

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการสอนอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ด้วยกลวิธีการเรียนภาษา โดยใช้หลักการเรียนรู้แบบร่วมมือนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังต่อไปนี้

1. แนวคิดเกี่ยวกับการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ
 - 1.1 ความหมายของการอ่าน
 - 1.2 ความเข้าใจในการอ่าน
 - 1.3 ระดับความเข้าใจในการอ่าน
 - 1.4 ความหมายของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ
 - 1.5 พฤติกรรมกรอ่านอย่างมีวิจารณญาณ
 - 1.6 ความจำเป็นของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ
 - 1.7 ประโยชน์ของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ
2. แนวคิดเกี่ยวกับกลวิธีการเรียนรู้ภาษา
 - 2.1 ความหมายของกลวิธีการเรียนภาษา
 - 2.2 ความเป็นมาของกลวิธีการเรียนภาษา
 - 2.3 ความสำคัญของกลวิธีการเรียนภาษา
 - 2.4 ประเภทของกลวิธีการเรียนภาษา
3. แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบร่วมมือ
 - 3.1 ความหมายของการเรียนรู้แบบร่วมมือ
 - 3.2 องค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้แบบร่วมมือ
 - 3.3 ความแตกต่างระหว่างกลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมือกับการเรียนกลุ่มแบบดั้งเดิม
 - 3.4 รูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือ

4. แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการสอน
 - 4.1 ความหมายของรูปแบบการสอน
 - 4.2 การจัดกลุ่มของรูปแบบการสอน
 - 4.3 การพัฒนารูปแบบการสอน
 - 4.4 การนำเสนอรูปแบบการสอน
5. การสังเกตพฤติกรรมความร่วมมือในชั้นเรียน
6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. แนวคิดเกี่ยวกับการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ

1.1 ความหมายของการอ่าน

ความหมายของการอ่าน ได้มีนักการศึกษา และผู้เชี่ยวชาญในด้านการอ่านหลายท่าน เสนอความหมายของการอ่านไว้ลักษณะที่แตกต่างกันออกไปตามทัศนะของแต่ละบุคคล ซึ่งสามารถจัดแบ่งได้เป็นกลุ่ม ดังนี้

1.1.1 ความหมายของการอ่านที่เป็นกระบวนการ

ความหมายของการอ่านที่เป็นกระบวนการนี้ แบ่งแยกย่อยออกไปได้ หลายลักษณะ เช่น

การอ่านเป็นกระบวนการสื่อสาร ผู้ให้ความหมายของการอ่านในลักษณะนี้ได้แก่ สแตรง (Strang, 1969) ที่กล่าวว่า การอ่านเป็นการสื่อสารที่เกี่ยวข้องกันนับตั้งแต่การที่ผู้อ่านรับข้อมูลซึ่งอยู่ในรูปของรหัส การถอดรหัส คือ ตัวอักษร การเชื่อมโยงตัวอักษรกับความหมายตามประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน ตลอดจนการแสดงออกซึ่งความคิดที่ได้นั้นด้วยการพูด หรือ การเขียน

แฮร์ริส และ สมิธ (Harris and Smith, 1986) กล่าวถึง การอ่านในแง่ของรูปแบบการสื่อสาร ซึ่งผู้เขียนและผู้อ่าน แลกเปลี่ยนข่าวสารและความคิดเห็นผู้เขียนพยายามใช้ภาษาในการถ่ายทอดความคิดของตนออกมา และผู้อ่านพยายามรับรู้ความคิดของผู้เขียน โดยการคาดเดาจากสิ่งที่อ่าน ซึ่งผู้อ่านต้องอาศัยประสบการณ์ของตนในการอ่าน

ตามความหมายของการอ่านแนวคิดนี้ ผู้เชี่ยวชาญจะศึกษาในเรื่องของ กระบวนการสื่อสาร การรับสาร การส่งสาร ตลอดจนโครงสร้างของภาษา ความหมายของคำใน รูปลักษณะของภาษาเขียน ซึ่งถือว่ามีความสำคัญต่อการทำความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน ความหมาย ของการอ่านตามแนวคิดนี้ให้ความสำคัญต่อภาษาเขียน ซึ่งเป็นสัญลักษณ์แทนภาษาพูด

การอ่านเป็นกระบวนการคิด เป็นการใช้กระบวนการทางสมองหรือสติ ปัญญา ความหมายของการอ่าน เป็นกระบวนการคิดนี้ บุชส์ และ ฮิวเบอร์ (Bush and Huebner, 1970) กล่าวว่า การอ่าน เป็นกระบวนการของการตีความจากสัญลักษณ์ คือ ตัวอักษร เป็นกระบวนการที่ซับซ้อนและสิ่งสำคัญของการอ่าน คือ ความหมาย ซึ่งเป็นผลที่ เกิดจากตัวอักษรไปกระตุ้นความคิดของผู้อ่านให้สร้างมโนทัศน์ หรือ ภาพในใจของผู้อ่าน นอกจากนี้ยังรวมไปถึงการตีความ การคิดจุดประสงค์ และการเรียบเรียงสิ่งที่อ่านด้วย ความหมายของการอ่าน เป็นกระบวนการคิดนี้ ให้ความสำคัญต่อ ประสบการณ์ทางภาษา หรือประสบการณ์ทางการคิดว่ามีความสำคัญต่อความสำเร็จในการอ่าน

การอ่านเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านกับเนื้อหา ผู้เชี่ยวชาญ ทางด้านการอ่านที่ให้ความหมายของการอ่านในลักษณะนี้ ได้แก่ คูเปอร์และคณะ (Cooper and others, 1988) กล่าวว่า การอ่านเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านกับเนื้อเรื่อง เนื้อหา เพื่อจัดรูปแบบของความหมายโดยอาศัยพื้นฐานจากประสบการณ์เดิมของผู้อ่านซึ่งเป็น กระบวนการสร้างความหมายจากเนื้อหานั้น การที่ผู้อ่านมีปฏิสัมพันธ์กับเนื้อความที่อ่านและ จะสามารถตีความเรื่องที่อ่านได้มากน้อยแค่ไหน ขึ้นอยู่กับพื้นความรู้ของผู้อ่าน ตลอดจน การคาดเดาความหมายของผู้อ่าน (Williamson, 1988)

1.1.2 ความหมายของการอ่านที่เป็นความเข้าใจ

การอ่านเป็นความเข้าใจ เป็นกระบวนการที่ผู้อ่านมองและทำความเข้าใจในสิ่งที่ อ่าน ไม่ใช่เพียงการอ่านออกเสียงได้ หรือเข้าใจความหมายของคำทุกคำ การอ่านที่มี ประสิทธิภาพ คือ การอ่านเป็นกลุ่มคำ และเลือกทำความเข้าใจกับเนื้อความบางส่วนไม่ใช่ เนื้อความทั้งหมด (William, 1986) ความหมายของการอ่านลักษณะนี้มุ่งเน้นให้ผู้อ่านได้ ความหมายที่ถูกต้องจากสิ่งที่อ่าน

แฮคเกอร์ (Hacker, 1980) ได้เสนอความหมายของการอ่าน ในลักษณะนี้ไว้ว่า การอ่านคือการเลือกความรู้และประสบการณ์ของผู้อ่านที่สะสมไว้ให้เหมาะสมกับเนื้อหาของสิ่งที่กำลังอ่านอยู่ ทั้งนี้เพื่อใช้เป็นส่วนประกอบในการทำความเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน

1.1.3 ความหมายของการอ่าน ในลักษณะที่เป็นทักษะ

ในความหมายนี้ แครร์รอด (Carroll, 1972) ได้กล่าวว่า การอ่านเป็นทักษะที่รวมเอาทักษะต่าง ๆ เข้าไว้ เช่น ในด้านเสียง ตัวสะกด ด้านไวยากรณ์ คำศัพท์ ซึ่งสอดคล้องกับความเห็นของ สเปนซ์ และ สเปนซ์ (Spache and Spache, 1969) ที่ว่าการอ่านเป็นพัฒนาการของทักษะ ผู้อ่านจะมีปฏิกริยาต่อคำต่าง ๆ เช่น ในเรื่องของรูปคำ เสียงของคำ และความหมายของคำด้วย ความหมายของการอ่านที่เป็นทักษะนี้ จะแบ่งการอ่านออกเป็นทักษะย่อย ๆ ซึ่งมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน เริ่มตั้งแต่ทักษะง่าย ๆ ไปถึงทักษะที่ซับซ้อนขึ้น เช่นการวิเคราะห์คำ การวิเคราะห์ความหมายคำ การเข้าใจเนื้อเรื่อง การตีความในสิ่งที่อ่าน เป็นต้น

จากความหมายการอ่านที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่าการอ่านเป็นกระบวนการที่ซับซ้อน เพราะต้องอาศัยทั้งความคิด ความเข้าใจในการรับสารจากผู้เขียน รวมทั้งความสามารถในการตีความจากสิ่งที่ผู้เขียนต้องการนำเสนอ เพื่อสื่อความหมายให้ตรงตามจุดประสงค์ที่ผู้เขียนต้องการ

1.2 ความเข้าใจในการอ่าน

ความเข้าใจในการอ่าน นับเป็นหัวใจสำคัญของการอ่าน เพราะจุดมุ่งหมายหลักของการอ่าน คือ มุ่งให้เกิดความเข้าใจเป็นสำคัญ ความหมายของความเข้าใจในการอ่าน ได้มีผู้ให้ความหมายไว้หลายท่าน ดังนี้

สแตรง (Strang, 1969) ให้ความหมาย ความเข้าใจในการอ่านว่า คือ ความสามารถในการจับใจความสำคัญ และรายละเอียดของเรื่องได้ ผู้ที่มีความเข้าใจในการอ่านจะสามารถย่อใจความ หรือบอกโครงร่างของสิ่งที่อ่านได้ มองเห็นความสัมพันธ์ในลักษณะต่าง ๆ ได้ เช่น การเปรียบเทียบ การขัดแย้ง การลำดับเหตุการณ์ สามารถที่จะอ่านแล้วทราบน้ำเสียง อารมณ์ หรือเจตนาในการสื่อความหมายของผู้เขียน และประเมินสิ่งที่อ่านได้ สามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างมีเหตุผล

การ์และคณะ (Carr and others, 1983) ให้ความหมายของความเข้าใจในการอ่าน คล้ายคลึงกับของ สแตรงไว้ดังนี้ โดยกล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่าน คือการตีความหมายจากเรื่องที่อ่าน และปฏิสัมพันธ์ระหว่างเรื่องที่อ่านกับความรู้เดิมของผู้อ่าน ซึ่งผู้อ่านจะใช้ความรู้เดิมในการตีความและการตัดสินใจความนั้นอย่างมีเหตุผล

โลว์ (Loew, 1984) กล่าวความเห็นไว้ว่า ความเข้าใจในการอ่านเป็นจุดมุ่งหมายปลายทางของการสอนอ่าน และใช้ประเมินผลการอ่าน ความเข้าใจในการอ่านมีบทบาทสำคัญในทุกขั้นตอนของกระบวนการอ่าน

กล่าวโดยสรุป ความเข้าใจในการอ่าน เป็นกระบวนการที่ซับซ้อน เป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างภาษากับความคิดของผู้อ่านและผู้เขียน ซึ่งผู้อ่านต้องใช้ความรู้ความสามารถหลาย ๆ ด้าน ในการตีความหมาย เพื่อให้ได้ตรงตามเจตนาหรือจุดประสงค์ของผู้เขียน

1.3 ระดับความเข้าใจในการอ่าน

พฤติกรรมความเข้าใจในการอ่าน ผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่าน มักอาศัยหลักการหรือเทียบเคียงกับตารางบัจฉานจุดมุ่งหมายทางการศึกษา (Taxonomy of Educational Objective) ของ บลูม (Bloom, 1956) ที่จัดแบ่งเป็น 6 ชั้น คือ ความรู้ ความเข้าใจ การประยุกต์ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมิน โดยในชั้นความเข้าใจได้กำหนด

พฤติกรรมไว้ 3 แบบ ได้แก่ การแปล (Translation) การตีความ (Interpretation) และการสรุปอ้างอิง หรือ การขยายความ (Extrapolation)

การจัดระดับพฤติกรรมความเข้าใจในการอ่าน มักจัดเรียงจากง่ายไปหายากและมี ผู้จัดระดับความเข้าใจในการอ่านไว้หลายท่าน ดังนี้

มิลเลอร์ (Miller, 1977) ได้แบ่งระดับความเข้าใจ เป็น 4 ระดับ ได้แก่

1. ระดับความเข้าใจตามตัวอักษร หรือ ข้อเท็จจริง (Literal or Factual Comprehension) ประกอบด้วยความสามารถในการตอบคำถามที่ผู้อ่านสามารถค้นพบรายละเอียดได้จากเนื้อเรื่องที่อ่าน ซึ่งอาจเทียบได้กับขั้นความรู้ และขั้นแปลความของ บลูม (Bloom, 1956)

2. ระดับความเข้าใจแบบตีความหรือสรุปอ้างอิงลงความเห็น (Interpretative or Inferential Comprehension) เป็นกระบวนการคิดที่แสดงออก โดยการตีความสิ่งที่อ่าน การสรุปอ้างอิง ขยาย และทำนายสิ่งที่เกิดขึ้นตามมา ซึ่งเทียบได้กับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาในขั้นตีความหรือขั้นขยายความ

3. ระดับการอ่านขั้นวิจารณ์ หรือ การอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ (Critical Reading) เป็นการประเมิน หรือ ตัดสินสิ่งที่อ่านด้วยเกณฑ์ที่ผู้อ่านกำหนดขึ้นโดยอาศัยประสบการณ์เดิม การอ่านขั้นวิจารณ์นี้มีความเกี่ยวข้องกับใกล้เคียงกับการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณ (Critical Thinking) ซึ่งเทียบกันกับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาในระดับประเมินผล

4. ระดับการอ่านอย่างสร้างสรรค์ (Creative Reading) เป็นระดับสูงสุดของการอ่าน เป็นการอ่านที่สามารถนำสิ่งที่อ่านไปประยุกต์ใช้กับชีวิตประจำวัน จึงมีชื่อเรียกอีกอย่างว่า การอ่านประยุกต์ (Applied Reading) หรือ การอ่านอย่างบูรณาการ (Integrative Reading) การอ่านระดับนี้เทียบได้กับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาในระดับการนำไปใช้ หรือสังเคราะห์

ดอลล์แมน และ คณะ (Dallman and others, 1978) แบ่งพฤติกรรมความเข้าใจ ออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่

1. ความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง (Reading on the Factual Level หรือ Reading the Lines) คือ ความเข้าใจเรื่องที่อ่านตามตัวหนังสือที่เขียนไว้โดยตรง ซึ่งมีทักษะย่อย ได้แก่ การรู้ความหมายของคำ การหาใจความสำคัญ การหารายละเอียดจากเรื่อง
2. ความเข้าใจระดับตีความ (Reading on the Interpretative Level หรือ Reading Between the Lines) คือ ความสามารถในการเข้าใจสิ่งที่ไม่ได้กล่าวไว้ตรง ๆ ใน เนื้อเรื่อง แต่จะเข้าใจโดยอาศัยการสรุปความ การตีความและแปลจากเรื่องที่อ่าน ทักษะย่อยในขั้นนี้ ได้แก่ การย่อความ การเรียบเรียง การสรุป การทำนายผลที่จะเกิดตามมา
3. ความเข้าใจระดับประเมินค่า (Reading on the Evaluative Level หรือ Reading Beyond the Lines) คือ การอ่านที่อาศัยความรู้ และประสบการณ์มาประเมินค่าพิจารณาตัดสิน วิจัยเรื่องราวที่อ่านโดยใช้เหตุผล

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ความเข้าใจในการอ่าน หรือ ระดับความเข้าใจในการอ่านมีหลายระดับ ระดับแรกเป็นการอ่านเพื่อความเข้าใจ เพื่อให้รู้เรื่องราวที่อ่าน เข้าใจตามตัวหนังสือ ระดับที่สองเป็นการตีความจากเรื่องที่อ่าน ผู้อ่านต้องพิจารณาอย่างรอบคอบและระดับสุดท้ายเป็นการอ่านที่ผู้อ่านต้องสามารถประเมินคุณค่า ตัดสิน เรื่องราวที่อ่านได้อย่างมีเหตุผล

1.4 ความหมายของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ

การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ เป็นการอ่านในระดับสูงที่ต้องอาศัยความคิด เหตุผล ในการพิจารณา วิจัย ตัดสินในสิ่งที่อ่าน

ได้มีผู้ให้ความหมายของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ไว้หลายท่าน ดังนี้

สมิธ (Smith, 1963) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณนั้นเป็นการอ่านขั้นสูงสุดของการอ่านอย่างมีความหมาย คือ ผู้อ่านต้องมีความเข้าใจในสิ่งที่เห็นตามตัวอักษร เป็นการอ่านด้วยการสืบสวน สอบสวน สามารถประเมิน หรือ ตัดสินว่า ส่วนใดเป็นข้อเท็จจริง หรือความสำคัญของผู้แต่ง และจะต้องสามารถวิจารณ์โดยใช้ความเห็นส่วนตัวที่

เห็นด้วย หรือไม่เห็นด้วยกับผู้เขียนโดยใช้ประสบการณ์ ความจริง หรือเหตุผลเป็นเกณฑ์ในการพิจารณา

โรบินสัน (Robinson, 1964) ให้ความหมายว่า การอ่านอย่างมีวิจารณญาณเป็นความสามารถในการใช้เกณฑ์ประเมินค่าในสิ่งที่อ่านซึ่งเป็นการตัดสินใจโดยใช้ความจริง (Veracity) ความมีเหตุผล และการกำหนดคุณค่าในสิ่งที่อ่านโดยใช้ประสบการณ์ที่ผ่านมา พัฒนา เป็นเกณฑ์ตัดสินใจ

นอกจากนี้ มิลเลอร์ (Miller, 1972) ได้กล่าวถึง ให้ความหมายการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ว่าเป็น กระบวนการอ่านขั้นสูง ที่ผู้อ่านจะต้องประเมินค่าสิ่งที่อ่าน โดยใช้เกณฑ์ที่ได้สร้างสมมาจากการอ่านที่ผ่านมาในอดีต หรือประสบการณ์เป็นเครื่องเปรียบเทียบ

ดัคคินและ บิดเดิล (Duckin and Biddle, 1974) สรุปความหมายของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ไว้ว่า เป็นการอ่านที่ผู้อ่านจะเกิดปฏิกิริยาตอบสนองต่อเรื่องที่อ่านเป็นผลทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง สามารถวิพากษ์วิจารณ์ในเรื่องที่อ่านได้

คูเปอร์ และ คณะ (Cooper and others, 1988) ให้ความหมายโดยสรุปได้ว่าการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ เป็นการกำหนดผู้อ่านให้ประเมินตัดสินเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน การตัดสินใจ ขึ้นอยู่กับประสบการณ์เดิม และความรู้ของผู้อ่าน หรืออาจขึ้นอยู่กับการกำหนดเกณฑ์ที่คิดขึ้นมาจากข้อมูลของผู้อื่น เช่น ครู หรือนักคิดที่เกี่ยวข้อง การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ และการคิด เป็นผลของการไตร่ตรองของผู้อ่าน ซึ่งควรมีปรากฏในขณะที่อ่านตลอดเวลา ผู้อ่านควรจะตัดสินใจและประเมินในสิ่งที่อ่านได้

ประเทิน มหพันธ์ (2530) ให้ความหมายของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ โดยใช้คำว่า การอ่านอย่างพิถีพิถัน (Critical Reading) คือ การคิดอย่างรอบคอบโดยใช้วิจารณญาณลึกซึ้ง แต่เป็นการคิดที่มีต่อเรื่องราวที่ได้อ่านจากหนังสือ ผู้อ่านต้องใช้วิจารณญาณ

ในการตัดสินความคิดของผู้เขียนว่าเป็นลักษณะใด มากกว่าการเห็นดีเห็นชอบไปกับความคิดของผู้เขียนโดยสิ้นเชิง

จากความหมายของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่าการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ เป็นการอ่านโดยใช้ความคิด พิจารณาสິงที่อ่านอย่างมีเหตุผลสามารถเข้าใจความคิดของผู้เขียน แยกแยะข้อเท็จจริง ข้อคิดเห็น สรุปเรื่องราวที่อ่านได้ ตลอดจนลงความเห็นประเมิน ตัดสินสิ่งที่อ่านได้โดยใช้ความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน

1.5 พฤติกรรมการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ

การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ เป็นการอ่านที่ผู้อ่านต้องใช้ความคิด ความรู้ ความสามารถ ประสบการณ์เดิมในการคิดวิจิจฉัย ตัดสิน ประเมินในสิ่งที่อ่านว่าถูกต้องมากน้อยเพียงใด การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ มีประโยชน์อย่างมากสำหรับนักเรียน เพราะจะช่วยพัฒนาความคิดของนักเรียนให้กว้างขวางช่วยให้ได้รับความรู้อย่างถูกต้อง และสามารถนำความรู้นั้นไปประยุกต์ใช้ในการดำรงชีวิต การอ่านอย่างมีวิจารณญาณสามารถสอนและฝึกฝนได้

ในด้านพฤติกรรมการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ได้มีนักการศึกษา กล่าวไว้ หลายท่าน ดังนี้

เบอร์ทัน (Burton, 1956) กล่าวถึง พฤติกรรมการอ่านอย่างมีวิจารณญาณไว้ 7 ประการ ดังนี้

1. เข้าใจความหมายของศัพท์
2. เรียงลำดับความได้
3. จับความคิดสำคัญได้
4. เห็นความสัมพันธ์ของข้อความที่อ่าน
5. จัดหมวดหมู่ และย่อได้
6. สรุปใจความสำคัญได้
7. คาดการณ์ล่วงหน้าได้

Mckee (1966) กล่าวถึง พฤติกรรมการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณไว้ที่สำคัญไว้ 4 ประการ

1. แยกข้อเท็จจริงออกจากข้อคิดเห็น
2. รู้ว่าเป็นการโฆษณาชวนเชื่อ
3. สรุปเรื่องราวที่อ่านได้
4. ตัดสินเรื่องที่อ่านโดยพิจารณาถึงภูมิหลังของผู้เขียน

สำหรับ เฮลแมน (Hellman, 1972) กล่าวว่า ความสามารถที่เป็นทักษะ สำคัญของการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ มีดังนี้

1. จำความหมายคำได้
2. สามารถเลือกความหมายของคำในกรณีที่มีความหมายหลายความหมายได้
3. เข้าใจถ้อยคำอุปมา ความหมายซ่อนเร้น ซึ่งผู้เขียนไม่ได้บอกโดยตรง
4. จับความคิดสำคัญของผู้เขียนได้
5. ถ่ายทอดข้อความที่ผู้เขียน เขียนไว้ได้
6. มองเห็นความสัมพันธ์ของส่วนต่าง ๆ เหล่านั้น
7. จับลักษณะของการเขียนของผู้เขียนได้
8. เข้าใจจุดมุ่งหมาย ความคิดเห็น และอคติของผู้เขียนได้
9. ลงความเห็นวินิจฉัย ตัดสินได้
10. จับความรู้สึกที่ผู้เขียนต้องการแสดงออกได้

แฮริส และคณะ (Harris and others, 1986) ได้แสดงให้เห็นถึงความสามารถต่าง ๆ ที่ชี้ให้เห็นถึงการเป็นผู้อ่านที่มีวิจารณ์ญาณไว้ ดังนี้

1. สามารถระลึกความสำคัญของเนื้อหา
2. สามารถจับใจความสำคัญของแต่ละย่อหน้าได้
3. สามารถจับใจความสำคัญของทั้งเรื่องได้

4. สามารถกำหนดจุดมุ่งหมายสำหรับการอ่านได้ด้วยตนเอง
5. สามารถบอกจุดมุ่งหมายของผู้เขียนได้
6. สามารถกำหนดเกณฑ์ในการพิจารณาความหมาย และความสัมพันธ์ของ

ข้อมูลได้

7. สามารถพิจารณาให้ข้อสรุปในเรื่องที่ผู้อื่นโต้แย้งกันได้
8. สามารถประเมินโน้ตค้น ที่ได้จาก การเปรียบเทียบความเหมือนจากความจริง

จากแหล่งข้อมูลอื่น ๆ

9. สามารถตัดสินใจโดยมีข้อมูลที่พอเพียง
10. สามารถระลึกในสิ่งที่ผู้เขียนไม่ได้กล่าวไว้โดยตรง
11. สามารถจำแนกระหว่างเรื่องจริง และเรื่องที่ตั้งขึ้นได้

คูเปอร์ และคณะ (Cooper and others, 1988) กล่าวถึงการสอนอ่านอย่างมี
 วิจารณ์ญาณ ผู้อ่านต้องมีทักษะดังนี้

1. รู้จักแยกแยะความจริงและความเห็น
2. รู้คิดของผู้เขียน
3. คาคการณ์ล่วงหน้า
4. พิจารณาเทคนิคการโฆษณาชวนเชื่อ

รูบิน (Rubin, 1990) สรุปถึงคุณลักษณะของผู้มีความสามารถในการอ่านอย่างมี
 วิจารณ์ญาณว่า ควรมีลักษณะดังนี้ คือ นอกจากจะสามารถพิจารณาแก้ไข ปรับปรุง การตีความ
 การนำไปใช้ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ข้อมูลต่าง ๆ แล้วยังรวมถึง

1. ความสามารถในการจำแนกความแตกต่างระหว่างข้อเท็จจริงและความคิดเห็น
2. ความสามารถในการจำแนกความแตกต่างระหว่างเรื่องสมมติฐานกับเรื่องจริง
3. ความสามารถในการจำแนกเทคนิคการโฆษณา

กันนิง (Gunning, 1992) กล่าวถึงทักษะการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ ซึ่งสรุปได้

ดังนี้

1. การแยกแยะระหว่างความจริงกับความเห็น
2. ระบุคำที่บ่งถึงการแสดงความคิดเห็น
3. ระบุข้อความที่เป็นจริง
4. ระบุการใช้คำ เช่น คำอธิบาย การตัดสิน
5. การพิจารณาทั้งทางตรง และทางอ้อม
6. ระบุภาษาที่เหมาะสม
7. การสรุปอย่างมีเหตุผล
8. การสนับสนุนข้อสรุป
9. การตัดสินข้อมูลข่าวสาร
10. การบอกอคติของผู้เขียน
11. การชี้บ่งเทคนิคหลักของการโฆษณาชวนเชื่อ
12. การพิจารณาข้อสรุป

ดัฟฟี และ ลอรา (Duffy and Laura, 1993) กล่าวว่า การอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ เป็นเรื่องเกี่ยวกับคำพูด สารของผู้เขียน ผู้อ่านจะต้องมีความสามารถตัดสินเกี่ยวกับ

1. ความเชื่อถือของผู้เขียน
2. การใช้ข้อเท็จจริง ความสำเอียงของผู้เขียน
3. การโฆษณาชวนเชื่อ
4. ความเที่ยงตรงในการสรุปของผู้เขียน

นอกจากนี้ยังมีผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านอีกหลายท่าน ที่กล่าวถึงพฤติกรรมในด้านการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ เช่น รัสเซลล์ (Russell, 1963) จอร์จ (George, 1968) สเปซ และสเปซ (Spache and Spache, 1969) คอลแมน และคณะ (Dollman and others, 1974) มิลเลอร์ (Miller, 1977) แม็คเนล และคณะ (Mc Neil and others, 1980) ดีไวน์ (Devine, 1981) แมนจีรี และคณะ (Mangieri's and others, 1982) เบอร์ส และคณะ (Burws and others, 1982) และคิสท์เลอร์เวท (Thistlethwaite, 1990) เป็นต้น ซึ่งจากการศึกษาพฤติกรรมการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ ของแต่ละท่านมีรายละเอียดทั้งที่เหมือน

และแตกต่างกัน ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้สรุปรวบรวมรายละเอียดของพฤติกรรมการอ่านอย่างมี
 วิจารณ์ญาณของผู้เชี่ยวชาญทั้ง 16 ท่าน โดยได้เรียบเรียงไว้ตามลำดับความถี่ ดังนี้
 ตารางที่ 1 ความถี่ของพฤติกรรมการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ

ลำดับที่	พฤติกรรมการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ	ความถี่
1	การแยกข้อเท็จจริง และข้อความคิดเห็น	13
2	การชี้แจงเทคนิคหลักการโฆษณา	9
3	การรู้อคติ ภูมิหลังของผู้เขียน	8
4	การรู้จุดมุ่งหมายของผู้เขียน	6
5	การลงความเห็น วินิจฉัย ตัดสิน	5
6	การตัดสินข้อมูลได้ถูกต้อง	4
7	การพิจารณาสิ่งที่ไม่ได้กล่าวไว้โดยตรง	4
8	การรู้ความหมายของภาษา ตีความอุปมาของภาษา	4
9	การสรุปจำแนกได้ว่าเป็นเรื่องจริง หรือเรื่องที่แต่งขึ้น	4
10	การประเมินเปรียบเทียบข้อมูลที่อ่านจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ	3
11	การสรุปเรื่องราวที่อ่านได้อย่างมีเหตุผล	2
12	การจับความคิดสำคัญของผู้เขียน	2
13	การพิจารณาความสัมพันธ์ของส่วนต่าง ๆ ของข้อมูล	2
14	การจับความรู้สึกที่ผู้เขียนต้องการแสดงออกได้	2
15	การนำเสนอข้อมูลที่เป็นปัจจุบัน	2

จากการพิจารณาพฤติกรรมการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณข้างต้นผู้วิจัยได้คัดเลือก
 พฤติกรรมที่มีความถี่สูง และสอดคล้องกับจุดประสงค์วิชาภาษาไทย หลักสูตรมัธยมศึกษา
 ตอนต้น พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง 2533) ที่ระบุไว้ว่า ต้องการให้ผู้เขียนสามารถ
 จับใจความสำคัญ แยกข้อเท็จจริงจากข้อคิดเห็น ตีความ วิเคราะห์ วิจารณ์ วินิจฉัย ได้อย่างมี
 เหตุผล (กระทรวงศึกษาธิการ, 2535) จึงได้นำมากำหนดเป็นกรอบพฤติกรรมที่มุ่งพัฒนาให้

นักเรียน โดยคัดเลือกพฤติกรรมที่ซ้ำกันออกมา และยุบรวมพฤติกรรมที่ใกล้เคียงกันเข้าไว้ด้วยกัน โดยสรุปรวมได้ดังนี้

1. การเข้าใจจุดมุ่งหมาย ความคิดเห็นของผู้เขียน
2. การแยกข้อเท็จจริง จากข้อคิดเห็น
3. การวิเคราะห์เรื่องราวที่อ่าน
4. การพิจารณาเทคนิคโฆษณา
5. การวินิจฉัย ตัดสินสิ่งที่อ่าน

พฤติกรรมการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณนั้น ผู้อ่านต้องใช้ความคิดเป็นกระบวนการตามลำดับขั้น การอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ เป็นการอ่านในขั้นสูง ดังนั้น ผู้อ่านจึงจำเป็นต้องมีความสามารถในการอ่านระดับต้น อันได้แก่ ความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง และระดับตีความเป็นพื้นฐานมาก่อน จึงจะช่วยให้เกิดพฤติกรรมการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณได้

1.6 ความจำเป็นของการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ

ในปัจจุบัน ระบบสื่อสารมวลชน การเผยแพร่ข่าวสารเป็นไปอย่างกว้างขวาง และรวดเร็ว ระบบข้อมูล ข่าวสาร เข้ามามีอิทธิพลต่อชีวิตความเป็นอยู่ของประชาชนในทุกวันนี้ เป็นอันมาก การสอนเพียงแต่ให้อ่านเพียงเพื่อความเข้าใจยังไม่เพียงพอ แต่จะต้องสอนให้เด็กรู้จักคิดหาเหตุผลในขณะที่อ่านด้วยทุกครั้ง การสอนให้เด็กอ่านโดยใช้วิจารณ์ญาณจึงเป็นสิ่งที่ควรส่งเสริมเพื่อให้เด็กสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งความก้าวหน้าในด้านการโฆษณา แข่งขันกัน โฆษณาสินค้า โฆษณาชักชวนต่าง ๆ ที่ทวีความรุนแรงเพิ่มมากขึ้น ถ้าหากเด็ก หรือผู้ฟัง ผู้อ่าน ไม่ได้ฟัง หรืออ่าน ด้วยความคิดที่รอบคอบก็อาจตกเป็นเหยื่อของการโฆษณาได้โดยง่าย

ประเทิน มหาพันธ์ (2530) ได้กล่าวถึง ความจำเป็นที่ต้องมีการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ ไว้ดังนี้

1. ปัจจุบันความก้าวหน้าทางด้านสื่อสารมวลชนมีมาก การรับข่าวสารจึงจำเป็นต้องใช้วิจารณ์ญาณให้รอบคอบ เพื่อการตัดสินใจที่ถูกต้อง

2. ความก้าวหน้าทางด้านการโฆษณาขายสินค้า มีมากจนคนส่วนใหญ่หลงเชื่อคำโฆษณา การใช้ความคิดอย่างมีวิจารณญาณ จะช่วยให้การตัดสินใจซึ่งเป็นไปอย่างถูกต้อง

3. เนื่องจากพฤติกรรมการปกครองในปัจจุบันมีหลายลัทธิ แต่ละลัทธิพยายามใช้จิตวิทยาต่าง ๆ โฆษณาชวนเชื่อ การใช้วิจารณญาณอย่างรอบคอบ จะช่วยให้การตัดสินใจเป็นไปอย่างถูกต้อง

4. ประเทศไทยมีการปกครองระบอบประชาธิปไตย และวิถีทางประชาธิปไตย ส่งเสริมการคิดอย่างมีเหตุผล ด้วยเหตุนี้การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ และการคิดอย่างมีวิจารณญาณจึงจำเป็นสำหรับสังคมประชาธิปไตย

5. ปัจจุบันสรรพตำราต่าง ๆ มีมาก การเรียนของคนในยุคปัจจุบันจึงมีได้ยี่ด้อยู่แต่กับตำราเพียงเล่มเดียว หากต้องใช้วิจารณญาณพิจารณาจากตำราหลายเล่ม หลายผู้เขียน ด้วยเหตุนี้การอ่านอย่างมีวิจารณญาณจึงเป็นสิ่งจำเป็น

จากเหตุผลดังกล่าวข้างต้น จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องปลูกฝัง ให้นักเรียนมีความสามารถทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ และเมื่อนักเรียนมีความสามารถทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ก็จะช่วยให้อ่านที่จะตัดสินใจได้ว่า สิ่งใดถูก สิ่งใดผิด สิ่งใดควรเชื่อ สิ่งใดไม่ควรเชื่อ โดยใช้ความคิด เหตุผล และประสบการณ์เดิมมาเป็นเครื่องประกอบในการพิจารณาตัดสินใจในสิ่งที่อ่าน ตลอดจนสามารถนำทักษะนี้ไปใช้ในการแก้ปัญหาในชีวิตประจำวันได้

1.7 ประโยชน์ของการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ

ในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ผู้อ่านจะต้องใช้ความคิดควบคู่ไปกับการอ่านตลอดเวลา ทั้งในด้านที่เกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน เกี่ยวกับผู้เขียน ซึ่งเท่าเทียมกับการฝึกฝนให้ผู้อ่านมีนิสัยใคร่รู้ ใคร่เรียน รู้จักคิดอย่างรอบคอบ ตัดสินใจพิจารณาด้วยเหตุด้วยผล การอ่านอย่างมีวิจารณญาณนี้ จึงจัดเป็นการอ่านที่ให้ประโยชน์ ทั้งต่อตนเอง และ สังคม ดังที่ ชลธิรา สัตยาวัฒนา (2524) กล่าวว่า ความเป็นนักอ่านที่มีวิจารณญาณ ซึ่งทำให้บุคคลมีความรู้

เท่าทันอดีต รับผิดชอบต่อปัจจุบัน และร่วมแรงร่วมใจกันแสวงหาเส้นทางเพื่ออนาคตที่ดีกว่าเดิม
ย่อมเป็นผลดีต่อส่วนรวม

การอ่านอย่างมีวิจารณญาณจะช่วยให้นักเรียนได้พัฒนาความคิดอย่างกว้างขวาง
นักเรียนจะมีความคิดสร้างสรรค์ ความคิดกว้างไกลมากขึ้น นอกจากนี้ยังช่วยให้นักเรียนได้รับ
ความรู้อย่างถูกต้อง เป็นผู้มีเหตุผล ไม่ตกเป็นเหยื่อของการโฆษณา ตลอดจนสามารถนำความรู้
ที่ได้จากการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ไปใช้ประโยชน์ ทั้งต่อตนเอง และสังคม รวมทั้งสามารถ
ดำรงชีวิตอยู่ในสังคมปัจจุบันได้อย่างมีความสุข

2. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับกลวิธีการเรียนรู้ภาษา

กลวิธีการเรียนรู้ภาษา (Language Learning Strategies) เป็นองค์ประกอบหนึ่งที่
ส่งผลต่อความสำเร็จในการเรียนของผู้เรียน กลวิธีการเรียนรู้จะช่วยให้นักเรียนสามารถควบคุม
จัดการในวิธีการเรียนรู้ของตน และผู้ที่สามารถใช้กลวิธีการเรียนรู้ภาษาที่เหมาะสม จะส่งผลให้
เกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ สามารถนำกลวิธีการเรียนรู้มาใช้ในการพัฒนาการเรียนรู้อของตนเอง
สามารถตัดสินใจได้ว่า ตนควรจะเรียนอย่างไร นอกจากนี้ยังสามารถนำกลวิธีการเรียนรู้
มาใช้นอกห้องเรียนได้อย่างดี โดยไม่ต้องมีครูคอยควบคุมหรืออธิบาย (Rubin, 1987)

2.1 ความหมายของกลวิธีการเรียนรู้ภาษา

ได้มีนักการศึกษาทางด้านภาษา ให้ความหมายของกลวิธีการเรียนรู้ภาษาไว้
หลายท่าน ดังนี้

บราวน์ (Brown, 1984) ได้กล่าวถึง กลวิธีการเรียนรู้ภาษาว่า เป็นวิธีการที่ผู้เรียน
เข้าถึงปัญหาในบทเรียน เป็นวิธีการปฏิบัติเพื่อให้ไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ และเป็นรูปแบบ
การเรียนการสอนที่จัดเตรียมไว้เพื่อใช้ควบคุมและจัดกระทำกับข้อมูลที่ได้รับมา

รูบิน (Rubin, 1987) กล่าวถึง กลวิธีการเรียนรู้ภาษาว่าเป็นพฤติกรรมการเรียนรู้ภาษาที่มีประโยชน์โดยตรงต่อการเรียน ช่วยให้ผู้เรียนได้ใช้เพื่อควบคุมหรือเปลี่ยนแปลงความรู้ที่เป็นผลเกี่ยวกับภาษา

ดิกคินสัน (Dickinson, 1988) ให้ความหมายว่า กลวิธีการเรียน เป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องกับ การจัดกิจกรรม หรือเทคนิคต่าง ๆ ซึ่งจะนำไปสู่การเรียนรู้ เช่น กลวิธีในการจัดการเกี่ยวกับกฎเกณฑ์ของภาษาที่เรียน ซึ่งหมายถึงวิธีการที่จะช่วยให้เกิดความเข้าใจ และสามารถนำกลวิธีไปใช้ในสถานการณ์อื่น ช่วยให้สิ่งที่เรียนง่ายขึ้น

สำหรับ อ็อกซฟอร์ด (Oxford, 1990) กล่าวว่า กลวิธีการเรียนรู้ภาษาเป็นการกระทำ พฤติกรรม ขั้นตอน หรือเทคนิคที่ผู้เรียนใช้เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ของตนเอง

จากความหมายของกลวิธีการเรียนรู้ทางภาษา ที่นักการศึกษาได้กล่าวมานั้นสรุปได้ว่า กลวิธีการเรียนรู้ภาษา เป็นวิธีการที่ผู้เรียนใช้ปฏิบัติ เพื่อช่วยให้การเรียนรู้มีประสิทธิภาพมากขึ้น โดยอาศัยกระบวนการด้านความรู้ ความคิด การวางแผน การจัดการกระทำกับข้อมูลที่ได้รับมา ตลอดจนการควบคุมตนเองในสภาพการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม

2.2 ความเป็นมาของกลวิธีการเรียนรู้

คำว่า กลวิธีการเรียนรู้ เป็นที่รู้จักในวงการศึกษา ในชื่อต่าง ๆ กัน ดังเช่นทักษะการเรียนรู้ (Learning Skills) วิธีการเรียนรู้ (How to Learn) ทักษะพื้นฐาน (Basic Skills) กระบวนการแก้ปัญหา (Problem Solving Procedures) ทักษะการคิด (Thinking Skills) ความสามารถด้านความรู้ ความคิด (Cognitive Ability) และกลวิธีกระบวนการทางภาษา (Language Processing Strategies) เป็นต้น

ความเป็นมาในการกำหนดกลวิธีการเรียนรู้ภาษานั้น เริ่มมาจากงานวิจัย
รูบิน (Rubin) เมื่อปี ค.ศ. 1971 ซึ่งได้ศึกษา กลวิธีการเรียนของผู้ที่ประสบความสำเร็จ
ทางการเรียนว่ามีกลวิธีใดบ้าง นอกจากนั้นก็ม้งานวิจัยของบุคคลอื่น ๆ เช่น งานวิจัยของ
สเติร์น (Stern, 1975) และของ รูบิน เองในปี ค.ศ. 1975 ที่ได้เสนอตัวแปรที่ส่งผลต่อ
ความสำเร็จในการเรียน ซึ่งประกอบด้วย คุณลักษณะทางด้านจิตวิทยาของผู้เรียน กลวิธี
การสื่อสารของผู้เรียน กลวิธีทางสังคม และกลวิธีการใช้ความรู้ ความคิด ของผู้เรียน ซึ่งกลวิธี
ต่าง ๆ เหล่านี้ เป็นกลวิธีที่ผู้เรียนภาษาได้ดี ได้นำมาใช้ และในงานวิจัยของ ไบลีสต็อค
และ โฟเลิช (Bialystok and Frolich, 1978) ที่พบว่า ความถนัด และเจตคติ รวมทั้ง
การใช้กลวิธีการเรียนรู้ เป็นองค์ประกอบสำคัญที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ภาษา
โดยเฉพาะตัวแปรด้านกลวิธีการเรียนภาษา นับเป็นองค์ประกอบสำคัญในการทำนาย
สัมฤทธิ์ผลทางการเรียนของผู้เรียน

ดังนั้น จึงนับได้ว่ากลวิธีการเรียนรู้เป็นสิ่งสำคัญที่นักการศึกษาต่างให้ความสนใจ
ศึกษากันอย่างกว้างขวาง นับแต่ปี ค.ศ. 1980 เป็นต้นมาจนเป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไปว่า
กลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน เป็นเครื่องมือที่สำคัญที่จะนำไปสู่การพัฒนาการเรียนรู้ภาษา
และช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จ มีการเรียนรู้ที่เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ

2.3 ความสำคัญของกลวิธีการเรียนรู้

กลวิธีการเรียนรู้ นับเป็นวิธีการสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จใน
การเรียนรู้ และสามารถช่วยให้ผู้เรียนรู้ได้ด้วยตนเอง ซึ่งเป็นจุดมุ่งหมายประการสำคัญ
ของการจัดการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในโลกยุคปัจจุบัน ความรู้ วิทยาการต่าง ๆ เจริญ
ก้าวหน้า เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว เป็นไปได้ยากยิ่งที่ครูจะนำมาสอนได้ทั้งหมด นักเรียน
จำเป็นต้องแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง โดยการใช้กลวิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสม

รูบิน (Rubin, 1987) ได้กล่าวถึง ความสำคัญของกลวิธีการเรียนรู้ โดยสรุปได้
ว่า ควรปลูกฝังกลวิธีการเรียนรู้ให้กับนักเรียน เพราะกลวิธีการเรียนรู้จะช่วยให้นักเรียน

พัฒนาความสามารถในการประเมินกระบวนการเรียนของตนเองได้ รู้ และสามารถตัดสินใจ แสวงหาแนวทางกลวิธีการเรียนว่าควรเป็นอย่างไรซึ่งสอดคล้องกับโคเฮน(Cohen, 1981) ที่ได้ศึกษาเรื่องกลวิธีการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียน พบว่า ผู้เรียนบางคนสามารถเรียนภาษา ได้ดีกว่าคนอื่น ๆ ทั้งนี้เนื่องจากสามารถใช้กลวิธีการเรียนรู้ภาษามาพัฒนาการเรียนรู้อย่างของตนเอง และสามารถตัดสินใจได้ว่าตนควรจะเรียนอย่างไร จึงจะเกิดสัมฤทธิ์ผลสูงสุด เมื่ออยู่ทั้งในและนอกห้องเรียน

จะเห็นได้ว่า กลวิธีการเรียนนั้นเป็นสิ่งสำคัญ เป็นเครื่องมือที่สามารถพัฒนาผู้เรียนให้รู้จักวิธีการเรียนรู้ด้วยตนเอง นอกจากนี้กลวิธีการเรียนที่เหมาะสมจะช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จ มีความมั่นใจในตนเอง และหากผู้เรียนได้รับการฝึกฝนกลวิธีการเรียนต่าง ๆ รู้จักเลือกนำมาใช้ได้เหมาะสม ก็จะช่วยให้การเรียนรู้อันเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ และนำไปสู่ความสำเร็จในการเรียนได้เป็นอย่างดี

2.4 ประเภทของกลวิธีการเรียนรู้ภาษา

นักการศึกษาทางด้านภาษา ได้จำแนกประเภทของกลวิธีการเรียนรู้ภาษา ออกเป็นกลุ่มต่าง ๆ ดังนี้

เวนเดน (Wenden, 1985) ได้จัดแบ่งกลวิธีการเรียนภาษา ออกเป็น 4 กลุ่ม คือ

1. กลวิธีทางปัญญา (Cognitive Learning Strategies) หมายถึงวิธีการต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับการที่ผู้เรียนใช้เนื้อหาสาระที่เรียนให้เป็นประโยชน์เพื่อให้เข้าใจภาษา และเพิ่มประสิทธิภาพความคงทนในการเรียนรู้ โดยให้ความสนใจในรายละเอียดของข้อมูล รวบรวมรายละเอียดต่าง ๆ มาสรุปเป็นหลักเกณฑ์หรือสรุปผลโดยการเปรียบเทียบกับสิ่งที่เคยเรียนรู้มาแล้ว การอุปมา การเดาความหมาย เพื่อให้เกิดความเข้าใจในความหมาย

2. กลวิธีการสื่อสาร (Communication Strategies) เป็นวิธีการที่ใช้เพื่อให้เกิดการสื่อสารเกิดความเข้าใจตรงกัน โดยการใช้ภาษาเป็นสื่อ มีการรับ การเข้ารหัส (Encoding) และการถอดรหัส (Decoding) เพื่อให้เกิดความเข้าใจกันทั้งสองฝ่าย

3. กลวิธีการฝึกฝนการใช้ภาษา (Global Practice Strategies) หมายถึงวิธีการที่ผู้เรียนสนใจศึกษากฎเกณฑ์การใช้ภาษาภายในสังคม พยายามเรียนรู้และพัฒนาประสิทธิภาพในการใช้ภาษา เป็นต้น

4. กลวิธีเมตาคอการนิทัศน์ (Metacognitive Learning Strategies) หมายถึงวิธีการที่ผู้เรียนใช้ควบคุม ตรวจสอบการเรียนรู้ของตน แบ่งย่อยได้เป็น

4.1 การวางแผนการเรียนรู้ (Planning) คือ การกำหนดลำดับขั้นตอนในการเรียนรู้ เพื่อตัดสินใจว่าผู้เรียนต้องการเรียนรู้สิ่งใด และจะเรียนอย่างไร จึงจะมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ยังมีการกำหนดวัตถุประสงค์ มาตรฐานในการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้วย

4.2 การควบคุมการตรวจสอบ (Monitoring) คือ การที่ผู้เรียนสามารถทราบข้อผิดพลาดและเรียนรู้จากข้อผิดพลาดนั้นซึ่งแสดงให้เห็นว่าเป็นผู้มีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ ซึ่งจะนำผู้เรียนไปสู่ความสำเร็จในการเรียนรู้ภาษา

4.3 การประเมินผลการเรียนรู้ (Checking Outcomes) คือ การให้ความสนใจกับผลที่ได้รับจากความพยายามในการเรียนรู้ การประเมินผลการเรียนเป็นการตรวจสอบความสามารถของผู้เรียน

สำหรับ แอปป์ส (Apps, 1978) ได้จัดแบ่ง กลวิธีการเรียน ออกเป็น 3 ประการด้วยกัน ได้แก่

1. การวางแผน (Planning) ประกอบด้วย

1.1 กำหนดความต้องการจำเป็นในการเรียนรู้

1.2 ระบุจุดประสงค์การเรียนรู้

1.3 ระบุแหล่งวิทยาการที่สอดคล้องกับจุดประสงค์

2. การดำเนินการ (Carrying Out) เป็นขั้นตอนการปฏิบัติของผู้เรียนเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย ประกอบด้วย

2.1 ศึกษาต้นคว้า จากแหล่งวิทยาการ

- 2.2 ฝึกฝนทักษะการเรียนรู้
3. การประเมินผล (Evaluating) ประกอบด้วย
 - 3.1 กำหนดว่าต้องปรับปรุงกิจกรรมการเรียนรู้หรือไม่
 - 3.2 พิจารณาว่ากิจกรรมที่ปฏิบัติ บรรลุวัตถุประสงค์หรือไม่
 - 3.3 กำหนดกิจกรรมการติดตามผลการปฏิบัติว่าเป็นอย่างไร

อ็อกซฟอร์ด (Oxford, 1990) ได้จัดแบ่งกลวิธีการเรียนรู้ภาษา ออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ คือ

1. กลวิธีการเรียนรู้โดยตรง (Direct Strategies) เป็นกลวิธีการเรียนรู้ภาษาที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับภาษา ซึ่งประกอบด้วย
 - 1.1 กลวิธีการจำ (Memory Strategies)
 - 1.2 กลวิธีทางปัญญา (Cognitive Strategies)
 - 1.3 กลวิธีการทดแทน (Compensation Strategies)
2. กลวิธีการเรียนรู้โดยอ้อม (Indirect Strategies) เป็นกลวิธีที่สนับสนุน และจัดการเรียนรู้ภาษา ประกอบด้วย
 - 2.1 กลวิธีเมตาคออดนิตีปี (Metacognitive Strategies)
 - 2.2 กลวิธีจิตพิสัย (Affective Strategies)
 - 2.3 กลวิธีทางสังคม (Social Strategies)

จากแนวคิดเกี่ยวกับกลวิธีการเรียนภาษาของนักการศึกษาหลายท่าน ช่วยทำให้สรุปได้ว่า องค์ประกอบของกลวิธีการเรียนภาษา อาจจัดแบ่งออกได้เป็น 2 กลุ่ม คือ

1. กลวิธีการเรียนรู้ภาษาที่เป็นองค์ประกอบที่มีผลโดยตรง

เป็นองค์ประกอบที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ และปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ ทางภาษาได้สะดวกรวดเร็วขึ้น องค์ประกอบเหล่านี้ ได้แก่ วิธีการฝึกหัด ทบทวน การวิเคราะห์สรุป จดบันทึก การใช้เทคนิคการจำ เป็นต้น
2. กลวิธีการเรียนรู้ภาษาที่เป็นองค์ประกอบที่มีผลโดยอ้อม

เป็นองค์ประกอบที่ช่วยสนับสนุน ส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้ด้วยตนเอง การควบคุมตนเอง การรู้จักวางแผน ดำเนินการ ประเมินผล ตลอดจนการเลือกตัดสินใจ ใช้กลวิธีต่าง ๆ เพื่อก่อให้เกิดประโยชน์ต่อการเรียนรู้ การให้กำลังใจตนเอง การลด ความวิตกกังวล การเข้าใจความรู้สึกผู้อื่น เป็นต้น ดังจะได้กล่าวถึงรายละเอียดของกลวิธี ต่าง ๆ ตามลำดับ ดังนี้

กลวิธีการจำ (Memory Strategies) ประกอบด้วยกลวิธีย่อย 4 ประการ ได้แก่

1. การสร้างความเชื่อมโยงทางความคิด (Creating Mental Linkages) แบ่งย่อยออกได้เป็น 3 กลวิธี ได้แก่

1.1 การจัดกลุ่ม (Grouping) เป็นการจัดกลุ่มตามประเภท หรือชนิดของ คำต่าง ๆ ที่ต้องการให้จำ เป็นหมวดหมู่ เช่น การจัดตามชนิดของคำตามโครงสร้าง ไวยากรณ์ หรือการจัดตามมโนทัศน์ที่คล้ายคลึงกัน เป็นต้น

1.2 การเชื่อมโยงความรู้ (Associating / Elaborating) ซึ่งจะช่วยให้ ผู้เรียนเข้าใจ และเชื่อมโยง จำเนื้อหาได้ดียิ่งขึ้น การเชื่อมโยงนั้นควรมีความหมายต่อตัว ผู้เรียนด้วย

1.3 การนำคำใหม่ไปใส่ในบริบท (Placing New Words into a Context)

เพื่อช่วยให้จำได้ง่ายขึ้น กลวิธีนี้เกี่ยวข้องกับรูปแบบการเชื่อมโยงความรู้ ข้อมูลใหม่เข้ากับ บริบท

2. การประยุกต์ใช้จินตนาการและเสียง (Applying Images and Sounds) เป็นวิธีหนึ่งช่วยให้เกิดการจำได้แม่นยำ แบ่งออกเป็น 4 กลวิธี

2.1 การใช้จินตนาการ (Using Imagery) เป็นการเชื่อมโยงภาพในจินตนาการ กับสิ่งที่เรียนเข้ากับความรู้เดิม เพื่อช่วยในการจำ

2.2 การใช้แผนผังความหมาย (Semantic Mapping) ใช้เชื่อมโยงมโนทัศน์หลัก กับมโนทัศน์อื่นที่เกี่ยวข้อง ซึ่งมีการผสมผสานกับกลวิธีการจำวิธีอื่น ๆ เข้าด้วย เช่น การจัดกลุ่ม การเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับความรู้เดิม

2.3 การใช้คำสำคัญ (Using Keywords) เป็นการจำคำใหม่โดยใช้การเชื่อมโยง เสียง และภาพ โดยขั้นตอนแรกเป็นการเปรียบเทียบว่าเสียงของคำใหม่คล้ายเสียงคำใดที่คุ้นเคย และขั้นที่สองใช้จินตนาการภาพที่มีความสัมพันธ์ระหว่างคำใหม่กับคำที่คุ้นเคย การเชื่อมโยงทั้งภาพและเสียงต้องมีความหมายต่อผู้เรียน

2.4 การใช้เสียงช่วยในการจำ (Representing Sounds in Memory) เป็นการเชื่อมโยงคำใหม่กับเสียงของคำที่คุ้นเคย

3. การทบทวนอย่างดี (Reviewing Well) เป็นการทบทวนอย่างมีระบบ อาจทบทวนเป็นช่วง ๆ เป็นระยะ ๆ จนผู้เรียนสามารถจดจำเนื้อหาได้

4. การใช้กิริยาท่าทาง (Employing Action) เป็นกลวิธีเกี่ยวกับการใช้การเคลื่อนไหว การกระทำที่ช่วยให้เกิดความเข้าใจ จำได้ง่ายขึ้น มี 2 กลวิธีย่อย

4.1 การตอบสนองทางร่างกายหรือความรู้สึก (Using Physical Response or Sensation) เป็นการแสดงกิริยาท่าทาง หรือการกระทำที่เกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียนใหม่ หรือสร้างความรู้สึกเพื่อช่วยให้เกิดความจำ ให้สามารถจำได้ดียิ่งขึ้น

4.2 การใช้เทคนิคทางกลไก (Using Mechanical Techniques) เป็นวิธีการช่วยจำความรู้ใหม่ ใช้การเคลื่อนไหว

กลวิธีทางปัญญา (Cognitive Strategies) ประกอบด้วยกลวิธีย่อย 4 กลวิธี ได้แก่

1. การฝึกปฏิบัติ (Practicing) จัดเป็นกลวิธีพื้นฐานที่สำคัญ แบ่งออกเป็น 5 วิธี

1.1 การทำซ้ำ ๆ (Repeating) การพูด หรือทำบางอย่างซ้ำ ๆ จะทำให้คุ้นเคยและสามารถเข้าใจเนื้อหาได้

1.2 การฝึกเสียงและระบบการเขียน (Formally Practicing with Sounds and Writing System)

1.3 การจำและการใช้สูตรและรูปแบบ (Recognizing and Using Formulae and Patterns)

1.4 การรวมคำขึ้นใหม่อย่างมีความหมาย (Recombining)

1.5 การฝึกปฏิบัติแบบธรรมชาติ (Practicing Naturalistically) เป็นการฝึกให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร โดยเกี่ยวข้องกับการใช้ทักษะทางภาษา ทั้งฟัง พูด อ่าน เขียน

2. การรับสารและการส่งสาร (Receiving and Sending Messages) ประกอบด้วย

2.1 การจับความคิดอย่างรวดเร็ว (Getting the Idea Quickly) ใช้เพื่อค้นหาทำความเข้าใจกับเนื้อหาที่อ่านอย่างรวดเร็ว ทักษะที่ใช้ก็คือ การสำรวจเพื่อจับใจความสำคัญ ให้ได้ข้อมูลเฉพาะที่ผู้อ่านสนใจ โดยอาจมีการใช้คำถาม การใช้แผนภูมิ หรือสิ่งอื่น ๆ ช่วยเป็นแนวทาง

2.2 การใช้แหล่งวิทยาการสำหรับส่งสารและรับสาร (Using Resources for Receiving and Sending Messages) แหล่งวิทยาการต่าง ๆ ที่ช่วยในการรับส่งสาร เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในการอ่านได้ดีขึ้น

3. การวิเคราะห์และการใช้เหตุผล (Analyzing and Reasoning) แบ่งออกเป็น 5 วิธีย่อย ได้แก่

3.1 การใช้เหตุผลเชิงนิรนัย (Reasoning Deductively) คือ กลวิธีที่กล่าวเกี่ยวกับการนำ กฎเกณฑ์ ความรู้ ที่เรียนไปใช้ทำความเข้าใจในสิ่งที่ได้ยิน หรือได้อ่าน

3.2 การวิเคราะห์ถ้อยคำหรือสำนวนภาษา (Analyzing Expressions)

3.3 การวิเคราะห์เปรียบเทียบ (Analyzing Contrastively) ใช้วิเคราะห์ความเหมือน ความต่างของภาษา

3.4 การแปล (Translating)

3.5 การถ่ายโอน (Transferring) เป็นการนำเอาความรู้เดิมมาช่วยเสริมในการเรียนความรู้ใหม่ สิ่งที่สำคัญ คือ ในการถ่ายโอนนี้ หากมโนทัศน์ในความรู้เดิมสอดคล้องกับความรู้ใหม่โดยตรงจะช่วยให้เกิดผลดี

4. การสร้างโครงสร้างสำหรับช่วยในการเรียนรู้ (Creating Structure for Input and Output) แบ่งเป็น 3 กลวิธี

4.1 การจดบันทึก (Taking Notes) ได้แก่ การบันทึกข้อมูลที่เป็นสาระสำคัญไว้เพื่อทบทวนให้เกิดความเข้าใจมากขึ้น

4.2 การสรุปย่อ (Summarizing) การสรุปย่อความสั้น ๆ ที่ช่วยให้ผู้เรียนจัดทำโครงสร้างใหม่ เพื่อช่วยให้เกิดความเข้าใจ

4.3 การทำให้เห็นเด่นชัด (Highlighting) ใช้เน้นจุดสำคัญโดยอาจใช้วิธีขีดเส้นใต้ การทำเครื่องหมายต่าง ๆ วิธีนี้ช่วยให้ผู้เรียนสามารถจำ เข้าใจสิ่งต่าง ๆ ได้รวดเร็วขึ้น

กลวิธีการทดแทน (Compensation Strategies) ประกอบด้วย กลวิธีย่อย 2 กลวิธี

1. กลวิธีการเดาโดยใช้สติปัญญา (Guessing Intelligently) เป็นการเดาอย่างเป็นระบบ ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความหมายของภาษาที่เรียนแบ่งออกเป็น

1.1 การใช้การแนะนำด้านภาษา (Using Linguistic Clues) เป็นกลวิธีที่อาศัย ความเกี่ยวข้องกับการใช้ความรู้เดิมมาเป็นสิ่งชี้แนะให้ผู้เรียนเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่าน เช่น การใช้ความรู้ด้านการเติม อุปสรรค ปัจจัย การเรียงลำดับคำสำหรับการเดาความหมาย เป็นต้น

1.2 การใช้การแนะนำด้วยสิ่งอื่น (Using Other Clues) เป็นการแนะนำโดยใช้สิ่งอื่น เช่น รูปแบบการเขียน การใช้น้ำเสียง การแสดงสีหน้าท่าทาง ซึ่งเป็นอวัจนภาษา ก็สามารถช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจได้ดีขึ้น

2. การอยู่เหนือข้อจำกัดในการพูดและการเขียน (Overviewing Limitations in Speaking and Writing) เป็นกลวิธีที่ช่วยเสริมในเรื่องทักษะการพูดการเขียน

กลวิธีเมตาคอคนิติป (Metacognitive Strategies)

เป็นกลวิธีที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถควบคุมกระบวนการเรียนรู้ของตน โดยมีกลวิธีย่อย 3 กลวิธี ดังนี้

1. การใส่ใจกับการเรียนรู้ (Centering Your Learning) ประกอบด้วยกลวิธีย่อย 3 วิธี ได้แก่

1.1 อ่านแบบคร่าว ๆ และการเชื่อมโยงกับสิ่งที่รู้ (Overiewing and Linking with Already Known Materall) อ่านเพื่อเข้าใจหลักการ เนื้อหาที่สำคัญอย่างคร่าว ๆ และนำไปเชื่อมโยงกับสิ่งที่รู้มาแล้ว

1.2 การให้ความสนใจ (Paying Attention) เป็นการให้ความสนใจกับสิ่งที่อ่าน

1.3 การถ่วงเวลาพูดโต้ตอบเพื่อเน้นไปในด้านการฟัง (Delaying Speech Production to Focus on Listening) เป็นการกำหนดเกี่ยวกับสิ่งที่จะต้องพูดไว้ล่วงหน้าก่อน ในบางส่วน จนกว่าทักษะความเข้าใจด้านการฟังจะพัฒนาขึ้น

2. การจัดและวางแผนการเรียน (Arranging and Planning Your Learning)

2.1 การศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษา (Finding out about Language Learning) เป็นกลวิธีในการพยายามศึกษาค้นคว้าของผู้เรียนว่ามีองค์ประกอบใดบ้างที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษา เช่น การศึกษาจากตำรา การพูดสนทนากับผู้อื่น เพื่อนำข้อมูลความรู้ที่ได้มาพัฒนาการเรียนรู้อของตนเอง

2.2 การจัดระเบียบ (Organizing) เช่น การจัดเวลา ตารางการเรียน หรือสถานการณ์ สิ่งแวดล้อม เพื่อส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ

2.3 การกำหนดเป้าหมาย และวัตถุประสงค์ (Setting Goals and Objectives) เป็นการตั้งเป้าหมาย และวัตถุประสงค์ ทั้งในระยะสั้นและระยะยาว ให้ผู้เรียนได้กำหนดจุดมุ่งหมายในการเรียนภาษาของตนเองว่าจะเป็นอย่างเช่นไร

2.4 การกำหนดจุดมุ่งหมายของงานทางภาษา (Identifying the Purpose of a Language Task) เป็นการกำหนดจุดมุ่งหมายของงานทางภาษาโดยเฉพาะว่าผู้เรียนมุ่งจะฝึกฝน หรือเรียนรู้ทักษะนั้น ๆ ด้วยจุดมุ่งหมายอะไร

2.5 การวางแผนสำหรับงานทางภาษา (Planing for a Language Task) เป็นการกำหนดลักษณะโดยทั่ว ๆ ไปของงาน หรือกิจกรรมทางภาษาที่เป็นสิ่งจำเป็นพื้นฐานเฉพาะงาน ประกอบด้วย การกำหนดความต้องการ การตรวจสอบแหล่งความรู้ทางภาษา การกำหนดองค์ประกอบของภาษาเพิ่มเติม

2.6 การแสวงหาโอกาสในการฝึกปฏิบัติ (Seeking Practice Opportunitles) เป็นกลวิธีในการแสวงหาโอกาสที่จะฝึกปฏิบัติ เพื่อให้เกิดทักษะเพิ่มขึ้น

3. การประเมินผลการเรียน (Evaluating Your Learning) แบ่งออกเป็น

3.1 การควบคุมตนเอง (Self-Monitoring) เป็นการควบคุมหรือตรวจสอบการปฏิบัติของตนเอง

3.2 การประเมินตนเอง (Self - Evaluating) เป็นการประเมินตนเองว่า ได้ดำเนินการในทักษะนั้น ๆ ก้าวหน้ามากน้อยเพียงใด

กลวิธีจิตพิสัย (Affective Strategies) เป็นกลวิธีที่ช่วยให้ผู้เรียนควบคุมความรู้สึกและอารมณ์ของตนเอง แบ่งเป็นกลวิธีย่อย ดังนี้

1. การลดความวิตกกังวล (Lowering Your Anxiety) เป็นการช่วยลดความวิตกกังวล ความตึงเครียดในการเรียน ซึ่งอาจใช้วิธีผ่อนคลาย โดยการฟังดนตรี การให้ทำสมาธิ การหัวเราะ เป็นต้น

2. การให้กำลังใจตัวเอง (Incouraging Yourself) เป็นการสร้างความมั่นใจให้ตนเอง ช่วยให้เกิดความคาดหวังในความสำเร็จ ก่อให้เกิดกำลังใจ แบ่งออกเป็น

2.1 การกล่าวข้อความในเชิงบวก (Making Positive Statements)

2.2 การเสี่ยงอย่างฉลาด (Taking Risks Wisely) เป็นการเสี่ยงอย่างมีเหตุผล โดยอาจใช้กลวิธีการเดาอย่างมีเหตุผลเข้ามาช่วย

2.3 การให้รางวัลตนเอง (Rewarding Yourself) เป็นวิธีเสริมกำลังใจให้แก่นตนเองวิธีหนึ่ง โดยไม่ต้องรอรางวัลจากผู้อื่น สามารถทำได้เมื่อปฏิบัติกิจกรรมทางภาษาในครั้งนั้น ๆ ได้สำเร็จ

3. การควบคุมอารมณ์ (Taking Your Emotional Temperature) เป็นการดูแลควบคุมอารมณ์ของผู้เรียนในระหว่างการเรียนรู้ ประกอบด้วย

3.1 การสังเกตสภาพร่างกายตนเอง (Listening to your body) สภาพสัญญาณจากร่างกายจะเตือนให้ทราบว่า เกิดความรู้สึกเช่นไร เช่น เมื่อเกิดความวิตกกังวล เกิดความกลัว อากาเหล่านี้จะปรากฏผลต่อการทำงานในระบบต่าง ๆ ของร่างกาย เช่น ใจสั่น ปวดศีรษะ หน้ามืด ผู้เรียนต้องรู้จักสังเกตอาการต่าง ๆ เหล่านี้ เพื่อหาทางแก้ไข และเตรียมการให้เหมาะสม

3.2 การใช้แบบตรวจสอบรายการ (Using a Checklist) เป็นวิธีการใช้แบบตรวจสอบรายการ เพื่อสำรวจสภาพอารมณ์ของผู้เรียน

3.3 การเขียนบันทึกประจำวัน (Writing a Language Learning Diary) เป็นการเขียนบรรยายความรู้สึก เจตคติต่าง ๆ ของผู้เรียนลงในบันทึก จะช่วยในการแสดงออกของผู้เรียน ในด้านความรู้สึกนึกคิด ซึ่งจะช่วยให้ผ่อนคลายความตึงเครียดได้วิธีหนึ่ง

3.4 การสนทนาถึงความรู้สึกของตนกับผู้อื่น (Discussing Your Feelings with Someone Else) วิธีนี้จะช่วยให้ลดความวิตกกังวล และช่วยให้มองเห็นแนวทางในการพัฒนาการเรียนรู้ทางภาษาของตนได้

กลยุทธ์ด้านสังคม (Social Strategies) เป็นกลยุทธ์ที่ช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม มีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นซึ่งมีวิธีย่อย ดังนี้

1. การถามคำถาม (Asking Questions) ประกอบด้วย

1.1 การถามเพื่อความชัดเจน (Asking for Clarification or Verification) เป็นการถามเพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจน กระจ่างขึ้น เช่น ถามคำศัพท์สำนวน เป็นต้น

1.2 การถามเพื่อแก้ไข (Asking for Correction) เป็นการถามในลักษณะที่ต้องการแก้ไข ในสิ่งที่ผู้เรียนได้ปฏิบัติไปแล้ว เข้าใจว่ามีข้อผิดพลาด เพื่อให้ช่วยแก้ไขให้ถูกต้อง

2. การร่วมมือกับผู้อื่น (Cooperating with Others) เป็นการร่วมมือกับเพื่อนในชั้น เพื่อช่วยให้เกิดการเรียนรู้ทางภาษา แบ่งเป็น

2.1 การร่วมมือกับเพื่อน (Cooperating with Peers) เช่น การทำกิจกรรมกลุ่ม การทำงานเป็นคู่

2.2 การร่วมมือกับผู้ชำนาญในการเรียนภาษา (Cooperating Proficient Users of the New Language) เป็นวิธีการขอความร่วมมือด้วยการขอคำแนะนำจากผู้ชำนาญทางภาษา เช่น ขอคำแนะนำ คำอธิบาย เป็นต้น

3. การเข้าใจและให้ความสำคัญแก่ผู้อื่น (Empathizing with others) การให้ความเข้าใจ ให้ความสำคัญแก่ผู้อื่น ช่วยให้เกิดความเข้าใจในการเรียนรู้ภาษา แบ่งเป็น

3.1 การพัฒนาความเข้าใจด้านวัฒนธรรม (Developing Cultural Understanding) เป็นกลวิธีเสริมให้การเรียนรู้ทางภาษาเกิดความเข้าใจเพิ่มขึ้น

3.2 การตระหนักรู้ในความคิดและความรู้สึกของผู้อื่น (Becoming Aware of Others' Thoughts and Feelings) กลวิธีนี้เป็นการตระหนักในความคิด ความรู้สึกของผู้อื่น เช่นเจ้าของภาษา ซึ่งจะช่วยให้การสื่อสารเป็นไปด้วยดี

จะเห็นได้ว่า กลวิธีการเรียนรู้ภาษาที่กล่าวมาข้างต้นนี้ ทุกกลวิธีต่างมีส่วนช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาให้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งบางกลวิธีอาจส่งผลกระทบต่อโดยตรงต่อการเรียนรู้ภาษา และบางกลวิธีอาจส่งผลโดยอ้อม

3. แนวคิดเกี่ยวกับหลักการเรียนรู้แบบร่วมมือ

3.1 ความหมายของหลักการเรียนรู้แบบร่วมมือ

การเรียนรู้แบบร่วมมือ ได้มีผู้ให้ความหมายไว้หลายท่าน ดังนี้

สลาวิน (Slavin, 1987) ให้ความหมายของการเรียนรู้แบบร่วมมือว่า หมายถึงวิธีการจัดการเรียนการสอนที่ให้นักเรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ โดยทั่วไปมีสมาชิกกลุ่มละ 4 คน สมาชิกกลุ่มมีความสามารถในการเรียนต่างกัน สมาชิกในกลุ่มจะรับผิดชอบในสิ่งที่ได้รับการสอน และช่วยเพื่อนสมาชิกให้เกิดการเรียนรู้ด้วย มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน โดยมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน คือ เป้าหมายของกลุ่ม

อัลกิน (Alkin, 1992) กล่าวว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือเป็นวิธีการสอนที่มุ่งให้นักเรียนทุกระดับผลสัมฤทธิ์ ปฏิบัติงานร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ เพื่อเป้าหมายของกลุ่ม

โอลเซน และ คานแกน (Olsen and Kagan, 1992) กล่าวว่า การเรียนแบบร่วมมือ เป็นการจัดการเรียนโดยให้นักเรียนทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน มีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกัน

และกัน สมาชิกในกลุ่มมีความแตกต่างกันทั้งระดับความสามารถ เพศ และสมาชิก แต่ละคนมีความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของทั้งส่วนตนและของสมาชิกในกลุ่ม

จอห์นสัน และจอห์นสัน (Johnson and Johnson, 1993) กล่าวว่า การเรียนแบบร่วมมือ เป็นการจัดการเรียนการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนได้ร่วมมือ และช่วยเหลือกันในการเรียนรู้ โดยแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่มเล็กๆ ประกอบด้วยสมาชิกที่มีความสามารถแตกต่างกันทำงานร่วมกันเพื่อเป้าหมายกลุ่ม สมาชิกมีความรับผิดชอบร่วมกันทั้งในส่วนตนและส่วนรวม มีการฝึกและใช้ทักษะการทำงานกลุ่มร่วมกัน ผลงานของกลุ่มขึ้นอยู่กับผลงานของสมาชิกแต่ละบุคคลในกลุ่ม สมาชิกต่างได้รับความสำเร็จร่วมกัน

วูล์ฟส์ค (Woolfolk, 1994) สรุปไว้ว่า การเรียนรูแบบร่วมมือเป็นการจัดให้นักเรียนที่มีความสามารถต่างกัน ทำงานร่วมกัน และได้รับรางวัลเมื่อกลุ่มทำงานบรรลุความสำเร็จตามเป้าหมาย

อาเรนด์ส์ (Arends, 1994) กล่าวถึงการเรียนแบบร่วมมือว่า เป็นรูปแบบการสอนที่ให้นักเรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเล็กๆ โดยสมาชิกในกลุ่มมีความสามารถต่างกัน ทั้งสูง กลาง ต่ำ นักเรียนหญิง และ ชาย มีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน ได้รับรางวัลหรือความสำเร็จร่วมกัน

ดาห์ลีย์ (Dahley, 1994) ให้ความหมายของการเรียนรูแบบร่วมมือไว้ว่า เป็นรูปแบบของการเรียนที่ช่วยให้เกิดความสำเร็จร่วมกัน มีเป้าหมายร่วมกัน เป็นการร่วมมือกันทำงานระหว่างสมาชิกทุกคนในกลุ่มมากกว่าการทำงานโดยลำพัง สมาชิกแต่ละคนมีความรับผิดชอบในผลงานซึ่งเป็นเป้าหมายของกลุ่ม

ฮูเซน (Husen, 1994) กล่าวไว้ใน หนังสือ “ Encyclopedia of Education ” ว่า การเรียนรูแบบร่วมมือ เป็นการจัดให้นักเรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ มีสมาชิกกลุ่มละ 4 คน โดยสมาชิกในกลุ่มมีความแตกต่างกัน วิธีการเรียนรูแบบร่วมมือ เป็น

การแข่งขัน ความคิดซึ่งกันและกันในการทำงาน ในการเรียน และมีความรับผิดชอบในกลุ่มด้วย

จากความหมายของการเรียนรู้แบบร่วมมือข้างต้น สรุปได้ว่าการเรียนรู้แบบร่วมมือเป็นการจัดการเรียนที่แบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มเล็ก ๆ สมาชิกในกลุ่มมีความสามารถแตกต่างกัน มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น มีการช่วยเหลือสนับสนุนซึ่งกันและกัน และมีความรับผิดชอบร่วมกันทั้งในส่วนตน และส่วนรวม เพื่อให้กลุ่มได้รับความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนด

3.2 องค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

จอห์นสัน และ จอห์นสัน (Johnson and Johnson, 1987) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่สำคัญของการเรียนรู้แบบร่วมมือ ดังนี้

1. ความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กันในทางบวก (Positive Interdependence) หมายถึง การที่สมาชิกในกลุ่มทำงานอย่างมีเป้าหมายร่วมกัน มีการทำงานร่วมกัน โดยที่สมาชิกทุกคนมีส่วนร่วมในการทำงานนั้น มีการแข่งขันวัสดุ อุปกรณ์ ข้อมูลต่าง ๆ ในการทำงาน ทุกคนมีบทบาท หน้าที่และประสบความสำเร็จร่วมกัน สมาชิกในกลุ่มจะมีความรู้ดีกว่าตนประสบความสำเร็จได้ก็ต่อเมื่อสมาชิกทุกคนในกลุ่มประสบความสำเร็จด้วย สมาชิกทุกคนจะได้รับผลประโยชน์ หรือ รางวัลจากผลงานกลุ่มโดยเท่าเทียมกัน เช่น ถ้าสมาชิกทุกคนช่วยกัน ทำให้กลุ่มได้คะแนน 90% แล้ว สมาชิกแต่ละคนจะได้คะแนนพิเศษเพิ่มอีก 5 คะแนน เป็นรางวัล เป็นต้น

2. การมีปฏิสัมพันธ์ที่ส่งเสริมซึ่งกันและกัน (Face To Face Promotive Interaction) เป็นการติดต่อสัมพันธ์กัน แลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน การอธิบายความรู้ให้แก่เพื่อนในกลุ่มฟัง เป็นลักษณะสำคัญของการติดต่อปฏิสัมพันธ์โดยตรงของการเรียนแบบร่วมมือ ดังนั้นจึงควรมีการแลกเปลี่ยน ให้ข้อมูลย้อนกลับ เปิดโอกาสให้สมาชิกเสนอแนวความคิดใหม่ ๆ เพื่อเลือกในสิ่งที่เหมาะสมที่สุด

3. ความรับผิดชอบของสมาชิกแต่ละบุคคล (Individual Accountability) ความรับผิดชอบของสมาชิกแต่ละบุคคล เป็นความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของสมาชิก

แต่ละบุคคล โดยมีการช่วยเหลือส่งเสริมซึ่งกันและกัน เพื่อให้เกิดความสำเร็จตามเป้าหมายกลุ่ม โดยที่สมาชิกทุกคนในกลุ่มมีความมั่นใจ และพร้อมที่จะได้รับการทดสอบเป็นรายบุคคล

4. การใช้ทักษะระหว่างบุคคลและทักษะการทำงานกลุ่มย่อย (Interdependence and Small Group Skills) ทักษะระหว่างบุคคล และทักษะการทำงานกลุ่มย่อย นักเรียนควรได้รับการฝึกทักษะเหล่านี้เสียก่อน เพราะเป็นทักษะสำคัญที่จะช่วยให้การทำงานกลุ่มประสบผลสำเร็จ นักเรียนควรได้รับการฝึกทักษะในการสื่อสาร การเป็นผู้นำ การไว้วางใจผู้อื่น การตัดสินใจ การแก้ปัญหา ครูควรจัดสถานการณ์ที่จะส่งเสริมให้นักเรียน เพื่อให้ นักเรียนสามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

และในปี ค.ศ. 1991 จอนห์สัน และ จอนห์สัน ได้เพิ่มองค์ประกอบการเรียนรู้แบบร่วมมือ ขึ้นอีก 1 องค์ประกอบ ได้แก่

5. กระบวนการกลุ่ม(Group Process) เป็นกระบวนการทำงานที่มีขั้นตอนหรือวิธีการที่จะช่วยให้การดำเนินงานเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ นั่นคือ สมาชิกทุกคนต้องทำความเข้าใจในเป้าหมายการทำงาน วางแผนปฏิบัติงานร่วมกันดำเนินงานตามแผน ตลอดจนประเมินผลและปรับปรุงงาน

องค์ประกอบของการเรียนรู้แบบร่วมมือทั้ง 5 องค์ประกอบนี้ ต่างมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ในอันที่จะช่วยให้การเรียนรู้แบบร่วมมือดำเนินไปด้วยดี และบรรลุตามเป้าหมายที่กลุ่มกำหนด โดยเฉพาะทักษะทางสังคม ทักษะการทำงานกลุ่มย่อย และกระบวนการกลุ่ม ซึ่งจำเป็นที่จะต้องได้รับการฝึกฝน ทั้งนี้เพื่อให้สมาชิกกลุ่มเกิดความรู้ ความเข้าใจ และสามารถนำทักษะเหล่านี้ไปใช้ให้เกิดประโยชน์ได้อย่างเต็มที่

3.3 ความแตกต่างระหว่างกลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมือ และการเรียนเป็นกลุ่มแบบดั้งเดิม

จากองค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้แบบร่วมมือ ซึ่งได้แก่ ความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กันในทางบวก การปฏิสัมพันธ์ที่ส่งเสริมกันและกัน ความรับผิดชอบของสมาชิกแต่ละบุคคล การใช้ทักษะระหว่างบุคคล และการทำงานกลุ่มย่อย และกระบวนการกลุ่ม

องค์ประกอบเหล่านี้ทำให้การเรียนรู้แบบร่วมมือ แตกต่างออกไปจากการเรียนเป็นกลุ่มแบบดั้งเดิม (Traditional Learning) กล่าวคือ การเรียนเป็นกลุ่มแบบดั้งเดิมนั้น เป็นเพียงการแบ่งกลุ่มการเรียน เพื่อให้ให้นักเรียนปฏิบัติงานร่วมกัน แบ่งงานกันทำ สมาชิกในกลุ่มต่างทำงานเพื่อให้งานสำเร็จ เน้นที่ผลงานมากกว่า กระบวนการในการทำงาน ดังนั้นสมาชิกบางคนอาจมีความรับผิดชอบในตนเองสูง แต่สมาชิกบางคนอาจไม่มีความรับผิดชอบ เพียงมีชื่อในกลุ่ม มีผลงานออกมาเพื่อส่งครูเท่านั้น ซึ่งต่างจากการเรียนเป็นกลุ่มแบบร่วมมือที่สมาชิกแต่ละคนต้องมีความรับผิดชอบทั้งต่อตนเองและต่อเพื่อนสมาชิกในกลุ่มด้วย จอห์นสัน และ จอห์นสัน (Johnson and Johnson, 1987) ได้สรุปความแตกต่างระหว่างกลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมือ และ กลุ่มการเรียนแบบดั้งเดิมไว้ดังนี้

การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning)	การเรียนแบบดั้งเดิม (Traditional Learning)
1. มีความสัมพันธ์ในเชิงบวกระหว่างสมาชิก	ขาดการพึ่งพากันระหว่างสมาชิก
2. สมาชิกเอาใจใส่รับผิดชอบต่อตนเอง	สมาชิกขาดความรับผิดชอบในตนเอง
3. สมาชิกมีความสามารถแตกต่างกัน	สมาชิกมีความสามารถเท่าเทียมกัน
4. สมาชิกผลัดเปลี่ยนกันเป็นผู้นำ	มีผู้นำที่ได้รับการแต่งตั้งเพียงคนเดียว
5. รับผิดชอบร่วมกับสมาชิกด้วยกัน	รับผิดชอบเฉพาะตนเอง
6. เน้นผลงานและการคงอยู่ซึ่งความเป็นกลุ่ม	เน้นที่ผลงานเพียงอย่างเดียว
7. สอนทักษะทางสังคมโดยตรง	ทักษะทางสังคมถูกละเลย
8. ครูคอยสังเกตและหาโอกาสแนะนำ	ครูขาดความสนใจ หน้าที่ของกลุ่ม
9. สมาชิกกลุ่มมีกระบวนการทำงานเพื่อประสิทธิผลกลุ่ม	ขาดกระบวนการในการทำงานกลุ่ม

3.4 รูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือ

รูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือ ที่นิยมใช้ในปัจจุบัน มี 6 รูปแบบ ดังนี้

1. เทคนิคการแบ่งกลุ่มสัมฤทธิ์ (Student Teams Achievement Decision หรือ STAD) เป็นการเรียนรู้แบบร่วมมือแบบแรกที่ได้รับการพัฒนาที่ Johns Hopkins

University (Slavin , 1980) ประกอบด้วยกิจกรรม 4 ขั้นตอน คือ 1) ครูสอนบทเรียน 2) นักเรียนในกลุ่มกลุ่มละ 4 คน ซึ่งมีความสามารถต่างกัน ร่วมกันทำงานกลุ่มตามที่ครูกำหนดให้ ซักถาม ตรวจสอบซึ่งกันและกัน 3) นักเรียนทำแบบทดสอบย่อยเป็นรายบุคคล 4) หลังจากครูตรวจสอบแบบทดสอบ มีการบันทึกความสำเร็จของกลุ่มคะแนนรายบุคคล นักเรียนที่ได้คะแนนสูงสุดจะได้รับคำชมเชย หรือประกาศติดไว้ให้ทราบ

รูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือแบบนี้ สามารถใช้ได้กับทุกวิชา และกับนักเรียนเกรด 2 ถึงระดับมหาวิทยาลัย และเหมาะสำหรับใช้สอนเรื่องที่มีการกำหนดวัตถุประสงค์ชัดเจนมีคำตอบถูกเพียงคำตอบเดียว เช่น คณิตศาสตร์ คอมพิวเตอร์ การใช้ภาษา ภูมิศาสตร์ ฯลฯ

2. เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกม (Teams-Games-Tournament หรือ TGT) มีลักษณะเหมือนกับการเรียนแบบเทคนิคการแบ่งกลุ่มสัมฤทธิ์ ในทุกด้าน ต่างกันอยู่ตรงมีการใช้การแข่งขัน แทนการทดสอบ เป็นการเรียนรู้ที่มีการใช้เกม และการแข่งขันโดยจะต้องมีเป้าหมายของกลุ่ม และมีการช่วยเหลือซึ่งกันและกันเพื่อความสำเร็จของกลุ่ม กิจกรรมการเรียนรู้ แบ่งเป็น 4 ขั้นตอน 1) ครูสอนบทเรียน 2) กลุ่มศึกษา งาน รับผิดชอบร่วมกัน ช่วยเหลือกัน 3) การแข่งขันให้เล่นเกม การแข่งขันทางวิชาการ โดยแข่งตามลำดับความสามารถเดียวกัน 4) บันทึกของกลุ่ม คะแนนกลุ่มขึ้นอยู่กับคะแนนแข่งขันรายบุคคล

3. เทคนิคการสอนเป็นกลุ่มที่ช่วยเหลือเป็นรายคน (Team Assisted Individualization หรือ TAI) เป็นการสอนที่ผสมผสานระหว่างการเรียนรู้แบบร่วมมือ และการสอนรายบุคคลเข้าด้วยกัน เป็นวิธีการเรียนการสอนที่เน้นการสอนของความแตกต่างระหว่างบุคคล โดยให้นักเรียนทำกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเองตามความสามารถจากแบบฝึกทักษะ และส่งเสริมความร่วมมือภายในกลุ่ม มีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์การเรียนรู้ และการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

มีการกำหนดให้นักเรียนที่มีความสามารถแตกต่างกัน ทำงานร่วมกันโดยแบ่งเป็นกลุ่มละ 4 - 5 คน คะแนนทดสอบของนักเรียนเป็นคะแนนเฉลี่ยของกลุ่ม และคะแนน รายบุคคล ในการทดสอบนักเรียนต่างคนต่างทำ แต่ในเวลาเรียนต้องร่วมมือกัน

นักเรียนเก่ง ช่วยนักเรียนอ่อน เพราะจะช่วยให้คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มดีขึ้น ครูเสริมแรง โดยการให้รางวัลแก่กลุ่ม การเสริมแรงนี้เพื่อกระตุ้นการร่วมมือในการทำงานของนักเรียน

การเรียนแบบเทคนิคการสอนที่เป็นกลุ่มที่ช่วยเหลือเป็นรายคนนี้ ออกแบบใช้ เฉพาะสอนในวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนเกรด 3 - 6

4. โปรแกรมการร่วมมือในการอ่านและเขียน (Cooperative Integrated Reading and Composition หรือ CIRC) เป็นรูปแบบการเรียนที่ใหม่ที่สุด ใช้สำหรับสอน การอ่าน การเขียน ในระดับที่สูงกว่าประถมศึกษา โดยแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มเก่ง กับกลุ่ม อ่อนให้จับคู่กัน ครูสอนแยกทีละกลุ่ม ขณะที่ครูสอนกลุ่มหนึ่งกลุ่มที่เหลือให้จับคู่กันทำงาน ทำกิจกรรมที่ครูกำหนดให้ เช่น ฝึกอ่านออกเสียง เขียนสะกดคำ สรุปเรื่อง ตอบคำถาม

นักเรียนจะเรียนตามแผนการสอนที่ครูกำหนดให้มีการฝึกปฏิบัติ ทดสอบ ก่อนการทดสอบจริง นักเรียนจะไม่ทดสอบจนกว่าทั้งคู่ประเมินกันว่าพร้อมที่จะสอบ นักเรียนคู่ใดที่ ทำคะแนนเฉลี่ย ทั้งในด้านการอ่าน การเขียน สูงกว่าเกณฑ์ จะได้รับรางวัล คำชมเชย

5. เทคนิคการต่อบทเรียน (Jigsaw) การเรียนแบบเทคนิคการต่อบทเรียน จะแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่ม เช่น STAD ทุกกลุ่มจะได้รับมอบหมายให้ทำกิจกรรมเดียวกัน ครู แบ่งเนื้อหาของเรื่องที่จะเรียนออกเป็นหัวข้อย่อยเท่าจำนวนสมาชิกแต่ละกลุ่ม และ มอบหมายให้นักเรียนแต่ละกลุ่มค้นคว้าคนละหัวข้อ สมาชิกต่างกลุ่มที่ได้รับมอบหมาย หัวข้อเดียวกัน ร่วมกันศึกษา จากนั้นแต่ละคนจะกลับเข้ากลุ่มเดิมของตนเพื่ออธิบาย หัวข้อที่ตนศึกษาให้เพื่อนร่วมกลุ่มฟัง เพื่อให้เพื่อนทั้งกลุ่มได้รู้เนื้อหาครบทุกหัวข้อ ครูให้ นักเรียนทั้งหมดทำแบบทดสอบ ซึ่งถามเกี่ยวกับบทเรียนทั้งบท

สลาวิน (Slavin, 1978) ได้พัฒนาเป็น เทคนิคการต่อบทเรียน 2 (Jigsaw II) โดยให้นักเรียนศึกษาค้นคว้าบทเรียนทั้งบท โดยเน้นให้ทำความเข้าใจในหัวข้อต่างกัน สมาชิกต่างกลุ่มที่ได้รับมอบหมายให้ไปทำความเข้าใจในหัวข้อเดียวกัน จะร่วมกันศึกษา หัวข้อนั้น ซึ่งเรียกว่า กลุ่มผู้เชี่ยวชาญ (Expert Group) จากนั้นก็จะกลับเข้ากลุ่มเดิม ของตน เพื่ออธิบายให้เพื่อนสมาชิกในกลุ่มฟัง นักเรียนทั้งหมดจะทำแบบทดสอบ

คะแนนที่ได้จะแปลงเป็นคะแนนของกลุ่มเช่นเดียวกับ STAD นักเรียนกลุ่มใดได้คะแนนสูงจะได้รับเกียรติบัตร หรือ ได้ลงในจดหมายข่าว ซึ่งเป็นการเสริมแรงให้ตั้งใจทำงานร่วมกัน Jigsaw II มักใช้กับบทเรียนที่เป็นมีเนื้อหายาว ๆ เช่น ในรายวิชาสังคมศึกษา วรรณคดี หรือวิชาที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนเกิดมิมโนทัศน์ (Concepts)

6. เทคนิคการตรวจสอบเป็นกลุ่ม (Group Investigation) เทคนิคนี้เดิมออกแบบโดย Hebert Thelen ต่อมาได้รับการพัฒนาโดย Sharan (1981) เป็นรูปแบบที่ซับซ้อน เป็นการวางแผนการจัดชั้นเรียนในการทำงาน โดยแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มย่อยใช้การสืบสอบร่วมกัน การอภิปรายกลุ่ม และการวางแผนร่วมกัน กลุ่มประกอบด้วยสมาชิก 2-6 คน หลังจากเลือกหัวข้อย่อยแล้ว กลุ่มจะไปแบ่งหัวข้อย่อยลงอีกเป็นงานรายบุคคล แต่ละบุคคลไปศึกษาค้นคว้า จากนั้นแต่ละกลุ่มเตรียมเสนอผลงานกลุ่ม โดยใช้การสื่อสารที่ชัดเจนในการนำเสนอ

เทคนิคการตรวจสอบเป็นกลุ่มนี้ เหมาะสำหรับใช้สอนเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ วัฒนธรรมของประเทศ หรือ ชีววิทยา เป็นต้น

รูปแบบการเรียนที่กล่าวหาทั้งหมดนี้ เป็นรูปแบบการเรียนรู้นับแบบร่วมมือที่ได้รับการพัฒนามาเป็นหลายรูปแบบ แต่ยังคงลักษณะสำคัญที่ร่วมกัน คือ การจัดแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มย่อย ประมาณ 2-6 คน มีการช่วยเหลือกันและกันสมาชิกกลุ่มมีทักษะใน การทำงานกลุ่ม มีการตรวจสอบรายบุคคล ซึ่งแต่ละรูปแบบครูสามารถนำไปปรับและเลือกใช้ให้เหมาะสมกับระดับชั้นสภาพห้องเรียน ตลอดจนเนื้อหา อันจะก่อให้เกิดประโยชน์แก่นักเรียนเป็นอย่างมาก

4. แนวความคิดเกี่ยวกับรูปแบบการสอน

แนวคิดเกี่ยวกับการจัดรูปแบบการสอน ได้มีผู้เชี่ยวชาญเสนอไว้ ดังจะได้กล่าวในประเด็นสำคัญ ๆ ที่จะนำมาใช้ประโยชน์ในการพัฒนารูปแบบการสอน ดังนี้

4.1 ความหมายของรูปแบบการสอน

ละเอียด รัทซ์เฝ้า (2528) ให้ความหมายของรูปแบบการสอนว่า รูปแบบการสอน คือ โครงสร้างที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่างๆ ที่จะใช้จัดกระทำเพื่อให้เกิดผลที่ตั้งเป้าหมายไว้แก่ผู้เรียน

เซย์เลอร์ และคณะ (Saylor and others, 1981) กล่าวไว้ว่า รูปแบบการสอน (Teaching Model) หมายถึง แบบ หรือ แผน (Pattern) ของการสอนที่มีการจัดกระทำ พฤติกรรมขึ้นจำนวนหนึ่ง ซึ่งมีความแตกต่างกัน เพื่อจุดหมาย หรือจุดเน้นเฉพาะเจาะจง อย่างหนึ่งอย่างใด

จอยส์ และ เวล (Joyce and Weil, 1986) ให้ความหมายของรูปแบบการสอนว่าเป็น แผน (Plan) หรือ แบบ (Pattern) ซึ่งสามารถใช้เพื่อการเรียนการสอนในห้องเรียน หรือ การสอนพิเศษเป็นกลุ่มย่อย หรือเพื่อจัดสื่อการสอน ซึ่งรวมถึง หนังสือ ภาพยนตร์ เทปบันทึกเสียง โปรแกรมคอมพิวเตอร์ และหลักสูตรรายวิชา แต่ละรูปแบบจะให้แนวทางในการออกแบบการสอนที่ช่วยให้นักเรียนบรรลุวัตถุประสงค์ต่าง ๆ

จากแนวคิดเกี่ยวกับความหมายของรูปแบบการสอนที่กล่าวมา อาจสรุปได้ว่า รูปแบบการสอน หมายถึง โครงสร้างที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ในการสอน ได้แก่ หลักการ วัตถุประสงค์ เนื้อหา ขั้นตอนการสอน การประเมินผล โดยผ่านขั้นตอนการสร้างอย่างเป็นระบบ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมายที่กำหนด

4.2 การจัดกลุ่มของรูปแบบการสอน

การจัดกลุ่มของรูปแบบการสอน มีแตกต่างกันออกไป ตามแนวคิดของผู้จัด ดังนี้

4.2.1 แนวคิดของเซย์เลอร์ และคณะ (Saylor and others, 1981) ได้จัดกลุ่มของรูปแบบการสอน ตามแบบของหลักสูตร 5 แบบ โดยพิจารณาความเกี่ยวข้องสอดคล้องของรูปแบบการสอน กับหลักสูตรแต่ละประเภท รูปแบบการสอนตามแนวคิดนี้ จัดแบ่งเป็น 5 กลุ่ม ได้แก่

4.2.1.1 รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตร ที่เน้นเนื้อหาวิชา (Subject Matter / Discipline) เช่น การบรรยาย การอภิปราย การถามคำถาม เป็นต้น

4.2.1.2 รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตร เน้นสมรรถภาพ (Specific Competencies / Technology) เช่น การทำแบบฝึกหัด การทบทวน และบทเรียนโปรแกรม เป็นต้น

4.2.1.3 รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตรที่เน้นคุณลักษณะ (Human traits / Processes) เช่น การค้นคว้าเป็นกลุ่ม การเรียนแบบสืบสวนสอบสวน เป็นต้น

4.2.1.4 รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตรเน้นกิจกรรมและปัญหาสังคม (Social Functions / Activities) เช่น การร่วมกิจกรรมกับชุมชน

4.2.1.5 รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตรที่เน้นความต้องการและความสนใจของผู้เรียน (Interests and Needs / Activities) เช่น การเรียนแบบเอกเทศ หรือ การเรียนด้วยตนเอง เป็นต้น

4.2.2 แนวคิดของจอยซ์และเวล (Joyce and Weil, 1992) ได้เสนอการจัดรูปแบบการสอนไว้ 4 กลุ่ม ได้แก่

4.2.2.1 รูปแบบการสอนที่เน้นการพัฒนาตน (The Personal Family) เน้นการพัฒนาที่ตัวบุคคล กระบวนการสร้าง การพัฒนาเอกลักษณ์ และอารมณ์ของตนเอง มุ่งสอนให้รู้จักการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม เช่น การสอนแบบไม่สั่งการ (Nondirective Teaching) การสอนเพื่อเพิ่มมโนทัศน์ในตนเอง (Enhancing Self-Concept) เป็นต้น

4.2.2.2 รูปแบบการสอนที่เน้นปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (The Social Family) เน้นความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น โดยใช้การประนีประนอมในการแก้ปัญหา การมีส่วนร่วมกับผู้อื่น ตามหลักการประชาธิปไตย การทำงานร่วมกัน เช่น การสอนแบบค้นคว้าทำงานเป็นกลุ่ม (Group Investigation) การแสดงบทบาทสมมุติ (Role Play) การศึกษาสังคมด้วยคำถาม (Jurisprudential Inquiry) เป็นต้น

4.2.2.3 รูปแบบการสอนที่เน้นการจัดกระบวนการ หรือ กระบวนการคิด (The Information - Processing Family) มุ่งเน้นความสำคัญที่สมรรถภาพการคิดของผู้เรียน และวิธีการต่าง ๆ ในการพัฒนากระบวนการเก็บรวบรวม วิเคราะห์ข้อมูล เช่น การสอนการคิดเชิงอนุมาน (Inductive Thinking) การสอน มโนทัศน์ (Concept Attainment) การสอนและ

ฝึกการสืบสอบ (Inquiry Training) การสอนการจำ (Memorization) การสอนโครงสร้างทางความคิด (Advance Organizers) เป็นต้น

4.2.2.4 รูปแบบการสอนที่เน้นด้านพฤติกรรม (The Behavioral System Family) ได้รับแนวคิดมาจากทฤษฎีการเรียนรู้เชิงพฤติกรรม เน้นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมผู้เรียน เช่น การสอนเพื่อให้ควบคุมตนเอง (Learning Self - Control) การเรียนแบบรอบรู้ (Mastery Learning) การฝึกฝนตนเอง (Training and Self - Control) การเรียนรู้แบบมีเงื่อนไข (The Condition of Learning) เป็นต้น

4.2.3 แนวคิดของโคล (Cole, 1987) ได้จัดรูปแบบการสอนโดยพิจารณาในแง่การสอนที่มีผลต่อผู้สอนและผู้เรียนในลักษณะต่างกัน ซึ่งโคลได้สรุปมาจากรูปแบบการสอนตามแนวคิดของคนอื่น ๆ รูปแบบการสอนของโคล มีดังนี้

4.2.3.1 รูปแบบที่เน้นบุคลิกลักษณะ (The Personality Characteristic Model) ในรูปแบบนี้เห็นว่า ในการสอนนั้นครูผู้สอนจะต้องมีบุคลิกลักษณะที่ดี เช่น มีความเมตตา มีคุณธรรม เป็นตัวอย่างให้กับผู้เรียนได้ มุ่งให้ครูพัฒนาบุคลิกภาพ

4.2.3.2 รูปแบบแนวพฤติกรรมนิยม (The Behaviorist Model) เป็นรูปแบบที่นำแนวคิดในเรื่องการวางเงื่อนไข ตามแนวพฤติกรรมนิยมมาใช้ในการปรับพฤติกรรมของผู้เรียนในห้องเรียน โดยครูเป็นผู้กำหนดวางเงื่อนไขต่าง ๆ เช่น การจัดสภาพแวดล้อม การให้รางวัล การลงโทษ เป็นต้น ข้อดีของรูปแบบนี้คือ จะใช้ได้ดีกับผู้เรียนที่มีความสามารถในระดับต่ำ เหมาะกับทักษะการสอนให้อ่านออกเขียนได้ ซึ่งเป็นทักษะพื้น ๆ สำหรับข้อจำกัด คือ มีลักษณะกำหนดตายตัว ยืดหยุ่นได้น้อย ผู้สอนจะปรับให้เข้ากับลักษณะการสอนของตนเองได้ยาก และไม่เหมาะกับการสอนเพื่อพัฒนาทักษะการคิดในระดับสูง เช่น ความคิดเชิงวิจารณ์ ความคิดสร้างสรรค์

4.2.3.3 รูปแบบที่เน้นการฝึกทักษะการสอน (The Teaching Skills Model) บางครั้งเรียกว่า การสอนแบบจุลภาค (Microteaching) เป็นการเน้นฝึกทักษะการสอนเหมาะสำหรับการสอนนักศึกษาครู เน้นให้ผู้เรียนได้ฝึก พัฒนาทักษะต่าง ๆ ที่จำเป็นต้องใช้ในการสอน เช่น การอธิบาย การตั้งคำถาม การจัดชั้นเรียน เป็นต้น เป็นการฝึกกลุ่มย่อยในห้องปฏิบัติการสอน ข้อจำกัดคือ การขาดการบูรณาการเพื่อนำไปใช้ในสถานการณ์จริง เพราะมี

การแบ่งฝึกเป็นทักษะย่อย และสภาพของการฝึกในห้องปฏิบัติการมักแตกต่างจากสภาพความเป็นจริง

4.2.3.4 รูปแบบที่เน้นบทบาทของผู้สอน (The Roles Model) รูปแบบนี้มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีทางด้านจิตวิทยา และสังคมวิทยา ที่เน้นเรื่องการรับบทบาทต่าง ๆ ในสังคมมาใช้ปรับบุคลิกลักษณะ ทักษะ และพฤติกรรมที่แสดงออกในการสอน ผู้สอนอาจจะต้องแสดงหลายบทบาท เช่น เป็นผู้ช่วยเหลือ ผู้แนะนำ ผู้บริหาร ผู้นำกลุ่ม ขึ้นอยู่กับสถานการณ์การสอน จุดอ่อน คือ บทบาทอาชีพที่ผู้สอนนำมาใช้อาจไม่เหมือนบทบาทจริงทั้งหมด จึงต้องปรับให้สอดคล้องกับสภาพการณ์ในห้องเรียน

4.2.3.5 รูปแบบที่เน้นกลวิธีหรือเทคนิควิธี (The Subject Methods or Techniques Model) รูปแบบนี้เชื่อว่า หัวข้อต่าง ๆ ของเนื้อหาวิชา แต่ละเนื้อหาวิชานั้น จะต้องใช้เทคนิคเฉพาะ หรือวิธีการที่มีลำดับขั้นตอนที่แน่นอน เป็นขั้นตอนเฉพาะวิชานั้น ๆ ทำให้มีข้อจำกัด คือ ผู้สอนจะมุ่งเน้นติดอยู่กับลำดับขั้นการสอนที่ใช้อยู่ ไม่สามารถปรับไปใช้กับเนื้อหาได้ และมักละเลยไม่สนใจสร้างแรงจูงใจให้เกิดในตัวผู้เรียน หรือแม้แต่การจัดสภาพชั้นเรียน รูปแบบนี้ไม่สอดคล้องกับความต้องการในเชิงวิชาชีพของผู้สอน

4.2.3.6 รูปแบบที่เน้นหลักการสอน (The Teaching Principle Model) รูปแบบนี้มีความเชื่อพื้นฐานว่า ในการสอนเนื้อหาต่าง ๆ ให้มีประสิทธิภาพตามสถานการณ์ที่แตกต่างกันนั้น มีหลักการสอนที่จะช่วยกำหนด ชี้นำการสอน หลักการสอนเหล่านี้จะช่วยครูให้ครูได้ตัดสินใจเลือกยุทธศาสตร์การสอน เลือกวิธีการ และเทคนิคการสอนให้เหมาะสมกับเนื้อหาวิชาต่าง ๆ ได้

จะเห็นได้ว่า รูปแบบการสอนของโกลด์ มีลักษณะแตกต่างไปจากแนวคิดของผู้อื่นตรงที่มองกว้างออกไปถึงสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการสอน เช่น ตัวครู บทบาทครู การฝึกครู ซึ่งต่างจากผู้อื่นที่มองรูปแบบการสอนในเชิงวิธีสอนแบบต่าง ๆ เช่น การบรรยาย การให้เรียนรู้ด้วยตนเอง การปรับพฤติกรรม เป็นต้น

4.3 การพัฒนารูปแบบการสอนของ จอยซ์ และ เวล (Joyce and Weil, 1986)

การพัฒนารูปแบบการสอนของจอยซ์ และเวล นั้น มีสาระสำคัญสรุปได้ดังนี้

4.3.1 รูปแบบการสอน ควรต้องมีทฤษฎีรองรับ เช่น ทฤษฎีด้านจิตวิทยาการเรียนรู้ เป็นต้น

4.3.2 เมื่อพัฒนารูปแบบการสอนแล้ว ก่อนนำไปใช้อย่างแพร่หลายต้องมีการวิจัยเพื่อทดสอบทฤษฎี และตรวจสอบคุณภาพในเชิงการใช้ในสถานการณ์จริงและนำข้อค้นพบมาปรับปรุงแก้ไขอยู่เรื่อย ๆ การเสนอรูปแบบการสอนแต่ละรูปแบบของ จอยส์และเวลด ได้มีการนำไปทดลองใช้ในห้องเรียน มีงานวิจัยรองรับมากมายจนเป็นหลักประกันได้ว่าสามารถใช้ได้สะดวก และได้ผลดี

4.3.3 การพัฒนารูปแบบการสอน อาจจะออกแบบให้ใช้ได้กว้างขวาง หรือเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะเจาะจงอย่างใดอย่างหนึ่งก็ได้

4.3.4 การพัฒนารูปแบบการสอน จะมีจุดมุ่งหมายหลักที่ถือเป็นตัวตั้ง ในการพิจารณาเลือกรูปแบบไปใช้ กล่าวคือ ถ้าผู้ใช้นำรูปแบบการสอนไปใช้ตรงกับจุดมุ่งหมายหลักจะทำให้เกิดผลสูงสุด แต่ก็สามารถนำรูปแบบนั้นไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่นได้ ถ้าพิจารณาเห็นว่าเหมาะสม แต่ก็อาจทำให้ได้ผลสำเร็จลดน้อยลงไป

นอกจากนี้ จอยส์และเวลด ยังได้ให้ข้อสังเกต แนวคิดการพัฒนาผู้เรียนไว้ว่าในหนังสือที่เขาเขียนนั้น นอกจากจะเขียนเสนอทัศนะด้านการสอนแล้ว ยังได้เสนอรูปแบบการเรียนรู้ที่เป็นการช่วยให้ผู้เรียนได้รับสารสนเทศ ความคิด ทักษะ ค่านิยม และวิถีทางในการคิด นอกจากนั้น รูปแบบการสอนที่เลือกมานำเสนอส่วนใหญ่ยังได้สอนวิธีเรียน (How to Learn) ให้แก่ ผู้เรียนอีกด้วย ซึ่งจะก่อให้เกิดผลสำเร็จในระยะยาว และที่สำคัญที่สุด คือ เป็นการเพิ่มพูนความสามารถที่จะเรียนรู้ของผู้เรียน ทำให้เกิดการเรียนรู้ง่ายและได้ผลดีในอนาคต กล่าวคือ การสอนควรจะส่งผลกระทบต่อผู้เรียนให้เขาได้สามารถศึกษาด้วยตนเองได้ จึงกล่าวได้ว่ารูปแบบการสอนของจอยส์และเวลดนี้ เน้นความสำคัญของการพัฒนาผู้เรียน และพัฒนากลวิธีการเรียนรู้ (Learning Strategies) ของผู้เรียน ซึ่งถือเป็นเป้าหมายของการให้การศึกษาตามทฤษฎีการศึกษายุคใหม่

4.4 การนำเสนอรูปแบบการสอน

จอยส์และเวล ได้นำเสนอ รูปแบบการสอน แต่ละรูปแบบ เป็น 4 ส่วน คือ

ส่วนที่ 1 อธิบายความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ ซึ่งเป็นที่มาของรูปแบบการสอน (Orientation to the Model) ประกอบด้วย เป้าหมายของรูปแบบ ทฤษฎี และข้อสมมุติที่รองรับ รูปแบบ หลักการและมโนทัศน์สำคัญที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบการสอน

ส่วนที่ 2 รูปแบบการสอน (The Model of Teaching) เป็นการอธิบายตัวรูปแบบ การสอน ซึ่งนำเสนอเป็นเรื่อง ๆ อย่างละเอียด และเน้นการปฏิบัติได้ แบ่งเป็น 4 ประเด็น คือ

2.1 ขั้นตอนของรูปแบบ (Syntax หรือ Phases) เป็นรายละเอียดของรูปแบบ การสอนนั้น ๆ ว่ามีกี่ขั้นตอน โดยจัดเรียงลำดับกิจกรรมที่จะสอนเป็นขั้น ๆ แต่ละรูปแบบมี จำนวนขั้นตอนการสอนไม่เท่ากัน

2.2 รูปแบบการปฏิสัมพันธ์ (Social System) เป็นการอธิบายบทบาทครู ผู้เรียน และความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ในแต่ละรูปแบบ บทบาทของครูจะแตกต่างกัน เช่น เป็น ผู้นำกิจกรรม ผู้อำนวยการความสะอาด ผู้ให้การแนะแนว เป็นแหล่งข้อมูล เป็นต้น

2.3 หลักการแสดงการโต้ตอบ (Principles of Reaction) เป็นการบอกถึงวิธีการแสดงออกของครูต่อผู้เรียน การตอบสนองต่อสิ่งที่คุณเรียนกระทำ เช่น การปรับพฤติกรรม โดยการให้รางวัล หรือการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ด้วยการสร้างบรรยากาศที่เป็นอิสระ เป็นต้น

2.4 สิ่งสนับสนุน (Support System) เป็นการบอกถึงเงื่อนไขหรือสิ่งจำเป็นต่อการใช้รูปแบบการสอนนั้น ๆ ให้เกิดผล เช่น รูปแบบการทดลองในห้องปฏิบัติการต้องใช้ผู้หน้าที่มีการฝึกฝนมาอย่างดีแล้ว เป็นต้น

ส่วนที่ 3 การนำรูปแบบการสอนไปใช้ (Application) เป็นการแนะนำให้ ข้อสังเกตในการนำรูปแบบการสอนนั้นไปใช้ เช่น จะใช้กับเนื้อหาประเภทใดจึงจะเหมาะสม จะใช้กับนักเรียนระดับใด เป็นต้น นอกจากนั้นยังให้คำแนะนำอื่น ๆ เพื่อให้การใช้รูปแบบ การสอน นั้นมีประสิทธิภาพมากที่สุด

ส่วนที่ 4 ผลที่จะเกิดขึ้นกับผู้เรียนทั้งทางตรง และทางอ้อม (Instructional and Nurturant Effects) รูปแบบแต่ละรูปแบบจะส่งผลต่อผู้เรียนทั้งทางตรงและทางอ้อมผลโดยตรง เกิดจากการสอนของครู หรือเกิดจากกิจกรรมที่จัดตามลำดับขั้นตอนของรูปแบบการสอน ส่วนผลทางอ้อมเกิดจากสภาพแวดล้อม ซึ่งถือเป็นผลกระทบที่เกิดจากการสอนตามรูปแบบนั้น

เป็นสิ่งที่คาดคะเนไว้ว่าจะเกิดผลไปกับผลการสอน ซึ่งสามารถใช้เป็นสิ่งพิจารณาในการเลือกรูปแบบการสอนใช้ได้ด้วย

วิธีการนำเสนอรูปแบบการสอน ในลักษณะเช่นนี้ นับได้ว่าเป็นการนำเสนอที่สมบูรณ์ ทำให้เกิดความเข้าใจแก่ครูผู้สอน ในด้านของการนำรูปแบบการสอนไปใช้ได้จริง และสามารถฝึกฝนตนเองให้สามารถใช้รูปแบบการสอนได้อย่างราบรื่นและเกิดประสิทธิภาพมากที่สุด

5. การสังเกตพฤติกรรมความร่วมมือในชั้นเรียน

การสังเกตเป็นวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล ที่เปิดโอกาสให้ผู้รวบรวมข้อมูลสัมผัสกับความเป็นจริงและสิ่งที่ต้องการจะรวบรวมด้วยตนเอง ทำให้มีโอกาสที่จะรวบรวมข้อมูลได้ตรงตามสภาพความเป็นจริงได้มากและสามารถที่จะรวบรวมรายละเอียดของข้อมูลในแนวลึกได้ (บุญเรียง ขจรศิลป์, 2534) การสังเกตพฤติกรรม การร่วมมือในชั้นเรียนของนักเรียนโดยใช้วิธีการสังเกต จะช่วยให้ได้รายละเอียดของพฤติกรรมที่แสดงถึงการร่วมมือของนักเรียนในชั้นเรียนได้ชัดเจนขึ้น

การสังเกตเป็นวิธีการพื้นฐานที่จะได้ข้อมูลมาตามต้องการ ซึ่งการที่จะได้ข้อมูลที่เชื่อถือได้นั้น ผู้สังเกตต้องมีลักษณะดังนี้

1. ความตั้งใจของผู้สังเกต (Attention) ในการสังเกตพฤติกรรมของสิ่งใด ผู้สังเกตต้องมีเป้าหมายที่จะสังเกตว่าศึกษาสิ่งใด ต้องระมัดระวังอย่างแน่วแน่ในการสังเกตแต่สิ่งนั้นจิตใจไม่ไขว่เขวไปมา และจะต้องสังเกตไปทีละอย่างอย่างถูกต้อง นอกจากนี้ผู้สังเกตยังต้องขจัดปัญหาส่วนตัวหรือความลำเอียงส่วนตัวของตนเองออกในระยะเวลาที่ทำการสังเกต เพื่อจะได้ข้อมูลที่เป็นจริงหรือใกล้เคียงกับความเป็นจริง

2. ประสาทสัมผัส (Sensation) ทางด้านประสาทสัมผัสต้องแน่ใจว่าประสาทสัมผัสของผู้สังเกตจะต้องทำงานปกติหรือสภาพร่างกายต้องปกติด้วยเพราะถ้าหากว่าสภาพร่างกายปกติแล้วจะมีผลต่อประสาทสัมผัสอยู่ในสภาพดี และระวังไว้อต่อการสัมผัสสิ่งที่กำลังสังเกต

3. การรับรู้ (Perception) ในการสังเกตสิ่งที่กำลังศึกษา ผู้สังเกตจะต้องมีการรับรู้ที่ดี เมื่อรับรู้มาแล้วสามารถแปลความหมายออกมาได้อย่างรวดเร็วและถูกต้อง (ด้วนและอังคณา สายยศ, 2536)

หลักการสังเกต

ผู้สังเกตที่ดีคือ ผู้ที่ทำการสังเกตแล้วได้ข้อมูลที่ตรงกับความต้องการมากที่สุด ซึ่งผู้สังเกตจะเป็นผู้สังเกตที่ดีได้นั้นต้องมีหลักในการสังเกต ดังนี้

1. กำหนดการสังเกตให้จำกัดเฉพาะเป็นเรื่อง ๆ ไปไม่ใช่เห็นสิ่งใดมากระทบแล้วรับไว้หมด
2. สังเกตอย่างมีความมุ่งหมายมิใช่ว่าสังเกตไปเรื่อย ๆ คือ ต้องมีจุดมุ่งหมายที่จะดูเมื่อพบเห็นแล้วแปลความหมายออกกว่าคืออะไร
3. สังเกตด้วยความพิถีพิถะระหัดจนสามารถมองเห็นรายละเอียดของเรื่องนั้น ได้อย่างลึกซึ้ง มิใช่ว่ามองเห็นแต่ผิว หรือลักษณะของภายนอกเท่านั้น
4. เมื่อสังเกตแล้วต้องมีการบันทึกไว้เพื่อเตือนความจำ จะได้ไม่หลงลืมรายละเอียดที่ได้สังเกตมา
5. ผู้สังเกตควรใช้แบบตรวจสอบรายการ (Checklist) หรือ เครื่องมือวัดอื่น ๆ ประกอบในการสังเกตนี้ด้วย

ประเภทของการสังเกต

การรวบรวมข้อมูลโดยการสังเกต แบ่งได้เป็น 2 ประเภท คือ

1. การสังเกตแบบมีส่วนร่วม (Participant Observation) หมายถึง การสังเกตที่ผู้วิจัยเข้าไปมีส่วนร่วมอยู่ในกลุ่มที่ตนศึกษา และมีการทำกิจกรรมร่วมกัน โดยผู้วิจัยเป็นสมาชิกผู้หนึ่งของกลุ่มหรือสถานการณ์ที่ศึกษา เช่น เข้าไปใช้ชีวิตอยู่ในชุมชนนั้น เมื่อต้องการศึกษาถึงชีวิตของคนในชุมชนนั้น ข้อดีคือ จะได้ข้อมูลที่แท้จริง จุดด้อยคือ อาจเกิดอคติจากผู้สังเกต ซึ่งจะทำให้ข้อมูลที่ได้อาจมีความเที่ยงตรง

2. การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม (Non-participant Observation) หมายถึง การสังเกตที่ผู้วิจัยกระทำตนเป็นบุคคลภายนอก ไม่เข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่กลุ่มกำลังทำกันอยู่ การไม่เข้าไปมีส่วนร่วมในความหมายนี้ หมายถึง ไม่เข้าไปร่วมในกิจกรรมของกลุ่มนั้น เท่านั้น ไม่ได้หมายถึงการไม่เข้าไปอยู่ในบริเวณสถานที่ด้วย มักใช้ในกรณีที่ไม่ต้องการให้ผู้ถูกสังเกตรู้สึกบงกชจากตัวผู้สังเกต ผู้สังเกตเป็นเพียงผู้สังเกตการณ์เท่านั้น (สุภาวศ์ จันทวานิช, 2537; บุญเวียง ขจรศิลป์, 2534)

ระบบการบันทึกข้อมูล

ระบบการบันทึกข้อมูลที่ได้จากการสังเกตนี้ ได้มีการแบ่งไว้หลายระบบ ดังนี้

1. ระบบเครื่องหมาย (Sign System) เป็นระบบที่ประกอบด้วยรายการพฤติกรรมต่าง ๆ โดยผู้สังเกตจะบันทึกข้อมูลโดยทำเครื่องหมายลงในแบบสังเกต เพื่อแสดงว่ามีพฤติกรรมนั้น ๆ เกิดขึ้น การบันทึกข้อมูลระบบนี้ สนใจว่ามีพฤติกรรมใดเกิดขึ้น แต่ไม่สนใจว่าพฤติกรรมนั้นเกิดขึ้นบ่อยเพียงใด

2. ระบบจำแนกประเภท (Category System) ระบบนี้จะจำแนกพฤติกรรมที่ต้องการสังเกตออกเป็นประเภท แต่ละประเภทจะใช้รหัสหรือตัวอักษรแทนพฤติกรรมที่สังเกตเห็น เพื่อความสะดวกในการบันทึก การบันทึกข้อมูลจะคำนึงถึงความถี่ของพฤติกรรมแต่ละประเภทที่เกิดขึ้นด้วย (Cartwright and Cartwright, 1984)

สำหรับ อีเวอร์ทสันและฮอลลีย์ (Evertson and Holley, 1981) ได้เสนอระบบการบันทึกการสังเกตไว้ต่างออกไป โดยสรุปได้คือ

1. ระบบมาตราจัดอันดับ (Rating System) เป็นระบบที่ได้มีการระบุพฤติกรรมที่ต้องการศึกษาไว้แล้ว แต่ผู้สังเกตจะสังเกตพฤติกรรมตลอดคาบเรียนก่อนแล้วจึงบันทึกข้อมูลในภายหลัง ในการใช้ระบบการบันทึกนี้ ผู้สังเกตต้องอาศัยความรู้สึกรวม ๆ ประเมินพฤติกรรมเฉพาะอย่างที่สังเกตมาตลอดคาบเรียน แล้วจึงบันทึกข้อมูลโดยจัดอันดับว่าพฤติกรรมที่ระบุไว้นั้นควรจัดอยู่ในระดับมากน้อยเพียงไร

2. ระบบการบรรยาย (Narrative System) เป็นระบบการบันทึกตามเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริง ผู้สังเกตจะบันทึกตามเหตุการณ์ การบันทึกแบบนี้ช่วยให้มองเห็นในภาพรวม หารายละเอียดมากกว่าระบบอื่น ซึ่งจะเป็นประโยชน์ในการวิเคราะห์ข้อมูลภายหลัง

นอกจากนี้ สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2536) ได้จัดแบ่งวิธีการบันทึก โดยสรุปได้ดังนี้

1. การบันทึกแบบระเบียบเหตุการณ์ (Anecdotal Recording) หรือการบันทึกแบบต่อเนื่อง (Continuous Recording) เป็นการสังเกต และบันทึกพฤติกรรมตามสถานการณ์ที่เป็นจริง โดยผู้สังเกตจะไม่ตีความ หรือแสดงความคิดเห็นลงไป มักใช้ในกรณีที่ยังไม่มีการกำหนดพฤติกรรมที่จะสังเกตอย่างเฉพาะเจาะจง

2. การบันทึกแบบความถี่ (Frequency Recording) เป็นการบันทึกจำนวนครั้งของการเกิดของพฤติกรรมในช่วงเวลาที่กำหนด ซึ่งช่วงเวลาที่ใช้ในการสังเกต และบันทึกนี้ ย่อมขึ้นอยู่กับลักษณะของพฤติกรรมที่จะทำการสังเกตเป็นหลัก

3. การบันทึกแบบความยาวนานของเวลา (Duration Recording) มักใช้กับพฤติกรรมที่มีลักษณะการแสดงออกที่ต่อเนื่อง หรือมีความถี่สูง

4. การบันทึกความยาวนานของเวลาก่อนการสนองตอบ (Latency Recording) เป็นการบันทึกความยาวนานของเวลาที่บุคคลใช้ก่อนการสนองตอบเมื่อได้รับสิ่งเร้ามากระตุ้น

5. การบันทึกแบบช่วงเวลา (Interval Recording) เป็นการบันทึกว่าพฤติกรรมที่ต้องการจะสังเกตนั้นเกิดขึ้น หรือไม่เกิดขึ้นในช่วงเวลาที่กำหนด โดยจะแบ่งช่วงเวลาที่สังเกตออกเป็นช่วงเวลานั้น ๆ เท่า ๆ กัน

6. การบันทึกแบบสุ่มเวลา (Time Sampling) มีวิธีการสังเกตและบันทึกแบบเดียวกับช่วงเวลา ต่างกันตรงที่การบันทึกแบบสุ่มเวลานี้ จะสังเกตและบันทึกตามช่วงเวลาที่กำหนดไว้ โดยช่วงเวลาจะไม่ต่อเนื่องกัน

อย่างไรก็ตาม การจะเลือกนำระบบการบันทึกข้อมูล ระบบใดมาเป็นเครื่องมือในการสังเกตนั้น ผู้สังเกตควรต้องพิจารณาว่า เครื่องมือนั้นมีความเหมาะสมกับสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นสามารถวัดพฤติกรรมที่ต้องการสังเกตได้ตรงตามจุดมุ่งหมายมากน้อยเพียงใด ทั้งนี้เพื่อให้ได้ผลการสังเกตที่มีคุณภาพ และมีความสมบูรณ์ตามต้องการ

6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ การเรียนด้วยใช้กลวิธีการเรียนภาษา และการเรียนรู้แบบร่วมมือ ดังจะยกมากล่าว ดังนี้

6.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ

สมนึก พวงกลิ่น (2530) ทำการวิจัย เรื่อง การศึกษาความสามารถในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ และสมรรถภาพการอ่านเร็วของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยการใช้วิธีสอนแบบสืบสวน สอบสวน กับการสอนตามคู่มือครู โดยกลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัย เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนคุรุราษฎร์รังสฤษดิ์ อำเภอจอมบึง จังหวัดราชบุรี จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 30 คน กลุ่มควบคุม 30 คน ซึ่งทั้งสองกลุ่มมีลักษณะที่ใกล้เคียงกัน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แผนการสอนแบบสืบสวนสอบสวน แผนการสอนตามคู่มือครู แบบทดสอบความสามารถในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ แบบทดสอบสมรรถภาพการอ่านเร็ว วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการทดสอบค่าที (t-test) ค่าความแปรปรวนแบบ 2 ทาง ผลการวิจัยปรากฏว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีความสามารถในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ และมีสมรรถภาพการอ่านเร็วสูงกว่านักเรียน ในกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

มณี ปีประทุม (2531) ทำการวิจัย เรื่อง ผลการใช้กิจกรรมส่งเสริมการอ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนคลองหนึ่ง (แก้วนิมิตร) ตั้งกีดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดปทุมธานี จำนวน 70 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 35 คน กลุ่มควบคุม 35 คน ในแต่ละกลุ่มประกอบด้วยนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ปานกลาง และต่ำ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแผนการสอนวิชาภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ วิเคราะห์ข้อมูลโดยหาค่ามัธยเลขคณิต ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และทดสอบค่าที (t-test)

ผลการวิจัยปรากฏว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณหลังการทดลอง ของนักเรียนกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ปานกลาง ต่ำ มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ.05 นักเรียนกลุ่มทดลองที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณเฉลี่ยสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง และต่ำ อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ เฉลี่ยสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนต่ำ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

นางนุช วัฒนขจร (2533) ทำการวิจัยเรื่อง ผลการทดลองใช้แบบฝึกสมรรถภาพการอ่านอย่างมีวิจารณญาณกับการสอนอ่านตามปกติ ที่มีต่อความสามารถในการอ่าน และสมรรถภาพการอ่านเร็ว ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนบางบ่อวิทยาคม อำเภอบางบ่อ จังหวัดสมุทรปราการ จำนวน 80 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลอง ใช้เวลาในการทดลอง 16 คาบ คาบละ 50 นาที ผลการวิจัยพบว่า (1) ความสามารถในการอ่านของนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (2) สมรรถภาพการอ่านเร็วของนักเรียนกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (3) ความสามารถในการอ่านของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (4) สมรรถภาพการอ่านเร็วของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ลำจวน นิชเปี่ยม (2538) ทำการวิจัยเรื่อง การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการอ่านอย่างมีวิจารณญาณวิชาภาษาไทย ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนโดยใช้รูปแบบการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถด้านการใช้เหตุผล กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดพรหมสาคร อำเภอเมือง จังหวัดสิงห์บุรี จำนวน 75 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 38 คน กลุ่มควบคุม 37 คน ใช้เวลาในการทดลอง 45 คาบ คาบละ 50 นาที โดยใช้เนื้อหาเดียวกันผลการวิจัยพบว่า (1) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนกลุ่มทดลอง

สูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (2)ความสามารถในการอ่านอย่างมี
 วิจารณ์ญาณของนักเรียนกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เนาวรัตน์ สม่าง (2536) ทำการวิจัยเรื่อง การใช้วรรณกรรมร่วมสมัยพัฒนาทักษะ
 การอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนราชวินิตบางแก้ว
 จังหวัดสมุทรปราการ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ปีการศึกษา
 2535 โรงเรียนราชวินิตบางแก้ว จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ
 30 คน ซึ่งมีความสามารถทางภาษาใกล้เคียงกัน โดยใช้แบบทดสอบวृฒิปัญญาเป็นเครื่องมือใน
 การวัด ทำการทดสอบก่อนเรียนทั้งสองกลุ่ม แล้วทำการสอนกลุ่มทดลองโดยใช้แบบฝึกที่สร้าง
 ขึ้นจากการใช้วรรณกรรมร่วมสมัยเป็นสื่อในการพัฒนาทักษะการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ ส่วน
 กลุ่มควบคุม ใช้สอนโดยวิธีปกติ แล้วจึงทดสอบหลังเรียนทั้งสองกลุ่ม ผลการวิจัยปรากฏว่า
 ผลต่างของคะแนนการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ ก่อนเรียนกับหลังเรียนของกลุ่มทดลอง และ
 กลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ที่ระดับ .05 และค่าเฉลี่ย ของคะแนนการอ่าน
 อย่างมีวิจารณ์ญาณหลังเรียนระหว่างกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่
 ระดับ .05

วอร์เดน (Worden, 1981) ทำการวิจัย เรื่องพัฒนาการในการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ
 ของนักเรียนระดับ 3-6 เพื่อสร้างและพัฒนาแบบฝึกเกี่ยวกับการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ
 สำหรับนักเรียนระดับ 3-6 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนระดับ 3-6 เครื่องมือที่ใช้
 เป็นแบบทดสอบ และแบบฝึกการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณที่ได้สร้างและพัฒนาขึ้น ผลการวิจัย
 ปรากฏว่า แบบฝึกที่สร้างขึ้นสามารถช่วยพัฒนาด้านการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณ การอ่านอย่างมี
 วิจารณ์ญาณ ความสามารถในการอ่านสามารถประเมินได้ และกระบวนการพัฒนาด้านการคิด
 อย่างมีวิจารณ์ญาณ

โควิน (Cowin, 1991) ทำการศึกษารว้วิจัย เรื่อง การวิเคราะห์การอ่านอย่างมี
 วิจารณ์ญาณของนักเรียนระดับ 5 ในการเลือกอ่านหนังสือด้วยตนเอง สำหรับโปรแกรม
 การอ่านขั้นพื้นฐาน โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อทดสอบการเลือกอ่านหนังสือของนักเรียนโดยอิสระ

กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนระดับ 5 โดยแบ่งเป็นกลุ่มตามหนังสือที่นักเรียนเลือก และ ระดับการอ่านของนักเรียน นักเรียนจะต้องเก็บรายชื่อของหนังสือ ที่อ่าน และเข้าร่วมในการประชุมปรึกษาระหว่างครูกับนักเรียนทุกอาทิตย์ ในการวิเคราะห์การอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ จากการเขียนตอบของนักเรียน

ผลการวิจัยปรากฏว่า สิ่งที่น่าสนใจที่ปรากฏอยู่ในหนังสือจะมีผลต่อวิจารณ์ญาณในการอ่าน นักเรียนควรจะได้อ่านหนังสือหลายเล่ม โดยมีอิสระในการเลือก และได้ใช้เวลามากพอในการอ่าน สิ่งเหล่านี้จะปูพื้นฐานให้เด็กเกิดความพอใจ ในการอ่านในโรงเรียน และเป็นโอกาสที่จะทำให้เด็กมีนิสัยรักการอ่าน

เออร์วิน (Erwin, 1993) ทำการศึกษา เรื่องความก้าวหน้าในการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ และการประเมินด้านเหตุผล ระหว่างผู้อ่านที่ขาดทักษะการอ่านในระดับวิทยาลัย โดยได้ศึกษาการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ และการสืบสอบผลการปฏิบัติของการสอน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับวิทยาลัย ชั้นปีที่ 1 จำนวน 49 คน ที่ได้รับการสอนทักษะการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณจากนั้นใช้เครื่องมือวัดความเข้าใจในการอ่านวัดการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ และการประเมินด้านเหตุผลในการปฏิบัติก่อน และหลังการสอน ผลการวิจัยปรากฏว่า คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางด้านความเข้าใจและด้านการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ มีนัยสำคัญสูง ทั้ง 2 ด้าน แต่ด้านการประเมินเหตุผลไม่สูงตามไปด้วย

6.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลวิธีการเรียนภาษา

อารีรักษ์ สิบถื่น (2535) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างความตระหนักในเมตตาคอกนิชัน กับความเข้าใจในการอ่านภาษาไทย และภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 กรุงเทพมหานคร กลุ่มประชากร จำนวน 480 คน เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสอบถาม ความเข้าใจในการอ่านภาษาไทย ภาษาอังกฤษ และแบบวัดความตระหนักในเมตตาคอกนิชัน ผลการวิจัยพบว่า ความตระหนักในเมตตาคอกนิชัน ไม่มีความสัมพันธ์กับความเข้าใจในการอ่านภาษาไทย อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทั้งระดับ .05 แต่มีความสัมพันธ์กับความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ความเข้าใจในการอ่านภาษาไทย มีความสัมพันธ์กับ

ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และความตระหนักในเมตาคอกนิชันในการอ่านไทย มีความสัมพันธ์กับความตระหนักในเมตาคอกนิชัน ในการอ่านภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิณัฐพร สุณัฐพงศ์ (2536) ได้ทำการวิจัย เรื่อง กลวิธีการอ่านภาษาไทยตามการรับรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษากลวิธีการอ่านภาษาไทยตามการรับรู้ของนักเรียนและเพื่อเปรียบเทียบกลวิธีการอ่านภาษาไทย ระหว่างนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาไทยสูงและต่ำ

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ใช้กลวิธีการอ่านภาษาไทยน้อยทุกกลวิธี และนักเรียนที่ได้คะแนนสูงกับคะแนนต่ำ มีการใช้กลวิธีการอ่านไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ .05

เคมเปอร์ (Kemper, 1989) ได้ศึกษากลวิธีเมตาคอกนิชัน (Metacognition) ในการอ่านภาษาอังกฤษ โดยมีจุดประสงค์เพื่อดูผลการสอนกลวิธีในการอ่านแบบใช้กลวิธีการรู้คิด โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มทดลอง 84 คน กลุ่มควบคุม 50 คน กลุ่มทดลองสอนแบบใช้กลวิธีการรู้คิด กลุ่มควบคุมใช้การสอนแบบเก่า การสอนครั้งนี้ประกอบด้วย ทักษะความเข้าใจในการฟัง และทักษะความเข้าใจในการอ่าน ผลการทดลองพบว่า กลุ่มทดลองมีพัฒนาการในทุกด้าน สูงกว่ากลุ่มควบคุม

บราวน์ (Brown, 1990) ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนาความเข้าใจในการอ่าน โดยการเขียนผังโยงสรุปเรื่องที่อ่าน โดยใช้นักเรียนเกรด 2 จำนวน 20 คน ที่มีความสามารถด้านการอ่านค่อนข้างต่ำ ได้รับการฝึกกิจกรรมการเขียนผังโยงสรุป เป็นเวลา 10 สัปดาห์ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนสามารถมองเห็นความสัมพันธ์ของข้อความในบทที่อ่านดีขึ้น ทั้งก่อนอ่าน ระหว่างอ่าน และหลังการอ่าน ผลสัมฤทธิ์ในการอ่านของนักเรียนสูงขึ้นทั้งระดับความเข้าใจตามตัวอักษรและขั้นสรุปอ้างอิง และนักเรียนมีทัศนคติในการอ่านดีขึ้น

กริช แฮม (Grisham, 1991) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การอ่านเพื่อหาใจความและประเด็นสำคัญ โดยกลุ่มตัวอย่างเป็น นักเรียนเกรด 1 จำนวน 51 คน และมีความสามารถในการอ่านค่อนข้างต่ำ โดยผู้วิจัยได้ก่อนโดยใช้กลวิธีการสอนอ่าน เรียกว่า กลวิธี RAP ซึ่งหมายถึง อ่านบทอ่าน ตั้งคำถามตามตัวเองว่า อะไรคือใจความสำคัญ และเรียบเรียงใจความสำคัญด้วยคำพูดตนเอง ผลการวิจัยพบว่า คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของกลุ่มตัวอย่างทุกคนสูงขึ้น

คาร์นส (Karnes 1990) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านของผู้อ่านที่ใช้กลวิธีการสรุป ด้วยการใช้รูปแบบทดสอบที่หลากหลาย โดยสุ่มตัวอย่างจากนักเรียนเกรด 9 จำนวน 36 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง กลุ่มควบคุม โดยกลุ่มทดลองได้รับการสอนกลวิธีการสรุป กลุ่มควบคุม ได้รับการสอนแบบตามตอบโดยไม่มีการสอนให้เขียนสรุปโดยตรง ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนสองกลุ่มมีความเข้าใจในการอ่าน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

บีแวน (Bevan, 1994) ได้ศึกษาเรื่อง ผลของแบบการเรียนต่อพฤติกรรมเมตาคอกนิตีปของการตระหนักรู้ในการอ่าน ของนักเรียนระดับประถมศึกษา โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมเมตาคอกนิตีปในการอ่าน และแบบการเรียนของนักเรียน จากนักเรียน 643 คน ซึ่งอยู่ในเขตเดียวกัน เครื่องมือในการวิจัย ใช้แบบวัดการควบคุมตนเอง และแบบรายงานตนเอง วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรม SPSSx ผลการวิจัย พบว่า มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ระหว่างพฤติกรรมเมตาคอกนิตีปของการตระหนักรู้ในการอ่านและแบบการเรียน ความแตกต่างของคะแนนการตระหนักรู้มีผลเนื่องมาจากแบบการเรียนของนักเรียน ผลของการวิจัยนี้มีประโยชน์ในการนำไปใช้การปฏิบัติกับบางกลุ่มที่สามารถพิสูจน์ได้ว่าอยู่ในภาวะเสี่ยงต่อความสำเร็จด้านพฤติกรรมเมตาคอกนิตีปในการอ่านซึ่งเป็นกุญแจสำคัญต่อความสำเร็จในด้านวิชาการ ดังนั้นจึงควรได้มีการฝึกฝนกลวิธีเมตาคอกนิตีปซึ่งเป็นสิ่งสำคัญเพราะเท่ากับเป็นการส่งเสริมการเรียนให้เป็นไปตามวัตถุประสงค์

มอริสตัน (Morrison, 1995) ได้ศึกษาผลของการเลือกกลวิธีการอ่านล่วงหน้าเพื่อ ความเข้าใจในหนังสือเรียนวิทยาศาสตร์ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนระดับ 4 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ จุดมุ่งหมายของการศึกษาเพื่อทดสอบผลของ

การใช้กลยุทธ์การสอน ความเข้าใจในการอ่านกับนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ โดยผู้วิจัยเลือกกลุ่มตัวอย่าง 7 โรงเรียน โดยใช้วิธีการสุ่มจากนักเรียนระดับ 4 ที่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างเรียน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 6 ห้องเรียน ครู 4 คน จำนวนนักเรียน 50 คน กลุ่มควบคุม 7 ห้องเรียน ใช้ครู 7 คน จำนวนนักเรียน 75 คน ในกลุ่มทดลองใช้วิธีการทำแผนภูมิและการวิเคราะห์คำที่ก่อให้เกิดภาพ ในการอ่านล่วงหน้า ระยะเวลาในการทดลอง 11 สัปดาห์ มีการทดสอบก่อนและหลังการทดลอง

ผลการวิจัยพบว่า ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างคะแนนเฉลี่ยของแบบทดสอบหรือบัตรรายงาน ระหว่างนักเรียนกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมอย่างไรก็ตาม เนื่องจากในระหว่างการทดลองมีครู 1 คน ป่วย จึงหาคนมาสอนแทนกลุ่มทดลอง 2 ห้องเรียน ซึ่งถ้าการวิจัยไม่นับผลจากคะแนน 2 ห้องเรียนนี้ ผลการวิจัยก็จะพบว่ามี ความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติของคะแนนเฉลี่ยของแบบทดสอบ แต่ไม่มีความแตกต่างในบัตรรายงาน

6.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้แบบร่วมมือ มีดังนี้

ชาญณรงค์ อินทประเสริฐ (2533) ทำการวิจัย เรื่อง การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ทางด้านการฟังเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยใช้วิธีการสอนแบบการแบ่งกลุ่มตามสังกัดสัมฤทธิ์ผลทางการเรียน กับการสอนทั้งชั้น ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มที่เรียนด้วยการสอนแบบแบ่งตามสังกัดสัมฤทธิ์ผล มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่เรียนแบบทั้งชั้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ศรไกร รุ่งรอด (2533) ทำการวิจัยโดยศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ได้รับการสอนโดยใช้กิจกรรมการเรียนแบบ STAD กับการจัดกิจกรรมการเรียนตามคู่มือของ สสวท. ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนโดยใช้กิจกรรมการเรียนแบบ STAD มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่มีกิจกรรมการเรียนตามคู่มือของ สสวท. อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

มยุรี สาตติวงศ์ (2535) ทำการศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ และ ความภาคภูมิใจของตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการสอนโดยใช้กิจกรรมการเรียนแบบ STAD กับกิจกรรมการเรียนตามคู่มือของ สสวท. ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอน โดยใช้กิจกรรมการเรียนแบบ STAD มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มที่เรียนตามคู่มือ สสวท. และมีความภาคภูมิใจในตนเองสูงกว่าด้วย

อนุสรณ์ สุชาติานนท์ (2536) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาสังคมศึกษา และบุคลิกภาพประชาธิปไตยของนักเรียนที่เรียนในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่สอนโดยการเรียนรู้แบบร่วมมือแบบ Group Investagation ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือ มีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่เรียนโดยวิธีปกติ นอกจากนี้นักเรียนกลุ่มที่เรียนแบบร่วมมือ มีบุคลิกภาพประชาธิปไตยหลังการทดลอง สูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากผลการวิจัยข้างต้น เห็นได้ว่าการเรียนรู้แบบร่วมมือช่วยให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น นอกจากนั้นพฤติกรรมในด้านอื่น ๆ เช่น ความมีวินัย ความร่วมมือ ความภาคภูมิใจ บุคลิกภาพประชาธิปไตย ความมีมนุษยสัมพันธ์หลังการทดลอง จะสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลอง ดังเช่นปรากฏในงานวิจัยของ กาญจนา มีพดัง(2532) จารุวรรณ เพ็ญสุข (2533) ปิยาภรณ์ รัตนกรกุล (2535) ขวัญใจ บุญฤทธิ์ (2535) บุษบา ไชคช้วยชู (2536) อภาภรณ์ หวัดสูงเนิน (2536) กิ่งดาว กลิ่นจันทร์ (2536) และวดีนันท์ ไมตรีจิต (2537)

งานวิจัยต่างประเทศ

แชพแมน (Chapman, 1991) ได้ศึกษา ผลของการเรียนรู้แบบร่วมมือของนักเรียนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษา โดยศึกษากับนักเรียนเกรด 9 จำนวน 62 คน ที่อยู่ในด้านตะวันออกเฉียงเหนือ ของอลาบามา โดยแบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง 31 คน และกลุ่มควบคุม 31 คน กลุ่มทดลองสอนแบบร่วมมือ กลุ่มควบคุม ครูสอนโดยตรง ผลการศึกษา พบว่านักเรียนกลุ่มทดลอง มีค่าเฉลี่ยของคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สูงกว่ากลุ่มควบคุม สรุปได้ว่าการเรียนรู้แบบร่วมมือ ช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ลอนนิง (Lonning, 1992) ได้ศึกษา ผลของการเรียนรู้แบบร่วมมือในด้านรูปแบบปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของนักเรียน และผลสัมฤทธิ์ในการเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านรูปแบบการสอน โดยศึกษากับนักเรียนเกรด 10 กลุ่มความสามารถต่ำ ผลการศึกษาพบว่าการเรียนรู้แบบร่วมมือ ช่วยส่งเสริมการเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านรูปแบบการสอน

นีดแฮม (Needham, 1990) ได้ศึกษา เกี่ยวกับนักเรียนที่เรียนเป็นกลุ่ม ในระดับมัธยมศึกษา และเทคนิคการเรียนรู้แบบร่วมมือ การทดสอบผลกระทบบของเทคนิคต่าง ๆ ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผลการศึกษา พบว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือ โดยทั่วไปให้ผลกระทบบในทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และการใช้เทคนิคโครงสร้างรางวัล สำหรับการเรียนรายบุคคลที่ได้รับการเสนอ มีผลกระทบบในทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนระดับมัธยม

โคสเตอร์ (Kosters, 1990) ได้ศึกษาผลของการเรียนรู้แบบร่วมมือในชั้นเรียนแบบเดิม ในวิชาสังคมศึกษา ว่ามีผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และเจตคติของนักเรียน จากผล การศึกษา พบว่า การใช้การเรียนรู้แบบร่วมมือสอนในวิชาสังคมศึกษา ระดับมัธยมช่วยให้ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและเจตคติดีขึ้น

มาร์สตัน (Marston, 1990) ได้ศึกษาเรื่อง การสอนนักเรียนเก่งด้วยวิธีการเรียนรู้ แบบร่วมมือ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาการปฏิบัติของครู พฤติกรรมของครูในการจัดการเรียน การสอนแบบร่วมมือ และการรับรู้ของนักเรียนเกี่ยวกับงานที่ได้รับมอบหมาย องค์ประกอบหนึ่ง ของงานวิจัยนี้ คือ ตำราจรรยาปฏิบัติของครูในการสอน โดยใช้กลวิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือ ตำรวจครู 50 คน ด้วยการวิเคราะห์หาความถี่ ในปฏิบัติของครูที่นำการเรียนรู้แบบร่วมมือมาใช้ กับนักเรียนเก่ง และนักเรียนทั่วไป องค์ประกอบที่สอง ใช้วิธีการเชิงคุณภาพในการศึกษา รายการณ์ จากนักเรียน 2 กลุ่มที่ ต่างศึกษาในโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบร่วมมือ เก็บ รวบรวมข้อมูลโดยการสังเกต และการสัมภาษณ์

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า การปฏิบัติการสอนของครู โดยใช้กลวิธีการเรียนแบบ ร่วมมือเกิดในระดับน้อย การปฏิบัติตนของครูในระหว่างการสอนเด็กเก่ง ด้วยการเรียนแบบ ร่วมมือไม่สอดคล้องกับแนวทางปฏิบัติ ที่ได้รับการเสนอแนะเกี่ยวกับการสอนนักเรียนเก่ง จากการสังเกตพบว่า นักเรียนเก่งจะแสดงบทบาทเป็นผู้เสนอคำตอบต่อกลุ่มบ่อยกว่าการปฏิบัติ งานตามหน้าที่ และจากการศึกษารายการณ์ พบว่ากระบวนการสอนของครู ในขณะสอนเด็กเก่ง และนักเรียนทั่วไป ไม่แตกต่างกัน

อาร์มสตรอง (Armstrong, 1993) ได้ศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือของนักเรียน ที่มีความสามารถพิเศษ ในกลุ่มที่มีความสามารถใกล้เคียงกัน และความสามารถที่แตกต่างกัน จุดมุ่งหมาย เพื่อศึกษาคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการอ่าน และระดับความพึงพอใจในการทำงาน ของตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับ 4-6 จำนวน 47 คน จากโรงเรียนประถมขนาดเล็ก ในเขตตะวันตกกลาง

เครื่องมือวิจัย ได้แก่ แบบทดสอบความสามารถในการอ่าน โดยใช้ The Gates-Mac Ginitie Reading Test และแบบวัดความพึงพอใจในตนเอง ในการสอบก่อนและหลังเรียน สำหรับกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือที่ใช้ในชั้นเรียนนั้น นำมาจากนักวิจัยที่สร้างขึ้น

ผลการวิจัย พบว่า ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างการอ่าน และ ความพึงพอใจในการอ่านของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ในกลุ่มที่มีความสามารถใกล้เคียง กัน และความสามารถแตกต่างกัน จากการศึกษาในครั้งนี้พบว่า นักเรียนที่มีความสามารถ พิเศษ มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านทำเทียมกัน และมีความพึงพอใจในการทำงานของตนเอง และ พึงพอใจในการใช้กลวิธีการทำงานแบบกลุ่ม

ซิมมอนส์ (Simmons, 1994) ได้ศึกษาความคิดเห็นของครูที่มีต่อการนำกลวิธีการเรียนแบบร่วมมือไปใช้ในโรงเรียนสอนประสบการณ์ทางภาษา โดยใช้วิธีการเชิงคุณภาพ จากการสังเกตและสัมภาษณ์ครูในโรงเรียนประถมศึกษาในระดับ 1-5 จำนวน 16 คน พบว่า ในขณะที่ทำกิจกรรมการเรียนแบบร่วมมือนั้น มีครูเพียง 1 คน เท่านั้นที่ใช้รูปแบบการเรียนรู้นี้แบบร่วมมือ ดังเช่นที่นักวิจัยแนะนำ สำหรับครูคนอื่นๆ ได้เปลี่ยนแปลงแก้ไขการสอนของตนขณะที่ใช้กิจกรรมการเรียนแบบร่วมมือ เพื่อให้เหมาะสมกับการสอน

จากผลการสังเกต และการสัมภาษณ์ได้รับคำแนะนำว่า การเรียนแบบร่วมมือช่วยส่งเสริมพัฒนาการของนักเรียนในด้านสังคม นักเรียนสามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ และมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับครู หรือกลุ่ม ตลอดจนกับครู และนักเรียนอื่นๆ ในชั้นเรียน นักเรียนในกลุ่มการเรียนแบบร่วมมือ จะได้รับการส่งเสริมมากในเรื่องการมีปฏิสัมพันธ์และการใช้ทักษะการสื่อสารในหลายรูปแบบ

ไซดี (Zaidi, 1994) ได้ศึกษาเรื่อง การเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้นี้แบบร่วมมือ และการสอนแบบปกติ ในวิชาคณิตศาสตร์ ระดับ 7 : ผลสัมฤทธิ์และกลวิธีการควบคุมตนเอง การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาผลของตัวแปร 2 ตัว ในการเรียนแบบร่วมมือ วิชาคณิตศาสตร์ คือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และกลวิธีการควบคุมตนเองของนักเรียนระดับ 7 โรงเรียนรัฐบาลในชนบท โดยสุ่มนักเรียนมา 6 ห้องเรียน ครู 2 คน สอนคนละ 3 ห้องเรียน จัดการเรียนการสอน 3 แบบ คือ การสอนแบบปกติ การเรียนแบบเป็นทีม และการส่งเสริมการเรียนแบบร่วมมือ โดยมีสมมุติฐานว่า การส่งเสริมการเรียนแบบร่วมมือ จะให้ผลดีกว่าการสอนแบบปกติ และการส่งเสริมการเรียนแบบร่วมมือ จะให้ผลดีกว่าการเรียนแบบเป็นทีม เครื่องมือที่ใช้ เป็นแบบทดสอบ 3 ฉบับ คือ แบบทดสอบด้านทักษะพื้นฐาน การตอบปัญหา และด้านทักษะการคิด และใช้แบบสอบถามในการวัดผลวิธีการควบคุมตนเอง

ผลการวิจัยพบว่า ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ระหว่างครูผู้สอนกับวิธีการสอนในด้านทักษะพื้นฐาน แต่มีผลมากในด้าน การตอบปัญหา ในด้านทักษะการคิด ซึ่งมีผลกระทบบสูง มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญในด้านทักษะการคิด สำหรับผลจากการสอบถามเรื่อง การทำงานกลุ่มในการวัดผลวิธีการควบคุมตนเอง มีค่าเฉลี่ยค่อนข้างต่ำ นอกจากนี้ผู้วิจัยยังให้ข้อเสนอแนะว่า การจัดการเรียนแบบร่วมมือ จะให้ผลดีต่อเมื่อได้มีการพัฒนาบุคลากร ครูผู้สอน

6.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการร่วมมือในชั้นเรียน

กวรรณ กัญพะวงศ์ (2529) ทำการวิจัย เรื่อง ผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการตอบทเรียน และการเสริมแรงที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และพฤติกรรม

การร่วมมือในชั้นเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ห้า กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนโรงเรียน พญาไทกรุงเทพมหานคร ประจำปีการศึกษา 2525 จำนวน 2 ห้องเรียน ห้องละ 42 คน โดย กลุ่มทดลองเรียนวิชากลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต ด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือ โดยใช้ เทคนิคการตอบทเรียน พร้อมได้รับการเสริมแรงตามเกณฑ์ที่กำหนด กลุ่มควบคุมเรียนด้วยวิธีการปกติ เวลาเรียนกลุ่มละ 5 สัปดาห์ ในการเรียนแต่ละครั้ง มีการบันทึกพฤติกรรมการร่วมมือ ในชั้นเรียนทั้งสองกลุ่ม

ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนกลุ่มทดลอง กับกลุ่มควบคุมไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 และนักเรียนกลุ่มทดลองมีพฤติกรรมการร่วมมือ ในชั้นเรียน มากกว่านักเรียนที่เรียนตามปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ชนาทิพ ละม่อม (2534) ศึกษาเรื่อง การเปรียบเทียบผลการใช้ตัวแบบที่มีต่อการเพิ่ม พฤติกรรมการร่วมมือ ของเด็กที่มีการร่วมมือต่ำในระดับอายุต่างกัน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ เปรียบเทียบผลการใช้ตัวแบบจากสไลด์เทป ต่อการเพิ่มพฤติกรรมการร่วมมือของเด็ก กลุ่มอายุ 5-6 ปี และกลุ่มอายุ 7-8 ปี

ผลการวิจัยพบว่า เด็กกลุ่มอายุ 5-6 ปี และกลุ่มอายุ 7-8 ปี ที่ได้ดูตัวแบบที่เสนอโดย สไลด์เทปจะแสดงพฤติกรรมการร่วมมือ มากกว่าเด็กกลุ่มที่ไม่ได้ดูตัวแบบที่เสนอโดยสไลด์เทป ในระยะทดสอบหลังการทดลอง และกลุ่มอายุ 7-8 ปี ที่ได้ดูตัวแบบที่เสนอโดยสไลด์เทปจะ แสดงพฤติกรรมร่วมมือ ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย