

บทที่ 2

การตรวจเอกสาร

ในการพัฒนาสื่อการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ด้านภาษาไทย ระดับประถมศึกษา ช่วงชั้นที่ 2 จำเป็นต้องศึกษาองค์ความรู้ ทฤษฎีทางการศึกษาและความคิดเห็น ของนักการศึกษาที่ เกี่ยวข้องจากเอกสาร ตำรา บทความ งานวิจัยและข้อมูลสารสนเทศในเว็บบไซต์ ต่าง ๆ ในหัวข้อต่อไปนี้

1. แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา และการพัฒนาสื่อการเรียนการสอนสำหรับนักเรียน ระดับประถมศึกษาที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา

1.1 ลักษณะของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา

1.2 วิธีการเสาะหาสำรวนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา

1.3 การจัดการเรียนการสอนและการพัฒนาสื่อการเรียนการสอน สำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา

2. แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับโครงสร้างของเรื่องเล่า

2.1 ทฤษฎีโครงสร้างความรู้ (schema theory)

2.2 โครงสร้างของเรื่องเล่า (story structure or story grammar)

2.3 การจัดการเรียนรู้และการประเมินผลการเรียนรู้เรื่องเล่าโดยใช้โครงสร้างของเรื่องเล่า เป็นพื้นฐาน

3. ผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา และการพัฒนาสื่อการเรียนการสอนสำหรับนักเรียน ระดับประถมศึกษาที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา

ลักษณะของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา

American association for gifted children (1999) ได้ระบุความสามารถพิเศษด้านภาษาและการเรียนรู้ไว้ว่า เด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา จะมีรูปแบบการเรียนรู้ของตนเองมีความสามารถในการพูดและอ่านโดยใช้วงศัพท์ได้อย่างกว้างขวางตั้งแต่ยังเล็ก ชอบซักถาม มีทักษะในการสังเกตอย่างยอดเยี่ยม และสามารถสรุปข้อมูลจากการอ่านและสังเกต ชอบกิจกรรมที่ใช้ความคิดสนใจหนังสือหลายประเภท รวมทั้งแผนที่ภูมิศาสตร์ และสารานุกรม Gardner (1983 อ้างใน อุษณีย์ โพธิสุข, 2541: 35-36) กล่าวว่า ผู้ที่มีความสามารถด้านภาษาเป็นกลุ่มนักคิดโดยใช้ภาษา ชอบอ่านเขียน เรียนรู้ได้ดีในเรื่องภาษาจากการเห็น การจำเสียง การเข้าใจความหมายของคำ หลักเกณฑ์ของภาษา วิธีการสร้างสรรค์ทางภาษาอาจ จะสังเกตได้จากการพูด การเขียน มีแว่นักประพันธ์ นักเขียนนักพูด ส่วนผดุง อารยะวิญญู (2531: 3) และคุษฎี บริพัตร ณ อยุธยา (2531: 39) กล่าวว่า เด็กปัญญาเลิศด้านภาษา สามารถใช้ศัพท์สูงเกินวัย อ่านหนังสือได้ทั้งในระดับชั้นของตนและสูงกว่าระดับชั้นของตนอย่างน้อยสองชั้น มีทักษะในการสื่อความหมายอย่างยอดเยี่ยม มีความคิดสร้างสรรค์ในการใช้ภาษา บรรยายหรือพรรณาส่งต่าง ๆ โดยแทรกความคิดไว้ด้วย รู้จักใช้ภาพพจน์เปรียบเทียบให้เห็นภาพชัดเจน แนวคิดดังกล่าวนี้สอดคล้องกับสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2536 อ้างใน เพลินตา ประดับสุข, 2542: 20) ซึ่งระบุไว้ว่าเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเขียนสามารถสร้างเรื่องได้ตั้งแต่ต้นจนจบและมีจุดสำคัญที่น่าสนใจ ให้ความสดชื่น โดยการขมวดหรือหักมุมจากแนวคิดเดิมรู้จักเลือกใช้คำที่แสดงให้เห็นภาพพจน์ในการบรรยาย สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (2542: 9) ซึ่งได้กล่าวถึงลักษณะของเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษาไว้ว่า เด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษาจะมีความสามารถด้านภาษาสูง และรู้คำศัพท์กว้างขวาง

กรมสามัญศึกษา (2544: 13) ได้กล่าวถึงลักษณะของเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษาในแง่มุมมองของนักภาษาไว้ดังนี้

1. พูดได้เร็วกว่าเด็กในวัยเดียวกัน
2. ชอบท่องและจดจำศัพท์ บทนิพนธ์ โคลง กลอนต่าง ๆ
3. สนใจทุกอย่างที่ผ่านพบ เช่น ป้ายชื่อ หรือป้ายข้อความต่าง ๆ

4. มีความสนใจที่จะเขียนหนังสือก่อนเด็กวัยเดียวกัน
5. ชอบเล่นนิทาน
6. ชอบอ่านหนังสือ
7. ชอบจดบันทึก
8. เข้าร่วมกิจกรรมทางภาษาทุกครั้งที่มีโอกาส

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2544ข: 21, 2544ค: 23) ระบุลักษณะ
ความสามารถพิเศษทางภาษาไว้ดังนี้

1. ช่างเจรจา ช่างพูด
2. ชอบเล่นกับภาษา เจ้าคารม
3. สนใจ และชอบศึกษาที่มาของภาษา
4. ถ้อยเลียน หรือเลียนแบบวิธีพูดของคนอื่นได้ดี
5. ชอบเล่นเกม หรือทำกิจกรรมทางภาษา เช่น ปริศนาอักษรไขว้
6. ชอบสร้างศัพท์หรือสำนวนแปลก ๆ ขึ้นใช้เอง
7. ชอบท่องและจำคำศัพท์ ความจำดี จำอะไรได้ยาว ๆ
8. ชอบสะสมบทประพันธ์คำกลอน เจ้าบทเจ้ากลอน
9. ชอบเล่นนิทาน
10. ชอบอ่านหนังสือ มีหนังสือติดตัวเป็นประจำ
11. รู้และใช้ศัพท์สำนวนได้หลากหลาย
12. ชอบจดบันทึก
13. อ่านและเขียนได้เร็วกว่าเด็กในวัยเดียวกัน
14. รู้และจำบทประพันธ์ โคลง กลอน ได้ไวกว่าเด็กในวัยเดียวกัน
15. ชอบเขียน หรือแต่งเรื่องราวต่าง ๆ เช่น นิทาน โคลง กลอน สารคดี
16. สามารถเรียนภาษาต่าง ๆ ได้อย่างรวดเร็ว
17. กล้าเดา เวลาอ่านไม่เคอะคร้อถ้าไม่รู้ทุกคำ
18. อยากรู้อยากเห็น สนใจรอบด้าน หลากหลาย มีข้อมูลมากมาย เป็นขุมทรัพย์ทางความรู้
19. เรียนภาษาจาก ทีวี วีดิโอ ภาพยนตร์
20. เข้าใจเรื่องที่อ่านหรือฟัง ได้อย่างรวดเร็ว และแจ่มแจ้ง
21. สามารถเข้าใจความหมายแฝงในเรื่องที่อ่านหรือฟังได้

22. เข้าใจและสามารถตีความหมายระดับนามธรรมและสัญลักษณ์ได้
23. พูดได้เร็ว (หรือ แก่แดด) กว่าเพื่อนในวัยเดียวกัน ชอบอยู่กับผู้ใหญ่หรือเด็กที่อายุมากกว่า
24. รู้จักใช้ถ้อยคำที่เหมาะสมในการพูดและเขียน
25. พูดและเขียนแสดงความคิด หรือบอกความต้องการหรือความรู้สึกของตนเองให้ผู้อื่นเข้าใจได้ชัดเจน
26. สามารถอธิบายหรือบรรยายความหมายของสิ่งต่าง ๆ ได้อย่างชัดเจน โดยใช้ถ้อยคำรัดกุมเหมาะสม
27. รู้จักใช้การเปรียบเทียบเพื่ออธิบายให้เข้าใจความหมายได้อย่างชัดเจน
28. มีอารมณ์ขัน ชอบความสนุกสนาน มีความสามารถในการเล่าเรื่องได้อย่างสนุกสนานน่าติดตาม
29. สามารถวิจารณ์อย่างสร้างสรรค์จากเรื่องที่อ่านหรือฟังได้
30. สามารถเสนอแนวคิดใหม่ ๆ จากเรื่องที่อ่านหรือฟังได้
31. ใช้ภาษาที่ทำให้เกิดจินตนาการได้อย่างแจ่มแจ้งและมีสีสัน
32. ใช้คำบรรยายที่ทำให้เห็นความงามและถึงอารมณ์ที่ละเอียดอ่อนได้ มีความรู้สึกไวต่อคนอื่น และสิ่งแวดล้อม
33. มีภาวะผู้นำ มีความคิดเป็นของตัวเอง เข้าใจความคิด
34. ชอบทำอะไรที่ซับซ้อน ทำท่าย แปลกใหม่
35. ใช้ภาษาสละสลวย ลึกซึ้ง งดงาม และก้าวหน้าเกินวัย
36. สามารถแต่งเรื่องราวที่ซับซ้อน พิศดาร เต็มไปด้วยจินตนาการ
37. ประสบความสำเร็จในการพูดหรือโต้วาที แสดงวาทศิลป์ได้ยอดเยี่ยม
38. ประสบความสำเร็จในการค้นกลอนสด ลำตัด เพลงน้อย ฯลฯ
39. สามารถแต่งบทกวีนิพนธ์ได้ถึงระดับมืออาชีพ

นอกจากนี้ยังได้ระบุลักษณะของเด็กที่มีแววภาษาไว้ดังนี้

1. ชอบอ่าน อ่านเกินวัย
2. ช่างเจรจา ช่างพูด
3. รู้ศัพท์มาก สนใจเรื่องศัพท์ เข้าคารม
4. ความจำดี จำอะไรได้ยาว ๆ
5. พบวิธีการเรียนภาษาด้วยตนเอง
6. ชอบหาโอกาสในการฝึกภาษา หาวาทีแสดงความสามารถ

7. รู้วิธีเดา ทำให้เข้าใจโดยไม่ต้องรู้ทุกคำ ทำให้กล้าอ่านหนังสือยาก ๆ ได้
8. เรียนภาษาจากทีวี วิดีโอ หนังสือพิมพ์ ภาพยนตร์ ฯลฯ
9. อยากรู้ อยากเห็น สนใจรอบด้าน
10. ชอบทำอะไรที่ท้าทาย แปลกใหม่
11. มุ่งมั่นงานที่ทำ ต้องทำให้เสร็จ และดี

ลักษณะความสามารถพิเศษทางภาษาข้างต้น สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2544ข: 21, 2544ค: 23) ได้ระบุเกณฑ์ที่ใช้ในการลำดับความสำคัญของความสามารถพิเศษทางภาษา หรือพรสวรรค์ในภาษาไทยไว้ 4 เกณฑ์ดังนี้

1. ความหลากหลายของการใช้ภาษา ซึ่งแบ่งความสามารถในการใช้ภาษาตามลักษณะ เจตนาในการสื่อสารดังนี้

1.1 ความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อสร้างอารมณ์ เช่น ความซาบซึ้งในความงามหรือ ความสุนทรีย์ อารมณ์รัก เสรี อาฆาต หรือหดหู่ ผู้ที่เก่งด้านนี้มักจะเป็นกวี นักเขียน ผู้ชำนาญในการแต่งคำสวด และอาศิรวาทบูชา

1.2 ความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อเล่าเรื่องราว บรรยายเหตุการณ์ให้ชวนติดตาม อยากรู้อยากเห็น ตื่นเต้น สมจริง แม้ว่าบางทีจะเป็นเพียงจินตนาการ เช่น ขาขอบแต่งเรื่องผู้ชนะสิบทิศจาก ความจริงที่มาจากพงศาวดารเพียง 8 บรรทัด ที่เหลือเป็นจินตนาการทั้งสิ้น

1.3 ความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อแสดงเหตุผลเชิงตรรกะ ได้แก่ ความสามารถของนักคิด นักปราชญ์ นักทฤษฎี นักปรัชญา

1.4 ความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อสร้างความบันเทิง ความเพลิดเพลิน ผู้ที่มีความสามารถทางด้านนี้ได้แก่ นักแต่งเรื่องตลกขบขัน นักเสียดสีสังคม เช่น นักเล่นลำตัด นักพูดบางคน นักเขียนการ์ตูนล้อเลียนการเมืองและสังคม

1.5 ความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการหว่านล้อมและชักจูงให้คนเห็นด้วย ให้ทำตาม อันเป็นความสามารถของครู นักเทศน์ และศาสดาของศาสนาต่าง ๆ

2. ความลุ่มลึกหรือลึกซึ้งในการใช้ภาษา ความลุ่มลึกในการรังสรรค์งานที่ต้องใช้ความสามารถพิเศษ มีอยู่ 5 ระดับ

2.1 ระดับที่ 1 ความลุ่มลึกที่บุคคลทั่วไปที่เป็นเจ้าของภาษาสามารถจะมีได้ หากได้รับการฝึกฝน

2.2 ระดับที่ 2 ความลุ่มลึกของความสามารถพิเศษเฉพาะตน เช่นมีบางคนเท่านั้นที่จะสามารถเขียนคำสดุดีที่เราอ่านแล้วน้ำตาคลอ หรือแต่งเรื่องสั้นได้ดี

2.3 ระดับที่ 3 ความลุ่มลึกที่เป็นความสามารถพิเศษที่สูงขึ้นไปอีก และสิ่งที่ทำให้เกิดความลุ่มลึก คือ ความต่อเนื่อง ความสม่ำเสมอในคุณภาพ และปริมาณของผลงาน

2.4 ระดับที่ 4 ความลุ่มลึกที่เป็นความสามารถพิเศษที่สูงขึ้นไปกว่าระดับที่ 3 โดยมีความต่อเนื่อง ความสม่ำเสมอในคุณภาพ ปริมาณของผลงานและเทคนิค ตลอดจนความคิดริเริ่มและความคิดสร้างสรรค์ในระดับที่สูงขึ้น

2.5 ระดับที่ 5 ความลุ่มลึกที่เป็นความสามารถที่สูงขึ้นไปกว่าระดับ 4 โดยมีความต่อเนื่อง ความสม่ำเสมอในคุณภาพ ปริมาณของผลงานและเทคนิค ตลอดจนความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ในระดับที่สูงขึ้นไปอีก แต่มีเกณฑ์เพิ่มขึ้นอีก 2 ข้อ คือ มักจะมีแนวคิด หรืออารมณ์เหล่านี้จะต้องสามารถรับรู้ได้ข้ามเชื้อชาติ หรือศาสนา เช่น มหาकाพย์มหากาฐะ หรือ รามายณะ ของอินเดีย และคัมภีร์ของศาสนาต่าง ๆ

3. คุณภาพของภาษาที่ใช้ นักเขียนแต่ละคนจะมีแนวการเขียนเป็นของตนเอง และภาษาของเขาจะมีอิทธิพลต่อการใช้ภาษาของสังคม แต่ทุกคนจะต้องมีความสามารถในการเลือกคำ กลวิธีในการเขียนสื่อสิ่งๆ ที่ตนเองต้องการให้ผู้อ่านรับรู้ เช่น งานของเนาวรัตน์ พงษ์ไพบูลย์ นักเขียนที่มีความสามารถพิเศษ ผลงานมีความสละสลวยในการเลือกคำ มีผลงานปรากฏ สม่่าเสมอและผลงานแฝงด้วยข้อคิดเชิงปรัชญา

4. ปริมาณผลงานที่รังสรรค์ ความยิ่งใหญ่เกิดขึ้นได้เมื่อนักเขียนมีผลงานที่มีคุณภาพพอสมควร เช่น ม.ร.ว. คึกฤทธิ์ ปราโมช ที่เขียนงานที่มีคุณภาพจำนวนมาก และหลากหลายรส

กล่าวโดยสรุปความสามารถพิเศษด้านภาษา ต้องมีพรสวรรค์ทางภาษามี 4 มิติได้แก่ ความหลากหลาย (variety) ความลุ่มลึก (intensity) ทางปริมาณ (quantity) และทางคุณภาพ (quality) นักการศึกษาทั้งในประเทศและต่างประเทศ ได้กล่าวถึงลักษณะของผู้ที่มีความสามารถด้านภาษาไว้ อย่างกว้างขวางและมีความสอดคล้องกัน นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษาจะมีความเป็นเลิศ ที่แตกต่างจากนักเรียนโดยทั่วไป คือมีความสามารถในการใช้ภาษาได้อย่างหลากหลาย ลึกซึ้ง ทั้งในเชิงปริมาณและคุณภาพมีความสามารถในการใช้คำศัพท์ได้อย่างกว้างขวางในแง่มุมต่าง ๆ สามารถใช้ภาษาได้อย่างสร้างสรรค์และมีสติปัญญาเฉลียวฉลาด เรียนรู้ได้เร็วกว่าปกติ

อย่างไรก็ตามแม้ว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษาจะมีความสามารถที่หลากหลาย ดังกล่าว แต่หากความมีปัญญาเลิศเหล่านั้นไม่ได้รับการพัฒนาอย่างมีระบบและมีขั้นตอนที่เหมาะสม ความสามารถพิเศษเหล่านั้นก็ไม่อาจพัฒนาขึ้นได้และในที่สุดก็อาจกลายเป็นความสามารถธรรมดา ๆ ไป ดังนั้นจึงควรตระหนักในการพัฒนาความสามารถพิเศษของเด็กเหล่านี้ ซึ่งในเรื่องดังกล่าว อุษณีย์ โพธิสุข (2537ง: 25) ได้ให้ข้อคิดเกี่ยวกับเด็กฉลาดไว้อย่างน่าสนใจดังนี้

1. ความฉลาดหรือความเป็นเลิศใด ๆ เป็นผลจากการพัฒนา ซึ่งมีระบบขั้นตอน
2. เด็กฉลาดก็มีนิสัยบางอย่างเหมือนกับเด็กทั่วไป
3. เด็กปัญญาเลิศมีหลายประเภท
4. เด็กปัญญาเลิศประกอบด้วยลักษณะหลายอย่างผสมผสานกัน เรียนไม่ดี คนตรีเก่ง ศิลปะ เป็นเลิศ หรือเรียนดี ไม่ชอบพลศึกษา ปกติตัวจากเพื่อน ฯลฯ

เด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา มีความสำคัญต่อการพัฒนาประเทศมาก จึงมีความจำเป็นที่จะต้องเสาะหาสำรวจและจัดการศึกษาให้เป็นระบบซึ่งจะกล่าวต่อไป

วิธีการเสาะหาสำรวจนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา

การเสาะหาสำรวจนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษาต้องกระทำอย่างมีระบบเป็นขั้นตอน ดังที่นักการศึกษา นักวิจัย ได้ข้อสรุปจากการวิจัยและการสังเคราะห์ทฤษฎี รวมทั้งความคิดเห็นในแง่มุมต่าง ๆ ดังนี้ ชนาทิพย์ วัฒนวงศ์ (2536: 20) ได้กล่าวว่าเด็กปัญญาเลิศ และเด็กที่มีความสามารถพิเศษเฉพาะด้าน มักจะเป็นผลจาก ปฏิสัมพันธ์ที่ซับซ้อนของคุณลักษณะต่าง ๆ โดยแสดงพฤติกรรมออกมาในรูปแบบต่าง ๆ กัน บางคนแสดงลักษณะนิสัยออกมาให้เห็นได้ ชัดเจน บาง

คนแสดงออกมาในลักษณะรวม ๆ และบางคนก็ไม่แสดงออกมาให้เป็นที่สังเกตได้ จึงไม่ควรใช้วิธีการใดวิธีการหนึ่งในการพิจารณาคัดแยก แต่ควรใช้หลาย ๆ วิธีประกอบกัน

การคัดแยกเด็กปัญญาเลิศแต่เดิมมักใช้วิธีการทดสอบสติปัญญา (IQ Tests) ต่อมาพบว่าความสามารถพิเศษของเด็กส่วนใหญ่ไม่อาจวัดได้จากแบบทดสอบ (อุษณีย์ โพธิ์สุข, 2537ค: 24) ตัวอย่างเช่น แบบทดสอบไม่ใช่เครื่องมือที่แม่นยำตรงในการตรวจสอบจริยธรรมของเด็กที่มีสติปัญญาสูง เพราะเด็กเหล่านั้นย่อมรู้ว่าควรตอบอย่างไร ทั้งที่ในความเป็นจริงอาจกระทำหรือไม่กระทำสิ่งของตนเองตอบ (Rothman, 1992 อ้างใน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2543: 28) และแบบทดสอบสติปัญญาก็ไม่สามารถตรวจสอบกระบวนการเรียนรู้ และการคิดหรือไม่สามารถทำนายความคิดสร้างสรรค์ได้ (Cropley and Urban, 1995 อ้างใน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2543: 16) ดังนั้นการเสาะหา สรรวจหรือคัดแยกเด็กที่มีความสามารถพิเศษจึงต้องใช้หลาย ๆ วิธีการประกอบกัน ดังที่วารี ธีรจิตร (2541: 133-134) ได้ประมวลความคิดเห็นเกี่ยวกับวิธีการคัดแยกเด็กปัญญาเลิศไว้ดังนี้

1. แบบทดสอบสติปัญญารายบุคคล ดีแต่ทำได้ยากเพราะต้องอาศัยผู้แปลผลที่มีความเชี่ยวชาญเป็นพิเศษ และใช้เวลานาน
2. แบบทดสอบสติปัญญาเป็นกลุ่ม ช่วยค้นหาเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำแต่ระดับสติปัญญาสูง ข้อจำกัดคือไม่สามารถคัดแยกเด็กที่มีปัญหาทางด้าน การอ่าน และปัญหาทางอารมณ์ ที่สำคัญไม่มีข้อกำหนดที่แน่นอนลงไปว่าจะแนบที่ได้จากการทดสอบสติปัญญาระดับใดคือเกณฑ์มาตรฐาน
3. แบบสอบผลสัมฤทธิ์ มีข้อจำกัดคือไม่สามารถคัดแยกเด็กที่มีปัญหาทางด้าน การอ่าน และปัญหาทางอารมณ์ นอกจากนี้ยังไม่สามารถคัดแยกเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าความสามารถ
4. คะแนนปลายปี อาจไม่ใช่เครื่องบ่งชี้ผลสัมฤทธิ์แต่เพียงอย่างเดียว
5. การสังเกตของครู ในการคัดแยกเด็กปัญญาเลิศมีความผิดพลาด

Rubenzler (1979 อ้างใน ชนาทิพย์ วัฒนวงศ์, 2536: 19) ได้เสนอแนวทางแก้ไขปัญหาการบ่งชี้เด็กปัญญาเลิศผิดพลาดไว้ว่า ครูสามารถระบุเด็กได้ถูกต้องมากขึ้น เมื่อครูใช้แบบสำรวจ

พฤติกรรม เป็นเกณฑ์ในการสังเกต และการสังเกตของครู เพื่อน พ่อแม่ ตัวเด็กเอง จะช่วยระบุความสามารถพิเศษได้ (วาริ ธีรจิตร, 2541: 134)

นอกจากนี้การคัดแยกเด็กที่มีความสามารถพิเศษยังอาจทำได้โดยใช้ talent pool ของ Renzulli and Reis (1991 อ้างใน จิรพงษ์ ข่ายเพชร, 2544: 14-15) ดังนี้

- ขั้นที่ 1 การเสนอชื่อของนักเรียน โดยใช้แบบทดสอบคัดจำนวนเด็กที่ได้คะแนนสูงสุดจำนวน 8% จากเด็กทั้งหมด
- ขั้นที่ 2 เพิ่มชื่อด้วยการเสนอชื่อโดยครูที่สอนเด็ก
- ขั้นที่ 3 เพิ่มรายชื่อด้วยการเสนอชื่อโดยพ่อแม่ ผู้ปกครอง เพื่อน และตนเอง
- ขั้นที่ 4 ส่งรายชื่อทั้งหมดให้ครูทุกคนในโรงเรียนเพื่อที่จะเป็นการคัดแยกอย่างรัดกุม
- ขั้นที่ 5 แจงให้ผู้ปกครองทราบและเตรียมตัวเข้าสู่กลุ่มเด็กที่มีความสามารถพิเศษ
- ขั้นที่ 6 ถามถึงครูที่จะเสนอชื่อของเด็กเป็นครั้งสุดท้าย โดยมีจุดหมายเด็ก 15-25% ของเด็กทั้งหมดที่จะเข้าสู่กลุ่มเด็กที่มีความสามารถพิเศษ

แนวทางในการเสาะหาอัจฉริยภาพของเด็กที่มีคุณภาพเป็นที่ยอมรับระดับนานาชาติในปัจจุบัน คือ การใช้กระบวนการตรวจสอบที่เป็นขั้นตอน เครื่องมือและวิธีการที่ใช้เหมาะสมกับแววของเด็ก ไม่ลำเอียงกับเด็กกลุ่มใดเป็นพิเศษ และมีข้อมูลหลายด้านประกอบกัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2544ก: 37) นอกจากนี้สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2544ค: 25) ยังได้พัฒนาแบบสำรวจแววภาษาเพื่อใช้ในการเสาะหาผู้ที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษาไทย และได้เสนอขั้นตอนการเสาะหาเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษาไทยไว้ดังนี้

1. การสำรวจหาม้าพยศ
2. การใช้คะแนนปลายปีหรือปลายภาคการศึกษาคัดเด็กที่มีคะแนนสูงสุดไว้ 20%
3. การใช้แบบสำรวจแววภาษา ถามพ่อแม่ เด็ก และครู
4. คัดผู้ที่มีแววภาษาสูงสุดไว้ 3%
5. ให้เด็กที่ได้รับการคัดเลือกเข้ารับการพัฒนาจากหลักสูตรที่สร้างขึ้น แล้ววัดพัฒนาการของพวกเขาก่อนการตัดสินใจอีกครั้ง

ศูนย์พัฒนาอัจฉริยภาพของเด็กและเยาวชน มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้พัฒนาแบบสำรวจเด็กเก่งภาษา มีลักษณะเป็นมาตรวัดประมาณค่า (rating scales) 5 ระดับ มีเกณฑ์การประเมินและระบุลักษณะความสามารถพิเศษทางภาษาไว้ 39 ลักษณะ ซึ่งได้กล่าวมาแล้วในเรื่องลักษณะของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษข้างต้น สามารถนำมาประกอบหรือใช้แทนแบบสำรวจแววภาษาได้เพราะมีการระบุคุณลักษณะของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษคล้ายกับแบบสำรวจแววภาษาแต่มีความละเอียดกว่า

จากแนวคิดของนักการศึกษาที่กล่าวมาแล้วจะเห็นได้ว่า การเสาะหานักเรียนที่มีความสามารถด้านภาษาต้องกระทำอย่างรอบคอบและใช้วิธีการเชิงระบบ โดยจะต้องใช้หลาย ๆ วิธีการร่วมกัน และไม่เน้นการทดสอบซึ่งไม่สามารถระบุความสามารถที่แท้จริงได้ แต่ต้องหาข้อมูลจากหลาย ๆ ด้านประกอบกัน ทั้งข้อมูลที่เป็นตัวบุคคล ได้แก่ ตัวนักเรียน และบุคคลที่ใกล้ชิดกับนักเรียน เช่น ครู ผู้ปกครอง และข้อมูลจากผลงานนักเรียน ประวัตินักเรียน เอกสารหลักฐานต่าง ๆ และจะต้องจัดหลักสูตร การเรียนการสอนและสื่อการเรียนการสอนสำหรับผู้ที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา เพื่อกระตุ้นให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา ได้ใช้ศักยภาพที่มีอยู่แสดงความ สามารถเหล่านั้นออกมา และยังเป็นการพัฒนาความสามารถพิเศษของเด็กเหล่านี้ด้วย ดังนั้นผู้วิจัยจึงใช้คะแนนปลายภาคการศึกษาสาระการเรียนรู้ภาษาไทย คัดนักเรียนที่มีคะแนนสูงสุดไว้ร้อยละ 5 และใช้แบบสำรวจแววภาษาสำรวจแววภาษาของนักเรียน คัดแยกนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ด้านภาษาไทย ออกจากนักเรียนปกติ ตามแนวคิดทฤษฎีในการคัดแยกนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ด้านภาษาไทย ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติและนักการศึกษาท่านอื่น ๆ ดังกล่าวมาแล้ว

การจัดการเรียนการสอน และการพัฒนาสื่อการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา

ลักษณะการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษาการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษามีผู้กล่าวไว้หลากหลาย เช่นดวงเดือน อ่อนน่วม (2529: 54-62); ประพิมพ์พรรณ โขควัฒนสกุล (2535: 74-86); อุษณีย์ โพธิสุข (2540 อ้างใน สุเมตตา คงสง, 2543: 44-46); กรมสามัญศึกษา (2544: 41-45) และอัมพร เต็มทอง (2549: 92-93) ได้กล่าวถึงการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษอย่างสอดคล้องกันดังนี้

1. การสอนเสริมหรือการสอนแบบเพิ่มพูนประสบการณ์ (enrichment) เป็นการจัดการเรียนการสอนทางวิชาการที่เพิ่มไปจากการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรปกติ ขยายกิจกรรม เน้นคุณภาพมากกว่าปริมาณ เน้นกระบวนการเรียนรู้มากกว่าเนื้อหา เด็กที่ได้รับการสอนเสริมการเรียนนี้

ไม่ได้รับการเลื่อนชั้นไปเรียนชั้นสูงหรือเรียนจบหลักสูตรเร็วกว่าเด็กปกติจึงสามารถสอนเสริมใน
 แนวกว้าง กล่าวคือให้เด็กที่มีความสามารถพิเศษ ได้ศึกษาเนื้อหาวิชาตามหลักสูตรในแนวกว้าง ด้วย
 การนำไปสัมพันธ์กับเรื่องอื่น ๆ เพื่อขยายองค์ความรู้ในเรื่องนั้น ๆ ให้กว้างขวางขึ้น ส่วนการสอน
 เสริมในแนวลึกให้เด็กที่มีความสามารถพิเศษ ได้ศึกษาเนื้อหาวิชาในหลักสูตรอย่างลึกซึ้งเข้มข้นกว่า
 เด็กปกติและสอนเสริมเรื่องที่ทันสมัย กล่าวคือให้เด็กที่มีความสามารถพิเศษ ได้ศึกษาเรื่องราวของสิ่ง
 ต่าง ๆ รอบตัวที่เกิดขึ้นในขณะนั้น ตามความสามารถและความสนใจของตนเอง

2. การสอนเร่งหรือการลดระยะเวลาเรียน (acceleration) เป็นการจัดการเรียนการสอนใน
 ลักษณะของเนื้อหาวิชาและระดับชั้นอื่นที่เรียนสูงกว่าเด็กในวัยเดียวกัน และเปิดโอกาสให้เด็กที่มี
 ความสามารถพิเศษเข้าเรียนเร็วขึ้น หรือจบหลักสูตร สำเร็จการศึกษาได้เร็วขึ้น

3. การใช้ผู้เชี่ยวชาญ (mentoring) เป็นการจัดผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้านสำหรับเด็กที่มี
 ความสามารถพิเศษด้านใดด้านหนึ่ง

4. การขยายหลักสูตร เป็นการทำโปรแกรมการศึกษานอกหลักสูตร สำหรับเด็กที่มี
 ความสามารถพิเศษ เพื่อตอบสนองความสนใจและความสามารถเป็นรายบุคคล สามารถทำได้หลาย
 รูปแบบ เช่น การทำโครงการพิเศษ การเรียนในห้องศูนย์วิทย์พัฒนา การใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์
 ช่วยสอน การจัดกิจกรรมนอกหลักสูตร การจัดค่ายวิชาการและการสร้างเครือข่ายกลุ่มที่มีความสนใจ
 หรือมีความพยายามแบบเดียวกันเข้าด้วยกัน โดยเฉพาะเด็กที่มีความสามารถพิเศษระดับสูง

นอกจากนี้ อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์ (2544ก: 94-95) ยังได้เสนอหลักการจัดการเรียนการสอนเด็ก
 ที่มีความสามารถพิเศษไว้ดังนี้

1. หลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนควรมีความยาก ทำทาย และสลับซับซ้อน

2. ควรใช้กระบวนการพัฒนาทักษะความคิดระดับสูง เช่น การสอนอย่างสร้างสรรค์ การใช้
 หลักการสอนอย่างมีวิจารณ์ญาณ การใช้วิธีการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ และการใช้วิธีการแบบ
 อภิปัญญา เน้นกระบวนการมากกว่าผลลัพธ์ เป็นต้น

3. การให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนของเขา เช่น 让他ได้มีโอกาสเลือกในสิ่งที่เขาอยากเรียน หรือวิธีการที่จะเรียน

4. หลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนต้องยืดหยุ่น และหลากหลายเหมาะสมกับเด็กแต่ละคน

การจัดหลักสูตรและการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษในต่างประเทศที่จะยกมาเป็นตัวอย่างให้เห็นคือ

1. Rocky mountain school for gifted & creative (2003: 1-5) มีการจัดหลักสูตรสำหรับเด็กปัญญาเลิศที่มีความคิดสร้างสรรค์สูง โดยในส่วนของเนื้อหาด้านศิลปภาษาที่กำหนดไว้ในหลักสูตรประกอบด้วย การอ่าน (reading) การเขียน (writing) การแต่งเรื่อง (composition) การสะกดคำ (spelling) และ ไวยากรณ์ (grammar) และกำหนดการพัฒนาทักษะการคิดและการเรียนรู้ไว้ดังนี้ “ทักษะการวิจัย (research skills) การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (critical thinking) และการคิดสร้างสรรค์ (creative thinking) หลักสูตรแบบนี้มีได้เป็นหลักสูตรแบบเพิ่มพูนประสบการณ์ มิได้เป็นการสอนเร่งหรือการลดระยะเวลาเรียนและมีได้ขยายหลักสูตรปกติ แต่เป็นการจัดหลักสูตรพิเศษโดยเฉพาะในโรงเรียนสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษโดยเฉพาะ

2. การจัดหลักสูตรและการเรียนการสอนของ Stanford junior university (2003) เป็นการจัดหลักสูตรเสริมประสบการณ์ (enrichment Courses) และหลักสูตรเชื่อมโยงสู่สถาบันอุดมศึกษา (advanced placement courses) เพื่อเสริมเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา เช่นหลักสูตรการเขียนในระดับประถมศึกษา รายวิชา การเขียนเชิงอธิบาย (expository writing) เป็นวิชาที่จัดให้เด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา ระดับ 9-11 ได้เลือกเรียน มีลักษณะเป็นหลักสูตรเสริมประสบการณ์ (enrichment courses) โดยในคำอธิบายรายวิชาต้องการให้นักเรียนมีโอกาสในการพัฒนาทักษะการเขียนเรียงความ โครงสร้างการเขียน การเขียนรายงานการวิจัย และการวิเคราะห์วรรณกรรม ซึ่งประกอบด้วย 3 หน่วยการเรียนรู้ดังนี้

1. การเขียนอธิบายเบื้องต้น (introductory expository writing (W09A))
2. การเขียนสารคดีแบบพรรณนาและการเล่าเรื่องเบื้องต้น (introductory non-fiction description and narration (W09B))
3. การวิเคราะห์วรรณกรรมเบื้องต้น (introductory literary analysis (W09C))

ส่วนในระดับมัธยมศึกษา มีทั้งหลักสูตรเสริมประสบการณ์ (enrichment courses) และหลักสูตรเชื่อมโยงสู่สถาบันอุดมศึกษา (advanced placement courses) ดังนี้

หลักสูตรเสริมประสบการณ์ (enrichment courses) :-

1. ไวยากรณ์และรูปแบบประโยค (grammar and style of the sentence (EG20))
2. การเขียนอธิบายขั้นกลาง (intermediate expository writing (W10A-C))
3. การเขียนอธิบายขั้นสูง (advanced expository writing (W11A-D))
4. ประเด็นในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ (topics in creative writing (W041))

หลักสูตรเชื่อมโยงสู่สถาบันอุดมศึกษา (advanced placement courses) :-

ภาษาอังกฤษและเรียงความ (AP English language and composition (E001))

จะเห็นได้ว่าการจัดหลักสูตรและการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา สามารถกระทำได้ในหลากหลายรูปแบบ ไม่ว่าจะเป็นหลักสูตรเร่งรัด (acceleration courses) หลักสูตรเสริมประสบการณ์ (enrichment courses) และหลักสูตรเชื่อมโยงสู่สถาบันอุดมศึกษา (advanced placement courses) หรือการจัดหลักสูตรพิเศษในโรงเรียนสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษโดยเฉพาะก็ได้

นอกจากนี้ในการจัดการเรียนการสอนที่มีลักษณะเป็นหน่วยการเรียนรู้สำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ควรใช้รูปแบบการสอนและการจัดกิจกรรมสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษ โดยเฉพาะ ดังที่อาร์ สันหลวี (2540) ได้แปลหนังสือเรื่อง Teaching Models in Education of the Gifted ของ Maker ซึ่งเสนอการบูรณาการรูปแบบการเรียนการสอนเด็กปัญญาเลิศไว้ดังนี้

1. การบูรณาการรูปแบบการเรียนรู้ของ Bloom and Krathwohl

1.1 รูปแบบการเรียนรู้ของ Bloom มีขั้นตอนการเรียนรู้ 6 ขั้นตอนดังนี้

1.1.1 การรู้จำข้อมูลเนื้อหา

1.1.2 การเข้าใจ

- 1.1.3 การนำไปใช้
- 1.1.4 การวิเคราะห์
- 1.1.5 การสังเคราะห์
- 1.1.6 การประเมินค่า

1.2 รูปแบบการเรียนรู้ของ Krathwohl มี 5 ขั้นดังนี้

- 1.2.1 ขั้นรับรู้
- 1.2.2 ขั้นแสดงออก
- 1.2.3 ขั้นนิยมชมชอบ
- 1.2.4 ขั้นเป็นหมวดหมู่ระบบค่านิยม ระดับความคิดรวบยอดของค่านิยม และค่านิยมของแต่ละบุคคล
- 1.2.5 ขั้นคุณลักษณะพิเศษ เป็นค่านิยมเฉพาะตน

การบูรณาการรูปแบบการเรียนรู้ของ Bloom and Krathwohl รูปแบบการเรียนรู้ของ Bloom and Krathwohl จะมีความสัมพันธ์กันดังนี้

- ขั้นรับรู้ทางความรู้สึก จะสัมพันธ์กับการรู้จำเนื้อหา
- ขั้นแสดงออกของความรู้สึก จะสัมพันธ์กับการเข้าใจ
- ขั้นนิยมชมชอบ จะสัมพันธ์กับการนำไปใช้
- ขั้นสร้างความคิดรวบยอดและระบบของค่านิยม จะสัมพันธ์กับการวิเคราะห์ และการสังเคราะห์

2. การบูรณาการรูปแบบการสอนของ Bruner มีเป้าหมายการสอน โดยการจัดสถานการณ์ให้ผู้เรียนได้เสนอผลงาน จัดประเมิน และพัฒนาทักษะการประเมินให้ผู้เรียนอย่างเหมาะสมและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เสนอหัวข้อและวิธีการศึกษด้วยตนเอง โดยเน้นกระบวนการเรียนรู้ของแต่ละวิชา ไม่เน้นรายละเอียดของเนื้อหาวิชา แต่ผู้เรียนต้องเข้าใจความคิดรวบยอดที่สำคัญของวิชานั้น ๆ โดยการวิเคราะห์ และการหยั่งรู้

3. การบูรณาการรูปแบบการสอนของ Guilford มีเป้าหมายการสอน โดยการจัดเนื้อหาวิชาตามความคิดรวบยอด และแนวคิดเชิงนามธรรม จัดการเรียนการสอนแบบสร้างสรรค์ เนื้อหาวิชา

แตกต่างจากหลักสูตรปกติ โดยมีโครงสร้างรูปแบบทางปัญญา 3 มิติ ได้แก่ มิติของกระบวนการ มิติของเนื้อหา และมิติของความคิด

4. การบูรณาการรูปแบบการสอนของ Kohlberg มีเป้าหมายการจัดเนื้อหาที่เป็นนามธรรมให้มีความลึกและยาก โดยมีระดับพัฒนาการทางจริยธรรม 6 ขั้น ได้แก่

- 4.1 ระดับก่อนเกณฑ์
- 4.2 ระดับหลักการแสวงหารางวัล
- 4.3 ระดับหลักการทำตามผู้อื่นเห็นชอบ
- 4.4 ระดับหลักการปฏิบัติตามกฎของสังคม
- 4.5 ระดับหลักการทำตามคำมั่นสัญญา
- 4.6 ระดับหลักการยึดมั่นอุดมคติสากล

5. การบูรณาการรูปแบบการสอนของ Krathwohl มีเป้าหมายโดยการจัดเนื้อหาวิชาในเรื่องที่เป็นนามธรรม ให้มีความลึกซึ้ง มีความคิดรวบยอด เนื้อหาวิชาแตกต่างจากหลักสูตรปกติ โดยจัดกิจกรรมเน้นคำถามแบบปลายเปิด จัดประสบการณ์ให้มีการค้นพบ ให้นักเรียนอธิบายเหตุผล ประกอบคำตอบและข้อมูลของเหตุผล จัดให้มีสถานการณ์จำลอง การค้นพบปัญหา การเสนอผลงาน การประเมินผลงานและการพัฒนาผลงาน

6. การบูรณาการรูปแบบการสอนของ Renzulli โดยการใช้กิจกรรมทวีปัญญา 3 ขั้น ได้แก่

- 6.1 ใช้เวลาส่วนใหญ่ให้กับเนื้อหาเรื่องราวที่เด็กสนใจ
- 6.2 ครูคอยช่วยเหลือนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ จัดปัญหาที่เป็นจริงและแก้ไขได้
- 6.3 ให้ผู้เรียนแต่ละคน ได้มีวิธีในการสร้างผลงานของตนเอง

รูปแบบการสอนของ Renzulli มีเป้าหมายที่จะจัดเนื้อหาเพื่อพัฒนาแนวคิดเชิงนามธรรม ทักษะ จัดเนื้อหาจากความคิดรวบยอด ผู้เรียนได้ศึกษาบุคคลสำคัญและกระบวนการสร้างสรรค์ จัดให้ผู้เรียนได้มีกิจกรรมในการใช้ความคิดระดับสูง

7. การบูรณาการรูปแบบการสอนของ Parnes มีเป้าหมายในการจัดเนื้อหาวิชาให้เป็นนามธรรมทุกวิชา จัดประสบการณ์ให้ผู้เรียนได้ค้นพบ เน้นการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์

8. การบูรณาการรูปแบบการสอนของ Treffinger มีลำดับขั้น 4 ขั้น ดังนี้

- 8.1 การแสวงหา
- 8.2 การตั้งจุดหมาย
- 8.3 การประเมินพฤติกรรมก่อนเรียน
- 8.4 การประเมินผลงานและพฤติกรรม

9. การบูรณาการรูปแบบการสอนของ Taba มียุทธวิธีการสอน 4 ขั้น ดังนี้

- 9.1 การพัฒนาความคิดรวบยอด
- 9.2 การแปลความหมายของข้อมูล
- 9.3 การนำเอาข้อสรุปไปใช้
- 9.4 การตกลงยุติปัญหาขัดแย้ง

10. การบูรณาการรูปแบบการสอนของ Williams มีเป้าหมายในการส่งเสริมกระบวนการคิดที่หลากหลาย มีความยืดหยุ่น มีความคิดแปลกใหม่ ความคิดขยายเสริมแต่ง ความรู้สึกใฝ่รู้ มีความกล้าเสี่ยง ความซับซ้อน และมีความคิดฝัน เป็นรูปแบบที่พัฒนาความสามารถในการคิดและความรู้สึกจากเนื้อหาที่เรียนรู้

11. การบูรณาการรูปแบบการสอนของ Taylor มีเป้าหมายในการเสริมสร้างความสามารถพิเศษด้านต่าง ๆ ของเด็กแต่ละคนดังนี้

- 11.1 พัฒนาแนวความคิดนามธรรม ในเนื้อหาวิชาทุกวิชา
- 11.2 พัฒนาแนวคิดที่บูรณาการเนื้อหาวิชาการที่ศึกษาหลาย ๆ วิชา
- 11.3 จัดกิจกรรมพัฒนาความสามารถพิเศษในแนวคิดที่เป็นนามธรรม
- 11.4 จัดกิจกรรมพัฒนาความสามารถพิเศษที่ขยายความคิดที่เป็นนามธรรม

เนื่องจากความคิดเชิงนามธรรมเป็นสิ่งที่มองเห็นได้ยากกว่ารูปธรรม ต้องอาศัยความสามารถทางปัญญา ดังนั้นรูปแบบการสอนที่เน้นความคิดเชิงนามธรรมจึงเหมาะสมกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กปัญญาเลิศ

การพัฒนาสื่อการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษานักการศึกษาทั้งในประเทศ และต่างประเทศได้เสนอหลักการ แนวคิดและข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการพัฒนาสื่อการเรียนการสอนภาษาไทย วิธีการพัฒนาสื่อการเรียนการสอนและการจัดการเรียนการสอนสำหรับผู้ที่มีความสามารถพิเศษ การพัฒนาสื่อการเรียนการสอนและการจัดการเรียนการสอนสำหรับผู้ที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

กรมวิชาการ (2545: 137-140) กล่าวถึงการพัฒนาสื่อการเรียนการสอนภาษาไทยไว้ว่าการใช้สื่อการเรียนการสอนภาษาไทยถือเป็นความจำเป็นอย่างยิ่ง การใช้สื่อต้องคำนึงถึงความเหมาะสมและความเป็นไปได้ที่จะทำให้ผู้เรียนบรรลุจุดประสงค์ สื่อต้องมีความตรงตามเนื้อหา ช่วยเพิ่มประสบการณ์ให้ผู้เรียน สร้างง่าย ประหยัดเวลา และราคาไม่แพง โดยเสนอแนะแนวทางในการพัฒนาสื่อการเรียนการสอนไว้ดังนี้

1. กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ให้ชัดเจนว่าต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และได้รับประสบการณ์ในด้านใดบ้างจากบทเรียน เพื่อจะได้สร้างสื่อหรือเลือกใช้สื่อการเรียนรู้ให้สัมพันธ์กับจุดประสงค์และกิจกรรมการเรียนการสอน
2. ศึกษาผู้เรียน โดยพิจารณาถึงวัย ระดับชั้น ความรู้ ประสบการณ์ และความแตกต่างระหว่างบุคคล เพื่อเป็นข้อมูลในการเลือกหรือสร้างสื่อให้เหมาะสมกับผู้เรียน
3. ศึกษาธรรมชาติของเนื้อหาสาระที่ต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ แต่ละเรื่องอาจมีลักษณะเฉพาะ บางเรื่องต้องเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง บางเรื่องต้องอาศัยการสืบค้นข้อมูลจากการฟัง การดู และการอ่าน
4. พิจารณาประโยชน์และความคุ้มค่าของสื่อการเรียนการสอน สื่อการเรียนแต่ละชนิดช่วยสร้างประสบการณ์แก่ผู้เรียนอย่างไรบ้าง มีข้อจำกัดด้านค่าใช้จ่าย และความสะดวกในการใช้อย่างไร

5. หาประสิทธิภาพของสื่อโดยปรับปรุงและพัฒนาสื่อที่จัดทำไว้ เพื่อเป็นการประกันคุณภาพของสื่อว่ามีความเหมาะสมในการนำไปใช้พัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนได้จริง

สิริพัทธ์ เจษฎาวิโรจน์ (2541: 193-194) ได้ให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการพัฒนาหรือการเลือกใช้สื่อการเรียนการสอนภาษาไทยให้มีลักษณะและความเหมาะสมในเรื่องต่อไปนี้

1. เหมาะสมและสอดคล้องกับเรื่องที่จะสอน และตรงตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้
2. เหมาะสมกับระดับอายุและสติปัญญาของผู้เรียน
3. ตรงกับความต้องการและความสนใจของผู้เรียน
4. ใ้เข้าใจให้ผู้เรียนสนใจ
5. ช่วยเสริมสร้างทัศนคติที่ดีต่อการเรียนวิชาภาษาไทย
6. ช่วยให้ผู้เรียนมีประสบการณ์การเรียนรู้ที่กว้างขวางขึ้น
7. ราคาไม่แพง หาง่าย และสามารถใช้อย่างประหยัดได้คุ้มค่า

นอกจากนี้ยังได้ระบุประเภทของสื่อการเรียนการสอนภาษาไทยที่สามารถพัฒนา ทำขึ้นใช้เอง หรือจัดหามาใช้ในการเรียนการสอนดังนี้

1. สื่อสำเร็จรูป เป็นสื่อที่ครูเป็นผู้จัดหามา อาจโดยการซื้อหรือขอการสนับสนุนจากหน่วยงาน บริษัท หรือบุคคล เช่น ของจริง ของจำลอง พจนานุกรม ทรายาง วิหุ โทรทัศน์ ภาพยนตร์ สไลด์ เทปบันทึกเสียง ฯลฯ

2. สื่อที่ทำขึ้นใช้เอง ครูอาจเป็นผู้จัดทำหรือให้นักเรียนช่วยทำหรือร่วมกันทำก็ได้ เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมมากขึ้น เช่น สมุดภาพ บัตรคำ แผนภูมิ รูปภาพ อุปกรณ์การเล่นเกมต่าง ๆ กระเป๋าผนัง สมุดประสมคำ เป็นหมุนสะกดคำ หุ่นถูหรือหุ่นมือ หน้ากาก ฯลฯ

3. วิธีการสอนและกิจกรรมต่าง ๆ ที่ครูจะใช้ในการจัดการเรียนการสอนภาษาไทย ซึ่งสามารถใช้ได้อย่างหลากหลาย ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับเนื้อหาที่จะสอนในแต่ละแผนการสอน และจุดประสงค์ ทั้งนี้เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความสนใจในการเรียน เรียนและร่วมทำกิจกรรมอย่างมีความสุขสนุกสนาน

Berger (2000: 1-4) ได้แนะนำวิธีการพัฒนาสื่อการเรียนการสอนและการจัดการเรียนการสอนสำหรับผู้ที่มีความสามารถพิเศษไว้ดังนี้

1. ปรับเปลี่ยนเนื้อหาสาระในหลักสูตรให้เป็นเนื้อหาที่เกี่ยวกับความคิดรวบยอดที่ซับซ้อน ความคิดเชิงนามธรรม การประยุกต์ตัดแปลงความคิดสู่การสร้างงาน การปฏิบัติ และมีลักษณะเนื้อหาเป็นแบบบูรณาการหลาย ๆ วิชา

2. ปรับเปลี่ยนกระบวนการ กิจกรรม และสื่อการเรียนการสอน โดยต้องตอบสนองต่อการพัฒนาสติปัญญา มีลักษณะเป็นกิจกรรมเชิงวิชาการมากขึ้น เน้นกระบวนการเรียนการสอนแบบการค้นพบ ใช้คำถามแบบปลายเปิด เน้นทักษะความคิดระดับสูง ความคิดเชิงนามธรรม การคิดวิเคราะห์ การสังเคราะห์และการประเมินค่า

3. ปรับเปลี่ยนการจัดสิ่งแวดล้อมที่เน้นการสืบสอบหาความจริง ใช้สื่อการเรียนการสอนที่หลากหลาย เชื่อมโยงประสบการณ์การเรียนรู้ภายในโรงเรียนกับโลกภายนอก

4. ปรับเปลี่ยนผลงานและการตอบสนองของนักเรียน โดยเน้นการสร้างงานที่หลากหลาย จากความรู้และความสามารถ และเน้นการสังเคราะห์ผลงานมากกว่าการสรุปข้อมูล ดังนั้นแทนที่จะให้นักเรียนทำรายงาน นักเรียนอาจเสนอการออกแบบเกม หรือผลงานในลักษณะอื่น ๆ

นอกจากนี้ Oregon Department of Education (2003) ยังได้ให้ข้อเสนอแนะในการพัฒนาสื่อการเรียนการสอน และการจัดการเรียนการสอน สำหรับผู้ที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษาไว้ที่น่าสนใจดังนี้

1. พัฒนามาตรฐานหลักสูตรและมาตรฐานช่วงชั้น สำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านศิลปภาษา โดยใช้มาตรฐานที่กำหนดไว้ในหลักสูตรปกติ แต่ใช้มาตรฐานของระดับชั้นที่สูงกว่า 2-3 ระดับชั้น

2. พัฒนาเนื้อหาให้มีลักษณะพิเศษ แตกต่างจากหลักสูตรปกติ เช่นการวิเคราะห์วรรณกรรมขั้นสูงในระดับประถมศึกษา

3. พัฒนาสื่อการเรียนการสอนที่มีกิจกรรมการเรียนการสอนที่เน้นทักษะการคิดวิเคราะห์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ การตัดสินใจ การจัดการปัญหา การเป็นผู้นำ การพัฒนาอาชีพ เป็นต้น

4. ใช้เทคนิคแผนผังความคิดแบบไข่มุม ในการฝึกทักษะการคิดวิเคราะห์ เช่น การวิเคราะห์คำ การวิเคราะห์วรรณกรรม เป็นต้น

5. มีการระบุลักษณะความสามารถพิเศษทางภาษาที่ได้รับการพัฒนาในแต่ละหน่วยการเรียนรู้

จากแนวคิด ทฤษฎี และข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการพัฒนาสื่อการเรียนการสอนภาษาไทย วิธีการพัฒนาสื่อการเรียนการสอนและการจัดการเรียนการสอนสำหรับผู้ที่มีความสามารถพิเศษ การพัฒนาสื่อการเรียนการสอนและการจัดการเรียนการสอนสำหรับผู้ที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา สามารถนำองค์ความรู้ดังกล่าวมาเป็นแนวทางในการสังเคราะห์สื่อการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษาไทย ได้เป็นอย่างดี โดยจะต้องศึกษาความสามารถ ความต้องการ ความถนัด ความสนใจของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ด้านภาษาไทย และธรรมชาติของวิชาภาษาไทย แล้วจึงพัฒนาสื่อการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ด้านภาษาไทย ซึ่งมีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่แตกต่างจากการเรียนการสอนตามปกติ คำนี้ถึงความแตกต่างของความสามารถด้านภาษาไทย ความต้องการ ความถนัด ความสนใจของผู้เรียน ต้องระบุลักษณะของความสามารถทางภาษาของนักเรียนที่ได้รับการพัฒนาไว้ในหน่วยการเรียนรู้ และเน้นกิจกรรมการเรียนรู้ที่ใช้ความคิดระดับสูง

แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับโครงสร้างของเรื่องเล่า

เรื่องเล่า (narrative) มีความสำคัญต่อการสื่อสารด้วยภาษาของมนุษย์ในฐานะเป็นสารที่มนุษย์สื่อถึงกัน ในทุกระดับของการสื่อสาร ผ่านช่องทางการสื่อสารและสื่อประเภทต่าง ๆ ตั้งแต่อดีตกาล โดยมีการเปลี่ยนแปลงรูปแบบ โครงสร้าง และการพัฒนาองค์ความรู้เกี่ยวกับเรื่องเล่าจากกระบวนทัศน์แบบเดิมไปสู่กระบวนทัศน์แบบใหม่ที่ไม่ต้องอาศัยเกาะอยู่กับศาสตร์อื่น ๆ อีกแล้ว โดยสามารถพัฒนาความรู้เฉพาะด้านที่เรียกว่า ศาสตร์แห่งเรื่องเล่า (narratology) ซึ่งเปลี่ยนแปลงนิยามขอบเขต และองค์ประกอบของเรื่องเล่า ดังนี้

การเปลี่ยนแปลงนิยามของเรื่องเล่าจากเดิมที่มองว่า เรื่องเล่าเป็นภาพสะท้อนของความจริงมา เป็นการมองว่าเรื่องเล่ามีการประกอบสร้างในตัวของมันเอง และจากเดิมที่มองว่าถูกจำกัดตัวอยู่แต่ เฉพาะในวรรณกรรมที่เป็นเรื่องสมมุติ (fiction) ออกไปสู่สารประเภทอื่น ๆ เช่นข่าวหรือสารคดี (non-fiction) (นพพร ประชาณุกุล, 2542: 3-4) แนวคิดในเรื่องขอบเขตของเรื่องเล่าดังกล่าวสอดคล้อง กับถิรนนท์ อนุวัชศิริวงศ์และคณะ(2543: 23) ซึ่งได้แบ่งประเภทของเรื่องเล่าออกเป็นสองประเภท ได้แก่ จินตคติและสารสนเทศคติ

จินตคติ หมายถึงสารที่มุ่งให้ผลในด้านอารมณ์ความรู้สึกเป็นสำคัญ ได้แก่ งานประเภทยุติประ และบันเทิงคดีต่าง ๆ นั่นเองในทางวรรณกรรมมักระบุว่าเป็นสื่อประเภท เรื่องสั้น นวนิยาย และบทละคร เป็นต้น

สารสนเทศคติ หมายถึงสารประเภทมุ่งให้รับรู้ข่าวสารต่าง ๆ ได้แก่ ข่าว สารคดี และการ โฆษณา เป็นต้น

นอกจากนี้จุดมุ่งหมายของการศึกษาเรื่องเล่าในปัจจุบันก็เปลี่ยนแปลงไปจากเดิมที่การศึกษา เรื่องเล่าเน้นเรื่องของการซาบซึ้ง (appreciation) เปลี่ยนมาเน้นที่ความเข้าใจ (understanding) เป็น หลักแทน ดังนั้นจุดมุ่งหมายของการศึกษาเรื่องเล่าจึงเปลี่ยนมาเป็นการพยายามทำความเข้าใจในตัว เรื่องเล่ามากกว่า ทั้งในเชิง โครงสร้างและเนื้อหา เรื่องเล่าจึงมีหลักการประกอบสร้าง (principle of construction) อยู่ในตัวของมันเอง กล่าวคือ การบอกว่าเรื่องเล่า ก็คือการนำเสนอเหตุการณ์ชุดหนึ่ง ที่มีกระบวนการเปลี่ยนแปลงของสถานการณ์ตั้งแต่ต้นจนจบ $A \longrightarrow Z$ มีสถานการณ์ ตอนต้นคือ A แล้วก็ต้องเกิดกระบวนการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์นั้นจนมาจบที่สถานการณ์ Z (นพพร ประชาณุกุล, 2542: 4-5)

จะเห็นได้ว่าการศึกษาเรื่องเล่าในยุคปัจจุบันได้เปลี่ยนแปลงไปจากอดีตทั้งในเรื่องของ มุมมอง ขอบเขต และวัตถุประสงค์ของการศึกษา ศาสตร์แห่งเรื่องเล่ามีมุมมองใหม่ ๆ ในฐานะ ศาสตร์แขนงหนึ่งซึ่งมุ่งทำความเข้าใจตัวเรื่องมากกว่าความซาบซึ้ง มีขอบเขตกว้างขวางขึ้น ทั้ง จินตคติและสารสนเทศคติ แม้แต่ในจินตคติเองก็ไม่ได้หมายถึงเฉพาะบันเทิงคดีประเภทเรื่องสั้น นิทาน นิยาย นวนิยาย และบทละครที่มีองค์ประกอบของเรื่องเล่าครบถ้วนสมบูรณ์แต่เพียงเท่านั้น หากแต่หมายรวมถึงสื่อประเภทล่านำร้อยแก้ว บทกวี สื่อพื้นบ้าน การ์ตูน เพลง และการแสดงต่าง ๆ ที่มีองค์ประกอบของเรื่องเล่าอย่างหลอม ๆ อีกด้วย นอกจากนี้ขอบเขตของเรื่องเล่ายังได้ขยายออกไป

ถึงสารสนเทศคดีประเภท โฆษณา ข่าว (การเล่าข่าว) และสารคดีด้วยเช่นกัน โดยนำเสนอเรื่องเล่า ออกมาในรูปแบบและสื่อต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นสื่อสิ่งพิมพ์ เช่น หนังสือ หนังสือพิมพ์ ละครวิทยุ ละครโทรทัศน์ ภาพยนตร์ หรือแม้แต่อินเทอร์เน็ต การศึกษาเรื่องเล่าในแง่มุมดังกล่าวทำให้เราเข้าใจเรื่องเล่าในมุมมองใหม่ ขอบเขตใหม่ และมีความเป็นศาสตร์ในตนเองในปัจจุบันซึ่งนักการศึกษาพยายามที่จะสร้างองค์ความรู้ใหม่ ๆ เพื่อวิเคราะห์และทำความเข้าใจตัวเรื่องเล่าในแง่มุมต่าง ๆ โดยเฉพาะองค์ความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างของเรื่องเล่าที่จะช่วยให้สามารถเข้าใจตัวเรื่องเล่าได้มากยิ่งขึ้น

ทฤษฎีโครงสร้างความรู้ (schema theory)

ทฤษฎีโครงสร้างความรู้เกิดขึ้นจากแนวคิดของนักปรัชญาชื่อ Kant (1787 อ้างใน Rumelhart, 1981: 3) ที่กล่าวว่ามนุษย์มีการสะสมความรู้และรวบรวมความรู้ไว้อย่างเป็นระบบ เรียกว่า มโนทัศน์ ซึ่งเป็นแหล่งข้อมูลที่มนุษย์ใช้เชื่อมโยงประสบการณ์เดิมกับประสบการณ์ใหม่ และเมื่อมีความสอดคล้องกัน มนุษย์จะสามารถทำความเข้าใจประสบการณ์ใหม่ได้ นักการศึกษาในยุคต่อ ๆ มาได้นำแนวคิดดังกล่าวมาสร้างองค์ความรู้ใหม่เกี่ยวกับทฤษฎีโครงสร้างความรู้ โดยRumelhart (1981: 3) ได้นิยามความหมายของโครงสร้างความรู้(schema) ในความหมายที่ใช้ในปัจจุบัน ซึ่งRumelhart เรียกว่า มโนทัศน์ไว้ดังนี้ schema หรือ schemata ในรูปพหูพจน์ คือมโนทัศน์หรือหน่วยของความรู้ต่าง ๆ ที่เก็บสะสมไว้ในสมองเป็น building blocks ซึ่ง Rude and Oehlkers (1984: 194-195) ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า building blocks คือหน่วยของความรู้อันได้แก่ ความรู้เดิมและความรู้ใหม่ที่ประสานเชื่อมโยงกันทั้งในแนวกว้างและแนวลึก หน่วยของความรู้เหล่านั้นจึงเป็นตัวแทนความรู้และประสบการณ์ทั้งหลายทั้งมวลของบุคคลหนึ่ง ๆ อาจเป็นความจำหรือจินตภาพเกี่ยวกับประสบการณ์ทั้งที่เป็นรูปธรรมและนามธรรม จึงอาจเปรียบ schema ว่าเป็นเสมือนกล่องบรรจุขนาดกว้างใหญ่ที่สามารถบรรจุข้อมูลหลักและข้อมูลปลีกย่อยได้มากมาย ซึ่งมีความเชื่อมโยงกันเป็นลำดับขั้น และจัดกลุ่มตามคุณสมบัติที่คล้ายคลึงกันเป็นเครือข่าย (network) เมื่อใดพบข้อใหม่จะเกิดกระบวนการรับย่อยข่าวสารเพื่อสร้างความหมาย หากผ่านกระบวนการตรวจสอบโดยไม่มีการปฏิเสธแล้ว ข้อมูลใหม่นั้นก็จะถูกซึมซับไว้เป็น schema ใหม่ต่อไป แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับความหมายที่ Dupuis (n.d. อ้างใน กรมวิชาการ, 2539: ๓๖) ได้ให้ไว้ว่า สกีมามีเป็นโครงสร้างของความรู้ เช่นเดียวกับ McNeil *et al.* (n.d. อ้างใน กรมวิชาการ, 2539: ๓๖) ได้กล่าวถึงทฤษฎีโครงสร้างความรู้หรือทฤษฎีสกีมามาว่า ผู้อ่านที่มีทักษะการอ่านจะต้องรู้ว่าเขาอ่านอะไร และผู้อ่านจะต้องใช้ความรู้เดิมหรือประสบการณ์เดิมมาช่วยทำให้เกิดความเข้าใจในการอ่าน ความรู้ทั้งหลายของผู้อ่านจะถูกเก็บเป็นหน่วยความรู้และความรู้เหล่านั้นจะเชื่อมโยงเป็น โครงสร้างความรู้หรือสกีมามาโดยนำความรู้มาสัมพันธ์กัน ความรู้ที่เชื่อมโยง

เหล่านี้จะทำให้ผู้อ่านแล้วเกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง นักการศึกษาหลายท่านได้ศึกษาลักษณะของสกีมาพบว่า schema แต่ละ schema มีคุณลักษณะเฉพาะจึงทำให้สามารถจำแนกความแตกต่างระหว่าง schema ได้ ดังที่ Carrell and Eisterhold (1983: 260) ได้แบ่ง schema ออกเป็นสองชนิดได้แก่ formal schemata และ content schemata

formal schemata หมายถึง โครงสร้างความรู้เกี่ยวกับรูปแบบซึ่งได้แก่ ข้อเขียนประเภทต่าง ๆ ที่มีลักษณะเฉพาะ เช่น นิทาน เรื่องสั้น นิยาย นวนิยาย เป็นต้น ก็จะ โครงสร้างอันประกอบด้วยฉาก การเริ่มเรื่อง ลำดับเหตุการณ์ในเรื่อง และจุดจบ

content schemata หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาวิชาการของเรื่องทีอ่าน เช่น เศรษฐศาสตร์ ประวัติศาสตร์ เป็นต้น

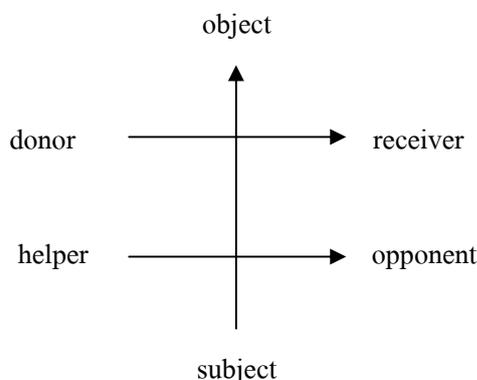
ดังนั้นการทำความเข้าใจในเรื่องที่อ่านหรือเรื่องเล่าชนิดต่าง ๆ ผู้อ่านหรือผู้รับสารจำเป็นต้องมีโครงสร้างความรู้เดิมเกี่ยวกับเรื่องเล่าชนิดนั้น ๆ และมีความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาวิชาการของเรื่องนั้น ๆ ด้วยจึงจะประสบความสำเร็จในการอ่าน คือ สามารถอ่านหรือเข้าใจสารในเรื่องเล่าเหล่านั้นได้ นอกจากนี้ยังมีองค์ประกอบอื่น ๆ ที่จะช่วยให้ผู้รับสารเข้าใจสารในเรื่องเล่าได้ดี เช่น ความชัดเจน สมบูรณ์ของสาร ประสบการณ์ของผู้รับสาร เป็นต้น ดังที่ สมพิช เมธิพงษ์ (2533: 10) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่ผู้อ่านต้องมีเพื่อความเข้าใจในเรื่องที่อ่านตามแนวทฤษฎีโครงสร้างความรู้ไว้ 4 ประการ ได้แก่

1. ความรู้ทางภาษา
2. ประสบการณ์ความรู้ทั่วไป
3. ความสมบูรณ์ของเนื้อเรื่องหรือข้อเขียน
4. โครงสร้างข้อเขียน

โครงสร้างของเรื่องเล่า (story structure or story grammar)

องค์ความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างของเรื่องเล่าเกิดจากการศึกษาเรื่องเล่าในระดับ โครงสร้าง หรือ การหาไวยากรณ์ของเรื่องเล่า (narrative grammar) โดยมีความเชื่อว่าน่าจะมีไวยากรณ์ที่เป็นตัวกำกับ หรือเป็นตัวกำหนดที่ทำให้มองเห็น โครงสร้างความสัมพันธ์ของหน่วยต่าง ๆ ในเรื่องเล่า Propp (n.d.

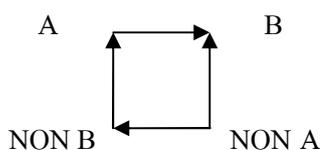
อ้างใน ชูศักดิ์ ภัทรกุลวณิช, 2542: 13-14) ได้เสนอรูปแบบไวยากรณ์ของเรื่องเล่าจากการศึกษานิทานว่ามีหน่วยความสัมพันธ์ที่สำคัญอยู่แค่สองหน่วย ได้แก่ บทบาทของตัวละคร (actant) และการกระทำของตัวละคร (function) โดย Propp นำเอาหน่วยทั้งสองไปวิเคราะห์นิทานรัสเซีย 167 เรื่องได้ข้อสรุปออกมาว่านิทานที่เขาวเคราะห์มี actant อยู่แค่ 7 ประเภท ได้แก่ ผู้ร้าย ผู้ให้ ผู้ช่วย เจ้าหญิง ผู้ส่งข่าว พระเอก และพระเอกปลอม และมี function อยู่แค่ชุดเดียว มีประมาณ 31 function ซึ่ง function เหล่านี้มีการเรียงลำดับเหมือนกันหมดในทุกเรื่อง นี่คือ ไวยากรณ์ของนิทานรัสเซีย ซึ่งช่วยให้การศึกษาเรื่องเล่าหลุดจากการวิเคราะห์แค่เนื้อหาในตัวเรื่องไปสู่การวิเคราะห์ในระดับโครงสร้าง อย่างไรก็ตาม function ของ Propp ที่เสนอมานั้นก็เป็นการดำเนินเรื่องไปตามเรื่องของนิทานซึ่งเป็นโครงสร้างระดับพื้นผิวที่ยังคงอิงอยู่กับเนื้อเรื่องมากเกินไป ไม่ได้ลงไปที่โครงสร้างระดับลึกอย่างที่นักภาษาศาสตร์แห่งเรื่องเล่า (narratologist) ต้องการ Greimas (n.d. อ้างใน ชูศักดิ์ ภัทรกุลวณิช, 2542: 15 -19) ได้ปรับปรุงแนวคิดของ Propp ให้ชัดเจนขึ้น โดยเสนอไวยากรณ์ของเรื่องเล่าอีกแบบหนึ่งที่เรียกว่าผิงแสวงหา (quest model) โดยเสนอว่าในเรื่องเล่าทุกเรื่องมี actant อยู่แค่สามคู่ความสัมพันธ์ ได้แก่ ตัวเอกของเรื่อง (subject) กับสิ่งที่ตัวเอกของเรื่องต้องการ (object) มีผู้ช่วย (helper) กับผู้ต่อต้าน (opponent) และมีผู้ให้ (donor) กับผู้รับ (receiver) (ดูผิงแสวงหาในภาพที่ 1)



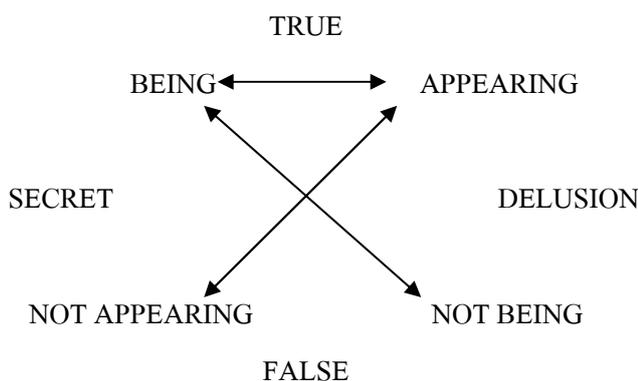
ภาพที่ 1 แผนภูมิแสดงผิงแสวงหา (quest model) ของ Greimas

เมื่อ Greimas ศึกษาโครงสร้างระดับลึกของเรื่องเล่า โดยมองเรื่องเล่าในฐานะที่มีหน่วยความหมายต่าง ๆ เกิดขึ้นมากมาย ในเรื่องเล่าประกอบด้วย seime (หน่วยที่มีความหมาย) และ seimeme (หน่วยความหมายที่เล็กที่สุด) Greimas เสนอว่าเมื่อเราศึกษาหน่วยความหมายในเรื่องเล่าเพื่อดูความเหมือนและความต่างแล้ว จะพบว่ามันถูกรวบรวมเป็นคู่ตรงกันข้ามได้คู่เดียว คือ seime 1 และ seime 2 แต่ถ้ามีเพียงแค่คู่นี้ก็ยังไม่เกิดเรื่องเล่า คู่ตรงข้ามต้องก่อให้เกิดคู่ตรงข้ามขึ้นอีกคู่หนึ่ง

คือ non seime 1 และ non seime 2 ซึ่ง Greimas เรียกว่าสี่เหลี่ยมสัญลักษณ์ (semiotic square) (ดูสี่เหลี่ยมสัญลักษณ์ในภาพที่ 2) และเขาได้ทดลองวิเคราะห์เรื่องสั้นที่เอามาแปลเป็นเรื่องเมืองในหมอก โดยมองว่าในเรื่องสั้นนี้มีหน่วยความหมายอยู่นับสิบหน่วย ซึ่งสามารถใช้สี่เหลี่ยมสัญลักษณ์วิเคราะห์ออกมาได้ดังแสดงในภาพที่ 3



ภาพที่ 2 แผนภูมิแสดงสี่เหลี่ยมสัญลักษณ์ (semiotic square) ของ Greimas



ภาพที่ 3 แผนภูมิแสดงการทดลองวิเคราะห์เรื่องสั้นที่เอามาแปลเป็นเรื่องเมืองในหมอกโดยใช้สี่เหลี่ยมสัญลักษณ์ (semiotic square) ของ Greimas

สี่เหลี่ยมสัญลักษณ์เป็นตัวกำหนดความหมายของหน่วยต่าง ๆ ขึ้นมา เป็นไวยากรณ์หรือองค์ประกอบพื้นฐานที่สุดของเรื่องเล่าทุกเรื่อง แต่สี่เหลี่ยมสัญลักษณ์ไม่ได้เป็นคำตอบสุดท้ายของนักการศึกษาศาสตร์แห่งเรื่องเล่า นักการศึกษาศาสตร์แห่งเรื่องเล่ายังคงพยายามที่จะแสวงหาไวยากรณ์ของเรื่องเล่าที่จะสามารถอธิบายโครงสร้างหรือองค์ประกอบของเรื่องเล่าได้ชัดเจนและลึกซึ้งยิ่งขึ้นดังจะได้กล่าวถึงโดยลำดับดังนี้

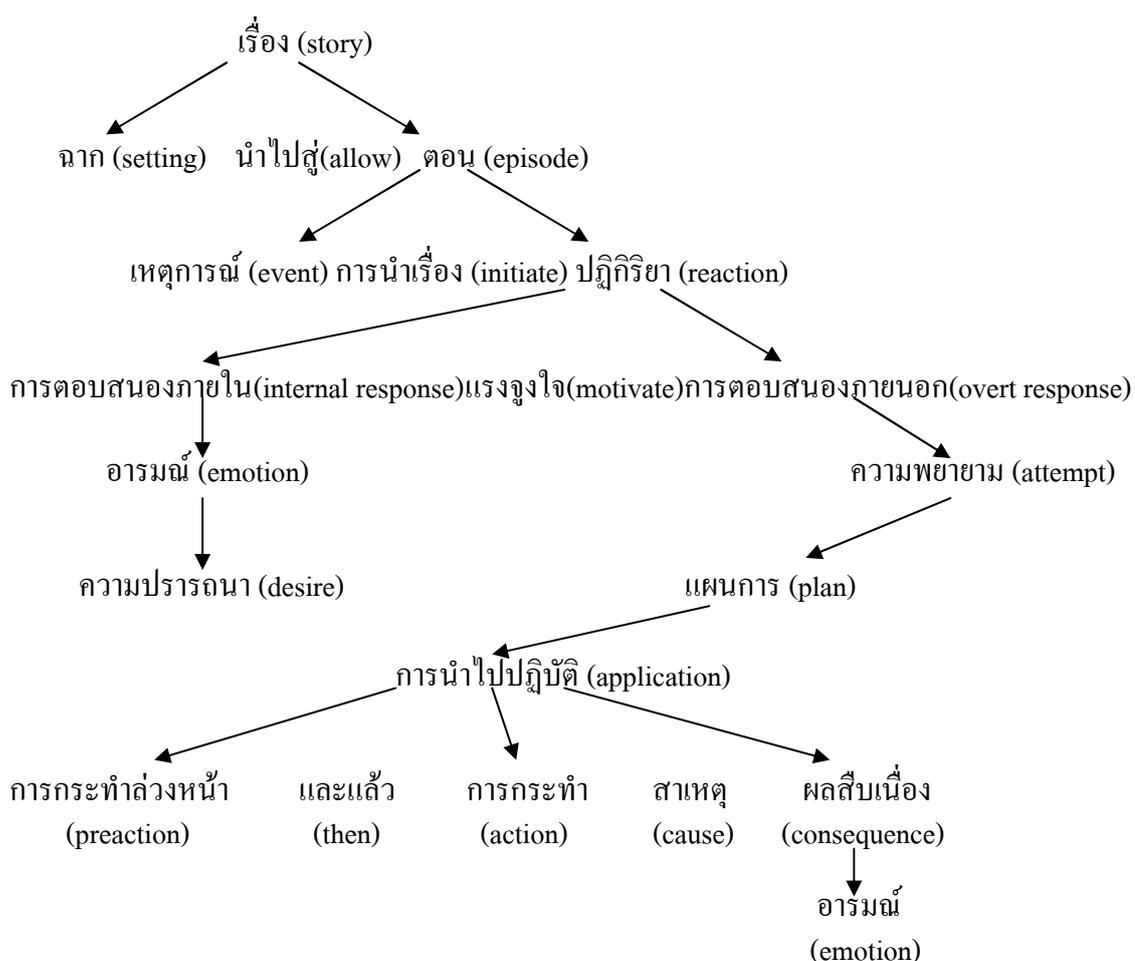
โครงสร้างเรื่องเล่าของ Rumelhart (1975 อ้างใน Lapp and Flood, 1983: 169-170) ประกอบด้วยส่วนสำคัญ 2 ส่วน ได้แก่ โครงสร้างทางไวยากรณ์ (syntactic structures) และ โครงสร้างทางความหมาย (semantic structures) ในส่วนของโครงสร้างทางไวยากรณ์มีองค์ประกอบดังนี้

1. การกระทำ (action) คือกิจกรรมที่ตัวละครหรือธรรมชาติเป็นผู้กระทำ
2. การนำไปปฏิบัติ (application) คือความพยายามที่จะปฏิบัติตามแผนการที่วางไว้ให้สำเร็จ
3. ความพยายาม (attempt) คือการกำหนดแผนการและการจัดกระทำตามแผนการที่วางไว้
4. การเปลี่ยนแปลงสภาพ (change of state) คือสภาพการณ์ของตัวละครที่กำลังเปลี่ยนแปลงไป
5. ผลสืบเนื่อง (consequence) คือผลลัพธ์ของการกระทำ
6. ความปรารถนา (desire) คือการตอบสนองภายในของตัวละครที่แสดงให้เห็นถึงความต้องการและความพยายามที่จะให้ได้มา
7. อารมณ์ (emotion) คือการตอบสนองภายใน มักเป็นการแสดงความรู้สึก
8. ตอน (episode) คือเรื่องราวที่ประกอบด้วยเหตุการณ์และปฏิกิริยาของตัวละคร
9. การตอบสนองภายใน (internal response) คือการตอบสนองของจิตใจต่อเหตุการณ์ภายนอก
10. การตอบสนองภายนอก (overt response) คือปฏิกิริยาที่เจตนากระทำต่อเหตุการณ์ภายนอก
11. เหตุการณ์ (event) คือการเปลี่ยนแปลงสภาพหรือการกระทำของตัวละคร
12. แผนการ (plan) คือการกำหนดเป้าหมายรองเพื่อให้บรรลุความปรารถนา
13. การกระทำล่วงหน้า (preaction) คือกิจกรรมที่ทำไปแล้วก่อให้เกิดการกระทำตามแผนการที่วางไว้
14. ปฏิกิริยา (reaction) คือการตอบสนองต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น
15. ฉาก (setting) คือการแนะนำตัวละคร และสถานภาพตัวละคร
16. สถานภาพ (state) คือเงื่อนไข หรือความสัมพันธ์ที่แน่นอนของตัวละคร
17. เรื่อง (story) คือข้อความที่มีโครงสร้างการเขียนที่เน้นจุดสำคัญของปฏิกิริยาของตัวละครหนึ่งตัวหรือมากกว่าต่อเหตุการณ์ต่าง ๆ
18. เป้าหมายรอง (subgoal) คือเป้าหมายที่นำไปสู่เป้าหมายที่เหนือกว่า

โครงสร้างทางไวยากรณ์มีองค์ประกอบโครงสร้างทางความหมายเป็นตัวเชื่อมเพื่อทำให้องค์ประกอบของเรื่องสัมพันธ์กันเป็นเรื่องราวและสื่อความหมายได้ โครงสร้างทางความหมายมีองค์ประกอบดังนี้

1. และ (and) คือการแสดงความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นในขณะเดียวกัน
2. นำไปสู่ (allow) คือการทำให้เกิดความสัมพันธ์ต่อ ๆ ไป
3. การนำเรื่อง (initiate) คือการแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการตอบสนองภายนอกกับ
ปฏิกิริยาของตัวละคร
4. แรงจูงใจ (motivate) คือการแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการตอบสนองภายในกับการ
กระทำ
5. สาเหตุ (cause) คือการความสัมพันธ์ที่เป็นเหตุเป็นผลกัน
6. และแล้ว (then) คือการแสดงความสัมพันธ์ด้านเวลา

โครงสร้างทางไวยากรณ์ (syntactic structures) และโครงสร้างทางความหมาย (semantic structures) สามารถนำมาเขียนแสดงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบได้ดังภาพที่ 4

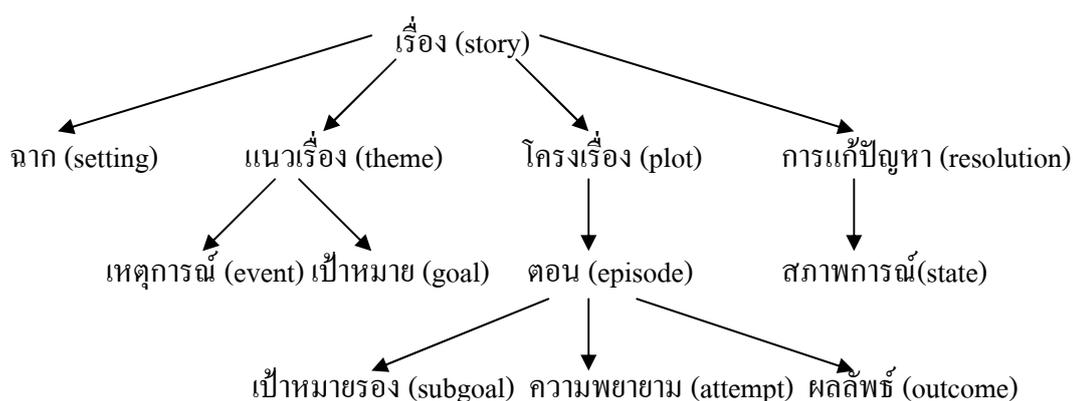


ภาพที่ 4 แผนภูมิแสดงองค์ประกอบต่าง ๆ ตามโครงสร้างเรื่องเล่าของ Rumelhart

โครงสร้างเรื่องเล่าของ Thorndyke (1977 อ้างใน Lapp and Flood, 1983: 170) มีองค์ประกอบดังนี้

1. เรื่อง (story) ประกอบด้วย ฉาก แนวเรื่อง โครงเรื่องและการแก้ปัญหา
2. ฉาก (setting) ประกอบด้วย ตัวละคร สถานที่ และเวลา
3. แนวเรื่อง (theme) คือเหตุการณ์หรือเป้าหมายที่ระบุชัด หรือมีเหตุซึ่งนำไปถึงเป้าหมาย
4. โครงเรื่อง (plot) คือจำนวนตอน (กลุ่มการกระทำหรือการดำเนินเหตุการณ์เพื่อบรรลุเป้าหมาย)
5. ตอน (episode) ประกอบด้วย เป้าหมายรอง ความพยายาม และผลลัพธ์
6. ความพยายาม (attempt) ประกอบด้วย เหตุการณ์และตอน
7. ผลลัพธ์ (outcome) ประกอบด้วย เหตุการณ์หรือสภาพการณ์ใหม่
8. การแก้ปัญหา (resolution) คือผลท้ายที่สุดของเหตุการณ์หรือสภาพการณ์
9. เป้าหมายและเป้าหมายรอง (goal and subgoal) คือสถานะที่ปรารถนา

Thorndyke สร้าง story grammar จากการศึกษาลำดับข้อมูลที่มนุษย์จดจำได้ดีได้แก่ ฉาก แนวเรื่อง โครงเรื่อง และการแก้ปัญหา ซึ่งเป็นข้อมูลตอนบนสุดใน story grammar ส่วนที่เหลือเป็นข้อมูลที่มนุษย์จะจดจำได้เป็นลำดับรองลงมาดังภาพที่ 5



ภาพที่ 5 แผนภูมิแสดงองค์ประกอบต่าง ๆ ตามโครงสร้างเรื่องเล่าของ Thorndyke

โครงสร้างเรื่องเล่าของ Stein and Glenn (1977 อ้างใน Irwin, 1986: 45-46) มีองค์ประกอบดังนี้

1. เรื่อง (story) ประกอบด้วย ฉากและตอน
2. ฉาก (setting) คือการอธิบายบริบททางสังคมและกายภาพ
3. ตอน (episode) ประกอบด้วยองค์ประกอบต่าง ๆ ดังนี้

3.1 เหตุการณ์นำเรื่อง (initiating event) คือการกระทำ เหตุการณ์ หรือปรากฏการณ์ทางธรรมชาติที่ส่งเสริมหรือเป็นสาเหตุให้เกิดปฏิกิริยาตอบสนองของตัวละคร

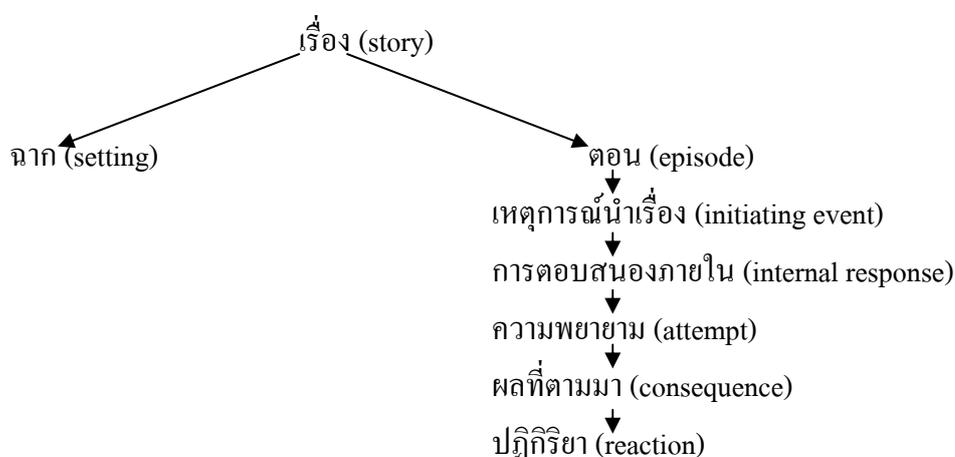
3.2 การตอบสนองภายใน (internal response) คืออารมณ์ การเรียนรู้หรือเป้าหมายของตัวละครสำคัญ

3.3 ความพยายาม (attempt) คือความอดสาหัสเพื่อบรรลุเป้าหมายของตัวละครสำคัญ

3.4 ผลที่ตามมา (consequence) คือเหตุการณ์ การกระทำ หรือจุดจบ ซึ่งแสดงความรู้สึกของตัวละครเกี่ยวกับการบรรลุเป้าหมาย หรือไม่บรรลุเป้าหมายของตัวละครสำคัญ

3.5 ปฏิกิริยา (reaction) คืออารมณ์ การเรียนรู้ การกระทำ หรือจุดจบ ซึ่งแสดงความรู้สึกของตัวละครเกี่ยวกับการบรรลุเป้าหมาย หรือผลที่ตามมาในวงกว้างของความสำเร็จของตัวละครสำคัญ

ดังแสดงองค์ประกอบของเรื่องเล่าตามแนวคิดของ Stein and Glenn ในภาพที่ 6

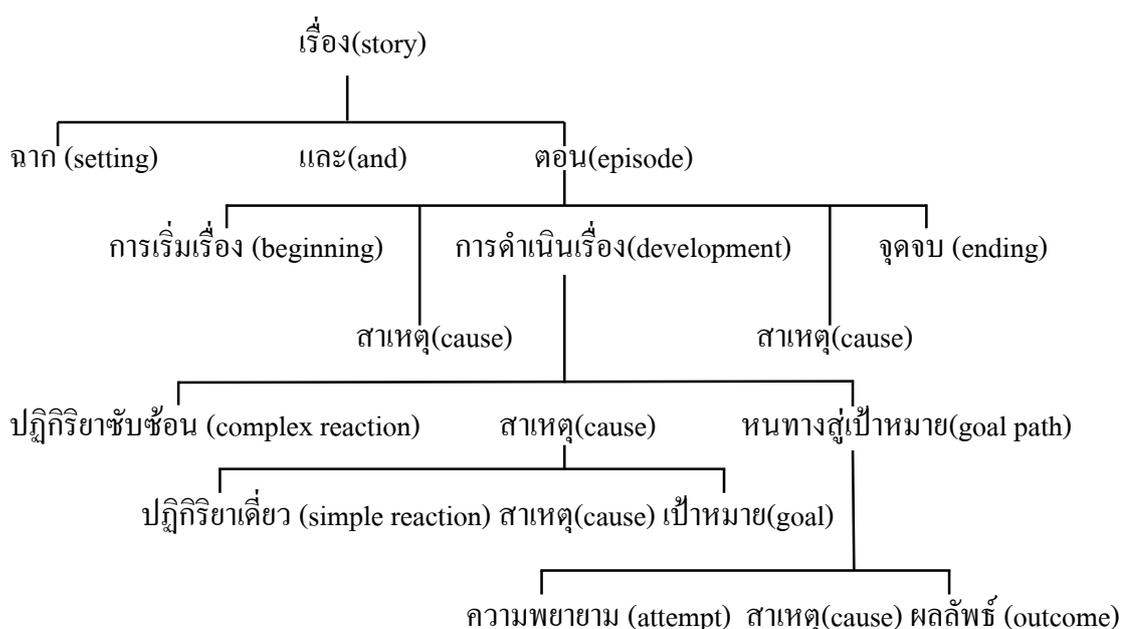


ภาพที่ 6 แผนภูมิแสดงองค์ประกอบต่าง ๆ ตามโครงสร้างเรื่องเล่าของ Stein and Glenn

โครงสร้างเรื่องเล่าของ Mandler and John (1979, 1980 อ้างใน Whaley, 1981: 763) มีองค์ประกอบดังนี้

1. ฉาก (setting) คือการแนะนำตัวละคร สถานที่ และเวลาในแต่ละตอน
2. การเริ่มเรื่อง (beginning) คือเหตุการณ์ที่เป็นชนวนให้เกิดการกระทำเพื่อบรรลุเป้าหมาย
3. ปฏิกริยา (reaction) คือความรู้สึกที่มีต่อเหตุการณ์และการตั้งเป้าหมาย
4. ความพยายาม (attempt) คือการดำเนินการเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย
5. ผลลัพธ์ (outcome) คือความสำเร็จหรือความล้มเหลวที่เป็นสืบเนื่องมาจากการกระทำ
6. จุดจบ (ending) คือตอนสุดท้ายที่บอกผลสืบเนื่องระยะยาวของตัวละครว่าควรจะเป็นอย่างไร

story grammar ของ Mandler and John สามารถนำไปวิเคราะห์เรื่องได้อย่างสมบูรณ์ยิ่งขึ้นตามแบบไวยากรณ์ปริวรรต ซึ่งเป็นต้นแบบแนวคิดการเขียน story grammar โดยเน้นองค์ประกอบพื้นฐานที่สุดของเรื่อง และความสัมพันธ์ของแต่ละส่วนที่ร้อยเรียงกันเป็นเรื่องราวอย่างชัดเจนด้วยคำว่า “และ” กับ “สาเหตุ” ทำให้เกิดแนวคิดว่าเรื่องควรประกอบด้วยฉากและตอน แต่ละตอนจะประกอบด้วย การเริ่มเรื่อง การดำเนินเรื่อง และจุดจบ ในการดำเนินเรื่องจะมีปฏิกริยาที่เกิดขึ้นเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย ถ้าประสบความสำเร็จก็จะบรรลุเป้าหมายเรื่องก็จบลงได้ แต่ถ้ายังไม่ประสบความสำเร็จก็อาจเกิดปฏิกริยาใหม่ เป้าหมายใหม่ การกระทำใหม่ และเกิดผลลัพธ์ใหม่ ดำเนินไปจนกว่าจะบรรลุเป้าหมาย เมื่อใดที่ตัวละครบรรลุเป้าหมายทั้งหมดได้ เรื่องจึงจบ ดังแสดงองค์ประกอบของเรื่องเล่าตามแนวคิดของ Mandler and John ในภาพที่ 7



ภาพที่ 7 แผนภูมิแสดงองค์ประกอบต่าง ๆ ตามโครงสร้างเรื่องเล่าของ Mandler and John

โครงสร้างเรื่องเล่าของ Spiegel and Fitzgerald (1986 อ้างใน จันทราทิพย์ แซ่ซัน, 2541: 19) มีองค์ประกอบดังนี้

1. ฉาก (setting) คือการแนะนำตัวละครหลักและบรรยายเวลา สถานที่ที่เกิดของเรื่อง
2. การริเริ่ม (beginning) คือเหตุการณ์ที่เป็นชนวนให้การกระทำต่าง ๆ ดำเนินไปหรือปมปัญหาที่รอคอยการแก้ไขปัญหาของตัวละคร
3. ปฏิกริยาเดี่ยว (simple reaction) คือความนึกคิด หรืออารมณ์ตอบสนองภายในของตัวละครต่อปัญหาตั้งแต่เริ่มเรื่อง โดยมากแล้วปฏิกริยาเดี่ยวมักจะไม่ปรากฏชัดเจน แต่ผู้อ่านสามารถอนุมานความเองได้โดยง่าย
4. เป้าหมาย (goal) คือสิ่งที่ตัวละครตัดสินใจ หรือต้องการกระทำของตัวละครในปัญหาหนึ่ง ๆ ซึ่งอาจก่อให้เกิดเป้าหมายที่หลากหลาย แต่เป้าหมายที่ผู้เขียนเลือกจะต้องสัมพันธ์กับการเริ่มเรื่อง ผู้อ่านมักจะต้องอนุมานตามเป้าหมายของตัวละครจากเรื่องเอง
5. ความพยายาม (attempt) คือการบรรยายถึงความมุ่งมั่นของตัวละครที่จะบรรลุเป้าหมายในการแก้ปัญหา
6. ผลลัพธ์ (outcome) คือผลของความพยายามซึ่งอาจจะสำเร็จหรือไม่ก็ได้
7. จุดจบ (ending) คือตอนสิ้นสุดของเรื่อง ที่บอกเกี่ยวกับผลสืบเนื่องในระยะยาวของการกระทำของตัวละคร

ในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาสื่อการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ด้านภาษาไทย ในระดับประถมศึกษา ช่วงชั้นที่ 2 ซึ่งอาศัยโครงสร้างเรื่องเล่าของ Mandler and John ซึ่ง Whaley (1981: 763) กล่าวว่าเหมาะสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษา และยังสามารถประยุกต์ได้ไม่ว่าเรื่องตอนเดียวหรือหลายตอน มาเป็นแกนในการบูรณาการองค์ประกอบของเรื่องเล่ากับนักการศึกษาท่านอื่น ๆ เพื่อให้เหมาะสมกับความสามารถในการคิดของนักเรียนระดับประถมศึกษาโดยมีองค์ประกอบดังนี้ ฉาก ตัวละครและบุคลิกลักษณะนิสัยของตัวละครแนว

เรื่องหรือแก่นของเรื่อง การเปิดเรื่องหรือการเริ่มเรื่อง การดำเนินเรื่องตามเหตุการณ์ต่าง ๆ และจุดจบ หรือการปิดเรื่อง มาเป็นพื้นฐานในการสร้างเครื่องมือในการวิจัย การนำทฤษฎีโครงสร้างความรู้และองค์ความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างของเรื่องเล่า มาเป็นแกนในการจัดการเรียนรู้โดยใช้สื่อการเรียนการสอน สำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษาไทย มีความเหมาะสมกับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ด้านภาษาไทย เนื่องจากนักเรียนจะต้องใช้ความคิดวิเคราะห์องค์ประกอบต่าง ๆ ของโครงเรื่อง และใช้ความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างของเรื่องเล่าที่วิเคราะห์ได้มาใช้ในสังเคราะห์แผนภูมิโครงเรื่อง และเขียนเรื่อง นอกจากนี้นักเรียนยังต้องอาศัยความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างของเรื่องเล่าในการประเมินเรื่องเล่าในรูปแบบต่าง ๆ ซึ่งการจะวิเคราะห์ สังเคราะห์ และประเมินค่าเรื่องเล่าในรูปแบบที่หลากหลายโดยอาศัยองค์ความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างของเรื่องเล่า นั้น นักเรียนจำเป็นต้องใช้ความสามารถทางความคิดในระดับสูง และต้องใช้ความสามารถพิเศษด้านภาษา ซึ่งการจัดการเรียนการสอนที่เปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษได้ใช้ความคิดในระดับสูงและความสามารถพิเศษด้านภาษานั้นมีความเหมาะสมกับคุณลักษณะของนักเรียนกลุ่มพิเศษนี้ ดังได้กล่าวแล้วในเรื่องคุณลักษณะของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา และการจัดการเรียนการสอนและสื่อการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษา

การจัดการเรียนรู้และการประเมินผลการเรียนรู้เรื่องเล่าโดยใช้โครงสร้างของเรื่องเล่าเป็นพื้นฐาน

สิ่งสำคัญประการหนึ่งในการจัดการเรียนรู้ที่ผู้สอนควรตระหนัก คือการจัดการเรียนรู้เรื่องเล่าไม่ได้มีจุดหมายปลายทางของมันเอง ดังที่จันทราทิพย์ แซ่ซิ่น (2541: 20) ได้กล่าวไว้ว่าการสอนองค์ประกอบของเรื่องเล่ามิได้สอนแค่เพียงให้นักเรียนรู้จักองค์ประกอบของเรื่องเล่าเท่านั้น จุดมุ่งหมายของผู้สอนควรอยู่ที่พัฒนาการของผู้เรียนในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนเรื่อง ดังนั้นในการสอนจึงไม่ควรมุ่งเน้นแต่เพียงการสอนศัพท์เทคนิคเกี่ยวกับโครงสร้างเรื่องเล่า ผู้สอนควรสอนให้นักเรียนพัฒนาโครงสร้างความรู้เกี่ยวกับเรื่องเล่า จนนักเรียนสามารถใช้ความรู้เกี่ยวกับองค์ประกอบของเรื่องเล่าช่วยในการอ่านและการเขียนเรื่องได้ด้วยตนเอง นักการศึกษาหลายท่านได้เสนอองค์ความรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้เรื่องเล่าไว้อย่างหลากหลาย อาทิ องค์ประกอบพื้นฐานในการจัดการเรียนรู้ บทบาทของผู้สอนในการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้เรื่องเล่า การวัดและประเมินผลการเรียนรู้เรื่องเล่า ซึ่งในที่นี้จะนำเสนอองค์ความรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้เรื่องเล่าที่ใช้การสร้างเครื่องมือและการจัดการเรียนรู้เรื่องเล่าในการวิจัยดังต่อไปนี้

องค์ประกอบพื้นฐานของวิธีการจัดการเรียนรู้โครงสร้างของเรื่องเล่า องค์ประกอบพื้นฐานของวิธีการจัดการเรียนรู้โครงสร้างของเรื่องเล่าตามแนวคิดของ Gordon (1989: 79-102) ประกอบด้วยขั้นตอน 4 ขั้นตอนดังนี้

1. ขั้นแนะนำ (introduction) ในขั้นนี้ผู้สอนควรแจ้งให้นักเรียนทราบถึงจุดประสงค์การเรียนรู้ ว่านักเรียนสามารถนำความรู้นี้ไปใช้เมื่อใด อย่างไร
2. ขั้นอธิบายโดยตรง (direct explanation) ผู้สอนจะใช้คำถาม ให้ตัวอย่าง สาธิต และสร้างแบบอย่างให้แก่ นักเรียน โดยยกตัวอย่างเรื่องเล่าและใช้แผนภาพเรื่องเล่า (story diagram) แล้วจึงสอนให้นักเรียนทราบว่า จะใช้องค์ประกอบของเรื่องช่วยในการเขียนและอ่านเรื่องอย่างไร
3. ขั้นฝึกโดยการชี้นำ (guided practice) ผู้สอนยังคงทำหน้าที่เป็นแบบอย่างให้นักเรียน และค่อย ๆ ให้นักเรียนทำตามแบบ นักเรียนเรียนรู้ที่จะตั้งคำถามและตอบคำถามเกี่ยวกับองค์ประกอบของเรื่องและเนื้อหาได้ด้วยตนเองหลังจากเรียนรู้จากผู้สอนที่เป็นแบบอย่างในการตั้งและตอบคำถามแล้ว ในขั้นนี้ นักเรียนจะสามารถประยุกต์ความรู้เกี่ยวกับองค์ประกอบของเรื่องไปใช้กับเรื่องเล่าอื่น ๆ และสามารถถ่ายโอนความรู้ไปสู่การเขียน ได้ภายใต้การควบคุมของผู้สอน
4. ขั้นประยุกต์ด้วยตนเอง (independent application) นักเรียนจะเป็นผู้วิเคราะห์โครงสร้าง และสร้างโครงสร้างเอง โดยให้นักเรียนเรียนรู้จากกลุ่มก่อน อาจมีกิจกรรมการอภิปราย แล้วจึงให้นักเรียนทำงานเดี่ยว

บทบาทของผู้สอนในการสอนโครงสร้างของเรื่องเล่า บทบาทของผู้สอนในการสอนโครงสร้างของเรื่องเล่าตามแนวคิดของ Gordon and Braun (1983: 116-121) มีดังนี้

1. เลือกเรื่อง ผู้สอนควรเลือกเรื่องที่มีการจัดลำดับองค์ประกอบของเรื่องไปอย่างชัดเจน เพื่อง่ายต่อการสอนและการเข้าใจของนักเรียน เรื่องที่ผู้สอนเลือกอาจนำมาจากเทพนิยาย ตำนาน นิทาน เพราะเรื่องเหล่านี้มักมีโครงสร้างของเรื่องคล้ายกัน
2. แก้ไขหรือเปลี่ยนแปลงเรื่อง เรื่องเล่าบางเรื่องผู้สอนจำเป็นต้องดัดแปลงบางส่วนเพื่อให้เหมาะสมกับการสอนองค์ประกอบของเรื่องเล่า

3. วิเคราะห์ แยกแยะ และสร้างแผนภาพเกี่ยวกับเรื่องเล่า แม้จะเลือกเรื่องที่มีการเรียบเรียงองค์ประกอบของเรื่องเป็นอย่างดีแล้ว แต่ผู้สอนควรฝึกวิเคราะห์เรื่อง จัดเนื้อหาเข้ากับประเภทขององค์ประกอบเรื่อง และเขียนเป็นแผนผังหรือแผนภาพของเรื่องแต่ละประเภท เพื่อช่วยในการฝึกสรุปเรื่อง

4. ตั้งคำถาม ผู้สอนควรรู้จักตั้งคำถามในการสอนองค์ประกอบของเรื่องเล่า ในขั้นแรกอาจตั้งคำถามเกี่ยวกับองค์ประกอบของเรื่อง แล้วจึงตั้งคำถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง โคดอยู่บนพื้นฐานของคำถามเกี่ยวกับองค์ประกอบของเรื่อง และควรตั้งคำถามระดับความเข้าใจตามตัวอักษรก่อน แล้วจึงค่อยใช้คำถามระดับอนุมานความ

การจัดกิจกรรมการเรียนรู้เรื่องเล่า นักการศึกษาเกี่ยวกับ โครงสร้างของเรื่องเล่า (Guthrie, 1977 cited in Dreher and Singer, 1980; McConaughy, 1980 cited in Lehr, 1987; Whaley, 1981; Sadow, 1982; Marshall, 1983; Morrow, n.d. cited in Gunning, 1992; Reutzel, 1985) ได้นำเสนอการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เรื่องเล่าที่น่าสนใจไว้ดังนี้

1. กิจกรรมสร้างเสริมประสบการณ์ (enrichment activities build background knowledge) ผู้สอนแนะนำว่าเรื่องเล่าจะมีลักษณะเฉพาะเดียวกัน (feature) พร้อมกับแสดงแผนภูมิของ story grammar เรื่องนั้น ๆ ประกอบ แล้วแนะนำศัพท์เฉพาะใน story grammar และแสดงแบบอย่างการใช้ story grammar โดยสาธิตการเติมแผนภูมิโครงเรื่องแล้วฝึกพร้อมกัน

2. การอภิปราย (discussion) การจัดกิจกรรมในการอภิปรายจะมีการตั้งคำถามเพื่อเป็นจุดประสงค์ในการอ่าน คำถามที่ใช้จะมีลักษณะเป็นคำถามชุดที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบของเรื่องเล่า เช่น ในการถามองค์ประกอบเกี่ยวกับฉาก (setting) อาจใช้คำถามดังนี้ Where does the story take place? Who are the main characters of the story? When does the story take place? ถามองค์ประกอบเกี่ยวกับเป้าหมายของตัวละคร (goal) อาจใช้คำถามดังนี้ What is the main or purpose of the main character? ถามองค์ประกอบเกี่ยวกับโครงเรื่องในแต่ละตอน (plot) อาจใช้คำถามดังนี้ How does the main character try to get the goal? What started the chain of events in the story? ถามองค์ประกอบเกี่ยวกับจุดจบหรือการปิดเรื่อง (ending) อาจใช้คำถามดังนี้ Is there any other information about the way the story ending? What happened as a result of what the main character did? เป็นต้น

3. การอ่านในใจ (guided silent reading) นักเรียนจะอ่านในใจโดยอาศัยทักษะการวิเคราะห์โครงเรื่องจากที่ครูแนะนำ และใช้ story grammar ในการหาคำตอบตามจุดประสงค์ในการถาม

4. กิจกรรมการสร้างแผนภูมิโครงเรื่อง (story mapping) เป็นวิธีการหนึ่งในการนำเสนอเรื่องและองค์ประกอบของเรื่องเล่า การสร้าง story map ช่วยให้นักเรียนเห็นความสำคัญและเข้าใจความสัมพันธ์ของแต่ละองค์ประกอบของเรื่อง ได้ชัดเจนยิ่งขึ้น กิจกรรม story mapping สามารถใช้ได้ทั้งก่อนการอ่าน ระหว่างการอ่าน และหลังการอ่าน และสามารถใช้ประกอบการอภิปรายโดยใช้คำถามกระตุ้นได้ด้วย การนำเสนอ story map สามารถทำได้หลายแบบ ขึ้นอยู่กับรายละเอียดของแต่ละองค์ประกอบ เช่น นำเสนอเป็นขั้นตามลำดับเหตุการณ์ หรือสร้างเป็นเครือข่ายโดยใช้ลูกศรโยงความสัมพันธ์ในแต่ละองค์ประกอบ

5. กิจกรรมเล่าทวนเรื่อง (retelling stories) การเล่าทวนเรื่องช่วยให้นักเรียนที่ได้รับการฝึกด้วยกิจกรรมนี้สามารถใช้รูปประโยคที่มีความซับซ้อนทางโครงสร้างภาษาได้ดี มีความตระหนักรู้ในองค์ประกอบเรื่องเล่าและมีความเข้าใจเรื่องได้ดี การเล่าทวนเรื่องมักใช้ควบคู่กับการตั้งคำถาม

6. กิจกรรมเล่าเรื่องจากภาพ โดยอาจติดภาพเป็นแถว ๆ แบบหนังสือการ์ตูน หรืออาจติดภาพแล้วซ่อนทับกันไปมาแบบแผ่นพับ นักเรียนสามารถเล่าเรื่องหรือเขียนเรื่องจากภาพและร่วมกันอภิปรายหรือแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องที่เล่าหรือแต่งเสร็จแล้ว

7. กิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติ กิจกรรมนี้เป็นการบูรณาการ schema อื่น ๆ มาประกอบการใช้ story grammar เพื่อความเข้าใจเรื่อง เช่นนิทานเรื่อง กระจายกับเต่า นักเรียนจะใช้ schema เกี่ยวกับลักษณะทางกายภาพและบุคลิกของเต่ากับกระจาย ซึ่งเป็นความรู้เกี่ยวกับความสัมพันธ์กับสังคมที่นักเรียนจะต้องถ่ายทอดผ่านตัวละครในเรื่องได้

การวัดผลและประเมินผลการเรียนรู้เรื่องเล่า วิธีการวัดผลและประเมินผลความเข้าใจเรื่องเล่า ทั้งการวัดผลและประเมินผลเรื่องเล่าในทักษะการพูด และการเขียน ในการวิจัยนี้ พัฒนาเกณฑ์การวัดผลและประเมินผลเรื่องเล่าจากแนวคิดของ Irwin (1986: 170) ซึ่งเชื่อว่าการประเมินเรื่องเล่าควรประเมินรวมเช่นเดียวกับการประเมินงานเขียน จึงได้สร้างเกณฑ์สำหรับการประเมินขึ้นมา ซึ่งเกณฑ์ดังกล่าวสามารถจำแนกความสมบูรณ์ของเรื่องเล่าได้ 5 ระดับดังแสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ตารางแสดงการวัดและประเมินผลเรื่องเล่าตามแนวคิดของ Irwin

ระดับ	เกณฑ์ในการวัดและประเมินผล
5	<p>นักเรียนให้ความคิดเห็นทั่วไปนอกเหนือจากที่ระบุไว้ในเรื่อง กล่าวถึงข้อสรุป ประเด็นหลักทุกประเด็นและรายละเอียดสนับสนุนที่เหมาะสม กล่าวเสริมต่อในสิ่งที่เกี่ยวข้องกับเรื่อง แสดงความสามารถในระดับสูงในการอธิบายได้ชัดเจน ครบครันและเป็นที่เข้าใจได้</p>
4	<p>นักเรียนกล่าวถึงข้อสรุป ประเด็นหลักทุกประเด็นและรายละเอียดสนับสนุนที่เหมาะสม กล่าวเสริมต่อในสิ่งที่เกี่ยวข้องกับเรื่อง แสดงความสามารถระดับสูงในการอธิบายได้ชัดเจน ครบครันและเป็นที่เข้าใจได้</p>
3	<p>นักเรียนเชื่อมโยงประเด็นหลักได้ กล่าวถึงรายละเอียดสนับสนุนที่เหมาะสม และกล่าวเสริมต่อในสิ่งที่เกี่ยวข้องกับเรื่อง แสดงความสามารถอย่างเพียงพอในการอธิบายได้ชัดเจน ครบครันและเป็นที่เข้าใจได้</p>
2	<p>นักเรียนเชื่อมโยงประเด็นหลักสองสามประเด็น และรายละเอียดสนับสนุนได้ กล่าวเสริมต่อในสิ่งที่ไม่เกี่ยวข้องกับเรื่อง แสดงความสามารถพอใช้ในการอธิบายได้ชัดเจน ครบครันและเป็นที่เข้าใจได้</p>
1	<p>นักเรียนเชื่อมโยงได้แต่รายละเอียดเท่านั้น กล่าวเสริมต่อในสิ่งที่ไม่เกี่ยวข้องกับเรื่องหรือไม่กล่าวเสริมต่อเลย แสดงความสามารถระดับต่ำในการอธิบายได้ชัดเจน ครบครันและเป็นที่เข้าใจได้</p>

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความสามารถพิเศษมีหลากหลายแง่มุม อาทิ งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับคุณลักษณะ สภาพแวดล้อม ปัญหาของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ แนวโน้มและรูปแบบการจัดการศึกษา การพัฒนาการเรียนการสอน และการพัฒนามาตรประเมินคุณลักษณะเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ซึ่งประกอบไปด้วยงานวิจัยในประเทศและต่างประเทศดังนี้

งานวิจัยในประเทศ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับคุณลักษณะ สภาพแวดล้อมและปัญหาของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ปทุมพร เป็ชณอม (2543: 100-135) ได้ศึกษารายกรณีในด้านคุณลักษณะ สภาพแวดล้อม และปัญหาของเด็กปัญญาเลิศ ระดับประถมศึกษา ผลการวิจัยพบว่า คุณลักษณะของเด็กปัญญาเลิศ คือ มีพัฒนาการทางร่างกายที่เจริญเติบโตเร็ว และความสามารถทางเชาวน์ปัญญาสูงกว่าเกณฑ์ปกติของเด็กทั่วไป มีความถนัดที่โดดเด่นหลายด้าน มุ่งมั่นในการทำงาน สนใจกว้างขวางลึกซึ้งความคิด สร้างสรรค์สูง มีทัศนคติที่ดีต่อการเรียน แสวงหาความรู้ที่ท้าทาย ชอบซักถาม รับรู้ในความสามารถที่โดดเด่นของตนเอง ในด้านครอบครัวที่ประกอบด้วย บิดา มารดา และเด็กปัญญาเลิศ เด็กจะให้ความสนิทสนมกับมารดามากที่สุด มีการจัดสถานที่ให้ทำกิจกรรมส่วนตัว บทบาทของผู้ปกครองในการอบรมเลี้ยงดู และส่งเสริมเด็กปัญญาเลิศ คือ เปิดโอกาสให้บุตรได้แสดงความคิดเห็นและใช้ความสามารถในการช่วยเหลือตนเอง ให้คำปรึกษา แสดงความรัก ความอบอุ่น ให้กำลังใจ ชมเชย และเป็นแบบอย่างที่ดีให้แก่บุตร จัดหาหนังสือ เครื่องเล่นและวัสดุอุปกรณ์ บทบาทของครูที่เป็นผู้สอนเด็กปัญญาเลิศ คือ คุณลักษณะของครูเป็นบุคคลที่มีความรอบรู้ เก่ง มีเทคนิคการสอน เข้าใจธรรมชาติของเด็ก รู้หลักจิตวิทยาในการดูแล อดทน ใจเย็น ได้รับการฝึกทางวิชาการมา สนใจศึกษาค้นคว้า มีใจรักทุ่มเทในการสอน ขยัน เตรียมการสอน มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี มีภาษาพูดที่เหมาะสม และรูปแบบการจัดหลักสูตรทางการศึกษาที่เหมาะสมสำหรับเด็กปัญญาเลิศ คือ เร่งเร็วแบบเลือกรายวิชา ปัญหาทางสังคม และการปรับตัวของเด็กปัญญาเลิศ คือ อารมณ์เปลี่ยนแปลงง่าย มีปัญหาในการปรับตัวเข้ากับสังคม คนรอบข้าง กลัวความล้มเหลว เนื่องจากมีการคาดหวังจากสังคมสูง ไม่ชอบเข้าร่วมกิจกรรมทางสังคม

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างเครื่องมือในการประเมินคุณลักษณะของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์ (2544) ได้พัฒนามาตรประเมินคุณลักษณะความสามารถพิเศษของ

เด็กนักเรียนอายุ 6-12 ปี ตามแนวคิดของ Renzulli ซึ่งได้พัฒนามาตรประเมินเด็กที่มีความสามารถพิเศษจำนวน 10 ฉบับ ดังนี้ การเรียนรู้ แรงจูงใจ ความคิดสร้างสรรค์ ความเป็นผู้นำ ความสามารถทางศิลปะ ความสามารถทางดนตรี การแสดง การสื่อสารถูกต้องแม่นยำ การสื่อสารถ่ายทอด และการวางแผน ผลการวิจัยได้มาตรประเมินคุณลักษณะความสามารถพิเศษเด็กอายุ 6-12 ปี ที่มีคุณภาพสูงทั้ง 10 ฉบับ

งานวิจัยดังกล่าวข้างต้นเป็นประโยชน์อย่างมากในการศึกษาคุณลักษณะและการกำหนดเกณฑ์การประเมินคุณลักษณะเด็กที่มีความสามารถพิเศษ เพื่อการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านอื่น โดยเฉพาะการจัดการศึกษาสำหรับเด็กเหล่านี้ซึ่งจะกล่าวต่อไป

งานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการศึกษาและรูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ชนาทิพย์ วัฒนวงศ์ (2536: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาความคิดเห็นของผู้บริหารและครูวิชาการ ต่อแนวโน้มนโยบายการจัดการศึกษาสำหรับเด็กปัญญาเลิศในโรงเรียนประถมศึกษา โดยศึกษาความคิดเห็นใน 3 ด้าน ได้แก่ ด้านความสนใจ ด้านหลักสูตรและด้านการจัดโปรแกรมการศึกษา ผลการวิจัยพบว่าผู้บริหารและครูวิชาการในโรงเรียนประถมศึกษาเห็นด้วยต่อการศึกษาสำหรับเด็กปัญญาเลิศและให้ข้อเสนอแนะในการจัดการศึกษาสำหรับเด็กปัญญาเลิศไว้ดังนี้

1. ด้านบุคลากร คือ ครูควรเป็นผู้มีความรู้ดี ฉลาด มีอุดมการณ์สูงมีความรับผิดชอบ เสียสละ มีความเป็นผู้นำ มีความคิดสร้างสรรค์และเข้าใจเด็กเก่งได้ดีมากที่สุด
2. ด้านการจัดการงบประมาณ ควรจัดงบประมาณ และบุคลากรให้เพียงพออย่างต่อเนื่องเป็นกรณีพิเศษมากที่สุด
3. ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ควรจัดโปรแกรมพิเศษเสริมการเรียนตามความสนใจ และความสามารถของเด็กแต่ละคนมากที่สุด
4. ด้านสื่อการเรียนการสอน ควรเป็นสื่อการสอนที่ทันสมัย โดยเฉพาะเรื่องเทคโนโลยี คอมพิวเตอร์มากที่สุด

5. ด้านอื่น ๆ ควรมีการสัมมนา อบรมความรู้จากส่วนกลาง เพื่อนำมาใช้ได้อย่างถูกต้องตาม จุดมุ่งหมายมากที่สุด

เพลินตา ประดับสุข (2542: 93-125) ทำวิจัยเรื่องการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษในโครงการศูนย์อัจฉริยภาพเด็กและเยาวชน โดยศึกษาความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ของผู้บริหารสถานศึกษา ครูประจำศูนย์วิทย์พัฒนา นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษและผู้ปกครองของ นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ผลการวิจัยพบว่า ด้านบุคลากรทางการศึกษา ผู้บริหารสถานศึกษามีบทบาทในการกำหนดนโยบาย มาตรการ กำกับดูแล อำนาจความสะดวก สร้างขวัญและกำลังใจ ติดตาม ประเมินผล ปรับปรุงแก้ไขและพัฒนาการจัดการศึกษา การคัดเลือกและพัฒนาครูโดยใช้วิธีการสอบข้อเขียน การสัมภาษณ์ และจัดการประชุม อบรมเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีความสามารถพิเศษ เน้นความสามารถพิเศษของครูในการพัฒนานวัตกรรม สื่อ อุปกรณ์การเรียนการสอน ด้านครอบครัวพบว่าผู้ปกครองทำตนเป็นต้นแบบในการอบรมเลี้ยงดูบุตร ในแต่ละวันจะเข้าร่วมกิจกรรมกับบุตรตั้งแต่ 3 ชั่วโมงขึ้นไป ให้อิสระ ให้กำลังใจ คอยแนะนำช่วยบุตร โดยนำบุตรไปเรียนรู้หาประสบการณ์ในสิ่งและบุคคลที่บุตรสนใจเป็นพิเศษ จัดให้มีการเรียนพิเศษนอกเวลาเรียน และให้ความร่วมมือกับสถานศึกษา ในด้านการบริหารจัดการการศึกษาพบว่าการพัฒนาหลักสูตรมีความแตกต่างจากหลักสูตรปกติ มีความร่วมมือกันระหว่างผู้บริหารสถานศึกษาและครูต้องยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และเน้นการปฏิบัติจริง ใช้เทคนิควิธีการสอนที่หลากหลาย ใช้สื่อการเรียนการสอนที่น่าสนใจ ใช้การวัดผลหลายวิธีร่วมกัน กิจกรรมต่าง ๆ ทั้งภายในและภายนอกชั้นเรียนเพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างต่อเนื่องตามอัธยาศัย

ไสลทิพย์ ประมวญ (2542) ได้สรุปผลการวิจัยการบริหารการศึกษา และปัญหาการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ โดยศึกษางานวิจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับเด็กกลุ่มนี้ที่สำรวจได้ทั้งหมดจำนวน 10 เรื่อง เล่มแรกเป็นรายงานการวิจัยประกอบ การร่างพระราชบัญญัติ การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.... สำหรับเด็กผู้มีความสามารถพิเศษ ซึ่งให้ภาพรวมสภาพการศึกษาของเด็ก และเยาวชนผู้มีความสามารถพิเศษ อันเป็นประโยชน์ต่อการร่างกฎหมายการศึกษา นอกจากนี้ยังให้ ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพการศึกษาของเด็กผู้มีความสามารถพิเศษในต่าง ประเทศด้วย และปริญญาณิพนธ์ ระดับบัณฑิตศึกษาอีก 9 เรื่อง ซึ่งให้ข้อมูลเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กกลุ่มนี้ให้มีความเหมาะสม การเสนอทัศนคติและความคิดเห็นในการจัดการศึกษาของผู้บริหาร การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน และการประเมินโครงการส่งเสริมและพัฒนานักเรียนที่มีความสามารถพิเศษในระดับมัธยมศึกษา และยังพบอุปสรรค ปัญหาการจัดการศึกษาให้กับเด็กกลุ่มนี้ ดังนี้ รัฐยังไม่มีแนวทางหรือ

แผนปฏิบัติการที่สามารถพัฒนาเด็กกลุ่มนี้ อย่างเป็นทางการที่ชัดเจน ทำให้การพัฒนาเด็กกลุ่มนี้ ขาดทิศทางที่ถูกต้อง ถ้าซ้ำ ไม่ทัดเทียมกับต่างประเทศ ขาดเครื่องมือในการตรวจสอบศักยภาพเด็ก การจัดการศึกษาเน้นเฉพาะด้านวิทยาศาสตร์ โดยไม่ครอบคลุมในลักษณะสหวิทยาการ นอกจากนี้ กล่าวมาแล้วนี้ ไสลทิพย์ ประมวลู (2542) ยังได้ให้ข้อเสนอแนะในงานวิจัยตอนหนึ่งว่า ควรมีการ พัฒนารูปแบบ หลักสูตร และวิธีการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสม โดยนำรูปแบบที่ต่างประเทศใช้ ดำเนินการมาพัฒนาและปรับใช้ให้เหมาะสมกับระบบการศึกษาของไทย

สำนักงานคณะกรรมการ การการศึกษาแห่งชาติ (2544ก) ได้สรุปปัจจัยที่สำคัญในการจัดการ การศึกษาสำหรับผู้ที่มีความสามารถพิเศษไว้ในรายงานการวิจัยเรื่องรูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับ ผู้ที่มีความสามารถพิเศษ ดังนี้

1. ความตั้งใจและนโยบายของผู้บริหารโรงเรียน
2. ผู้ประสานงาน
3. การพัฒนาบุคลากร
4. การปรับกลไกการดำเนินงาน
5. การจัดเตรียมงบประมาณ
6. การปรับสภาพแวดล้อม
7. การปรับระบบทางการวัดและประเมินผล
8. การแนะแนวและจิตวิทยา
9. การจัดการศึกษาพิเศษสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษในรูปแบบที่หลากหลาย

การวิจัยในเรื่องดังกล่าว ใช้กระบวนการวิจัยทั้งในเชิงปริมาณ และคุณภาพในการพัฒนา รูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษในโรงเรียนประถมศึกษา 7 สาขาวิชา ได้แก่ คณิตศาสตร์ ทักษะการคิด ภาษาไทย ภาษาอังกฤษ ดนตรี ทัศนศิลป์ และจิตวิทยาและแนะแนว โดยมี วัตถุประสงค์เพื่อหารูปแบบการพัฒนาการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษในรูปแบบการ เรียนร่วม และเป็นแนวทางให้กับโรงเรียนอื่น ๆ ในด้านการบริหารจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความ สามารถพิเศษ ซึ่งผลการวิจัยสาขาภาษาไทย ในการประเมินผลตามเป้าหมายของหลักสูตร พบว่า ผู้เรียนมีนิสัยใฝ่รู้ และรักการอ่าน 100% มีเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง 93.33% สามารถพัฒนาการคิดเพิ่มขึ้น 1.71% โดยมีระดับสูงสุดที่ระดับ 6 (ความคิดสร้างสรรค์) ต่ำสุด ระดับ 3 (การคิดวิเคราะห์) มีความสามารถในการทำงานเป็นทีม มีความเป็นผู้นำ 93.33% ยอมรับ

ความสามารถและเคารพความคิดเห็นของคนอื่น 93.33% มีการพัฒนาทักษะการอ่าน การคิด การพูด มีความสามารถในการใช้ภาษาต่าง ๆ เพื่อแสดงออกและนำเสนอความคิด การเล่า 60% การชี้แจง โดยใช้เหตุผล 60% การหว่านล้อม ชักชวน 60% มีความรักและเข้าใจในวรรณกรรมประจำชาติ

จะเห็นได้ว่างานวิจัยดังกล่าว จะช่วยให้มองเห็นแนวทางในการบริหารจัดการศึกษา และ รูปแบบการจัดการศึกษา โดยเฉพาะการจัดการศึกษาสำหรับผู้ที่มีความสามารถพิเศษด้านภาษาไทย ส่วนในด้านการจัดการเรียนการสอนนั้น ได้กล่าวมาแล้วในทฤษฎีและหลักการ เกี่ยวกับการสอน นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ซึ่งต้องเน้นการใช้กิจกรรมการเรียนการสอนที่หลากหลาย ทำท่าย และเน้นกระบวนการเรียนรู้มากกว่าผลลัพธ์ โดยเฉพาะกระบวนการคิดระดับสูง เช่น การคิดเชิงวิจย การคิดสร้างสรรค์ และการคิดเชิงนามธรรม เป็นต้น ในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นกระบวนการ คิดระดับสูงนั้น จะต้องอาศัยนวัตกรรมหรือสื่อการเรียนรู้ต่าง ๆ ซึ่งมีงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเรื่อง ดังกล่าวต่อไปนี้

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษบุคคลิ กุ่มอุบล (2537: 81-91) ได้ศึกษาผลการฝึกทักษะการคิดเชิงวิจยในเด็กปัญญาเลิศ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่สอน โดยแบบฝึกทักษะการคิดเชิงวิจยกับการสอนตามคู่มือครู ผลการวิจัยพบว่า

1. ผลสัมฤทธิ์ด้านทักษะการคิดเชิงวิจยของนักเรียนที่ได้รับการสอน โดยแบบฝึกทักษะการ คิดเชิงวิจยกับการสอนตามแนวคู่มือครู แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ผลสัมฤทธิ์ด้านทักษะการคิดเชิงวิจยของนักเรียนที่ได้รับการสอน โดยแบบฝึกทักษะการ คิดเชิงวิจย ระหว่างก่อนและหลังการทดลอง แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. ผลสัมฤทธิ์ด้านทักษะการคิดเชิงวิจยของนักเรียนที่ได้รับการสอน ตามแนวคู่มือครู ระหว่างก่อนและหลังการทดลอง แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สุเมตตา คงสง (2543: บทคัดย่อ) ศึกษาความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ของเด็กที่มี ความสามารถพิเศษโดยใช้ชุดฝึกความคิด ผลการวิจัยพบว่าความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ของ เด็กที่มีความสามารถพิเศษหลังใช้ชุดฝึกความคิดเพิ่มสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่ง สอดคล้องกับผลการวิจัยของจันจิรา นาวารัตน์ (2546: 62-74) ซึ่งศึกษาความคิดสร้างสรรค์ของเด็กที่

มีความสามารถพิเศษในระดับประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนวัดอัมรินทรารามโดยการฝึกการคิดทบทวนรูปแบบ ผลการวิจัยพบว่า

1. เด็กที่มีความสามารถพิเศษ ด้านความคิดสร้างสรรค์ ที่ได้รับการฝึกการคิดทบทวนรูปแบบด้วยวิธีการคิดครั้งละหลายรูปแบบ มีความคิดสร้างสรรค์สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. เด็กที่มีความสามารถพิเศษ ด้านความคิดสร้างสรรค์ ที่ได้รับการฝึกการคิดทบทวนรูปแบบด้วยวิธีการคิดครั้งละหนึ่งรูปแบบ มีความคิดสร้างสรรค์สูงขึ้นอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

3. เด็กที่มีความสามารถพิเศษ ด้านความคิดสร้างสรรค์ ที่ได้รับการฝึกการคิดทบทวนรูปแบบ 2 วิธี คือ การฝึกการคิดทบทวนรูปแบบด้วยวิธีการคิดครั้งละหลายรูปแบบ และการฝึกการคิดทบทวนรูปแบบด้วยวิธีการคิดครั้งละหนึ่งรูปแบบ มีความคิดสร้างสรรค์สูงขึ้นอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

จะเห็นได้ว่าการพัฒนาการเรียนการสอนนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ต้องมีวิธีการที่พัฒนาขึ้นเป็นพิเศษ โดยต้องเน้นทักษะการคิดระดับสูง ชับซ้อนหลายรูปแบบ และเน้นกิจกรรมที่ทำทลายความสามารถ ซึ่งผลการวิจัยดังกล่าวจะเป็นฐานความคิดที่สำคัญในการจัดการเรียนการสอนและพัฒนาสื่อการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษต่อไป

งานวิจัยต่างประเทศ

งานวิจัยในต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ประกอบด้วย งานวิจัยเกี่ยวกับ ปัญหาของเด็กปัญญาเลิศที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าความเป็นจริง ปัญหาการออกกลางคันของเด็กปัญญาเลิศ และความคิดเห็นของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษต่อครูและการจัดการเรียนการสอน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัญหาของเด็กปัญญาเลิศ Reis and Coach (2000) ได้ศึกษาปัญหาของเด็กปัญญาเลิศที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าความเป็นจริงและพบว่าทำให้เหตุผลของการนิยามหรือการระบุว่า ใครคือเด็กปัญญาเลิศที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าความเป็นจริง ยังคงเป็นปัญหาโต้แย้งกันระหว่างนักวิชาการและนักวิจัย และได้เสนอแนะไว้ว่าควรมีการวิจัยทางด้านการออกแบบหลักสูตร หรือโปรแกรมการศึกษาสำหรับเด็กกลุ่มนี้เป็นพิเศษ เพื่อแก้ปัญหาลดผลสัมฤทธิ์ที่ต่ำกว่าความเป็นจริง

นอกจากนี้ Carper (2002) ศึกษาปัญหาความเสี่ยงต่อความล้มเหลวของคุณภาพการเรียนของนักเรียนปัญญาเลิศ 14 คนที่ออกจากการเรียนกลางคัน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนปัญญาเลิศเหล่านั้นมีปัญหาด้านสุขภาพและด้านการเรียน ทุกคนรู้สึกเบื่อหน่ายการเรียนในชั้นเรียน รู้สึกแปลกแยกจากสังคมโรงเรียน นักวิจัยเสนอแนะให้นำผลการวิจัยดังกล่าวมาใช้ในการออกแบบหรือหายุทธวิธีในการช่วยเหลือเด็กนักเรียนปัญญาเลิศเหล่านี้ให้จบการศึกษา

งานวิจัยเกี่ยวกับความคิดเห็นของเด็กนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ Martin (2002) ศึกษาทัศนคติของนักเรียนประถมศึกษาหญิง ระดับ 3-6 ที่มีความสามารถพิเศษต่อวิชาคณิตศาสตร์ที่เรียนในหลักสูตรคณิตศาสตร์แบบเร่งรัด (accelerated math program) ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มตัวอย่างมีความวิตกกังวลสูง และต้องการแรงจูงใจ ในด้านทัศนคติต่อครูนั้นเห็นว่า เขตพื้นที่การศึกษาควรมีการฝึกอบรมตามหลักสูตรฝึกอบรมครูที่สอนเด็กที่มีความสามารถพิเศษอย่างกว้างขวาง

จะเห็นได้ว่าในต่างประเทศมีการทำวิจัยเกี่ยวกับเด็กที่มีความสามารถพิเศษทั้งในเรื่องที่เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษโดยตรง เช่น ปัญหาของเด็กนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ทัศนคติของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ และปัจจัยส่งผลต่อการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษ เช่น ปัจจัยด้านครูที่สอนเด็กนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ และปัจจัยด้านหลักสูตรที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีความสามารถพิเศษ