และ M6 ซึ่งเป็นเพื่อนที่สนิทที่สุดระหว่างทำกิจกรรมลดเวลาเรียน เพิ่มเวลารู้กับครูประจำชั้น B2 มักจะร่วมกิจกรรมไปอย่างเงียบๆ เช่นเดียวกับสัปดาห์แรกที่ B2 ทำกิจกรรม “It’s me!” B2 นั่งในกลุ่มเงียบๆ ไม่ได้พูดหรือตอบคำถามในชั้นเรียนมากนัก ช่วงวาดภาพตัวเอง B2 ไม่ได้วาดภาพอะไร โดยให้เหตุผลว่า “ผมวาดรูปไม่สวย” “ผมไม่รู้จะวาดอะไร” ช่วงท้ายชั่วโมง ผู้วิจัยจึงให้เพื่อนๆ มาช่วยกันคิดจุดเด่นของ B2 ความคิดเห็นที่ได้คือ “เงียบๆ” “เรียบร้อย” และ “ใจดี” ซึ่ง B2 แสดงความคิดเห็นว่า “น้องๆ บอกว่าผมใจดี...รู้สึกดีใจครับ”

กิจกรรมครั้งที่ 2 “อนาคตของเรา” B2 จับคู่วาดภาพกับ M8 นักเรียนมอญ อายุ 7 ปีจากชั้นเรียนเดียวกัน กิจกรรมนี้ B2 ตั้งใจสัมภาษณ์เพื่อนและตั้งใจวาดภาพเป็นอย่างดี แม้จะวาดเสร็จไม่ทันเวลา แต่ก็มี การแสดงรายละเอียดต่างๆ ที่ทำให้รู้สึกถึงความใส่ใจ และยังช่วยเตือนน้องในกลุ่มไม่ให้แก่ลงเพื่อน

กิจกรรมครั้งที่ 3 “วันอันแสนเศร้า” ทักษะที่เห็นภาพถ่ายที่เป็นสื่อการสอนของผู้วิจัย B2 ก็เริ่มแสดงความคิดเห็นทันที ดังบทสนทนาต่อไปนี้

B2 - ครู นั่นพม่า...นั่นพม่าใช่ไหมครู

เพื่อน - รูปไหนนะ รูปบ้านพังเธอ รู้ได้ไงอะ อาจจะไม่ใช่ก็ได้นี่

B2 - ไม่ นั่นพม่าจริงๆ พายุที่พม่า เรารู้ ผ่านนั้น คนพม่าเค้าไล่กัน แล้วแถวบ้านผมก็เคยโดนพายุ เป็นแบบนี้เลย

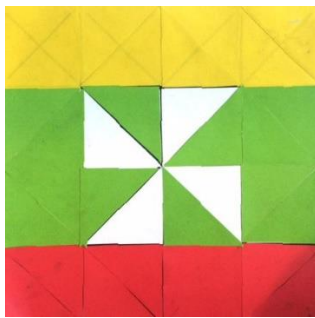
(เทปบันทึกภาพกิจกรรมการเรียนรู้, 12 กันยายน 2559)



ภาพที่ 4.26 ภาพถ่ายแสดงความเศร้าของชายชาวพม่าที่เสียบ้านไปกับพายุ

หลังจากตอบคำถามเกี่ยวกับภาพได้ B2 ก็จะกระตือรือร้นกับการตอบคำถามมากขึ้น ทำให้ได้คะแนนกลุ่ม เป็นที่ชื่นชมของเพื่อนและน้องๆในกลุ่ม ช่วงที่วาดภาพเหตุการณ์ความเศร้า B2 เลือกวาดภาพเหตุการณ์ตอน ป. 1 ที่ถูกเพื่อนหัวเราะเยาะ และล้อเลียน แม้ว่าภาพจะมีการเลียนแบบจากตัวการ์ตูนที่เคยเห็น แต่ก็แสดงอารมณ์และประสบการณ์ได้ดี ในช่วงแลกเปลี่ยนความคิดเห็น B2 จับกลุ่มกับเพื่อนที่วาดภาพประสบการณ์โดนล้อเลียนรังแกเหมือนตน และสะท้อนคิดว่า “ถ้าเห็นเพื่อนโดนแกล้งอีก ฉันจะช่วย”

ในกิจกรรมครั้งที่ 4 “ท่องโลกไปกับศิลปะ” และกิจกรรมที่ 5 “สี่สื่อสาร” B2 กระตือรือร้นในการร่วมกิจกรรมมากขึ้น แสดงความคิดเห็นและตอบคำถามมากขึ้น โดยเฉพาะคำถามที่เกี่ยวกับวัฒนธรรมพม่า เช่น ภาพธงพม่า หรือพระพุทธรูปแบบพม่า B2 จะรีบยกมือตอบคำถามทันที การที่ B2 ตอบคำถามได้มาก ทำให้เพื่อนและน้องๆในกลุ่มรู้สึกดีใจ จนตบมือและส่งเสียงชมเชยโดยอัตโนมัติ ช่วงการสร้างงานศิลปะ B2 จะมีความมั่นใจมากขึ้น โดยเฉพาะในกิจกรรมที่ 5 B2 ต้องการติดกระดาษสีให้มีลวดลายเหมือนธงพม่า แต่ไม่สามารถทำให้เป็นรูปดาวห้าแฉกได้ ผู้วิจัยจึงแนะนำให้ลองปรับเปลี่ยนเป็นรูปทรงอื่น ซึ่ง B2 ก็สามารถทำได้อย่างที่ตนพอใจ และเป็นรูปแบบที่เพื่อนๆให้ความสนใจจนมีคนอื่นลอกเลียนแบบตาม



ภาพที่ 4.27 ผลงานในกิจกรรมที่ 5 ของB2

นอกจากนี้ เมื่อ B2 ได้ยินข้อมูลเกี่ยวกับธงมอญว่ามีหลายแบบ มีทั้งแบบที่มีดาวสีน้ำเงินและแบบที่ไม่มี B2 ก็รู้สึกสนใจจนไปหาข้อมูลเพิ่มเติมจากอินเทอร์เน็ตในช่วงโมงคอมพิวเตอร์ และมาบอกผู้วิจัยในกิจกรรมครั้งถัดไป ดังบทสนทนา

- B2 - ครู ผมไปดูมาแล้วนะ ธงมอญนะ ตกลงมันมีดาวสีน้ำเงินจริงๆด้วย
 ผู้วิจัย - ใช่ไหมละคะ มันมีหลายแบบเนอะ แล้วนี่B2ไปดูมาจากไหนคะเนี่ย
 B2 - ดูจากในคอม(อินเทอร์เน็ต)ครับ ผมลองหาดูตอนที่เรียนคอมพิวเตอร์ ผม
 อยากรู้ว่ามัน (ธงมอญ) มีหลายแบบจริงไหม ธงพม่าผมก็ดูมานะครู
 เมื่อก่อนก็ไม่ได้ เป็นแบบนี้เหมือนกัน

(เทปบันทึกภาพกิจกรรมการเรียนรู้, 26 กันยายน 2559)

ในกิจกรรมครั้งที่ 6 ผู้วิจัยสังเกตว่า B2 มีความเป็นผู้นำขึ้นมาก คอยดูแลน้องที่อยู่กลุ่มเดียวกัน รวมถึงน้องกลุ่มอื่น ทั้งยังอาสาตัวช่วยเพื่อนและครูอย่างกระตือรือร้น หลังจบกิจกรรม ผลการทดสอบหลังเรียนพบว่า คะแนนแบบวัดจิตสำนึกด้านความชื่นชม/ภาคภูมิใจของ B2 เพิ่มขึ้นเล็กน้อย (จาก 20 คะแนน เป็น 23 คะแนน) แต่ความเปลี่ยนแปลงที่ชัดเจนคือ การประเมินสังคมมิติ B2ได้รับการเลือกให้เป็นดาวอันดับสองของห้อง ซึ่งคนที่เลือกมีทั้งเพื่อนที่สนิทอยู่แต่เดิม และน้องๆ ที่มีเชื้อชาติไทยและมอญ นอกจากนี้ คะแนนความนิยมรายบุคคลของ B2 ยังเพิ่มขึ้นด้วย เมื่อสัมภาษณ์น้องๆ พบว่า ความคิดเห็นที่มีต่อ B2 เปลี่ยนจาก “เงิบๆ” “เรียบบร่อย” มาเป็น “ใจดี” “เก่ง ตอบคำถามได้เยอะ” และเมื่อสัมภาษณ์B2 เกี่ยวกับความรู้สึกที่มีต่อกิจกรรม พบความคิดเห็นดังนี้

“สนุกมากครับ ดีใจที่ได้เห็นภาพพม่า ธงพม่า พอเราตอบได้ ก็ได้คะแนนกลุ่ม เพื่อนก็ดีใจตบมือให้เรา รู้สึกดีใจมากๆ ได้สนิทกับน้องๆ มากขึ้นด้วย เมื่อก่อนน้องคือเดี๋ยวนี้ก็ฟังมากขึ้น”

(สัมภาษณ์, 5 ตุลาคม 2559)

จะเห็นได้ว่า หลังจาก B2 เห็นภาพหรือสื่อการสอนที่เกี่ยวข้องกับประเทศพม่า B2 ภูมิใจมากกระตือรือร้นในการเรียน และการตอบคำถามมากขึ้น ทั้งยังมีความมั่นใจในตนเอง ซึ่งแสดงผ่านการสร้างงานศิลปะตามความคิดของตนอย่างมั่นใจ แม้จะพบปัญหาในการสร้างงานก็สามารถหาวิธีแก้ไข

ได้ นอกจากนี้ ยังแสดงความเป็นผู้นำมากขึ้น ก็ซึ่งความเปลี่ยนแปลงดังกล่าวส่งผลให้เพื่อนและน้องรู้สึกประทับใจ ทำให้ B2 ได้รับความนิยมนมากขึ้น

8.2 T6

T6 เป็นนักเรียนหญิงชั้นป. 2 เชื้อชาติไทย อายุ 9 ปี ผู้ปกครองทำอาชีพค้าขายอยู่ในชุมชนใกล้โรงเรียน เข้าเรียนที่โรงเรียน L. ตั้งแต่ชั้นอนุบาล เนื่องจากใกล้บ้าน สะดวกต่อการรับส่งของผู้ปกครอง T6 มีบุคลิกจริงจัง ดูเป็นผู้ใหญ่ มักจะหงุดหงิดนักเรียนชายที่ชอบเล่นในห้องอยู่บ่อยๆ T6 มีทัศนคติที่ไม่ดีนักต่อคนต่างชาติ รวมถึงนักเรียนข้ามชาติในโรงเรียน เนื่องจากผู้ปกครองมักสอนเสมอว่าคนพม่าและมอญเป็นคนนิสัยไม่ดี ควรหลีกเลี่ยง ซึ่ง T6 ก็เชื่อเช่นนั้น และพยายามรวมกลุ่มกับนักเรียนไทย อย่างไรก็ตาม T6 มีเพื่อนสนิทเป็น M7 และ M8 ฝาแฝดชาวมอญที่เกิดในประเทศไทยซึ่งเรียนด้วยกันมาตั้งแต่ชั้นอนุบาล โดย T6 ให้เหตุผลว่าสนิทกับสองคนนี้ได้เพราะเขา “ไม่เหมือนมอญ” ทั้งนี้ T6 มีความรู้สึกอคติต่อนักเรียนพม่าเป็นพิเศษ เนื่องจากตอนที่ T6 อยู่ชั้น ป.1 ต้องเรียนร่วมกับนักเรียนข้ามชาติที่องค์กร NGO พามาสมัครเรียน เพราะครูไม่พอสำหรับการแยกห้อง T6 บรรยายประสบการณ์ไว้ดังนี้

“ตอนนั้นแย่มากเลยอะ ถ้าเรียนคนละห้องยังพอว่า แต่จะมาเรียนรวมกัน คนก็เยอะวุ่นวาย เสียงดัง เรียนอะไรก็ไม่ได้ พวกนี้แย่มากนะอะ ยิ่งพม่าเนี่ยสุดๆเลย พอเค้าโตกว่าก็มาแกล้ง มาด่าเราเป็นภาษาเค้า บางทีก็แย่งของ เราก็เปื้อนมาก อายกย้ายโรงเรียนสุดๆ แต่พอกับแม่เค้าบอกว่าให้ทนไปก่อน ตอนนั้นเกลียดพม่ามากๆเลย”

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (สัมภาษณ์, 12 กรกฎาคม 2559)

T6 และ B2 อยู่ในกลุ่มทดลอง B เหมือนกัน และได้อยู่กลุ่มเดียวกันครั้งแรกในกิจกรรมที่ 2 (อนาคตของเรา) ตอนแรก T6 ไม่อยากอยู่กลุ่มเดียวกับ B2 แต่ตอนหลังก็ยอมตามที่ครูกำหนดให้ ระหว่างทำกิจกรรม T6 ทะเลาะกับ M1 ซึ่งเป็นนักเรียนชายชาวมอญในกลุ่มเดียวกัน B2 ที่อายุมากที่สุดในกลุ่มจึงเข้ามาห้าม และช่วยนั่งคั่นระหว่าง T6 กับ M1

ในกิจกรรมครั้งที่ 3 T6 วาดภาพประสบการณ์ที่ถูกล้อเลียนเมื่อตอนอยู่ชั้นป. 1 ซึ่งเป็นเหตุการณ์ที่คล้ายกับภาพของ B2 ในช่วงแลกเปลี่ยนความคิดเห็น T6, B2 และเพื่อนอีก 2 คนที่วาดภาพเหตุการณ์คล้ายกันจึงจับกลุ่มคุยเกี่ยวกับประสบการณ์ของตน หลังจบกิจกรรม T6 แสดงความคิดเห็นกับผู้วิจัยว่า

“หนูเพิ่งรู้ว่าพี่ B2 ก็โดนล้อ เพราะตอนแรกๆ ไม่ได้อยู่ห้องเดียวกัน เห็นเค้าเป็นพม่า แล้วยกโตะแล้ว แต่ก็โดนล้อจนร้องไห้เหมือนหนูเลย”

(สัมภาษณ์, 13 กันยายน 2559)



ภาพที่ 4.28 ภาพประสบการณ์ถูกล้อเลียนของB2 (ชาย) และT6 (ขวา)

T6 และ B2 ได้อยู่กลุ่มเดียวกันอีกในกิจกรรมครั้งที่ 4 (ท่องโลกไปกับศิลปะ) B2 สามารถตอบคำถามเกี่ยวกับงานศิลปะของพม่าได้ดี ทั้งยังแสดงความเป็นผู้นำโดยการดูแลน้องๆ ตอยเตือนน้องที่ไม่ตั้งใจ และให้กำลังใจน้องที่ตอบคำถามผิด ระหว่างร่วมกิจกรรม T6 ก็ฟังคำแนะนำของB2 เป็นอย่างดี ระหว่างช่วงสร้างงานศิลปะ T6 และ B2 คุยกันเกี่ยวกับพระพุทธรูปไทยและพม่า เมื่อผู้วิจัยเดินเข้าไปใกล้ T6 หันมาบอกผู้วิจัยว่า “ที่จริง พระพุทธรูปของพม่าก็สวยดีนะคะ มีอะไรประดับเยอะเลย” หลังจากกิจกรรมครั้งนั้น T6 และ B2 พุดคุยกันมากขึ้น

หลังจบกิจกรรม ผลการทดสอบหลังเรียนพบว่า คะแนนแบบวัดจิตสำนึกด้านการยอมรับของ T6 เพิ่มจาก 17 คะแนน เป็น 26 คะแนน นอกจากนี้ ในการประเมินสังคมมิติหลังการทดลอง T6 เลือก B2 เป็นเพื่อนที่ตนเองรู้สึกชื่นชอบ โดยให้เหตุผลดังบทสนทนา

- ผู้วิจัย - ทำไมหนูเลือกพี่ B2 ละ
 T6 - ชอบพี่B2คะ พี่เค้าใจดี คอยช่วยเรา ช่วยดูแลน้องๆ
 ผู้วิจัย - แต่ B2 เป็นพม่านะ หนูไม่ชอบพม่าไม่ใช่หรอ
 T6 - รู้ค่ะว่าพี่เค้าเป็นพม่า แต่พี่เค้าดี เลยไม่เป็นไร เค้าเป็นพม่าที่ดี
 ผู้วิจัย - แสดงว่าพม่ามีทั้งดีทั้งไม่ดี
 T6 - ใช่ค่ะ แบบ พม่าเกรเมื่อปีที่แล้วเป็นพม่าไม่ดี แต่พี่B2เป็นพม่าดี
 ผู้วิจัย - แล้วพม่าคนอื่นในโรงเรียนคะ
 T6 - ถ้าอย่างในห้อง ก็ดีนะคะ อย่างB1 หรือ B3 ก็ใจดี แต่ถ้าคนอื่นก็ไม่แน่ใจ เพราะยังไม่สนิทกัน

(สัมภาษณ์, 5 ตุลาคม 2559)

จะเห็นได้ว่า การทำกิจกรรมร่วมกับ B2 ทำให้มุมมองเดิมว่า “พม่าไม่ดี” ของ T6 เปลี่ยนไปหันมาประเมินความดีเป็นรายบุคคล จากพฤติกรรมที่แสดงออก มากกว่าการเหมารวมจากชาติพันธุ์ นอกจากนี้ยังแสดงทัศนคติที่ดีต่อศิลปวัฒนธรรมของพม่ามากขึ้นด้วย

8.3 M16

M16 เป็นนักเรียนชายชั้นป. 3 เชื้อชาติมอญ อายุ 14 ปี ผู้ปกครองทำอาชีพขับรถขนของ และแม่บ้าน M16 เกิดที่จังหวัดสมุทรสาคร ได้กลับไปเยี่ยมญาติที่พม่าปีละ 2 ครั้ง ผู้ปกครองของ M16 พูดภาษาไทยได้บ้าง M16 จึงสื่อสารภาษาไทยได้ตั้งแต่ก่อนเข้าโรงเรียน แม้ว่าเกิดในประเทศไทย แต่ช่วงแรกผู้ปกครองไม่ทราบว่าบุตรหลานสามารถเข้าเรียนในโรงเรียนของไทยได้ กว่าที่ M16 จะได้เข้าเรียนชั้นป.1 ก็อายุ 12 ปี แล้ว แต่จากการสัมภาษณ์พบว่า M16 ไม่ได้รู้สึกเดือดร้อนกับการเข้าเรียนเมื่ออายุเกิดเกณฑ์ เพราะมีเพื่อนหลายคนที่มีอายุใกล้เคียงกัน ในชั้นเรียน M16 จะสนิทกับ M15 เป็นพิเศษ รองลงมาคือ B5 และ T7 เพราะทั้งหมดมีอายุใกล้เคียงกัน แม้ว่า T7 จะเป็นคนไทยแต่ก็ไม่เป็นปัญหา เพราะ M16 ไม่ได้รู้สึกอะไรกับการเรียนร่วมกับนักเรียนไทย แต่จะมีล้อเลียน B5 ที่พูดไม่ชัดบ้าง ทั้งนี้ เพราะเริ่มเข้าสู่วัยรุ่น M16 จึงจึงมีพฤติกรรมที่ค่อนข้างคึกคะนอง มักจะใช้คำพูดหยาบคาย แม้กับครูก็จะใช้คำพูดแข็งๆ บางครั้งก็ล้อเลียนหรือกลั่นแกล้งเพื่อนร่วมชั้น โดยเฉพาะนักเรียนหญิง ซึ่ง M16 ให้เหตุผลว่า

“พวกผู้หญิงน่ารักสวย กรี๊ดกร๊าดโวยวายอะไรไม่รู้ตลอดเวลา แถมยังชอบมาจู้จู้จุกจิก บอกให้ทำนู่นทำนี่ บ้าหรือเปล่า บางทีเลยด่าเลย สมน้ำหน้า”

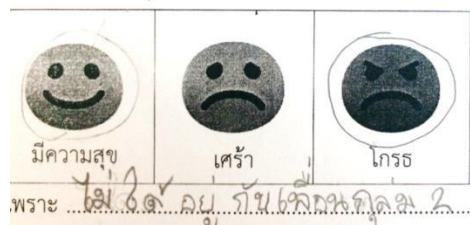
(สัมภาษณ์, 12 กรกฎาคม 2559)

ด้วยเหตุผลดังกล่าว M16 จึงไม่เป็นที่ชื่นชอบของนักเรียนหญิงนัก ซึ่งให้เหตุผลว่า “เพราะเค้าใจร้าย” “ชอบด่า” “หยาบคาย” “ชอบแกล้ง”

ในการร่วมกิจกรรมครั้งแรก M16 รู้สึกไม่พอใจอย่างมากที่ตนเองอยู่กลุ่มทดลอง A ขณะที่เพื่อนสนิทในกลุ่มเดียวกันอยู่กลุ่มทดลอง B ทั้งหมด M16 จึงเดินมาโวยวายกับผู้วิจัย และพยายามขอย้ายไปอยู่กลุ่มทดลอง B เมื่อผู้วิจัยไม่ให้ M16 จึงพูดว่า “ถ้าฉันก็ไม่เรียน” หลังจากนั้น นอกจากจะไม่ให้ความร่วมมือกับกิจกรรมแล้ว M16 ยังไม่ยอมนั่งตามกลุ่มที่กำหนดให้ คอยแกล้งและล้อเลียนเพื่อนที่นั่งใกล้ๆ จนเพื่อนหลายคนรู้สึกไม่พอใจ ช่วงทำงานศิลปะก็ทำโดยไม่ได้ตั้งใจเท่าไรนัก

ตอนที่ 2 ให้นักเรียนวงกลมรอบใบหน้าที่แสดงความรู้สึก

พร้อมอธิบายเหตุผล



ภาพที่ 4.29 แบบสะท้อนคิดจากกิจกรรมครั้งที่ 1 ของ M16

ในกิจกรรมครั้งที่ 2 “อนาคตของเรา” M16 ได้จับคู่กับ M20 นักเรียนหญิงชั้นป. 3 จากห้องเรียนเดียวกัน หลังจากสัมภาษณ์เพื่อนเสร็จ M16 ก็ลากเก้าอี้ไปนั่งที่อื่น ไม่ยอมนั่งกับคู่ของตน

แต่ก็วาดภาพด้วยความตั้งใจ เมื่อเวลาผ่านไปซึกพักจึงเดินกลับมาดูงานของเพื่อน และไม่พอใจกับภาพที่เพื่อนวาดอย่างมาก จึงโวยวายและต่อว่าอย่างรุนแรงจน M20 โกรธ น้ำตาไหล และไม่วาดอะไรต่ออีกเลย

“วาดเข้าไปได้อย่างไรแบบนี้ นี่ตุ๊ดเหอ วาดภาพผู้ชายไม่เป็นเหอเง ประสาท”

(เทปบันทึกภาพกิจกรรมการเรียนรู้, 8 สิงหาคม 2559)

ผู้วิจัยจึงเข้าไปไกล่เกลี่ย และแยกทั้งสองคนออกจากกัน เมื่อจบชั่วโมงจึงชวนนักเรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับความรู้สึกของการวาดภาพให้เพื่อน และการเป็นแบบให้เพื่อนวาดภาพ ดังบทสนทนาต่อไปนี้

ผู้วิจัย - ตอนที่เห็นภาพที่เพื่อนวาดให้รู้สึกยังไงกันบ้างคะ

M16 - ห่วยแตก

ผู้วิจัย - คือ M16 ไม่พอใจที่เพื่อนวาดภาพไม่เหมือนเหอคะ

M16 - ก็ตุ๊ด อู่อ่าหว่าดให้ชะสวย แล้วนี่อะไร วาดชะยังกับตุ๊ดเลย

ผู้วิจัย - แล้ว M20 รู้สึกยังไงคะ

M20 - หนูก็ตั้งใจวาดนะคะครู แต่หนูวาดรูปไม่เก่ง มันเลยไม่สวย ก็ไม่เห็นต้องมาด่ากันเลย

ผู้วิจัย - แสดงว่าถึงวาดไม่สวย แต่ตั้งใจก็น่าจะยอมกันได้เนอะ แล้วคนอื่นว่ายังไงคะ

M19 - น้องเค้าวาดรูปหนูไม่สวย หนูยังไม่ไปด่าเค้าเลย ตั้งใจวาดก็น่าจะดีแล้วนี่

B7 - ใช่ มันก็มีทั้งคนที่วาดรูปสวยแล้วก็ไม่สวย แต่ตั้งใจก็พอ ไม่ต้องด่ากันก็ได้

ผู้วิจัย - อืม อันนี้ครูเห็นด้วยนะ เวลาครูตรวจงานก็ดูที่ความตั้งใจเหมือนกัน แล้วก็เห็นด้วยอีกอย่างว่า เราน่าจะคุยกันดีๆ ได้เนอะ ครูก็ไม่ชอบเหมือนกันเวลามีคนมาด่า หรือพูดจาหยาบคายใส่ ครูพูดกับนักเรียนดีๆ ก็อยากให้นักเรียนพูดดีกับครูกลับนะคะ ไม่นักเรียนเห็นด้วยไหมเอ่ย (นักเรียนคนอื่นพยักหน้า แต่ M16 นั่งเงียบ)

(เทปบันทึกภาพกิจกรรมการเรียนรู้, 8 สิงหาคม 2559)

หลังจากกิจกรรมครั้งนั้นพบว่า M16 พูดคำหยาบคายลดลง ให้ความร่วมมือกับกิจกรรมมากขึ้น และไม่ขอย้ายไปอยู่กลุ่มเดียวกับเพื่อนอีก ในกิจกรรมครั้งที่ 3 “วันที่ฉันทศรา” เมื่อ M16 ฟังประสบการณ์ของผู้วิจัยเกี่ยวกับการอคติต่อเพื่อนร่วมชั้นที่ตัวเล็กและดูแลแปลกแยก จนต้องมาเสียใจที่หลังเมื่อเพื่อนป่วยจนเสียชีวิตจึงไม่มีโอกาสขอโทษ ซอมีนอุ้มตั้งใจฟังอย่างมาก และแสดงความคิดเห็นดังนี้

- M16 - ครูก็เคยเป็นคนใจร้ายเธอ
 ผู้วิจัย - นั่นสินะ ใครๆก็ต้องเคยทำเรื่องไม่ดีกันบ้างใช่ไหมคะ
 M16 - แล้วครูเศร้าไหม
 ผู้วิจัย - เศร้าสิคะ ถึงได้เลือกเรื่องนี้มาเล่าให้ฟังไง เวลาเราทะเลาะกับเพื่อน พอหายโกรธก็ขอโทษได้ ดีกันได้ แต่พอเค้าตายไปแล้ว ถึงจะอยากขอโทษแค่ไหนก็ทำไม่ได้แล้วเนอะ

(เทปบันทึกภาพกิจกรรมการเรียนรู้, 9 สิงหาคม 2559)

ในกิจกรรมครั้งที่ 3 M16 วาดภาพงานศพของพี่เขยที่เสียชีวิตจากการถูกรถชน และนำเสนอว่า แม้เขาจะไม่สนิทกับพี่เขยมากนัก แต่การต้องเห็นพี่สาวร้องไห้อย่างหนัก ก็ทำให้ตนรู้สึกเศร้าตามไปด้วย หลังจากนั้น มีนักเรียนหญิงบางคนนำเสนอภาพความรู้สึกเศร้าจากการถูกล้อเลียน ซึ่งคนในห้องมีความเห็นตรงกันว่า การล้อเลียนกลับแกล้งเป็นสิ่งที่ไม่ดี และไม่ควรรทำ เพราะจะทำให้เพื่อนเสียใจ หลังกิจกรรม M16 สะท้อนคิดว่า หลังจากนั้น ถ้าเห็นเพื่อนร้องไห้ หรือเห็นคนถูกรังแก เขาจะเข้าไปช่วยเหลือ หลังจากนั้น M16 จะเข้ากับเพื่อนผู้หญิงได้ดีขึ้น การล้อเลียนหรือการแสดงความคิดเห็นลดลง

ในกิจกรรมครั้งที่ 5 “สี่สี่สาร” ระหว่างนักเรียนนั่งทำงานศิลปะ และครูกำลังชวนนักเรียนพม่าบอกชื่อสี่ต่างๆในภาษาของตน M19 นักเรียนหญิงเชื้อชาติมอญ พูดขึ้นมาในห้องว่า “ไม่เห็นจะอยากรู้ภาษาพม่าเลย ครูรู้เปล่าพวกพม่าเค้านิสัยไม่ดี พวกนี้เค้าเคยมารบกับมอญนะ ยึดเมืองมอญ แล้วยังฆ่าคนมอญไปตั้งเยอะ” หลังจากนั้น B7 นักเรียนหญิงชาวพม่า จึงลุกขึ้นพูดด้วยความโกรธว่า “พูดอยู่ได้เรื่องนี้ เรื่องมันผ่านมามาตั้งนานแล้ว พูดให้มันได้อะไรขึ้นมา แล้วเราก็ไม่ได้ไปรบด้วยซะหน่อย พูดอยู่ได้พม่าอย่างนั้นอย่างนี้ ชักจะโมโหแล้วนะ” เหตุการณ์ดังกล่าวทำให้นักเรียนชาวมอญตกใจพอสมควร เพราะก่อนหน้านี้แม้จะพูดคล้ายๆกัน แต่นักเรียนชาวพม่าไม่เคยตอบโต้ใดๆ ซึ่งขอมินอู แสดงความคิดเห็นว่า

“ตกใจครับ ปกติ B7 เค้าไม่ค่อยโกรธ เวลาโดนแกล้งก็บ่นบ้าง แต่นี่โกรธจริง เรื่องพม่ามอญนี้บางทีผมก็ล้อเขา หลังจากนั้นคงไม่พูดแล้ว คงเป็นเรื่องที่เล่นไม่ได้”

(เทปบันทึกภาพกิจกรรมการเรียนรู้, 16 สิงหาคม 2559)

ในกิจกรรมครั้งที่ 6 “เรารักโรงเรียน” M16 แสดงความกระตือรือร้นกับกิจกรรมเป็นอย่างดี ช่วยดูแลน้อง ช่วยวาดส่วนที่เพื่อนหรือน้องๆวาดไม่ได้ และยังอาสาช่วยครูตัดเส้นเมื่อสีแห้ง แสดงถึงพฤติกรรมที่เปลี่ยนไปมาก หลังจบการทดลอง คะแนนแบบวัดจิตสำนึกด้านความเคารพของ M16 เพิ่มจาก 17 คะแนน เป็น 24 คะแนน ทั้งยังพบว่า M16 เลือก B7 เพื่อนร่วมชั้นที่เป็นผู้หญิงเป็นหนึ่ง ในเพื่อนที่ตน ชื่นชม แสดงถึงมุมมองที่มีต่อนักเรียนหญิงที่เปลี่ยนไปในทางบวก จึงอาจสรุปได้ว่า สิ่ง

ที่ M16 ได้เรียนรู้จากการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับครูและเพื่อนในห้อง ทำให้ M16 มีทัศนคติและพฤติกรรมเปลี่ยนไปในทางบวก โดยเฉพาะด้านความเคารพ เพราะ M16 คิดถึงความรู้สึกของเพื่อนมากขึ้น จากที่เคยเอาความพอใจของตนเป็นหลัก ซึ่งความเปลี่ยนแปลงดังกล่าวก็ทำให้เพื่อนให้คะแนนความนิยม M16 สูงขึ้นด้วย

ผลการทดลองใช้รูปแบบในระยะสั้น

การนำเสนอผลการทดลองใช้รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันในระยะสั้นนั้น เป็นการนำเสนอผลของการนำ LTTA Model ไปประยุกต์ใช้ในรูปแบบค่ายศิลปะควบคู่ไปกับการนำเสนอความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียน

1. ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยคือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 และ 4/2 จากโรงเรียน Sr. รวมทั้งสิ้น 52 คน โดยจำแนกตามเพศ อายุ และเชื้อชาติได้ดังนี้

ตารางที่ 4.27 ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

ข้อมูล	ความถี่	ร้อยละ
เพศ		
- ชาย	29	55.8
- หญิง	23	44.2
อายุ		
- 9 ปี	10	19.2
- 10 ปี	21	40.4
- 11 ปี	6	11.5
- 12 ปี	8	15.4
- 13 ปี	5	9.6
- 14 ปี	1	1.9
- 15 ปี	1	1.9
เชื้อชาติ		
- ไทย	31	59.6
- มอญ	15	28.8
- พม่า	5	9.6
- กะเหรี่ยง	1	1.9

2. ผลการดำเนินการจัดการเรียนรู้ตาม LTТА Model

การจัดการเรียนรู้ตาม LTТА Model ในระยะสั้น แบ่งออกเป็น 4 ฐานกิจกรรม ดำเนินการ สอนโดยวิทยากรรับเชิญ ฐานละ 2 ท่าน กระบวนการจัดการเรียนรู้ในแต่ละกิจกรรม และผลการ ดำเนินการ สามารถสรุปได้ดังตาราง

ตารางที่ 4.28 ผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้

กระบวนการจัดการเรียนรู้	ผลการดำเนินการ
ฐานที่ 1 วันอันแสนเศร้า	
<ol style="list-style-type: none"> 1. นักเรียนนั่งตามกลุ่มของตน วิทยากรแนะนำตัวเอง 2. นักเรียนดูภาพถ่าย และภาพงานศิลปะที่แสดงความรู้สึกเศร้า และช่วยกันวิเคราะห์เหตุการณ์ในภาพ ตลอดจนวิธีถ่ายทอดความเศร้าผ่านงานศิลปะ 3. วิทยากรเล่าประสบการณ์ความเศร้าของตนเอง พร้อมแสดงภาพวาดเหตุการณ์ จากนั้นเลือกนักเรียนบางคนมาเล่าประสบการณ์ความเศร้าของตน 4. นักเรียนจับคู่กับเพื่อนที่นั่งข้างๆ และสัมภาษณ์ประสบการณ์ที่ทำให้รู้สึกเศร้าที่สุด 5. นักเรียนนำเรื่องเศร้าของเพื่อนมาวาดเป็นภาพลงในใบงาน พร้อมเขียนบรรยายภาพ 6. วิทยากรสุ่มนักเรียนบางคู่มานำเสนอผลงาน 7. นักเรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและสะท้อนคิดว่า นักเรียนรู้สึกอย่างไรกับเรื่องเศร้าของเพื่อน เรื่องของใครเศร้าที่สุด เพราะอะไร หากเราเห็นเพื่อนเศร้าควรทำอย่างไร 8. นักเรียนสะท้อนคิดสิ่งที่ได้เรียนรู้ลงในกระดาษโน้ต และนำไปติดบนบอร์ด 	<ul style="list-style-type: none"> - ในภาพรวม ผู้เรียนให้ความร่วมมือกับกิจกรรมเป็นอย่างดี - ผู้เรียนให้ความสนใจกับภาพตัวอย่างที่ผู้สอนแสดงให้ดู สามารถวิเคราะห์เหตุการณ์หรือความรู้สึกของภาพได้ถูกต้อง แต่มีบางกลุ่มที่ผู้สอนต้องชี้แนะเพิ่มเติม - ผู้เรียนกระตือรือร้นในการแลกเปลี่ยนเรื่องเศร้ากับเพื่อน อย่างไรก็ตาม เนื้อหาของเรื่องเศร้ามีความหลากหลาย เช่น เรื่องเศร้าของกลุ่มสี่เหลี่ยมส่วนใหญ่คือถูกเพื่อนรังแก (ร้อยละ 90) เรื่องเศร้าของกลุ่มสี่เหลี่ยมคางหมูหลากหลายกว่า <p>ในขณะที่เรื่องเศร้าของกลุ่มสี่เหลี่ยมซึ่งเข้าฐานเป็นกลุ่มสุดท้ายมีความรุนแรงของเนื้อหา มากกว่ากลุ่มอื่นๆ จึงส่งผลให้ให้เป็นกลุ่มที่มีการแสดงอารมณ์เศร้านมากที่สุด (มีผู้เรียนที่ร้องไห้ระหว่างนำเสนอผลงาน จนผู้สอนและเพื่อนๆ ต้องเข้าไปปลอบ)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ผู้เรียนสามารถสื่อสารเรื่องเศร้าของเพื่อนผ่านทางภาพวาดได้ และสามารถนำเสนอได้ ผลงานแสดงถึงความตั้งใจแม้จะมีเวลาจำกัด

ตารางที่ 4.28 (ต่อ) ผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้

กระบวนการจัดการเรียนรู้	ผลการดำเนินการ
ฐานที่ 2 ท่องโลกไปกับศิลปะ	
<p>1. นักเรียนนั่งตามกลุ่มของตน วิทยากรแนะนำตัวเอง</p> <p>2. วิทยากรนำเข้าสู่บทเรียนโดยการให้นักเรียนช่วยกันหาประเทศที่วิทยากรกำหนดจากแผนที่โลก ก่อนจะแลกเปลี่ยนความคิดเห็นว่า นักเรียนคนใดมาจากประเทศใดบ้าง และเคยไปประเทศใดมาแล้วบ้าง</p> <p>3. ครูจัดกิจกรรมฐานโดยนำงานศิลปะประเภทเดียวกันจาก 3 ประเทศมาวางบนโต๊ะแต่ละตัว เช่น หุ่นกระบอกไทย พม่า ฝรั่งเศส ก่อนจะให้นักเรียนทายว่าภาพใดมาจากประเทศใด</p> <p>4. นักเรียนช่วยกันวิเคราะห์งานศิลปะประเภทเดียวกันที่มาจากหลายประเทศว่ามี ความเหมือนและความแตกต่างกันอย่างไรบ้าง ก่อนจะบันทึกลงในใบงาน</p> <p>5. นักเรียนฟังข้อมูลจากครูและเปรียบเทียบกับคำตอบของตน ก่อนจะแสดงความคิดเห็นว่าชอบงานชิ้นใดมากที่สุด เพราะอะไร</p> <p>6. นักเรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และสะท้อนคิดเกี่ยวกับความเหมือนและแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมของตนและวัฒนธรรมของเพื่อน</p>	<p>- ในภาพรวม ผู้เรียนให้ความร่วมมือกับกิจกรรมเป็นอย่างดี</p> <p>- ผู้เรียนตั้งใจตอบคำถาม และกระตือรือร้นในการทำงานกลุ่ม</p> <p>- ผู้เรียนเข้าใจสิ่งที่ผู้สอนนำเสนอ สามารถคาดเดาได้ว่าภาพใดเป็นวัฒนธรรมของประเทศใด แต่ช่วงที่วิเคราะห์ความเหมือนและความต่างต้องชี้แนะเพิ่มเติมอยู่บ้าง และผู้เรียนไม่สามารถเขียนอธิบายความเหมือนและความต่างเป็นประโยคยาวๆ ได้ ส่วนใหญ่จึงใช้คำตอบแบบสั้น</p> <p>- ผู้เรียนที่เป็นเด็กข้ามชาติสามารถให้ข้อมูลเพื่อนๆ เกี่ยวกับวัฒนธรรมตนเองได้ เช่น ผู้เรียนไทใหญ่อธิบายเพื่อนๆ เกี่ยวกับเสื้อผ้าไทใหญ่ ผู้เรียนที่เป็นพม่าสามารถอ่านภาษาพม่าได้ภาพพระมหามัธยมภูมิได้ หรือผู้เรียนที่เป็นมอญบอกเล่าประสบการณ์การไปไหว้เจดีย์เขเวดากองได้</p> <p>- เนื่องจากจำนวนผู้เรียนในแต่ละกลุ่มไม่เท่ากัน (มีเด็กขาดเรียน) จึงพบว่า กลุ่มที่มีสมาชิกจำนวนน้อยจะให้ความร่วมมือกับกิจกรรมกลุ่มมากกว่ากลุ่มที่จำนวนสมาชิกมาก เพราะสมาชิกบางคนที่ไม่กล้าแสดงความคิดเห็นจะหลุดออกมานั่งอยู่นอกวง</p>

ตารางที่ 4.28 (ต่อ) ผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้

กระบวนการจัดการเรียนรู้	ผลการดำเนินการ
ฐานที่ 3 สื่อสาร (ต่อ)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. นักเรียนนั่งตามกลุ่มของตน วิทยากรแนะนำตัวเอง 2. นักเรียนดูภาพที่ใช้สื่ออารมณ์ แล้วช่วยกันทายว่าภาพได้สื่ออารมณ์ใด 3. นักเรียนดูภาพธงประจำชาติของตน ก่อนจะช่วยกันทายความหมายของสีในธง และเปรียบเทียบความหมายจากธงหลายชาติ 4. นักเรียนจับคู่กับเพื่อนที่มีเชื้อชาติเดียวกัน นำกระดาษสีตามธงชาติของตนมาออกแบบเป็นลวดลายตามจินตนาการ ก่อนจะช่วยกันนำผลงานของทุกคนในห้องมาประกอบรวมกันเป็นภาพใหญ่ 6. นักเรียนดูภาพและแสดงความคิดเห็นว่า ภาพที่ได้สื่อถึงความแตกต่างหลากหลายในชั้นเรียนอย่างไรบ้าง 7. นักเรียนร่วมกันแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและสะท้อนคิดเกี่ยวกับการอยู่ร่วมกันท่ามกลางความแตกต่าง 	<ul style="list-style-type: none"> - ในภาพรวม ผู้เรียนให้ความร่วมมือกับกิจกรรมเป็นอย่างดี - ผู้เรียนที่เป็นเด็กข้ามชาติมีความกระตือรือร้นในการบอกความหมายของธงชาติของตน และกล้าแสดงความคิดเห็น เช่น ธงที่ผู้สอนนำมาเป็นตัวอย่างมีรายละเอียดที่แตกต่างจากธงที่เคยเห็น - ผู้เรียนร่วมมือและช่วยเหลือซึ่งกันและกันในช่วงทำงาน เมื่อทำงานกับคู่ของตนเองเสร็จแล้วก็ยินดีให้ความช่วยเหลือกับเพื่อนที่ยังทำไม่เสร็จ หรือเพื่อนที่ทำงานได้ช้า - ผู้เรียนมีความพึงพอใจ และภูมิใจเมื่อเห็นผลงานของกลุ่มเสร็จสมบูรณ์ เช่น ตบมือ ส่งเสียงดีใจ
กิจกรรมที่ 4 เรารักโรงเรียน	
<ol style="list-style-type: none"> 1. นักเรียนนั่งตามกลุ่มของตน วิทยากรแนะนำตัวเอง 2. วิทยากรให้นักเรียนคิดทบทวนจุดเด่น หรือสิ่งที่ตนชอบเกี่ยวกับโรงเรียน แล้วจึงเลือกตัวแทนมาแสดงความคิดเห็น 3. วิทยากรให้นักเรียนดูภาพงานจิตรกรรมฝาผนังในโรงเรียนและชุมชน ก่อนจะร่วมกันแสดงความคิดเห็นว่า หากต้องการสร้างงานจิตรกรรมฝาผนังในโรงเรียน นักเรียนจะออกแบบภาพอย่างไร 4. นักเรียนแต่ละกลุ่มช่วยกันวาดภาพที่สื่อถึงโรงเรียนของตน ด้วยสีชอล์ก ลงบนกระดาษแข็งขนาดใหญ่ 	<ul style="list-style-type: none"> - ในภาพรวม ผู้เรียนให้ความร่วมมือกับกิจกรรมเป็นอย่างดี - ผู้เรียนรู้สึกตื่นเต้นกับการใช้สีชอล์ก และการวาดภาพในกระดาษแผ่นใหญ่ - แม้ว่าช่วงที่วิทยากรอธิบายเกี่ยวกับโรงเรียน ผู้เรียนจะดูเฉื่อยชา (อาจเพราะเป็นช่วงบ่าย) แต่พอเริ่มปฏิบัติงาน ทุกกลุ่มก็มีความมุ่งมั่นตั้งใจอย่างมากที่จะทำให้ผลงานสำเร็จสมบูรณ์ และสวยงาม - ผู้เรียนแต่ละกลุ่มมีรูปแบบการทำงานแตกต่างกัน กลุ่มสีเหลืองค่อนข้างล้าเล ต้องให้ครูเข้าไปช่วยให้คำแนะนำ กลุ่มสีแดงทำงานได้อย่างรวดเร็ว แต่มีผู้เรียนบางคนที่นั่งเฉยๆ ส่วนกลุ่มสีเขียวมีนักเรียนที่อายุมากกว่าหลายคนจึงสามารถแบ่งงานได้ดี แต่ผู้เรียนบางคนถูกกันออกจากกลุ่ม เพราะพี่ๆ ประเมินว่าไม่ค่อยมีความสามารถ ทำให้เกิดการถกเถียงกันบางช่วง

ตารางที่ 4.28 (ต่อ) ผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้

กระบวนการจัดการเรียนรู้	ผลการดำเนินการ
กิจกรรมที่ 4 เรารักโรงเรียน (ต่อ)	
5. ตัวแทนกลุ่มออกมานำเสนอผลงานหน้าชั้นเรียน ก่อนที่วิทยากรจะวิจารณ์ผลงานของนักเรียนแต่ละกลุ่ม 6. นักเรียนร่วมกันแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และสะท้อนคิดเกี่ยวกับข้อดีของการร่วมกันทำงาน ปัญหาที่พบ และวิธีแก้ไข	<ul style="list-style-type: none"> - เมื่อใกล้หมดเวลา แต่ละกลุ่มจะเริ่มถกเถียงกัน เพราะรู้สึกกดดันกลัวงานไม่เสร็จ นอกจากนี้แม้ว่ากระดาษจะมีขนาดใหญ่ แต่มีพื้นที่ในการทำงานค่อนข้างน้อย ผู้เรียนบางส่วนจึงถูกกันออกนอกวง - เมื่อผู้สอนเสนอให้มีหน้าที่ดูแล และทำความสะอาด แต่ละกลุ่มจึงถกเถียงกันน้อยลง - ผู้เรียนส่วนใหญ่ภูมิใจในความสำเร็จของกลุ่ม - ชวงนำเสนอผลงาน ได้ยินคำพูดที่แสดงการ “ชม” กลุ่มอื่นเป็นระยะ

จากผลการจัดกิจกรรมตามแผนการจัดการเรียนรู้พบว่า วิทยากรสามารถจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนที่วางไว้ได้อย่างราบรื่น นักเรียนทุกคนให้ความร่วมมือกับกิจกรรมเป็นอย่างดี แม้ในช่วงแรกจะยังเขินอาย ไม่ค่อยกล้าแสดงความคิดเห็น แต่หลังจากผ่านกิจกรรมไป 1 ฐาน ทุกกลุ่มต่างก็กระตือรือร้นในการตอบคำถาม และการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นมากขึ้น นักเรียนสามารถวิเคราะห์เหตุการณ์และอารมณ์ของภาพได้ถูกต้อง แต่ยังเปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างระหว่างงานศิลปะได้ไม่ดีนัก วิทยากรต้องช่วยให้คำแนะนำ นักเรียนข้ามชาติแสดงอาการตื่นเต้นและกระตือรือร้นกับกิจกรรมมากขึ้นเมื่อได้เห็นภาพงานศิลปะหรือธงชาติของตน ในการสร้างงานศิลปะร่วมกันเป็นกลุ่มในฐานที่ 4 พบว่านักเรียนยังแบ่งงานในกลุ่มใหญ่ได้ไม่ดีนัก วิทยากรต้องเข้าไปให้คำแนะนำ

ทั้งนี้ วิทยากรทุกท่านเห็นตรงกันว่า การให้คะแนนกลุ่มนั้นส่งผลต่อผู้เรียนเป็นอย่างมาก คะแนนกลุ่มช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนกระตือรือร้นในการมีส่วนร่วมกับกิจกรรม ทำให้ผู้เรียนกล้าแสดงความคิดเห็นมากขึ้น นอกจากนี้ ยังทำให้เกิดระบบการดูแลความประพฤติดอกกันและกัน หากมีเพื่อนในกลุ่มคนใดไม่ให้ความร่วมมือหรือไม่ปฏิบัติตามกฎ สมาชิกในกลุ่มจะเข้าไปตักเตือนทันที ทำให้กิจกรรมดำเนินไปอย่างราบรื่น

3. ผลการวิเคราะห์คะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

งานวิจัยนี้วัดความเปลี่ยนแปลงของจิตสำนึกผู้เรียนโดยเปรียบเทียบระหว่างคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนและหลังเรียน ซึ่งสรุปเป็นสถิติพื้นฐานได้ดังนี้

ตารางที่ 4.29 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบวัดจิตสำนึกเพื่อการอยู่ร่วมกัน

ข้อมูล	\bar{X}	S.D.
คะแนนเฉลี่ยก่อนเรียน	90.6	12.99
คะแนนเฉลี่ยหลังเรียน	96.94	10.24

ผู้วิจัยทำการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มตัวอย่าง โดยเปรียบเทียบระหว่างคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนและหลังเรียน ด้วยการทดสอบค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างสองกลุ่มที่สัมพันธ์กัน (Paired Sample t-test) ได้ผลดังตาราง

ตารางที่ 4.30 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	n	\bar{X}	SD	t	p
ทดสอบก่อนเรียน	52	90.6	12.99	-4.465	.000*
ทดสอบหลังเรียน	52	96.94	10.24		

*p<.05

จากการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยแบบวัดจิตสำนึกเพื่อการอยู่ร่วมกัน ก่อนเรียนและหลังเรียนพบว่า คะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

ผู้วิจัยทำการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มตัวอย่างในด้าน ด้วยการทดสอบค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างสองกลุ่มที่สัมพันธ์กัน (Paired Sample t-test) ได้ผลดังตาราง

ตารางที่ 4.31 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันรายด้าน

จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	n	\bar{X}	SD	t	p	
เคารพ	ทดสอบก่อนเรียน	52	22.17	4.06	-2.423	.019*
	ทดสอบหลังเรียน	52	23.59	3.37		
ยอมรับ	ทดสอบก่อนเรียน	52	21.09	3.04	-2.870	.006*
	ทดสอบหลังเรียน	52	22.46	3.10		
เข้าอก	ทดสอบก่อนเรียน	52	22.25	2.84	-2.889	.006*
	ทดสอบหลังเรียน	52	23.71	2.82		
ชื่นชม/ ภาคภูมิใจ	ทดสอบก่อนเรียน	52	25.07	3.11	-3.494	.001*
	ทดสอบหลังเรียน	52	27.17	4.23		

*p<.05

จากผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายด้าน พบว่า คะแนนเฉลี่ยแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันรายด้านของกลุ่มตัวอย่างในภาพรวม จากการทดสอบหลังเรียนนั้นสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยจากการทดสอบก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในทุกด้าน

4. ผลวิเคราะห์การสะท้อนคิดของผู้เรียน

ข้อมูลจากแบบสะท้อนคิดของผู้เรียนหลังจบกิจกรรมในแต่ละฐาน สรุปเป็นหมวดหมู่ได้ดังนี้

ตารางที่ 4.32 สรุปแบบสะท้อนคิดผู้เรียน

กิจกรรม	ความคิดเห็น	
กิจกรรมที่ 1 วันอันแสนเศร้า	<ul style="list-style-type: none"> - รู้สึกสนุกไปกับกิจกรรม - ได้รู้จักเพื่อนมากขึ้น - ต่างๆ - ได้รู้เรื่องเศร้าของเพื่อน - รู้สึกเศร้าแทนเพื่อน - เศร้า 	<ul style="list-style-type: none"> - ดีใจที่ได้วาดรูป ระบายสี - ได้ความรู้เกี่ยวกับอารมณ์ - เข้าใจความรู้สึกของเพื่อน - รู้สึกเสียใจเพราะนึกถึงเรื่อง
กิจกรรมที่ 2 สี่สื่อสาร	<ul style="list-style-type: none"> - รู้สึกมีความสุข สนุกสนาน - รู้สึกรักชาติ - ได้รู้จักสี่ของประเทศต่างๆ - ได้รู้ว่าสี่หลายๆสี่มาอยู่รวมกันแล้วสวย - ได้ฝึกความสามัคคี/ การทำงานร่วมกับเพื่อน 	<ul style="list-style-type: none"> - รู้สึกภูมิใจเมื่องานเสร็จ - ได้ความรู้เกี่ยวกับธงชาติ - ได้ความรู้เกี่ยวกับสี่ - ได้ช่วยเหลือกันและกัน
กิจกรรมที่ 3 ท่องโลกไปกับศิลปะ	<ul style="list-style-type: none"> - รู้สึกมีความสุข สนุกสนาน - ได้เรียนรู้วัฒนธรรมของตัวเองและเพื่อน - รู้จักความแตกต่างระหว่างประเทศ/วัฒนธรรม - ได้ความรู้เกี่ยวกับประเทศต่างๆได้ความรู้เกี่ยวกับอาเซียน - ได้รู้จักชาวต่างชาติ /เพื่อนต่างชาติ - ได้ความรู้เกี่ยวกับชุดประจำชาติ/ เจริญ/ พระพุทธรูป 	<ul style="list-style-type: none"> - ดีใจที่ได้ทำงานร่วมกับเพื่อน
กิจกรรมที่ 4 เรารักโรงเรียน	<ul style="list-style-type: none"> - รู้สึกมีความสุข สนุกสนาน - ดีใจที่ได้ใช้สีชอล์ก - ดีใจที่ได้ทำเพื่อส่วนรวม - รู้สึกอยากทำให้โรงเรียนน่าอยู่/ การทำงานร่วมกับเพื่อน - ได้รู้จักโรงเรียนมากขึ้น - เสียใจที่เพื่อนไม่ให้ช่วยงาน - ไม่ชอบที่เพื่อนทะเลาะกัน/ แย่งกันทำงาน 	<ul style="list-style-type: none"> - มีความสุขที่ได้วาดรูป - ดีใจที่ได้ใช้กระดาษแผ่นใหญ่ - ฝึกความสามัคคี

5. ผลการประเมินความพึงพอใจของผู้เรียน

จากแบบประเมินความพึงพอใจของผู้เรียน สามารถสรุปข้อมูลได้ดังนี้

ตารางที่ 4.33 ข้อมูลจากแบบประเมินความพึงพอใจของผู้เรียน

ข้อที่	ประเด็น	\bar{X}	S.D.	ความหมาย
1	นักเรียนชอบกิจกรรมค่ายศิลปะเพื่อการอยู่ร่วมกัน	4.82	0.44	ความพึงพอใจระดับดีมาก
2	นักเรียนเข้าใจความรู้สึกของเพื่อนมากขึ้น	4.38	0.75	ความพึงพอใจระดับดี
3	นักเรียนรู้จักวัฒนธรรมต่างชาติมากขึ้น	4.54	0.73	ความพึงพอใจระดับดีมาก
4	นักเรียนรู้จักวัฒนธรรมของตนเองมากขึ้น	4.66	0.63	ความพึงพอใจระดับดีมาก
5	นักเรียนรู้สึกสนใจวัฒนธรรมต่างชาติมากขึ้น	4.44	0.64	ความพึงพอใจระดับดี
6	นักเรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนมากขึ้น	4.36	0.88	ความพึงพอใจระดับดี
7	นักเรียนเรียนได้รู้จักและสนิทสนมกับเพื่อนมากขึ้น	4.38	0.75	ความพึงพอใจระดับดี
	คะแนนเฉลี่ยรวม	4.51	0.69	ความพึงพอใจระดับดีมาก

จากการพิจารณาในภาพรวบพบว่า กลุ่มตัวอย่างมีความพึงพอใจในระดับดีมาก ($\bar{X} = 4.51$) เมื่อพิจารณาในรายข้อพบว่า ประเด็นที่ได้รับการประเมินความพึงพอใจในระดับดีมาก ประกอบด้วย ข้อที่ 1 นักเรียนชอบกิจกรรมค่ายศิลปะเพื่อการอยู่ร่วมกัน ($\bar{X} = 4.82$) ข้อที่ 4 นักเรียนรู้จักวัฒนธรรมของตนเองมากขึ้น ($\bar{X} = 4.66$) และข้อที่ 3 นักเรียนรู้จักวัฒนธรรมต่างชาติมากขึ้น ($\bar{X} = 4.54$) ตามลำดับ

ตารางที่ 4.34 กิจกรรมที่นักเรียนชอบมากที่สุด

กิจกรรม	ความถี่	ร้อยละ	เหตุผล
กิจกรรมที่ 1 วันอันแสนเศร้า	3	5.77	- ได้รู้เรื่องเศร้าของเพื่อน - ได้รู้ว่าไม่ได้มีแค่เราที่เศร้า
กิจกรรมที่ 2 สีสี่สสาร	7	13.46	- สนุก - ฝึกความสามัคคี - ได้ความรู้เกี่ยวกับสีและธงชาติ - ได้ทำงานกับกระดาษสี - ขอครูผู้สอน
กิจกรรมที่ 3 ท่องโลกไปกับศิลปะ	13	25.00	- ได้ความรู้เกี่ยวกับอาเซียนและประเทศอื่นๆ - ได้เรียนรู้เกี่ยวกับประเทศของเพื่อน - ได้เรียนรู้วัฒนธรรมต่างชาติ - ได้ฝึกดูแผนที่ - ขอครูผู้สอน

กิจกรรม	ความถี่	ร้อยละ	เหตุผล
กิจกรรมที่ 4 เราชักโรงเรียน	18	34.62	- ฝึกความสามัคคี - ได้วาดรูปด้วยสีชอล์ก วาดภาพบนกระดาษใหญ่ๆ - ได้ทำงานร่วมกับเพื่อน - ได้รู้จักโรงเรียนมากขึ้น - สนุก มีความสุข - ฝึกความคิดสร้างสรรค์ - ได้ทำเพื่อส่วนรวม, ทำเพื่อโรงเรียน
ชอบทุกกิจกรรม	11	21.15	- สนุก มีความสุข - ได้ทำงานศิลปะ - ได้ความรู้

จากการสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับกิจกรรมที่นักเรียนชอบมากที่สุด พบว่า นักเรียนชอบกิจกรรมที่ 4 เราชักโรงเรียน มากที่สุด (ร้อยละ 34.62) รองลงมาคือ กิจกรรมที่ 3 ท่องโลกไปกับศิลปะ (ร้อยละ 25.00) ชอบทุกกิจกรรม (ร้อยละ 21.15) กิจกรรมที่ 2 สีสื่อสาร (ร้อยละ 13.46) และกิจกรรมที่ 1 วันอันแสนเศร้า (ร้อยละ 5.77) ตามลำดับ

ตารางที่ 4.35 กิจกรรมที่นักเรียนไม่ชอบ

กิจกรรม	ความถี่	ร้อยละ	เหตุผล
กิจกรรมที่ 1 วันอันแสนเศร้า	6	11.54	- ทำให้รู้สึกเศร้า - เห็นเพื่อนร้องไห้
กิจกรรมที่ 2 สีสื่อสาร	1	1.92	- เพื่อนๆแย่งของกัน
กิจกรรมที่ 3 ท่องโลกไปกับศิลปะ	1	1.92	- ต้องตอบคำถามเยอะ
กิจกรรมที่ 4 เราชักโรงเรียน	5	9.62	- เพื่อนไม่ให้ช่วยงาน - เพื่อนในกลุ่มทะเลาะกัน - แย่งกันทำงาน
ไม่มีกิจกรรมที่ไม่ชอบ	39	75.00	- ชอบทุกกิจกรรม

จากการสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับกิจกรรมที่นักเรียนไม่ชอบ พบว่า นักเรียนส่วนใหญ่ (ร้อยละ 75) ชอบทุกกิจกรรม รองลงมาคือ กิจกรรมที่ 1 วันอันแสนเศร้า (ร้อยละ 11.54) กิจกรรมที่ 4 เราชักโรงเรียน กิจกรรมที่ 3 ท่องโลกไปกับศิลปะ (ร้อยละ 9.62) ชอบทุกกิจกรรม (ร้อยละ 1.92) และกิจกรรมที่ 2 สีสื่อสาร (ร้อยละ 1.92) ตามลำดับ

ตารางที่ 4.36 ความแตกต่างจากการเรียนวิชาศิลปะตามปกติ

ความคิดเห็น	ความถี่	ร้อยละ	เหตุผล
แตกต่าง	40	76.92	<ul style="list-style-type: none"> - ได้ความรู้มากกว่า - ได้ทำงานศิลปะหลายแบบ - ได้คิด วิเคราะห์ ตอบคำถาม - ได้เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมและประเทศต่างๆ - ได้เรียนร่วมกับเพื่อนห้องอื่น - ได้ฝึกความสามัคคี ช่วยกันทำงาน - มีการเข้าฐาน มีกิจกรรมหลากหลาย - ได้เล่นเกม มีคะแนน รางวัล
ไม่แตกต่าง	12	23.08	<ul style="list-style-type: none"> - เรียนศิลปะเหมือนกัน - วาดภาพเหมือนกัน - บางกิจกรรมเคยทำแล้ว

จากการสอบถามความคิดเห็นว่ากิจกรรมในค่ายศิลปะเพื่อการอยู่ร่วมกันมีความแตกต่างจากการเรียนศิลปะทั่วไปหรือไม่ พบว่า นักเรียนส่วนใหญ่ (ร้อยละ 76.92) มองว่ากิจกรรมในค่ายศิลปะเพื่อการอยู่ร่วมกันมีความแตกต่างจากการเรียนศิลปะทั่วไป

6. ผลการวิเคราะห์ความคิดเห็นของวิทยากรและครู

จากการสอบถามความคิดเห็นของวิทยากรผู้จัดกิจกรรม และครูในโรงเรียน Sr. ซึ่งทำหน้าที่เป็นผู้สังเกตการณ์ สรุปผลได้ดังนี้

“กิจกรรมและสื่อที่เตรียมมา สามารถนำไปใช้กับนักเรียนได้จริง ทำให้ผู้เรียนนำประสบการณ์ที่พบ มาบรรยายผ่านการสร้างสรรค์งานศิลปะ จนสามารถถ่ายทอดไปสู่เพื่อนร่วมชั้น เด็กที่ผ่านประสบการณ์คล้ายกันในอดีตจะรู้สึกถึงความ เป็นพวกเดียวกัน เกิดการแสดงความคิดเห็นอกเห็นใจ การปลอบใจ ให้กำลังใจซึ่งกัน และกัน ถือได้ว่ากิจกรรมประสบความสำเร็จอย่างดี”

วิทยากร ฐานวันอันแสนเศร้า

“นักเรียนให้ความร่วมมือกับกิจกรรมเป็นอย่างดี นักเรียนตื่นตัวและกระตือรือร้นในการเรียนรู้เกี่ยวกับงานศิลปะจากวัฒนธรรมของตนเองและผู้อื่น โดยเฉพาะนักเรียนข้ามชาติจะตื่นตัวเป็นพิเศษ และกล่าวถึงวัฒนธรรมของตนด้วยความภาคภูมิใจ กิจกรรมทำให้นักเรียนรู้จักสังเกต วิเคราะห์ เปรียบเทียบ ช่วยเสริมสร้างความสามัคคี และสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับความเหมือนและความแตกต่างทางวัฒนธรรมได้ดี”

วิทยากร ฐานท่องเที่ยวโลกไปกับศิลปะ

“เป็นกิจกรรมที่เด็กให้ความสนใจอย่างมาก ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างสนุกสนาน ได้ความรู้ในเรื่องธงประจำชาติต่างๆ และการนำเอาสีของธงชาติต่างๆมาสร้างเป็นผลงานศิลปะร่วมกัน ทำให้เด็กเกิดความเข้าใจและยอมรับในความแตกต่างระหว่างกันมากขึ้น เป็นกิจกรรมที่สามารถสร้างจิตสำนึกการอยู่ร่วมกันที่ดีมาก”

วิทยากร ฐานลีลือสาร

“การวาดภาพโรงเรียนทำให้นักเรียนได้ทบทวนประสบการณ์ดีๆที่เกิดขึ้นในโรงเรียน เกิดเป็นความรักและภาคภูมิใจในโรงเรียนของตน นักเรียนให้ความร่วมมือกับกิจกรรมดี การวาดภาพใหญ่ๆช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนหันมาร่วมมือกัน สามัคคีและช่วยเหลือกัน แม้ว่าจะยังแบ่งงานกันไม่ได้ไม่ทันนัก แต่ก็ถือเป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงซึ่งจะมีประโยชน์ในอนาคต”

วิทยากร ฐานเรารักโรงเรียน

“เป็นกิจกรรมที่ดี มีประโยชน์ รู้สึกว่านักเรียนกระตือรือร้น สนุก และตั้งใจในการร่วมกิจกรรมเป็นอย่างมาก ถือเป็นโอกาสดีที่นักเรียนจะได้เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมอื่นๆ รวมถึงการอยู่ร่วมกัน”

ครูผู้สังเกตการณ์

“กิจกรรมน่าสนใจ สนุก และดูไม่ยากจนเกินไป น่าจะปรับใช้ในโรงเรียนได้ดี”

ครูผู้สังเกตการณ์

จากความคิดเห็นของวิทยากรผู้จัดกิจกรรม และครูในโรงเรียน Sr. พบว่า กิจกรรมฐานตาม LTTA Model เป็นกิจกรรมที่มีประโยชน์ ช่วยกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมและการอยู่ร่วมกันตามวัตถุประสงค์การเรียนรู้ได้เป็นอย่างดี ทั้งยังเป็นกิจกรรมที่สนุกสนาน เหมาะสมกับช่วงวัย และความสนใจของผู้เรียน กิจกรรมไม่ได้ยากหรือซับซ้อนจนเกินไป วิทยากรและครูสามารถนำไปใช้สอนได้จริง จึงเป็นกิจกรรมที่เหมาะสมกับการปรับใช้ในบริบทโรงเรียนได้เป็นอย่างดี

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

สรุปผลการวิจัย

การวิจัยเรื่องการพัฒนา รูปแบบการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เป็น การวิจัยและพัฒนา (Research and Development) โดยใช้เทคนิควิธีเชิงปริมาณและคุณภาพ เพื่อ สร้างรูปแบบการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียน ข้ามชาติ และเพื่อศึกษาผลของการใช้รูปแบบการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นต่อพัฒนาการทางจิตสำนึก ในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มตัวอย่าง โดยวิธีการดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 3 ระยะ ดังนี้

การวิจัยระยะที่ 1 ระยะเตรียมข้อมูลในการพัฒนา รูปแบบการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (R1) เป็นการศึกษาแนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทย และนักเรียนข้ามชาติ ด้วยเทคนิควิธีดังต่อไปนี้

1. การวิจัยเอกสาร
2. การวิจัยเชิงสำรวจด้วยแบบสอบถาม จากโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวม 43 แห่ง
3. การวิจัยภาคสนามด้วยการสังเกตและสัมภาษณ์ ในโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวม 6 แห่ง
4. การวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ 22 ท่าน

การวิจัยระยะที่ 2 ระยะพัฒนา รูปแบบการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน (D1) เป็นการนำข้อมูลที่ได้จากการวิจัยระยะที่ 1 มาพัฒนาเป็นรูปแบบการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ โดยมีขั้นตอนดังนี้

1. การสร้างกรอบแนวคิดของรูปแบบการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์
2. การยกร่างรูปแบบการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์
3. ตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์และปรับปรุงแก้ไข

การวิจัยระยะที่ 3 ระยะทดสอบคุณภาพรูปแบบการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (R2) เป็นการทดลองใช้เพื่อศึกษาผล ของรูปแบบการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ที่มีต่อกลุ่มตัวอย่าง โดยมีขั้นตอนดังนี้

1. การเตรียมการทดลองใช้รูปแบบ
2. การทดลองใช้รูปแบบในระยะยาว
3. การทดลองใช้รูปแบบในระยะสั้น

การรายงานผลการวิจัยแบ่งออกเป็น 3 ตอน ตามระยะการวิจัย ได้แก่

ตอนที่ 1 ผลการศึกษาสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ตอนที่ 2 ผลการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

ตอนที่ 3 การศึกษาผลของการใช้รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

ตอนที่ 1 ผลการศึกษาสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ผู้วิจัยทำการศึกษาสภาพ ปัญหา และแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ในบริบทการเรียนรวม จากโรงเรียนในสังกัด สพป. สมุทรสาคร โดยรวบรวมข้อมูลจาก 4 แหล่ง ได้แก่ 1) ข้อมูลจากการวิจัยเอกสาร 2) ข้อมูลจากการวิจัยเชิงสำรวจด้วยแบบสอบถาม จากโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวม 34 แห่ง 3) ข้อมูลจากการวิจัยภาคสนามด้วยการสังเกตและสัมภาษณ์ ในโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนรวม 6 แห่ง 4) ข้อมูลจากการวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ 22 ท่าน ผลการวิจัยระยะที่ 1 สามารถสรุปได้ดังนี้

ความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่พบการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ประกอบด้วย ความแตกต่างทางเชื้อชาติ ภาษา เพศ และอายุ ซึ่งทางโรงเรียนพยายามลดความแตกต่างทางเชื้อชาติและภาษาโดยกำหนดให้นักเรียนข้ามชาติแต่งกายด้วยชุดนักเรียน และสื่อสารด้วยภาษาไทย

การจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาตินั้นยึดตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นหลัก โดยไม่ได้มีการปรับเปลี่ยนให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนข้ามชาติหรือความแตกต่างทางวัฒนธรรม ประเด็นที่ทางโรงเรียนให้ความสำคัญคือการปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างเท่าเทียม ร่วมกับการสอนภาษาไทย วัฒนธรรมไทย และความรักในแผ่นดินไทยให้นักเรียนข้ามชาติ โดยมีวัตถุประสงค์ให้นักเรียนข้ามชาติสามารถปรับตัวอยู่ในสังคมโรงเรียนและสังคมไทยได้อย่างกลมกลืน

ปัญหาในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ จำแนกได้เป็น 3 ประเด็น คือ 1) การขาดความภาคภูมิใจในตนเองของนักเรียนข้ามชาติ 2) ทศนคติเชิงลบของนักเรียนที่มีต่อคนต่างชาติหรือการเรียนรวม ซึ่งเกิดจากการอบรมของครอบครัวและประสบการณ์ในอดีต และ 3) การแบ่งแยกระหว่างนักเรียนที่มีอายุและเชื้อชาติแตกต่างกัน

แนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติที่ทางโรงเรียนดำเนินการในปัจจุบันแบ่งออกเป็น 2 วิธี คือการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในห้องเรียน ตามแนวคิด

“พี่ดูแลน้อง” คือการให้นักเรียนที่อายุมากกว่าคอยดูแลนักเรียนที่อายุน้อยกว่า และการส่งเสริมผ่านกิจกรรมเสริมหลักสูตรต่างๆ เช่น กิจกรรมลูกเสือเนตรนารี กีฬาสี ทั้ง 2 วิธีเน้นที่การส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ และการร่วมมือระหว่างนักเรียนที่มีอายุและเชื้อชาติแตกต่างกัน แต่ไม่พบกิจกรรมที่ส่งเสริมความเข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างทางวัฒนธรรม หรือการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันโดยตรง

ผลการศึกษาแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันที่เหมาะสมกับบริบทการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ จากเอกสาร งานวิจัย และการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญในสาขาที่เกี่ยวข้อง สรุปได้ว่า ปัญหาในการอยู่ร่วมกันของนักเรียนเกิดจากการจัดการเรียนการสอนที่เน้นวัฒนธรรมไทยเป็นหลัก โดยไม่เปิดโอกาสให้นักเรียนข้ามชาติได้แสดงวัฒนธรรมของตน หรือได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของกันและกัน ดังนั้น แนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันที่เหมาะสมจึงประกอบด้วย 1) การส่งเสริมให้นักเรียนทุกคนได้แสดงอัตลักษณ์และวัฒนธรรมของตน 2) การส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างนักเรียนต่างวัฒนธรรม 3) การส่งเสริมการเรียนรู้แบบร่วมมือบนสถานภาพที่เท่าเทียม ทั้งนี้ โรงเรียนและผู้เชี่ยวชาญเห็นตรงกันว่า การส่งเสริมการเรียนรู้ทางวัฒนธรรมผ่านกิจกรรมศิลปะเป็นสิ่งที่เหมาะสม และเป็นประโยชน์ต่อบริบทการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ตอนที่ 2 ผลการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

จากการวิจัยระยะที่ 1 สรุปได้ว่า รูปแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ควรเป็นรูปแบบที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงวัฒนธรรมของตน ได้เรียนรู้จักผู้อื่น และปฏิสัมพันธ์บนสถานภาพที่เท่าเทียม โดยใช้ศิลปะเป็นหลักในการเรียนรู้ ผู้วิจัยจึงนำข้อมูลดังกล่าวมาวิเคราะห์เชื่อมโยงกับแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง อันประกอบด้วย การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน, แนวทางการลดอคติ และการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม มาผสมผสานกับแนวทางการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันผ่านศิลปะ เพื่อสังเคราะห์เป็นหลักการของรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน หรือ LTTA Model (Living Together through Art Model) ก่อนจะพัฒนาเป็นรูปแบบที่สมบูรณ์ โดยมีองค์ประกอบดังนี้

1. หลักการ คือ “การใช้กระบวนการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรมได้แสดงตัวตน เชื่อมโยงกับผู้อื่น และหันมาร่วมมือกัน” ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบย่อย 5 ข้อ ได้แก่

1.1 การแสดงตัวตนผ่านศิลปะ เพื่อเรียนรู้จักตนเอง และสร้างความภาคภูมิใจในตนเอง

1.2 การเปรียบเทียบความเหมือนและต่างระหว่างบุคคล เพื่อเรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น ตลอดจนความแตกต่างหลากหลายในสังคม

1.3 การจินตนาการความรู้สึกของผู้อื่น เพื่อทำความเข้าใจผู้อื่นผ่านการเชื่อมโยงกับประสบการณ์และความรู้สึกของตน

1.4 การเรียนรู้เรื่องราวของบุคคลและวัฒนธรรม เพื่อทำความเข้าใจมุมมองความคิด ความรู้สึก ตลอดจนประสบการณ์ที่ส่งผลต่อการแสดงออกของผู้อื่น หรือกลุ่มวัฒนธรรมต่างๆ

1.5 การร่วมมือโดยมีเป้าหมายร่วมกัน เพื่อเรียนรู้จักกันจากประสบการณ์ตรง ตลอดจนเรียนรู้ความสำคัญของการร่วมมือ และการพึ่งพาซึ่งกันและกัน

2. วัตถุประสงค์ คือการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน ซึ่งหมายถึง ความตระหนักรู้ภายในตัวบุคคลเกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น และสังคมที่จำเป็นต่อการอยู่ร่วมกับคนต่างวัฒนธรรม ประกอบด้วยจิตสำนึก 4 ด้าน ได้แก่

2.1 ความเคารพ หมายถึง การให้เกียรติ ไม่ละเมิดกฎระเบียบหรือสิทธิเสรีภาพของผู้อื่น

2.2 การยอมรับ หมายถึง การเห็นพ้องต่อความคิดเห็น ความรู้สึก หรือการแสดงออกที่แตกต่างจากตนเอง

2.3 ความเข้าอกเข้าใจ หมายถึง ความสนใจและเข้าใจความรู้สึกผู้อื่น ห่วงใยปรารถนาจะช่วยเหลือ

2.4 ความชื่นชม/ภาคภูมิใจ หมายถึง การมีความรู้สึกทางบวกต่อตนเอง ผู้อื่น และวัฒนธรรมของกันและกัน

3. เนื้อหา ซึ่งหมายถึงหัวข้อหลัก (Theme) ที่ต้องการสร้างความเข้าใจให้แก่ผู้เรียน ประกอบด้วย 3 ขอบเขต ได้แก่

3.1 ตนเอง เช่น จุดเด่น บุคลิกลักษณะ หรือวัฒนธรรมของตน เพื่อให้ผู้เรียนได้มีโอกาส ทบทวน ทำความรู้จักตนเอง ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญของการเรียนรู้จักผู้อื่น

3.2 ผู้อื่น เช่น ประสบการณ์ ความใฝ่ฝัน หรือวัฒนธรรมของผู้อื่น เพื่อเรียนรู้จักผู้อื่นตามความเป็นจริงโดยปราศจากอคติ

3.3 สังคม เช่น โรงเรียนของเรา ชุมชนของเรา เพื่อเรียนรู้ความเป็น “พวกเดียวกัน” ตลอดจนความแตกต่างหลากหลายของสมาชิกในสังคม

4. กิจกรรมศิลปะ ซึ่งเป็นกลุ่มกิจกรรมศิลปะที่มีความเชื่อมโยงกับหลักการ วัตถุประสงค์ และเนื้อหาของรูปแบบ ประกอบด้วย 6 กลุ่มกิจกรรม ได้แก่

4.1 การสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับตนเอง เช่น การวาดภาพตนเอง เพื่อเรียนรู้จักตนเอง และแสดงตัวตนให้ผู้อื่นได้รับรู้

4.2 การสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับผู้อื่น เช่น การวาดภาพความใฝ่ฝันของผู้อื่น เพื่อเรียนรู้จักผู้อื่น รวมถึงเรียนรู้ความเหมือนและแตกต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น

4.3 การถ่ายทอดอารมณ์ผ่านงานศิลปะ เช่น การวาดภาพเพื่อแสดงความรู้สึกของตนเอง หรือหรือผู้อื่น เพื่อรับรู้ และจินตนาการเพื่อสร้างความเข้าใจระหว่างกัน

4.4 การเรียนรู้ศิลปะต่างชาติ เช่น การเรียนรู้จักงานศิลปะต่างชาติ หรือการเปรียบเทียบ งานศิลปะหัวข้อเดียวกันจากวัฒนธรรมต่างๆ เพื่อเรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างทางวัฒนธรรม

4.5 การสร้างงานศิลปะร่วมกัน เช่น การสร้างงานศิลปะขนาดใหญ่ร่วมกัน หรือการนำ งานศิลปะของแต่ละคนมาประกอบกัน เพื่อเรียนรู้จักกัน และเรียนรู้ความสำคัญของการร่วมมือซึ่งกัน และกัน

4.6 การสร้างงานศิลปะเพื่อชุมชน เช่น การสร้างงานศิลปะให้โรงเรียน เพื่อเรียนรู้ความเป็น “พวกเดียวกัน” ที่ต้องร่วมมือและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

5. กระบวนการเรียนรู้ ซึ่งเป็นการบูรณาการระหว่างกระบวนการเรียนรู้ศิลปะ และ กระบวนการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันที่เน้นการสร้างความปลอดภัยในระดับจิตสำนึก ประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ได้แก่

5.1 การรับรู้ คือ การรับรู้ข้อมูลเกี่ยวกับเนื้อหา (ตนเอง/ผู้อื่น/สังคม) ที่ผู้สอนนำเสนอ ผ่านสื่อศิลปะที่หลากหลาย หรือกิจกรรม เช่น เกม, การสำรวจพื้นที่, การรับฟังเรื่องราวประสบการณ์ บุคคล ฯลฯ

5.2 การเชื่อมโยง คือ การเชื่อมโยงข้อมูลที่ได้รับมากับมุมมองความคิด ความรู้สึก และ ประสบการณ์เดิมของตน เพื่อสร้างเป็นมุมมองความคิดหรือความเข้าใจใหม่ในแบบของตน

5.3 การสร้างสรรค์ คือ การถ่ายทอดมุมมองความคิด หรือความเข้าใจที่ตนสร้างขึ้นผ่าน สื่อวัสดุ เพื่อสร้างเป็นงานศิลปะ

5.4 การนำเสนอ คือ การอธิบายมุมมองความคิด หรือความเข้าใจของตนที่แสดงผ่าน งานศิลปะด้วยคำพูด เพื่อให้ผู้อื่นเข้าใจผลงานของตนมากขึ้น

5.5 การแลกเปลี่ยน คือ การแลกเปลี่ยนมุมมองความคิดที่มีต่อผลงานตนเอง ผลงาน ผู้อื่น ตลอดจนสิ่งที่ได้เรียนรู้ และเปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างระหว่างมุมมองของ ตนเองและผู้อื่นเพื่อทำความเข้าใจกันและกันให้มากขึ้น

5.6 การสะท้อนคิด คือ การทบทวน และสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ ความรู้สึกที่เกิดขึ้นผ่าน กระบวนการเรียนรู้ ตลอดจนสิ่งที่จะนำไปปฏิบัติหรือสิ่งที่ต้องการเปลี่ยนแปลงผ่านการพูดหรือเขียน เพื่อให้สิ่งที่เรียนรู้มีความชัดเจนและคงทนยิ่งขึ้น

6. ปัจจัยสนับสนุน ที่ส่งเสริมให้กระบวนการเรียนรู้เป็นไปโดยราบรื่นและมีประสิทธิภาพ ประกอบด้วย

6.1 บทบาทของครูในฐานะบุคคลต้นแบบ ที่เป็นตัวอย่างที่ดีสำหรับผู้เรียน และตัวกลาง ทางวัฒนธรรม ที่ช่วยเชื่อมโยงผู้เรียนที่แตกต่างเข้าไว้ด้วยกัน

6.2 บรรยากาศการเรียนรู้ที่เปิดกว้างและเท่าเทียม ที่นักเรียนทุกคนสามารถแสดงออกได้อย่างอิสระ ปลอดภัย และได้รับการยอมรับ

7. แนวทางการวัดประเมินผล ควรใช้การประเมิน 2 ส่วน ร่วมกัน ได้แก่ การประเมินจิตสำนึกภายใน เช่น การประเมินด้วยแบบวัด, การสัมภาษณ์เชิงลึก, การสะท้อนคิด หรือการแสดงผลงานทางศิลปะ ร่วมกับการประเมินความเปลี่ยนแปลงภายนอก เช่น การสังเกตพฤติกรรม, การประเมินสังคมมิติ และการประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน

รูปแบบที่พัฒนาขึ้นผ่านการตรวจสอบคุณภาพ และรับรองรูปแบบด้วยผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 5 ท่าน ก่อนนำไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่มีบริบทใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างจริง เพื่อนำข้อค้นพบที่ได้ไปปรับปรุงแก้ไขรูปแบบให้สมบูรณ์ก่อนนำไปทดลองใช้ในการวิจัยระยะที่ 3

ตอนที่ 3 ผลของการใช้รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

การวิจัยระยะที่ 3 มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่พัฒนาขึ้น ที่มีต่อความเปลี่ยนแปลงของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มตัวอย่าง ผ่านการดำเนินการทดลองใช้รูปแบบใน 2 ลักษณะ ได้แก่

1. ทดลองใช้รูปแบบในระยะยาว กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2-3 โรงเรียน L. จำนวน 41 คน ด้วยแผนการทดลองไขว้สลับแบบวัดซ้ำ (Switching Replication Design) จัดการเรียนการสอนตามแผนการจัดการเรียนรู้จำนวน 6 แผน รวมระยะเวลาดำเนินการทดลองทั้งสิ้น 8 สัปดาห์ ประเมินความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนด้วย แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน การสังเกตพฤติกรรม การสัมภาษณ์ การสะท้อนคิด การประเมินสังคมมิติ และการประเมินผลงาน เพื่อสรุปความเปลี่ยนแปลงของกลุ่มตัวอย่างในเชิงลึก

2. ทดลองใช้รูปแบบในระยะสั้น กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียน Sr. จำนวน 52 คน ด้วยแผนการทดลองกลุ่มเดียว ทดสอบก่อน-หลัง (One Group Pretest - Posttest Design) จัดการเรียนการสอนตามแผนการจัดการเรียนรู้จำนวน 4 แผน ระยะเวลาทดลอง 1 วัน ประเมินความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนด้วย แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน การสัมภาษณ์ การสะท้อนคิด และการประเมินความพึงพอใจของผู้เรียน เพื่อสรุปผลการประยุกต์ใช้รูปแบบในบริบทที่แตกต่าง

ผลของการดำเนินการทดลองทั้งสองครั้งสามารถสรุปได้ดังนี้

1. ความเปลี่ยนแปลงของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของผู้เรียน

จากการดำเนินการทดลองใช้รูปแบบระยะยาว กับนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2-3 โรงเรียน L. จำนวน 41 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง A จำนวน 21 คน และกลุ่มทดลอง B จำนวน 20 คน วัดผลด้วยแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน 3 ครั้ง ในช่วงเวลาที่แตกต่างกัน ผลการวิจัยพบว่า ในการทดสอบก่อนเรียน คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มทดลอง A และกลุ่มทดลอง B ไม่แตกต่างกัน ในการทดสอบหลังเรียนครั้งที่ 1 กลุ่มทดลอง A ซึ่งเรียนจากรูปแบบที่พัฒนาขึ้นมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าก่อนเรียน และสูงกว่ากลุ่มทดลอง B อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในการทดสอบหลังเรียนครั้งที่ 2 กลุ่มทดลอง A มีคะแนนคงที่แต่ยังคงสูงกว่ากลุ่มทดลอง B ที่สลับไปเรียนจากรูปแบบที่พัฒนาขึ้น ทั้งนี้ แม้ว่าคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มทดลอง B จะสูงขึ้นในการทดสอบหลังเรียนครั้งที่ 2 แต่ไม่อยู่ในระดับที่มีนัยสำคัญทางสถิติ

เมื่อเปรียบเทียบคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันก่อนเรียนและหลังเรียนครั้งที่ 2 ของกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่ม ในรายด้าน พบว่า คะแนนเฉลี่ยหลังเรียนครั้งที่ 2 ของจิตสำนึกด้านความเคารพ การยอมรับ และความเข้าใจสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยด้านที่มีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเพิ่มขึ้นสูงสุดคือ ด้านความเคารพ การยอมรับ และความเข้าใจ ตามลำดับ ส่วนคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนครั้งที่ 2 ของจิตสำนึกด้านความชื่นชม/ภาคภูมิใจนั้นสูงขึ้นกว่าคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนเล็กน้อย (คะแนนเฉลี่ยสูงขึ้นร้อยละ 2.57) แต่ไม่อยู่ในระดับที่มีนัยสำคัญทางสถิติ

เมื่อพิจารณาคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันก่อนเรียน และหลังเรียนครั้งที่ 2 ในรายข้อของกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่ม พบว่า ข้อคำถามที่มีคะแนนเฉลี่ยสูงขึ้นมากที่สุดคือ ข้อ 1 ฉันเชื่อว่าเราควรสุภาพกับทุกคน แม้แต่กับคนต่างชาติ คนแปลกหน้า หรือเพื่อนที่เราไม่ชอบ และข้อที่ 25 ฉันไม่จำเป็นต้องเรียนรู้วัฒนธรรมของประเทศที่ด้อยกว่าประเทศของฉัน รองลงมาคือ ข้อที่ 10 ฉันยินดีทำงานกลุ่มร่วมกับเพื่อนต่างชาติ และข้อที่ 2 ฉันพูดจาสุภาพเฉพาะกับพ่อแม่ คุณครู และเพื่อนที่อายุมากกว่าเท่านั้น ตามลำดับ

2. ความเปลี่ยนแปลงด้านพฤติกรรมของผู้เรียน

ผลการสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนระหว่างร่วมกิจกรรม 6 ครั้ง และบันทึกความถี่ของพฤติกรรมเชิงบวกและลบของผู้เรียนเป็นรายบุคคล พบว่า ความเปลี่ยนแปลงด้านพฤติกรรมของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่มมีทิศทางคล้ายคลึงกัน กล่าวคือ พฤติกรรมเชิงบวกมีค่าเฉลี่ยความถี่พฤติกรรมเชิงบวกต่ำสุดในกิจกรรมที่ 1 เพิ่มขึ้นสูงสุดในกิจกรรมที่ 5 และลดลงเล็กน้อยในกิจกรรมที่ 6 ส่วน

พฤติกรรมเชิงลบนั้นค่าเฉลี่ยสูงสุดในกิจกรรมที่ 1 ลดลงต่ำสุดในกิจกรรมที่ 5 และเพิ่มสูงขึ้นเล็กน้อย ในกิจกรรมที่ 6

เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยความถี่ของพฤติกรรมเชิงบวก ของกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่ม ระหว่างร่วมกิจกรรม 6 ครั้ง โดยพิจารณาจิตสำนึกในรายด้าน พบว่า จิตสำนึกด้านความเคารพมีความถี่สูงสุดในกิจกรรมครั้งที่ 4 จิตสำนึกด้านการยอมรับมีความถี่สูงสุดในกิจกรรมครั้งที่ 5 จิตสำนึกด้านความเข้าใจมีความถี่สูงสุดในกิจกรรมครั้งที่ 6 และจิตสำนึกด้านความชื่นชม/ภาคภูมิใจมีความถี่สูงสุดในกิจกรรมครั้งที่ 5

ผลการประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียนของกลุ่มตัวอย่าง โดยการสังเกตอย่างไม่มีส่วนร่วม ระหว่างผู้เรียนกำลังเรียนในห้องประจำชั้นของตน ทำการประเมินทั้งสิ้น 6 ครั้ง พบว่า นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 มีคะแนนประเมินต่ำที่สุดในการประเมินครั้งที่ 1 และสูงที่สุดในการประเมินครั้งที่ 6 ส่วนนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 นั้นมีคะแนนประเมินต่ำที่สุดในการประเมินครั้งที่ 1 และสูงที่สุดในการประเมินครั้งที่ 5

3. ความเปลี่ยนแปลงด้านความสัมพันธ์ในกลุ่มผู้เรียน

จากการประเมินสังคมมิติของกลุ่มตัวอย่าง โดยประเมินร่วมระหว่างความสัมพันธ์ในชั้นเรียน และคะแนนความนิยมรายบุคคล จำแนกตามระดับชั้น พบว่า ความสัมพันธ์ในชั้นเรียนของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 และ 3 มีลักษณะคล้ายคลึงกัน กล่าวคือ สภาพความสัมพันธ์ในชั้นเรียนก่อนดำเนินการทดลองมีการแบ่งกลุ่มย่อยตามเกณฑ์เพศและอายุ เป็น 4 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มนักเรียนชายอายุตามเกณฑ์, กลุ่มนักเรียนชายอายุเกินเกณฑ์, กลุ่มนักเรียนหญิงอายุตามเกณฑ์ และกลุ่มนักเรียนหญิงอายุเกินเกณฑ์ หลังจบการทดลอง พบว่า การแบ่งกลุ่มย่อยของนักเรียนตามเกณฑ์เพศและอายุเปลี่ยนไปเป็นความสัมพันธ์ที่ไม่มีกลุ่มย่อยชัดเจน มีความสัมพันธ์ข้ามเพศ อายุ และเชื้อชาติเพิ่มมากขึ้น นักเรียนที่ได้รับเลือกเป็นดาวของห้องคือนักเรียนนักเรียนอายุเกินเกณฑ์ที่แสดงความเป็นผู้นำและคอยดูแลนักเรียนที่อายุน้อยกว่าระหว่างร่วมกิจกรรม นอกจากนี้ยังพบว่า นักเรียนเชื้อชาติพม่าและไทใหญ่ได้รับความชื่นชมจากเพื่อนร่วมชั้นมากขึ้น

เมื่อพิจารณาคะแนนความนิยมรายบุคคลพบว่า ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 นักเรียนร้อยละ 61.91 มีคะแนนความนิยมเพิ่มขึ้น ส่วนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 นั้นนักเรียนร้อยละ 90 มีคะแนนความนิยมเพิ่มขึ้น นักเรียนที่มีคะแนนความนิยมลดลงส่วนใหญ่เป็นนักเรียนที่เพื่อนมองว่าไม่รับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น และไม่ให้ความร่วมมือกับกลุ่มระหว่างร่วมกิจกรรม

4. ทักษะของผู้เรียนที่มีต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม

ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์นักเรียนเกี่ยวกับทัศนคติที่มีต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม (ในที่นี้หมายถึงโรงเรียน) ด้วยการสัมภาษณ์แบบไม่มีโครงสร้างก่อนดำเนินการทดลอง และคัดเลือกนักเรียนที่มีทัศนคติต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคมในเชิงลบ มาสัมภาษณ์ซ้ำอีกครั้งหลังจบการทดลอง พบความเปลี่ยนแปลงดังนี้

นักเรียนข้ามชาติ โดยเฉพาะชาติพันธุ์พม่า มีทัศนคติต่อตนเองดีขึ้นหลังจบการทดลอง นักเรียนภาคภูมิใจในวัฒนธรรมของตน มีความมั่นใจในตนเองมากขึ้น และกล้าแสดงออกมากขึ้น

นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติมีทัศนคติที่ดีต่อกันและกันมากขึ้น นักเรียนเปลี่ยนจากการประเมินผู้อื่นด้วยมุมมองเชิงเหมารวมที่มีต่อเชื้อชาติ เป็นการประเมินจากการอุปนิสัยและการกระทำ นอกจากนี้ยังแสดงความชื่นชมต่อวัฒนธรรมของเพื่อนต่างชาติมากขึ้น

นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียนร่วมกับเพื่อนต่างวัยและต่างวัฒนธรรมมากขึ้น โดยมองว่ามีข้อดี และเป็นเอกลักษณ์ที่ทำให้แตกต่างจากโรงเรียนอื่น

5. ผลของการประยุกต์ใช้รูปแบบในบริบทที่แตกต่าง

จากผลทดลองใช้รูปแบบในระยะสั้น กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียน Sr. จำนวน 52 คน โดยจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในรูปแบบค่ายศิลปะ ประเมินความเปลี่ยนแปลงก่อนและหลังการทดลองด้วยแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน พบว่า คะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันหลังเรียน สูงกว่าคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับผลการทดลองใช้รูปแบบระยะยาว นอกจากนี้ เมื่อเปรียบเทียบคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน โดยจำแนกในรายด้าน พบว่า คะแนนเฉลี่ยหลังเรียนนั้นสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยจากการทดสอบก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในทุกด้าน

ข้อมูลจากแบบประเมินความพึงพอใจแสดงให้เห็นว่า นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการเรียนรู้ตาม LTTA Model ในระดับมากที่สุด โดยประเด็นที่ได้รับการประเมินสูงสุดคือ ข้อที่ 1 นักเรียนชอบกิจกรรมค่ายศิลปะเพื่อการอยู่ร่วมกัน ข้อที่ 4 นักเรียนรู้จักวัฒนธรรมของตนเองมากขึ้น และข้อที่ 3 นักเรียนรู้จักวัฒนธรรมต่างชาติมากขึ้น ตามลำดับ

วิทยากรผู้จัดกิจกรรม และครูในโรงเรียน Sr. แสดงความคิดเห็นว่า กิจกรรมฐานตาม LTTA Model ไม่ได้ยากหรือซับซ้อนจนเกินไป วิทยากรและครูสามารถนำไปใช้สอนได้จริง จึงเป็นกิจกรรมที่เหมาะสมกับการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในบริบทการเรียนรวมได้เป็นอย่างดี

อภิปรายผล

การอภิปรายข้อค้นพบที่ได้จากการวิจัยนั้นแบ่งออกเป็น 2 ประเด็นหลัก ตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ได้แก่ ผลการพัฒนา รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน และผลของรูปแบบที่พัฒนาขึ้นที่มีต่อการพัฒนาการของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มตัวอย่าง

1. ผลการพัฒนา รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

จากการวิจัยและพัฒนาสรุปได้ว่า ปัญหาในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ คือ การขาดความภาคภูมิใจในตนเองของนักเรียนข้ามชาติ ทศนคติเชิงลบของนักเรียนที่มีต่อคนต่างชาติหรือการเรียนรวม และการแบ่งแยกระหว่างนักเรียนที่มีอายุและเชื้อชาติแตกต่างกัน ซึ่งเป็นผลจากการจัดการเรียนรวมแบบเอกวัฒนธรรม ที่ไม่เปิดโอกาสให้นักเรียนข้ามชาติได้แสดงวัฒนธรรมของตน ไม่มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน และการส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์บนสภาพที่ไม่เท่าเทียมกัน รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน หรือ LTTA Model จึงพัฒนาขึ้นโดยการนำแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน แนวทางการลอคคิต และการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม มาบูรณาการร่วมกับกระบวนการเรียนรู้ศิลปะ ซึ่งประกอบด้วย การสร้างและการทำความเข้าใจงานศิลปะ เพื่อสร้างความหมายใหม่เกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น และสังคมให้แก่ผู้เรียน อันจะนำไปสู่การพัฒนาจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน 4 ด้าน ที่จำเป็นต่อบริบทการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ซึ่งประกอบด้วย ความเคารพ การยอมรับ ความเข้าใจ เข้าใจ และความชื่นชม/ภาคภูมิใจ บนหลักการ “การใช้กระบวนการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรมได้แสดงตัวตน เชื่อมโยงกับผู้อื่น และหันมาร่วมมือกัน” ทั้งนี้ ผู้วิจัยแบ่งประเด็นอภิปรายเป็น 3 ส่วน คือ การแสดงตัวตน การเชื่อมโยงกับผู้อื่น และการร่วมมือกัน ตามใจความสำคัญของหลักการซึ่งเป็นตัวเชื่อมโยงระหว่างสภาพปัญหา และแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

1.1 การแสดงตัวตน

หลักการของ LTTA Model เริ่มต้นจากการแสดงตัวตน คือการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงตัวตนผ่านงานศิลปะ ผ่านการสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับตนเอง เช่น การวาดภาพตนเอง การสร้างงานศิลปะเพื่อสื่อสารวัฒนธรรมของตน เพื่อให้นักเรียนรู้จักตนเองและวัฒนธรรมของตนมากขึ้น ซึ่งการรู้จักตนเองนั้นเป็นพื้นฐานของการทำความเข้าใจ และการปฏิสัมพันธ์ต่อผู้อื่น ดังที่ Delors (1996) กล่าวว่า “หากเราจะเข้าใจผู้อื่น เราต้องรู้จักตนเองเสียก่อน เพื่อช่วยให้เด็กและเยาวชนมองโลกอย่างถูกต้อง ก่อนอื่น การศึกษาต้องช่วยให้เรารู้ว่าตนเองเป็นใคร” การเรียนรู้จักตนเองเป็นกระบวนการที่นำไปสู่การยอมรับ และภาคภูมิใจในตนเอง ซึ่งเป็นรากฐานของการเรียนรู้จักและทำความเข้าใจผู้อื่น การเรียนรู้จักตนเองจึงช่วยลอคคิตของบุคคลได้ ดังงานวิจัยของ Rubin (1967) ที่ศึกษาผลของ

โปรแกรมส่งเสริมความภาคภูมิใจในตนเอง ผ่านการแบ่งปันประสบการณ์ชีวิตในกลุ่มย่อย ที่มีต่อระดับอคติเชิงเชื้อชาติ พบว่าเมื่อบุคคลมีความภาคภูมิใจในตนเองสูงขึ้น อคติเชิงเชื้อชาติจะลดลง

นอกจากนี้ การเรียนรู้จักตนเองยังมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อนักเรียนข้ามชาติ ซึ่งมักจะมี ความภาคภูมิใจในตนเองต่ำกว่านักเรียนไทย (บัญญัติ ยงย่วน, ปนัดดา ธนเศรษฐกร และวสุนันท์ ชุ่มเชื้อ, 2553) อันเป็นผลจากการสร้างความแปลกแยกในฐานะ “คนต่างด้าว” ผ่านระบบโรงเรียน ที่พยายามหลอมรวมนักเรียนข้ามชาติผ่านการสอนภาษาและวัฒนธรรมไทย การงดการปะแบ่งหรือการแต่งกายภายนอกที่ทำให้ดูแตกต่างจากนักเรียนไทย แม้ว่าผู้เกี่ยวข้องในการจัดการศึกษาจะมองว่าเป็นการกระทำเพื่อสร้างความ “กลมกลืน” แต่เมื่อพิจารณาจากการอ้างถึงปลูกฝังความเป็นไทยเพื่อความมั่นคงของชาติ นโยบายดังกล่าวอาจแสดงถึงการมองวัฒนธรรมของนักเรียนข้ามชาติในฐานะ “ภัยต่อความมั่นคง” ด้วยเช่นกัน สอดคล้องกับผลการวิจัยของ มาลี สันภูวรรณ (2555) ว่าการจัดการเรียนรวมเป็นสิ่งที่บ่งชี้ความเป็นอื่นของนักเรียนข้ามชาติให้ชัดเจนขึ้น และงานวิจัยของ บุปผา อนันตสุชาติ กุล (2554) ว่า การจัดการเรียนรวมในประเทศไทยส่วนใหญ่ยังอยู่ในรูปแบบเอกวัฒนธรรมเพื่อความมั่นคงของชาติ ซึ่งนำไปสู่การมองข้ามสิทธิทางการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติในการดำรงอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ของตน

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า การเปิดโอกาสให้นักเรียนข้ามชาติได้แสดงตัวตนผ่านศิลปะช่วยให้นักเรียนข้ามชาติมั่นใจในตนเองและวัฒนธรรมของตนมากขึ้น เพราะศิลปะช่วยกระตุ้นการรับรู้ตัวตนตามความเป็นจริงแทนที่ตัวตนซึ่งสังคมกำหนด สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Kang (2014) ที่ใช้กระบวนการสร้างงานศิลปะในการส่งเสริมการรับรู้อัตลักษณ์และพัฒนาความภาคภูมิใจในตนเองของนักเรียนจากกลุ่มวัฒนธรรมชายขอบในประเทศเกาหลี พบว่าการสร้างงานศิลปะช่วยให้ผู้เรียนตระหนักเกี่ยวกับตนเอง และตระหนักเกี่ยวกับการเป็นส่วนหนึ่งของสังคมของตน และสอดคล้องกับ Rodriguez-Valls, Kofford and Moraels (2012) ซึ่งใช้การสร้างลวดลายแบบ Graffiti เป็นสื่อให้นักเรียนข้ามชาติได้แสดงอัตลักษณ์และเรื่องราวของตน ผลการวิจัยพบว่า หลังการถ่ายทอดอัตลักษณ์ผ่านงานศิลปะ นักเรียนมีความมั่นใจในตนเองมากขึ้น และมีความกล้าในการสื่อสารกับคนต่างชาติมากขึ้น

1.2 การเชื่อมโยงกับผู้อื่น

เมื่อนักเรียนรู้จักตนเองมากขึ้นแล้ว หลักการของ LTTA Model จึงขยายขอบเขตออกไปสู่การเรียนรู้จักผู้อื่น ผ่านการเปรียบเทียบความเหมือนและความต่างระหว่างบุคคล การจินตนาการความรู้สึกของผู้อื่น และการเรียนรู้เรื่องราวของบุคคลและวัฒนธรรม หลักการทั้ง 3 ข้อนี้มีความสัมพันธ์กัน คือเป็นกระบวนการเรียนรู้จักผู้อื่นผ่านการเชื่อมโยงกับตนเอง เพื่อให้ผู้เรียน

ตระหนักว่า ตนเองและผู้อื่นนั้นมีความแตกต่างกัน แต่ก็มีคล้ายคลึงกันในฐานมนุษย์ (Delors, 1996)

ในบริบทของการเรียนรมนั้น นักเรียนมีแนวโน้มที่จะจับกลุ่มกับเพื่อนที่มีความคล้ายคลึงกับตน โดยอาจเอาเพศ อายุ หรือเชื้อชาติเป็นเกณฑ์ ทำให้เกิดการแบ่งกลุ่มย่อยในชั้นเรียน เมื่อผสมผสานกับอคติและความคิดเชิงเหมารวมที่เกิดจากการปลูกฝังของผู้ปกครองหรือประสบการณ์ในอดีตก็อาจส่งผลให้เกิดอคติระหว่างกลุ่ม ซึ่งเกิดขึ้นได้ง่ายในกรณีของนักเรียนท้องถิ่นและนักเรียนข้ามชาติ ดังจะเห็นได้ว่า นักเรียนไทยหลายคนมีทัศนคติที่ไม่ดีนักต่อนักเรียนข้ามชาติ สอดคล้องกับงานวิจัยของ Grunigen et. al. (2010) ที่ศึกษาบริบทการเรียนรรมในโรงเรียนอนุบาล ระหว่างนักเรียนท้องถิ่นและนักเรียนข้ามชาติในสวิสเซอร์แลนด์ พบว่า แม้ในระดับอนุบาล นักเรียนก็สามารถแยกแยะความแตกต่าง และเลือกจับกลุ่มตามเชื้อชาติได้ นอกจากนี้ยังพบว่า นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่จะไม่ได้รับการยอมรับจากนักเรียนท้องถิ่น ทั้งยังถูกมองในแง่ร้ายโดยไม่มีมูลเหตุที่ชัดเจน

หลักการของ LTTA Model นั้นเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จักกันผ่านศิลปะ ผ่านการสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับผู้อื่น, การถ่ายทอดอารมณ์ผ่านศิลปะ และการเรียนรู้ศิลปะต่างชาติ กิจกรรมเหล่านี้กระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจผู้อื่น รับฟังข้อมูลและเรื่องราวเกี่ยวกับผู้อื่น จินตนาการมุมมองความคิดและความรู้สึกของผู้อื่น ซึ่งจะนำไปสู่การรับรู้อัตลักษณ์บุคคล และอัตลักษณ์ร่วมระหว่างตนเองและผู้อื่น ซึ่งทำให้ผู้เรียนเปลี่ยนการมองโลกจากมุมมองที่ยึดตนเองเป็นหลัก มาเป็นการมองจากมุมมองของผู้อื่น ซึ่งเป็นพื้นฐานของจิตสำนึกสะท้อนกลับ ที่ Farting (1992) เชื่อว่าเป็นพื้นฐานของความเข้าใจในผู้อื่น อันจะนำมาซึ่งความเคารพ การยอมรับ และความรู้สึกชื่นชมในบุคคลอื่น สอดคล้องกับงานวิจัยของ Graham (2009) ว่าการเรียนรู้ศิลปะจากวัฒนธรรมที่หลากหลาย จะช่วยกระตุ้นให้เกิดการปฏิสัมพันธ์ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ อันจะนำไปสู่การเปิดใจยอมรับ และความชื่นชมในความแตกต่างหลากหลายมากขึ้น

นอกจากนี้ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าหลังจากการเรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างของบุคคลและวัฒนธรรมผ่านศิลปะ การแบ่งกลุ่มย่อยของนักเรียนแต่ละชั้นเรียนลดลง ในขณะที่เด็กรู้จักนักเรียนที่ตัดสินมุมมองที่มีต่อผู้อื่นจากพฤติกรรมรายบุคคล แทนการมองเหมารวมจากเชื้อชาติมากขึ้น สอดคล้องกับผลของการลดอคติตามแนวคิดการเรียนรู้อัตลักษณ์ทางสังคมของ Tajfel and Turner (1979) ว่า อคติเกิดจากการจัดกลุ่มทางสังคม บุคคลมักเข้าข้างคนในกลุ่มและอคติคนนอกกลุ่ม การเรียนรู้อัตลักษณ์เฉพาะบุคคลและอัตลักษณ์ร่วมภายในกลุ่ม เพื่อลดการรับรู้เกณฑ์การจัดกลุ่มทางสังคมจะช่วยให้อคติระหว่างกลุ่มลดลง

1.3 การร่วมมือกัน

หลังจากที่นักเรียนรู้จักตนเองและผู้อื่นมากขึ้น หลักการของ LTTA Model ขั้นสุดท้ายจะเน้นให้ผู้เรียนได้ร่วมมือโดยมีเป้าหมายร่วมกัน ผ่านการสร้างงานศิลปะร่วมกัน หรือการสร้างงานศิลปะเพื่อชุมชน เพราะการเรียนรู้จักกันอาจยิ่งทำให้ผู้เรียนตระหนักถึงความแตกต่างระหว่างกันมากขึ้น Delors (1996) จึงระบุว่า เมื่อเรียนรู้เกี่ยวกับผู้อื่นแล้ว ต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันด้วย เพราะ “หากร่วมกันดำเนินงานก็อาจเปลี่ยนความตึงเครียดระหว่างชนชั้นและระหว่างชาติต่างๆ ให้กลายเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันได้” (Delors, 1996)

ในกรณีของ LTTA Model สิ่งจูงใจให้ผู้เรียนร่วมมือกันคือศิลปะ โดยใช้การสร้างงานศิลปะร่วมกัน ซึ่งเป็นงานศิลปะขนาดใหญ่ที่ไม่สามารถทำได้ด้วยตัวคนเดียวมาเป็นเป้าหมาย หรือการสร้างงานศิลปะเพื่อชุมชน โดยใช้ความผูกพันของผู้เรียนที่มีต่อชุมชนช่วยจูงใจให้ผู้เรียนร่วมมือกัน ระหว่างที่ผู้เรียนร่วมมือกัน ผู้เรียนจะได้ปฏิสัมพันธ์กันและรู้จักกันมากขึ้น เมื่อเรียนรู้จักกันโดยตรงก็อาจช่วยลดล้างมุมมองเชิงอคติที่ไม่มีมูลความจริงออกไปได้ หลักการดังกล่าวสอดคล้องกับการลดอคติผ่านการส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ของ Allport (1954) ซึ่งมองว่าอคติเกิดจากการที่คนต่างกลุ่มไม่รู้จักและไม่เข้าใจกัน หากส่งเสริมให้มีปฏิสัมพันธ์กันจะช่วยลดอคติได้ อย่างไรก็ตาม เงื่อนไขสำคัญอีกประการหนึ่งคือ กลุ่มคนที่มาปฏิสัมพันธ์กันต้องอยู่บนสถานภาพที่เท่าเทียมกัน หากกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งมีสถานภาพที่เด่นกว่าหรือด้อยกว่า ความสัมพันธ์จะไม่เกิดขึ้น ซึ่งเป็นเหตุผลว่าทำไมการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันผ่านกิจกรรมต่างๆ ของโรงเรียนจึงไม่ประสบความสำเร็จในการลดอคติเท่าที่ควร ดังนั้น ในการจัดการเรียนรู้ตาม LTTA Model จึงจำเป็นต้องเริ่มต้นจากการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกกลุ่มได้แสดงตัวตน เพื่อแสดงถึงสถานภาพที่เท่าเทียมกันก่อน จึงจะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนร่วมมือกัน โดยเริ่มจากการร่วมมือในกลุ่มย่อยก่อนจะขยายขอบเขตไปยังกลุ่มใหญ่ระดับชั้นเรียน

จะเห็นได้ว่า การผสมผสานระหว่างหลักการทั้ง 3 ส่วนของ LTTA Model ช่วยเปลี่ยนแปลงผู้เรียนจากที่เคยอคติ หวาดระแวงและแบ่งแยก ให้เข้าใจและยอมรับซึ่งกันและกัน และสามารถอยู่ร่วมกันได้อย่างสันติตามซึ่งบรรลุตามเป้าหมายของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน ทั้งนี้ การที่ LTTA Model มีวัตถุประสงค์ในการเปลี่ยนแปลงผู้เรียนจากจิตสำนึกภายในสู่ภายนอก โดยให้ผู้เรียนเป็นผู้เรียนรู้และเปลี่ยนแปลงด้วยตนเอง ควบคู่ไปกับการส่งเสริมให้ผู้เรียนร่วมมือกันเปลี่ยนแปลงสังคมของตนผ่านการร่วมมือกันสร้างงานศิลปะชุมชน ทำให้ LTTA Model มีความเชื่อมโยงกับแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเองและสังคม (Learning to Transform Onself and Society) ซึ่งผู้เรียนไม่ได้มีบทบาทเพียงแค่ผู้รับความรู้ (Passive Learner) แต่เป็นผู้ที่นำสิ่งที่ได้เรียนรู้มาปฏิบัติจริง (Active Learner) เพื่อเปลี่ยนแปลงตนเอง สังคม และโลกให้ดีขึ้นอย่างยั่งยืน (UNESCO, 2010) การเรียนรู้ตาม LTTA Model จึงไม่เพียงมีประโยชน์ในแง่ของการสร้างความสงบสุขในสังคมเท่านั้น แต่ยังช่วยพัฒนาสังคมให้ดียิ่งขึ้นได้ด้วยเช่นกัน

2. ผลของรูปแบบที่พัฒนาขึ้นที่มีต่อการพัฒนาการของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของกลุ่มตัวอย่าง

ผลจากการทดลองใช้ LTТА Model นั้น สามารถอภิปรายได้ 2 ประเด็นหลัก คือ การเปลี่ยนแปลงจิตสำนึกผ่านการเรียนรู้ตาม LTТА Model และข้อจำกัดของ LTТА Model

2.1 การเปลี่ยนแปลงจิตสำนึกผ่านการเรียนรู้ตาม LTТА Model

จากการทดลองพบว่า หลังการเรียนรู้ตาม LTТА Model นักเรียนในกลุ่มทดลอง A มีคะแนนเฉลี่ยแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และคงที่เมื่อวัดซ้ำหลังจากผ่านไป 4 สัปดาห์ ทักษะคติต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม ตลอดจนพฤติกรรมของผู้เรียนมีความเปลี่ยนแปลงไปในทางบวก ผลจากการประเมินสังคมมิติยังแสดงให้เห็นว่า การแบ่งกลุ่มตามความแตกต่างด้านเพศ อายุ และเชื้อชาติของนักเรียนลดลง นอกจากนี้ ผลจากการทดลองใช้รูปแบบระยะสั้นก็มีความสอดคล้องไปในทิศทางเดียวกัน จึงอาจสรุปได้ว่า รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน สามารถพัฒนาจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของผู้เรียนได้

ข้อมูลจากบันทึกหลังการสอน การสังเกตพฤติกรรมผู้เรียน การแสดงออกทางศิลปะ การสะท้อนคิด และการสัมภาษณ์ แสดงให้เห็นว่ากระบวนการเปลี่ยนแปลงจิตสำนึกของผู้เรียนประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ การรับรู้ ความรู้สึก และการเปลี่ยนแปลง เช่น การศึกษางานศิลปะพม่า หรือจับกลุ่มทำงานกับเพื่อนเชื้อชาติพม่าทำให้นักเรียนรับรู้ว่ “พม่าก็มีอะไรดีๆเหมือนกัน” จนเกิดเป็นความรู้สึกยอมรับ ชื่นชม ทำให้นักเรียนคุยกับเพื่อนเชื้อชาติพม่ามากขึ้น ยินดีทำงานกลุ่มกับเพื่อนเชื้อชาติพม่ามากขึ้น หรือการดูภาพประสบการณ์เรื่องเศร้าของเพื่อน ทำให้นักเรียนรับรู้ว่ “เรื่องของเพื่อนเศร้ากว่าของเราอีก” จนเกิดเป็นความรู้สึกสงสาร เห็นใจ ทำให้นักเรียนหันมาช่วยเหลือคนอื่นมากขึ้น เป็นต้น

จะเห็นได้ว่า กิจกรรมของ LTТА Model ทำให้นักเรียนได้รับรู้ข้อมูลใหม่ ซึ่งนักเรียนอาจไม่เคยรู้ หรือไม่เคยสนใจมาก่อน ซึ่งข้อมูลใหม่นั้นมีทั้งที่ได้รับจากงานศิลปะที่ใช้เป็นสื่อ งานศิลปะของเพื่อน การนำเสนอของเพื่อน หรือระหว่างกระบวนการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ข้อมูลใหม่เหล่านี้กระตุ้นให้นักเรียนเกิดความรู้สึกต่างๆตามมา ทั้งความรู้สึกด้านบวกและด้านลบ อันจะนำไปสู่ความเปลี่ยนแปลงที่ส่งผลต่อพฤติกรรม เพื่อให้ตัวเองมีความรู้สึกด้านลบลดลง หรือมีความรู้สึกด้านบวกเพิ่มขึ้น เช่น นักเรียนที่รู้สึกผิดกับเพื่อนที่โดนล้อ จะล้อเลียนเพื่อนน้อยลง หรือปกป้องเพื่อนที่โดนล้อมากขึ้น นักเรียนที่รู้สึกดีใจเมื่อวัฒนธรรมของตนได้รับความสนใจจากเพื่อนและครู จะกล้าแสดงวัฒนธรรมของตนมากขึ้น กระบวนการเหล่านี้ครอบคลุมองค์ประกอบทั้ง 3 ของจิตสำนึกอันได้แก่ ความคิด ความรู้สึก และการกระทำ (Hilgard, 1980) ส่งผลให้นักเรียนเกิดความเปลี่ยนแปลงในระดับจิตสำนึกภายในและแสดงออกมาเป็นพฤติกรรมภายนอก ตามเป้าหมายของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันที่ Sinclair (2008) ระบุว่าเป็นการผสมผสานระหว่างการเรียนรู้เชิงพุทธิพิสัยและจิตพิสัย

กล่าวคือ ไม่ใช่เพียง “รู้” แต่เป็นความรู้ที่มี “คุณค่า” และ “ความหมาย” ที่นำไปสู่ความเปลี่ยนแปลง ค่านิยม (Value) ซึ่งส่งผลต่อลักษณะนิสัย สอดคล้องกับ Brown (2006) ว่า ที่ศึกษาผลของ กระบวนการเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนแปลงจิตสำนึกด้านความเท่าเทียมและความยุติธรรมทางสังคม บน พื้นฐานทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงภายในตนเอง (Transformative Learning) ของ Mezirow (2009) ว่า การเรียนรู้ที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงนั้นบ่อยครั้งที่จะเกิดจากการวิเคราะห์เชิง เหตุผล หรือกระบวนการ วิเคราะห์ - คิด - เปลี่ยนแปลง (Analyze - Think - Change) แต่เกิดจาก กระบวนการ รับรู้ - รู้สึก - เปลี่ยนแปลง (See - Feel - Change) มากกว่า โดยเฉพาะในการสร้าง ความเปลี่ยนแปลงด้านจิตใจและสังคม

ทั้งนี้ ผลการวิจัยยังแสดงให้เห็นว่าความเปลี่ยนแปลงทางจิตสำนึกของผู้เรียนนั้นมีความ เชื่อมโยงกับทัศนคติและความสัมพันธ์ของผู้เรียนที่มีต่อผู้อื่น กล่าวคือ เมื่อพิจารณาสิ่งที่ผู้เรียนสะท้อน คิดพบว่า ผู้เรียนคิดผ่าน “มุมมองของผู้อื่น” มากขึ้น ไม่ว่าจะเป็นคิดถึงความรู้สึกของผู้อื่น คิดถึง มุมมองที่ผู้อื่นมีต่อตน หรือคิดถึงผู้คนจากวัฒนธรรมอื่นๆ เมื่อเทียบกับการสัมภาษณ์ก่อนเรียนที่ ผู้เรียนยึดมุมมองของตนเอง หรือประสบการณ์ของตนเองเป็นหลัก จึงอาจกล่าวได้ว่า เมื่อผู้เรียนเกิด ความ “ตระหนัก” เกี่ยวกับผู้อื่นมาก มุมมองและพฤติกรรมต่อผู้อื่นจะพัฒนาไปในทางบวก หรือที่ Keating (2005) เรียกว่า การเปลี่ยนจากจิตสำนึกของ “ฉัน” เป็นจิตสำนึกของ “เรา” (Shifting from “Me” to “We” Consciousness) ดังทฤษฎีของ Farthing (1992) ว่า เมื่อเด็กเติบโตขึ้น จิตสำนึกจะพัฒนาจากจิตสำนึกพื้นฐาน (Primary Consciousness) ที่มองแต่ตนเอง กลายเป็น จิตสำนึกสะท้อนกลับ (Reflective Consciousness) ที่มองสิ่งที่ตนเองคิดหรือทำโดยเชื่อมโยงกับ ผู้อื่นได้ ซึ่งเป็นพื้นฐานของการทำความเข้าใจตนเองและผู้อื่น ดังมุมมองของ Jarvis (2006) ว่า มุมมองที่มีต่อผู้อื่นจะเปลี่ยนแปลง หากบุคคลไม่เอามุมมอง ความเข้าใจ หรือประสบการณ์ของตน เป็นศูนย์กลาง แต่เรียนรู้ที่จะมองในมุมมองของกันและกัน สอดคล้องกับงานวิจัยของ (Batson et al., 1997) และงานวิจัยของ Shji, Stotzer and Guiterrez (2013) ว่าการมองจากมุมมองของผู้อื่นและ การจินตนาการความรู้สึกผู้อื่น ส่งผลให้อคติลดลง ทั้งนี้การฝึกให้เด็กสะท้อนคิดเพื่อทำความเข้าใจ ความคิด คำพูด หรือพฤติกรรมของตนพร้อมกับการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่นเช่นที่ทำใน LTTA Model จะช่วยพัฒนาจิตสำนึกสะท้อนกลับให้พัฒนาขึ้น จึงส่งผลให้ผู้เรียนมีอคติต่อกันลดลง มี ทัศนคติและพฤติกรรมด้านบวกสูงขึ้น

ปัจจัยที่นำไปสู่กระบวนการเปลี่ยนแปลงอย่างเป็นองค์รวม และการเปลี่ยนมุมมองของผู้เรียน ที่นำไปสู่พัฒนาการของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันกัน ผู้วิจัยจำแนกเป็น 2 ประเด็น คือบทบาทของ ศิลปะ และบทบาทของกระบวนการเรียนรู้ทางสังคม ดังนี้

2.1.1 บทบาทของศิลปะในการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

ความสำเร็จของ LTTA Model ในการสร้างความเปลี่ยนแปลงในผู้เรียนจากระดับจิตสำนึกภายในสู่พฤติกรรมภายนอกเกิดจากกระบวนการเรียนรู้ศิลปะเป็นหลัก โดยศิลปะมีบทบาท 3 ด้าน ได้แก่ศิลปะในฐานะสื่อการเรียนรู้, ศิลปะในฐานะกระบวนการเรียนรู้ และศิลปะในฐานะแรงจูงใจในการเรียนรู้

บทบาทแรกคือ ศิลปะในฐานะสื่อการเรียนรู้ LTTA Model นั้นใช้งานศิลปะรูปแบบต่างๆ เช่น ภาพงานศิลปะ ภาพถ่ายบุคคล ภาพการ์ตูน เป็นสื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการรับรู้ข้อมูลเกี่ยวกับประเด็นที่เป็นหัวข้อของงาน บริบททางสังคมวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อศิลปินและงานศิลปะ ควบคู่ไปกับการรับรู้ความรู้สึกที่ถ่ายทอดผ่านภาพ ที่ทำให้ผู้เรียนคล้อยตามไปด้วย หรือการ “รับรู้” และ “รู้สึก” ในกระบวนการ รับรู้ - รู้สึก - เปลี่ยนแปลง ที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงจิตสำนึกนั่นเอง เนื่องจากศิลปะเป็นสื่อผสมผสานระหว่าง ทัศนธาตุ (Form) เนื้อหา (Content) บริบท (Context) และอารมณ์ความรู้สึก (Feeling) (Sandell, 2009; Freedman, 2003; Gardner, 1994) ศิลปะจึงเป็นสื่อที่ถ่ายทอดความแตกต่างหลากหลายระหว่างบุคคลและวัฒนธรรมได้เป็นอย่างดี ทำให้ผู้เรียนตระหนักว่าบุคคลมีความแตกต่างกันอย่างไร และความต่างนั้นส่งผลต่อมุมมอง ความคิด และความรู้สึกอย่างไร นอกจากนี้ งานศิลปะยังมีบทบาทในฐานะสื่อแสดงตัวตน จากการสังเกตผู้เรียนพบว่า ผู้เรียนให้ความสำคัญกับผลงานศิลปะในฐานะ “ตัวตน” ของตน หากผลงานของผู้เรียนเองหรือผลงานศิลปะจากวัฒนธรรมของผู้เรียนได้รับความสนใจหรือคำชื่นชม ผู้เรียนจะรู้สึกภูมิใจเหมือนได้รับคำชมด้วยเช่นกัน โดยเฉพาะนักเรียนข้ามชาติที่ไม่ค่อยมีโอกาสได้เรียนรู้หรือแสดงออกถึงวัฒนธรรมหรืออัตลักษณ์ของตน ศิลปะจึงมีบทบาทในฐานะ “วัฒนธรรมทางวัตถุ” หรือ Material Culture ซึ่งเป็นสื่อแสดงอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมหรือชาติพันธุ์ของบุคคลหรือกลุ่มบุคคล Pechurina (2015) แสดงทรรศนะว่า วัฒนธรรมทางวัตถุเป็นเครื่องมือสำคัญสำหรับกลุ่มชาติพันธุ์หรือกลุ่มคนข้ามชาติ ในการเรียนรู้ ถ่ายทอด และธำรงไว้ซึ่งวัฒนธรรม ตลอดจนอัตลักษณ์และความภาคภูมิใจในวัฒนธรรมของตน

บทบาทที่ 2 คือ ศิลปะในฐานะกระบวนการเรียนรู้ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการศึกษาวิเคราะห์งานศิลปะทำให้ผู้เรียนเข้าใจศิลปิน และบริบททางสังคมวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อศิลปินและงานศิลปะมากขึ้น การทำความเข้าใจงานศิลปะจึงเป็นการนำ “โลกภายนอก” เข้ามายังผู้เรียน และเมื่อผู้เรียนคิดเชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้ เพื่อสร้างเป็นมุมมองของตนเองก่อนจะถ่ายทอดผ่านงานศิลปะ กระบวนการสร้างงานศิลปะจึงเป็นการแสดง “ตัวตน” ของผู้เรียนออกสู่โลกภายนอก กระบวนการเรียนรู้ศิลปะจึงเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงผู้เรียนกับโลก เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้มุมมองที่ตนมีต่อผู้อื่น และมุมมองที่ผู้อื่นมีต่อตน การเปรียบเทียบมุมมองดังกล่าวนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงมุมมองจาก “ฉัน” ให้เป็น “เรา” อันจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงระดับจิตสำนึก ดังที่

Dewey (1934) แสดงทรรศนะว่า ศิลปะคือประสบการณ์ที่สามารถเปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์ที่ผู้เรียนมีต่อโลก ทำให้ผู้เรียนเห็นมุมมองใหม่ และเห็นบทบาทใหม่ของตนในฐานะส่วนหนึ่งของโลก ซึ่งเป็นประสบการณ์ที่มีพลังในการเปลี่ยนแปลงผู้เรียน สอดคล้องกับทรรศนะของ Eisner (2002) ว่า ศิลปะเชื่อเชิญให้ผู้เรียนเปิดรับสิ่งรอบตัวเข้ามาสู่ตน และตอบสนองกลับผ่านการสร้างงานศิลปะ ก่อให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ที่มีลึกซึ้ง มีความหมาย และมีพลังในการปรับเปลี่ยนจิตสำนึกของผู้เรียน จากภายใน นอกจากนี้ การเรียนรู้ใน LTTA Model ยังเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้สวมบทบาททั้งศิลปิน ผู้ชม และนักวิจารณ์ ผ่านการจับคู่วาดภาพให้เพื่อน หรือการนำเสนอและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับผลงานของกันและกัน กระบวนการดังกล่าวทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ที่จะมองผลงานของตนเองและผู้อื่นในมุมมองที่แตกต่าง สอดคล้องกับ Gardner (1994) ว่าบทบาทในกระบวนการทางศิลปะนั้น ส่งผลต่อมุมมองที่มีต่องานศิลปะ กระบวนการเรียนรู้ศิลปะใน LTTA Model จึงช่วยส่งเสริมการเปิดใจรับรู้อะไรใหม่ การเรียนรู้และทำความเข้าใจตนเอง ผู้อื่น และสังคมในมุมมองที่แตกต่างจากเดิม อันจะนำไปสู่ความเข้าใจและยอมรับกันและกัน สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Berger and Abu-Raiya (2015) และ Kim and Wiehe-Beck (2016) ซึ่งเป็นการส่งเสริมความเข้าใจระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรม ผ่านกระบวนการการสร้างงานและทำความเข้าใจงานศิลปะของกันและกัน พบว่า กระบวนการเรียนรู้ศิลปะช่วยสร้างความเข้าใจ ทำให้ผู้เรียนเปิดใจยอมรับความแตกต่างของผู้อื่น และเต็มใจที่จะปฏิสัมพันธ์ข้ามวัฒนธรรมมากขึ้น

บทบาทที่ 3 คือ ศิลปะในฐานะแรงจูงใจในการเรียนรู้ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า การเรียนรู้ตาม LTTA Model นั้นทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยความสุข สนุกสนาน กระตือรือร้นและให้ความร่วมมือกับกิจกรรมเป็นอย่างดี ข้อค้นพบนี้ช่วยยืนยันบทบาทของศิลปะในฐานะแรงจูงใจในการเรียนรู้ เนื่องจากกิจกรรมศิลปะเป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่สนุกสนาน เป็นที่ชื่นชอบของผู้เรียน จึงช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนกระตือรือร้นในการเรียนรู้ โดยเฉพาะประเด็นที่มีความซับซ้อนหรือมีความเป็นนามธรรมสูง เช่น ความหลากหลายทางวัฒนธรรม นักเรียนก็ไม่ได้แสดงอาการเบื่อหน่ายแต่อย่างใด สอดคล้องกับมุมมองของ Dissanayake (2003) ว่า ศิลปะและการเล่นนั้นมีความคล้ายคลึงกันในฐานะกิจกรรมที่นำมาซึ่งความพึงพอใจ ซึ่งจูงใจให้มนุษย์ได้เรียนรู้เกี่ยวกับสิ่งรอบตัวได้อย่างมีความสุข ไม่รู้สึกว่าตนเองถูกคุกคาม นอกจากนี้กิจกรรมศิลปะยังช่วยจูงใจให้คนต่างวัฒนธรรมหันมาร่วมมือกันได้ดี แม้ในบริบทของกลุ่มวัฒนธรรมที่มีความขัดแย้งกัน ดังตัวอย่างโครงการค่ายศิลปะของ Colman (2006) ที่ใช้การวาดภาพจิตรกรรมฝาผนังในการส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัยรุ่นชาวอิสราเอลและปาเลสไตน์ พบว่ากิจกรรมศิลปะช่วยสร้างความสัมพันธ์อันดีและมุมมองต่อผู้อื่นในเชิงบวก การเรียนรู้ผ่านกระบวนการทางศิลปะจึงเหมาะสมกับการส่งเสริมการเรียนรู้ระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรม

2.1.3 บทบาทของกระบวนการเรียนรู้ทางสังคม

นอกเหนือจากการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมต่างๆแล้ว การเรียนรู้ทางสังคมผ่านกระบวนการของ LTТА Model ก็เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อจิตสำนึก มุมมอง และพฤติกรรมของผู้เรียนเช่นกัน โดยเฉพาะในขั้นตอนของการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมจากกระบวนการ รับรู้ - รู้สึก - เปลี่ยนแปลง ในกรณีที่นักเรียน “รับรู้” และ “รู้สึก” แล้ว แรงกระตุ้นจากครูผู้สอนหรือกลุ่มเพื่อนจะช่วยให้นักเรียนแสดงสิ่งที่เรียนรู้ หรือความเปลี่ยนแปลงภายในออกมาเป็นพฤติกรรมภายนอกมากขึ้น เพื่อให้ได้รับการชื่นชมและยอมรับ

จากการสังเกตพบว่านักเรียนให้ความสำคัญกับมุมมองความคิดเห็นของครูเป็นอย่างมาก เมื่อครูแสดงความสนใจ หรือชื่นชมสิ่งใด เช่น งานศิลปะของประเทศต่างๆ ผลงานของนักเรียน, หรือภาษาถิ่นของนักเรียน นักเรียนในห้องจะมีแนวโน้มเห็นพ้องไปในทิศทางเดียวกัน จึงอาจกล่าวได้ว่าครูมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งต่อความสำเร็จของรูปแบบ ดังที่ ชนิตา รักษ์พลเมือง (2534) ระบุว่า ครูมีบทบาทอย่างยิ่งต่อกระบวนการเรียนรู้ทางสังคมในโรงเรียน เพราะครูมีอิทธิพลในการจูงใจเด็ก ให้ผลย้อนกลับแก่เด็กได้ เป็นตัวแบบในการเรียนรู้ และช่วยเปลี่ยนทัศนคติของเด็กได้ สอดคล้องกับมุมมองของ Cushner, McClelland and Safford (2006) ว่า ที่ให้ความสำคัญกับครูในฐานะตัวกลางทางวัฒนธรรมซึ่งช่วยจูงใจให้ผู้เรียนต่างวัฒนธรรมหันมายอมรับซึ่งกันและกัน

นอกจากอิทธิพลของครูแล้ว อิทธิพลของกลุ่มเพื่อน (Peer Group) ก็มีบทบาทต่อการเรียนรู้ใน LTТА Model เช่นกัน เห็นได้จากการสะท้อนคิดของนักเรียนที่กล่าวถึงเพื่อนอยู่บ่อยครั้ง หรือในการสังเกตพฤติกรรมระหว่างร่วมกิจกรรมพบว่าพฤติกรรมเชิงบวกบางอย่างเป็นผลจากความพยายามทำในสิ่งที่เพื่อนส่วนใหญ่เห็นชอบ เช่น การช่วยเหลือกันในกลุ่มเพื่อให้กลุ่มได้คะแนน การปรบมือให้เพื่อนเมื่อคนส่วนใหญ่ปรบมือ หรือการแสดงความคิดเห็นที่สอดคล้องกับเสียงส่วนใหญ่ นอกจากนี้ยังพบการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอันเป็นผลจากการรับรู้ความรู้สึกของเพื่อน เช่น นักเรียนที่เคยล้อเลียนเพื่อน เมื่อเพื่อนแสดงความรู้สึกอย่างตรงไปตรงมาว่ารู้สึก “โกรธ” หรือ “เสียใจ” ก็ส่งผลให้นักเรียนเกิดความรู้สึกผิดหรืออับอาย ทำให้แสดงพฤติกรรมเชิงลบลดลง การที่ความคิดเห็นหรือความรู้สึกของกลุ่มเพื่อนมีอิทธิพลมากเนื่องจากเด็กวัยประถมศึกษาเป็นวัยที่ให้ความสำคัญกับเพื่อน พัฒนาการด้านสติปัญญา อารมณ์ สังคม หรือแม้แต่จิตสำนึกต่างก็มีความเชื่อมโยงกับความสัมพันธ์กับเพื่อนทั้งสิ้น (ศรีเรือน แก้วกังวาน, 2545; Kolberg, 1986; Luvmour, 2011)

ทั้งนี้ LTТА Model มีกระบวนการที่ผู้เรียนได้เรียนรู้ร่วมกันกับผู้อื่นค่อนข้างมาก ไม่ว่าจะเป็นการทำกิจกรรมกลุ่ม การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การสะท้อนคิด ฯลฯ พลวัตของกลุ่มจึงมีความสำคัญ หากครูสามารถจูงใจให้นักเรียนส่วนใหญ่มีมุมมองสอดคล้องกับจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันได้ นักเรียนคนอื่นก็จะมีแนวโน้มถูกชักจูงไปในทิศทางเดียวกัน (Crandall and Stangor 2005; Kuklinski and Hurley, 1996) ดังนั้น ความสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนจึงมีผลอย่างยิ่งต่อ

ความสำเร็จของ LTTA Model ก่อนเริ่มจัดการเรียนรู้ ครูผู้สอนควรใช้เวลาช่วงหนึ่งในการพัฒนาความสัมพันธ์กับผู้เรียน ให้อยู่ในสถานะที่เป็นที่ยอมรับและชื่นชมจากผู้เรียน ในกรณีของการใช้รูปแบบระยะสั้นที่ไม่สามารถสร้างความสัมพันธ์ล่วงหน้าได้ ความประทับใจแรกเริ่มจะมีอิทธิพลอย่างยิ่ง ครูผู้สอนจึงควรสร้างความประทับใจด้วยวิธีต่างๆ เช่น บุคลิกยิ้มแย้มแจ่มใส การสอดแทรกกิจกรรมสนทนา การหรือการให้รางวัล จูงใจก็ได้ผลดีเช่นกัน นอกจากนี้ ผู้สอนควรให้ความสำคัญกับการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นและความรู้สึกของตน โดยอาจกระตุ้นผ่านคำถามสะท้อนคิด ทั้งนี้ การจัดบรรยากาศการเรียนรู้ที่เปิดกว้าง เพื่อให้ผู้เรียนกล้าแสดงความรู้สึกและความคิดเห็นของตนอย่างตรงไปตรงมาก็เป็นปัจจัยสำคัญเช่นกัน

2.2 ข้อจำกัดของ LTTA Model

แม้ว่าผลการทดลองใช้รูปแบบในภาพรวมจะเป็นไปในทางบวก แต่ก็แสดงถึงข้อจำกัดของรูปแบบ ใน 5 ประเด็นดังต่อไปนี้

2.2.1 ผลจากแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน พบว่า คะแนนเฉลี่ยหลังเรียนของกลุ่มทดลอง B นั้นไม่แตกต่างจากคะแนนก่อนเรียน ซึ่งแตกต่างจากผลการทดลองใช้รูปแบบของกลุ่มทดลอง A และผลการทดลองใช้รูปแบบระยะสั้นกับกลุ่มตัวอย่างในโรงเรียน Sr. แสดงว่าต้องมีปัจจัยบางอย่างที่ส่งผลต่อความสำเร็จของรูปแบบ จากการพิจารณาพบว่า ปัจจัยที่ก่อให้เกิดความแตกต่างอาจเป็นการที่กลุ่มทดลอง B ต้องทำกิจกรรมลดเวลาเรียน เพิ่มเวลารู้กับครูประจำชั้นเป็นระยะเวลา 1 เดือน ก่อนจะได้เรียนรู้จากรูปแบบที่พัฒนาขึ้น ซึ่งกิจกรรมจะจัดโดยครูประจำชั้นป. 2 และ 3 สลับกันไป จากการสัมภาษณ์ครูประจำชั้นพบว่า นักเรียนกลุ่ม B มีพฤติกรรมที่ “ซนมาก” “ทะเลาะกันบ่อย” “ดื้อ” ทั้งยังพบว่า นักเรียนมักจับกลุ่มกันตามระดับชั้นของตน และเชื่อฟังเฉพาะเวลาที่ครูประจำชั้นของตนเป็นผู้สอนเท่านั้น ผู้วิจัยจึงคาดว่ากรณีที่กลุ่มทดลอง B ซึ่งประกอบด้วยนักเรียนต่างระดับชั้นต้องมาทำกิจกรรมร่วมกันโดยไม่มีกิจกรรมที่ช่วยส่งเสริมความสัมพันธ์เป็นพิเศษ ทำให้เกิดความรู้สึกแบ่งแยกที่ชัดเจนยิ่งขึ้น นอกจากนี้การเรียนกับครูประจำชั้นของห้องอื่นอาจทำให้นักเรียนรู้สึกว่าการกลุ่มของตนมีสถานภาพที่ด้อยกว่า จึงแสดงพฤติกรรมต่อต้านหรือเรียกร้องความสนใจ สอดคล้องกับแนวคิดของ Allport (1954) ว่าการส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มนั้นหาไม่มีการจัดเงื่อนไขที่เหมาะสม อันได้แก่ สถานภาพที่เท่าเทียมกัน เป้าหมายที่มีร่วมกัน และการเสริมแรง อาจส่งผลในทางลบคือทำให้คนต่างกลุ่มรู้สึกแบ่งแยกกันมากขึ้น จึงอาจสรุปได้ว่า รูปแบบที่พัฒนาขึ้นควรนำไปใช้ทันทีเมื่อมีการคละกลุ่มผู้เรียน เพื่อป้องกันไม่ให้ความรู้สึกแบ่งแยกพัฒนาจนยากจะแก้ไข

2.2.2 ผลจากการประเมินสังคมมิติพบว่า นักเรียนที่เพื่อนมองว่าไม่ให้ความร่วมมือกับกิจกรรม หรือไม่ฟังความคิดเห็นของเพื่อน จะมีคะแนนความนิยมลดลง และมีแนวโน้มจะกลายเป็น “ผู้โดดเดี่ยว” ที่ไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อน ซึ่งผู้วิจัยคาดว่า เป็นเพราะรูปแบบการเรียนรู้ที่

พัฒนาขึ้นให้มีความสำคัญกับการรวมกลุ่ม และสิ่งที่เรียนรู้จากกิจกรรมบางอย่างกลายมาเป็นบรรทัดฐาน (norm) ของกลุ่ม เช่น “เราต้องฟังความคิดเห็นของผู้อื่น” “เราต้องช่วยเพื่อนในกลุ่ม” ดังนั้นนักเรียนที่ไม่ปฏิบัติตามบรรทัดฐานของกลุ่มจึงไม่เป็นที่ยอมรับโดยปริยาย สอดคล้องกับ Hutchison, Abrams and Christian (2007) ว่าในการรวมกลุ่มนั้น สมาชิกที่ไม่ให้ความร่วมมือกับเป้าหมายของกลุ่ม หรือขัดแย้งกับมาตรฐานของกลุ่มมีแนวโน้มจะถูกกันออกจากกลุ่ม แม้ว่าในการวิจัยนี้จะประสบความสำเร็จในการสร้างบรรทัดฐานของกลุ่มให้สอดคล้องกับจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เพื่อกระตุ้นกระบวนการเรียนรู้ทางสังคม แต่การที่นักเรียนบางส่วนถูกกันออกจากกลุ่มก็อาจมองว่าเป็นข้อจำกัดของรูปแบบได้เช่นกัน จึงเป็นประเด็นที่ต้องพิจารณาเพิ่มเติมว่าควรมีแนวทางอย่างไรที่จะกระตุ้นให้กลุ่มพยายามช่วยให้สมาชิกที่แปลกแยกปรับตัวเข้าหากันแทนที่จะกีดกันออกไป

2.2.3 ผลการสังเกตพฤติกรรมระหว่างร่วมกิจกรรมของผู้เรียน พบว่า ในกิจกรรม “เรารักโรงเรียน” ที่ผู้เรียนจะต้องร่วมมือกันทั้งห้องเรียนเพื่อสร้างภาพวาดฝาผนังให้โรงเรียนนั้น พฤติกรรมเชิงบวกของผู้เรียนจะลดลงอย่างเห็นได้ชัด ในขณะที่ความถี่พฤติกรรมเชิงลบก็จะเพิ่มสูงขึ้น จากการพิจารณาพบว่า เมื่อผู้เรียนต้องทำงานร่วมกันในกลุ่มที่ใหญ่ขึ้น โอกาสที่จะโต้เถียงขัดแย้งกันก็จะเพิ่มขึ้นด้วย เช่น ความคิดเห็นที่แตกต่าง การแบ่งงานที่ไม่เท่าเทียม ความคับแคบของพื้นที่ อุปกรณ์ที่ไม่เพียงพอ ฯลฯ สอดคล้องกับการสะท้อนคิดของผู้เรียนทั้งจากการทดลองระยะยาวและระยะสั้นว่ามีการทะเลาะเบาะแว้ง แย่งกันทำงาน หรือถูกกีดกันไม่ให้ช่วยงานในกิจกรรมดังกล่าว สอดคล้องกับ Kooloos และคณะ (2011) ว่าขนาดของกลุ่มส่งผลต่อประสิทธิภาพในการเรียนรู้และการทำงาน หากสมาชิกในกลุ่มมากกว่า 8 คน ประสิทธิภาพจะลดลง จึงอาจแก้ไขโดยการมอบหมายพื้นที่รับผิดชอบเป็นกลุ่มย่อย อย่างไรก็ตาม ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่างการทำงานกลุ่มนั้นนำไปสู่การอภิปรายได้ดี ผู้สอนจึงอาจปล่อยให้ผู้เรียนเกิดความขัดแย้งบ้าง โดยควบคุมให้อยู่ในกรอบที่เหมาะสม

2.2.4 จากการสังเกตการสร้างงานศิลปะของนักเรียนพบว่า นักเรียนบางส่วนกังวลกับความ “สวย” หรือความ “สมจริง” ของผลงาน จนเลือกที่จะสร้างภาพที่เข้าใจง่าย ไม่ซับซ้อนมากกว่าภาพที่มีความหมายเฉพาะตัว นอกจากนี้ยังพบการลอกเลียนแบบภาพในหนังสือ หรืองานของเพื่อน เพราะไม่มั่นใจในทักษะของตนเอง จึงเป็นอุปสรรคต่อกระบวนการสร้างความหมายตามวัตถุประสงค์ของรูปแบบ พฤติกรรมดังกล่าวสอดคล้องกับทฤษฎีของ Chapman (1978) ว่าพัฒนาการด้านศิลปะของเด็กในวัย 9-11 ปีนั้นอยู่ในช่วงวิกฤติของความเชื่อมั่น (Crisis of confidence) เนื่องจากเด็กจะพยายามวาดภาพให้เหมือนจริง แต่ไม่สามารถทำได้อย่างที่ตนเองต้องการ ทำให้ท้อแท้และขาดความมั่นใจ จึงอาจแก้ไขโดยใช้กิจกรรมศิลปะที่ไม่เน้นความสมจริง เช่น ภาพปะติด เพื่อลดความกดดันของผู้เรียน

2.2.5 ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการประยุกต์ใช้ LTTA Model ทั้งในระยะสั้นและระยะยาวนั้นสามารถส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของผู้เรียนได้ อย่างไรก็ตาม การประเมินผลการจัดการเรียนรู้ระยะสั้นนั้นยึดตามคะแนนแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน และการสะท้อนคิดของผู้เรียนเป็นหลัก จึงไม่อาจยืนยันได้ว่าผู้เรียนจะเกิดการเปลี่ยนแปลงในส่วนของคุณลักษณะหรือไม่นอกจากนี้ เวลาเรียนที่จำกัดยังส่งผลให้ช่วงนำเสนอผลงานและการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นสั้นลง โอกาสที่ผู้เรียนจะได้คิดวิเคราะห์จนตกผลึกจึงน้อยลง ผู้วิจัยจึงเห็นว่า การจัดการเรียนรู้ระยะสั้นเหมาะสมกับกลุ่มผู้เรียนที่มีอคติในระดับที่ไม่มากนัก เช่น มีทัศนคติในเชิงลบแต่ไม่ได้แสดงออกเป็นพฤติกรรมที่ชัดเจน หรือการจัดการเรียนรู้ที่เน้น “ส่งเสริมความเข้าใจ” มากกว่า “เปลี่ยนแปลงพฤติกรรม” ดังนั้นผู้สอนจึงจำเป็นต้องประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันของผู้เรียน และระดับอคติของผู้เรียนในเบื้องต้นผ่านการสังเกตและสัมภาษณ์ก่อน จึงจะเลือกใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสม

ข้อสังเกตจากการวิจัย

1. จากการศึกษาสภาพการจัดการเรียนรวมในจังหวัดสมุทรสาคร พบว่า แม้หน่วยงานภาครัฐและภาคเอกชนจะมีการส่งเสริมให้เด็กข้ามชาติเข้าเรียนในโรงเรียนมากขึ้น แต่กลับไม่มีแนวทางการปฏิบัติเกี่ยวกับการจัดการเรียนรวม หรือการจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมที่ชัดเจน แม้โรงเรียนจะตระหนักว่าการส่งเสริมความเข้าใจทางวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่ดี แต่ก็ไม่แน่ใจว่าควรดำเนินการอย่างไร นอกจากนี้ยังพบว่า การสนับสนุนด้านค่าเล่าเรียน หรือครูผู้ช่วยจากองค์กรพัฒนาเอกชน (NGO) นั้นไม่ได้มีมาอย่างต่อเนื่อง ทำให้ครูระดับชั้นอนุบาล 1 หรือประถมศึกษาปีที่ 1 ต้องรับภาระค่อนข้างมากในการสอนนักเรียนข้ามชาติที่ยังไม่สามารถสื่อสารภาษาไทยได้ จึงอาจทำให้ครูมองว่าการสอนนักเรียนข้ามชาติเป็นภาระ ส่งผลให้มีมุมมองทางลบต่อเด็กข้ามชาติหรือแรงงานข้ามชาติ จึงเป็นประเด็นที่หน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรให้ความสำคัญกับการส่งเสริมการจัดการเรียนรวมอย่างครบถ้วนทั้งระบบ

2. ผลจากการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ครูเป็นปัจจัยสำคัญอย่างยิ่งในการจัดการเรียนรวมระหว่างผู้เรียนต่างวัฒนธรรม ดังนั้น หากคำนึงถึงสภาพสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมมากขึ้น หลักสูตรการผลิตครูควรให้ความสำคัญกับการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมมากขึ้น นอกจากนี้ ในพื้นที่ที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมสูง เช่น จังหวัดสมุทรสาคร ควรมีแนวทางการฝึกอบรมครูเกี่ยวกับการจัดการเรียนรวมก่อนให้เริ่มทำงาน และควรมีการอบรมเกี่ยวกับนวัตกรรมในการจัดการเรียนรวม หรือการจัดการเรียนรู้สำหรับนักเรียนข้ามชาติอย่างสม่ำเสมอ

3. นอกเหนือจากครูผู้สอนแล้ว การสร้างวัฒนธรรมโรงเรียนที่ยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมเพื่อสร้างความเปลี่ยนแปลงอย่างยั่งยืนจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือจากผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย

ไม่ว่าจะเป็นผู้อำนวยการโรงเรียน เจ้าหน้าที่และผู้ปกครอง จากผลการสัมภาษณ์พบว่าผู้เกี่ยวข้องส่วนใหญ่ยังมองว่าแรงงานข้ามชาติเป็นภัยต่อความมั่นคงของชาติ จึงไม่ต้องการหรือไม่เห็นความสำคัญของการจัดการเรียนรู้แบบพหุวัฒนธรรม ซึ่งขัดกับเป้าหมายของแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560 - 2579 ที่ระบุว่า การจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมและการส่งเสริมการยอมรับและเห็นคุณค่าของการอยู่ร่วมกันเป็นตัวชี้วัดที่จะนำไปสู่ความมั่นคงของชาติ ดังนั้น ควรมีการสร้าง ความเข้าใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับนิยามของ “ความมั่นคง” ให้แก่ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย เพื่อสร้างความเข้าใจที่ตรงกัน และเน้นย้ำความสำคัญของการสร้างบรรยากาศพหุวัฒนธรรมในโรงเรียน โดยเฉพาะผู้อำนวยการโรงเรียนซึ่งมีอำนาจในเชิงนโยบาย

4. ผลจากการวิจัยแสดงให้เห็นว่า เนื้อหาของหลักสูตรที่เน้นความเป็นไทยหรือแนวคิดชาตินิยมเป็นปัจจัยหนึ่งที่กระตุ้นให้เกิดอคติ โดยเฉพาะบทเรียนเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ไทยในส่วนของ การสู้รบกับประเทศเพื่อนบ้าน จึงควรมีการทบทวนเนื้อหาของหลักสูตร ตลอดจนวิธีการสอนประวัติศาสตร์ที่เหมาะสมกับสภาพความหลากหลายทางวัฒนธรรมในโรงเรียนและสังคมปัจจุบัน

5. กระบวนการเรียนรู้ของ LTTA Model เน้นกระบวนการคิดวิเคราะห์ ซึ่งนักเรียนอาจไม่คุ้นเคย จากการทดลองพบว่านักเรียนจะทำไม่ค่อยได้ในช่วงแรก แต่นักเรียนจะค่อยๆเรียนรู้และทำได้ดีขึ้นเรื่อยๆ ดังนั้น ในกิจกรรม 1-2 ครั้งแรก ครูผู้สอนอาจแนะนำวิธีคิดวิเคราะห์ ยกตัวอย่างมุมมองความคิดของตน หรือกระตุ้นผ่านการใช้คำถามให้นักเรียนคิดตามเป็นลำดับขั้น เพื่อเป็นแนวทางให้แก่ผู้เรียน เมื่อนักเรียนคุ้นเคยกับกระบวนการเรียนรู้แล้วจึงลดการชี้นำลง ทั้งนี้ ในกระบวนการคิดวิเคราะห์ ควรมีการเสริมแรงในรูปแบบต่างๆ เช่น คำชม คະแนนกลุ่ม หรือรางวัลเล็กๆน้อยๆ เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนกล้าคิด กล้าแสดงความคิดเห็น โดยเลือกวิธีการที่เหมาะสมกับผู้เรียนของตน

6. การจัดการเรียนรู้ตาม LTTA Model นั้นให้ความสำคัญกับแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างผู้เรียนที่มีความแตกต่างหลากหลาย และเปิดโอกาสให้แสดงอารมณ์ความรู้สึกอย่างตรงไปตรงมา จึงอาจก่อให้เกิดการถกเถียงหรือขัดแย้งได้ อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ความขัดแย้งดังกล่าวนำไปสู่การเรียนรู้ได้ดี หากผู้สอนนำประเด็นที่ได้จากการถกเถียงมาเป็นประเด็นในการอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น โดยควบคุมการแสดงออกของผู้เรียนให้อยู่ในระดับที่เหมาะสม ทั้งนี้ ผู้สอนจึงควรมีความไวต่อการรับรู้สถานการณ์ มีทักษะเบื้องต้นในการไกล่เกลี่ยความขัดแย้ง และการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า

7. ในบริบทการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาตินั้น ส่วนใหญ่แล้วนักเรียนไทยจะอยู่ในสถานภาพที่มีอำนาจมากกว่า อย่างไรก็ตาม หากนักเรียนข้ามชาติมีจำนวนมากกว่าก็อาจมีอำนาจมากกว่าได้ ซึ่งจากประสบการณ์พบว่า เมื่อกลุ่มผู้เรียนที่มีอำนาจมากกว่าได้เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของตนจะยิ่งเกิดความภาคภูมิใจจนอาจแสดงออกโดยการ “ชม” ผู้เรียนชาติอื่น ดังนั้น ใน การจัดการเรียนรู้ ผู้สอนจึงควรชื่นชมวัฒนธรรมของกลุ่มผู้เรียนที่มีอำนาจน้อยกว่าเพื่อกระตุ้นความ

ภาคภูมิใจในตนเองและวัฒนธรรมของตน ในขณะที่เดียวกันควรชี้ให้กลุ่มผู้เรียนที่มีอำนาจมากกว่าเห็นความเชื่อมโยงระหว่างวัฒนธรรมของตนเองกับวัฒนธรรมของผู้เรียนกลุ่มอื่น เพื่อกระตุ้นการยอมรับในวัฒนธรรมของกันและกัน

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า LTTA Model นั้นเป็นประโยชน์ต่อการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เช่น สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาจึงควรสนับสนุนให้โรงเรียนในสังกัดที่มีการจัดการเรียนรวมในบริบทดังกล่าว นำรูปแบบไปประยุกต์ใช้ในลักษณะที่สอดคล้องกับบริบทโรงเรียนของตน เช่น สอดแทรกในวิชาศิลปะ ชมรม ชุมนุม ค่าย ศิลปะ ฯลฯ

2. นอกจากการประยุกต์ใช้ LTTA Model กับการจัดการศึกษาในระบบโรงเรียนแล้ว อาจประยุกต์ใช้กับการศึกษานอกระบบโรงเรียน เช่น ส่งเสริมให้องค์กรพัฒนาเอกชน (NGO) ที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมการศึกษาของเด็กข้ามชานำการจัดการเรียนรู้ตาม LTTA Model ในระยะสั้นไปประยุกต์ใช้ในการจัดค่ายศิลปะเพื่อการอยู่ร่วมกันให้กับโรงเรียน หรือศูนย์การเรียนรู้ต่างๆ

3. LTTA Model นั้นพัฒนาขึ้นจากการศึกษาสภาพจริงของการจัดการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ นอกจากจะตอบสนองบริบทความแตกต่างทางเชื้อชาติ ยังตอบสนองบริบทการเรียนรวมระหว่างผู้เรียนต่างวัยได้เช่นกัน ดังจะเห็นได้ว่า กิจกรรมศิลปะที่กำหนดไว้ในรูปแบบ หรือในแผนการจัดการเรียนรู้เป็นเพียงหัวข้อคร่าวๆ ซึ่งผู้สอนสามารถปรับรายละเอียดเกี่ยวกับวัสดุอุปกรณ์ ตัวชิ้นงาน เทคนิควิธีการ ฯลฯ ให้มีความยากง่ายสอดคล้องกับช่วงวัยของผู้เรียน หรือส่งเสริมให้ผู้เรียนที่อายุมากสร้างชิ้นงานที่มีความซับซ้อนมากขึ้น โดยยังคงไว้ซึ่งหัวข้อกิจกรรมเดิม เป็นต้น

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ในการวิจัยครั้งนี้ ขอบเขตของ “สังคม” และ “ชุมชน” นั้นจำกัดอยู่ที่โรงเรียน เนื่องจากข้อจำกัดด้านเวลา การวิจัยครั้งต่อไปจึงควรขยายขอบเขตของการเรียนรู้ โดยเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองหรือคนในชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมมากขึ้น

2. รูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันนั้นพัฒนาขึ้นโดยใช้ภาษาไทยเป็นหลัก จึงไม่เหมาะกับการประยุกต์ใช้กับนักเรียนข้ามชาติที่ยังไม่สามารถสื่อสาร

ภาษาไทยได้ การวิจัยครั้งต่อไปอาจนำ LTTA Model ไปพัฒนาต่อยอดให้เอื้อต่อบริบทความหลากหลายทางภาษามากขึ้น

3. เนื่องจากงานวิจัยฉบับนี้ใช้จังหวัดสมุทรสาครเป็นพื้นที่วิจัย ผลการวิจัยจึงอาจไม่สามารถอ้างอิงถึงบริบทการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในพื้นที่อื่นๆ เช่น บริบทพื้นที่สูง หรือพื้นที่ชายแดน จึงควรมีการศึกษาเพิ่มเติมเกี่ยวกับการนำ LTTA Model ไปทดลองใช้ในพื้นที่อื่น รวมถึงการทดลองใช้ในบริบทความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่แตกต่างออกไป เช่น โรงเรียนนานาชาติ ศูนย์การเรียนรู้สำหรับเด็กข้ามชาติหรือผู้ลี้ภัย ตลอดจนโรงเรียนในพื้นที่ที่มีความแตกต่างทางศาสนา ซึ่งอาจเผชิญปัญหาเกี่ยวกับอคติและความขัดแย้งในบริบท หรือระดับความรุนแรงที่แตกต่างออกไป

4. LTTA Model นั้นมีการกำหนดลำดับ (Sequence) ของกิจกรรม โดยเริ่มจากกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับตนเอง ผู้อื่น และสิ้นสุดที่กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับสังคม เพื่อขยายมุมมองความเข้าใจของผู้เรียนจากระดับปัจเจกไปสู่ระดับสังคม อย่างไรก็ตาม ลำดับขั้นดังกล่าวอาจไม่ได้เหมาะสมกับการประยุกต์ใช้ในทุบริบท ตัวอย่างเช่น หากผู้เรียนรู้จักวัฒนธรรมของตนเองหรืออัตลักษณ์ของตนอยู่แล้ว การเริ่มจากกิจกรรมเกี่ยวกับผู้อื่นหรือสังคมก่อน แล้วจึงย้อนกลับมาทำกิจกรรมเกี่ยวกับตนเอง อาจเหมาะสมกว่า จึงควรมีการศึกษาเพิ่มเติมเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างลำดับขั้นของกิจกรรมกับบริบทของโรงเรียนและผู้เรียนที่แตกต่างกัน

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2559). คู่มือและแนวปฏิบัติสำหรับการจัดการศึกษาแก่บุคคลที่ไม่มีหลักฐานทะเบียนราษฎรหรือไม่มีสัญชาติไทย. [ออนไลน์]. แหล่งที่มา: <http://www.moe.go.th/moe/th/news/detail.php?NewsID=46630&Key=news20> [15 ธันวาคม 2559]
- กฤตยา อาชวนิจสกุล, ทรีส โคเอทท์ และนิน นิน ไพน์. (2544). เรื่องเพศ อนามัยเจริญพันธุ์ และ ความรุนแรง: ประสบการณ์ชีวิตของแรงงานอพยพจากประเทศพม่า. นครปฐม: สถาบันวิจัยประชากรและสังคม.
- กาญจนา แก้วเทพ. (2527). จิตสำนึกของชาวนา: ทฤษฎีและแนววิเคราะห์แบบเศรษฐศาสตร์ การเมือง. กรุงเทพฯ: สมาคมสังคมศาสตร์แห่งประเทศไทย.
- กิตติศักดิ์ เจริญสิทธิประเสริฐ และอักษร สวัสดิ์. (2555). การจัดการศึกษาในระบบแก่บุคคลที่ไม่มีหลักฐานทางทะเบียนราษฎรหรือไม่มีสัญชาติไทยในประเทศไทย กับการขับเคลื่อนของกระแสชาตินิยม และข้ามชาตินิยม. วารสารเกษตรศาสตร์ (สังคม). 33: 203-213.
- คณะกรรมการสมานฉันท์แรงงานไทย. (2556). สถานการณ์แรงงานอพยพข้ามชาติในประเทศไทย. [ออนไลน์]. แหล่งที่มา: <http://www.trclabourunion.com/d536.doc> [15 พฤษภาคม 2558]
- จินดารัตน์ โพธิ์นอก. (2557). การศึกษาแบบองค์รวม. [ออนไลน์]. แหล่งที่มา: <http://www.royin.go.th/?knowledges=%E0%B8%81%E0%B8%B2%E0%B8%A3%E0%B8%A8%E0%B8%B6%E0%B8%81%E0%B8%A9%E0%B8%B2%E0%B9%81%E0%B8%9A%E0%B8%9A%E0%B8%AD%E0%B8%87%E0%B8%84%E0%B9%8C%E0%B8%A3%E0%B8%A7%E0%B8%A1-%E0%B9%92%E0%B9%94-%E0%B9%80%E0%B8%A1> [15 พฤษภาคม 2558]
- จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย. (2553). จิตวิทยาสังคม. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชญาสินี เจริญมาก. (2547). การแสวงหาข่าวสารทางการเมือง จิตสำนึกประชาธิปไตยและการมีส่วนร่วมทางการเมืองของผู้อ่านนิตยสารแนวการเมืองเขตกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. ภาควิชาการประชาสัมพันธ์. คณะนิเทศศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชนิตา รักษ์พลเมือง. (2557). กระบวนการทัศน์พัฒนศึกษา. กรุงเทพฯ: วิญญูชน.

- ชนิตา รักษ์พลเมือง. (2557). สิทธิและเสรีภาพทางการศึกษา: พื้นฐานการศึกษาทางสังคมและกฎหมาย. กรุงเทพฯ: วิญญูชน.
- ชนิตา รักษ์พลเมือง. (2534). พื้นฐานการศึกษา: หลักการและแนวคิดทางสังคม. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์พิมพ์ดี.
- ชัชวาลย์ สหัสสพาศน์, สัมภาษณ์, 21 เมษายน 2559.
- ชาญณรงค์ พรุ่งโรจน์, ผู้อำนวยการมูลนิธิศิลปะเพื่อมวลมนุษย (Art For All), สัมภาษณ์, 8 เมษายน 2559.
- ฐิติมดี อาพัทธนานนท์. (2550). พหุวัฒนธรรมศึกษาในมุมมองของนักวิชาการชาวอเมริกันและข้อคิดต่อสังคมไทย. วารสารครุศาสตร์. 36(3): 129-145.
- ฐิติมดี อาพัทธนานนท์. (2556). การศึกษาของนักเรียนต่างด้าวในโรงเรียนรัฐไทย. วารสารมหาวิทยาลัยศิลปากร ฉบับภาษาไทย. 33(1): 111-130.
- ณัฐภรณ์ หลาวทอง. (2549). เอกสารประกอบการสอน รายวิชา 2702303 การวัดประเมินผลทางการศึกษา. คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ดุจเดือน พันธุนาวัน. (2551). การสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับคุณธรรม จริยธรรมในประเทศไทยและต่างประเทศ. กรุงเทพฯ: ศูนย์คุณธรรม.
- ไตรรงค์ เฉียงหงส์. (2544). การพัฒนาแบบวัดจิตสำนึกต่อการมีส่วนร่วมในการพัฒนาชนบทสำหรับนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาวิชาการวัดประเมินผลทางการศึกษา ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทวีสิทธิ์ ใจห้าว. (2554). การจัดการศึกษาแก่ลูกแรงงานต่างชาติ. [ออนไลน์]. แหล่งที่มา: <http://www.moe.go.th/moe/th/news/detail.php?NewsID=36945&Key=news20> [15 พฤษภาคม 2558]
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2543). พรมแดนความรู้ด้านการวิจัยและสถิติ. ชลบุรี: วิทยาลัยการบริหารรัฐกิจ มหาวิทยาลัยบูรพา.
- นันทิยา ดวงจันทร์. (2541). การศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างจำนวนตัวเลือกที่เลือกได้กับวัยของผู้ตอบที่มีต่อความคงที่ของผลการวัดทางสังคมมิติ. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาวิชาการวัดประเมินผลทางการศึกษา ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นัยน์ปพร ลิปภาส. (2551). ความมั่นคงของมนุษย์ด้านการศึกษา : ศึกษากรณีบุตรแรงงานต่างด้าวในเขตอำเภอเมือง จังหวัดสมุทรสาคร. วิทยานิพนธ์สังคมศาสตรมหาบัณฑิต. สาขาวิชาสังคมวิทยา. คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- บัญญัติ ยงย่วน และชัยวัฒน์ ผดุงพงษ์. (2550). การใช้กิจกรรมศิลปะเพื่อส่งเสริมการยอมรับความหลากหลายวัฒนธรรม ในสังคมพหุวัฒนธรรม. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์. 18(1): 1-14.
- บัญญัติ ยงย่วน, ปณิตดา ธนเศรษฐกร และวสุนันท์ ชุ่มเชื้อ. (2553). การพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมในโรงเรียนประถมศึกษา. [ออนไลน์]. แหล่งที่มา: <http://research.culture.go.th/ebook/ct155/files/assets/common/downloads/publication.pdf> [15 มกราคม 2559]
- ประภาภัทร นิยม. (ม.ป.ป.). การศึกษาแบบองค์รวม (ฉบับย่อ). [ออนไลน์]. แหล่งที่มา: https://issuu.com/roongaroon/docs/holistic_new_bilingual4web [15 มกราคม 2559]
- ปราณี อ่อนศรี. (2557). จิตตปัญญาศึกษา : การศึกษาเพื่อการพัฒนามนุษย์ในศตวรรษที่ 21. วารสารพยาบาลทหารบก. 15(1): 7-11.
- ปิ่นแก้ว เหลืออร่ามศรี. (2546). อัตลักษณ์ ชาติพันธุ์ และความเป็นชายขอบ. กรุงเทพฯ: ศูนย์มานุษยวิทยาสิรินธร.
- เปรมใจ วงศิริไพศาล. (2553). มิตรผู้อ่อนหรือเจ้าบ้านผู้ห่างเหิน: กรณีความสัมพันธ์ผู้หนีภัยจากพม่ากับประเทศไทย. กรุงเทพฯ :สถาบันเอเชียศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เปรมใจ วงศิริไพศาล. (2559). เด็กต่างชาติในไทย เป็นใครบ้าง ทำอะไร อยู่ที่ไหน. ใน ไทยต่างด้าว ทั่วต่างแดน: สังคมวิทยาของชีวิตข้ามพรมแดน. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พจนานุกรมออกซฟอร์ด-ริเวอร์ บู้คส์: อังกฤษ-ไทย. (2012). Oxford: Oxford University Press.
- มนทกานต์ ฉิมมาลี. (2548). การติดตามผลการดำเนินงานตามนโยบายคุ้มครองและแก้ไขปัญหาแรงงานเด็กต่างชาติในประเทศไทย. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต. สาขาวิชาพัฒนามนุษย์และสังคม. คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- มะลิฉัตร เอื้ออานันท์. (2545). ศิลปศึกษาแนวปฏิรูป. โครงการตำราและเอกสารทางวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- มาลี สันถาวรณ. (2555). การศึกษาที่หัวหน้า: เด็กข้ามชาติในสวนยางพารามีโอกาสหรือไม่? [ออนไลน์]. แหล่งที่มา:http://www2.ipsr.mahidol.ac.th/ConferenceVIII/Download/Article_File_s/14-Education-MigrantChildren-Malee.pdf [15 มกราคม 2559]

- รัตน์พงศ์ ตุ่มพสุพรรณ. (2553). การวิเคราะห์มุมมองของครูในการจัดการเรียนการสอนเด็กต่างด้าวในโรงเรียน : การวิจัยเชิงผสม. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัย การศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2554). พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.
- ล้วน สายยศ. (2542). การวัดด้านจิตพิสัย. กรุงเทพมหานคร: สุวีริยาสาส์น.
- วัลยา มนัสเกษมสิริกุล. (2551). กระบวนการจัดการศึกษาสำหรับเด็กย้ายถิ่นข้ามชาติโดยองค์กรพัฒนาเอกชน : กรณีศึกษาอำเภอแม่สอด จังหวัดตาก. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต. สาขาวิชาพัฒนามนุษย์และสังคม. คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วารสารณ์ มนต์ไทรเวศย์. (2559). แรงงานต่างด้าวในภาคประมง กับความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม. วารสารดำรงวิชาการ. 12(2): 281-306
- วัลยา มนัสเกษมสิริกุล. (2551). กระบวนการจัดการศึกษาสำหรับเด็กย้ายถิ่นข้ามชาติโดยองค์กรพัฒนาเอกชน: กรณีศึกษาอำเภอแม่สอด จังหวัดตาก. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต. สาขาวิชาพัฒนามนุษย์และสังคม. คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิบูลย์ชัย ไยบัวเทศ. (2551). การพัฒนารูปแบบการสอนศิลปศึกษาโดยใช้กิจกรรมศิลปศึกษาแบบสอดแทรกคุณธรรมจริยธรรมสำหรับนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 1-3. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, สาขาวิชาศิลปศึกษา ภาควิชาศิลปะ ดนตรีและนาฏศิลป์ศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2551). พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ ฉบับราชบัณฑิตยสถาน. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.
- ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2545). จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
- ศรีศักดิ์ ไทยอารี. (2542). สถานภาพการให้บริการการศึกษาสำหรับเด็กด้อยโอกาสในต่างประเทศ : สหรัฐอเมริกา สหราชอาณาจักร บราซิล ฟิลิปปินส์ และออสเตรเลีย : รายงานการศึกษา. กรุงเทพฯ: โครงการพัฒนาระบบการให้บริการการศึกษาสำหรับผู้ด้อยโอกาส สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- ศักดิ์ชัย เกียรตินาคินทร์. (2542). ความสัมพันธ์ระหว่างคุณค่าศิลปกรรมกับการสร้างทัศนคติต่อตนเอง และความผูกพันกับชุมชน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต. สาขาวิชาพัฒนศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- ศิริไล ชยางกูร. (2555). แรงงานข้ามชาติกับความต้องการดูแลผู้สูงอายุในประเทศไทย. [ออนไลน์].
แหล่งที่มา: <http://www.ssruiir.ssrui.ac.th/bitstream/ssruiir/651/1/062-55.pdf> [15 พฤษภาคม 2558]
- ศิริรัตน์ แอดสกุล. (2555). ความรู้เบื้องต้นทางสังคมวิทยา. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศุภากร เมฆขยาย. (2559). การจัดการศึกษาสำหรับเด็กไร้สัญชาติ. [ออนไลน์]. แหล่งที่มา: www.ptu.ac.th/journal/PDF/input/pdf20160819003358.docx [15 มีนาคม 2559]
- ศูนย์ส่งเสริมและพัฒนาพลังแผ่นดินคุณธรรม (ศูนย์คุณธรรม). (2551). ชุดความรู้การอบรมกระบวนการแนวจิตตปัญญาศึกษา เล่ม 3: จิตตศิลป์. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิก.
- สถาบันวิจัยประชากรและสังคม. (2557). การศึกษาของบุตรหลานแรงงานข้ามชาติในประเทศไทย. [ออนไลน์]. แหล่งที่มา: <http://www.toyotafound.or.jp/english/topics/topics03/data/2015-0116-1023.pdf> [15 มีนาคม 2558]
- สถาบันสื่อเด็กและเยาวชน. (ม.ป.ป.). 14แรงบันดาลใจก่อการดีพื้นที่สร้างสรรค์. กรุงเทพฯ: พีเอ็นเอส ครีเอชั่น.
- สมพงษ์ สระแก้ว. ผู้อำนวยการมูลนิธิเครือข่ายส่งเสริมคุณภาพชีวิตแรงงาน, สัมภาษณ์, 5 มิถุนายน 2558.
- สมมาต คำจันฉิ่ง. รองผู้อำนวยการ กลุ่มนโยบายและแผน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาสมุทรสาคร, สัมภาษณ์, 3 มีนาคม 2559.
- สรिता เจือศรีกุล. (2553). ผลการสอนศิลปะแบบพหุวัฒนธรรม ที่มีต่อการรับรู้คุณค่าศิลปะของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, สาขาวิชาศิลปศึกษา ภาควิชาศิลปะ ดนตรีและนาฏศิลป์ศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุภางค์ จันทวานิช. (2555). ทฤษฎีสังคมวิทยา. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุนทร ชุตินทรานนท์ และคณะ. (2557). ชาตินิยมในแบบเรียนไทย. กรุงเทพฯ: มติชน.
- สุริชัย หวันแก้ว. (2546). กระบวนการกลายเป็นคนชายขอบ. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ.
- สุรีย์พร พันพิ่ง และคณะ. (2548). คนรับใช้ในบ้าน :แรงงานอพยพจากพม่ามาไทย. นครปฐม: สถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สุลักษณ์ ศรีบุรี. (2536). คุณค่าศิลปะจากทัศนะของบุคคลต่างๆ. วารสารครุศาสตร์. 22:151-63.

- Anderson, T. (2000). The Guernica Children's Peace Mural Project. *International Journal of Art & Design Education*. 19(2): 141-152.
- Anderson, T. (2010). Art education for Social Justice. Reston VA: National Art Education Association.
- Andrelchik, H. (2015). Objective Self- Portrait: Representing Yourself in Symbols. Arts & Activities. 157(1): 26-27.
- Andrus, L. (2002). Freedom Quilt of Safe House Signs for Elementary and Early Middle School Level. In M. Erickson and B. Young (Ed.), Multicultural Artworlds: Enduring, Evolving and Overlapping Traditions. Reston, Va.: National Art Education Association.
- Agirdag, O. (2009). All Language Welcomed Here. Education Leadership. 66(7): 20-25.
- Arigatou Foundation. Learning to Live Together: An Intercultural and Interfaith Program for Ethics Education. Geneva: ATAR Roto Press SA., 2008.
- APCEIU. (2008). Teacher Training for Learning to Live Together: A Training Manual for EIU and ESD. [Online]. Available from: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf> [2015, March 15]
- Baik, Y. L. (2007). The Experience of Immigration and Ethnic Identity as Revealed through Art Making Experience: A Phenomenological Study of 1.5-Generation Korean American Immigrants. Master's Thesis, Department of Creative Arts in Therapy, Drexel University.
- Banks, J.A. (1994). Multiethnic Education: Theory and Practice. Washington: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (2016). Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. N.Y.: Routledge.
- Batson, C. D., and Moran, T. (1999). Empathy-induced altruism in a Prisoner's Dilemma. European Journal of Social Psychology, 29: 909-924.
- Batson, C. D., Sager, K., Garst, E., Kang, M., Rubchinsky, K. and K. Dawson. (1997). Is Empathy-Induced Helping Due to Self-Other Merging?. Journal of Personality and Social Psychology. 73(3): 495-509.
- Boston, C. (2015). The Art of Selfie. Arts & Activities. 158(1): 38-40.

- Bates, J.K. (2000). Becoming Art Teacher. Belmont: Wadworth-Thomson Learning.
- Bastos, F.M.C. (2007). Art in the Market Program: Ten Years of Community-Based Art Education. Journal of Cultural Research in Art Education. 25: 51-63.
- Benick, G. (2011). Digital Storytelling and the Pedagogy of Human Rights. Journal of Cultural Research in Art Education. 29: 37-46.
- Berger R. and Abu-Raiya, H. (2015). The Art of Living Together: Reducing Stereotyping and Prejudicial Attitudes through the Arab-Jewish Class Exchange Program (CEP). Journal of Educational Psychology, 107(3), 678-688.
- Berry, J. (1990). Psychology of Acculturation: Understanding Individuals Moving Between Cultures. In R. Brislin (ed.) Applied Cross-Cultural Psychology. CA: Sage Publication.
- Bettencourt, R., Brewer, M., Croak, M. and Miller, N. (1992). Cooperation and the Reduction of Intergroup Bias: the Role of Reward Structure and Social Orientation. Journal of Experimental Social Psychology. 284: 301-319.
- Bianchi, J. (2011). Intercultural Identities: Addressing the Global Dimension through Art Education. International Journal of Art & Design Education. 30(2): 279-292.
- Blandy, D. and Hoffman, E. (1993). Toward an art education of place. Studies in Art Education. 35 (1). 22-33.
- Boyd, J. E. A (2011). Multicultural and Social Reconstructionist Approach to Art Education: A Framework for Social Justice through Art Curriculum. Ph.D. Thesis, Graduate School of Ohio State University, [Online]. Available from: <http://search.proquest.com/docview/898360632?accountid=15637> [2015, March 21]
- Bradshaw, R. D. (2013). Visual Culture Art Integration: Fostering Student Voice. Doctoral Dissertation. Graduate College, University of Arizona, [Online]. Available from: file:///C:/Users/Dellth/Downloads/azu_etd_12877_sip1_m.pdf [2015, March 21]
- Bray, J. N., Lee, J., Smith, L. L. and Yorks, L. (2000). Collaborative Inquiry in Practice. California: Sage Publications, Inc.

- Bresba, P. (2009). Telling Stories, Making Meaning: Art Therapy as a Process for Refugee Children to Make Sense of their Experiences. Master's Thesis, Department of Creative Arts Therapies, Concordia University.
- Brown, K. (2006). Leadership and Social Justice and Equity: Evaluating a Transformative Framework and Andragogy. Educational Administration Quarterly. 42(5): 700-745.
- Bruner, J. (1990). Acts of Meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Byrnes, D. A. and Kiger, G. (1990). The Effect of a Prejudice-Reduction Simulation on Attitude Change. Journal of Applied Social Psychology, 20: 341-356.
- Calhoun, C., Light, D. and Keller, S. (1997). Sociology. New York: McGraw-Hill Inc.
- Cambridge Advance Learner's Dictionary. (2003). New York: Cambridge University Press.
- Cast, K. (2012). A Holistic Approach to Teaching Art in High School. In Cambell, L.H. and S. Simmons III (Ed.), The Heart of Art Education: Holistic Approaches to Creativity, Integration and Transformation. Veston, Va.: National Art Education
- Castro, A.P. (2012). How Am I Like a Tree?. In Cambell, L.H. and S. Simmons III (Ed.), The Heart of Art Education: Holistic Approaches to Creativity, Integration and Transformation. Veston, Va.: National Art Education
- Campbell, L. H. and Simmons III, S. (2011). Introduction. In Cambell, L.H. and S. Simmons III (Ed.), The Heart of Art Education: Holistic Approaches to Creativity, Integration and Transformation. Veston, Va.: National Art Education
- Carroll, K. L. (2007). Better Practice in Visual Arts Education : Building Effective Teaching through Educational Research. Reston, VA : National Art Education Association.
- Castro, J. C. (2012). Thinking Complexly in Art Classrooms. In Cambell, L.H. and S. Simmons III (Ed.), The Heart of Art Education: Holistic Approaches to Creativity, Integration and Transformation. Veston, Va.: National Art Education
- Chapman, L.H. (1978). Approach to art in education. New York: Harcourt Bruce Javanovich.

- Cheng, H. (2010). Educational Barriers for Migrant Children in China: a Mixed-Methods Analysis Focused on Ethnic Minorities. Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University.
- Christopoulou, M. (2013). Exploring the Socio-Politics of the Greek Debt Crisis in a Primary Art Classroom: A Political Cartooning Project. International Journal of Art and Design Education. 32(1): 44-54.
- Chung, S.K. (1995). Social Reconstructionism in Art Education: Art, Critical Pedagogy, and Empowerment in a Junior High Setting. Doctoral Dissertation, Graduate College, University of Illinois at Urbana-Champaign, [Online]. Available from: <http://search.proquest.com/docview/305199596?accountid=15637> [2015, March 21]
- Colman, A. (2006). Integrating Human Rights and Visual Arts: A Peace Education Summer Project for Israeli and Palestine Student. International Journal of Education through Art. 2(1): 43-59.
- Clark, R. E. (1999). Where community happens. In Inwin, R. L. and Kindler, A. M. (Eds.). Beyond the school: Community and institutional partnerships in art education. Reston, VA: The National Art Education Association.
- Colman, A. (2006). Integrating Human Rights and Visual Arts: A Peace Education Summer Project for Israeli and Palestine Student. International Journal of Education through Art. 2(1): 43-59.
- Crandall CS, Stangor C. 2005. Conformity and Prejudice. In J.F. Dovidio, P. Glick, L.A. Rudman (ed.), On the Nature of Prejudice: Fifty Years After Allport, Malden, MA: Blackwell Sci.
- Crawford, V.C. (2011). Art Therapy Interventions for Understanding Students' Perceptions of School Bullying. Master's Thesis, Department of Art Education, Graduate School, Florida State University.
- Creel, M. (2010). An Environmental Art Project for Children with At-Risk Tendencies: The Eco-Wall of Hope. In T. Anderson and D. Gussak (Ed.), Art Education for Social Justice. Reston, Va.: National Art Education.
- Cruz, B.C., Ellerbrock, C.R. and Smith, N.M. (2015). "I Have Never Witnessed Students so Engaged": The Art of Democracy in Schools. Art Education. 68(6): 9-15.

- Cushner, K., McClelland, A. and Safford, P. (2006). Human Diversity in Education: An Integrative Approach. New York: McGraw-Hill.
- Darts, D. (2005). Visual Culture Jam: Art, Pedagogy AND Creative Resistance. Doctoral Dissertation, Graduate College, University of British Columbia, [Online].
<https://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/001/665/VisCultJAM.pdf>
 [2015, March 21]
- Davidson, M. (2010). Catching Time: Documentary Photography and Social Reflection. In T. Anderson and D. Gussak (Ed.), Art Education for Social Justice. Reston, Va.: National Art Education
- Day, M. and Hurwitz, A. (2012). Children and Their Art : Art Education for Elementary and Middle Schools. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Delor, J. et al. (1996). Learning: the Treasure Within. Paris: UNESCO.
- Desai, D., Hamlin, J., and Mattison, R. (2010). History as Art, Art as History: Contemporary Art and Social Studies Education. New York, NY: Routledge.
- Dewey, J. (1934). Art as Experience. New York: Perigee Book.
- Dewhurst, M. (2011). Where is the action? Three lenses to analyze social justice art Education. Equity and Excellence in Education, 44(3): 364-378
- Dionne, S. (2015). Warm Hands on Cool Waters: The Joy of Working Together. Arts & Activities. 157(3): 18-20.
- Dissanayake, E. (2003). The Core of Art: Making Special. Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies. 1(2): 13-38.
- Duncum, P. (2001). Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education. Studies in Art Education. 42(2): 101-112.
- Duncum, P. (1999). A Case for Art Education of Everyday Aesthetic Experience. Studies in Art Education. 40(4): 295-311
- Edmonds, W. A. and Kennedy, T. D. (2013). An Applied Reference Guide to Research Designs: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods. Thousand Oaks: SAGE Publication.
- Efland, A. D. (2002). Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum. New York: Teachers College Press & Reston.

- Eldridge, L. (2002). Exodus: Cherokee Trail of Tears. In M. Erickson and B. Young (Ed.), Multicultural Artworlds: Enduring, Evolving and Overlapping Traditions. Reston, Va.: National Art Education Association.
- Eisner, E.W. (2002). The Art and the Creation of Mind. New Heaven & London: Yale University Press.
- Epstein, R. (2004). Consciousness, Art, and the Brain: Lessons from Marcel Proust. Conscious Cognition. 13(2): 213-240.
- Esses, V. M. and Dovidio, J. F. (2002). The Role of Emotion in Determining Willingness to Engage in Intergroup Contact. Personality and Social Psychology Bulletin. 28: 1202-1214.
- Farthing, G.W. (1992). The Psychology of Consciousness. New Jersey: Prentice Hall.
- Fosnot, C.T (2005). Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice. New York: Teachers Collage Press.
- Freedman, K. (2003). Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art. New York: Teacher College Press.
- Furniss, G.J. (2015). Viewing Sub-Saharan African Art with Western Eyes: A Question of Aesthetics in the Context of Another Culture and Time. Art Education. 68(6): 28-35.
- Gaertner, S.L. and Dovidio, J.F. (2000). Reducing Intergroup Bias: The Common Ingroup Identity Model. Philadelphia, PA: Psychol. Press.
- Gardner, L. (2012). The Altered Book: Holistic Education in Action. In Cambell, L.H. and S. Simmons III (Ed.), The Heart of Art Education: Holistic Approaches to Creativity, Integration and Transformation. Veston, Va.: National Art Education
- Garber, E. (2005). Social justice and art education. Visual Arts Research, 30(59): 4-22.
- Garcia, Powell and Sanchez, 1990
- Gardner, H. (1994). The Arts and the Human Development. New York: BasicBooks.
- Gebser, J. (1984). The Ever-Present Origin. Athens, Ohio: Ohio University Press.
- Gemmil, G. (1998). The Dynamics of Scapegoating in Small Groups. Small Group Behavior, 20: 406-418
- Goff, L. (2013). Recycling Renaissance: Recycle Garden. Art Education. 153(5): 16-17.

- Gradle, S. A. (2011). A University Course in Mindful Viewing: Understanding Art and Self through Contemplative Experience. International Journal of Education Through Art, 7(2): 137-151.
- Graham, M. A. (2009). The Power of Art in Multicultural Education: The International Stories Project. Multicultural Perspectives. 11, 3: 155-161.
- Greene, M. (1995). Releasing the imagination: Essay on education, the arts, and social change. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Greenwood, N. (2015). The Art Effect Project: Creative Tribute to Unsung Heroes. Arts & Activities. 158(1): 30-32.
- Greh, D. (1984). Art Education in the Third Wave. Art Education. 28(2): 40-41
- Graham, M. A. (2009). The Power of Art in Multicultural Education: The International Stories Project. Multicultural Perspectives. 11(3): 155-161.
- Gronlund, N. E. (1959). Sociometry in the Classroom. New York, Harper
- Grunigen et. al. (2010). Immigrant Children's Peer Acceptance and Victimization in Kindergarten: The Role of Local Language Competence. British Journal of Developmental Psychology. 28: 679-697.
- GTZ. (2008). Learning to Live Together: Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, peace and Human Rights. [Online]. Available from: <http://wpdi.org/sites/default/files/UNESCO%20Learning%20to%20Live%20Together.pdf> [2015, March 21]
- Hafeli, M. and McConaughy, L. (2010). Engaging Students' Social Imagination without Telling Them What to Think: Two Curriculum Projects. In T. Anderson and D. Gussak (Ed.), Art Education for Social Justice. Reston, Va.: National Art Education.
- Haminton, P.L. (2012). It's not all about Academic Achievement: Supporting the Social and Emotional Needs of Migrant Worker Children. Pastoral Care in Education. 31(2): 173-190.
- Hen-Percurpio, C. (2015). New Zealand Taniwhas. . Arts & Activities. 157(5): 16-17.

- Hutchison, P., Abrams, D., and Christian, J. (2007). The Social Psychology of Exclusion. In D. Abrams, J. Christian and D. Gordon (Eds.) Multidisciplinary Handbook OF Social Exclusion Research. John Wiley & Sons, Ltd.
- Hutzel, K., Russell, R. and Gross, J. (2010). Eight-Graders as Role Models: A Service-Learning Art Collaboration for Social and Emotional Learning. Art Education. 63(4): 12-18.
- Heather, M. (2009). Making meaningful: Intention in Children's Art Making. International Journal of Art & Design Education. 32(1): 6-17.
- Hein, G. E. (1998). Learning in the Museum. London: Routledge.
- Hen- Percurpio, C. (2015). New Zealand Taniwhas. Art Education. 157(5): 16-17.
- Hetland, L. et. al. (2013). Studio Thinking 2: the Real Benefits of Visual Arts Education. VIC: *Hawker Brownlow Education*.
- Hilgard, E. R. (1980). The Trilogy of Mind: Cognition, Affection, and Conation. Journal of the History of the Behavior Sciences. 16(2): 107-117.
- Husserl, E. (1977). Phenomenological Psychology. New York: Springer.
- Hutchison, P., Abrams, D. and Christian, J. (2007). The Social Psychology of Exclusion. In D. Abrams, J. Christian and D. Gordon (Ed.) Multidisciplinary Handbook of Social Exclusion Research. John Wiley & Sons, Ltd.
- Hyungsook, K. (2014). Socially Engage Art Practice and Character Education: Understanding Others Through Visual Art. International Journal of Educational Through Art. 10(1): 55-69.
- Irwin, R. L. and Kindler, A. M. (Eds.) (1999). Beyond the school: Community and institutional partnerships in art education. Reston, VA: The National Art Education Association.
- Jackson, J.W. (1993). Realistic Group Conflict Theory: A Review and Evaluation of the Theoretical and Empirical Literature. Psychology Record. 43(3): 395-415
- Jarvis, P. (2006). Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. London: Routledge
- Jeffers, C. S. (2009). On Empathy: The Mirror Neuron System and Art Education. International Journal of Education & the Arts. 10(15).

- Jenning, H.H. (1973). *Sociometry in Group Relations: A Manual for Teachers*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Johnson, M.H., Kielling L.W. and Cooper, S.L.(2013). East Coast/West Coast Art Project: A Constructionist and Technological Approach to Middle Level and Higher Education Collaboration. *Art Education*. 66(4): 22-27
- Johnstone, P.R. and Popplewell, K. (2009). Linking Language with Art: Developing a Cross- Curriculum Multicultural K-6 Art Program. *The International Journal of Learning*. 16(11).
- Kang, Y. (2014). Art as a Mirror and Window on cultural diversity in South Korea: A critical analysis of artworks by three contemporary artists with implications for art education. Available at <http://diginole.lib.fsu.edu/etd/9016/>
- Keating, C. (2005). Building Coalitional Consciousness. *The National Women's Studies Association Journal*. 17(2): 86-103.
- Kegan, R. (2000). What Form Transforms?: a Constructive Developmental Approach to Transformative Learning. In J. Mezirow (ed.). *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Keifer-Boyd, K., Amburgy, P. M. and Knight, W.B. (2003). 3 Approaches to Teaching Visual Culture in K-12 School Context. *Art Education*. 56(2): 44-51.
- Kharod, K. (2006). An Interdisciplinary Approach: Using Cultural and Gender Studies with Forth Graders. *Visual Culture in Art Class*. University of Illinois at Urbana-Champaign. NAEA.
- Kim, J.H. and Wiehe-Beck, A. (2016). Understanding “the Other” through Art: Fostering Narrative Imagination in Elementary Students. *International Journal of Education & the Arts*, 17(2).
- Kincannon, K. M. (2014). *The Art of Conflict Transformation: A Way to Healing and Peace*. [Online]. Available from: <http://search.proquest.com/docview/1556139370?pq-origsite=gscholar> [2015, March 15]
- Kindler, A. M. (2000). From the U-curve to dragons: Culture and understanding of artistic development. *Visual Arts Research*, 26(2): 15-28.

- Kho, E. (2010). Art Education Projects in Action: Kang's *Amazed World and Happy World* Community Arts Projects. In T. Anderson and D. Gussak (Ed.), Art Education for Social Justice. Reston, Va.: National Art Education.
- Komando, V.G.M. (2006). Bridging Information and Communication Technology and Art: A Grounded Theory Study of a High School Collaborative Portrait of Peace. Master's Thesis, Department of Art Education, Graduate School, Florida State University.
- Kohlberg, L. (1986). The Philosophy of Moral Development. San Francisco: Harper and Row.
- Kooloos, J. G. M., Klaassen, T., Vereijken, M., Kuppeveld, V., Bolhuis, S. and Vorstenbosch, M. (2011). Collaborative Group Work: Effects of Group Size and Assignment Structure on Learning Gain, Student Satisfactions and Perceived Participation. Medical Teacher. 33: 983-988.
- Koonlaba, A. (2015). Recycling Renaissance: Creative Collaboration. Arts & Activities. 157(5): 27.
- Krathwohl, D.R., et. al. (1973). Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals Handbook II: Affective Domain. London: Longman.
- Krensky, B. E. (2002). An Act of Hope: Developing Social Responsibility through Issue-Oriented Community-Based Art Education. Doctoral Dissertation, Graduate College, University of Colorado at Boulder, [Online]. Available from: <http://search.proquest.com/docview/276253315?accountid=15637> [2015, March 15]
- Kuklinski JH, Hurley NL. 1996. It's a Matter of Interpretation. In D. Mutz, P. Sniderman, R. Brody (ed). Political Persuasion and Attitude Change, Ann Arbor: Michigan University Press
- Langer, S. K. (1957). Philosophy in a New Key: A study in the Symbolism of Symbolism, Reason, Rite, and Art. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lawrence, (2013). Classroom Collaboration: Supersize it. Arts & Activities. 153(4): 26-27.
- Lee, Y. (2007). A Human Centric Approach to Global Art Education. Journal of Cultural Research in Art Education. 25:115-128.

- Little, B. R. (1993). Personal projects and the distributed self: aspects of a conative psychology, in J. Suls (ed.) Psychological Perspectives on the Self. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luvmour, J. (2011). Education and the Consciousness of the Developing Child, Encounter: Education for Meaning and Social Justice. 24(4): 15-23.
- Malin, H. (2012). Creating a Children's Art World: Negotiating Participation, Identity, and Meaning in the Elementary School Art Room. International Journal of Education & the Arts, 13(6).
- Marche, T. (1998). Looking outward, looking in: Community in art education. Art Education. 51(3): 6-13.
- Masse, D. (2015). Creative Collaboration: Building Unity...and Variety. Arts & Activities. 158(1): 27-29.
- McComb, C. (2012). Cultivating a Healing Classroom Environment. In Cambell, L.H. and S. Simmons III (Ed.), The Heart of Art Education: Holistic Approaches to Creativity, Integration and Transformation. Veston, Va.: National Art Education
- Miller, J. P. (2005). Holistic Learning and Spirituality in Education: Breaking New Ground. Albany: State University of New York Press. New York Press.
- Mirzoeff, N. (2009). An introduction to visual culture. London: Routledge.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education. San Francisco CA : Jossey-Bass.
- Mirsedeghi, R. (2013). Migrant Children Experience of School: A Case Study of Iranian Children in Trondheim, Norway. Master's Thesis, Norwegian Center for Child Research, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology.
- Mueller, D.J. (1970). *Physiological* Techniques of Attitude Measurement. In S.F. Gene (ed.), Attitude Measurement. Chicago: Rand McNally and Company.
- National Coalition for Core Arts Standards. (2014). National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning. [Online]. Available from: <http://nccas.wikispaces.com/Conceptual+Framework> [2014, August 19]

- Natsoulas, T. (1987). Consciousness. *American Psychologist*. 33:906-914.
- Neperud, R. N. (1995). Context, Content, and Community in Art Education: Beyond Postmodernism. New York: Teachers College Press.
- Nesdale, D. (2002). Social Identity and Ethnic Prejudice in Children. In D. Gabb, and T. Miletic, Culture, Race and Community: Making It Work in the New Millennium. Melbourne, Australia: Victorian Transcultural Psychiatry Unit.
- OECD. (2003). Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003. [Online]. Available from:
<http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/34002216.pdf> [2015, March 10]
- Orr, D. (1992). Ecological Literacy: Education for a Postmodern World. Albany, NY: State University of New York.
- Osterrer, I. (2015). Celebrate 80 Years with Monopoly Graphics. Arts & Activities. 157(3): 16-17.
- Paluck, E.L and Green, D.P. (2009). Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice. The Annual Review of Psychology. 60: 339-367.
- Partnership for 21st Century Skills. (2010). 21st Century Skills Map for the Arts. [Online]. Available from:
www.p21.org/storage/documents/P21_arts_map_final.pdf [2014, January 10]
- Pechurina, A. (2015). Material Cultures, Migrations, and Identities: What the Eye Cannot See. London: Palgrave Macmillan.
- Perkins, E.G. (2006). *The Visual Road Goes Ever on: A Quest for Never Ending Stories*. In P. Duncum (Ed.), Visual culture in the art class: Case studies. Reston, Va.: National Art Education Association.
- Pettigrew, T. F. (1981). The Mental Health Impact. In B. P. Bowser and R. G. Hunt (ed). Impacts of Racism on White Americans. Beverly Hills: Sage Publications.
- Piaget, J. (1950). The Psychology of Intelligence. London: Routledge and Kegan Paul.
- Prater, P. and Smith, R.M. (2015). Seeing Double: Kehinde Wiley's Portraits. Art Education. 68(6): 46-53.

- Preble, D., and Preble, S. (1994). Artforms: An Introduction to the Visual Arts. New York: HarperCollins Publishers.
- Pugh, K. J. (2002). Teaching for Transformative Experience in Science: An Investigation of the Effectiveness of Two Instructional Elements. Teachers College Record. 104(6): 1101-1137.
- Reustle, M. (2013) Hatred to hope: Murals of Northern Ireland and the Peace Process. Doctoral's Thesis, The Caspersen Schools of Graduate Studies, Drew University.
- Rifa-Valls, M. (2009) Deconstructing Immigrant Girls' Identity through the Production of Visual Narratives in a Catalan Urban Primary Schools. Gender and Education, 21(6): 671-688.
- Rizzolatti, G., Craighero L. (2004). The Mirror-Neuron System. Annual Review of Neuroscience Journal. 27: 169-192.
- Rodríguez-Valls, F., Kofford, S., & Morales, E. (2012). Graffiti Walls: Migrant Students and the Art of Communicative Languages. The Journal of Social Theory in Art Education. 32: 96-111.
- Rubin, J. A. (2005). Child Art Therapy: 25 th Anniversary Edition. N.J.: John Wiley.
- Rubin, I. (1967). Increasing *Self-Acceptance*: A Means of Reducing *Prejudice*. Journal of Personality and Social Psychology, 5, 233-238.
- Schuman, S., Charlotte, S., Lawrence, D.B. and Maria, K. (1997). *Racial Attitudes in America: Trends and Interpretations*. Harvard University Press.
- Sandell, R. (2009). Using Form+Theme+Context (FTC) for Rebalancing 21st-Century Art Education. Studies in Art Education. 50(3):287-299.
- Sinclair, M. (2004). Learning to Live together: Building Skills, Values and Attitudes for 21st Century. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Steele, C.M. (1997). A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. American Psychologist. 52:613-629.
- Stevenson, L. M. and Deasy, R. J. (2005). Third Space: When Learning Matters. Washington, DC: Arts Education Partnership.

- St. John, P.A. (1986). Art Education, Therapeutic Art, and Art Therapy: Some Relationships. *Art Education*. 39(1): 14-16.
- Stuhr, P. L. (2003). A Tale of Why Social and Cultural Content is Often Excluded from Art Education – And Why It Should Not be. *Studies in Art Education*. 44(4): 301-314.
- Streufer, S. and Swezey, R.W. (1986). Complexity, Managers and Organizations. New York: Academic Press.
- Shin, R. (2010). Breaking Out of the “Isolation Malaise”: The Story of an Asian Minority Art Educator in Rural, Midwest America. In T. Anderson and D. Gussak (Ed.), Art Education for Social Justice. Reston, Va.: National Art Education
- Shipe, R. (2011). Promoting Cross-Cultural Understandings through Art: A Suggested Curriculum for Peace Corps Volunteers. Master’s Thesis. Department of Art Education, Graduate College, University of Arizona.
- Sickler-Voigt, D. (2010). Unsung Hero: Making a Positive Difference through Intergenerational Learning. In T. Anderson and D. Gussak (Ed.), Art Education for Social Justice. Reston, Va.: National Art Education
- Smith, S. (2014). The Layers of Me: Using Digital Fabrication to Procedure Personal Pop-ups. *Arts & Activities*. 155(4): 30-32.
- Speelman, M. (2015). For Those Early Finishers: Collaborate Color Wheel and Art Collage. *Arts & Activities*. 158(2): 26-27.
- Stanhope, C. (2013). Beauty and the Beast- Can Life Drawing Support Female Students in Challenging Gendered Media Imagery. International Journal of Art & Design Education. 32(3): 352-361.
- Szekely, G. (2002). Holocaust Studies in the Art Class. In M. Erickson and B. Young (Ed.), Multicultural Artworlds: Enduring, Evolving and Overlapping Traditions. Reston, Va.: National Art Education Association.
- Tajfel, H. and Turner, J.C. (1979). An Integrative of Intergroup Conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole
- Tampone, D. (2013). Community Connections: Paper, Plastic or Art Bag?. *Arts & Activities*. 154(2): 26-27.

- Tallon, A. (1997). Head and Heart: Affection, Cognition, Volition as Triune Consciousness. New York: Fordham University.
- Tart, C. (1977). Psi: Scientific Studies of the Psychic Realm. New York: E. P. Button.
- Tawil, S. and Cougoureux, M. (2013) Revisiting Learning: The Treasure Within. UNESCO Education Research and Foresight Occasional Papers. 4: 1-10.
- Taylor, P.G. (2002). Differences are Not World Apart: Challenging the Notion of Fitting in Through the Art of Adrian Piper. In M. Erickson and B. Young (Ed.), Multicultural Artworlds: Enduring, Evolving and Overlapping Traditions. Reston, Va.: National Art Education Association.
- Teasdale, G. and Jennett, B. (1974). Assessment of Coma and Impaired Consciousness: a Practical Scale. Lancet. 2: 81-84
- Toh Swee Hin. (2006). Integrating Education for Sustainable Development & Education for International Understanding: Conceptual issues and pedagogical principles for Teacher Education to address sustainability.
Available from: http://www.lsf-lst.ca/media/CCU_Toh_Swee-Hin_Integrating_Education_for_Sus_Development_pdf_EN.pdf [2015, March 19]
- The National Association for Multicultural Education. (2015). Multicultural Education: A Renewed Paradigm of Transformation and Call to Action. San Francisco, CA: Caddo Gap Press.
- Towles- Schwen, T. and Farizo, R.H. (2001). On the Origins of Racial Attitudes: Correlates of Childhood Experiences. Personality and Social Psychology Bulletin. 27: 162-175.
- Teasdale G. and Jennette, B. (1974). Assessment of coma and impaired consciousness: a Practical Scale. Lancet. 13(2): 81-84.
- Turner, J and Oakes, P. (1986). The significance of the Social Identity Concept for Social Psychology with Reference to Individualism, Interactionism and Social Influence. British Journal of Social Psychology. 25(3): 237-252
- UNESCO. (2014a). Learning to Live Together : Education policies and realities in the Asia-Pacific. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- UNESCO. (2014b). The Heart of Education: Learning to Live Together. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2014c). Teaching Respect for All: Implementation Guide. [Online]. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002279/227983e.pdf> [2015, March 21]
- UNESCO PROAP. (1998). Learning to Live Together in Peace and Harmony. [Online]. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001143/114357eo.pdf> [2016, March 21]
- Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. In Gauvain & Cole (eds.) Reading on the Development of Children. New York: Scientific of American Books.
- Wallace, B. and Fisher, L. E. (1991). Consciousness and Behavior. Newton Massachusetts; Allyn and Bacon.
- Wasson, R., Stuhr, P. and Petrovich-Mwaniki, L. (1990). Teaching Art in the Multicultural Classroom: Six Position Statements. Studies in Art Education. 31(4) : 234-246.
- Wellman, S. (2015). Refugee Children and Art Teacher Training: Promoting Language, Self Advocacy and Cultural Preservation. Art Education. 68(6): 36-44.
- West, D. (2015). Name Design. Arts & Activities. 158(1): 18-19.
- White, J. H. (2004). 20th Century Art Education: A Historical Perspective. In Eisner, E.W. and Day, M.D. Handbook of Research and Policy in Art Education. Mahwah, N.J.: National Art Education Association: Lawrence Erlbaum Associates.
- Whitehead, R. (2015). Living History Veterans Project: Telling Stories Visually. Arts & Activities. 158(3): 16-18
- Yim, K.P. (2012). Humanitarian Visual Culture Curriculum: An Action Research Study. Ph.D. Thesis, Graduate School of Ohio State University, [Online]. Available from: <http://search.proquest.com/docview/1095140701?accountid=15637> [2015, March 21]
- Zinberg, N. (1977). Alternate States of Consciousness. New York: Free Press.



ภาคผนวก

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY



ภาคผนวก ก
รายนามผู้เชี่ยวชาญและผู้ทรงคุณวุฒิ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

รายนามผู้เชี่ยวชาญ ผู้ให้สัมภาษณ์เกี่ยวกับแนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน

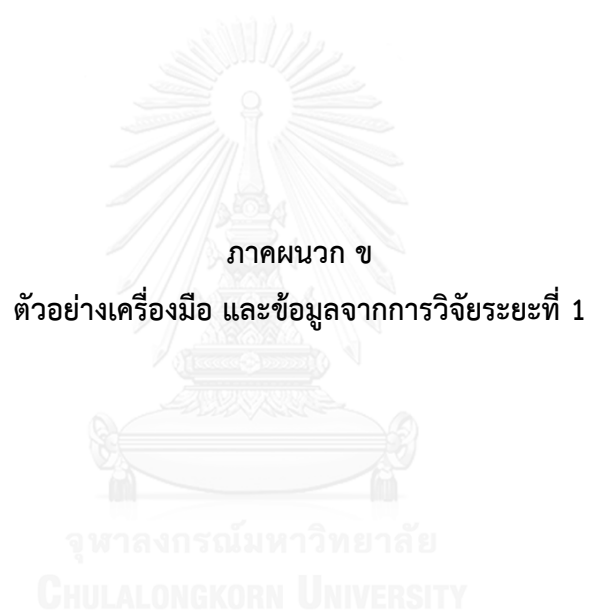
1. ผู้เชี่ยวชาญในสาขาที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน
 - 1.1 พลเอก เอกชัย ศรีวิลาศ ผู้อำนวยการสำนักสันติวิธีและธรรมาภิบาล
สถาบันพระปกเกล้า
 - 1.2 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วลัย อิศรางกูร ณ อยุธยา ประธานคณะกรรมการบริหารหลักสูตรครุ
ศาสตร์
มหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนสังคมศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
 - 1.3 อาจารย์ ดร.ชิตชยางค์ ยมาภัย อาจารย์ประจำสถาบันวิจัยภาษาและ
วัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล
 - 1.4 คุณสุรพล กองจันทิก ประธานอนุกรรมการสิทธิมนุษยชนด้านชนชาติ
ไร้สัญชาติ แรงงานข้ามชาติ และผู้พลัดถิ่น
สภาพนายความ
 - 1.5 ผู้ช่วยศาสตราจารย์อรรถพล อนันตวรสกุล ผู้อำนวยการศูนย์วิจัยและพัฒนาศึกษา
เพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน คณะครุศาสตร์
 - 1.6 อาจารย์ ดร.จิรัฐกาล พงศ์ภคเธียร รองผู้อำนวยการศูนย์จิตตปัญญาศึกษา
มหาวิทยาลัยมหิดล
 - 1.7 อาจารย์ ดร.อมรวิรัช นาครพรรพ อาจารย์ประจำคณะครุศาสตร์ คณะครุศาสตร์
และผู้อำนวยการสถาบันรามจิตติ
2. ผู้เชี่ยวชาญด้านเด็กข้ามชาติ
 - 2.1 นายสมพงศ์ สระแก้ว ผู้อำนวยการมูลนิธิเครือข่ายส่งเสริมคุณภาพชีวิต
แรงงาน (LPN)
 - 2.2 ครูวันนา ศรีงาม เจ้าหน้าที่ฝ่ายการศึกษามูลนิธิรักไทย
ศูนย์ท่าฉลอม จังหวัดสมุทรสาคร
 - 2.3 ดร.เปรมใจ วังศิริไพศาล นักวิจัยอาวุโส ศูนย์วิจัยการย้ายถิ่นแห่งเอเชีย
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
 - 2.4 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ฐิติมดี อาพัทธนันท์ อาจารย์ประจำสถาบันวิจัยภาษาและ
วัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล
 - 2.5 คุณสมมาต คำวัจนัง รองผู้อำนวยการ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา
ประถมศึกษา สมุทรสาคร

- 2.6 Mr. Wai Yi ครูผู้สอนวิชาภาษาพม่า โรงเรียนวัดศรีสุทธาราม
3. ผู้เชี่ยวชาญด้านศิลปะ
- 3.1 ศาสตราจารย์ ดร.ชาญณรงค์ พรุ่งโรจน์ ผู้อำนวยการมูลนิธิศิลปะเพื่อมวลมนุษย์ (Art For All)
- 3.2 คุณพลธรรม จันทร์คำ นักปฏิบัติการวิจัย สถาบันสิทธิมนุษยชนและสันติศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล ผู้รับผิดชอบโครงการศิลปะกับสันติภาพ
- 3.3 คุณชัชวาลย์ สหสสภาคน์ ศิลปินปูนปั้นในเครือข่ายเพชรบุรี...ติจ้ง
- 3.4 รองศาสตราจารย์ ปิยะแสง จันทรวงศ์ไพศาล อาจารย์ประจำคณะจิตรกรรม ประติมากรรม และภาพพิมพ์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
- 3.5 คุณวิจิตร อภิชาติเกรียงไกร ศิลปินแนวสาระณะศิลป์
- 3.6 คุณพระนาย เกษมถาวรศิลป์ ศิลปินผู้สร้างงานศิลปะเกี่ยวกับแรงงานต่างด้าว
- 3.7 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อำไพ ตีรณสาร อาจารย์พิเศษสาขาวิชาศิลปศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- 3.8 อาจารย์วิรัตน์ คุ้มคำ ครูผู้สอนวิชาศิลปศึกษา โรงเรียนวัดสี่สุก
- 3.9 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ชัยวัฒน์ ผดุงพงษ์ อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

รายนามผู้เชี่ยวชาญรับรองรูปแบบ และตรวจเครื่องมือวิจัยระยะที่ 3

- | | |
|--|---|
| 1. รองศาสตราจารย์ ปิยะแสง จันทรวงศ์ไพศาล | อาจารย์ประจำคณะจิตรกรรม ประติมากรรม
และภาพพิมพ์ มหาวิทยาลัยศิลปากร |
| 2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ฐิติมดี อาพัทธนานนท์ | อาจารย์ประจำสถาบันวิจัยภาษาและ
วัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล |
| 3. อาจารย์วิรัตน์ คุ่มคำ | ครูผู้สอนวิชาศิลปศึกษา โรงเรียนวัดสี่สุก |
| 4. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศศิลักษณ์ ขยันกิจ | อาจารย์ประจำสาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย
ผู้อำนวยการศูนย์วิจัยและพัฒนาด้าน
จิตตปัญญาศึกษา คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 5. อาจารย์ ดร.เรืองเดช ศิริกิจ | อาจารย์สังกัดสำนักทดสอบทางการศึกษา
และจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |





ภาคผนวก ข

ตัวอย่างเครื่องมือ และข้อมูลจากการวิจัยระยะที่ 1

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

แบบสังเกตสภาพการอยู่ร่วมกันในห้องประจำชั้น

โรงเรียน..... วันที่..... เวลา.....
 ผู้สอน..... ผู้สังเกต.....
 รายวิชา/กิจกรรม..... ระดับชั้น.....
 จำนวนนักเรียนทั้งสิ้น.....คน เป็นนักเรียนหญิง.....คน นักเรียนชาย.....คน
 จำนวนนักเรียนไทย.....คน นักเรียนต่างชาติ.....คน (หญิง.....คน ชาย.....คน)
 สัญชาติ.....

แผนผังห้องเรียน



สภาพทั่วไปของห้องเรียน

.....

รายละเอียดกิจกรรมการเรียนการสอน

.....

ตารางบันทึกสภาพการเรียนการสอนและการอยู่ร่วมกันของนักเรียน

เกณฑ์การพิจารณา	สภาพปรากฏ		ผลการสังเกต	ข้อบ่งชี้
	มี	ไม่มี		
กิจกรรมการเรียนการสอน				
1. กิจกรรมการเรียนการสอนให้ความสำคัญกับนักเรียนเป็นรายบุคคล				
2. กิจกรรมการเรียนการสอนแสดงถึงการปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน				
3. กิจกรรมการเรียนการสอนคำนึงถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรมของผู้เรียน				
4. กิจกรรมการเรียนการสอนมีการสอดแทรกความรู้เกี่ยวกับความแตกต่างทางวัฒนธรรม				
5. กิจกรรมการเรียนการสอนเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นของตนเอง และแลกเปลี่ยนความเห็นซึ่งกันและกัน				
6. กิจกรรมการสอนเปิดโอกาสให้นักเรียนทำงานร่วมกับเพื่อนที่มีความแตกต่างจากตนเอง				
7. การวัดประเมินผลมีรูปแบบที่สอดคล้องกับความพร้อมของผู้เรียน				
สิ่งแวดล้อมในชั้นเรียน				
8. ในชั้นเรียนมีสื่อการสอน หรือสิ่งบ่งชี้ว่ามีการเรียนร่วมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ				
9. การจัดผังที่นั่งชั้นเรียนบ่งชี้ถึงโอกาสในการเรียนรู้ที่เท่าเทียมกัน				
ครูผู้สอน				
10. ครูผู้สอนสามารถจัดการชั้นเรียนของตนได้ดี				
11. ครูผู้สอนสามารถสื่อสารกับนักเรียนข้ามชาติได้				
12. ครูผู้สอนมีทัศนคติเชิงบวกกับนักเรียนข้ามชาติ				

เกณฑ์การพิจารณา	สภาพปรากฏ		ผลการสังเกต	ข้อบ่งชี้
	มี	ไม่มี		
14. ครูผู้สอนให้ความสนใจ หรือให้ความช่วยเหลือนักเรียนข้ามชาติเป็นพิเศษ				
นักเรียน				
15. นักเรียนมีความมั่นใจในตนเอง และกล้าแสดงออก				
16. นักเรียนมีความสัมพันธ์อันดีซึ่งกันและกัน ไม่มีการแบ่งแยกหรือกลั่นแกล้งรังแก				
17. นักเรียนให้ความสนใจ และให้ความร่วมมือกับกิจกรรมต่างๆในชั้นเรียน				
18. นักเรียนยินดีรับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกัน				
19. นักเรียนแสดงความชื่นชมเพื่อนของตนเอง				
20. นักเรียนในชั้นเรียนช่วยเหลือดูแลซึ่งกันและกัน				
21. นักเรียนมีความสมัครสมานสามัคคีกัน ไม่มีการแยกตัวออกจากกลุ่ม				
22. นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติสามารถร่วมกิจกรรมหรือทำงานร่วมกันได้				
23. นักเรียนสื่อสารกันด้วยคำพูดที่เหมาะสม ถูกกาลเทศะ				
25. นักเรียนปฏิบัติตามกฎระเบียบของชั้นเรียน/ห้องเรียน				

บันทึกเพิ่มเติม

.....

.....

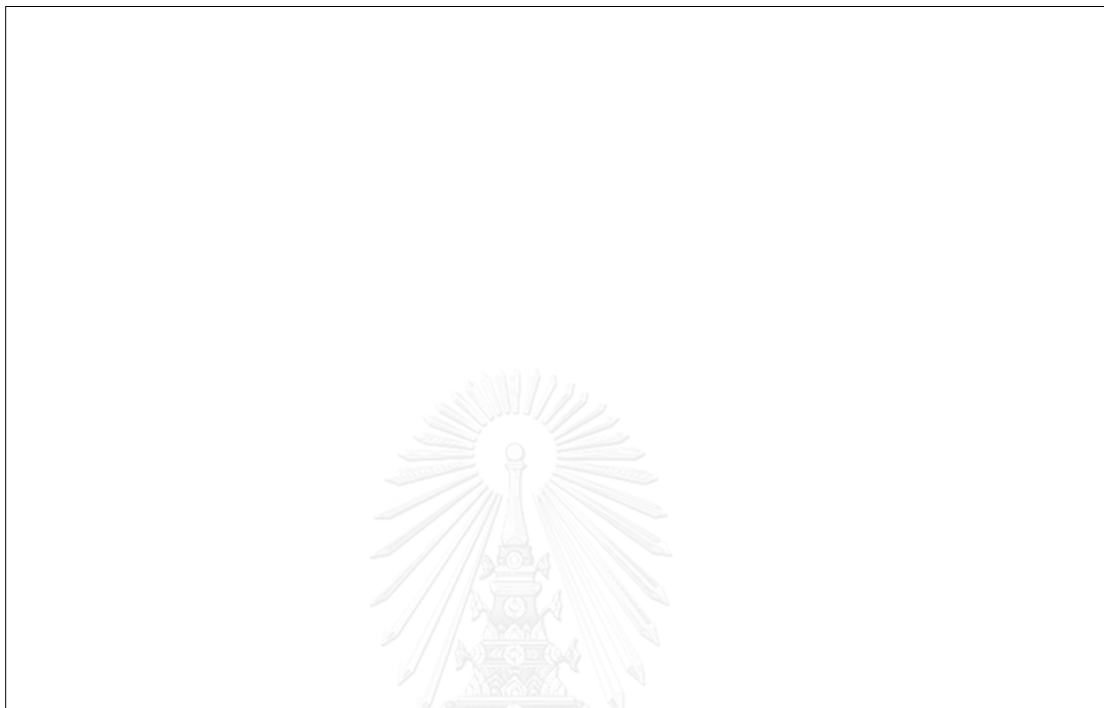
.....

.....

แบบบันทึกภาพรวมของโรงเรียน

โรงเรียน..... วันที่..... เวลา..... ผู้สังเกต.....

แผนผังโรงเรียน



สภาพแวดล้อมในโรงเรียน

.....

.....

.....

กิจกรรมหน้าเสาธง

.....

.....

.....

กิจกรรมของนักเรียนช่วงพักเที่ยงและหลังเลิกเรียน

.....

.....

.....

แบบสัมภาษณ์ผู้อำนวยการโรงเรียน

ด้านการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนข้ามชาติ

1. โรงเรียนมีนโยบายอย่างไรในการรับเด็กข้ามชาติเข้าเรียน
2. อะไรเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเรียนของเด็กข้ามชาติ
3. ทางโรงเรียนมีแนวทางในการจัดการเรียนร่วมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติอย่างไร
4. ทางโรงเรียนมีการวางหลักสูตรหรือการจัดการเรียนรู้อย่างไรให้สอดคล้องกับความต้องการของเด็กข้ามชาติ

ด้านสภาพการอยู่ร่วมกันของนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

5. นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในโรงเรียนของท่านมีความสัมพันธ์อันดีซึ่งกันและกันหรือไม่ มีอะไรเป็นข้อบ่งชี้ถึงความสัมพันธ์นั้น
6. ในโรงเรียนของท่านมีการรังแก ล้อเลียน เลือกลงปฏิบัติ หรือการกระทำที่ไม่เหมาะสมต่อเด็กข้ามชาติบ้างหรือไม่ หากมี ท่านมีแนวทางในการจัดการกับปัญหานั้นอย่างไร

ด้านทัศนคติของผู้ที่เกี่ยวข้อง

7. ท่านเคยทำงานในสภาพความหลากหลายทางวัฒนธรรมมาก่อนหรือไม่ และท่านคิดอย่างไรกับการทำงานในบริบทเช่นนี้
8. นักเรียนไทย ผู้ปกครอง ครู ชุมชน และผู้เกี่ยวข้องอื่น ๆ มีทัศนคติอย่างไรต่อการเรียนรวมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ โปรดยกตัวอย่าง
9. หากพบว่าผู้ที่เกี่ยวข้องมีทัศนคติต่อนักเรียนข้ามชาติในทางลบ ท่านมีแนวทางอย่างไรในการปรับทัศนคติของบุคคลเหล่านั้น

ด้านการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของนักเรียน

10. ในทรรศนะของท่าน เป้าหมายของการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติคืออะไร และมีวิธีการอย่างไรเพื่อให้บรรลุเป้าหมายนั้น
11. ปัจจุบันโรงเรียนมีการส่งเสริมความตระหนักรู้ด้านการอยู่ร่วมกันหรือไม่ หากมี ท่านใช้วิธีอย่างไร
12. ทางโรงเรียนมีการวางแผนพัฒนาในอนาคตอย่างไร ในการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ
13. ปัจจุบัน มีหน่วยงานภายนอกเข้ามามีบทบาทในการจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในโรงเรียนของท่านบ้างหรือไม่ หากมี กิจกรรมนั้นมีลักษณะอย่างไร
14. ในทรรศนะของท่าน การเรียนรู้ศิลปะสามารถนำมาใช้ในการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติได้หรือไม่ อย่างไร
15. หากผู้วิจัยต้องการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรด้านศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ท่านมองว่ากิจกรรมเหล่านี้จะเป็นประโยชน์ต่อบริบทโรงเรียนของท่านหรือไม่ อย่างไร

แบบสัมภาษณ์ครูประจำชั้น

ด้านความรู้ ทักษคติและทักษะที่จำเป็น

1. ท่านเคยมีประสบการณ์สอนในสภาพความหลากหลายทางวัฒนธรรมมาก่อนหรือไม่ ท่านคิดอย่างไรกับการทำงานในบริบทเช่นนี้
2. ท่านคิดว่าอะไรคือความรู้ ทักษคติ และทักษะที่จำเป็นสำหรับครูในการจัดการชั้นเรียนที่มีความหลากหลายทางเชื้อชาติ

ด้านการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนข้ามชาติ

3. ท่านมีแนวทางในการจัดการเรียนการสอน ตลอดจนการประเมินผลอย่างไรให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนข้ามชาติ
4. ในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ท่านพบปัญหาและอุปสรรคอย่างไรบ้าง และท่านมีวิธีการแก้ไขอย่างไร
5. ท่านมีแนวทางปฏิบัติในการจัดการเรียนร่วมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติอย่างไร (จัดการเรียนรู้เหมือนกันโดยไม่แบ่งแยก หรือจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนแต่ละกลุ่ม)

ด้านสภาพการอยู่ร่วมกันของนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

6. นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในชั้นเรียนของท่านมีความแตกต่างกันด้านใดบ้าง นักเรียนมีความสัมพันธ์อันดีซึ่งกันและกันหรือไม่ มีอะไรเป็นข้อบ่งชี้ถึงความสัมพันธ์นั้น
7. ท่านมีแนวทางอย่างไรในการส่งเสริมความสัมพันธ์อันดีระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ และความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและผู้สอน
8. ในชั้นเรียนของท่านมีการรังแก ล้อเลียน เลือปฏิบัติ หรือการกระทำที่ไม่เหมาะสมต่อเด็กข้ามชาติบ้างหรือไม่ หากมี ท่านมีแนวทางในการจัดการกับปัญหานั้นอย่างไร

ด้านการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของนักเรียน

9. ในทรรศนะของท่าน เป้าหมายของการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติคืออะไร และมีวิธีการอย่างไรเพื่อให้บรรลุเป้าหมายนั้น
10. ท่านได้ส่งเสริมให้นักเรียนตระหนักถึงความสำคัญของการอยู่ร่วมกัน เช่น การทำงานร่วมกัน หรือการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทางวัฒนธรรมหรือไม่ หากมี ท่านใช้วิธีอย่างไร และผลที่ได้เป็นอย่างไร
11. หากผู้วิจัยต้องการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรด้านศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ท่านมองว่ากิจกรรมเหล่านี้จะเป็นประโยชน์ต่อบริบทชั้นเรียนของท่านหรือไม่ อย่างไร

แบบสัมภาษณ์ครูผู้สอนวิชาศิลปะ

ด้านความรู้ ทักษะและทักษะที่จำเป็น

1. ท่านเคยมีประสบการณ์สอนในสภาพความหลากหลายทางวัฒนธรรมมาก่อนหรือไม่ ท่านคิดอย่างไรกับการทำงานในบริบทเช่นนี้
2. ท่านคิดว่าอะไรคือความรู้ ทักษะ และทักษะที่จำเป็นสำหรับครูศิลปะในการจัดการชั้นเรียนที่มีความหลากหลายทางเชื้อชาติ

ด้านการจัดการเรียนรู้ศิลปะสำหรับนักเรียนข้ามชาติ

3. นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่มีทัศนคติอย่างไรต่อวิชาศิลปะ
4. กิจกรรมศิลปะรูปแบบใดที่นักเรียนข้ามชาติชื่นชอบ โปรดยกตัวอย่าง
5. ท่านมีแนวทางในการจัดการเรียนการสอนศิลปะ ตลอดจนการประเมินผลอย่างไรให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนข้ามชาติ
6. ในการจัดการเรียนการสอนศิลปะในชั้นเรียนร่วมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ท่านพบปัญหาและอุปสรรคอย่างไรบ้าง และท่านมีวิธีการแก้ไขอย่างไร

ด้านสภาพการอยู่ร่วมกันของนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

7. นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในชั้นเรียนของท่านมีความสัมพันธ์อันดีซึ่งกันและกันหรือไม่ มีอะไรเป็นข้อบ่งชี้ถึงความสัมพันธ์นั้น
8. ท่านมีแนวทางอย่างไรในการส่งเสริมความสัมพันธ์อันดีระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ และความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและผู้สอน
9. ในชั้นเรียนของท่านมีการรังแก ล้อเลียน เลือกปฏิบัติ หรือการกระทำที่ไม่เหมาะสมต่อเด็กข้ามชาติบ้างหรือไม่ หากมี ท่านมีแนวทางในการจัดการกับปัญหานั้นอย่างไร

ด้านการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของนักเรียน

10. ท่านคิดว่า กิจกรรมศิลปะสามารถส่งเสริมให้นักเรียนตระหนักถึงความสำคัญของการอยู่ร่วมกันได้หรือไม่ และควรใช้วิธีอย่างไร
11. ท่านได้ส่งเสริมให้นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติได้ทำงานร่วมกัน หรือแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทางวัฒนธรรมบ้างในชั้นเรียนศิลปะบ้างหรือไม่ หากมี ท่านใช้วิธีอย่างไร ผลที่เกิดขึ้นเป็นอย่างไร
12. หากผู้วิจัยต้องการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรด้านศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ท่านมองว่ากิจกรรมเหล่านี้จะเป็นประโยชน์ต่อบริบทโรงเรียนของท่านหรือไม่ อย่างไร
13. ในทรรศนะของท่าน กิจกรรมเสริมหลักสูตรด้านศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติควรมีรูปแบบอย่างไร โปรดอธิบาย

แบบสัมภาษณ์นักเรียน

มุมมองส่วนบุคคล

1. นักเรียนเป็นคนเชื้อชาติใด ผู้ปกครองเป็นคนเชื้อชาติใด สามารถพูดภาษาท้องถิ่นหรือยกตัวอย่างวัฒนธรรมของตนเองได้หรือไม่ มีจุดเด่นที่แตกต่างจากผู้อื่นอย่างไร
2. ในห้องเรียนของนักเรียน มีเพื่อนเชื้อชาติใดบ้าง เพื่อนแต่ละเชื้อชาติมีบุคลิกลักษณะหรือเอกลักษณ์ที่แตกต่างกันหรือไม่ อย่างไร
3. นักเรียนอยากเรียนถึงระดับชั้นใด และอยากประกอบอาชีพอะไรในอนาคต

มุมมองต่อโรงเรียน

4. นักเรียนชอบมาโรงเรียนไหม เพราะอะไร
5. อะไรคือสิ่ง que นักเรียนชอบ หรือไม่ชอบที่สุดในโรงเรียนนี้ เพราะอะไร โปรดยกตัวอย่าง
6. นักเรียนเคยเรียนที่โรงเรียนอื่นมาก่อนหรือไม่ หากเคย นักเรียนชอบโรงเรียนใดมากกว่า เพราะเหตุใด

มุมมองต่อครูผู้สอน

7. นักเรียนชอบครูประจำชั้น หรือครูท่านอื่นๆในโรงเรียนนี้หรือไม่ เพราะเหตุใด
8. เวลาที่นักเรียนมีปัญหา เช่น เรียนไม่เข้าใจ หรือโดนรังแก นักเรียนบอกครูหรือไม่ เพราะเหตุใด

มุมมองต่อเพื่อน

9. นักเรียนมีเพื่อนสนิทในโรงเรียนกี่คน เป็นเชื้อชาติใดบ้าง และสนิทกันเพราะอะไร
10. นักเรียนรู้สึกอย่างไรที่ต้องเรียนร่วมกับเพื่อนที่มีเชื้อชาติแตกต่างจากตนเอง
11. นักเรียนเคยถูกแกล้งหรือไม่ หากเคย นักเรียนรู้สึกอย่างไร และนักเรียนทำอย่างไรเมื่อถูกแกล้ง
12. นักเรียนสามารถทำงานร่วมกับเพื่อนที่มีเชื้อชาติแตกต่างจากตนเองได้หรือไม่ เพราะเหตุใด
13. ในระหว่างที่ทำงานร่วมกัน หากมีเพื่อนทะเลาะกัน นักเรียนจะทำอย่างไร

มุมมองต่อศิลปะ และกิจกรรมศิลปะเพื่อส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน

14. นักเรียนชอบเรียนวิชาศิลปะหรือไม่ เพราะเหตุใด
15. กิจกรรมศิลปะใดที่นักเรียนชื่นชอบมากที่สุด เพราะเหตุใด
16. หากทางโรงเรียนจัดกิจกรรมศิลปะโดยให้นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติทำงานร่วมกัน และแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมซึ่งกันและกัน นักเรียนจะสนใจกิจกรรมนี้หรือไม่ เพราะเหตุใด

แบบสัมภาษณ์ผู้ปกครอง

มุมมองต่อโรงเรียน

1. อะไรเป็นสาเหตุที่ท่านตัดสินใจให้บุตรหลานเข้าเรียนในโรงเรียนนี้
2. บุตรหลานของท่านชอบมาโรงเรียนหรือไม่ เคยเล่าเรื่องราวในโรงเรียนให้ท่านฟังบ้างหรือไม่ หากมีโปรดยกตัวอย่าง
3. ในฐานะผู้ปกครอง ท่านดูแลด้านการศึกษาของบุตรหลานอย่างไรบ้าง
4. ท่านคาดหวังให้บุตรหลานศึกษาต่อถึงระดับชั้นใด

มุมมองต่อครูผู้สอน

5. บุตรหลานของท่านชอบครูประจำชั้น หรือครูท่านอื่นๆในโรงเรียนนี้หรือไม่ เพราะเหตุใด
6. เวลาที่บุตรหลานของท่านมีปัญหา เช่น เรียนไม่เข้าใจ หรือโดนรังแก บุตรหลานของท่านขอความช่วยเหลือจากครูหรือไม่ เพราะเหตุใด

มุมมองต่อการอยู่ร่วมกันในโรงเรียน

7. ก่อนที่ท่านจะส่งบุตรหลานเข้าศึกษาในโรงเรียน ท่านทราบหรือไม่ว่าโรงเรียนนี้มีการเรียนร่วมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ หากทราบ ท่านทราบได้อย่างไร
8. ท่านคิดอย่างไรกับการที่บุตรหลานของท่านต้องเรียนร่วมกับเด็กที่มีสัญชาติแตกต่างจากตนเอง
9. ท่านคิดว่านักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในโรงเรียนได้รับการปฏิบัติโดยเท่าเทียมกันหรือไม่อย่างไร
10. ท่านคิดว่า นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในโรงเรียนนี้สามารถอยู่ร่วมกันได้ดีหรือไม่ อะไรเป็นสิ่งบ่งชี้

มุมมองต่อการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในโรงเรียน

11. ท่านคิดว่า การส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติในโรงเรียนมีความจำเป็นหรือไม่ เพราะเหตุใด
12. ท่านคิดว่า ใครควรมีส่วนร่วมในการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติบ้าง (เช่น ผู้อำนวยการโรงเรียน ครู ผู้ปกครอง ผู้นำชุมชน ฯลฯ)

แบบสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญในสาขาที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

หัวข้อ การพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

คำชี้แจง

แบบสัมภาษณ์นี้มีจุดประสงค์เพื่อศึกษาข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญในสาขาที่เกี่ยวข้องกับจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เกี่ยวกับรูปแบบการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันที่เหมาะสมกับการประยุกต์ใช้ในบริบทไทย

แบบสัมภาษณ์มีทั้งหมด 2 ตอน ได้แก่

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์

ตอนที่ 2 ข้อคำถามสัมภาษณ์

หมายเหตุ:

1. ผู้สัมภาษณ์ขออนุญาตบันทึกเสียงและถ่ายภาพในขณะที่สัมภาษณ์
2. ผู้สัมภาษณ์อาจจะขออนุญาตปรับเปลี่ยนประเด็นคำถามตามความเหมาะสมกับสถานการณ์ แต่ยังคงยึดวัตถุประสงค์การสัมภาษณ์ตามกรอบคำถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น
3. การสัมภาษณ์ใช้เวลาประมาณ 45 นาที - 1 ชั่วโมง

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์

วันที่สัมภาษณ์.....เวลา.....ถึง.....

สถานที่ให้สัมภาษณ์.....

1. ชื่อ - นามสกุล ผู้ให้สัมภาษณ์.....

2. ตำแหน่ง.....สถานที่ทำงาน.....

3. วุฒิการศึกษา.....

4. ความเชี่ยวชาญ.....

5. ประวัติการทำงานและผลงาน.....

ตอนที่ 2 ข้อคำถามสัมภาษณ์

1. แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ ๑๑ (พ.ศ. ๒๕๕๕- ๒๕๕๙) นั้นระบุวิสัยทัศน์ไว้ว่า “สังคมอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุขด้วยความเสมอภาค เป็นธรรม และมีภูมิคุ้มกันต่อการเปลี่ยนแปลง” ท่านคิดว่าอะไรคือสิ่งบ่งชี้ของการ “อยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข” และสังคมไทยในปัจจุบันบรรลุตามวิสัยทัศน์นี้แล้วหรือไม่

2. อะไรเป็นปัจจัยที่เป็นอุปสรรคต่อการอยู่ร่วมกันในสังคมไทย
3. ในทฤษฎีของท่าน “การเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกัน” คืออะไร มีความสำคัญอย่างไรต่อสังคมไทยในปัจจุบัน
4. ท่านคิดว่า การจัดการศึกษาของไทยในปัจจุบันแสดงถึงบทบาท หรือความพยายามในการพัฒนาผู้เรียนให้ “อยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข” ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. ๒๕๕๒ อย่างไรบ้าง และเพียงพอต่อการบรรลุเป้าหมายแล้วหรือไม่
5. ในทฤษฎีของท่าน บุคคลที่มีจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันควรมีลักษณะอย่างไร
6. จากการสังเคราะห์เอกสารที่เกี่ยวข้องสรุปได้ว่าจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันมีองค์ประกอบ 3 ด้าน (ตามรายละเอียดในเอกสารแนบ) ได้แก่
 - ด้านความรู้ความเข้าใจ (ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง, บุคคลใกล้ตัว, สังคมของตนเอง, สังคมโลก)
 - ด้านเจตคติ (ความเคารพ, เข้าอกเข้าใจ, ยอมรับ, ซื่อสัตย์และภาคภูมิใจ)
 - ด้านทักษะ (การทำงานร่วมกัน, การสร้างความสัมพันธ์, การจัดการกับความขัดแย้ง)
 ท่านคิดว่าวัตถุประสงค์เหล่านี้สอดคล้องตามเป้าหมายของการเรียนรู้เพื่อการอยู่ร่วมกันอย่างไร ควรเพิ่มเติมวัตถุประสงค์ใดเพื่อให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้นหรือไม่
8. การจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันควรมีรูปแบบหรือกระบวนการอย่างไร แตกต่างจากการจัดการเรียนรู้ทั่วไปอย่างไร
9. กิจกรรมการเรียนรู้รูปแบบใดบ้างที่สามารถส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันได้ โปรดยกตัวอย่าง
10. การจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันนั้นควรจะใช้ประโยชน์ในระบบการศึกษาของไทยอย่างไร (เช่น เป็นส่วนหนึ่งของวิชาเรียน เป็นกิจกรรมเสริมหลักสูตร บูรณาการในสาระการเรียนรู้ต่างๆ ฯลฯ)
11. ในมุมมองของท่าน มีกรณีศึกษาใดบ้างที่เป็นแบบอย่างที่ดีของการส่งเสริมจิตสำนึกเพื่อการอยู่ร่วมกัน
12. ในกรณีที่เป็นการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ มีปัจจัยใดที่ควรให้ความสำคัญ หรือระมัดระวังเป็นพิเศษหรือไม่
13. ความเปลี่ยนแปลงของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของผู้เรียน เป็นสิ่งที่สังเกตเห็นได้อย่างไร เป็นรูปธรรมหรือไม่ ควรใช้แนวทางการประเมินผลที่เหมือนหรือแตกต่างจากการประเมินโดยทั่วไป
14. ในทฤษฎีของท่าน กระบวนการเรียนรู้ศิลปะ (การสร้างและการทำความเข้าใจงานศิลปะ) สามารถนำมาใช้ในการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันได้หรือไม่ อย่างไร

15. จากการวิเคราะห์กิจกรรมศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน (ตามรายละเอียดในเอกสารแนบ) สรุปได้ดังนี้

15.1 การส่งเสริมจิตสำนึกเกี่ยวกับตนเอง

- การสร้างงานศิลปะเพื่อสื่อสารอัตลักษณ์และเรื่องราวของตนเอง
- การสร้างงานศิลปะจากการสำรวจ ทบทวนความรู้สึกหรือประสบการณ์ของตนเอง
- การแสดงความสำเร็จของตนเองผ่านงานศิลปะ

15.2 การส่งเสริมจิตสำนึกเกี่ยวกับบุคคลใกล้ตัว (ครอบครัว เพื่อน ครู ฯลฯ)

- การสร้างงานศิลปะเพื่อถ่ายทอดจุดเด่น ความรู้สึก และประสบการณ์ของผู้อื่น
- การศึกษาผลงาน หรือการรับฟังการนำเสนอผลงานศิลปะของผู้อื่น
- การเปรียบเทียบงานศิลปะของผู้อื่นกับตนเอง
- การเรียนรู้จักกันผ่านการร่วมมือกันสร้างงานศิลปะ
- การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นผ่านกิจกรรมศิลปะวิจารณ์

15.3 การส่งเสริมจิตสำนึกเกี่ยวกับสังคมของตนเอง

- การศึกษางานศิลปะท้องถิ่นและศิลปะประจำชาติ
- การสร้างงานศิลปะเพื่อชุมชน

15.4 การส่งเสริมจิตสำนึกเกี่ยวกับสังคมโลก

- การศึกษาและทดลองสร้างงานศิลปะของกลุ่มวัฒนธรรมอื่นๆ
- การศึกษาและสร้างงานศิลปะที่มีเนื้อหาสะท้อนสังคม
- การสร้างงานศิลปะร่วมกับคนต่างวัฒนธรรม

ท่านคิดว่ากิจกรรมศิลปะเหล่านี้มีศักยภาพในการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันหรือไม่ ควรนำมาปรับใช้ในรูปแบบใดจึงจะเหมาะสมกับบริบทไทย (เช่น นำมาใช้ในชั้นเรียน ใช้ในวิชาศิลปะ หรือจัดเป็นกิจกรรมเสริมหลักสูตร)

ข้อคำถามเฉพาะผู้เชี่ยวชาญด้านเด็กข้ามชาติ

1. การย้ายถิ่นฐานของแรงงานข้ามชาติเข้าสู่ประเทศไทย ส่งผลอย่างไรต่อสังคมไทยในปัจจุบัน
2. จากประสบการณ์ของท่านสภาพการอยู่ร่วมกันระหว่างคนไทยและแรงงานข้ามชาติเป็นอย่างไร มีปัจจัยใดบ้างที่ควรคำนึงถึงเพื่อป้องกันไม่ให้เกิดความขัดแย้ง
3. ตามทรรศนะของท่าน การจัดการศึกษาสำหรับเด็กข้ามชาติมีความสำคัญอย่างไร
4. ท่านมีความคิดเห็นอย่างไรต่อนโยบายการขยายโอกาสการเรียนรู้สำหรับนักเรียนข้ามชาติให้เข้าเรียนร่วมกับนักเรียนไทยได้โดยได้รับงบประมาณสนับสนุนเท่าเทียมกับนักเรียนไทย จาก

ประสบการณ์ของท่าน นโยบายนี้ประสบความสำเร็จในระดับใด มีความท้าทายหรือปัจจัยใดบ้างที่ควรคำนึงถึง

5. การจัดการเรียนร่วมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติให้เป็นไปโดยราบรื่นนั้น สถานศึกษาหรือครูผู้สอนควรมีการเตรียมพร้อมอย่างไร

ข้อคำถามเฉพาะผู้เชี่ยวชาญด้านศิลปะ

1. ในทัศนะของท่าน ศิลปะมีส่วนเชื่อมโยงกับจิตสำนึกของผู้สร้าง และผู้ชมหรือไม่ อย่างไร

2. กระบวนการเรียนรู้ศิลปะ (การสร้างและการทำความเข้าใจงานศิลปะ) มีบทบาทต่อการพัฒนามนุษย์ในด้านใดบ้าง

3. ในทัศนะของท่าน กระบวนการเรียนรู้ศิลปะ (การสร้างและการทำความเข้าใจงานศิลปะ) สามารถนำมาใช้ในการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันได้หรือไม่ อย่างไร

4. การจัดการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติควรมีแนวทางหรือรูปแบบที่แตกต่างจากการจัดการเรียนรู้ศิลปะโดยทั่วไปอย่างไร โปรดยกตัวอย่าง

5. การจัดการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ มีปัจจัยใดที่ควรให้ความสำคัญ หรือระมัดระวังเป็นพิเศษหรือไม่

6. จากประสบการณ์ของท่าน มีกรณีศึกษาใดบ้างที่เป็นแบบอย่างที่ดีของการใช้กระบวนการเรียนรู้ศิลปะเพื่อส่งเสริมจิตสำนึกของผู้เรียน

ข้อมูลสถิติจากแบบสอบถามผู้อำนวยการโรงเรียน และแบบสอบถามครูศิลปะ

ข้อมูลสถิติจากแบบสอบถามผู้อำนวยการโรงเรียน

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของโรงเรียน

1. ขนาดโรงเรียน

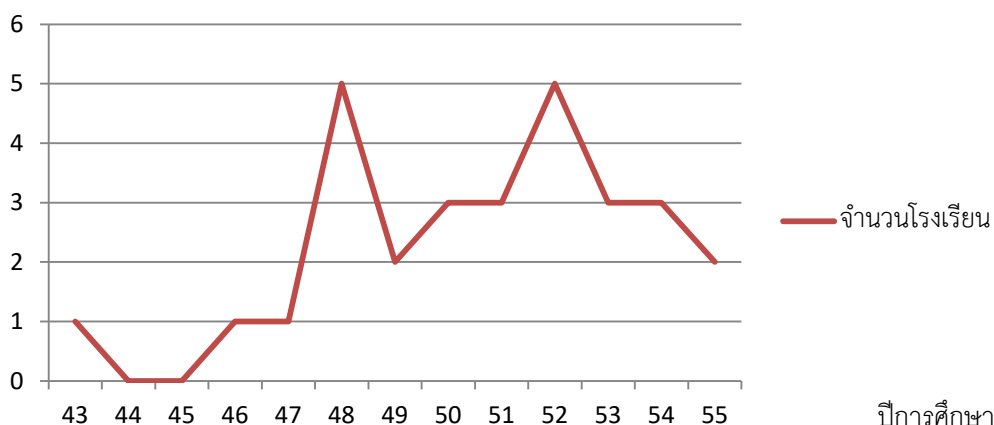
จากโรงเรียนทั้งหมด 34 โรงเรียน จำแนกได้เป็นโรงเรียนขนาดเล็ก 24 โรงเรียน (ร้อยละ 70.6) รองลงมาคือโรงเรียนขนาดกลาง และโรงเรียนขนาดใหญ่ซึ่งมีประเภทยละ 5 โรงเรียน (ร้อยละ 14.7)

2. ระดับชั้นที่เปิดสอน

จากโรงเรียนทั้งหมด 34 โรงเรียนพบว่า ทุกโรงเรียนเปิดสอนในระดับชั้นอนุบาลถึงประถมศึกษาปีที่ 6 และมี 8 โรงเรียน (ร้อยละ 23.5) ที่จัดอยู่ในกลุ่มโรงเรียนขยายโอกาส ซึ่งมีการเปิดสอนในระดับมัธยมต้น

ตอนที่ 2 ข้อมูลพื้นฐานของนักเรียนข้ามชาติ

1. ปีการศึกษาที่เริ่มเปิดรับนักเรียนข้ามชาติเข้าเรียน



ภาพที่ 4.1 จำนวนโรงเรียนที่เปิดรับเด็กข้ามชาติเข้าเรียน จำแนกตามปีการศึกษา

2. จำนวนนักเรียนข้ามชาติ

จากโรงเรียนทั้งหมด 34 โรงเรียน มีนักเรียนทั้งสิ้น 9425 คน เป็นนักเรียนที่ไม่มีสัญชาติไทยทั้งสิ้น 1529 คน (ร้อยละ 16.22) จำแนกตามสัญชาติได้เป็น พม่า 1019 คน ลาว 23 คน กัมพูชา 47 คน ไม่ระบุสัญชาติ 202 คน (ส่วนใหญ่หมายถึงชาวไทยภูเขาอพยพ เช่น ลัวะ ไทยใหญ่) สัญชาติอื่นๆ 238 คน (ส่วนใหญ่หมายถึงชาติพันธุ์อื่นๆจากประเทศพม่า เช่น มอญ กระเหรี่ยง เนื่องจากเวลาสอบถาม คนกลุ่มนี้จะไม่ได้อ้างว่าตนเองมีสัญชาติพม่า)

3. อัตราส่วนนักเรียนข้ามชาติเทียบกับนักเรียนไทย

อัตราส่วนนักเรียนข้ามชาติ	จำนวนโรงเรียน	คิดเป็นร้อยละ
ร้อยละ 0-10	18	52.94
ร้อยละ 10-20	7	20.58
ร้อยละ 20-30	1	2.94
ร้อยละ 30-40	2	5.88
ร้อยละ 40-50	4	11.76
ร้อยละ 50 ขึ้นไป	2	5.88

4. ผลการวิเคราะห์ข้อความแบบเลือกตอบที่แสดงข้อมูลพื้นฐานของนักเรียนข้ามชาติ

สถานภาพทางกฎหมายของนักเรียนข้ามชาติ

ข้อความ	ประเด็นคำตอบ	ความถี่	ร้อยละ
การเข้ามาในประเทศไทย	1. ถูกกฎหมาย	26	76.5
	2. ผิดกฎหมาย	5	14.7
	3. ทั้ง 2 ประเภท	3	8.8
สถานที่เกิด	1. ในประเทศไทย	24	70.6
	2. ไม่ได้เกิดในประเทศไทย	10	29.4
หลักฐานทางทะเบียนราษฎร์	1. มีหลักฐาน	19	55.9
	2. ไม่มีหลักฐาน	15	44.1

อาชีพของผู้ปกครองนักเรียนข้ามชาติ

อาชีพ	ลำดับความสำคัญ(ร้อยละ)					
	อันดับ1	อันดับ2	อันดับ3	อันดับ4	อันดับ5	ไม่ปรากฏ
ทำงานในโรงงาน	50	14.7	5.9	-	-	29.4
รับจ้างทั่วไป	44.1	8.8	29.4	2.9	-	14.7
กรรมกร/ก่อสร้าง	5.9	38.2	5.9	2.9	5.9	41.2
ค้าขาย	-	-	5.9	11.8	14.7	67.6
ดูแลบ้าน	-	-	5.9	17.6	11.8	64.7
อื่นๆ	-	5.9	-	-	-	94.1

ความคาดหวังด้านการศึกษานักเรียนข้ามชาติ

ความคาดหวัง	ลำดับความสำคัญ(ร้อยละ)				
	อันดับ1	อันดับ2	อันดับ3	อันดับ4	ไม่ปรากฏ
ทักษะการอ่านเขียนภาษาไทย	88.2	5.9	-	2.9	2.9
การนำความรู้ไปใช้ในการประกอบอาชีพ	5.9	58.8	11.8	-	23.5
การได้รับวุฒิการศึกษา	5.9	17.6	44.1	-	32.4

ปัญหาที่สำคัญที่สุดของนักเรียนข้ามชาติในด้านการเรียน

ปัญหา	ลำดับความสำคัญ(ร้อยละ)						
	อันดับ1	อันดับ2	อันดับ3	อันดับ4	อันดับ5	อันดับ6	ไม่ปรากฏ
ภาษาและการสื่อสาร	35.3	2.9	17.6	14.7	2.9	2.9	23.5
การย้ายถิ่นฐาน	29.4	41.2	11.8	2.9	2.9	-	11.8
ขาดหลักฐานในการเข้าเรียน	29.4	26.5	14.7	5.9	5.9	-	17.6
พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม	5.9	2.9	5.9	2.9	2.9	17.6	61.8
การปรับตัว	-	-	5.9	20.6	11.8	-	61.8
ฐานะทางบ้าน/การสนับสนุนจากผู้ปกครอง	2.9	8.8	17.6	11.8	8.8	11.8	38.2

ความแตกต่างที่ส่งผลต่อการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ความแตกต่าง	ลำดับความสำคัญ(ร้อยละ)						
	อันดับ1	อันดับ2	อันดับ3	อันดับ4	อันดับ5	อันดับ6	ไม่ปรากฏ
ภาษาและการสื่อสาร	38.2	20.6	5.9	-	-	-	35.3
อายุ	38.2	20.6	11.8	5.9	2.9	-	20.6
สุขภาพ	8.8	17.6	17.6	2.9	-	-	52.9
เชื้อชาติ	2.9	2.9	8.8	8.8	5.9	2.9	67.6
ศาสนา	-	2.9	-	2.9	8.8	8.8	76.5
ฐานะทางบ้าน	5.9	5.9	2.9	5.9	8.8	11.8	58.8

การจบการศึกษาของนักเรียนข้ามชาติ

ข้อคำถาม	ประเด็นคำตอบ	ความถี่	ร้อยละ
การจบการศึกษาของนักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่	1. เรียนจนจบการศึกษา	20	58.8
	2. ออกจากการศึกษา กลางคัน	14	41.2

ปัจจัยที่ทำให้นักเรียนข้ามชาติออกจากการศึกษากลางคัน

ปัจจัยที่เกี่ยวข้อง	ลำดับความสำคัญ(ร้อยละ)				
	อันดับ1	อันดับ2	อันดับ3	อันดับ4	ไม่ปรากฏ
การย้ายที่อยู่	73.5	17.6	-	-	8.8
ออกไปทำงานเลี้ยงชีพ	20.6	41.2	-	5.9	32.4
การเดินทางมาโรงเรียนไม่สะดวก	-	-	17.6	8.8	73.5
ขาดแคลนทุนทรัพย์	-	8.8	11.8	5.9	73.5

ตอนที่ 3 การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนข้ามชาติ สรุปผลได้ดังตาราง

การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนข้ามชาติ

ข้อคำถาม	ประเด็นคำตอบ	ความถี่	ร้อยละ
ด้านนโยบาย			
1. โรงเรียนมีแนวทางปฏิบัติในการดูแลนักเรียนที่ไม่มีหลักฐานทางทะเบียนราษฎรหรือไม่มีสัญชาติไทย	1. มี	20	58.8
	2. ไม่มี	14	41.2
2. การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนข้ามชาติกับนักเรียนไทยแตกต่างกันหรือไม่	1. ต่างต่าง	2	5.9
	2. ไม่แตกต่าง	32	94.1
ด้านหลักสูตร			
3. โรงเรียนมีการปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับความพร้อมของนักเรียนข้ามชาติ	1. ปรับ	8	23.5
	2. ไม่ปรับ	26	76.5
4. โรงเรียนจัดทำหลักสูตรโดยคำนึงถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรม	1. ใช่	12	35.5
	2. ไม่ใช่	22	64.7
ด้านบุคลากร			
5. บุคลากรในโรงเรียนมีความเข้าใจในความแตกต่างของนักเรียนแต่ละสัญชาติ	1. ใช่	34	100
	2. ไม่ใช่	0	0

ข้อคำถาม	ประเด็นคำตอบ	ความถี่	ร้อยละ
6. บุคลากรในโรงเรียนได้รับการฝึกอบรมเพิ่มเติมเกี่ยวกับการดูแลนักเรียนข้ามชาติและการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	12 22	35.5 64.7
7. บุคลากรในโรงเรียนมีทัศนคติเชิงบวกกับนักเรียนข้ามชาติ	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	33 1	97.1 2.9
8. บุคลากรในโรงเรียนปฏิบัติต่อนักเรียนข้ามชาติและนักเรียนไทยอย่างเท่าเทียมกัน	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	33 1	97.1 2.9
9. การรับนักเรียนข้ามชาติเข้าศึกษา ทำให้บุคลากรในโรงเรียนต้องรับภาระเพิ่มขึ้น	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	14 20	41.2 58.8
10. โรงเรียนมีแนวทางการเตรียมความพร้อมด้านภาษาและวัฒนธรรมสำหรับเด็กต่างชาติ	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	15 19	44.1 55.9
11. โรงเรียนจัดให้นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติเรียนร่วมกันในชั้นเรียนเดียวกัน	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	34 0	100 0
12. นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่อายุมากกว่านักเรียนไทยในชั้นเรียนเดียวกัน	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	34 0	100 0
13. การจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนข้ามชาติเน้นที่การอ่านออกเขียนได้ (ภาษาไทย)	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	27 7	79.4 20.6
14. ครูผู้สอนมีการปรับวิธีการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนข้ามชาติ	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	14 20	41.2 58.8
15. ครูผู้สอนเปิดโอกาสให้นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติทำงานร่วมกันในชั้นเรียน	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	33 1	97.1 2.9
16. โรงเรียนมีกิจกรรมส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทางวัฒนธรรมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	25 9	73.5 26.5
17. โรงเรียนมีการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและข้ามชาติ	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	31 3	91.2 8.8
ด้านสื่อการเรียนรู้			
18. โรงเรียนมีสื่อการเรียนรู้สำหรับนักเรียนข้ามชาติโดยเฉพาะ	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	7 27	20.6 79.4
19. โรงเรียนจัดทำสื่อการเรียนรู้โดยคำนึงถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรม	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	16 18	47.1 52.9

ข้อคำถาม	ประเด็นคำตอบ	ความถี่	ร้อยละ
ด้านผู้ปกครองและชุมชน			
20. โรงเรียนเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองและชุมชนแวะโรงเรียนเข้ามามีบทบาท หรือเข้าร่วมกิจกรรมกับทางโรงเรียน	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	34 0	100 0
21. โรงเรียนเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองของนักเรียนข้ามชาติแสดงความคิดเห็นหรือให้ข้อเสนอแนะเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	34 0	100 0
22. ผู้ปกครองของนักเรียนข้ามชาติให้การสนับสนุนบุตรหลานด้านการเรียนเป็นอย่างดี	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	32 2	94.1 5.9
23. ผู้ปกครองของนักเรียนไทยไม่ต้องการให้นักเรียนข้ามชาติเรียนร่วมกับบุตรหลานของตน	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	3 31	8.8 91.2
24. ชุมชนแวะโรงเรียนให้การยอมรับครอบครัวของนักเรียนข้ามชาติเป็นอย่างดี	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	33 1	97.1 2.9
25. ชุมชน หรือองค์กรต่างๆในละแวกชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในการสนับสนุนการเรียนรู้ของนักเรียนข้ามชาติ	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	32 2	94.1 5.9
ด้านการติดตามดูแล			
26. การประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติแตกต่างกัน	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	5 29	14.7 85.3
27. โรงเรียนมีมาตรการป้องกันนักเรียนข้ามชาติออกจากโรงเรียนกลางครัน	1. ใช่ 2. ไม่ใช่	24 10	70.6 29.4

ตอนที่ 4 การอยู่ร่วมกันในโรงเรียนระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ข้อความ	\bar{X}	S.D.	การแปลความหมาย
**คะแนนเฉลี่ยภาพรวม	4.19	0.39	คะแนนประเมินระดับมาก
**ด้านการอยู่ร่วมกันในภาพรวม	4.42	0.81	คะแนนประเมินระดับมาก
1. นักเรียนต่างชาติพยายามทำตัวให้กลมกลืนไปกับนักเรียนไทย	4.5	0.61	เห็นด้วยมากที่สุด
*2. มีการล้อเลียน การกลั่นแกล้งรังแก การเลือกปฏิบัติระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนต่างชาติเกิดขึ้นบ่อยครั้ง	1.56	0.99	เห็นด้วยน้อย
3. นักเรียนไทยมีความเห็นอกเห็นใจนักเรียนข้ามชาติ	4.12	0.88	เห็นด้วยมาก
4. นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติสามารถแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนได้โดยเท่าเทียมกัน	4.79	0.41	เห็นด้วยมากที่สุด
5. นักเรียนข้ามชาติมีโอกาสรับผิดชอบหน้าที่สำคัญของโรงเรียน เช่น การเป็นหัวหน้าห้อง สภานักเรียน ตัวแทนโรงเรียน ฯลฯ เท่าเทียมกับนักเรียนไทย	4.56	0.82	เห็นด้วยมากที่สุด
*6. นักเรียนส่วนใหญ่จะจับกลุ่มกับเพื่อนที่มีสัญชาติเดียวกับตน	2.24	1.327	เห็นด้วยน้อย
7. นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติสามารถทำกิจกรรมร่วมกันได้เป็นอย่างดี	4.65	0.81	เห็นด้วยมากที่สุด
8. นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติสามารถสื่อสารกันเข้าใจ โดยไม่มีการโต้เถียง ล้อเลียน หรือทะเลาะเบาะแว้งกัน	4.41	0.82	เห็นด้วยมาก
9. นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติมีความรับผิดชอบในหน้าที่ และยินดีปฏิบัติตามกฎระเบียบของโรงเรียน	4.62	0.65	เห็นด้วยมากที่สุด
**จิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน	4.02	0.88	คะแนนประเมินระดับมาก
**ด้านความรู้ความเข้าใจ	4.00	0.82	คะแนนประเมินระดับมาก
10. นักเรียนส่วนใหญ่ทราบดีว่าเพื่อนคนใดมีสัญชาติใด	4.59	0.65	เห็นด้วยมากที่สุด

ข้อคำถาม	\bar{X}	S.D.	การแปลความหมาย
11. นักเรียนไทยมีความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับวัฒนธรรมของนักเรียนข้ามชาติ	3.76	0.95	เห็นด้วยมาก
12. นักเรียนข้ามชาติมีความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับวัฒนธรรมไทย	4.12	0.72	เห็นด้วยมาก
13. นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติรู้ว่าวัฒนธรรมของตนเหมือนหรือแตกต่างจากผู้อื่นอย่างไร	3.65	0.91	เห็นด้วยมาก
14. นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติมีความรู้เกี่ยวกับชุมชนและจังหวัดของตน	3.91	0.9	เห็นด้วยมาก
**ด้านทัศนคติ	4.15	0.83	คะแนนประเมินระดับมาก
15. นักเรียนไทยยอมรับความแตกต่างทางวัฒนธรรมระหว่างตนเองและนักเรียนข้ามชาติ เช่น ความแตกต่างด้านภาษา ทัศนคติ ความเชื่อ ฯลฯ	4.26	0.61	เห็นด้วยมาก
*16. นักเรียนไทยมองว่านักเรียนข้ามชาติมีฐานะ หรือสถานภาพทางสังคมที่แตกต่างจากตนเอง	2.24	1.1	เห็นด้วยน้อย
17. นักเรียนไทยยินดีช่วยเหลือนักเรียนต่างชาติในเรื่องต่างๆ เช่น การเรียน	4.44	0.76	เห็นด้วยมาก
18. นักเรียนไทยยินดีรับฟังความคิดเห็นของนักเรียนข้ามชาติ	4.47	0.56	เห็นด้วยมาก
19. นักเรียนข้ามชาติรู้สึกชื่นชมวัฒนธรรมไทย	4.35	0.69	เห็นด้วยมาก
*20. นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่รู้สึกเหงา และคิดว่าตนเองแปลกแยกจากสังคมในโรงเรียน	1.44	0.86	เห็นด้วยน้อย
21. นักเรียนข้ามชาติมองว่าตนเองมีฐานะ หรือสถานภาพทางสังคมที่เท่าเทียมกับนักเรียนไทย	3.24	1.37	เห็นด้วยปานกลาง
**ด้านทักษะ	3.93	1.01	คะแนนประเมินระดับมาก
*22. นักเรียนข้ามชาติมักจะสื่อสารกันด้วยภาษาถิ่นของตน	2.23	1.26	เห็นด้วยน้อย
23. นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติสามารถทำงานร่วมกัน โดยจัดสรรหน้าที่กันตามความเหมาะสมได้	4.38	0.69	เห็นด้วยมาก
*24. นักเรียนข้ามชาติส่วนใหญ่ไม่ค่อยมีทักษะการเข้าสังคม	2.06	1.1	เห็นด้วยน้อย

หมายเหตุ *หมายถึง ข้อคำถามเชิงลบ ที่ต้องทำการกลับค่า(Recode)ก่อนการแปลผลคะแนน

**หมายถึง คะแนนเฉลี่ยที่คำนวณจากการกลับค่า(Recode)ข้อความเชิงลบแล้ว
ตอนที่ 5 แนวทางการส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในปัจจุบันและอนาคต

ข้อความ	ประเด็นคำตอบ	ความถี่	ร้อยละ
1. ปัญหาสำคัญที่สุดที่เกิดขึ้นเมื่อโรงเรียนของท่านเปิดรับนักเรียนข้ามชาติเข้าศึกษาร่วมกับนักเรียนไทยคืออะไร	-ไม่มีหลักฐานเพื่อใช้ในการสมัครเรียน	7	20.58
	-ภาษาและการสื่อสาร	5	14.7
	-ความไม่เข้าใจของผู้ปกครองนักเรียนไทยและชุมชนโดยรอบ	4	11.76
	-การออกกลางคันเพื่อย้ายถิ่นฐานหรือทำงานเลี้ยงชีพ	3	8.82
	-ปัญหาเกี่ยวกับเงินอุดหนุน เพราะนักเรียนเข้า/ออกกลางคัน	3	8.82
	-นักเรียนข้ามชาติอายุมากกว่าเกณฑ์	2	5.88
	-อื่นๆ เช่น ปัญหาเกี่ยวกับสุขอนามัย ขาดแคลนบุคลากร และการปรับตัวเข้ากับนักเรียนอื่นๆ	3	8.82
	-ไม่ระบุ	7	20.58
2. ในทรรศนะของท่าน เป้าหมายของการส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติคืออะไร	-นักเรียนมีสิทธิที่เท่าเทียมกัน โดยไม่แบ่งแยกเชื้อชาติ	8	23.52
	-การอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข	7	20.58
	-การพึ่งพาอาศัย ช่วยเหลือกันและกัน	6	17.64
	ฉันทิ์พี่น้อง		
	-ความสามัคคี	4	11.76
	-อื่นๆ เช่น การสร้างสัมพันธ์ในชาติอาเซียน การปฏิบัติตามกฎระเบียบ การเป็นพลเมืองพลโลก รักชาติ ศาสน์ กษัตริย์ การแยกแยะถูกผิด	5	14.7
-ไม่ระบุ	4	11.76	

ข้อคำถาม	ประเด็นคำตอบ	ความถี่	ร้อยละ
3. ปัจจุบันโรงเรียนของท่านมีการส่งเสริมให้นักเรียนตระหนักถึงความสำคัญของการอยู่ร่วมกันผ่านการเรียนการสอนหรือกิจกรรมเสริมหลักสูตรบ้างหรือไม่ หากมี โรงเรียนของท่านใช้วิธีอย่างไร และผลที่ได้เป็นอย่างไร	-ไม่มี	13	38.23
	-การทำงานกลุ่ม	6	17.64
	-กิจกรรมอาเซียน	5	14.7
	-กิจกรรมส่งเสริมคุณธรรมจริยธรรม	4	11.76
	-กิจกรรมส่งเสริมประชาธิปไตย	2	5.88
	-กิจกรรมโครงงาน	2	5.88
	-อื่นๆ เช่น กิจกรรมกีฬา กิจกรรมลูกเสือ	2	5.88
4. ในอนาคต โรงเรียนของท่านมีการวางแผนเพื่อส่งเสริมให้เกิดความเข้าใจและการร่วมมือร่วมมือระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติหรือไม่ หากมี โรงเรียนของท่านมีแนวทางอย่างไร	-ไม่มี	17	50
	-จัดกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้นักเรียนไทยและข้ามชาติทำงานร่วมกันมากขึ้น	4	11.76
	-เชิญบุคคลภายนอก เช่น ผู้ปกครอง มุณินิ มาจัดกิจกรรมร่วมกับโรงเรียน	3	8.82
	-เปิดสอนภาษาพม่า โดยครูพม่า หรือรุ่นพี่	3	8.82
	-เปิดรับนักเรียนข้ามชาติเข้าเรียนมากขึ้น	2	5.88
	- อื่นๆ	4	11.76
5. ในทรรศนะของท่าน การเรียนรู้ศิลปะสามารถส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติได้หรือไม่ อย่างไร	-ได้	27	79.41
	-ศิลปะช่วยกล่อมเกลาจิตใจให้อ่อนโยน	8	23.52
	-ศิลปะเป็นสื่อที่แสดงถึงวัฒนธรรม	6	17.64
	-กิจกรรมศิลปะช่วยสร้างความสัมพันธ์อันดีได้ เช่น ช่วยกันสร้างงานศิลปะ	5	14.7
	-ศิลปะเป็นสิ่งที่มีความเป็นสากล ทุกคนเข้าใจได้โดยไม่แบ่งแยก	4	11.76
	-ศิลปะเป็นกิจกรรมที่นักเรียนทำแล้วมีความสุข อารมณ์ดี	4	11.76
	-ไม่ระบุ	7	20.58
	-ไม่ระบุ	7	20.58
6. หากผู้วิจัยต้องการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรด้านศิลปะ เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ ทางโรงเรียนมีความสนใจในกิจกรรมดังกล่าวหรือไม่ เพราะเหตุใด	-สนใจ	25	73.52
	-เป็นประสบการณ์ใหม่ให้แก่ผู้เรียน	10	29.41
	-อย่างไร้ก็นักเรียนก็ได้ประโยชน์	6	17.64
	-ช่วยส่งเสริมความสัมพันธ์ของนักเรียน	4	11.76
	-สอดคล้องกับนโยบายของโรงเรียน	3	8.82
	-เป็นต้นแบบให้โรงเรียนนำไปต่อยอด	2	5.88
	-ไม่แน่ใจ	7	20.58
-ไม่แน่ใจ	2	5.88	

ข้อคำถาม	ประเด็นคำตอบ	ความถี่	ร้อยละ
	-ไม่สนใจ		
7. ในทรรศนะของท่าน กิจกรรมเสริมหลักสูตรด้านศิลปะ เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติควรมีลักษณะเป็นเช่นไร	-กิจกรรมกลุ่ม	8	23.52
	-เน้นการแลกเปลี่ยนวัฒนธรรม	6	17.64
	-เชื่อมโยงกับการเรียนรู้อาเซียน	2	5.88
	-ประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้	2	5.88
	-บูรณาการร่วมกับกลุ่มสาระอื่น	2	5.88
	-เปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม	2	5.88
	-มีการอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น	2	5.88
	-อื่นๆ เช่น สนุก เรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญโดยตรง	2	5.88
	-ไม่ระบุ	8	23.52

ข้อมูลสถิติจากแบบสอบถามครูศิลปะ

ตอนที่ 1 การจัดการเรียนรู้ศิลปะในโรงเรียน

1. จำนวนคาบเรียนศิลปะ โรงเรียนทั้งหมดเรียนวิชาศิลปะเป็นเวลา 1 คาบเรียนต่อสัปดาห์
2. การจบการศึกษาของครูผู้สอนวิชาศิลปะ

จากโรงเรียนทั้งหมด 34 โรงเรียน พบว่า โรงเรียนที่มีครูศิลปะที่จบการศึกษาด้านศิลปะโดยเฉพาะมีเพียง 9 แห่งเท่านั้น (ร้อยละ 26.47) ซึ่งส่วนใหญ่เป็นโรงเรียนขยายโอกาสที่มีการจัดการเรียนการสอนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น นอกนั้นเป็นครูที่จบไม่ตรงสาขา หรือเป็นครูประจำชั้นที่รับหน้าที่สอนวิชาศิลปะในชั้นเรียนของตน

3. การจัดสรรเวลาเรียนสำหรับมาตรฐานการเรียนรู้รายข้อ

จากข้อมูลแสดงให้เห็นว่า โรงเรียนส่วนใหญ่จัดสรรเวลาเรียนสำหรับมาตรฐานการเรียนรู้แต่ละข้อในอัตราส่วน 80:20 มากที่สุด รองลงมาคือ 90:10 และ 50:50 ตามลำดับ

4. วัตถุประสงค์การเรียนรู้เพิ่มเติม

นอกเหนือจากวัตถุประสงค์การเรียนรู้ตามมาตรฐานการเรียนรู้แล้ว วัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่โรงเรียนเพิ่มเติมในหลักสูตรวิชาศิลปะมากที่สุดคือการส่งเสริมการเรียนรู้ด้านคุณธรรม จริยธรรม ค่านิยม และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ การบูรณาการการเรียนรู้ร่วมกับกลุ่มสาระอื่น และการส่งเสริมทักษะการประกอบอาชีพในอนาคต ตามลำดับ

5. รูปแบบกิจกรรมศิลปะในโรงเรียน

กิจกรรมศิลปะในโรงเรียนส่วนใหญ่เป็นกิจกรรมเดี่ยวร้อยละ 80 (ร้อยละ 41.2) กิจกรรมกลุ่มย่อยร้อยละ 20 (ร้อยละ 38.2) ส่วนกิจกรรมกลุ่มใหญ่นั้นไม่พบในโรงเรียนส่วนใหญ่(ร้อยละ 58.8)

6. วิธีการสอนและกระบวนการเรียนรู้

ข้อคำถาม	ประเด็นคำตอบ	ความถี่	ร้อยละ
วิธีการสอนศิลปะ			
1. การสอนโดยใช้การบรรยาย	- มี	25	73.5
	- ไม่มี	9	26.5
2. การสอนโดยใช้การสาธิต	- มี	32	94.1
	- ไม่มี	2	5.9
3. การสอนโดยใช้การทดลอง	- มี	17	50
	- ไม่มี	17	50
4. การสอนโดยใช้การอภิปรายกลุ่มย่อย	- มี	14	41.2
	- ไม่มี	20	58.8
5. การสอนแบบทัศนศึกษา	- มี	10	29.4
	- ไม่มี	24	70.6
กระบวนการเรียนรู้ที่ใช้ในการสอนศิลปะ			
1. การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน	- มี	25	73.5
	- ไม่มี	9	26.5
2. การเรียนรู้แบบร่วมมือ	- มี	25	73.5
	- ไม่มี	9	26.5
3. การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์	- มี	29	85.3
	- ไม่มี	5	14.7
4. การเรียนรู้แบบองค์รวม	- มี	12	35.3
	- ไม่มี	22	64.7

7. รูปแบบกิจกรรมศิลปะในโรงเรียน และกิจกรรมที่นักเรียนข้ามชาติชื่นชอบ

ปัญหา	ลำดับความสำคัญ(ร้อยละ)								
	อันดับ 1	อันดับ 2	อันดับ 3	อันดับ 4	อันดับ 5	อันดับ 6	อันดับ 7	อันดับ 8	ไม่ ปรากฏ
รูปแบบกิจกรรมศิลปะในโรงเรียน									
วาดภาพ	94.1	2.9	-	-	-	-	-	2.9	-
ระบายสี	2.9	91.2	2.9	-	-	-	2.9	-	-
ภาพพิมพ์	2.9	-	29.4	17.6	20.6	2.9	2.9	-	23.5
ประติมากรรม	2.9	-	17.6	11.8	11.8	5.9	5.9	-	44.1
งานประดิษฐ์	-	-	32.4	32.4	11.8	-	-	2.9	20.6
ออกแบบสร้างสรรค์	2.9	-	11.8	17.6	11.8	20.6	-	-	35.3
ศิลปะวิจารณ์	-	-	-	-	2.9	-	2.9	17.6	73.5
ประวัติศาสตร์ศิลป์	-	-	-	-	8.8	2.9	-	17.6	70.6
ศิลปะไทย/ศิลปะ ท้องถิ่น	2.9	2.9	-	8.8	2.9	5.9	20.6	-	55.9
กิจกรรมที่นักเรียนข้ามชาติชื่นชอบ									
วาดภาพ	79.4	11.8	-	-	-	-	-	2.9	5.9
ระบายสี	5.9	79.4	8.8	-	-	-	2.9	-	2.9
ภาพพิมพ์	2.9	-	29.4	17.6	20.6	-	2.9	-	26.5
ประติมากรรม	2.9	2.9	14.7	20.6	-	11.8	-	-	47.1
งานประดิษฐ์	2.9	2.9	23.5	26.5	8.8	11.8	-	2.9	23.5
ออกแบบสร้างสรรค์	2.9	-	5.9	8.8	26.5	11.8	-	-	44.1
ศิลปะวิจารณ์	-	-	-	-	-	2.9	8.8	8.8	79.4
ประวัติศาสตร์ศิลป์	2.9	-	-	-	2.9	2.9	11.8	2.9	76.5
ศิลปะไทย/ศิลปะ ท้องถิ่น	-	2.9	5.9	-	5.9	-	23.5	-	61.8

8. ความแตกต่างที่ส่งผลต่อการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ

ความแตกต่าง	ลำดับความสำคัญ(ร้อยละ)						
	อันดับ1	อันดับ2	อันดับ3	อันดับ4	อันดับ5	อันดับ6	ไม่ปรากฏ
ภาษาและการสื่อสาร	38.2	20.6	5.9	-	-	-	35.3
อายุ	38.2	20.6	11.8	5.9	2.9	-	20.6
สุขภาพ	8.8	17.6	17.6	2.9	-	-	52.9
เชื้อชาติ	2.9	2.9	8.8	8.8	5.9	2.9	67.6
ศาสนา	-	2.9	-	2.9	8.8	8.8	76.5
ฐานะทางบ้าน	5.9	5.9	2.9	5.9	8.8	11.8	58.8

9. การประเมินผลการเรียนรู้ในวิชาศิลปะ

เกณฑ์การประเมิน	ประเด็นคำตอบ	ความถี่	ร้อยละ
1. ความคิดสร้างสรรค์	- มี	33	97.1
	- ไม่มี	1	2.9
2. ความประณีตสวยงาม	- มี	33	97.1
	- ไม่มี	1	2.9
เกณฑ์การประเมิน	ประเด็นคำตอบ	ความถี่	ร้อยละ
3. องค์ประกอบศิลป์	- มี	25	73.5
	- ไม่มี	9	26.5
4. การสื่อความหมาย	- มี	26	76.5
	- ไม่มี	8	23.5
5. ความสมบูรณ์ของผลงาน	- มี	33	97.1
	- ไม่มี	1	2.9

การประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรม

การประเมินผลการเรียนรู้	ประเด็นคำตอบ	ความถี่	ร้อยละ
การประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติมีความเหมือนหรือแตกต่างกัน	- เหมือน	32	94.1
	- ต่าง	2	5.9

ปัจจัยที่ทำให้นักเรียนข้ามชาติออกจากการศึกษาภาคกลางคืน

ปัจจัยที่เกี่ยวข้อง	ลำดับความสำคัญ(ร้อยละ)				
	อันดับ1	อันดับ2	อันดับ3	อันดับ4	ไม่ปรากฏ
การย้ายที่อยู่	73.5	17.6	-	-	8.8
ออกไปทำงานเลี้ยงชีพ	20.6	41.2	-	5.9	32.4
การเดินทางมาโรงเรียนไม่สะดวก	-	-	17.6	8.8	73.5
ขาดแคลนทุนทรัพย์	-	8.8	11.8	5.9	73.5

ตอนที่ 2 ความคิดเห็นของครูศิลปะต่อการจัดการเรียนรู้ศิลปะสำหรับนักเรียนข้ามชาติ

ข้อความ	\bar{X}	S.D.	การแปลความหมาย
1. นักเรียนข้ามชาติชื่นชอบการเรียนวิชาศิลปะ	4.41	0.55	เห็นด้วยมาก
2. การจัดการเรียนรู้ศิลปะสำหรับนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติไม่แตกต่างกัน	4.41	0.55	เห็นด้วยมาก
3. ครูศิลปะควรมีความรู้เกี่ยวกับความแตกต่างทางวัฒนธรรมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ	4.00	0.81	เห็นด้วยมาก
4. การเรียนศิลปะทำให้นักเรียนตระหนักและมั่นใจในอัตลักษณ์ของตน	4.24	0.65	เห็นด้วยมาก
5. การเรียนศิลปะมีบทบาทในการส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทางวัฒนธรรมระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ	3.97	0.83	เห็นด้วยมาก
6. วิชาศิลปะในโรงเรียนมีการสอนเกี่ยวกับศิลปะไทยและศิลปะประจำชาติของนักเรียนข้ามชาติ (เช่น ศิลปะพม่า ศิลปะลาว ฯลฯ)	3.32	1.22	เห็นด้วยปานกลาง
7. วิชาศิลปะในโรงเรียนมีการสอนเกี่ยวกับศิลปะในท้องถิ่นหรือชุมชน	4.21	0.77	เห็นด้วยมาก
8. การเรียนศิลปะส่งเสริมให้นักเรียนยอมรับความแตกต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น	4.32	0.68	เห็นด้วยมาก
9. วิชาศิลปะในโรงเรียนเปิดโอกาสให้มีการนำเสนอผลงาน และการวิพากษ์วิจารณ์แลกเปลี่ยนความคิดเห็น	4.26	0.75	เห็นด้วยมาก
10. การเรียนศิลปะส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความไวต่ออารมณ์หรือความรู้สึกต่างๆมากขึ้น	4.03	0.57	เห็นด้วยมาก
11. การเรียนศิลปะส่งเสริมให้นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติทำงานร่วมกัน	4.53	0.56	เห็นด้วยมากที่สุด

ข้อความ	\bar{X}	S.D.	การแปลความหมาย
12. การเรียนศิลปะส่งเสริมให้เกิดการพูดคุยแลกเปลี่ยน ความคิดเห็นระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติ	4.38	0.65	เห็นด้วยมาก
คะแนนเฉลี่ย	4.17	0.73	คะแนนประเมินระดับมาก

ตอนที่ 3 การส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันผ่านการเรียนรู้ศิลปะ

ข้อความ	ประเด็นคำตอบ	ความถี่	ร้อยละ
1. ตามทรรศนะของท่าน ข้อควรคำนึงในการ จัดการเรียนการสอนศิลปะในชั้นเรียนร่วม ระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติคือ อะไร	-ความเสมอภาคและเท่าเทียม	6	17.64
	-การสอนศิลปวัฒนธรรมไทยเพิ่มเติม	5	14.7
	-การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ช่วยเหลือกันและกัน		
	-การทำงานร่วมกัน	4	11.76
	-อื่นๆ เช่น การบูรณาการอาเซียน การบูรณา การร่วมกับสาระอื่น การสอนแทรกความรู้ เกี่ยวกับภาษาและวัฒนธรรม	4	11.76
	-ไม่ระบุ	4	11.76
		11	32.35
2. โรงเรียนของท่านมีการจัดกิจกรรมเสริม หลักสูตรที่เกี่ยวข้องกับวิชาศิลปะ(ทัศนศิลป์) หรือไม่	-มี	21	61.76
	-ชุมนุมศิลปะ	7	20.58
	-การเข้าร่วมงานประกวด	5	14.7
	-กิจกรรมเกี่ยวกับงานศิลปะหัตถกรรม	3	8.82
	-อื่นๆ เช่น การจัดกิจกรรมร่วมกับ โรงเรียนอื่น การสอนศิลปะมอญ การจัด นิทรรศการศิลปะ การเรียนรู้ภูมิปัญญาท้องถิ่น การทัศนศึกษา กิจกรรมบูรณาการ	6	17.64
	-ไม่มี	11	32.35
		2	5.88
3. ในทรรศนะของท่าน เป้าหมายของการ ส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่าง นักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติคืออะไร	-ความสามัคคี พึ่งพาอาศัยกัน	11	32.35
	-การอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข	6	17.64
	-การทำงานร่วมกัน	3	8.82
	-การแลกเปลี่ยนวัฒนธรรม	3	8.82
	-ความรับผิดชอบต่อสังคม	2	5.88
	-ความเป็นไทย	2	5.88
	-อื่นๆ เช่น การเคารพสิทธิ ไม่แบ่งแยก	2	5.88
-ไม่ระบุ	5	14.7	

ข้อความ	ประเด็นคำตอบ	ความถี่	ร้อยละ
4. ในทัศนะของท่าน การเรียนรู้ศิลปะสามารถส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติได้หรือไม่ อย่างไร	-ได้	25	73.52
	-ได้ทำงานร่วมกัน	9	26.47
	-เรียนรู้จักวัฒนธรรมของกันและกัน	7	20.58
	-ศิลปะช่วยกล่อมเกลาคิดใจ	4	11.76
	-ได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน	3	8.82
	-ได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน	2	5.88
	-สอนให้ชื่นชมในความแตกต่าง	9	26.47
	-ไม่ระบุ		
5. หากผู้วิจัยต้องการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรด้านศิลปะ(ทัศนศิลป์)เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติทางโรงเรียนมีความสนใจในกิจกรรมดังกล่าวหรือไม่ เพราะเหตุใด	-สนใจ	24	70.58
	-เป็นประสบการณ์ใหม่ให้แก่ผู้เรียน	10	29.41
	-ผู้เรียนได้รับความรู้ใหม่ๆ	7	20.58
	-เป็นต้นแบบให้โรงเรียนนำไปต่อยอด	5	14.7
	-เป็นกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้	2	5.88
	-ไม่สนใจ	1	2.94
	-ไม่ระบุ	9	26.47
6. ในทัศนะของท่าน กิจกรรมเสริมหลักสูตรด้านศิลปะ เพื่อส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันระหว่างนักเรียนไทยและนักเรียนข้ามชาติควรมีลักษณะเป็นเช่นไร	-การทำงานร่วมกัน	9	26.47
	-การแลกเปลี่ยนเรียนรู้	7	20.58
	-การศึกษาความแตกต่างของศิลปะชาติต่างๆ	5	14.7
	-การบูรณาการกับชีวิตประจำวัน	2	5.88
	-อื่นๆ เช่น การศึกษางานศิลปะที่มีความเป็นสากล การบูรณาการกับสาระอื่น การจัดค่ายศิลปะสุนทรียศาสตร์	4	11.76
	-ไม่ระบุ	7	20.58



ภาคผนวก ค

ผลการวิเคราะห์กิจกรรมศิลปะที่เกี่ยวข้อง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบของกิจกรรมศิลปะที่ส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

ความเคารพ

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																
		Motivation			Activity				Product			Evaluation						
		ผลงานศิลปะ	เรื่องราว/เหตุผล	ปัญหา/อุปสรรค/โลก	ความสัมพันธ์/สังคม	สันติ/สัมพันธภาพ	เชื่อมโยงกับ	แลกเปลี่ยนความคิดเห็น	การร่วมแสดง/ทำงาน	ถ่ายทอดเรื่องราวผ่าน	การคิด/มุมมองตนเอง	ภาพ/เหตุผล	งานออกแบบ	ภาพ/แนวคิด/เรื่องราว	งานประดิษฐ์	ผลงาน	การสะท้อน	การอภิปราย/สะท้อนคิด
การวาดภาพเรื่องราวของวีรบุรุษท้องถิ่นที่ต่อสู้เพื่อความเท่าเทียมและการยืนหยัดเพื่อความถูกต้อง (Greenwood, 2015)	กระตุ้นจิตสำนึกของผู้เรียนเกี่ยวกับความเท่าเทียมและการยืนหยัดเพื่อความถูกต้อง		✓		✓			✓		✓				✓	✓	✓		
การออกแบบธงกระดาษเพื่อกระตุ้นให้ตระหนักถึงปัญหาชุมชน เช่น การรังแก ความรุนแรง (Tampone, 2013)	เรียนรู้ปัญหาที่เกิดจากการละเมิดสิทธิและแนวทางการส่งเสริมผ่านศิลปะ			✓		✓	✓	✓			✓			✓		✓	✓	
เรียนรู้ปัญหาการละเมิดสิทธิชาวแอฟริกันจากการศึกษางานศิลปะและการสัมภาษณ์ศิลปิน (Cruz, Ellerbrock and Smith, 2015)	เรียนรู้ปัญหาที่เกิดจากการละเมิดสิทธิและบทบาทของศิลปินในการสะท้อนสังคม	✓			✓	✓	✓				✓			✓	✓	✓		
เรียนรู้อคติทางสังคมผ่านงานศิลปะแนวยั่วล้อ (Prater and Smith, 2015)	เรียนรู้ปัญหาที่เกิดจากการละเมิดสิทธิและบทบาทของศิลปินในการสะท้อนสังคม	✓			✓	✓					✓				✓	✓		

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																
		Motivation			Activity					Product			Evaluation					
		ผลงานศิลปะ	เรื่องราวตลอด	ปัญหาเฉพาะตน/โลก	ความสัมพันธ์ตนเอง/สิ่งมีชีวิตและ	สื่อดิจิทัล/สื่อภาพ	เพื่อนใหม่	แลกเปลี่ยนความคิดเห็น	การร่วมเรียนรู้ร่วมกัน	ถ่ายทอดเรื่องราวผ่าน	การคิดในมุมมองบุคคล	ภาพบุคคล	งานออกแบบ	ภาพถ่ายทอดเรื่องราว	งานประดิษฐ์	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด
การแลกเปลี่ยนผลงานศิลปะในหัวข้อปัญหาสังคมในชีวิตประจำวันระหว่างนักเรียนที่อยู่คนละฝั่งประเทศ (Johnson, Keiling and Cooper, 2013)	เรียนรู้ความเท่าเทียมกันระหว่างตนเองและผู้อื่นและบทบาทของศิลปินในการสะท้อนสังคม			✓			✓	✓		✓	✓			✓	✓		✓	
การสร้างงานศิลปะเพื่อเรียกร้องสันติภาพและสิทธิมนุษยชนระหว่างเยาวชนอิสราเอลและปาเลสไตน์ (Colman, 2006)	เรียนรู้ความเท่าเทียมกันระหว่างตนเองและผู้อื่น, ปัญหาที่เกิดจากการละเมิดสิทธิและแนวทางการส่งเสริมผ่านศิลปะ		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓
การสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับสันติภายในตน และการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างตนเองและผู้อื่นผ่านสัญลักษณ์ในภาพปะติด (Kincannon, 2014)	เรียนรู้ความเท่าเทียมกันระหว่างตนเองและผู้อื่นและการถ่ายทอดผ่านงานศิลปะ		✓	✓		✓			✓				✓	✓		✓		
การร่วมกันวาดภาพโลกในฝันที่ปราศจากความขัดแย้ง (Arigatou Foundation, 2008)	เรียนรู้เรียนรู้ปัญหาที่เกิดจากการละเมิดสิทธิ ความสำคัญของการเคารพซึ่งกันและกัน		✓	✓			✓	✓	✓				✓	✓		✓	✓	✓

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																	
		Motivation			Activity				Product			Evaluation							
		ผลงานศิลปะ	เรื่องราวตลอด	เป้าหมายตนเอง/โลก	ความสำคัญต่อสังคมและ	สิ่งแวดล้อม/สุขภาพของเรื่องราว	เชื่อมโยงกับประสบการณ์	แลกเปลี่ยนความคิดเห็น	การร่วมมือกันทำงาน	ถ่ายทอดเรื่องราวผ่านงาน	การคิดในมุมมองแตกต่าง	ภาพบุคคล	งานออกแบบ	ภาพถ่ายทอดเรื่องราว	งานประดิษฐ์	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด	ความรู้เมื่อ
การเรียนรู้ปัญหา การกลั่นแกล้งรังแก ผ่านการสร้างงาน ศิลปะหัวข้อ “วีรบุรุษและเหล่า ร้าย” (Crawford, 2011)	เรียนรู้ความเท่า เทียมกันระหว่าง ตนเองและผู้อื่น, ปัญหาที่เกิดจาก การละเมิดสิทธิ และแนวทางการ แก้ไข		✓			✓	✓		✓			✓		✓					
การเรียนรู้ปัญหา ความขัดแย้งบนโลก ผ่านภาพถ่าย และการสร้างงานศิลปะ เพื่อสะท้อนปัญหา สังคม (Arigatou Foundation, 2008)	เรียนรู้ปัญหาที่เกิด จากการละเมิด สิทธิ และบทบาท ของศิลปินในการ สะท้อนสังคม	✓		✓		✓	✓							✓	✓		✓	✓	
การเรียนรู้เกี่ยวกับ ความ อยู่ดีธรรมบนโลกที่ สะท้อนผ่านงาน ศิลปะและภาพถ่าย (Arigatou Foundation, 2008)	เรียนรู้ปัญหาที่เกิด จากการละเมิด สิทธิ และบทบาท ของศิลปินในการ สะท้อนสังคม	✓				✓											✓		
การวาดภาพถ่าย ทอดความรู้สึกของ คนที่ถูกรังแก (UNESCO, 2014)	เรียนรู้ความเท่า เทียมกันระหว่าง ตนเองและผู้อื่น, ปัญหาที่เกิดจาก การละเมิดสิทธิ และทางแก้ไข		✓			✓	✓		✓	✓		✓		✓		✓			

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้															
		Motivation			Activity					Product			Evaluation				
		ผลงานศิลปะ	เรื่องราวบุคคล	ปัญหาเฉพาะตน/โลก	ความสัมพันธ์ของสิ่งดีและสิ่งเลว/สัมพันธภาพ	เชื่อมโยงกับ	แลกเปลี่ยนความคิดเห็น	การร่วมมือกันทำงาน	ถ่ายทอดเรื่องราวผ่าน	การคิดในมุมมองบุคคล	ภาพบุคคล	งานออกแบบ	ภาพถ่ายทอดเรื่องราว	งานประดิษฐ์	ผลงาน	การสัมภาษณ์	การอภิปราย/สะท้อนคิด
การเรียนรู้ความคิดเชิง เหมารวมผ่านการ วิเคราะห์ตัวละครใน ซีรี่ย์ และการสร้าง งานศิลปะจากสิ่งที่ เรียนรู้ (Perkins, 2006)	เรียนรู้ความเท่า เทียมกันระหว่าง ตนเองและผู้อื่น และบทบาทของ ศิลปินในการ สะท้อนสังคม	✓	✓			✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓		
การศึกษาเรื่องราว การละเมิดสิทธิ มนุษยชนของทาสผิว ดำที่ถ่ายทอดผ่าน งานศิลปะ และการ สร้างงานศิลปะเพื่อ เรียกร้องสันติภาพ (Andrus, 2006)	เรียนรู้ปัญหาที่เกิด จากการละเมิดสิทธิ และแนวทางการ ส่งเสริมผ่านศิลปะ	✓	✓			✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓
การศึกษาเรื่องราว การฆ่าล้างเผ่าพันธุ์ ชาวยิวจากการ์ตูน เรื่อง Maus (Szekely, 2006)	เรียนรู้ปัญหาที่เกิด จากการละเมิดสิทธิ และบทบาทของ ศิลปินในการ สะท้อนสังคม	✓	✓			✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓		
การเรียนรู้ความคิดเชิง เหมารวมผ่านการ วิเคราะห์งานศิลปะ และการสร้างงาน ศิลปะจากสิ่งที่ เรียนรู้ (Taylor, 2006)	เรียนรู้ความเท่า เทียมกันระหว่าง ตนเองและผู้อื่น และบทบาทของ ศิลปินในการ สะท้อนสังคม	✓				✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓		

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																
		Motivation			Activity				Product			Evaluation						
		ผลงานศิลปะ	เรื่องราวบุคคล	เป้าหมายชุมชน/โลก	ความเข้าใจตนเอง/สังคมและ	สื่อดิจิทัล/สื่อบนอินเทอร์เน็ต	เชื่อมโยงกับประสบการณ์	แลกเปลี่ยนความคิดเห็น	การร่วมมือกันทำงาน	ถ่ายทอดเรื่องราวผ่านงาน	การคิดในมุมมองที่แตกต่าง	ภาพบุคคล	งานออกแบบ	ภาพถ่ายชุดเรื่องราว	งานประดิษฐ์	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด
การถ่ายทอดเรื่องราวการอพยพข้ามประเทศของนักเรียนข้ามชาติและการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ผ่านสังคมออนไลน์ (Benick, 2011)	เรียนรู้ปัญหาที่เกิดจากการละเมิดสิทธิและบทบาทของศิลปินในการสะท้อนสังคม	✓	✓		✓	✓	✓	✓				✓		✓		✓		

การยอมรับ

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																
		Motivation				Activity				Product				Evaluation				
		แสดงศิลปะ	งานศิลปะที่สื่อ	ความสำคัญต่อผลงาน	ขนาดของผลงานที่	การสืบค้นต่อแล	การเริ่มรับองค์ประกอบ	การถ่ายเทองค์ความรู้	การผสมผสานงาน	การเปรียบเทียบผลงาน	การทบทวนร่วมกัน	ประดิษฐ์กรรม	งานออกแบบ	สื่อผสม	ภาพเคลื่อนไหว	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด
การออกแบบ ลวดลายตาม จินตนาการ ก่อนจะ นำมาประกอบกัน เป็นภาพขนาดใหญ่ (Masse, 2015)	การเรียนรู้ความ เหมือนและความ ต่างระหว่างตนเอง และผู้อื่น การร่วมมือกันเพื่อ สร้างงานศิลปะ	✓	✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓
การศึกษาและ ทดลองสร้างงาน ศิลปะเมารี (Hen- Percurpio, 2015)	การเรียนรู้ความ แตกต่างระหว่าง วัฒนธรรม		✓		✓			✓			✓			✓			✓	
การร่วมมือกันสร้าง งานศิลปะระหว่าง นักเรียนหลายชั้นปี (Koonlaba, 2015)	การร่วมมือกันเพื่อ สร้างงานศิลปะ			✓	✓					✓			✓		✓			✓
การร่วมมือกัน ระหว่างศิลปิน คนใน ชุมชน และนักเรียน เพื่อสร้าง Landmark ให้ ชุมชน (Dionne, 2015)	การร่วมมือกันเพื่อ สร้างงานศิลปะ			✓	✓	✓				✓	✓						✓	✓

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																
		Motivation				Activity				Product			Evaluation					
		ผลงานศิลปะ งานศิลปะที่สื่อ	ความเข้าใจของผลงาน	ขนาดของผลงานที่	การสืบค้นข้อมูล	การเรียนรู้จากตนเอง	การถ่ายทอดตัวตน	การผสมผสานงานตนเอง	การเรียนรู้เพื่อผลงาน	การทำงานร่วมกัน	ประเด็นการ	งานอดิเรก	สื่อผสม	ภาพเสียง	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด	ความร่วมมือ
การร่วมมือกันสร้าง วงจรสีขนาดใหญ่ (Speelman, 2015)	การร่วมมือกันเพื่อ สร้างงานศิลปะ		✓	✓						✓		✓		✓		✓	✓	
การร่วมมือกันสร้าง งานศิลปะขนาดใหญ่ จากคำว่า Art ที่มี รูปแบบตัวอักษร แตกต่างกัน (Speelman, 2015)	การร่วมมือกันเพื่อ สร้างงานศิลปะ		✓	✓				✓	✓			✓		✓		✓	✓	
การแสดงอัตลักษณ์ ผ่านงานเซรามิกส์เชิง สัญลักษณ์ (Andrelchik, 2015)	การเรียนรู้ความ แตกต่างระหว่าง ตนเองและผู้อื่น	✓					✓	✓	✓					✓		✓		
การร่วมมือกัน ระหว่างนักเรียนทั้ง ชั้นปีเพื่อสร้างงาน ศิลปะขนาดใหญ่ (Lawrence, 2013)	การร่วมมือกันเพื่อ สร้างงานศิลปะ	✓		✓					✓	✓				✓				✓
การเรียนรู้วัฒนธรรม และวิถีชีวิตของคน เกาหลีผ่านการศึกษา ผ้าทอของแบบ เกาหลี(Lee, 2007)	การเรียนรู้ความ แตกต่างระหว่าง วัฒนธรรม		✓		✓			✓	✓						✓	✓		

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																
		Motivation			Activity					Product			Evaluation					
		ผลงานศิลปะ	งานศิลปะที่สื่อวัฒนธรรม	ความเข้าใจของผลงาน	ขนาดของผลงานที่	การสืบค้นข้อมูล	การเรียนรู้จากคนรอบข้าง	การถ่ายทอดตัวตนผ่าน	การผสมผสานงานตนเอง	การเตรียมพร้อมผลงาน	การทำงานร่วมกัน	ประดิษฐ์นวัตกรรม	งานออกแบบ	สื่อผสม	ภาพเคลื่อนไหว	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด
การเรียนรู้วัฒนธรรมญี่ปุ่นจากการสร้างสวนญี่ปุ่นจำลองด้วยวัสดุเหลือใช้ (Goff, 2013)	การเรียนรู้ความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม		✓			✓				✓			✓		✓	✓	✓	
การเรียนรู้วัฒนธรรม Sub Saharan African จากการชมพิพิธภัณฑ์ และการสร้างหน้ากากแบบแอฟริกัน(Furniss, 2015)	การเรียนรู้ความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม		✓			✓	✓			✓			✓		✓	✓	✓	
การร่วมมือกันสร้างงานศิลปะเพื่อสารบุคลิกของอีกฝ่ายระหว่างนักเรียนอนุบาลและนักเรียนมัธยม(Hutzel, Russell and Gross, 2010)	การร่วมมือกันเพื่อสร้างงานศิลปะ			✓		✓			✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓
การเปรียบเทียบหุ่นของผู้หญิงจริงๆ กับ หุ่นของผู้หญิงในโฆษณาและสื่ออื่นๆ เพื่อเรียนรู้มุมมองที่แตกต่าง (Stanhope, 2013)	การเรียนรู้ความแตกต่างระหว่างมุมมองของตนเอง ผู้อื่นและสังคม	✓	✓							✓	✓						✓	

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้											
		Motivation			Activity				Product			Evaluation	
		ผลงานศิลปะ งานศิลปะที่สื่อวัฒนธรรม	ความสำคัญต่อผลงาน คุณค่าของผลงานที่คาดหวัง	การสืบค้นข้อมูล	การเริ่มรู้จักตนเองกับหรือศิลปะ การถ่ายทอดตนเองงานศิลปะ	การผสมผสานงานตนเองกับผู้อื่น	การเตรียมชิ้นผลงาน	การทบทวนร่วมกัน	ประดิษฐ์กรรม งานออกแบบ	สื่อผสม ภาพเคลื่อนไหว	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด ความร่วมมือ
การเรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างของนิยามคำว่า “สันติ” จากการสร้างและแลกเปลี่ยนงานศิลปะระหว่างUSA และญี่ปุ่น (Anderson, 2000)	การเรียนรู้ความเหมือนและความต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น การร่วมมือกันเพื่อสร้างงานศิลปะ	✓	✓		✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓
การเรียนรู้ความแตกต่างของการใช้งานสิ่งที่พบเห็นในชีวิตประจำวัน เช่น ผ้าพันคอ จากการชมนิทรรศการศิลปะ (Bianchi, 2011)	การเรียนรู้ความแตกต่างทางวัฒนธรรม	✓	✓		✓		✓		✓			✓	
การร่วมมือกันระหว่างศิลปิน คนในชุมชน นักเรียน นักศึกษา เพื่อปรับภูมิทัศน์ชุมชนด้วยศิลปะ (Bastos, 2007)	การร่วมมือกันเพื่อสร้างงานศิลปะ		✓	✓	✓			✓	✓		✓		✓

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																
		Motivation				Activity				Product				Evaluation				
		ผลงานศิลปะเป็นงานศิลปะที่สื่อวัฒนธรรม	ความสำคัญของผลงาน	ขนาดของผลงานที่คาดหวัง	การสืบค้นข้อมูล	การเรียนรู้จากคนต้นแบบหรือ	การถ่ายทอดตัวตนผ่านงานศิลปะ	การผสมผสานงานตนเองกับผู้อื่น	การเรียนรู้เห็นคุณค่าผลงาน	การทำงานร่วมกัน	ประเมินกิจกรรม	งานออกแบบ	สื่อผสม	ภาพเคลื่อนไหว	ผลงาน	การสืบค้น	กรณีศึกษา/สะท้อนคิด	ความร่วมมือ
การสร้างงานศิลปะเพื่อเรียกร้องสันติภาพและสิทธิมนุษยชนระหว่างเยาวชนอิสราเอลและปาเลสไตน์ (Colman, 2006)	การเรียนรู้ความเหมือนและความต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น การร่วมมือกันเพื่อสร้างงานศิลปะ		✓	✓					✓	✓				✓			✓	✓
การเปรียบเทียบวัฒนธรรมทางทัศน์ของตนเองและเพื่อนก่อนจะนำมาผสมผสานเพื่อสร้างวัฒนธรรมใหม่ตามจินตนาการ(Shipe, 2011)	การเรียนรู้ความเหมือนและความต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น การเรียนรู้ความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม		✓		✓	✓	✓					✓		✓		✓		
การแลกเปลี่ยนภาพPortraitที่สื่อถึงสันติภาพโดยใช้สัญลักษณ์ ระหว่างนักเรียนUSAและญี่ปุ่น (Komando, 2006)	การเรียนรู้ความเหมือนและความต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น การเรียนรู้ความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม	✓				✓	✓		✓	✓				✓		✓		
การร่วมมือกันระหว่างคนในชุมชนเพื่อสร้างงานศิลปะฝาผนังที่เรียกร้องสันติภาพ (Reustle, 2013)	การร่วมมือกันเพื่อสร้างงานศิลปะ		✓	✓	✓	✓			✓				✓			✓		

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้														
		Motivation			Activity				Product			Evaluation				
		ผลงานศิลปะ งานศิลปะที่สื่อวัฒนธรรม	ความสำคัญต่อผลงาน ขนาดของผลงานที่คาดหวัง	การสืบค้นข้อมูล	การเริ่มรับจากคนชนบทหรือ การถ่ายทอดวัฒนธรรมศิลปะ	การผสมผสานงานตนเองกับผู้อื่น	การเปรียบเทียบผลงาน	การทำงานร่วมกัน	ประดิษฐ์กรรม	งานออกแบบ	สื่อผสม	ภาพถ่ายนิ่ง	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด	ความร่วมมือ
การสร้างภาพต้นไม้ที่สื่อถึงอัตลักษณ์ของตนเองและเปรียบเทียบเพื่อหาคนที่เหมือนและต่างจากตน (Arigatou Foundation, 2008)	การเรียนรู้ความเหมือนและความต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น	✓				✓	✓			✓			✓	✓		
การออกแบบลวดลายเสื้อยืดเพื่อสื่อถึงสิ่งที่มีความหมายกับตนเองแล้วจึงแลกเปลี่ยนมุมมองกับผู้อื่น (Arigatou Foundation, 2008)	การเรียนรู้ความเหมือนและความต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น	✓				✓	✓			✓			✓	✓		
การร่วมมือกันสร้างหนังสือเพื่อกระตุ้นความใส่ใจในปัญหาสังคม(Arigatou Foundation, 2008)	การร่วมมือกันเพื่อสร้างงานศิลปะ	✓	✓	✓	✓			✓			✓		✓	✓		
การวาดภาพฝาผนังแสดงความหลากหลายทางรูปร่าง หน้าตา และสีผิวของคนในห้องเรียน (UNESCO, 2014)	การเรียนรู้ความเหมือนและความต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น การร่วมมือกันเพื่อสร้างงานศิลปะ		✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้															
		Motivation				Activity				Product			Evaluation				
		ผลงานศิลปะเป็นงานศิลปะที่มีชีวิตและธรรม	ความสำคัญต่อผลงาน	ขนาดของผลงานที่คาดหวัง	การสืบค้นข้อมูล	การเรียนรู้จากคนชุมชนหรือ	การถ่ายทอดตัวตนผ่านงาน	การผสมผสานงานตนเองกับผู้อื่น	การเปรียบเทียบผลงาน	การตั้งงานร่วมกัน	ประติมากรรม	งานออกแบบ	สื่อผสม	ภาพเคลื่อนไหว	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด
การร่วมมือกันสร้างตุงใยสำหรับถวายเป็นศิลปะสาธารณะ (ศูนย์คุณธรรม, 2551)	การร่วมมือกันเพื่อสร้างงานศิลปะ		✓	✓				✓	✓			✓		✓		✓	✓
การเรียนรู้มุมมองทางสังคมที่แตกต่างจากการวิเคราะห์ซีรีส์ The Simpsons (Hafeli and McConaughy, 2010)	การเรียนรู้ความเหมือนและความต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น	✓	✓					✓								✓	
การร่วมมือกันสร้างงานศิลปะชุมชนเพื่อสื่อถึงความเชื่อมโยงระหว่างชุมชนและธรรมชาติ (Creel, 2010)	การร่วมมือกันเพื่อสร้างงานศิลปะ		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓				✓	✓
การผสมผสานงานศิลปะหัวข้อ “ความใฝ่ฝัน” ของเด็กทั่วโลกเพื่อสร้างงานสื่อผสมสะท้อนสังคม (Kho, 2010)	การร่วมมือกันเพื่อสร้างงานศิลปะ		✓	✓			✓	✓	✓			✓				✓	✓

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																
		Motivation			Activity				Product			Evaluation						
		ผลงานศิลปะที่สื่อวัฒนธรรม	ความสำคัญของผลงาน	ขนาดของผลงานที่คาดหวัง	การสืบค้นข้อมูล	การเรียนรู้จากคนรอบข้างหรือ	การถ่ายทอดตัวตนผ่านงาน	การผสมผสานงานตนเองกับ	การเปรียบเทียบผลงาน	การทำงานร่วมกัน	ประดิษฐ์กรรม	งานออกแบบ	สื่อผสม	ภาพแผ่นผนัง	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด	ความร่วมมือ
การร่วมมือกันสร้างงานศิลปะระหว่างคนในชุมชน เพื่อเรียกร้องให้เกิดสันติภาพบนโลก (Shin, 2010)	การร่วมมือกันเพื่อสร้างงานศิลปะ		✓	✓						✓			✓				✓	✓
การร่วมมือกันสร้างงานประติมากรรมเพื่อชุมชน ระหว่างปราชญ์ชาวบ้าน ผู้สูงอายุ ทหารผ่านศึก และนักเรียน (Sickler-Voigt, 2010)	การเรียนรู้ความเหมือนและความต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น การร่วมมือกันเพื่อสร้างงานศิลปะ		✓	✓	✓	✓				✓	✓						✓	✓
นักเรียนคาทอลิก เรียนรู้ศิลปะมุสลิม จากคนมุสลิม ก่อนจะออกแบบลวดลายมุสลิมของตน (Cast, 2012)	การเรียนรู้ความเหมือนและความต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น การเรียนรู้ความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม	✓			✓				✓		✓			✓			✓	

ความเข้าใจ

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																	
		Motivation				Activity				Product		Evaluation							
		ผลงานศิลปะใน	เรื่องราวบุคคล	สถานการณ์สมมติ	การสัมผัสประสบการณ์ตรง	สัมภาษณ์/สำรวจ/สังเกตตนเอง	เชื่อมโยงกับประสบการณ์	แลกเปลี่ยนความคิดเห็น	การร่วมมือกันทำงาน	ถ่ายทอดเรื่องราวผ่านงาน	การคิดในมุมมองของตนเอง	ภาพบุคคล	งานออกแบบ	ภาพถ่ายทอดเรื่องราว	งานปะติด	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด	ความร่วมมือ
การสัมภาษณ์ ประสบการณ์ของ ทหารผ่านศึกใน ชุมชน เพื่อนำมา สร้างงานศิลปะ (Whitehead, 2015)	ผู้เรียนเข้าใจ ความรู้สึกของผู้อื่น และถ่ายทอดผ่าน งานศิลปะได้		✓		✓					✓	✓		✓		✓		✓		
นักเรียนผู้อพยพ การศึกษาเรื่องราว ของผู้อพยพจาก หนังสือ นำแรงบันดาลใจและ บันทึใจและ เรื่องราวตนเองมา ออกแบบลาย Graffiti เพื่อสร้าง Graffiti wall ร่วมกัน (Rodriguez-Valls, 2012)	ผู้เรียนเข้าใจ ความรู้สึกของผู้อื่น เปรียบเทียบและ เชื่อมโยงกับ ประสบการณ์ ตนเอง ถ่ายทอดผ่านงาน ศิลปะได้		✓		✓	✓	✓	✓			✓			✓		✓			
การถ่ายทอดปัญหา การกลั่นแกล้งรังแก ผ่านการสร้างงาน ศิลปะหัวข้อ “วีรบุรุษและเหล่า ร้าย” (Crawford, 2011)	ผู้เรียนเข้าใจ ความรู้สึกของผู้อื่น เชื่อมโยงกับ ประสบการณ์ ตนเองและถ่ายทอด ผ่านงานศิลปะได้		✓		✓	✓	✓	✓			✓			✓		✓			

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																	
		Motivation				Activity				Product		Evaluation							
		ผลงานศิลปะ	เรื่องราวบุคคล	สถานการณ์สมมติ	การสัมผัสประสบการณ์ตรง	สัมภาษณ์/สำรวจ/สืบค้นข้อมูล	เชื่อมโยงกับประสบการณ์	แลกเปลี่ยนความคิดเห็น	การร่วมมือกันทำงาน	ถ่ายทอดเรื่องราวผ่านงานศิลปะ	การคิดในมุมมองบุคคลอื่น	ภาพบุคคล	งานออกแบบ	ภาพถ่ายต่อเรื่องราว	งานปะติด	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด	ความร่วมมือ
การเรียนรู้ความรู้สึกของเหยื่อสงครามผ่านการวิเคราะห์ภาพถ่ายสารคดี (Yim, 2015)	ผู้เรียนเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นที่ถ่ายทอดผ่านงานศิลปะ	✓				✓	✓			✓						✓	✓		
การวาดภาพถ่ายทอดความเจ็บปวดจากคำพูดของผู้อื่น (Arigatou Foundation, 2008)	ผู้เรียนเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นเปรียบเทียบและเชื่อมโยงกับประสบการณ์ตนเองถ่ายทอดผ่านงานศิลปะได้		✓			✓	✓		✓	✓			✓		✓		✓		
การวาดภาพถ่ายทอดความรู้สึกจากเรื่องราวของนักเรียนข้ามชาติในดินแดนต่างชาติต่างภาษา (UNESCO, 2014)	ผู้เรียนเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นเปรียบเทียบและเชื่อมโยงกับประสบการณ์ตนเองถ่ายทอดผ่านงานศิลปะได้		✓			✓	✓		✓	✓			✓		✓		✓		
การวาดภาพบ้านในฝัน โดยได้แรงบันดาลใจจากบ้านดาลใจจากเรื่องราวของเด็กไร้บ้านและแรงงานเด็ก (UNESCO, 2014)	ผู้เรียนเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นเปรียบเทียบและเชื่อมโยงกับประสบการณ์ตนเองถ่ายทอดผ่านงานศิลปะได้		✓			✓	✓		✓	✓			✓		✓		✓		

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																	
		Motivation				Activity				Product			Evaluation						
		ผลงานคิดเป็น	เรื่องราวบุคคล	สถานการณ์สมมติ	การสัมผัสประสบการณ์/ตรง	สัมภาษณ์/สำรวจ/สืบค้นข้อมูล	เชื่อมโยงกับประสบการณ์	แลกเปลี่ยนความคิดเห็น	การร่วมมือกันทำงาน	ถ่ายทอดเรื่องราวผ่านงานศิลปะ	การคิดใหม่มองบุคคลอื่น	ภาพบุคคล	งานออกแบบ	ภาพถ่ายทอดเรื่องราว	งานประดิษฐ์	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด	ความร่วมมือ
การวาดภาพด้วยปากและเท้าเพื่อเรียนรู้ความรู้สึกของผู้พิการ (Art for All)	ผู้เรียนเรียนรู้ความรู้สึกของผู้อื่นจากประสบการณ์ตรง				✓	✓	✓											✓	
การสืบค้นเรื่องราวทหารในท้องถิ่นที่เสียชีวิตในอิรัก เพื่อวาดภาพแสดงความยกย่อง (Hafeli and McConaughy, 2010)	ผู้เรียนเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นและถ่ายทอดผ่านงานศิลปะได้	✓	✓			✓				✓	✓	✓					✓	✓	✓
การสร้างงานศิลปะสื่อผสมเพื่อถ่ายทอดเรื่องราวความหวัง ความปรารถนา และความผิดหวังของคนในชุมชน (Hafeli and McConaughy, 2010)	ผู้เรียนเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นเปรียบเทียบและเชื่อมโยงกับประสบการณ์ตนเองถ่ายทอดผ่านงานศิลปะได้		✓				✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓		✓	✓
การเรียนรู้เรื่องราวของชาวอินเดียนแดงที่ถูกขับไล่ และการวาดภาพถ่ายทอดประสบการณ์ความอยุติธรรม(Eldridge, 2002)	ผู้เรียนเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นเปรียบเทียบและเชื่อมโยงกับประสบการณ์ตนเองถ่ายทอดผ่านงานศิลปะได้	✓	✓				✓	✓		✓	✓			✓		✓		✓	

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																
		Motivation				Activity					Product			Evaluation				
		ผลงานศิลปะใน	เรื่องราวบุคคล	สถานการณ์สมมติ	การสัมผัสประสบการณ์ตรง	สัมภาษณ์/สำรวจ/สัมภาษณ์	เชื่อมโยงกับประสบการณ์	แลกเปลี่ยนความคิดเห็น	การร่วมมือกันทำงาน	ถ่ายทอดเรื่องราวผ่านงานศิลปะ	การคิดใหม่มองบุคคลอื่น	ภาพบุคคล	งานออกแบบ	ภาพถ่ายทอดเรื่องราว	งานปะติด	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด
การเรียนรู้เรื่องราวและความรู้สึกของชาวทาสผิวดำจากงานศิลปะ และการสร้างงานศิลปะเพื่อสันติภาพ(Andrus, 2002)	ผู้เรียนเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นเปรียบเทียบและเชื่อมโยงกับประสบการณ์ตนเองถ่ายทอดผ่านงานศิลปะได้	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓
การเรียนรู้เรื่องราวและความรู้สึกของชาวยิวที่ถูกฆ่าล้างเผ่าพันธุ์จากหนังสือการ์ตูน และการวาดภาพถ่ายทอดประสบการณ์ความอยุติธรรม(Szekely, 2002)	ผู้เรียนเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นเปรียบเทียบและเชื่อมโยงกับประสบการณ์ตนเองถ่ายทอดผ่านงานศิลปะได้	✓	✓				✓	✓		✓	✓		✓		✓		✓	

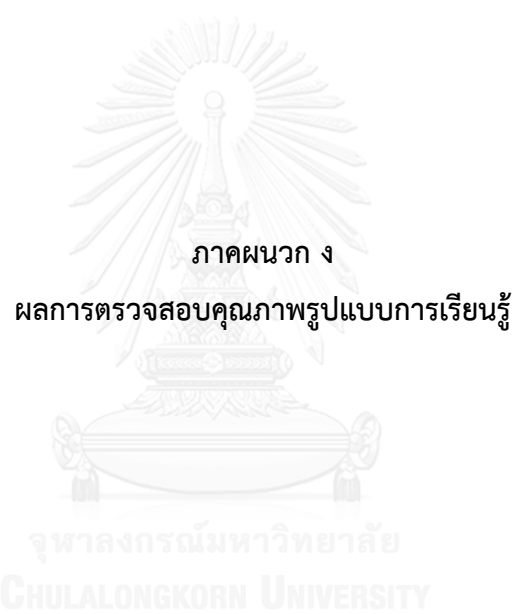
ความชื่นชมและภาคภูมิใจ

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																
		Motivation			Activity				Product			Evaluation						
		ผลงานศิลปะ/ตัวอย่างผลงาน งานศิลปะที่สื่อวัฒนธรรม	สถานการณ์สมมติ	การสัมผัสประสบการณ์ตรง	การวิเคราะห์ตนเอง	การสืบค้นข้อมูล	แลกเปลี่ยนความคิดเห็น	การร่วมมือกันทำงาน	ถ่ายทอดตนเองผ่านภาพ	เปรียบเทียบวัฒนธรรม/ผลงาน	ภาพบุคคล	งานออกแบบ	ภาพถ่ายเพื่อเรื่องราว	งานสื่อผสม	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด	ความร่วมมือ
การสร้างงานศิลปะ จากชื่อของตนเอง เพื่อสื่อสารอัตลักษณ์ (West, 2015)	การเรียนรู้จัก จุดเด่นของตนเอง และภาคภูมิใจใน ตนเอง	✓			✓				✓		✓			✓				
การวาดภาพ Selfie ของตนเองเพื่อ ถ่ายทอดอัตลักษณ์ (Boston, 2015)	การเรียนรู้จัก จุดเด่นของตนเอง และภาคภูมิใจใน ตนเอง	✓			✓				✓	✓				✓				
การศึกษาและ ทดลองสร้างงาน ศิลปะเมารี (Hen- Percurpio, 2015)	การเรียนรู้จัก วัฒนธรรมอื่น โดย เทียบเคียงกับ วัฒนธรรมตนเอง และสร้างงานศิลปะ ที่ได้แรงบันดาลใจ จากวัฒนธรรมอื่น		✓						✓	✓	✓			✓		✓		
การออกแบบเกม เศรษฐกิจจาก ประสบการณ์ในชีวิต ตนเอง(Osterrer, 2015)	การเรียนรู้จัก ลักษณะของตนเอง และถ่ายทอดผ่าน งานศิลปะ	✓			✓				✓		✓			✓				

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																
		Motivation				Activity				Product			Evaluation					
		ผลงานศิลปะ/ตัวอย่างผลงาน	งานศิลปะที่สื่อวัฒนธรรม	สถานการณ์สมมติ	การสัมผัสประสบการณ์ตรง	การวิเคราะห์ตนเอง	การสืบค้นข้อมูล	แลกเปลี่ยนความคิดเห็น	การร่วมมือกันทำงาน	ถ่ายทอดตนเองผ่านภาพ	เปรียบเทียบวัฒนธรรม/ผลงาน	ภาพบุคคล	งานออกแบบ	ภาพถ่ายทอดเรื่องราว	งานสื่อผสม	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด
การเรียนรู้วัฒนธรรมญี่ปุ่นจากการสร้างสวนญี่ปุ่นจำลองด้วยวัสดุเหลือใช้ (Goff, 2013)	การเรียนรู้จักวัฒนธรรมอื่น โดยเทียบเคียงกับวัฒนธรรมตนเอง และสร้างงานศิลปะที่ได้แรงบันดาลใจจากวัฒนธรรมอื่น		✓				✓	✓						✓	✓	✓	✓	
การสร้างการ์ด Pop-up ที่สื่อสานบุคลิกภาพที่ซับซ้อนของตนเอง (Smith, May 2014)	การเรียนรู้อัตลักษณ์ของตนเอง และถ่ายทอดผ่านงานศิลปะ	✓				✓				✓				✓	✓			
การเรียนรู้วัฒนธรรม Sub Saharan African จากการชมพิพิธภัณฑ์ และการสร้างหน้ากากแบบแอฟริกัน (Furniss, 2015)	การเรียนรู้ความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม		✓				✓			✓	✓			✓	✓	✓		
การให้ผู้อพยพสร้างภาพPortraitของตนเองด้วยกล้องดิจิทัลและคอมพิวเตอร์ (Wellman and Bey, 2015)	การเรียนรู้อัตลักษณ์ของตนเอง การสร้างความภาคภูมิใจในตนเอง	✓				✓			✓	✓				✓	✓			

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้															
		Motivation			Activity				Product			Evaluation					
		ผลงานศิลปะ/ตัวอย่างผลงาน งานศิลปะที่สื่อวัฒนธรรม	สถานการณ์สมมติ	การสัมผัสประสบการณ์ตรง	การวิเคราะห์ตนเอง	การสังเกตตนเอง	แลกเปลี่ยนความคิดเห็น	การร่วมมือกันทำงาน	ถ่ายทอดตนเองผ่านภาพ	เปรียบเทียบวัฒนธรรม/	ภาพบุคคล	งานดอกไม้	ภาพถ่ายทอดเรื่องราว	งานสื่อผสม	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด
การจัดนิทรรศการ นำเสนอผลงาน ศิลปะของผู้อพยพ (Wellman and Bey, 2015)	การสร้างความ ภาคภูมิใจในตนเอง			✓				✓				✓		✓		✓	✓
การเรียนรู้ความ แตกต่างของการใช้ งานสิ่งทอที่พบเห็นใน ชีวิตประจำวัน เช่น ผ้าพันคอ จากการจัด นิทรรศการศิลปะ (Bianchi, 2011)	การเรียนรู้ความ แตกต่างระหว่าง วัฒนธรรม และ คุณค่าของ วัฒนธรรมอื่น	✓	✓	✓		✓			✓							✓	
การสืบค้นและ ถ่ายทอดเรื่องราว ครอบครัวผ่าน ภาพถ่าย (Rifa- Valls, 2009)	การสร้างความ ภาคภูมิใจในตนเอง	✓				✓		✓				✓		✓	✓	✓	
การนั่งสมาธิสำรวจ จิตใจและตัวตนของ ตัวเอง แล้วจึง ถ่ายทอดผ่านการ สร้าง Mandala (Arigatou Foundation, 2008)	การเรียนรู้อัต ลักษณ์ของตนเอง และถ่ายทอดผ่าน งานศิลปะ	✓				✓		✓	✓					✓			

กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กระบวนการเรียนรู้																
		Motivation			Activity					Product			Evaluation					
		ผลงานศิลปะ/ตัวอย่างผลงาน งานศิลปะที่สื่อวัฒนธรรม	สถานการณ์สมมติ	การสัมผัสประสบการณ์ตรง	การวิเคราะห์ตนเอง	การสืบค้นข้อมูล	แลกเปลี่ยนความคิดเห็น	การร่วมมือกันทำงาน	ถ่ายทอดตนเองผ่านภาพ	เตรียมพื้นที่จัดนิทรรศการ/ผลงาน	ภาพบุคคล	งานออกแบบ	ภาพถ่ายทอดเครื่องราว	งานสื่อผสม	ผลงาน	การสืบค้น	การอภิปราย/สะท้อนคิด	ความร่วมมือ
การสร้างหน้ากาก เพื่อสื่อบุคลิกและ ตัวตนภายใน (ศุภย์ คุณธรรม, 2015)	การเรียนรู้และ ภาคภูมิใจในจุดเด่น ของตนเอง			✓	✓				✓			✓			✓	✓		
การเรียนรู้การทำงาน ของศิลปินพิการ (Art for All, 2553)	การเรียนรู้และชื่น ชมบุคคลอื่น	✓		✓		✓					✓						✓	
การสืบค้นรากเหง้า ของตนและถ่ายทอด ผ่านภาพถ่ายสารคดี (Davidson, 2010)	การเรียนรู้และ ภาคภูมิใจในจุดเด่น ของตนเอง	✓				✓			✓			✓		✓	✓	✓		
การถ่ายทอด ประสบการณ์ที่มี ความหมายกับตนเอง ผ่านการสร้างหนังสือ ทำมือ (Gardner, 2012)	การสร้างความ ภาคภูมิใจในตนเอง	✓			✓				✓				✓	✓	✓	✓		
การวาดภาพตนเอง เป็นต้นไม้เพื่อสื่อ ถึงอัตลักษณ์ เฉพาะตัว (Castro, 2012)	การเรียนรู้และ ภาคภูมิใจในจุดเด่น ของตนเอง	✓			✓				✓		✓			✓	✓	✓		



ผลการตรวจสอบคุณภาพรูปแบบการเรียนรู้

รายการประเมิน	ผลการประเมินจากผู้ทรงคุณวุฒิ					IOC	แปลผล
	1	2	3	4	5		
หลักการของรูปแบบ	+1	+1	+1	+1	+1	1	ใช้เป็นต้นแบบรูปแบบได้

ข้อเสนอแนะ

- ควรขยายความเกี่ยวกับความสำคัญของวัฒนธรรมต่อการดำเนินชีวิตในสังคม

รายการประเมิน	ผลการประเมินจากผู้ทรงคุณวุฒิ					IOC	แปลผล
	1	2	3	4	5		
วัตถุประสงค์ของรูปแบบ	+1	+1	+1	+1	+1	1	ใช้เป็นต้นแบบรูปแบบได้

ข้อเสนอแนะ

- นิยามของการยอมรับ ควรเพิ่มเติมเป็น การรับรู้ เข้าใจในความแตกต่าง เห็นพ้องและยอมรับสิ่งที่แตกต่างจากตน

รายการประเมิน	ผลการประเมินจากผู้ทรงคุณวุฒิ					IOC	แปลผล
	1	2	3	4	5		
กิจกรรมการเรียนรู้	+1	+1	+1	0	+1	0.8	ใช้เป็นต้นแบบรูปแบบได้

ข้อเสนอแนะ

- ควรกำหนดจุดเน้นของแต่ละกิจกรรมให้ชัดเจน เช่น
 - กิจกรรมที่ 1 เน้นการนำเสนออัตลักษณ์
 - กิจกรรมที่ 2 การยอมรับและเข้าใจผู้อื่น
 - กิจกรรมที่ 3 การรับรู้ เข้าใจ ยอมรับวัฒนธรรมต่างๆ
 - กิจกรรมที่ 4 การยอมรับคนต่างวัฒนธรรมและการทำกิจกรรมร่วมกัน
 - กิจกรรมที่ 5 การเห็นคุณค่าความหลากหลายทางวัฒนธรรมและการประยุกต์ใช้ในสังคม

รายการประเมิน	ผลการประเมินจากผู้ทรงคุณวุฒิ					IOC	แปลผล
	1	2	3	4	5		
การเตรียมความพร้อม	+1	+1	+1	+1	+1	1	ใช้เป็นต้นแบบรูปแบบได้

ข้อเสนอแนะ

- ควรจัดกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ สร้างความรู้สึกทางบวกระหว่างนักเรียนก่อนการสอน

รายการประเมิน	ผลการประเมินจากผู้ทรงคุณวุฒิ					IOC	แปลผล
	1	2	3	4	5		
แนวทางการวัดประเมินผล	+1	+1	+1	+1	+1	1	ใช้เป็นต้นแบบรูปแบบได้
จุดประสงค์การเรียนรู้และตัวชี้วัด	+1	+1	+1	+1	+1	1	ใช้เป็นต้นแบบรูปแบบได้

แผนการจัดการเรียนรู้

รายการประเมิน	ผลการประเมินจากผู้ทรงคุณวุฒิ					IOC	แปลผล
	1	2	3	4	5		
แผนที่ 1 It's me!	+1	+1	0	+1	+1	0.8	ใช้เป็นต้นแบบรูปแบบได้
แผนที่ 2 อนาคตของเรา	+1	+1	+1	0	+1	0.8	ใช้เป็นต้นแบบรูปแบบได้
แผนที่ 3 วันอันแสนเศร้า	+1	+1	+1	+1	+1	1	ใช้เป็นต้นแบบรูปแบบได้
แผนที่ 4 ท่องโลกไปกับศิลปะ	+1	+1	+1	+1	+1	1	ใช้เป็นต้นแบบรูปแบบได้
แผนที่ 5 สีสื่อสาร	+1	+1	+1	+1	+1	1	ใช้เป็นต้นแบบรูปแบบได้
แผนที่ 6 เรารักโรงเรียน	+1	+1	+1	+1	+1	1	ใช้เป็นต้นแบบรูปแบบได้

ข้อเสนอแนะ

แผนที่ 1 - ภาพในใบงานมีขนาดเล็ก บางภาพยังสื่อความหมายได้ไม่ชัดเจน

แผนที่ 2 - ควรมีตัวอย่างภาพที่เกี่ยวกับอาชีพ



ภาคผนวก จ

ตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้ตาม LTТА Model

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

CHULALONGKORN UNIVERSITY

กิจกรรมที่ 1 “It’s me!”

จิตสำนึกที่คาดหวัง	- การยอมรับ - ความชื่นชม/ภาคภูมิใจ
เนื้อหา	- บุคลิกและจุดเด่นของตนเอง (ตนเอง)
หลักการ	- การแสดงตัวตนผ่านศิลปะ - การเปรียบเทียบความเหมือนและต่างระหว่างบุคคล
กิจกรรมศิลปะ	- การสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับตนเอง

แนวคิด

การเรียนรู้จักตนเอง เป็นกระบวนการที่จะนำไปสู่ความภาคภูมิใจในตนเอง ซึ่งเป็นคุณสมบัติสำคัญของผู้ที่สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้ดี กิจกรรมนี้มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จักจุดเด่นของตน ผ่านการทบทวนตนเอง และการสอบถามเพื่อนรอบข้าง ก่อนจะสร้างเป็นงานศิลปะเพื่อถ่ายทอดให้ผู้อื่นรับรู้ นอกจากนี้ ยังเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้มุมมองของผู้อื่นที่มีต่อตนเอง ที่อาจจะเหมือนหรือแตกต่างจากที่ตนคิด ซึ่งจะทำให้ได้รู้จักตนเองมากขึ้น

กระบวนการเรียนรู้

ขั้นรับรู้ (30 นาที)

1. ครูนำภาพตัวการ์ตูนที่มีลักษณะหลากหลาย เช่น เจ้าหญิง ซุปเปอร์ฮีโร่ เหล่าร้าย ฯลฯ มาให้นักเรียนดู และร่วมกันแสดงความคิดเห็นว่าตัวละครแต่ละตัวมีบุคลิกลักษณะอย่างไร (เช่น แข็งแรง ฉลาด อ่อนหวาน) อะไรเป็นตัวบ่งชี้ (เช่น ท่าทาง เสื้อผ้า) จากนั้นจึงสลับให้ผู้เรียนดูภาพถ่ายบุคคล และร่วมกันทายบุคลิกของคนในภาพ

2. ครูอธิบายเกี่ยวกับบุคลิกของมนุษย์ที่มีความแตกต่างหลากหลาย และจุดเด่นภายนอกที่สื่อถึงบุคลิกของบุคคลนั้น เช่น หน้าตา ท่าทาง เสื้อผ้า

3. นักเรียนร่วมกันเล่นเกมจับคู่ภาพวาดตนเอง

ของศิลปินกับภาพถ่ายของศิลปิน ก่อนจะอภิปราย

เกี่ยวกับการใช้สีสัน ลักษณะ ท่าทาง ที่ศิลปินใช้ในการแสดงบุคลิกและจุดเด่นของตน

ขั้นเชื่อมโยง (15 นาที)



ศิลปิน Yue Minjun กับภาพวาดตนเอง
ที่มาของภาพ <http://www.forbes.com>



ภาพวาดตนเอง และภาพถ่ายของศิลปิน Pablo Picasso
ที่มาของภาพ <http://www.wikiart.org>

4. ครูแจกใบงานที่มีคุณสมบัติแสดงบุคลิกภาพทางบวกแบบต่างๆ เช่น ร่าเริง ใจเย็น กล้าหาญ ฯลฯ ระบุไว้ให้นักเรียนเลือกวงกลมรอบคำที่สื่อถึงบุคลิกของตน 1-3 คำ จากนั้นจึงแจกกระจกให้นักเรียนส่องดูจุดเด่นของตน

5. นักเรียนหลับตาจินตนาการว่า หากต้องการวาดภาพตนเองจะแสดงออกผ่านสีหน้า ท่าทาง การแต่งกาย การจัดวางภาพหรือการใช้สีอย่างไร จึงจะแสดงบุคลิกและจุดเด่นของตนออกมาได้ดีที่สุด

ขั้นสร้างสรรค์ (45 นาที)

6. นักเรียนวาดภาพตัวเองในใบงาน โดยพยายามสื่อถึงบุคลิกและจุดเด่นของตนให้ได้มากที่สุด

ขั้นนำเสนอ (10 นาที)

7. นักเรียนนำเสนอผลงานหน้าชั้น โดยพูดถึงบุคลิกและจุดเด่นของตนที่แสดงผ่านภาพ
ขั้นแลกเปลี่ยน (10 นาที)

8. ให้นักเรียนร่วมกันประเมินว่าภาพใดที่สื่อบุคลิกของผู้วาดได้ดีที่สุด เพราะอะไร (คนที่รู้จักตัวเองดีก็จะถ่ายทอดออกมาเป็นภาพได้ดี)

9. นักเรียนช่วยกันแสดงความคิดเห็นว่านักเรียนเห็นด้วยกับบุคลิกและจุดเด่นที่เพื่อนแสดงออกผ่านงานศิลปะหรือไม่ เพราะอะไร

ขั้นสะท้อนคิด (10 นาที)

10. ครูชี้ชวนให้นักเรียนสังเกตว่า นักเรียนทุกคนมีความเหมือนและมีความแตกต่างกัน ดังนั้นเราจึงควรภูมิใจที่ตนเองมีเอกลักษณ์ ไม่ซ้ำใคร

11. นักเรียนร่วมกันสะท้อนคิดว่า บุคลิกและจุดเด่นในมุมมองของตนเองและเพื่อนนั้นเหมือนหรือแตกต่างกันอย่างไร นักเรียนได้รู้จักตนเองมากขึ้นหรือไม่ และหลังจากนี้ หากมีคนถามบุคลิกหรือจุดเด่นของตน นักเรียนจะตอบว่าอย่างไร

สื่อการเรียนรู้และวัสดุอุปกรณ์

1. ภาพตัวการ์ตูน ภาพถ่ายบุคคล และภาพเหมือนตนเองของศิลปิน
2. ใบงาน
3. กระจกเงา
4. ดินสอและสีไม้



กิจกรรมที่ 2 “อนาคตของเรา”

จิตสำนึกที่คาดหวัง	- ความเคารพ
เนื้อหา	- ความเท่าเทียมระหว่างตนเองและผู้อื่น (ตนเองและผู้อื่น)
หลักการ	- การเปรียบเทียบความเหมือนและต่างระหว่างบุคคล - การจินตนาการความรู้สึกของผู้อื่น - การเรียนรู้เรื่องราวบุคคลและวัฒนธรรม
กิจกรรมศิลปะ	- การสร้างงานศิลปะเกี่ยวกับผู้อื่น - การเรียนรู้ศิลปะต่างชาติ

แนวคิด

ความเคารพในผู้อื่นนั้นเกิดจากการตระหนักถึงความเป็นมนุษย์ที่เท่าเทียมกันระหว่างตนเองกับผู้อื่น ซึ่งส่งเสริมได้ผ่านการเรียนรู้เรื่องราวของผู้อื่น และการเปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างระหว่างผู้อื่นกับตนเอง นอกจากนี้ การได้สัมผัสบทบาทกัน เช่น สลับกันวาดภาพของอีกฝ่าย จะทำให้ผู้เรียนได้จินตนาการความรู้สึกของผู้อื่น หรือการ “เอาใจเขามาใส่ใจเรา” ซึ่งเป็นพื้นฐานของความเคารพ และเกรงใจซึ่งกันและกัน กิจกรรมนี้ใช้บทบาทของศิลปินและลูกค้ามาจูงใจให้นักเรียนหันมาสังเกต พุดคุย ทำความรู้จัก และจินตนาการความรู้สึกของกันและกัน

กระบวนการเรียนรู้

ขั้นรับรู้ (30 นาที)

1. ครูให้นักเรียนเล่นเกมเป็นกลุ่ม โดยให้นักเรียนดูภาพวาดบุคคลของศิลปินจากหลายประเทศ แล้วจึงให้นักเรียนแต่ละกลุ่มช่วยกันจับคู่ภาพกับชื่อประเทศให้ถูกต้อง (อาจให้นักเรียนดูตำแหน่งของแต่ละประเทศจากแผนที่โลกประกอบ) ก่อนครูจะเฉลยและนำเสนอข้อมูลของแต่ละภาพ



2. ครูให้ข้อมูลว่า ในสมัยที่ยังไม่มีกล้องถ่ายรูป ชนชั้นสูงหรือเศรษฐีมักจะจ้างศิลปินให้วาดภาพเหมือนของตนเพื่อใช้แทนภาพถ่าย ก่อนจะให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นว่า หากเป็นนักเรียนจะให้ศิลปินคนใดวาดภาพเหมือนของตน

ขั้นเชื่อมโยง (10 นาที)

3. ครูถามนักเรียนว่า นักเรียนเคยวาดภาพให้คนอื่นบ้างหรือไม่ ก่อนจะให้ให้นักเรียนมองหน้าเพื่อนๆ ช้างๆ และหลับตาจินตนาการว่าเราจะวาดภาพเพื่อนออกมาเป็นอย่างไร แล้วจึงให้แสดงความคิดเห็นว่า นักเรียนรู้สึกอย่างไรต่อการวาดภาพให้คนอื่นเมื่อเปรียบเทียบกับการวาดภาพให้ตนเอง?

4. ครูอธิบายว่า วันนี้จะให้ให้นักเรียนรับบทบาทเป็นศิลปิน โดยการจับคู่วาดภาพเพื่อนในหัวข้อ “อนาคตของเรา” โดยการสอบถามและวาดภาพอาชีพในอนาคตของเพื่อน

5. ครูยกตัวอย่างว่า ศิลปินที่ดี ต้องให้ความสำคัญกับความต้องการของลูกค้า เมื่อนักเรียนอยู่ในบทบาทของศิลปินวันนี้ นักเรียนก็ต้องให้ความสำคัญกับเพื่อนที่เป็นแบบด้วย ก่อนจะให้นักเรียนยกตัวอย่างว่า เราต้องให้ความสำคัญกับเพื่อนที่เป็นแบบอย่างไรบ้าง

ชั้นสร้างสรรค์ (45 นาที)

6. นักเรียนจับคู่กัน สอบถามเพื่อนว่าอนาคตอยากประกอบอาชีพอะไร เพราะอะไร อยากให้ภาพออกมาเป็นแบบไหน ก่อนจะนำมาวาดเป็นภาพ (อาจให้นักเรียนดูแผนภาพอาชีพประกอบ)

ชั้นนำเสนอ (10 นาที)

7. เมื่อผลงานเสร็จแล้ว ให้นักเรียนนำเสนอกับคู่ของตน ครูเลือกบางคู่ออกมานำเสนอหน้าชั้น

ชั้นแลกเปลี่ยน (15 นาที)

8. นักเรียนนำผลงานมาติดบนกระดาน และร่วมกันแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับอนาคตในฝันของแต่ละคน รวมทั้งเปรียบเทียบว่ามีใครมีความฝันที่คล้ายคลึงกันบ้าง

9. นักเรียนร่วมกันอภิปรายว่ารู้สึกอย่างไรกับภาพที่ตนเองวาดให้เพื่อน และภาพที่เพื่อนวาดให้ตนเอง? นักเรียนพอใจหรือไม่? เพราะอะไร? โดยครูเลือกนักเรียนคู่ที่พอใจในผลงานของกันและกัน และคู่ที่ไม่พอใจ มาแสดงความคิดเห็นเปรียบเทียบกัน

10. ครูอธิบายเกี่ยวกับความเคารพผู้อื่น และให้นักเรียนเทียบเคียงกับกรณีที่เกิดขึ้นในห้องเรียนวันนี้ (เช่น เราต้องไม่ละเมิดสิทธิของเพื่อนโดยการวาดรูปล้อเลียน ทุกคนมีเสรีภาพที่จะเลือกอาชีพอะไรก็ได้ในอนาคต เราจะหัวเราะเยาะไม่ได้ เราต้องปฏิบัติตามกฎระเบียบเพื่อไม่ให้เกิดความวุ่นวาย)

ชั้นสะท้อนคิด (10 นาที)

11. นักเรียนร่วมกันแสดงความคิดเห็นว่า ศิลปินที่ดีควรทำอย่างไร? (เช่น ตั้งใจฟังเพื่อนพูด ตั้งใจวาด ไม่วาดล้อเลียน) และลูกค้าหรือคนที่เป็นต้นแบบที่ดีควรทำอย่างไร? (เช่น ไม่หัวเราะเยาะงานเพื่อน ไม่ไปวุ่นวายเวลาเพื่อนวาดรูป) โดยครูช่วยเขียนสรุปบนกระดาน

12. นักเรียนร่วมกันสะท้อนคิดเกี่ยวกับความรู้สึกเวลาเป็นศิลปิน ความรู้สึกเวลาเป็นลูกค้า และหากมีโอกาสวาดภาพให้เพื่อนอีก นักเรียนจะทำอย่างไร

สื่อการเรียนรู้และวัสดุอุปกรณ์

1. ภาพเหมือนบุคคลของศิลปินนานาชาติ
2. แผนที่โลก และแผนภาพอาชีพ
3. กระดาษ A4 ดินสอและสีไม้



กิจกรรมที่ 3 “วันอันแสนเศร้า”

จิตสำนึกที่คาดหวัง	- ความเข้าใจ
เนื้อหา	- ความเศร้า (ตนเองและผู้อื่น)
หลักการ	- การเปรียบเทียบความเหมือนและต่างระหว่างบุคคล - การจินตนาการความรู้สึกของผู้อื่น - การเรียนรู้เรื่องราวบุคคลและวัฒนธรรม
กิจกรรมศิลปะ	- การถ่ายทอดอารมณ์ผ่านงานศิลปะ

แนวคิด

ความเข้าใจ บนพื้นฐานความเข้าใจในความรู้สึกของผู้อื่นนั้นเป็นองค์ประกอบสำคัญของจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน การจะบ่มเพาะความเข้าใจเข้าใจนั้น จุดสำคัญคือทำให้ผู้เรียนเกิดอารมณ์ร่วมไปในทิศทางเดียวกัน ความรู้สึกเศร้าเป็นความรู้สึกพื้นฐานของมนุษย์ที่นำไปสู่ความเข้าใจได้ดี กิจกรรมนี้จึงให้ผู้เรียนได้ทบทวน และถ่ายทอดประสบการณ์ที่ทำให้รู้สึกเศร้า ก่อนจะแลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกัน นักเรียนจะได้เรียนรู้ว่า มนุษย์ทุกคนต่างก็เคยเจอเรื่องเศร้า และถึงแม้ว่าสถานการณ์ของแต่ละคนจะแตกต่างกัน แต่ก็มีจุดร่วมกัน เช่น ความสูญเสีย ความผิดหวัง เป็นต้น การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นจึงไม่ใช่เรื่องยาก หากเราใส่ใจ รู้จักสังเกต สอบถาม และรับฟังเรื่องราวของกันและกัน

กระบวนการเรียนรู้

ขั้นรับรู้ (30 นาที)

1. ครูแสดงภาพวาด และภาพถ่ายที่สื่อถึงความเศร้าให้นักเรียนดู แล้วให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นว่าคนในภาพรู้สึกอย่างไร? นักเรียนสังเกตได้จากอะไร? นักเรียนรู้สึกอย่างไรเมื่อเห็นภาพเหล่านี้? ภาพใดทำให้นักเรียนรู้สึกเศร้าที่สุด?



ภาพชายชาวพม่าที่สูญเสียบ้านเนื่องจากพายุ

2. นักเรียนแต่ละกลุ่มเลือกภาพที่ชอบที่สุดไปศึกษาในกลุ่มเพื่อวิเคราะห์เหตุการณ์ในภาพ

3. ผู้สอนให้ข้อมูลเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในภาพ และให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นว่าเหมือนที่คิดไว้หรือไม่? นักเรียนคนใดเคยมีประสบการณ์คล้ายในภาพบ้าง? เหตุการณ์นั้นทำให้นักเรียนรู้สึกอย่างไร?

ขั้นเชื่อมโยง (10 นาที)

4. นักเรียนหลับตา และทบทวนถึงเหตุการณ์ที่ทำให้รู้สึกเศร้าที่สุด ก่อนจะเลือกนักเรียนบางคนมาเป็นตัวอย่าง

ขั้นสร้างสรรค์ (45 นาที)

5. ครูอธิบายว่า เวลาที่เราเศร้า เราอาจแสดงออกได้หลายอย่าง เช่น ร้องไห้ ซึม ฯลฯ เมื่อศิลปินรู้สึกเศร้า เขาจะแสดงออกผ่านงานศิลปะ เพื่อให้ผู้ชมเข้าใจความเศร้าของเขา ดังนั้นวันนี้เราจะมาลองแสดงความรู้สึกเศร้าผ่านการสร้างงานศิลปะกัน ก่อนจะชี้ให้นักเรียนสังเกตแนวทางการแสดงความรู้สึกผ่านงานศิลปะของศิลปิน

6. นักเรียนวาดภาพเหตุการณ์ที่ทำให้รู้สึกเศร้าที่สุดลงในกระดาษ A4 โดยพยายามแสดงให้เห็นว่า ใคร ทำอะไร ที่ไหน และรู้สึกอย่างไร

ขั้นนำเสนอ (10 นาที)

7. นักเรียนสลับกันนำเสนอผลงานหน้าชั้น โดยอธิบายเหตุการณ์และความรู้สึกที่เกิดขึ้นในภาพ

ขั้นแลกเปลี่ยน (15 นาที)

8. ผู้เรียนพิจารณาผลงานของเพื่อน ช่วยกันสรุปว่าเหตุการณ์แบบใดบ้างที่ทำให้รู้สึกเศร้า? มีใครบ้างที่เคยผ่านประสบการณ์คล้ายกัน? และหลังจากเหตุการณ์นั้น นักเรียนแต่ละคนมีวิธีจัดการกับความเศร้าอย่างไร? เวลาที่นักเรียนเศร้า นักเรียนอยากให้เพื่อนหรือคนรอบข้างทำอย่างไร? (เช่น ให้กำลังใจ ช่วยเหลือ หรือปล่อยให้อยู่เงียบๆ) และถ้านักเรียนเห็นเพื่อนกำลังเศร้า นักเรียนควรทำอย่างไร? โดยครูช่วยเขียนสรุปบนกระดาน

ขั้นสะท้อนคิด (10 นาที)

9. นักเรียนร่วมกันสะท้อนคิดว่า เหตุการณ์อะไรบ้างที่ทำให้นักเรียนรู้สึกเศร้า? มีเพื่อนคนใดเคยมีประสบการณ์แบบเดียวกันบ้าง? ถ้าเห็นเพื่อนที่เศร้าอยู่นักเรียนควรทำอย่างไร?

ข้อเสนอแนะ

1. ครูควรบอกเล่าเรื่องราวของตนเองเป็นคนแรก เพื่อเป็นแบบอย่างให้แก่ นักเรียน
2. การทบทวนประสบการณ์อาจทำให้รู้สึกสะเทือนใจ ครูควรคุมบรรยากาศไม่ให้เศร้าเกินไป

สื่อการเรียนรู้และวัสดุอุปกรณ์

1. ภาพวาดหรือภาพถ่ายที่แสดงความรู้สึกเศร้า
2. กระดาษ A4 ดินสอและสีไม้

กิจกรรมที่ 4 “ท่องโลกไปกับศิลปะ”

จิตสำนึกที่คาดหวัง	- การยอมรับ - ความชื่นชมและภาคภูมิใจ
เนื้อหา	- ความเหมือนและแตกต่างทางวัฒนธรรม (ตนเอง ผู้อื่น และสังคม)
หลักการ	- การเปรียบเทียบความเหมือนและต่างระหว่างบุคคล - การเรียนรู้เรื่องราวบุคคลและวัฒนธรรม
กิจกรรมศิลปะ	- การเรียนรู้ศิลปะต่างชาติ

แนวคิด

การสร้างความเข้าใจซึ่งกันและกันอันจะนำไปสู่การอยู่ร่วมกันอย่างสันตินั้น ไม่จำกัดเฉพาะการเรียนรู้จักตนเองและผู้อื่น แต่รวมถึงการเรียนรู้จักสังคมของตนเองและสังคมโลก เพื่อให้ผู้เรียนได้มีมุมมองที่เปิดกว้างขึ้น เกิดความตระหนักว่าโลกใบนี้มีความแตกต่างหลากหลายอยู่มากมายซึ่งความแตกต่างนั้นก่อให้เกิดความสวยงาม ในทางกลับกันก็ได้เรียนรู้ว่า ท่ามกลางความแตกต่างก็มีความเชื่อมโยงกันอยู่เสมอ กิจกรรมนี้จึงเป็นกิจกรรมที่ให้นักเรียนได้รู้จักสังคมของตนเอง สังคมของผู้อื่น และสังคมโลก ผ่านการศึกษาเปรียบเทียบงานศิลปะจากวัฒนธรรมของประเทศต่างๆ เพื่อเรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม ตลอดจนความงามและคุณค่าของวัฒนธรรมนั้นๆ

กระบวนการเรียนรู้

ขั้นรับรู้ (50 นาที)

1. ผู้สอนจัดฐานกิจกรรม 4 ฐาน โดยแต่ละฐานมีภาพงานศิลปะประเภทเดียวกัน แต่มาจากต่างวัฒนธรรมวางอยู่ (ภาพแรกเป็นวัฒนธรรมของไทย ภาพที่สองเป็นวัฒนธรรมของนักเรียนข้ามชาติ เช่น พม่า มอญ ส่วนอีกภาพหนึ่งเป็นวัฒนธรรมจากประเทศอื่นๆ เช่น จีน อินเดีย นิวซีแลนด์ เพื่อให้ผู้เรียนได้รู้จักวัฒนธรรมของตนเอง วัฒนธรรมของเพื่อน และวัฒนธรรมของโลก) ก่อนจะอธิบายว่า ภาพต่อไปนี้ เป็นงานศิลปะจากวัฒนธรรมประเทศต่างๆ อยากให้นักเรียนสวมบทบาทเป็นนักสืบในการสังเกตความเหมือนและความแตกต่างในแต่ละภาพ (อาจใช้แผนที่โลกและแว่นขยายช่วยกระตุ้นความสนใจ)
2. แบ่งนักเรียนออกเป็น 4 กลุ่ม (ละเชื้อชาติ) แต่ละกลุ่มเข้าฐานกิจกรรมเพื่อดูภาพและทายว่างานศิลปะภาพใดมาจากประเทศอะไร บันทึกลงในใบงานพร้อมเหตุผล เมื่อนักเรียนตอบเสร็จแล้วจึงพลิกดูเฉลยและข้อมูลประกอบเกี่ยวกับประวัติความเป็นมาและความสำคัญด้านหลังภาพ



3. นักเรียนช่วยกันวิเคราะห์ว่า ภาพงานศิลปะที่กำหนดให้ มีความเหมือนและความแตกต่างกันอย่างไรบ้าง ในประเด็น รูปร่าง วัสดุ วัตถุประสงค์ในการสร้าง บันทึกลงในใบงาน เมื่อบันทึกข้อมูลแล้วจึงเปลี่ยนกลุ่มไปยังฐานกิจกรรมอื่น จนครบทั้ง 4 ฐาน

4. นักเรียนแสดงความคิดเห็นว่า งานศิลปะจากแต่ละวัฒนธรรมมีความเหมือนหรือความแตกต่างอย่างไรบ้าง สังเกตได้จากอะไร นักเรียนคิดว่าเหตุใดงานศิลปะที่มาจากประเทศต่างๆจึงมีความเหมือนและความแตกต่างกัน? โดยครูช่วยบันทึกบนกระดาน (เช่น มาจากศาสนาเดียวกัน ใช้วัสดุต่างกัน)

ขั้นเชื่อมโยง (5 นาที)

5. ครูให้นักเรียนหลับตาแล้วทบทวนเกี่ยวกับงานศิลปะของวัฒนธรรมตนเองและวัฒนธรรมอื่นที่ได้เห็นในวันนี้ ว่ามีความเหมือนหรือต่างกันอย่างไร และสวยงามอย่างไร ก่อนจะสุ่มเลือกนักเรียนมาแสดงความคิดเห็น

ขั้นสร้างสรรค์ (45 นาที)

6. นักเรียนเลือกงานศิลปะจากวัฒนธรรมที่ตนเองสนใจมาออกแบบเป็นลวดลายเสื้อยืดในใบงาน

ขั้นนำเสนอ (5 นาที)

7. นักเรียนนำเสนอผลงานในกลุ่มของตนเอง โดยอธิบายว่าเสื้อที่ออกแบบสื่อถึงประเทศใด เหตุใดจึงเลือกประเทศนั้น

ขั้นแลกเปลี่ยน (10 นาที)

8. นักเรียนในกลุ่มแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับผลงานของเพื่อนแต่ละคน ก่อนจะลงคะแนนเสียงเลือกผลงานของสมาชิกกลุ่มที่ออกแบบได้ดีที่สุด เพื่อนำเสนอหน้าห้องในฐานะตัวแทนกลุ่ม

9. นักเรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับผลงานของตัวแทนกลุ่มแต่ละคน ว่าสวยงาม และสื่อถึงวัฒนธรรมได้ชัดเจนหรือไม่ หากนักเรียนเป็นนักท่องเที่ยวน จะเลือกซื้อผลงานของใคร เพราะอะไร

ขั้นสะท้อนคิด (5 นาที)

10. นักเรียนร่วมกันสะท้อนคิดว่า นักเรียนได้รู้จักประเทศใดเพิ่มขึ้นบ้าง นักเรียนรู้สึกอย่างไร เมื่อเห็นว่าประเทศอื่นมีศิลปะวัฒนธรรมที่คล้ายประเทศของตน และถ้ามีโอกาส นักเรียนอยากไปเที่ยวประเทศใด

สื่อการเรียนรู้และวัสดุอุปกรณ์

1. ภาพงานศิลปะจากวัฒนธรรมต่างๆ
2. แผนที่โลก และแว่นขยาย
3. ใบงาน (ควรทำให้เป็นขนาด A3 เพื่อให้ง่ายต่อการออกแบบลวดลาย)
4. ดินสอและสีไม้



กิจกรรมที่ 5 “สี่สื่อสาร”

จิตสำนึกที่คาดหวัง	- การยอมรับ - ความชื่นชมและภาคภูมิใจ
เนื้อหา	- การอยู่ร่วมกันท่ามกลางความแตกต่าง (ตนเอง ผู้อื่น และสังคม)
หลักการ	- การเปรียบเทียบความเหมือนและต่างระหว่างบุคคล - การเรียนรู้เรื่องราวบุคคลและวัฒนธรรม - การร่วมมือโดยมีเป้าหมายร่วมกัน
กิจกรรมศิลปะ	- การเรียนรู้ศิลปะต่างชาติ - การสร้างงานศิลปะร่วมกัน

แนวคิด

การเรียนรู้จักความต่างต่างนั้นเป็นสิ่งสำคัญต่อการสร้างจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน อย่างไรก็ตาม ทุกรูปแบบ ควรส่งเสริมให้ผู้เรียนตระหนักว่า แม้เราจะมี ความแตกต่างกัน เราก็สามารถอยู่ร่วมกันได้ ซึ่งความแตกต่างหลากหลายจะทำให้เกิดความงดงาม เราจึงไม่จำเป็นต้องเปลี่ยนตัวเองให้เหมือนใครหรือบังคับให้ใครเหมือนเรา แต่เรียนรู้ที่จะยอมรับและอยู่ร่วมกับความต่างต่างนั้น กิจกรรมใช้สีเพื่อสื่อถึงความต่างต่างหลากหลาย เนื่องจากสีมีความหมายที่ต่างกันไปตามบริบททางวัฒนธรรม กิจกรรมนี้จึงนำสีที่สื่อถึงกลุ่มชาติพันธุ์มาให้นักเรียนออกแบบลวดลาย เพื่อให้ผู้เรียนตระหนักเกี่ยวกับการอยู่ร่วมกันท่ามกลางความต่างต่างหลากหลายในสังคม

กระบวนการเรียนรู้

ขั้นรับรู้ (35 นาที)

1. ผู้สอนให้นักเรียนดูสีต่างๆ แล้วให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นว่า นักเรียนชอบสีใด เพราะอะไร
2. ผู้สอนอธิบายถึงความหมายของสี ที่สื่อถึงอารมณ์ โดยให้นักเรียนทายว่าสีใดสื่อถึงอารมณ์ใด
3. นักเรียนดูภาพชุดแต่งงานของชาวจีนและชาวตะวันตก แล้วจึงร่วมกันแสดงความคิดเห็นว่าเหตุใดจึงเลือกใช้สีที่ต่างกัน? ผู้สอนสรุปเกี่ยวกับความหมายของสีที่แตกต่างไปตามวัฒนธรรม
4. ผู้สอนให้นักเรียนดูภาพธงชาติ และธงของกลุ่มชาติพันธุ์อื่นๆ ตามเชื้อชาติของนักเรียนในชั้นเรียน แล้วจึงให้นักเรียนช่วยกันทายความหมายของสีแต่ละสีบนธงหรือไม่ ก่อนจะอธิบายความหมายของสีในธงแต่ละผืน โดยเชื่อมโยงกับค่านิยมตามเชื้อชาติ และให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นว่าประเทศใดมีค่านิยมใดคล้ายกัน

ขั้นเชื่อมโยง (15 นาที)

5. นักเรียนหลับตาแล้วทบทวนว่า ถ้านักเรียนต้องการเลือกสีประจำตัว นักเรียนจะเลือกสีใด เพราะอะไร

ขั้นสร้างสรรค์ (45 นาที)

6. นักเรียนออกแบบลวดลายโดยใช้กระดาษแข็งสีตามกลุ่มชาติพันธุ์ของตนมาตัดเป็นสามเหลี่ยม และติดบนกระดาษ เพื่อสร้างลวดลายในลักษณะคล้ายการต่อผ่านวม โดยย้าให้นักเรียนออกแบบลวดลายไม่ให้ซ้ำแบบกัน

7. เมื่อทุกคนสร้างงานของตนเองเสร็จแล้ว จึงเอามาติดประกอบบนกระดาษหน้าชั้น โดยนักเรียนช่วยกันแสดงความคิดเห็นว่าควรจัดวางอย่างไรผลงานที่มีสีและลวดลายแตกต่างกันจึงจะอยู่ด้วยกันได้อย่างกลมกลืน

ขั้นแลกเปลี่ยน (10 นาที)

8. นักเรียนร่วมกันแสดงความคิดเห็นว่า เมื่อนักเรียนดูงานศิลปะที่เสร็จสมบูรณ์แล้ว นักเรียนรู้สึกอะไรบ้างเกี่ยวกับสมาชิกในห้อง (รู้ว่ามีคนจากเชื้อชาติใดบ้าง จำนวนกี่คน)

9. นักเรียนร่วมกันแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับลวดลายที่แต่ละคนออกแบบ ว่ามีความเหมือนหรือแตกต่างกันอย่างไรบ้าง เมื่อเอาลวดลายที่มีความแตกต่างกัน และสีที่ต่างกันมาจัดวางรวมกัน ผลงานที่ได้เป็นอย่างไร? นักเรียนชอบหรือไม่? เพราะอะไร? ครูเขียนสรุปบนกระดาน

ขั้นสะท้อนคิด (15 นาที)

10. ครูและนักเรียนช่วยกันสะท้อนคิดว่าลวดลายที่เกิดจากสีที่หลากหลายนำมารวมเป็นภาพเดียวกันได้อย่างไร (มีรูปทรงเดียวกัน) นอกจากความแตกต่างทางเชื้อชาติในห้องเรียนยังมีความแตกต่างในด้านใดอีกบ้าง (เช่น เพศ อายุ) ก่อนจะเชื่อมโยงกว่า คนที่มีความแตกต่างจะสามารถอยู่ร่วมกันได้อย่างไร



(ยอมรับความแตกต่าง อยู่ในกฎกติกา ฯลฯ)

11. นักเรียนสะท้อนคิดเกี่ยวกับการอยู่ร่วมกับเพื่อนร่วมชั้นที่มาจากหลากหลายวัฒนธรรมว่า นักเรียนรู้สึกอย่างไร การอยู่ร่วมกันมีข้อดีอย่างไรบ้าง นักเรียนได้เรียนรู้อะไรจากการอยู่ร่วมกัน

สื่อการเรียนรู้และวัสดุอุปกรณ์

1. ภาพเจ้าสาว
2. ภาพธงของกลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆ
3. กระดาษสีตัดเป็นรูปสามเหลี่ยม
4. กระดาษพื้นหลังรูปสี่เหลี่ยมจัตุรัส
5. กาวแท่ง



กิจกรรมที่ 6 “เรารักโรงเรียน”

จิตสำนึกที่คาดหวัง	- ความชื่นชมและภาคภูมิใจ
เนื้อหา	- โรงเรียน (สังคม)
หลักการ	- การร่วมมือโดยมีเป้าหมายร่วมกัน
กิจกรรมศิลปะ	- การสร้างงานศิลปะร่วมกัน - การสร้างงานศิลปะเพื่อชุมชน

แนวคิด

การส่งเสริมจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันนั้น นอกจากการเรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างกันแล้ว การทำงานร่วมกันก็เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่จะส่งเสริมความเป็นหนึ่งเดียวกันได้เป็นอย่างดี เมื่อนักเรียนได้ร่วมมือกัน มีเป้าหมายร่วมกัน ความรู้สึกของการเป็น “คนอื่น” จะจางหายไป กลายเป็นความรู้สึกของการเป็น “พวกเดียวกัน” ทดแทน โดยเฉพาะการร่วมมือกันพัฒนาสังคมที่ตนอยู่ จะช่วยเสริมสร้างความรู้สึกของการเป็นพวกพ้องได้มาก อันจะนำไปสู่การยอมรับและชื่นชมกัน และกัน กิจกรรมนี้จึงใช้การสร้างภาพวาดฝาผนัง ซึ่งไม่สามารถทำสำเร็จได้ด้วยตัวคนเดียว เพื่อเป็นเงื่อนไขให้นักเรียนตระหนักถึงความจำเป็นของการร่วมมือกัน การกำหนดให้นักเรียนสร้างงานศิลปะเพื่อโรงเรียน จะทำให้นักเรียนตระหนักว่าทุกคนเป็นนักเรียนในโรงเรียนเดียวกัน จึงต้องร่วมมือกัน เพื่อพัฒนาโรงเรียนของเราให้ดียิ่งขึ้น

กระบวนการเรียนรู้

* กิจกรรมนี้ใช้เวลารวมทั้งสิ้น 4 ชั่วโมง จึงแบ่งเป็น 2 ครั้ง*

กิจกรรมครั้งที่ 1

ชั้นรับรู้ (45 นาที)

1. นักเรียนดูภาพตัวอย่างภาพวาดฝาผนังในชุมชน แล้วจึงแสดงความคิดเห็นว่า นักเรียนชอบหรือไม่ เพราะอะไร และคนในชุมชนนั้นสร้างงานศิลปะเพื่ออะไร



ภาพกำแพงด้านหลังสถานีรถไฟหัวลำโพง

2. นักเรียนร่วมกันแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับโรงเรียนว่า หากนักเรียนต้องการสร้างภาพวาดฝาผนังให้โรงเรียน นักเรียนจะวาดเป็นภาพเกี่ยวกับอะไร ลักษณะแบบใด เพราะอะไร

3. นักเรียนแบ่งกลุ่มเดินสำรวจโรงเรียนของตนเอง ร่วมกับการสัมภาษณ์คนในโรงเรียน เช่น รุ่นพี่ รุ่นน้อง ครู ผู้อำนวยการ ฯลฯ ว่าอยากเห็นโรงเรียนพัฒนาในด้านใดบ้าง ก่อนจะช่วยกันสรุปว่า

โรงเรียนของเราต้องการพัฒนาในด้านใด และจะใช้ภาพแบบใดเพื่อส่งเสริมประเด็นที่ต้องการพัฒนา โดยเชื่อมโยงจากข้อมูลจากการสำรวจและสัมภาษณ์

ขั้นเชื่อมโยง (5 นาที)

- นักเรียนหลับตาและจินตนาการภาพวาดฝาผนังของโรงเรียนตามความคิดของตน

ขั้นสร้างสรรค์ (40 นาที)

- นักเรียนแต่ละกลุ่มช่วยกันออกแบบภาพจิตรกรรมฝาผนังสำหรับโรงเรียนลงในใบงาน

ขั้นนำเสนอ (10 นาที)

- ตัวแทนกลุ่มออกมานำเสนอผลงานหน้าชั้น

ขั้นแลกเปลี่ยน (10 นาที)

- นักเรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับผลงานของแต่ละกลุ่ม ก่อนจะเลือกผลงานของกลุ่มที่ออกแบบได้ดีที่สุด หรืออาจนำภาพของทุกกลุ่มมาผสมผสานกันเป็นภาพใหม่

ขั้นสะท้อนคิด (10 นาที)

- นักเรียนร่วมกันสะท้อนคิดสิ่งที่เรียนรู้จากการสำรวจโรงเรียนและการสัมภาษณ์คนในโรงเรียน ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างภาพโรงเรียนของนักเรียนแต่ละกลุ่ม ตลอดจนความรู้สึกที่มีต่อโรงเรียน

กิจกรรมครั้งที่ 2

ขั้นสร้างสรรค์ (95 นาที)

- นักเรียนและผู้สอนช่วยกันวาดภาพจิตรกรรมฝาผนังตามที่ได้ออกแบบไว้ โดยอาจเปิดโอกาสให้คนในโรงเรียนมาร่วมกิจกรรมด้วย

ขั้นแลกเปลี่ยน (15 นาที)

- นักเรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทำงานกลุ่มที่เกิดจากความคิดเห็นที่ต่างกััน ปัญหาอุปสรรคที่พบ และแนวทางการแก้ไข โดยครูช่วยเขียนสรุปบนกระดาน

ขั้นสะท้อนคิด (10 นาที)

- นักเรียนร่วมกันประเมินว่า นักเรียนรู้สึกอย่างไรเมื่อผลงานสำเร็จ? นักเรียนคิดว่าการร่วมมือกันทำงานสำคัญอย่างไร? นักเรียนรู้สึกอย่างไรเมื่อได้มีโอกาสช่วยพัฒนาโรงเรียน? หากนักเรียนมีโอกาส นักเรียนอยากพัฒนาโรงเรียนในด้านใดเพิ่มเติมในอนาคต?

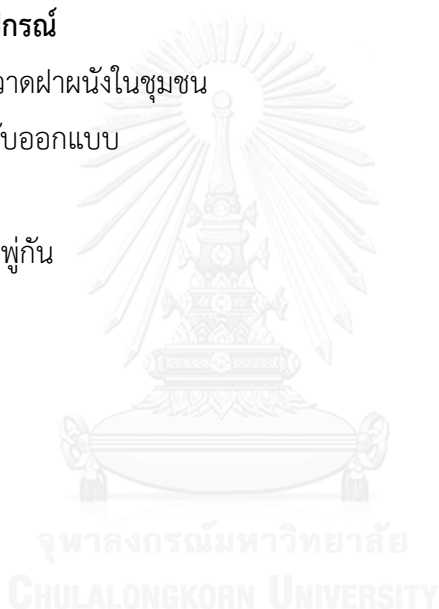


ข้อเสนอแนะ

1. กิจกรรมนี้ควรใช้เวลาเรียนมากกว่ากิจกรรมปกติ เนื่องจากการวาดภาพฝาผนังต้องใช้เวลา
มาก จึงควรแบ่งเป็น 2 ครั้ง
2. ครูควรจัดเตรียมพื้นที่สำหรับวาดภาพให้พร้อมก่อนเริ่มกิจกรรม หากไม่สะดวกในการวาด
ภาพบนผนัง อาจวาดภาพกระดาษขนาดใหญ่ หรือผ้าดิบแล้วจึงจะนำไปติดตั้งในบริเวณที่เหมาะสม
3. หากใช้สีน้ำพลาสติกในการวาดภาพ ควรแนะนำให้ผู้เรียนใส่ผ้ากันเปื้อนหรือเปลี่ยนเป็นชุด
ที่เลอะได้
4. อาจแบ่งภาพเป็นส่วนๆ และให้นักเรียนรับผิดชอบเป็นกลุ่ม เพื่อให้แบ่งงานได้ง่ายและไม่
วุ่นวาย

สื่อการเรียนรู้และวัสดุอุปกรณ์

1. ภาพถ่ายภาพวาดฝาผนังในชุมชน
2. กระดาษสำหรับออกแบบ
3. สีน้ำพลาสติก
4. แปรงทาสีและพู่กัน





ภาคผนวก ฉ
เครื่องมือวิจัยระยะที่ 3

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

ชื่อ-สกุล..... ชั้น.....

คำชี้แจง ให้นักเรียนทำเครื่องหมาย ✓ ในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของนักเรียนมากที่สุด

1. ฉันเชื่อว่า เราควรสุภาพกับทุกคน แม้แต่กับคนต่างชาติ คนแปลกหน้า หรือเพื่อนที่เราไม่ชอบ

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

2. ฉันพูดจาสุภาพกับพ่อแม่ คุณครู และคนที่อายุมากกว่าเท่านั้น

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

3. ถ้าเห็นคนถูกรังแก ฉันจะเข้าไปช่วยทันที

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

4. การล้อเลียนเป็นเรื่องปกติที่ใครๆ ก็ทำกัน

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

5. การปฏิบัติตามกฎระเบียบเป็นเรื่องวุ่นวายและน่าเบื่อหน่าย

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

6. ห้องเรียนที่ไม่มีกฎระเบียบอาจทำให้เกิดความวุ่นวาย

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

7. เป็นเรื่องธรรมดาที่ฉันและเพื่อนในกลุ่มเดียวกันจะคิดหรือชอบอะไรไม่เหมือนกัน

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

8. ฉันไม่จำเป็นต้องฝืนทำเรื่องที่ไม่ชอบ แม้จะเป็นความคิดเห็นของคนส่วนใหญ่ก็ตาม

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

9. ถ้าเลือกได้ ฉันอยากทำงานกลุ่มกับเพื่อนที่สนิทกันเท่านั้น

- เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

10. ฉันยินดีทำงานกลุ่มร่วมกับเพื่อนต่างชาติ

- เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

11. การเรียนร่วมกับเพื่อนชาวต่างชาติเป็นเรื่องดี เพราะทำให้ฉันรู้จักวัฒนธรรมที่แตกต่างมากขึ้น

- เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

12. ฉันไม่พอใจเวลาเห็นเพื่อนต่างชาติพูดหรือทำในสิ่งที่แตกต่างจากวัฒนธรรมของฉัน

- เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

13. ฉันรู้ว่าเพื่อนรู้สึกอย่างไรจากการสังเกตสีหน้าและท่าทางของเขา

- เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

14. เวลาที่ฉันเห็นเพื่อนร้องไห้ ฉันรู้สึกเศร้าตามไปด้วย

- เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

15. ฉันไม่ล้อเลียนใคร เพราะฉันรู้ว่าเวลาโดนล้อเลียนมันน่าหงุดหงิดและเสียใจ

- เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

16. ฉันเชื่อว่า คนที่ร้องไห้คือคนอ่อนแอ

- เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

17. เมื่อเห็นเพื่อนมีปัญหา ฉันยินดีรับฟังและให้ความช่วยเหลือ

- เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

18. ฉันรู้สึกรำคาญเวลาที่เพื่อนมาขอความช่วยเหลือจากฉัน

- เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

19. ฉันมีจุดเด่นและข้อดีที่ไม่เหมือนใคร

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

20. ฉันภูมิใจในวัฒนธรรมของตนเอง และอยากนำเสนอให้เพื่อนต่างชาติได้รู้

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

21. ฉันรู้สึกชินอาย และไม่สบายใจเวลามีคนมาถามเชื้อชาติของฉัน

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

22. ฉันตั้งใจฟังทุกครั้งที่เพื่อนตอบคำถามหรือออกไปพูดหน้าชั้น

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

23. ฉันรู้สึกไม่สบายใจเมื่อเห็นว่าผลงานของเพื่อนดีกว่าผลงานของฉัน

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

24. ฉันอยากรู้จักวัฒนธรรมของเพื่อนต่างชาติในห้องเรียนให้มากขึ้น

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

25. ฉันไม่จำเป็นต้องเรียนรู้วัฒนธรรมของประเทศที่ด้อยกว่าประเทศของฉัน

เห็นด้วยอย่างมาก เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

แบบสังเกตพฤติกรรมระหว่างร่วมกิจกรรม

แบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน เป็นเครื่องมือสำหรับบันทึกความถี่ของพฤติกรรมบ่งชี้ถึงจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกันของนักเรียนเป็นรายบุคคล ดังรายละเอียดตามตาราง

นิยาม	ตัวชี้วัด	พฤติกรรมบ่งชี้
1. ความเคารพ หมายถึง การให้เกียรติต่อผู้อื่น โดยการปฏิบัติต่อผู้อื่นด้วยความสุภาพ ไม่ละเมิดสิทธิและเสรีภาพของผู้อื่น และปฏิบัติตามกฎระเบียบของสังคม	1.1 การให้เกียรติผู้อื่น	1.1.1 ปฏิบัติต่อเพื่อนและครูอย่างสุภาพ 1.1.2 ใช้คำพูดสุภาพกับเพื่อนและครู
	1.2 ไม่ละเมิดสิทธิและเสรีภาพของผู้อื่น	1.2.1 ไม่ทำให้ผู้อื่นเดือดร้อน บาดเจ็บ หรือสิ่งของเสียหาย
		1.2.2 ไม่ล้อเลียน หรืออุบายให้เพื่อนรู้สึกไม่พอใจ
	1.3 ปฏิบัติตามกฎระเบียบ	1.3.1 ปฏิบัติตามข้อตกลง กฎเกณฑ์ ระเบียบของห้องเรียนและโรงเรียน
2. การยอมรับ หมายถึง การเห็นพ้อง หรือการไม่ต่อต้าน ต่อสิ่งที่แตกต่างจากตน ไม่ว่าจะบุคคล ความคิดเห็น หรือวัฒนธรรมของกลุ่มคนอื่น	2.1 ยอมรับความคิดเห็นที่แตกต่าง	2.1.1 รับฟังความคิดเห็นที่แตกต่างโดยไม่แสดงอาการไม่พอใจหรือดัดบถ 2.1.2 ยินดีปฏิบัติตามความคิดเห็นที่คนส่วนใหญ่เห็นพ้อง แม้จะแตกต่างจากความคิดของตน
	2.2 ยอมรับร่วมมือกับผู้อื่น	2.2.1 ยินดีร่วมงานกับเพื่อนทุกคนโดยไม่แสดงอาการรังเกียจหรือไม่พอใจ
	2.3 ยอมรับวัฒนธรรมที่แตกต่าง	2.3.1 รับฟัง และเรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของเพื่อนหรือกลุ่มคนอื่นโดยไม่แสดงอาการรังเกียจหรือไม่พอใจ
3. ความเข้าใจ หมายถึง ความสนใจในความรู้สึกของผู้อื่น ความเข้าใจในสิ่งที่ผู้อื่นเผชิญ และความห่วงใย ปรารถนาจะช่วยเหลือ	3.1 สนใจความรู้สึกผู้อื่น	3.1.1 ใส่ใจสังเกต และถามไถ่ความรู้สึกของเพื่อน
	3.2 เข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น	3.2.1 แสดงอารมณ์ร่วม หรือมีคำพูดที่แสดงความเห็นพ้องกับความรู้สึกของเพื่อน
	3.3 เห็นใจ และปรารถนาจะช่วยเหลือ	3.3.1 ยินดีให้ความช่วยเหลือเพื่อนตามกำลังความสามารถของตนด้วยความเต็มใจ ไม่แสดงอาการหงุดหงิดหรือรำคาญ
4. ความชื่นชมและภาคภูมิใจ หมายถึง การมีความรู้สึกทางบวกต่อตนเอง ผู้อื่น และวัฒนธรรมทั้งของตนเองและผู้อื่น	4.1 ภูมิใจในตนเอง	4.1.1 แสดงอาการชื่นชมในความสามารถ หรือผลงานของตนเอง
	4.2 ภูมิใจในวัฒนธรรมของตน	4.2.1 แสดงอาการสนใจ ชื่นชมเมื่อได้เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของตน
	4.3 ชื่นชมในเรื่องราว หรือผลงานของผู้อื่น	4.3.1 สนใจฟังเรื่องราวของเพื่อน
		4.3.2 แสดงอาการชื่นชม ชมเชยผลงานของเพื่อน หรือแสดงความคิดเห็นในทางบวก
4.4 ชื่นชมในวัฒนธรรมของผู้อื่น	4.4.1 แสดงอาการสนใจ ชื่นชมเมื่อได้เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมอื่น	

แบบสังเกตพฤติกรรม

วันที่...../...../..... กิจกรรรม..... ผู้สังเกต.....

วิธีกาใช้ เมื่อนักเรียนแสดงพฤติกรรมตามที่ระบุรายละเอียดไว้ ให้ทำเครื่องหมายค่าความถี่ 1 ขึ้นต่อพฤติกรรมที่ปรากฏ 1 ครั้ง หากมีพฤติกรรมที่น่าสนใจแต่ไม่ตรงกับพฤติกรรมที่ระบุ ให้เขียนไว้ที่ช่องหมายเหตุ

No	ชื่อ-สกุล	จิตสำนึก/ พฤติกรรมบ่งชี้	คาารพ				เข้าอกเข้าใจ				ชื่นชมและภาคภูมิใจ				หมายเหตุ
			กมลภาวะ	บุคลิกภาพ	มารยาท	วินัย	การฟัง	การพูด	การช่วยเหลือ	การยอมรับ	การชมเชย	การยกย่อง	การชื่นชม	การภาคภูมิใจ	
1			กมลภาวะ	บุคลิกภาพ	มารยาท	วินัย	การฟัง	การพูด	การช่วยเหลือ	การยอมรับ	การชมเชย	การยกย่อง	การชื่นชม	การภาคภูมิใจ	
2			กมลภาวะ	บุคลิกภาพ	มารยาท	วินัย	การฟัง	การพูด	การช่วยเหลือ	การยอมรับ	การชมเชย	การยกย่อง	การชื่นชม	การภาคภูมิใจ	
3			กมลภาวะ	บุคลิกภาพ	มารยาท	วินัย	การฟัง	การพูด	การช่วยเหลือ	การยอมรับ	การชมเชย	การยกย่อง	การชื่นชม	การภาคภูมิใจ	
4			กมลภาวะ	บุคลิกภาพ	มารยาท	วินัย	การฟัง	การพูด	การช่วยเหลือ	การยอมรับ	การชมเชย	การยกย่อง	การชื่นชม	การภาคภูมิใจ	
5			กมลภาวะ	บุคลิกภาพ	มารยาท	วินัย	การฟัง	การพูด	การช่วยเหลือ	การยอมรับ	การชมเชย	การยกย่อง	การชื่นชม	การภาคภูมิใจ	
6			กมลภาวะ	บุคลิกภาพ	มารยาท	วินัย	การฟัง	การพูด	การช่วยเหลือ	การยอมรับ	การชมเชย	การยกย่อง	การชื่นชม	การภาคภูมิใจ	
7			กมลภาวะ	บุคลิกภาพ	มารยาท	วินัย	การฟัง	การพูด	การช่วยเหลือ	การยอมรับ	การชมเชย	การยกย่อง	การชื่นชม	การภาคภูมิใจ	

การแปลผล คัดคะแนน 1 คะแนนต่อพฤติกรรม 1 ครั้ง ยกเว้นข้อที่มี * ถือเป็นพฤติกรรมเชิงลบ ให้คิดคะแนนเป็น -1 ต่อพฤติกรรม 1 ครั้ง

แบบประเมินสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน

ชั้น ป. วิชา วันที่..... เวลา.....

ผู้สอน..... ผู้สังเกต.....

คำชี้แจง ผู้ประเมินทำการสังเกตสภาพการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียนจนจบชั่วโมง แล้วจึงประเมินโดยการทำเครื่องหมาย

✓ ในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นมากที่สุด

จิตสำนึก	พฤติกรรมบ่งชี้	ระดับการปฏิบัติ			
		3	2	1	0
เคารพ	ปฏิบัติต่อเพื่อนและครูอย่างสุภาพ				
	ใช้คำพูดสุภาพกับเพื่อนและครู				
	ไม่ทำให้ผู้อื่นเดือดร้อน บาดเจ็บ หรือสิ่งของเสียหาย				
	ไม่ล้อเลียน หรือยั่วให้เพื่อนรู้สึกไม่พอใจ				
	ปฏิบัติตามข้อตกลง กฎเกณฑ์ ระเบียบของห้องเรียนและโรงเรียน				
ยอมรับ	รับฟังความคิดเห็นที่แตกต่างโดยไม่แสดงอาการไม่พอใจหรือดัดบพ				
	ยินดีปฏิบัติตามความคิดเห็นที่คนส่วนใหญ่เห็นพ้อง แม้จะแตกต่างจากความคิดของตน				
	ยินดีร่วมงานกับเพื่อนทุกคนโดยไม่แสดงอาการรังเกียจหรือไม่พอใจ				
	รับฟัง และเรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของเพื่อนหรือกลุ่มคนอื่นโดยไม่แสดงอาการรังเกียจหรือไม่พอใจ				
เข้าใจ	ใส่ใจสังเกต และถามไถ่ความรู้สึกของเพื่อน				
	แสดงอารมณ์ร่วม หรือมีคำพูดที่แสดงความเห็นพ้องกับความรู้สึกของเพื่อน				
	ยินดีให้ความช่วยเหลือเพื่อนตามกำลังความสามารถของตนด้วยความเต็มใจ ไม่แสดงอาการหงุดหงิดหรือรำคาญ				
ชื่นชม และ ภาคภูมิใจ	แสดงอาการชื่นชมในความสามารถ หรือผลงานของตนเอง				
	แสดงอาการสนใจ ชื่นชมเมื่อได้เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของตน				
	สนใจฟังเรื่องราวของเพื่อน				
	แสดงอาการชื่นชอบ ชมเชยผลงานของเพื่อน หรือแสดงความคิดเห็นในทางบวก				
	แสดงอาการสนใจ ชื่นชมเมื่อได้เรียนรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมอื่น				

หมายเหตุ.....

ความคิดเห็นของครูประจำชั้น/ครูผู้สอน.....

แบบประเมินสังคมมิติ

ชื่อ..... ชั้น ป.

ตอนที่ 1 ให้นักเรียนเขียนชื่อเพื่อนในห้องนี้ที่นักเรียนชื่นชอบที่สุด จำนวน 1-3 คน

1)

2)

3)



ตอนที่ 2 ให้นักเรียนประเมินว่า รู้สึกอย่างไรกับเพื่อนแต่ละคนในห้อง โดยวงกลมล้อมรอบ

ใบหน้าที่ตรงกับความรู้สึกมากที่สุด (=ชอบ =เฉยๆ =ไม่ชอบ)

ชื่อ	ความรู้สึก	ชื่อ	ความรู้สึก
1 มุมู่		9 กัลยานนท์	
2 โจทูน		10 มินท์	
3 นัต		11 ปาริฉัตร	
4 อภิรักษ์		12 กัลยา	
5 นัต		13 มอญ	
6 ซอมินอู๋		14 แดงโม	
7 ชัย		15 มะลิ	
8 อีร์ภัทร		16 พัฒนิตา	

*หมายเหตุ: ชื่อของนักเรียนเป็นเพียงนามสมมติเท่านั้น

แบบบันทึกข้อมูลภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง

No.	ชื่อ-สกุล	เพศ	อายุ	เชื้อชาติ	ถิ่นฐานเดิม	อาชีพของผู้ปกครอง	เฉพาะนักเรียนข้ามชาติ			
							เชื้อชาติผู้ปกครอง	ภาษาของนักเรียน	ระยะเวลาที่อาศัยในไทย	ระยะเวลาที่เรียนในร.ร.นี้
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										

แบบประเมินผลความพึงพอใจ

โครงการ Art for Living Together: ค่ายศิลปะเพื่อการอยู่ร่วมกัน

ชื่อ..... ชั้น ป. อายุปี เชื้อชาติ

คำชี้แจง แบบสอบถามนี้เป็นแบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อกิจกรรม ขอให้นักเรียน

พิจารณาข้อความด้านล่างแล้วตอบโดยทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความรู้สึกมากที่สุด

5	หมายถึง	เห็นด้วยอย่างยิ่ง
4	หมายถึง	เห็นด้วย
3	หมายถึง	ไม่แน่ใจ
2	หมายถึง	ไม่เห็นด้วย
1	หมายถึง	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ข้อ	ข้อความ	5	4	3	2	1
1	นักเรียนชอบกิจกรรมค่ายศิลปะเพื่อการอยู่ร่วมกัน					
2	นักเรียนเข้าใจความรู้สึกของเพื่อนมากขึ้น					
3	นักเรียนรู้จักวัฒนธรรมต่างชาติมากขึ้น					
4	นักเรียนรู้จักวัฒนธรรมของตนเองมากขึ้น					
5	นักเรียนรู้สึกสนใจวัฒนธรรมต่างชาติมากขึ้น					
6	นักเรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนมากขึ้น					
7	นักเรียนเรียนได้รู้จักและสนิทสนมกับเพื่อนมากขึ้น					

คำชี้แจง ให้นักเรียนตอบคำถามตามความเป็นจริง

จากกิจกรรม 4 กิจกรรม ซึ่งประกอบด้วย กิจกรรมวันอันแสนเศร้า, กิจกรรมสี่สื่อสาร, กิจกรรมท่องโลกไปกับศิลปะ และกิจกรรมเรารักโรงเรียน

1. กิจกรรมที่นักเรียนชอบที่สุด คือ.....

เพราะ.....

2. กิจกรรมที่นักเรียนไม่ชอบ คือ.....

เพราะ.....

3. นักเรียนคิดว่ากิจกรรมในวันนี้มีความแตกต่างจากการเรียนวิชาศิลปะตามปกติหรือไม่ เพราะเหตุใด

.....

ขอบคุณสำหรับความคิดเห็น

ผลการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัยระยะที่ 3

ผลการตรวจสอบความตรงทางด้านเนื้อหาแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

ข้อความคำถาม	ผลการประเมินจากทรงคุณวุฒิ					IOC	คำแนะนำในการแก้ไข
	1	2	3	4	5		
1. เราไม่จำเป็นต้องทำตัวสุภาพกับรุ่นน้อง หรือคนที่เราไม่ชอบหน้า	+1	0	+1	+1	+1	0.8	
2. เราควรพูดจาสุภาพกับทุกคน	+1	+1	+1	+1	+1	1	
3. การกลั่นแกล้งรังแกเป็นเรื่องธรรมดา ไม่ใช่เรื่องใหญ่ที่ต้องบอกครู	+1	0	+1	+1	+1	0.8	
4. เราล้อเลียนเพื่อนได้ตราบใดที่เพื่อนไม่โกรธ	+1	0	+1	+1	0	0.6	การล้อเลียนเพื่อนเป็นเรื่องปกติที่ใครๆก็ทำ
5. การปฏิบัติตามกฎระเบียบเป็นสิ่งสำคัญต่อการอยู่ร่วมกัน	+1	+1	+1	+1	+1	1	
6. การที่ฉันกับเพื่อนคิดไม่เหมือนกันเป็นเรื่องธรรมดา	+1	+1	+1	+1	+1	1	
7. ฉันยินดีทำตามความคิดเห็นของคนส่วนใหญ่ แม้ว่าจะไม่เห็นด้วย	+1	0	+1	+1	+1	0.8	
8. ฉันอยากทำงานกลุ่มกับเพื่อนที่สนิทกันเท่านั้น	+1	+1	+1	+1	+1	1	
9. การทำงานกลุ่มมีข้อดีตรงที่มีความคิดเห็นที่หลากหลาย	+1	+1	+1	+1	+1	1	
10. ฉันไม่สบายใจเมื่อต้องอยู่กับคนต่างชาติต่างภาษา	+1	+1	+1	+1	+1	1	ฉันไม่สบายใจเมื่อต้องเรียนหรือทำกิจกรรมร่วมกับคนต่างชาติต่างภาษา
11. เวลาที่เพื่อนอารมณ์ไม่ดี เราไม่ควรไปรบกวน	+1	0	+1	+1	+1	0.8	
12. ฉันรู้สึกเศร้าไปด้วยเมื่อเห็นเพื่อนร้องไห้	+1	+1	+1	+1	+1	1	

ข้อคำถาม	ผลการประเมินจากทรงคุณวุฒิ					IOC	คำแนะนำในการแก้ไข
	1	2	3	4	5		
13. ฉันไม่ล้อเลียนใคร เพราะฉันรู้ว่าเวลาโดนล้อเลียนมันน่าหงุดหงิด	+1	0	+1	+1	+1	0.8	
14. ฉันรู้สึกรำคาญเวลาเพื่อนมาขอความช่วยเหลือ	+1	+1	+1	+1	+1	1	
15. เวลาฉันเห็นรุ่นน้องโดนรังแก ฉันจะเข้าไปช่วยเหลือ	+1	0	+1	+1	0	0.6	เวลาฉันเห็นเพื่อนมีปัญหา ฉันจะเข้าไปช่วยเหลือ
16. ฉันมีจุดเด่นและข้อดีที่ไม่เหมือนคนอื่น	+1	+1	+1	+1	+1	1	
17. ฉันไม่ยอมยกให้คนอื่นรู้เชื้อชาติของฉัน	+1	+1	+1	+1	+1	1	
18. ฉันตั้งใจฟังทุกครั้งเวลาที่เพื่อนออกไปพูดหน้าชั้น	+1	+1	+1	+1	+1	1	
19. ฉันไม่สบายใจเมื่อเห็นผลงานของเพื่อนดีกว่าผลงานของฉัน	+1	+1	+1	+1	+1	1	
20. ฉันอยากรู้จักวัฒนธรรมของประเทศอื่นมากขึ้น	+1	+1	+1	+1	+1	1	ฉันอยากรู้จักวัฒนธรรมของเพื่อนต่างชาติในห้องเรียนให้มากขึ้น

ข้อเสนอแนะจากผู้ทรงคุณวุฒิ

- ข้อคำถามค่อนข้างซ้ำซ้อนมาก คำตอบที่ได้อาจไปทางเห็นด้วยมาก หรือไม่เห็นด้วยมาก อาจส่งผลให้ไม่เห็นพัฒนาการหรือการเปลี่ยนแปลงตอน Post Test
- ปรับข้อคำถามให้ผู้เรียนคิดวิเคราะห์มากขึ้นทั้งทาง + และทาง -
- ตัวชี้วัดใดที่มีข้อคำถาม 2 ข้อ อาจจะมีข้อคำถามทั้งทาง + และทาง -

การดำเนินการแก้ไข

- ปรับการใช้ภาษาตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ
- ปรับข้อคำถามให้มีความเป็นกลางมากขึ้น
- เพิ่มจำนวนข้อคำถามจาก 20 ข้อ เป็น 25 ข้อ

ผลการวิเคราะห์ค่าความเที่ยงแบบสอดคล้องภายในของแบบวัดจิตสำนึกในการอยู่ร่วมกัน

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.806	25

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
t_1	87.2750	151.128	-.004	.816
t_2	88.8250	139.738	.331	.800
t_3	86.7750	144.025	.325	.800
t_4	87.6250	147.779	.115	.809
t_5	87.5500	129.895	.575	.785
t_6	87.1000	143.272	.225	.805
t_7	86.9500	144.203	.329	.800
t_8	88.4250	152.815	-.060	.819
t_9	88.0000	135.128	.475	.792
t_10	86.7250	140.871	.486	.794
t_11	86.8000	139.908	.457	.794
t_12	87.7000	137.344	.497	.791
t_13	87.2250	149.666	.062	.811
t_14	87.0750	148.379	.108	.809
t_15	86.6250	143.112	.428	.797
t_16	87.7500	140.244	.327	.800
t_17	86.3750	143.163	.634	.794
t_18	87.2250	131.307	.467	.792
t_19	87.4750	150.563	.068	.808
t_20	86.4500	142.613	.500	.795
t_21	88.0000	137.026	.452	.793
t_22	86.7500	140.654	.501	.793
t_23	87.6750	130.122	.691	.780
t_24	86.4250	147.635	.240	.803
t_25	87.4000	133.426	.552	.787

ภาคผนวก ข

LTTA Model (English Version)



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

