

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การพัฒนารูปแบบการส่งเสริมผลการเรียนของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ ระดับประถมศึกษา โดยใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ได้แก่

ตอนที่ 1

นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์

- 1.1 ความหมายของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์
- 1.2 การเริ่มปรากฏภาวะด้อยสัมฤทธิ์
- 1.3 ผลที่เกิดกับนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย หลังจากจบการศึกษาแล้ว 13 ปี
- 1.4 สาเหตุของภาวะด้อยสัมฤทธิ์
- 1.5 มุคตภาพของผู้ปกครองนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์
- 1.6 องค์ประกอบอื่น ๆ ของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์
- 1.7 มุคตภาพของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์
- 1.8 การคัดค้านักเรียนด้อยสัมฤทธิ์

ตอนที่ 2

การรับรู้ความสามารถของตนเอง

- 2.1 ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเอง
- 2.2 ความสำคัญของการรับรู้ความสามารถของตนเอง
- 2.3 ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง
- 2.4 วิธีพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง

ตอนที่ 3

ฐานะทางสังคมมิติ

- 3.1 ความเป็นมา
- 3.2 ความหมายของฐานะทางสังคมมิติ
- 3.3 ประโยชน์ของการศึกษาฐานะทางสังคมมิติในสถานการณ์ห้องเรียน
- 3.4 ความสัมพันธ์ของฐานะทางสังคมมิติกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
- 3.5 ลักษณะของผู้ที่มีฐานะทางสังคมมิติสูงและต่ำ
- 3.6 การวัดฐานะทางสังคมมิติ

3.7 การแปลผลการวัดฐานะทางสังคมมิติ

ตอนที่ 4**พฤติกรรมตั้งใจเรียน**

4.1 ความหมายของพฤติกรรมตั้งใจเรียน

4.2 ความสำคัญของพฤติกรรมตั้งใจเรียน

4.3 การเสริมสร้างพฤติกรรมตั้งใจเรียน

ตอนที่ 5**การแก้ปัญหาให้นักเรียนด้วยสัมฤทธิ์**

5.1 วิธีการแก้ปัญหาให้นักเรียนด้วยสัมฤทธิ์

5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหาให้นักเรียนด้วยสัมฤทธิ์

ตอนที่ 6**แนวคิด หลักการ ของทฤษฎีจิตสังคม และทฤษฎีการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้อง**

6.1 พัฒนาการทางบุคลิกภาพของเด็กวัย 6 – 12 ปี ในทฤษฎีจิตสังคม

6.2 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการเงื่อนไขผลกระทบของทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ

6.3 แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ด้วยการสังเกตและแนวคิดเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง ของทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม

6.4 แนวคิดเกี่ยวกับความจำระยะยาว ของทฤษฎีการประมวลสารสนเทศ (Information Processing Theory)

ตอนที่ 7**เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง**

7.1 ประเภทของการสอนเสริมโดยเพื่อน

7.2 แนวคิดเกี่ยวกับเทคนิคการสอนเสริมโดยเพื่อน

7.3 ความเป็นมาของเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ

7.4 การจัดการเรียนการสอนด้วยเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ

7.5 อัตราส่วนระหว่างนักเรียนผู้สอนค่อนักเรียนผู้เรียน

7.6 ระดับชั้นของนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียน เนื้อหาวิชา ระยะเวลาของโครงการสอนเสริม เพื่อนต่างระดับและช่วงเวลาในการสอนเสริมแต่ละครั้ง

7.7 การเตรียมก่อนการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ

7.8 การเตรียมนักเรียนผู้เรียน

7.9 บทบาทของครู

7.10 ประโยชน์ของเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ

7.11 ประโยชน์ของเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เกิดกับนักเรียนผู้เรียน

7.12 ประโยชน์ของเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เกิดกับนักเรียนผู้สอน

7.13 ประโยชน์ของเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เกิดกับครู

7.14 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ

ตอนที่ 8 รูปแบบการสอน

8.1 ความหมาย

8.2 คุณลักษณะสำคัญของรูปแบบ

8.3 วิธีการเชิงระบบ

ตอนที่ 1 นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ (Underachievers)

1.1 ความหมายของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์

นักจิตวิทยาและนักการศึกษาหลายท่าน ได้ให้ความหมายของ นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ (Underachievers) ดังนี้

ธอร์น ไคค์ (Thorndike, 1963, quoted in Asbury, 1974 : 411) ได้ให้ความหมายของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์สรุปได้ว่า นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ คือ ผู้ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่วัดได้คลาดเคลื่อนไปในทางต่ำกว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ที่ทำนายได้จากสมการถดถอยระหว่างความถนัดกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

บัทเลอร์-พอร์ (Butler-Por, 1987 : 6) ได้ให้ความหมายของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์สรุปได้ว่านักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ คือ ผู้ที่มีผลการเรียนคลาดเคลื่อนไปในทางลบอย่างมาก เมื่อเทียบกับความสามารถแท้จริงที่ปรากฏให้เห็นอย่างชัดเจนจากการสังเกตของครูและผู้ปกครอง

แมคคอลล, อีวาน และแครทเซอร์ (McCall, Evahn and Kratzer, 1992 : 6) เป็นนักการศึกษาอีกกลุ่มหนึ่ง ที่ได้ให้ความหมายของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ สรุปได้ว่านักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ คือ ผู้ที่มีผลการปฏิบัติงานในโรงเรียนต่ำกว่าความคาดหวัง ที่อยู่บนพื้นฐานของความสามารถทางสติปัญญา หรืออีกนัยหนึ่งก็คือความคลาดเคลื่อนระหว่างผลการเรียนกับความสามารถทางสติปัญญา นั่นเอง

งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ส่วนใหญ่ จะให้ความหมายว่านักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ คือ ผู้ที่มีช่วงห่างอย่างมากระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจากการทดสอบของโรงเรียนกับศักยภาพ (Richert, 1991 a quoted in Davis, 1994 : 281) ซึ่งคำว่าศักยภาพนี้ก็ยังไม่สามารถที่จะให้ความหมายที่ชัดเจนได้ นักวิจัยจึงมักกำหนดความหมายของศักยภาพบนพื้นฐานของคะแนน ความสามารถทางสติปัญญา (I.Q.Scores) และกำหนดความหมายของ

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน คือ ผลที่ได้จากการประเมินของครู ผลของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หรือผลของคะแนนความคิดสร้างสรรค์ (Raph,Goldberg and Passow, 1966 quoted in Butler-Por, 1987 : 6; Richert, 1991 a quoted in Davis, 1994 : 281) จากความหมายดังกล่าวจึงสรุปได้ว่า นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ คือ นักเรียนที่มีระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าความสามารถทางสติปัญญา โดยถ้าแบ่งระดับคะแนนความสามารถทางสติปัญญาและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็น 3 ระดับคือ สูง ปานกลาง และต่ำแล้ว นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ คือ นักเรียนที่มีระดับคะแนนความสามารถทางสติปัญญาสูงแต่มีระดับคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลางหรือต่ำ และนักเรียนที่มีระดับคะแนนความสามารถทางสติปัญญาปานกลาง แต่มีระดับคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ซึ่งสามารถเขียนเป็นแผนภูมิแสดงกลุ่มนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ได้ ดังนี้

ระดับคะแนนความสามารถทางสติปัญญา ระดับคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน



แผนภูมิที่ 1 แสดงกลุ่มนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์

1.2 การเริ่มปรากฏภาวะค้อยสัมฤทธิ์

จากการศึกษาติดตามระยะยาวโดย ซอว์ และ แมคคูเอน (Show and McCuen,1960 อ้างถึงใน ประสาร มาตาทุก ฃ อรุชยา และคณะ,2520 : 7) ซึ่งได้เก็บข้อมูลจากกลุ่มเด็กฉลาด รายงานว่า ภาวะค้อยสัมฤทธิ์เริ่มปรากฏตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาตอนต้น ประมาณเกรด 3-5 เป็นต้นไป และงานวิจัยอื่น ๆ ที่ศึกษานักเรียนค้อยสัมฤทธิ์มักใช้กลุ่มตัวอย่างตั้งแต่เด็กนักเรียนเกรดหนึ่งไปจนถึงระดับอุดมศึกษา โดยมีแนวโน้มในการใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนประถมศึกษาตอนปลาย และมีมัธยมศึกษาตอนต้นมากที่สุด (Bower, Boyer and Scheirer, 1970 และ McCandless and Evens, 1973 อ้างถึงใน ประสาร มาตาทุก ฃ อรุชยา และคณะ, 2520 : 7) ซึ่งต่อมา แมคคอลล และคณะ (McCall and others,1992 : 16-17) ได้ศึกษาพบข้อค้นพบที่สอดคล้องกันว่าภาวะค้อยสัมฤทธิ์จะเริ่มปรากฏให้เห็นในระดับประถมศึกษาตอนปลาย ถึงมัธยมศึกษาตอนต้น โดยจะเริ่มปรากฏให้เห็นก่อนในเด็กผู้ชายประมาณเกรด 3 ส่วนเด็กผู้หญิง อาจปรากฏให้เห็นประมาณเกรด 5 อย่างไรก็ตามถ้าใช้วิธีการคัดเลือกเรียนค้อยสัมฤทธิ์ ด้วยความหมายของความ คลาดเคลื่อนระหว่างความสามารถทางสติปัญญากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแล้ว ภาวะค้อยสัมฤทธิ์ในนักเรียนจะมีปรากฏให้เห็นได้

ในทุกระดับชั้นเรียน (McCall and others, 1992 : 17) ซึ่งจะ ได้กล่าวรายละเอียดของวิธีการคัดเลือกนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ คอไป

1.3 ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายหลังจากจบการศึกษาแล้ว 13 ปี

จากความหมายของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ที่ว่า นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ คือ ผู้ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าความสามารถทางสติปัญญานั้น ทำให้เราสามารถคัดเลือกนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ได้จากทุกระดับชั้น คือ ตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ไปจนถึงระดับอุดมศึกษา ซึ่งถ้าหากครูไม่ได้ให้ความสนใจช่วยเหลือแก้ไขภาวะด้อยสัมฤทธิ์ที่มีอยู่ในตัวนักเรียน ตั้งแต่ระยะแรก ๆ ของการค้นพบ ภาวะด้อยสัมฤทธิ์จะสะสมและฝังแน่นอยู่ต่อไป ยิ่งนานวันก็จะยากแก่การช่วยเหลือแก้ไข จนกระทั่งเมื่อนักเรียนเติบโตเป็นผู้ใหญ่ นักเรียนอาจต้องพบกับความผิดหวังล้มเหลวในชีวิตทั้งด้านการศึกษา การทำงาน รายได้ ชีวิตสมรส ครอบครัว ตลอดจนการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในสังคม ซึ่ง ออดโต, คอล และ สเปนเนอร์ (Otto, Call and Spenner, 1981 quoted in McCall and others, 1992 : 51) ได้ศึกษาวิจัยตามแนวคิดดังกล่าว โดยได้เก็บข้อมูลซ้ำจากนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่ แมคคอลตกกี ได้คัดเลือกไว้ โดยเป็นนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่ศึกษาอยู่ในปี ค.ศ. 1965-1966 ของรัฐวอชิงตัน จำนวน 25 โรงเรียน มีจำนวนนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ 6,720 คน ในการเก็บข้อมูลซ้ำนี้ กลุ่มตัวอย่างมีอายุประมาณ 28-31 ปี พบว่าหลังจากเรียนจบมัธยมศึกษาตอนปลายไปแล้ว 13 ปี นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์กลุ่มนี้มีสภาพการทำงาน และรายได้ การศึกษา สังคมและครอบครัว สรุปได้ดังนี้

1. สภาพการทำงานและรายได้ของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ทั้งเพศชาย และเพศหญิงเป็นไปตามระดับผลการเรียน ไม่ได้เป็นไปตามความสามารถทางสติปัญญา โดยเมื่อเปรียบเทียบกับผู้ที่มีระดับสติปัญญาเดีวกัน นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มีสถานภาพการทำงาน และรายได้น้อยกว่า ซึ่งนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มักไม่พึงพอใจในงานที่ทำ การเริ่มต้นของงานแรกในชีวิตไม่คึกคัก มีการเปลี่ยนงานบ่อยครั้งและมีความก้าวหน้าในการทำงานน้อย

2. ด้านการศึกษาพบว่า เมื่อนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ จบการศึกษาชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายแล้ว มีประมาณครึ่งหนึ่งเข้าเรียนในโรงเรียนฝึกอาชีพ หรือวิทยาลัยชุมชน ซึ่งต่อมาพบว่าลาออกและสมัครเข้าใหม่ไม่ต่ำกว่า 2 ครั้ง นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์อีกครึ่งหนึ่งเข้าเรียนในวิทยาลัย หรือมหาวิทยาลัยแต่จะลาออกก่อนจบการศึกษาถึงครึ่งหนึ่ง มีเพียงครึ่งเดียวที่เรียนจบวิทยาลัย หรือมหาวิทยาลัย แต่ก็มีเพียง 1 ใน 5 ของกลุ่มนี้ที่สามารถจบการศึกษาจากวิทยาลัยหรือมหาวิทยาลัยภายในเวลา 4 ปี

3. ด้านสังคมและครอบครัว นักเรียนคือยัตม์ฤทธิ์มักมีเพื่อนน้อย รู้ดีกว่าต้องการให้ผู้อื่นช่วยเหลืออยู่เสมอ ต้องการความปลอดภัยและเรียกร้องสิทธิมากเกินไปในด้านความสัมพันธ์กับเพื่อน นักเรียนคือยัตม์ฤทธิ์บางรายจะมีนัดกับเพื่อนเพศตรงข้ามมากหรือน้อยกว่าคนทั่ว ๆ ไป สำหรับการแต่งงาน พบว่านักเรียนคือยัตม์ฤทธิ์มีอัตราการหย่าร้างหลังจากจบมัธยมศึกษาตอนปลายสูงกว่าร้อยละ 50

ถึงแม้ว่าข้อมูลที่สรุปมานี้ เป็นข้อมูลที่ศึกษาจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายของประเทศสหรัฐอเมริกาก็ตาม และเนื่องจากยังไม่มีการศึกษาติดตามผลระยะยาวของนักเรียนคือยัตม์ฤทธิ์ในประเทศไทย ข้อมูลดังกล่าวจึงจะนำมาเทียบเคียงเพื่อศึกษาวิเคราะห์ และแก้ปัญหาแก่นักเรียนคือยัตม์ฤทธิ์ของประเทศไทยได้ อีกทั้งระบบการศึกษาของประเทศไทยและประเทศสหรัฐอเมริกามีการวัดผลประเมินผลหลังจบการศึกษาแต่ละระดับชั้น เช่นเดียวกัน ซึ่งการวัดและประเมินผลนั้นเอง เมื่อนักเรียนพบว่าตนเองมีผลยัตม์ฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ การรับรู้เกี่ยวกับความสามารถของตนเองก็จะต่ำตามผลยัตม์ฤทธิ์ทางการเรียน โดยที่ผลยัตม์ฤทธิ์ทางการเรียน เป็นตัวกำหนดการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง มากกว่าการรับรู้เกี่ยวกับตนเองเป็นตัวกำหนดผลการเรียน (McCall and others, 1992 : 135) ในทางกลับกันถ้าผลการเรียนเริ่มดีขึ้น การรับรู้ความสามารถของตนเองก็จะเปลี่ยนไป นักเรียนจะมีความเชื่อว่าตนเองสามารถทำกิจกรรมต่าง ๆ เกี่ยวกับเรื่องการเรียนได้ ไม่มีความหวาดหวั่นล่วงหน้าในการเรียน เกิดความเพียรพยายาม ไม่ทอดทิ้งเมื่อพบอุปสรรค กระตือรือร้นในการเรียน และเรียนด้วยความตั้งใจ สนุกสนาน นักเรียนจะสนใจเข้าร่วมกิจกรรมในการเรียน มีผลยัตม์ฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้นเป็นที่ยอมรับจากเพื่อน ๆ ผลเสียที่จะเกิดตามมาในระยะยาวจากการที่นักเรียนตกอยู่ในภาวะคือยัตม์ฤทธิ์ เช่นเดียวกับนักเรียนคือยัตม์ฤทธิ์ของประเทศสหรัฐอเมริกา ก็น่าจะมีน้อยกว่าหรือไม่ปรากฏก็เป็นได้ ดังนั้นการช่วยเหลือแก้ไขภาวะคือยัตม์ฤทธิ์ของนักเรียนจึงเป็นเรื่องสำคัญที่ต้องดำเนินการตั้งแต่ระยะแรก ๆ ของการค้นพบ ก่อนที่ภาวะนี้จะฝังลึกในตัวนักเรียนจนแก้ไขได้ยาก และเกิดผลเสียเช่นเดียวกับนักเรียนคือยัตม์ฤทธิ์ในรัฐวอชิงตันของประเทศสหรัฐอเมริกา

1.4 สาเหตุของภาวะคือยัตม์ฤทธิ์

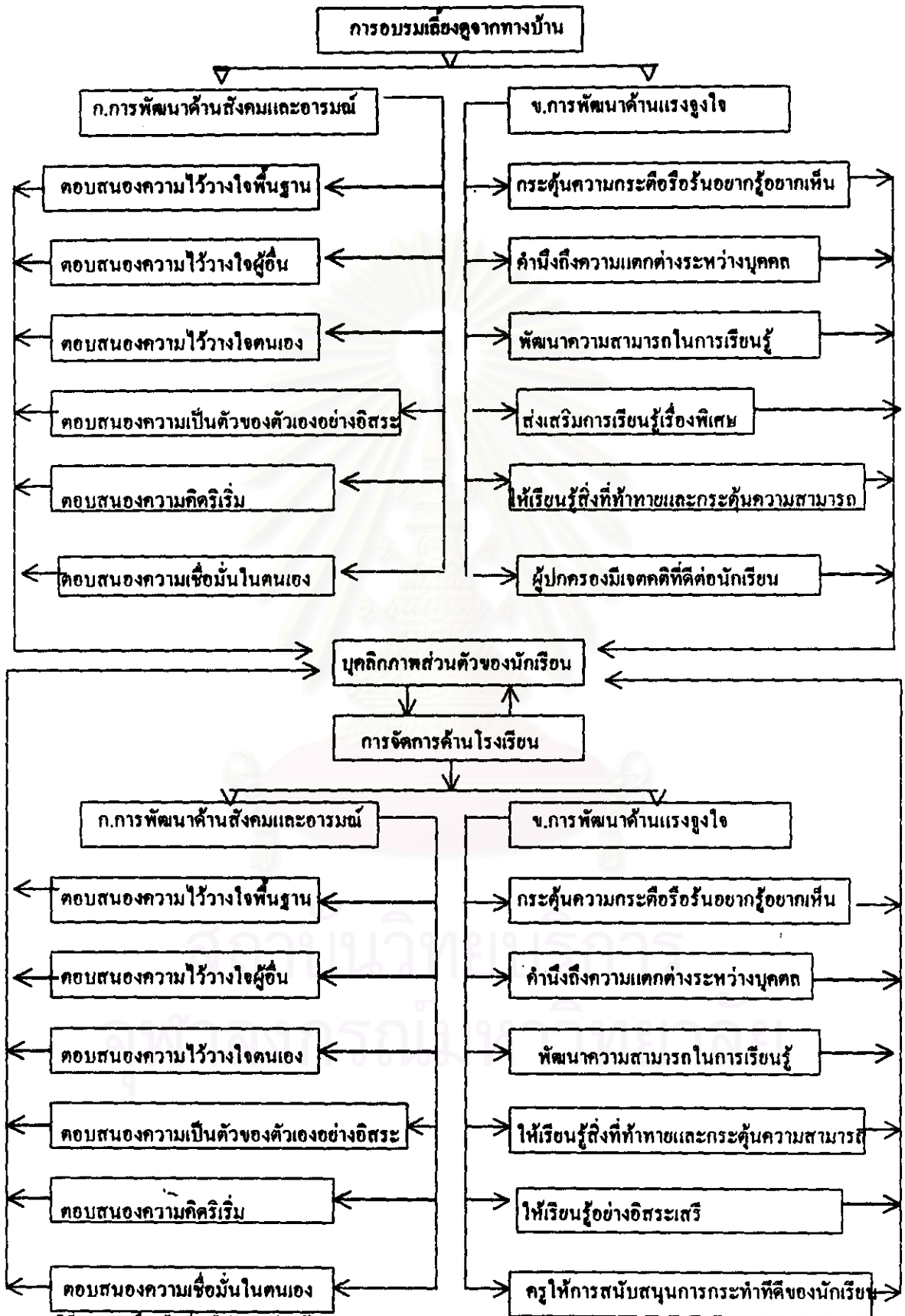
การที่นักเรียนตกอยู่ในภาวะคือยัตม์ฤทธิ์นั้น บัทเลอร์-พอร์ (Butler-Por, 1987 :

- 9) ได้ศึกษาพบว่า มีองค์ประกอบสำคัญซึ่งเป็นสาเหตุของภาวะคือยัตม์ฤทธิ์ 3 องค์ประกอบ ได้แก่
1. การอบรมเลี้ยงดูจากที่บ้าน
 2. บุคลิกภาพส่วนตัวของนักเรียน
 3. การจัดการด้านโรงเรียน

องค์ประกอบทั้ง 3 ประการนี้ มีผลต่อการเรียนรู้ทั้งในเรื่องชีวิตประจำวัน และ การเรียนรู้วิชาการในโรงเรียน โดยถ้าองค์ประกอบทั้ง 3 นี้ได้รับการตอบสนองในเชิงบวก การเรียนรู้ของนักเรียนจะเป็นไปอย่างมีความสุข สนุกสนานกับการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ แต่ถ้า การตอบสนองเป็นไปในทางตรงกันข้าม การเรียนรู้เรื่องใหม่ๆของนักเรียนจะเป็นเรื่องยาก น่าเบื่อ ไม่น่าสนใจ ทำให้นักเรียนไม่อยากเรียนรู้ นำไปสู่ภาวะการมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าระดับ ความสามารถหรือเป็นนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ได้ องค์ประกอบทั้ง 3 ซึ่งแสดงเงื่อนไขที่นำไปสู่ การเรียนรู้อย่างสนุกสนานนี้ สามารถเขียนเป็นแผนภูมิที่สัมพันธ์กัน ดังแผนภูมิต่อไปนี้



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



แผนภูมิที่ 2 แสดงเงื่อนไขที่นำไปสู่การเรียนรู้อย่างสนุกสนาน

Prerequisites for joy in learning (Butler-Por, 1987 : 11)

จากแผนภูมิ จะเห็นได้ว่า การอบรมเลี้ยงดูจากที่บ้าน และการดูแลเอาใจใส่นักเรียน จากทางโรงเรียน มีผลต่อพัฒนาการด้านสังคม อารมณ์และแรงจูงใจในการเรียนรู้ของนักเรียนซึ่งจะเป็นตัวแปรที่จะทำให้ให้นักเรียน ได้เรียนรู้อย่างสนุกสนานหรือเกิดความเบื่อหน่ายที่ถอย ไม่มี ความอยากหรืออยากเห็นและไม่อยากเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ ดังนั้นในการจัดการเรียนการสอน บทบาท สำคัญที่ครูควรกระทำเพื่อเสริมสร้างให้เกิดการเรียนรู้อย่างสนุกสนานอีกทั้งยังสามารถช่วยถก หรือป้องกันภาวะคือยถัมฤทธิ์ของนักเรียน คือ การดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อใ้ นักเรียนมีลักษณะที่พึงประสงค์ ดังแสดงในตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 1 แสดงบทบาทของครูในการดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อให้นักเรียน เกิดลักษณะที่พึงประสงค์

ลักษณะที่พึงประสงค์ของนักเรียน	บทบาทของครูในการดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอน
1. มีความไว้วางใจขั้นพื้นฐาน (Basic trust)	1. คำนึงถึงความต้องการพื้นฐานทางสรีระของมนุษย์เช่น ความต้องการอาหาร น้ำ การพักผ่อน
2. มีความไว้วางใจผู้อื่น (Trust in others)	2. ให้ความรัก ตอบสนองความสนใจ ความต้องการ ของนักเรียน
3. มีความไว้วางใจตนเอง (Trust in self)	3. ตอบสนองความสนใจ ความสนุกสนานในการเรียนรู้ ทักษะ หรือกิจกรรมใหม่ ๆ ของนักเรียน ช่วยให้นักเรียน ได้ประสบความสำเร็จในการทำกิจกรรม และชื่นชมใน ความสำเร็จของนักเรียน
4. มีความอิสระในการเรียนรู้สิ่งใหม่ (Autonomy)	4. เปิดโอกาสให้นักเรียน ได้เรียนรู้ สำรวจ ผงูญกับสิ่ง ต่าง ๆ รอบตัวอย่างอิสระตามความต้องการของนักเรียน
5. มีความคิดริเริ่ม (Initiative)	5. กระตุ้นให้นักเรียนค้นหา สำรวจถึงแนวคิดรอบตัว ซึ่งเน้นกิจกรรมที่สร้างความสนุกสนาน ดิ้นเด่น
6. มีความมั่นใจในตนเอง (Self-confidence)	6. จัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับระดับความสามารถของ นักเรียนและชี้ให้เห็นว่านักเรียนมีความสามารถและจะ พัฒนาความสามารถได้ด้วยตนเอง

บทบาทที่ครูควรกระทำเพื่อเสริมสร้างให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้อย่างสนุกสนาน และมีลักษณะพึงประสงค์ที่กล่าวมานี้ สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในห้องเรียนกับนักเรียนหลาย ๆ ลักษณะ การที่นักเรียนได้เรียนรู้อย่าง สนุกสนาน ได้กระทำในสิ่งที่ตนพอใจ สิ่งเหล่านั้นจะย้อนกลับมาเป็นแรงเสริมเป็นรางวัลแก่ผู้เรียน ทำให้เกิดความอยากรู้อยากเรียนในเรื่องอื่น ๆ ซึ่งเป็นส่วนสำคัญในการป้องกันภาวะด้อยสัมฤทธิ์ของนักเรียน ในทางกลับกันถ้าครูไม่ได้ส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียนเท่าที่ควร อบรมเลี้ยงดูนักเรียนอย่างข่มขู่และเข้มงวดหรือปกป้องคุ้มครองมากเกินไป นักเรียนไม่มีอิสระในการคิดและทำ ไม่เคยใช้ความอดทนและพยายาม หรือถูกบังคับข่มขู่ให้ทำในสิ่งที่เกินความสามารถ หรือไม่ได้รับคำชมเชย ไม่ได้รับความสนใจในความสำเร็จหรือล้มเหลวของตน สิ่งเหล่านี้ล้วนเป็นสาเหตุให้เกิดภาวะด้อยสัมฤทธิ์ขึ้นในตัวนักเรียนได้ (Butler-Por, 1987 : 12) นอกจากนี้ในด้านครอบครัว ความสัมพันธ์ที่ไม่ดีระหว่างพี่น้อง การถูกเปรียบเทียบกับพี่หรือน้อง ที่เหนือกว่า ความสัมพันธ์ที่ไม่ราบรื่นของผู้ปกครอง ปัญหาการเจ็บไข้ได้ป่วยของนักเรียน และ ความสามารถพิเศษของนักเรียนที่ไม่ได้รับความสนใจ ก็เป็นสาเหตุของการมีภาวะด้อยสัมฤทธิ์ของนักเรียนเช่นกัน (Rimm, 1984 : 26-29)

1.5 บุคลิกภาพของผู้ปกครองนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์

จากสาเหตุของการเกิดภาวะด้อยสัมฤทธิ์ ที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่าผู้ปกครองและครู เป็นส่วนสำคัญที่เป็นสาเหตุทำให้นักเรียนตกอยู่ในภาวะด้อยสัมฤทธิ์ โดยจากการรวบรวมผลการศึกษานักการศึกษาหลายท่าน ที่เกี่ยวกับบุคลิกภาพผู้ปกครองของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ แมคคอลล และคณะ (McCall and others, 1992 : 28) พบว่าผู้ปกครองของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ ส่วนใหญ่จะมีบุคลิกภาพดังนี้

1) ผู้ปกครองของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มักจะมีบุคลิกภาพเมินเฉย ไม่ให้ความสนใจ ทำตัวห่างกับนักเรียน ไม่มีทัศนคติใดต่อโรงเรียนหรือมีทัศนคติไปในทางลบต่อโรงเรียน และ การศึกษา (Barret, 1957; Drews & Teaban, 1957; Fliegler, 1957; Gowan, 1957; Gurman, 1970; Khatena, 1982; Kurtz & Swenson, 1951; Miller, 1961; Pirozzo, 1982; Rocks et.al., 1985; Sears & Sherman, 1964; Strang, 1951; Taylor, 1964; Westman & Bennet, 1985 quoted in McCall and others, 1992 : 28)

2) ผู้ปกครองของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ มักเลี้ยงดูนักเรียนแบบเผด็จการและเข้มงวดเกินไป (Fliegler, 1957; Khatena, 1982; McIntyre, 1964; Pirozzo, 1982; Roth, 1970; Taylor, 1964; Westman & Bennett, 1985; Zilli, 1971 quoted in McCall and others, 1992 : 28)

3) นักการศึกษาบางคนพบว่าผู้ปกครองของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มักตั้งตาคูนักเรียนแบบตามใจจนเกินไป ให้อิสระเหมือนว่านักเรียนเป็นผู้ใหญ่ (Gurman, 1970; Lowenstein, 1982; McIntyre, 1964; Rimm, 1984; Zilli, 1971 quoted in McCall and others, 1992 : 28)

4) ผู้ปกครองนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ มักเน้นผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมากเกินไป (Bricklin & Bricklin, 1967; Gurman, 1970; Lowenstein, 1982; McIntyre, 1964; Miller, 1961; Roth, 1970; Strang, 1951; Zilli, 1971 quoted in McCall and others, 1992 : 28)

5) ผู้ปกครองนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ มักดูแลปกป้องคุ้มครองให้ความช่วยเหลือนักเรียนมากเกินไป (Barret, 1957; Fliegler, 1957; Khatena, 1982; McIntyre, 1964; Pirozzo, 1982; Rimm, 1984; Roth, 1970; Westman & Bennett, 1985 quoted in McCall and others, 1992 : 28)

6. ผู้ปกครองของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ มักไม่ค่อยลงรอยกัน มีข้อขัดแย้ง มีความเห็นไม่ตรงกันเสมอ (Fliegler, 1957; Holmes, 1962; McIntyre, 1964; Pless & Satterwhite, 1973; Rimm, 1984; Roth, 1970; Taylor, 1964; Westman & Bennett, 1985; Zilli, 1971; Zuccone & Amerikaner, 1986 quoted in McCall and others, 1992 : 28)

สำหรับการศึกษาด้านบุคลิกภาพของผู้ปกครองนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ในประเทศไทย นั้นได้ข้อค้นพบสอดคล้องกับที่แมคคอลลและคณะรวบรวมไว้ กล่าวคือ ผู้ปกครองนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มักให้การอบรมเลี้ยงดูในลักษณะคุ้มครองมากเกินไป หรือปล่อยปละละเลยทอดทิ้งมากกว่าการเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย (วิมลพักตร์ มนุเสวต, 2523 ; จินตนา ซึ่งจิตติวิสุทธิ, 2529 ; อังฉรา สุขารมย์ และอรพินทร์ ชูชม, 2530) นอกจากนี้ อังฉรา สุขารมย์ และ อรพินทร์ ชูชม (2530) ยังพบอีกว่านักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มีปัญหาด้านความสัมพันธ์กับบิดาและมารดา ความสัมพันธ์ภายในครอบครัว และความคาดหวังของบิดาและมารดา

1.6 องค์ประกอบอื่น ๆ ของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์

นอกจากบุคลิกภาพของผู้ปกครองนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ ที่แมคคอลล และคณะได้รวบรวมจากการศึกษาของนักการศึกษาหลาย ๆ ท่านแล้ว แมคคอลล และ คณะ (McCall and others, 1992) ยังพบว่า มีนักการศึกษาได้รวบรวมองค์ประกอบอื่น ๆ ของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ ซึ่งอาจเป็นสาเหตุของการเกิดภาวะด้อยสัมฤทธิ์ได้ องค์ประกอบอื่น ๆ ดังกล่าว ได้แก่

1) ลำดับการเกิด (Birth Order) มีนักการศึกษาหลายท่านพบว่านักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ส่วนใหญ่จะเป็นผู้ที่เกิดหลัง ๆ หรือคนสุดท้ายโดยมีพี่ที่เรียนเก่งกว่าตน (Broman and others, 1985; Musselman, 1942 quoted in McCall and others, 1992 : 20) แต่นักการศึกษา

บางท่านค้นพบว่าในประเด็นของลำดับที่การเกิดนี้ไม่มีความแตกต่าง (Goldberg, 1959 quoted in McCall and others, 1992 : 20)

2) ขนาดของครอบครัว (Family Size) นักการศึกษาบางท่านพบว่าครอบครัวของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มีแนวโน้มว่าเป็นครอบครัวขนาดใหญ่ (Asbury, 1974; Broman and others, 1985; Musselman, 1944; Zilli, 1971 quoted in McCall and others, 1992 : 20) แต่โกด์คเบิร์ก (Goldberg, 1959 quoted in McCall and others, 1992 : 20) พบว่าประเด็นนี้ไม่มีความแตกต่าง

3) การทำงานนอกบ้านของมารดา (Working Mothers) นักการศึกษาบางท่านพบว่ามารดาของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มีอัตราส่วนการทำงานนอกบ้านสูง (Kurtz and Swenson, 1951; Zilli, 1971 quoted in McCall and others, 1992 : 20) แต่ก็มีนักการศึกษาบางรายที่พบว่าอัตราส่วนของการทำงานนอกบ้านของมารดาของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ไม่มีความสัมพันธ์กับภาวะด้อยสัมฤทธิ์ ของนักเรียน (Curry, 1961; Goldberg and other, 1959; Musselman, 1942; Passow and Goldberg, 1963 quoted in McCall and others, 1992 : 20)

4) การหย่าร้าง (Divorce) มีรายงานหลายฉบับที่พบว่านักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ส่วนใหญ่มาจากครอบครัวแตกแยก อาจมีบิดาหรือมารดาเป็นผู้ปกครองเพียงคนเดียว (Dowdall and Colangelo, 1952; Goldberg and others, 1959; Kurtz and Swenson, 1951; Passow and Goldgerg, 1963; Zilli, 1971 quoted in McCall and others, 1992 : 21) แต่มีรายงานบางฉบับพบว่าในประเด็นนี้ไม่มีความแตกต่างกัน (Gowen, 1957; Musselman, 1942 quoted in McCall and other, 1992 : 21)

สำหรับการศึกษาด้านองค์ประกอบอื่น ๆ ของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ในประเทศไทย นั้น ประสาร มาลากุล ณ อรุณา และคณะ (2520) พบว่า ครอบครัวของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มักประกอบอาชีพด้านธุรกิจ มากกว่ารับราชการหรืออาชีพอื่น ๆ และมีรายได้เฉลี่ยต่อเดือนอยู่ในระดับต่ำ ซึ่งต่อมา อังฉรา ตุขารมย์ และ อรพินทร์ ชูชม (2530) ได้ศึกษา พบว่าสภาพแวดล้อมทางบ้าน และฐานะทางเศรษฐกิจของครอบครัวนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มีระดับต่ำกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปกติ ส่วน จินดนา ซึ่งจิตติพิสุทธิ (2529) ศึกษาพบว่าครอบครัวของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ มีความกระตือรือร้นและนิสัยในการทำงานของครอบครัว แตกต่างจากครอบครัวของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าระดับความสามารถ

ถึงแม้ว่าการศึกษารวบรวมด้านองค์ประกอบอื่น ๆ ของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์จากแนวคิดของนักการศึกษาหลาย ๆ ท่านจะมีข้อสรุปบางประการที่ไม่สอดคล้องกันก็ตาม แต่โดยส่วนใหญ่แล้วพบว่า นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มีแนวโน้มที่จะมาจากครอบครัวที่ฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมอยู่ในระดับต่ำ ขนาดของครอบครัวมักมีขนาดใหญ่ มีสมาชิกในครอบครัวจำนวนมาก

และนักเรียนคือยัฒมฤทธีมักเป็นถูกคนหลัง ๆ หรือถูกคนสุดท้ายของครอบครัว ซึ่งมีอัตรา การท่ำร้างในครอบครัวสูงอีกด้วย (McCall and others, 1992 : 21) ส่วนผู้ปกครองของนักเรียน คือยัฒมฤทธีก็มักจะมีควมคาดหวังในตัวนักเรียนด้านผลยัฒมฤทธีทางการเรียนสูงเกินกว่าที่ นักเรียนจะทำได้ หรือมีควมคาดหวังด้านผลยัฒมฤทธีของนักเรียนต่ำจนนักเรียนไม่ต้องใช้ ความมานะพยายามใด ๆ ซึ่งอาจเป็นเพราะ ผู้ปกครองไม่ให้ความสนใจกับการเรียนของนักเรียน ส่วนนักเรียนที่ได้รับแรงกดดันจากผู้ปกครอง ให้มีผลยัฒมฤทธีสูงตามที่ยัฒมฤทธีคาดหวังนักเรียน เหล่านี้จะมีลักษณะทั้งกลัวความต่ำเรื่องและกลัวความล้มเหลว เนื่องจากนักเรียนทราบว่าผู้ปกครอง มีควมคาดหวัง ด้านผลยัฒมฤทธีกับตนเองสูง และนักเรียนคิดว่าตนเองไม่น่าจะทำได้ยัฒมฤทธีที่ ผู้ปกครองคาดหวังจึงไม่มีความมุ่งมั่นในการเรียน นักเรียนจะอดกลั้นที่จะพยายามในการเรียน หลีกเลียขที่จะทำ กิจกรรมใด ไม่พูดถึงการเรียนรู้อื่นใหม่และทำท่ำความสามารถ ถ้ายังเอื้อย นักเรียนได้คะแนน ผลยัฒมฤทธีทางการเรียนสูงตามที่ยัฒมฤทธีคาดหวัง นักเรียนจะเกิดความกลัว และปิดบัง เนื่องจากรู้ว่าผู้ปกครองจะคาดหวังให้คนมีผลยัฒมฤทธีสูงเช่นนั้นอีก ซึ่งนักเรียนคิดว่า ผลยัฒมฤทธีทางการเรียนที่สูงนั้นเป็นโทษของตนเองมากกว่ามาจากการความสามารถของตนเอง จึงไม่ สามารถทำได้อีก (Butler-Por, 1987 : 22-23)

อย่างไรก็ศึกษาเหตุของภาวะคือยัฒมฤทธีไม่ได้เกิดจากถึงแวดล้อมท่ำบ้าน และ ครอบครัวของนักเรียนคือยัฒมฤทธีเท่านั้นแต่สภาพแวดล้อมท่ำโรงเรียน การแสดงออกของครู ต่อนักเรียนก็เป็นส่วนสำคัญที่มีผลให้นักเรียนตกอยู่ในภาวะคือยัฒมฤทธีเช่นกัน จากการศึกษา ลักษณะของนักเรียนคือยัฒมฤทธีบัทเลอร์-พอร์ (Butler-Por, 1987) พบว่า นักเรียนคือยัฒมฤทธีจะ แสดงผลงานที่ด้อยน่าพอใจได้เพียงแต่ให้นักเรียนได้ใช้ความพยายามเท่านั้น แต่ครูหลายคนก็ไม่ ได้สนใจที่จะกระตุ้นความพยายามของนักเรียน ไม่ได้สนใจในผลงานของนักเรียนเท่าที่ควร ไม่คำนึงถึงควมแตกต่างระหว่างบุคคล ความสนใจและความต้องการของนักเรียน ส่วนแมคคอลล และ คณะ มีความเห็นว่า นักเรียนคือยัฒมฤทธีเป็นกลุ่มนักเรียนที่โรงเรียนส่วนใหญ่ละเลยไม่ให้ความสนใจ หรือให้ความสนใจแต่แก้ปัญหาไม่ถูกวิธี นักเรียนคือยัฒมฤทธีก็เหมือนกับนักเรียน พิเศษกลุ่มอื่น เช่น นักเรียนเรียนรู้อื่น นักเรียนมีความบกพร่องท่ำร่างกาย ซึ่งโรงเรียนจัดหลักสูตร ไปรแกรม กิจกรรมพิเศษเพื่อพัฒนานักเรียนเหล่านี้ แต่ไม่มีหลักสูตรพิเศษสำหรับนักเรียน คือยัฒมฤทธี ทั้งที่จริงแล้วนักเรียนคือยัฒมฤทธีก็ต้องการสิ่งเหล่านี้เช่นกัน (McCall and others, 1992 : 35) อนึ่งแม้ว่าสาเหตุของการมีผลยัฒมฤทธีต่ำกว่าระดับความสามารถ หรือการตกอยู่ใน ภาวะคือยัฒมฤทธีของนักเรียนจะมีสาเหตุมาจาก สภาพแวดล้อมท่ำบ้าน และสภาพแวดล้อม ท่ำโรงเรียนประกอบกันก็ตาม แต่ภาวะคือยัฒมฤทธีของนักเรียนนี้เป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นใน

สถานการณ์การเรียน บุคลิกภาพต่าง ๆ ของความด้อยสัมฤทธิ์ของนักเรียนจะเกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อมทางการเรียนเป็นส่วนใหญ่ การแก้ปัญหาภาวะด้อยสัมฤทธิ์ในนักเรียนจึงควรจัดในสถานการณ์ของห้องเรียน ซึ่งเป็นที่ที่แสดงปัญหาของภาวะด้อยสัมฤทธิ์ และผู้ที่จะดำเนินการแก้ปัญหาความด้อยสัมฤทธิ์ได้ดีที่สุดคือครูของนักเรียน (Butler-Por, 1987 : 24)

1.7 บุคลิกภาพของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์

ดังได้กล่าวแล้วว่าสาเหตุของภาวะด้อยสัมฤทธิ์เกิดจากสภาพแวดล้อมที่บ้าน และสภาพแวดล้อมทางโรงเรียนประกอบกัน แต่ภาวะด้อยสัมฤทธิ์ของนักเรียนเป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นในสถานการณ์ของห้องเรียนเป็นส่วนใหญ่ การแก้ปัญหาภาวะด้อยสัมฤทธิ์ของนักเรียนจึงควรจัดในสถานการณ์ของห้องเรียน อย่างไรก็ตามก็ดีเมื่อนักเรียนคงอยู่ในภาวะด้อยสัมฤทธิ์ บุคลิกภาพ ของนักเรียนส่วนใหญ่จะแสดงออกให้เห็นในสถานการณ์ห้องเรียนหลายประการ ซึ่งแมคคอลลและคณะ (McCall and others, 1992 : 23) ได้รวบรวมบุคลิกภาพของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ส่วนใหญ่ จากการศึกษาของนักการศึกษาหลายท่าน ได้ข้อค้นพบแยกเป็นด้านต่าง ๆ ดังนี้

ด้านการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง (Self-Perception)

1) นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ รับรู้ว่าคุณค่าของตนเองมีความสามารถต่ำ (Bish, 1963; Combs, 1964; Durr & Collier, 1960; Hoffman, Wasson, & Christianson, 1985; Kurtz & Swenson, 1954; Mallis, 1983; Miller, 1961; Pirozzo, 1982; Richards, Gaver, & Golicz, 1984; Rimm, 1985a, 1985b; Trillingham & Bonsall, 1963; Whitmore, 1980; Zilli, 1971 quoted in McCall and others, 1992 : 23)

2) นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ มีความคิดเกี่ยวกับตนเองไม่ดีและเห็นคุณค่าของตนเองน้อย (Belcastro, 1985; Bricklin & Bricklin, 1967; Dowdall & Colangelo, 1982; Fine & Pitts, 1980; Fitzpatrick, 1984; Hoffman et al., 1985; Jackson, Cleveland, & Merenda, 1975; Lowenstein, 1982; Mallis, 1983; Miller, 1961; Rimm, 1985b; Rocks, Baker, & Guernsey, 1985; Taylor, 1964; Teigland, Winkler, Munger & Kranzler, 1966 Whitmore, 1980 quoted in McCall and others, 1992 : 23)

3) นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ มีความคิดเชิงวิเคราะห์เกี่ยวกับตนเอง (Combs, 1964; Fine, 1967; Mallis, 1983; Richards, Gaver, & Golicz, 1984 ;Roth & Puri, 1967 quoted in McCall and others, 1992 : 23)

4) นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์กลัวความล้มเหลวและกลัวความถำเร็ว (Bricklin & Bricklin, 1967; Combs, 1964; Heinemnn, 1977; Rimm,1985a, 1985b; Sahler,1983 quoted in McCall and others, 1992 : 23)

5) นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์มีความวิตกกังวล หวาดกลัว ซึ่งแสดงออกอย่างเห็น ได้ชัด (Bricklin & Bricklin, 1967; Davis & Connell,1985 ; Durr & Collier,1960; Fine, 1967; Hoffman et al. ,1985; Richards et al.,1984; Taylor,1964 quoted in McCall and others, 1992 : 23)

ด้านการตั้งเป้าหมาย (Goal Orientation)

6) นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ ตั้งเป้าหมายไม่เป็น ไปตามความจริง รู้สึกพอใจในผลงาน ทั้งที่ควรจะทำได้ดีกว่านี้ (Clark, 1979; Lowenstein, 1982; Myers, 1980; Richards et al. ,1984; Rimm, 985a, 1986b ;Taylor, 1964; Westman & Bennett, 1982, Whitmore, 1980 quoted in McCall and others, 1992 : 23)

7) นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ มีความคาดหวังด้านการศึกษาและการประกอบอาชีพ ในระดับต่ำหรือไม่มีเลย (Bish, 1963; Clark, 1979 ; Fliegler, 1957; Hummel & Sprinthall, 1965 ; Kurtz & Swenson, 1951 ; Myers, 1980; Sahler, 1983; Taylor, 1964; Topol & Rextnikoff, 1979; Zilli, 1971 quoted in McCall and others, 1992 : 23)

8) นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ ขาดความเพียรพยายาม (Belcastro, 1985, Bricklin & Bricklin, 1967; Combs, 1964; Cutts & Moseley, 1957; Fine, 1967; Hoffman et al, 1985; McIntyre, 1964; Rimm, 1985a; Roth, 1970; Shaw & McCuen, 1960; Smart, 1985; Taylor, 1964 quoted in McCall and others, 1992 : 23)

9) นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ ไม่มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งท้าทายความสามารถ (Bish ,1963; Fine, 1967; Mallis, 1983; Pecaut, 1979 quoted in McCall and others, 1992 : 23)

ด้านความสัมพันธ์กับเพื่อน (Peer Relations)

10) นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์มีเพื่อนน้อย, โดดเดี่ยว มีการทะเลาะเบาะแวงกับเพื่อน และเพื่อนมักถอยหนี (Barrett, 1957; Belcastro, 1985; Bish, 1963 ; Davis & Connell, 1985; Durr & Collier, 1960; Fine & Pitts, 1980; Goldberg et al. ,1959; Gowan, 1957; Hall, 1983; Hoffman et al. ,1985; Kurtz & Swenson, 1951; McIntyre, 1964; Pecaut, 1979; Rimm, 1984, 1985a; Roth, 1970; Taylor, 1964; Teigland et al. ,1966; Whitmore, 1980 quoted in McCall and others, 1992 : 23)

11) นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ ไม่มีวุฒิภาวะทางด้านทักษะทางสังคม เท่า ๆ กับเพื่อนระดับเดียวกัน (Combs,1964; Dowdall & Colangelo,1982; Durr & Collier, 1960; Hall, 1983; Hummel & Sprinthall, 1965; Jackson et al.,1975; Kurtz & Swenson, 1951; Miller, 1961; Newman, Dember & Krug, 1973; Rimm, 1984; Teigland et al. ,1966; Westman & Bennett, 1985; Whitmore, 1980 quoted in McCall and others, 1992 : 24)

12) นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ รู้ดีกว่าตนเองถูกเพื่อนปฏิเสธ (Combs,1964; Richards et al.,1984; Roth, 1970; Taylor, 1974; Whitmore, 1980 quoted in McCall and others, 1992 : 24)

ด้านความสัมพันธ์กับผู้ที่มีอำนาจเหนือกว่า (Authority Relationships)

13) นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์จะแสดงกิริยาและวาทะที่ก้าวร้าวและเป็นปฏิปักษ์ต่อผู้มีอำนาจเหนือกว่าตน (Belcastro, 1985 ; Fine,1967 ; Heinemann,1977 ; Mallis,1983 ; Miller, 1961 ; Pecaut,1979 ; Pirozzo,1982 ; Rimm,1984,1985a ; Taylor, 1964 ; Trillingham & Bonsall, 1963 ; Whitmore, 1980 quoted in McCall and others, 1992 : 24)

14) นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ มักมีปัญหาการทำผิดกฎหมายหรือระเบียบวินัย (Dowdall & Colangelo,1982 ; Fine,1967 ;Fitzpatrick,1984 ; Gowan, 1975 ; Greene,1963; Hoffman et al, 1985 . Mallis,1983 ; Miller,1961 ; Pirozzo,1982 ; Rimm, 1985a.1985b ; Rocks et al ,1985 ; Taylor,1964 ;Teigland et al. ,1966 quoted in McCall and others, 1992 : 24)

15) นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มีความกระตือรือร้น และพยายามที่จะเป็นอิสระนอกเหนือกฎเกณฑ์ (Combs ,1964; Heinemann, 1977; Hildreth, 1966; Mallis, 1983; Pecaut, 1989; Rimm, 1945b; Roth, 1970; Sears & Sherman, 1964; Taylor, 1964 ; Whitmore,1980 quoted in McCall and others, 1992 : 24)

16) นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ ขาดการดูแลจัดการและควบคุมตนเอง (Cutts & Moseley, 1957; Hummel & Sprinthall, 1965; Rimm, 1985a, 1985b; Roth, 1970 quoted in McCall and others, 1992 : 24)

17) นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ไม่มีความรับผิดชอบและไม่น่าเชื่อถือไว้วางใจ (Durr & Collier, 1960; Hummel & Sprinthall, 1965; Mallis, 1983; Martin, Marx, & Martin, 1980; McIntyre, 1964 ; Rimm ,1985b; Taylor, 1964; Teigland et al.,1966; Trillingham & Bonsoll, 1963 quoted in McCall and others, 1992 : 24)

18) นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์จะแสดงกิริยาที่ก้าวร้าว (Bricklin & Bricklin, 1967; McIntyre, 1964; Roth, 1970 quoted in McCall and others, 1992 : 24)

ด้านการอ้างสาเหตุ (Locus of Control)

19) นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ มักเห็นว่าปัญหาและความล้มเหลวที่เกิดขึ้นเป็นเหตุมาจากผู้อื่นหรือสิ่งใด ๆ ภายนอกที่ไม่ใช่ตนเอง และมักตำหนิผู้อื่นเสมอ (Davis & Connell, 1985; Hall, 1983; Hoffman et al., 1985; McIntyre, 1964; Miller, 1961; Pecaut, 1979 ; Rimm, 1985b ; Rocks et al., 1985; Roth, 1970; Whitmore, 1980; Zilli, 1970 quoted in McCall and others, 1992 : 24)

20) นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์มักคอยจับผิดผู้อื่น คอยคัดค้านผู้อื่นอยู่เสมอ (Combs, 1964; Fine, 1967; Heinemann, 1977; Mallis, 1983; McIntyre, 1964; Richards et al., 1984; Taylor, 1964 Trillingham & Bonsal, 1963; Zilli, 1971 quoted in McCall and others, 1992 : 24)

ด้านการแสดงออกทางอารมณ์ (Emotional Expression)

21) นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ มักไม่สนใจผู้อื่น (Greene, 1963 ; Martin et al., 1980; Taylor, 1964 quoted in McCall and others, 1992 : 24)

22) นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ มักแสดงอารมณ์รุนแรงและขาดการควบคุมอารมณ์ (Combs, 1964; Pecaut, 1979 quoted in McCall and others, 1992 : 24)

23) นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ มักรู้สึกไม่มีความสุข และท้อแท้ในชีวิต (Kurtz & Swenson, 1951; Martin et al, 1980 quoted in McCall and others, 1992 : 24)

สำหรับการศึกษาด้านบุคลิกภาพของนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ในประเทศไทย ประสาร มาลากุล ณ อุดรธา และคณะ (2520) วิมลพักตร์ มนุเสวต (2523) และอัจฉรา สุขารมณ์ และอรพินทร์ ชูชม (2530) ศึกษาได้ข้อค้นพบสอดคล้องกัน กล่าวคือ นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์มีอัตมโนทัศน์ต่ำกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ปกติ ในด้านความเป็นเอกลักษณ์ ด้านศีลธรรมจรรยา ด้านครอบครัว ด้านพฤติกรรม ด้านรูปร่างและบุคลิกภาพของตนเอง ด้านความวิตกกังวลและด้านความสุขและความพอใจ นอกจากนี้ อัจฉรา สุขารมณ์ และอรพินทร์ ชูชม ยังพบอีกว่านักเรียนค้อยสัมฤทธิ์มีปัญหาด้านสุขภาพร่างกาย การปรับคน และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ มากกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปกติ

จากบุคลิกภาพของนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ ด้านการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง ด้านการตั้งเป้าหมาย ด้านความสัมพันธ์กับเพื่อน ด้านความสัมพันธ์กับผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ด้านการอ้างสาเหตุ และด้านการแสดงออกทางอารมณ์ ทั้งที่นักการศึกษาจากต่างประเทศค้นพบ และจากการศึกษาวิจัยของนักการศึกษาไทย สรุปได้ว่านักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ ซึ่งเป็นผู้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าระดับความสามารถนั้น จะมีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ ไม่มีความพยายาม

ในการเรียนและไม่ตั้งใจเรียน รวมทั้งมีความสัมพันธ์กับเพื่อนไม่ดีนัก ทำให้นักเรียนคือขสัมฤทธิ์ อยู่ในโรงเรียนอย่างไม่มีความสุข รู้สึกโดดเดี่ยวและขาดเพื่อน พฤติกรรมที่แสดงออกเมื่ออยู่ในโรงเรียนของนักเรียนคือขสัมฤทธิ์ทั้งด้านกฎเกณฑ์ระเบียบวินัยของโรงเรียน อุบัติการณ์ในการทำงาน ทศนคติต่อโรงเรียนและความสัมพันธ์กับเพื่อน จึงมีลักษณะเป็นไปในทางลบ ซึ่งทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ต่ำอยู่แล้วอาจต่ำลงไปอีกได้ ซึ่งพฤติกรรมที่แสดงออกเมื่ออยู่ในโรงเรียนดังกล่าวข้างต้นนั้น แมคคอลล และคณะ (McCall and others, 1992 : 21) ได้รวบรวมไว้ ดังนี้

ด้านกฎเกณฑ์ระเบียบวินัยของโรงเรียน (Discipline) นักเรียนคือขสัมฤทธิ์มักมาโรงเรียนสาย ขาดเรียนบ่อย มีความขี้ขลาดในการเรียน พลาดมาก มีปัญหาด้านระเบียบวินัย ไม่ถึงพร้อมทางด้านวุฒิภาวะ ไม่มีความรักใคร่สามัคคี

ด้านอุปนิสัยในการทำงาน (Work Habits) นักเรียนคือขสัมฤทธิ์มีทักษะด้านการเรียนน้อย ขาดทักษะพื้นฐานด้านต่าง ๆ รวมทั้งทักษะการแก้ปัญหา ไม่มีความพยายามอย่างเพียงพอในการปฏิบัติงานใดใด ขาดความสนใจในการเรียน ฝันกลางวัน ซุกซน ไม่อยู่นิ่ง บางครั้งมีความจำที่ไขว้เขว เลอะเทือน ทำงานด้วยความสะเพร่า เถินเล่อ ไม่มีความพยายามในการทำการบ้าน หลีกหนีสิ่งที่ต้องเสียดินแดนหรือท้าทายความสามารถ และหลีกเลี่ยงปัญหา

ด้านทัศนคติเกี่ยวกับโรงเรียน (School Attitude) นักเรียนคือขสัมฤทธิ์จะเบื่อโรงเรียน ไม่สนใจและไม่เข้าร่วมกิจกรรมกับโรงเรียน บางคนเกลียดโรงเรียนที่ทำให้ตนเองรู้สึกล้มเหลว และผิดหวัง

ด้านปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน (Interpersonal) นักเรียนคือขสัมฤทธิ์แสดงความโกรธ ความแค้น ก้าวร้าว และเป็นศัตรูต่อผู้อื่นอย่างชัดเจน ต้องการได้รับความสนใจจากผู้อื่น มักร้องไห้ง่าย ขี้อาย และถอยหนีจากสังคม

จากการศึกษาเรื่องนักเรียนคือขสัมฤทธิ์ทั้งหมดที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า ภาวะคือขสัมฤทธิ์ เป็นภาวะที่เมื่อตกอยู่กับนักเรียนคนใดแล้ว จะก่อให้เกิดผลเสียตามมาทั้งแก่ตนเอง ครอบครัว และสังคม การแก้ปัญหานักเรียนคือขสัมฤทธิ์จึงเป็นเรื่องที่ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาค้นคว้า หาวิธีการเพื่อ แก้ปัญหาภาวะคือขสัมฤทธิ์ของนักเรียน แต่ก่อนที่จะแก้ปัญหาภาวะคือขสัมฤทธิ์ที่เกิดขึ้นกับนักเรียนคนใดนั้น จำเป็นต้องคัดเลือคนักเรียนคือขสัมฤทธิ์ออกจากนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ปกติ ซึ่งวิธีการคัดเลือคนักเรียนคือขสัมฤทธิ์นี้มีหลายวิธีด้วยกัน

1.8 การคัดเลือคนักเรียนคือขสัมฤทธิ์

จากการศึกษาเรื่องนักเรียนคือขสัมฤทธิ์นั้นพบว่า มีนักการศึกษาหลายท่านได้ใช้วิธีการที่หลากหลายในการคัดเลือคนักเรียนคือขสัมฤทธิ์ ซึ่งผู้วิจัยรวบรวมมาได้ 11 วิธีดังนี้

1) *Central tendency split* เป็นวิธีการที่แบ่งผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนออกเป็น 2 ระดับ กล่าวคือ ผู้ที่มีความสามารถระดับสูงแต่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำ คือ นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ ส่วนผู้ที่มีคะแนนอยู่ในระดับต่ำทั้งความสามารถและผลสัมฤทธิ์ หรือมีคะแนนอยู่ในระดับสูงทั้งความสามารถ และผลสัมฤทธิ์ คือนักเรียนผู้มีผลสัมฤทธิ์ปกติ และผู้ที่มีคะแนนความสามารถระดับต่ำแต่มีผลสัมฤทธิ์สูง คือ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าระดับความสามารถ (Farquhar and Payne, 1964 quoted in Annesley and others, 1970 : 459)

2) *Arbitrary partitions - middle grouped eliminated* เป็นการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถ กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนกลุ่มสูง และกลุ่มต่ำ โดยตัดกลุ่มกลางทิ้งไป (Farquhar and Payne, 1964 quoted in Asbury, 1974 : 411)

3) *Arbitrary absolute split* วิธีการนี้คัดเลือกนักเรียนจากผลรวมคะแนนความสามารถทางการเรียน และผลสัมฤทธิ์ โดยเลือกนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าคะแนนความสามารถ 1-2 ระดับ เป็นนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ และเลือกนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าคะแนนความสามารถ 1-2 ระดับเป็นนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าระดับความสามารถ (Farquhar and Payne, 1964 quoted in McCall and others, 1992 : 7)

4) *Relative discrepancy split* เป็นการคัดเลือกนักเรียนโดยที่นำคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับคะแนนทำนายความสามารถมาเรียงลำดับ แล้วเลือกนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าระดับความสามารถ จากความคลาดเคลื่อนระหว่างคะแนนที่เรียงลำดับไว้ (Farquhar and Payne, 1964 quoted in Asbury, 1974 : 411)

5) *Regression model selection* เป็นวิธีคัดเลือกนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์โดยใช้สมการถดถอยทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจากระดับความสามารถที่วัดได้ นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าระดับความสามารถ คือผู้ที่มีความคลาดเคลื่อนระหว่างผลสัมฤทธิ์ที่แท้จริงกับผลสัมฤทธิ์ที่ทำนายได้ (Farquhar and Payne, 1964 quoted in Asbury, 1974 : 411)

6) วิธีการของพาร์สลีย์ และคณะ (Parsley and others, 1964 quoted in Annesley and others, 1970 : 459) เป็นวิธีคัดเลือกนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์อีกวิธีหนึ่ง โดยให้นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ถึงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 3,551 คนทำแบบทดสอบ California Test of Mental Maturity (CTMM) และแบบทดสอบ California Achievement Test (CAT) โดยแยกเพศและคะแนนความสามารถทางสติปัญญาของนักเรียน ซึ่งการแยกกลุ่มคะแนนความสามารถทางสติปัญญานี้ แบ่งออกเป็น 5 กลุ่ม คือ กลุ่มคะแนน 75-94, 95-104, 105-114, 115-124 และ 125 ขึ้นไป จากนั้นจึงหาคะแนนเฉลี่ยและความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของคะแนนจากแบบทดสอบ CAT ของแต่ละกลุ่มคะแนนความสามารถทางสติปัญญา แล้วนำคะแนนความคลาดเคลื่อนมาตรฐานที่

ได้ลบออกจากคะแนนเฉลี่ย เพื่อหาคะแนนที่คาดหวังของแต่ละกลุ่มคะแนนความสามารถทางสติปัญญา นักเรียนที่มีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจริง กับคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่คาดหวังอยู่ในช่วง $\pm .6$ จัดว่าเป็นนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ปกติ ส่วนนักเรียนที่มีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจริงสูงกว่าคะแนนผลสัมฤทธิ์ที่คาดหวังเกินกว่า $.6$ จัดว่าเป็นนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าระดับความสามารถ และนักเรียนที่มีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจริงต่ำกว่าคะแนนผลสัมฤทธิ์ที่คาดหวังเกินกว่า $.6$ จัดว่าเป็นนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์

7) Achievement within one standard deviation of intelligence เป็นการคัดเลือกนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ด้วยการเทียบคะแนนมาตรฐานที่ (T-scores) ของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและระดับความสามารถทางสติปัญญา ในพิสัยหนึ่งหน่วยของค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน กล่าวคือ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ปกติ (Adequate achievers) คือ ผู้ที่มีคะแนนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและระดับความสามารถทางสติปัญญาซึ่งวัดได้จากแบบทดสอบความสามารถทางสติปัญญา อยู่ในพิสัยค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ± 1 S.D. (10 หน่วยคะแนน) สำหรับผู้ที่มีคะแนนที่ผลสัมฤทธิ์สูงกว่าคะแนนของระดับความสามารถทางสติปัญญาเกินกว่า ± 1 S.D. เป็นผู้ที่มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าระดับความสามารถ (Overachievers) และผู้ที่มีคะแนนที่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าคะแนนของระดับความสามารถทางสติปัญญาเกินกว่า -1 S.D. เป็นนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ (Underachievers) (Annesley and others, 1970 : 460)

8) Difference between intelligence and achievement scores relative to standard error of measurement เป็นการคัดเลือกนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์โดยใช้ความแตกต่างระหว่างผลสัมฤทธิ์ และคะแนนความสามารถทางสติปัญญา เทียบกับค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด ดังนั้นนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปกติคือ ผู้ที่มีคะแนนของผลสัมฤทธิ์และความสามารถทาง สติปัญญาอยู่ในพิสัย ± 1 S.E.M. (Standard error of measurement) ของแบบทดสอบความสามารถทางสติปัญญา และถ้าต่างกันสูงกว่า $+ 1$ S.E.M. เป็นผู้ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าความสามารถ ทางสติปัญญา ถ้าต่างกันต่ำกว่า $- 1$ S.E.M. เป็นนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ (Annesley and others, 1970 : 461)

9) Different between achievement score and predicted achievement relative to standard error of estimate เป็นการคัดเลือกนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์โดยใช้สมการถดถอย เพื่อหาคะแนนผลสัมฤทธิ์ที่ทำนายจากคะแนนความสามารถทางสติปัญญาที่วัดได้ ถ้าคะแนนผลสัมฤทธิ์จริงอยู่ในพิสัย ± 1 S.E.est (Standard error of estimate) ของคะแนนผลสัมฤทธิ์จากการทำนาย จัดว่านักเรียนคนนั้นมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปกติ แต่ถ้าคะแนนผลสัมฤทธิ์จริงสูงกว่าคะแนน

ผลสัมฤทธิ์จากการทำนาย นักเรียนคนนั้นเป็นผู้มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าระดับความสามารถ และถ้าคะแนนผลสัมฤทธิ์จริงต่ำกว่าคะแนนผลสัมฤทธิ์จากการทำนาย นักเรียนคนนั้นเป็นนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ (Annesley and others, 1970 : 461)

10) Teacher Judgement เป็นการคัดเลือกนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์จากการวินิจฉัยของครู (Annesley and others, 1970 : 461) ซึ่ง แมคคอลลและคณะ (McCall and others, 1992 : 13) ได้ให้ข้อสังเกตว่า ไม่ควรใช้วิธีการนี้เพียงอย่างเดียว เพราะจะสามารถคัดเลือกนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ที่แท้จริงได้ถูกต้องเพียงร้อยละ 50

11) วิธีการคัดเลือกโดยใช้แบบคัดเลือกรักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ A I M (Achievement Identification Measure) ซึ่งสร้างขึ้นในปี ค.ศ.1986 โดยซิลเวีย ริมม์ แห่ง "Family Achievement Clinic" ประเทศสหรัฐอเมริกา เป็นแบบคัดเลือกรักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ที่สร้างขึ้น จากพื้นฐานทางการปฏิบัติการทางจิตวิทยาของคลินิก โดยคำนึงถึงองค์ประกอบที่คาดว่าเป็นสาเหตุเบื้องต้นที่ทำให้เด็กไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร และนำไปสู่การมีภาวะด้อยสัมฤทธิ์ องค์ประกอบ 5 ประการดังกล่าว ได้แก่ การแข่งขัน ความรับผิดชอบ การควบคุมตนเอง การให้ความสำคัญในเรื่องผลการเรียนและการยอมรับนับถือ ต่อมาในปี พ.ศ. 2532 ศรียา นิยมธรรม ได้ศึกษาวิจัยร่วมกับริมม์ โดยสร้างแบบคัดเลือกรักเรียนด้อยสัมฤทธิ์สำหรับเด็กไทย ซึ่งผู้ตอบแบบคัดเลือกรักเรียนด้อยสัมฤทธิ์คือผู้ปกครองของเด็ก ผลการศึกษาพบว่าแบบคัดเลือกรักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มีความเชื่อมั่น และความเที่ยงตรงตามเกณฑ์สูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (ศรียา นิยมธรรม, 2532 อ้างถึงใน อุไรวรรณ เกศสังข์, 2537 : 16-18) ต่อมา อุไรวรรณ เกศสังข์ ได้นำแบบคัดเลือกรักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ของ ศรียา นิยมธรรมมา ดัดแปลงโดยให้เด็กเป็นผู้ตอบแบบคัดเลือกรักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ ซึ่งผลการศึกษาพบว่าแบบคัดเลือกรักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มีความเชื่อมั่น และความเที่ยงตรงตามสภาพสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ .01

สำหรับการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยเลือกใช้วิธีคัดเลือกรักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ วิธีที่ 7 Achievement within one standard deviation of intelligence เนื่องจากพิจารณาแล้วเห็นว่าเป็นวิธีการคัดเลือกรักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ตามสภาพการเรียนของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์โดยการเปรียบเทียบความสามารถทางสติปัญญา กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในสภาพโรงเรียนนั้นซึ่งเป็นที่แสดงภาวะของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ จึงน่าจะคัดเลือกรักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ได้ตรงตามความเป็นจริงมากที่สุด อีกทั้งการคัดเลือกรักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ด้วยวิธีนี้ยังสอดคล้องกับความหมายของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ที่ว่า นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์คือนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าระดับความสามารถที่แท้จริงอีกด้วย และเกณฑ์ค่าความคลาดเคลื่อนที่ผู้วิจัยจะใช้ในการคัดเลือกคือ ± 1.0 S.D. หรือ 10 หน่วยคะแนนที่ (10 T-units)

ตอนที่ 2 การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Perceived Self-Efficacy)

จากที่กล่าวมาแล้วว่า นักเรียนคือย้อมตัวที่รับรู้ว่าคุณมีความสามารถต่ำ จึงไม่มีความพยายามในการเรียน คิดว่าการที่คุณไม่ประสบความสำเร็จในการเรียน เกิดจากสาเหตุที่ไม่สามารถควบคุมหรือเปลี่ยนแปลงได้ เช่น การสอนของครู ความฉลาดของตนเอง เป็นต้น จึงส่งผลให้นักเรียนคือย้อมตัวที่ไม่มีพยายามที่จะเรียนให้ดีขึ้น ไม่ชอบทำกิจกรรมใดที่ทำท้อความสามารถ ไม่ชอบเสี่ยง ไม่มีความกระตือรือร้น รู้สึกไม่มีความสุข วิตกกังวล และท้อแท้ในชีวิต ซึ่งการเปลี่ยนแปลงการรับรู้ความสามารถของตนเอง ของนักเรียนคือย้อมตัว จากการรับรู้ความสามารถที่ต่ำ ไปสู่การรับรู้ว่าคุณมีความสามารถ ย่อมเป็นการเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงาน ดังที่ อีวาน กล่าวว่าการรับรู้ว่าคุณมีความสามารถ จะทำให้มีความอดทนในการทำงาน ไม่ท้อถอยง่าย และจะประสบความสำเร็จในที่สุด (Evan, 1989 อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2536 : 58)

อนึ่งแนวคิดเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเองนี้ ในระยะแรก อัลเบิร์ต แบนดูรา ได้ใช้คำว่า ความคาดหวังความสามารถของตนเอง (Efficacy Expectation) โดยให้ความหมายว่าเป็น ความคาดหวังที่เกี่ยวข้องกับความสามารถของตน ในลักษณะที่เฉพาะเจาะจง และความคาดหวังนี้เป็นตัวกำหนดการแสดงออกของพฤติกรรม (Bandura, 1977 : 10) แต่ต่อมา แบนดูรา (Bandura, 1986 : 391) ได้ใช้คำว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Perceived Self-Efficacy) โดยให้คำจำกัดความว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง คือ การที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง ที่จะจัดการและดำเนินการกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ โดยที่ แบนดูรา นั้นไม่ได้กล่าวถึงคำว่าคาดหวังอีกเลย สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2536 : 57) จึงคาดคะเนเอาว่า แบนดูรา ได้นำเอาคำว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมาใช้แทนคำว่า การคาดหวังความสามารถของตนเอง ดังนั้นในแนวคิดของ แบนดูรา ก่อนปี ค.ศ.1986 ที่จะกล่าวถึงต่อไปนี้จึงขอใช้คำว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองแทนคำว่า การคาดหวังความสามารถของตนเอง

2.1 ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเอง หมายถึง การที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองว่าจะจัดการและดำเนินการกระทำพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งที่มีลักษณะเฉพาะเจาะจงให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ได้สำเร็จหรือไม่ ในระดับใด (Bandura, 1977 b, 1981, 1982a, 1986; Schunk, 1982, 1983b, 1984c, อ้างถึงใน ฐิติพัฒน์ สงบเกษ, 2533 : 17 ; สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2536 : 58) ซึ่งการตัดสินใจในการทำพฤติกรรมของบุคคลนี้ นอกจากจะขึ้นอยู่กับ การรับรู้ความสามารถของตนเองแล้ว ยังขึ้นอยู่กับความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น (Outcome Expectation) ด้วย

กล่าวคือ ถ้าบุคคลรับรู้ความสามารถของตนเองสูง ตามความเป็นจริงและมีความคาดหวังกับผลที่จะเกิดขึ้นสูงเช่นเดียวกัน บุคคลก็มีแนวโน้มที่จะตัดสินใจกระทำพฤติกรรมนั้นแน่นอน ในทางตรงกันข้ามถ้าบุคคลรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ และมีความคาดหวังกับผลที่จะเกิดขึ้นต่ำด้วย บุคคลก็มีแนวโน้มที่จะตัดสินใจไม่กระทำพฤติกรรมนั้น (Bandura, 1978 : 344-358) จากแนวคิดดังกล่าวนี้สามารถสรุปเป็นแผนภูมิ แสดงให้เห็นความสัมพันธ์ของการรับรู้ความสามารถของตนเองกับความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้นที่มีต่อการตัดสินใจกระทำพฤติกรรมของบุคคล ดังนี้

		ความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น	
		สูง	ต่ำ
การรับรู้ความสามารถของตนเอง	สูง	มีแนวโน้มจะทำแน่นอน	มีแนวโน้มที่จะไม่ทำ
	ต่ำ	มีแนวโน้มที่จะไม่ทำ	มีแนวโน้มที่จะไม่ทำแน่นอน

แผนภูมิที่ 3 แสดงความสัมพันธ์ของการรับรู้ความสามารถของตนเองกับความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น (Bandura, 1978)

ซุงค์ (Schunk, 1991 : 122) ได้ยกตัวอย่างการรับรู้ความสามารถของตนเองในสถานการณ์ในห้องเรียนให้เห็นชัดเจนสรุปได้ว่า เมื่อครูถามคำถาม ถ้านักเรียนมีความเชื่อว่าถ้าตอบคำถามถูก นักเรียนจะได้รับคำชมเชยซึ่งเป็นผลทางบวก ทำให้เกิดความพึงพอใจ ความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้นอยู่ในระดับสูง และถ้าคำถามนั้นนักเรียนเชื่อว่าตอบได้ถูกต้องแน่นอน นักเรียนก็จะยกมือตอบคำถามทันที แต่ถ้านักเรียนยังสงสัยในความสามารถของตนเอง รับรู้ว่าคุณมีความสามารถต่ำ นักเรียนก็จะไม่ยกมือตอบคำถามแม้ว่า ความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้นจะอยู่ในระดับสูงก็ตาม นักเรียนที่เรียนดีก็มักจะมีเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง และจะมีความคาดหวังว่าจะได้รับผลทางบวกจากความพยายามของตนเองเสมอ ทำให้นักเรียนที่เรียนดีมีความพยายามในการเรียน และคิดว่าความผิดพลาดที่เกิดขึ้นเกิดจากความพยายามที่ไม่เพียงพอของตน ในขณะที่นักเรียนที่เรียนไม่ดีจะมีความพยายามน้อยกว่าและคิดว่าความผิดพลาดเกิดจากตนไร้ความสามารถ

จากประเด็นดังกล่าวจะเห็นได้ชัดเจนว่าตัวแปรที่สำคัญในการตัดสินใจ กระทำพฤติกรรม ของบุคคลน่าจะเป็นการรับรู้ความสามารถของตนเองมากกว่า ความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น ซึ่ง ลี (Lee, 1984 : 509) ศึกษาได้ข้อค้นพบที่สอดคล้องแนวคิดนี้ โดยพบว่า การรับรู้ความสามารถของ

ตนเองเป็นตัวแปรที่ทำนาศพฤติกรรมกล้าแสดงออกของบุคคลได้ศึกษาความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น ส่วน เขต และคณะ (Shell and others, 1989 : 91) ได้ศึกษาพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นตัวทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักศึกษาฝึกสอนมหาวิทยาลัยแห่งรัฐมิสซิสซิปปี ได้ศึกษาความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น

วาลี (Wylie, 1979 quoted in Schunk, 1991 : 121) ได้พยายามแยกแยะความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองว่าแตกต่างกับอัตมโนทัศน์ ซึ่งสรุปได้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองจะเฉพาะเจาะจงเป็นเรื่อง ๆ ไป เช่น การวาดรูปเหมือน การทำสมาธิ การแก้ปัญหา คณิตศาสตร์เรื่องเศษส่วน เป็นต้น แต่ อัตมโนทัศน์ หมายถึง การรับรู้และเก็บสะสมถึงที่เป็นการรับรู้ของตนเองในภาพรวม จากประสบการณ์จริงที่มีความสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อม และได้รับอิทธิพลจากการเสริมแรงและการประเมินจากผู้อื่น ส่วน เมเยอร์ (Mayers, 1983 : 96) ได้ชี้ให้เห็นความแตกต่างของการรับรู้ความสามารถของตนเองกับการเห็นคุณค่าในตัวเอง (self-esteem) โดยยกตัวอย่างว่า ทหารชั้นประทวนที่ชำนาญในการรบจะรับรู้ความสามารถของตนเองสูงในการต่อสู้กับศัตรู แต่มักจะเห็นคุณค่าของตนเองต่ำ

2.2 ความสำคัญของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

แบนดูรา มีความเชื่อว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อการกระทำของโดยถ้าบุคคล 2 คน มีความสามารถไม่ต่างกัน แต่อาจแสดงออกในคุณภาพที่ต่างกันก็ได้ ถ้าพบว่าคน 2 คนนี้มีการรับรู้ความสามารถของตนเองแตกต่างกัน หรือในคนคนเดียวก็เช่นกัน ถ้ารับรู้ความสามารถของตนเองในแต่ละสภาพการณ์แตกต่างกัน ก็อาจแสดงพฤติกรรมออกมาได้แตกต่างกันเช่นกัน เพราะความสามารถของคนเรานั้นไม่ตายตัว หากแต่ยืดหยุ่นตามสภาพการณ์ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2536 : 57) โดยการรับรู้ความสามารถของบุคคลมีความสำคัญต่อ การทำพฤติกรรมของบุคคลเริ่มตั้งแต่ก่อนทำพฤติกรรม ขณะทำพฤติกรรม และผลของการทำพฤติกรรม ดังนี้

1. ก่อนทำพฤติกรรมใดใด ถ้าบุคคลรับรู้ความสามารถของตนเองสูง จะทำให้ตั้งใจเป้าหมายของการทำงานสูง และมีผลต่อการกล้าตัดสินใจเลือกทำพฤติกรรมนั้น ๆ หากมีส่วนร่วมในการทำพฤติกรรมนั้น (Schunk, 1991 : 121) และทำให้ไม่เกิดความหวาดหวั่นล่วงหน้าว่าจะไม่สามารถทำพฤติกรรมนั้นได้ (Bandura, 1977 : 11) จนถึงอาจกล่าวได้ว่าองค์ประกอบการตัดสินใจเลือกทำพฤติกรรมใดของบุคคลที่ประกอบไปด้วยความสามารถ และการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้น การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสำคัญมากกว่าความสามารถของตนเอง (Bandura 1977, 1978, 1981 Schunk 1984, 1985 อ้างถึงใน ขนิษฐา สุวรรณนิษฐ์, 2533 : 1) ในทางตรงข้ามถ้า

บุคคลรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำกว่าความเป็นจริง บุคคลจะมีแนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงงานหรือสถานการณ์ที่เชื่อว่าเกินความสามารถของตน

2. ขณะที่ทำพฤติกรรม บุคคลที่รับรู้ว่าคุณมีความสามารถ จะมีความกระตือรือร้นในการทำพฤติกรรม จะชอบทำพฤติกรรมที่เสี่ยงท้าทายความสามารถ มีความเพียรพยายาม มีแรงจูงใจ ที่จะทำพฤติกรรมใดก็ได้ให้ประสบความสำเร็จ เมื่อพบปัญหาอุปสรรคก็จะไม่ทอดทิ้ง จะทุ่มเทความพยายามมากยิ่งขึ้น เอาใจใส่ในการทำพฤติกรรม ใช้เวลานานในการแก้ปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ (Brown and Inouye, 1978; Bandura and Schunk, 1981; Schunk, 1982, 1984c; Bandura and Cervone, 1983, 1986 อ้างถึงใน จิตพัฒนา สงบเกษ, 2533 : 20; Schunk, 1991 : 121-122) ในทางตรงข้ามถ้าบุคคลรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำกว่าความเป็นจริงจะขาดความเพียรพยายาม เมื่อพบปัญหาอุปสรรคจะทอดทิ้ง ไม่มีความสุขกับการทำพฤติกรรม แต่จะหวาดหวั่น มีความเครียดสูงและจะทำพฤติกรรมอย่างไม่เต็มความสามารถ อันจะส่งผลให้บุคคลประสบกับความล้มเหลวมากยิ่งขึ้น และอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวที่ว่าเกิดจากตนเองขาดความสามารถ (Collin, 1985 : 103-A)

3. ผลของการทำพฤติกรรม บุคคลที่รับรู้ว่าคุณมีความสามารถ จะส่งผลต่อคุณภาพที่ดีของงาน ทำให้ทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพประสบความสำเร็จตามที่คาดหวังไว้ (Schunk, 1991 : 122)

โดยสรุปแล้ว การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อการทำพฤติกรรมของบุคคล ทั้งก่อนการตัดสินใจทำพฤติกรรม ขณะที่ทำพฤติกรรม และผลของพฤติกรรม ถ้าบุคคลรับรู้ว่าคุณมีความสามารถ ก็จะทำให้บุคคลกล้าตัดสินใจทำพฤติกรรม มีความมานะพยายาม ไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค และสามารถประสบความสำเร็จในการทำพฤติกรรมได้ ถ้าพฤติกรรมดังกล่าวเป็น พฤติกรรม การเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองก็จะส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียน ซึ่งแสดงออกมาในรูปผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Schunk, 1982 : 548-556, 1994 : 79) ผู้ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงจะรับรู้ความสามารถของตนเองสูง หรือผู้ที่รับรู้ความสามารถของตนเองสูงจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงด้วย (Schunk, 1981 : 93-105, Lent and Larkin, 1984 : 356-362; ไพบูลย์ เทวรักษ์ และ ศิริวรรณ อิศวกุล 2527 : 46-54;) คอลลินส์ (Collins, 1982 quoted in Schunk, 1991 : 121-123) ได้ศึกษาตามแนวคิดที่ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อพฤติกรรมการเรียน โดยศึกษาการแก้ปัญหาวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนเกรด 5 แบ่งความสามารถเป็น 3 ระดับคือ สูง ปานกลาง ต่ำ ในแต่ละระดับ ยังแบ่งเป็นนักเรียนที่รับรู้ความสามารถของตนเองสูงและต่ำด้วย ในการทดลอง คอลลินส์ให้นักเรียนลองแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ที่บางข้อไม่มีคำตอบ และเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ลองทำใหม่ ถ้า

มีข้อไหนผิด ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่รับรู้ความสามารถของตนเองสูงสามารถแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ได้ถูกต้องมากกว่า โดยในกลุ่มความสามารถระดับปานกลางและต่ำนั้น นักเรียนที่รับรู้ความสามารถของตนเองสูงใช้เวลาในการคิดปัญหาคณิตศาสตร์ที่ไม่มีคำตอบมากกว่านักเรียนที่รับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ นอกจากนี้ นักเรียนที่รับรู้ความสามารถของตนเองสูง เลือกที่จะคิดทบทวนข้อที่ผิด มากกว่านักเรียนที่รับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ อีกทั้งนักเรียนที่รับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ รายงานความสามารถของตนเองต่ำกว่าความเป็นจริง เมื่อเปรียบเทียบกับนักเรียนที่รับรู้ความสามารถของตนเองสูง และนักเรียนที่รับรู้ความสามารถของตนเองสูงมักจะให้เหตุผลของความผิดพลาดของตนว่า เกิดจากใช้ความพยายามน้อยไป มากกว่านักเรียนที่รับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ

2.3 ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

จากที่กล่าวแล้วว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อการทำพฤติกรรมของบุคคล และการที่บุคคลจะเลือกทำพฤติกรรมใด นอกจากจะพิจารณาความสามารถของตนเองและผลกรรมที่เกิดขึ้นจากการทำพฤติกรรมแล้ว การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นอีกองค์ประกอบหนึ่งที่มีส่วนในการตัดสินใจทำพฤติกรรมของบุคคล ซึ่งปัจจัยอันเป็นที่มาของการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นมีหลายประการ ได้แก่

1. ประสบการณ์ การที่บุคคลมีประสบการณ์ในการทำพฤติกรรมเป็นเช่นใดจะทำให้รับรู้ความสามารถของตนเองตามประสบการณ์นั้น ซึ่งถ้าข้อมูลป้อนกลับเป็นประสบการณ์ที่บุคคลประสบความสำเร็จ ก็จะทำให้การรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้น และถ้าข้อมูลป้อนกลับเป็นประสบการณ์ที่ล้มเหลวก็จะรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำลง ซึ่งถ้าพบกับความล้มเหลวหลายครั้งก็จะยิ่งทำให้คิดได้ว่า ตนมีความสามารถน้อยหรือ ไม่มีความสามารถ (Bandura, Adam, Beyer, 1977; Feltz, Landers and Racder, 1979; Biran and Wilson, 1981; อ้างถึงใน ขนิษฐา สุวรรณนิศย์, 2533 : 5) เมื่อกล่าวถึงการรับรู้ความสามารถของตนเองในด้านการเรียนแล้ว ยังมีปัจจัยอื่นที่สัมพันธ์กับประสบการณ์ทางการเรียน นำไปสู่การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการเรียน ได้แก่ ระดับการอนุমানสาเหตุ การตั้งเป้าหมายในการเรียน และทักษะการเรียน กล่าวคือ การที่บุคคลมีทักษะในการเรียน สามารถทำกิจกรรมเกี่ยวกับการเรียนได้รวดเร็วและมีประสิทธิภาพ เมื่อข้อมูลป้อนกลับว่ากิจกรรมที่ทำประสบความสำเร็จ บุคคลก็จะคิดว่าตนมีความสามารถ มีการรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้น (Bandura, 1982, 1986; Schunk, 1985 อ้างถึงใน ขนิษฐา สุวรรณนิศย์, 2533 : 10-11) ซึ่งเมื่อมีการรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้นแล้วจะทำให้บุคคลตั้งเป้าหมายการเรียนในครั้งต่อ ๆ ไปให้ยาก

ขึ้นเนื่องจากคิดว่าคนมีความสามารถที่จะบรรลุเป้าหมายการเรียนนั้น ๆ ได้จากความสามารถของคน เกิดแรงจูงใจที่จะทำพฤติกรรม มีความพยายามที่จะกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายมากยิ่งขึ้น ได้รับความสามารถของตนเองสูงขึ้นไปอีก (Schunk, 1991 : 122) และอนุমানสาเหตุของความสำเร็จในการทำพฤติกรรมนั้น ๆ ว่าเกิดจากความสามารถของคน ซึ่งจะทำให้บุคคลมีความพยายามในการเรียนมากขึ้น ช่วยทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้นตามลำดับ (Weiner, 1979 : 3-25, 1983 : 530-543)

จะเห็นได้ว่า ประสิทธิภาพที่ประสบความสำเร็จ ทักษะการเรียน การตั้งเป้าหมายในการเรียน และระดับอนุমানสาเหตุของความสำเร็จ เป็นปัจจัยที่ส่งผลซึ่งกันและกัน นำไปสู่การรับรู้ว่าคุณมีความสามารถสูง ซึ่งจะส่งผลให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้นตามมา

2. ตัวแบบ การที่บุคคลเห็นตัวแบบประสบความสำเร็จ จะทำให้บุคคลบอกตนเองว่าถ้าคนอื่นทำงาน ได้สำเร็จ ตัวเองก็สามารถที่จะทำงาน ได้สำเร็จเช่นกัน และบางครั้งยังบอกตนเองอีกด้วยว่าสามารถทำงาน ได้ดีกว่าตัวแบบ (Bandura, 1978, 1986; Bandura, Adam, Hardy and Howells, 1980; อ้างถึงใน ขนิษฐา สุวรรณนิคย์, 2533 : 6) แต่ตัวแบบที่จะมีอิทธิพลต่อความคิด ความรู้สึกของบุคคล ได้นั้นควรเป็นตัวแบบที่มีความสามารถ ไม่ต่างจากผู้สังเกตมากนัก กล่าวคือ ถ้าตัวแบบมีลักษณะเด่น มีความสามารถสูงกว่ามาก อาจทำให้ผู้สังเกตคิดว่าตนเอง ไม่มีความสามารถที่จะทำตามตัวแบบได้ และทำให้การรับรู้ความสามารถของตนเองลดลง เช่นการสังเกตตัวแบบที่เป็นครู จะไม่ทำให้นักเรียนรับรู้ความสามารถของตนเองสูงขึ้น แต่ในทางกลับกันถ้าสังเกตตัวแบบที่เป็นเพื่อนนักเรียนที่มีความสามารถไม่แตกต่างกันนัก นักเรียนจะรับรู้ความสามารถของตนเองดีกว่า (Schunk, 1991 : 123)

3. การใช้คำพูดชักจูง โดยการรับเอาคำพูดของผู้อื่นที่เกี่ยวกับความสามารถของตนเองมาเป็นข้อมูลในการพิจารณาความสามารถของตน ทำให้เชื่อว่าตนเองมีความสามารถตามคำพูดนั้น เช่น การที่ครูใช้คำพูดในเชิงบวกว่า “ครูคิดว่าเธอสามารถทำงานนี้ได้สำเร็จ” จะทำให้นักเรียนมีความมั่นใจในความสามารถของตน และการที่รู้สึกว่าตนเองมีความสามารถนี้จะเป็นแรงจูงใจให้บุคคลกระทำตามพฤติกรรมตามที่ตนเองรับรู้ (Bandura, 1986 : 400; Schunk, 1991 : 121)

4. การกระตุ้นทางอารมณ์ ความวิตกกังวล หวาดหวั่นมากเกินไป โดยมีอาการที่แสดงออกทางร่างกาย เช่น ความเครียด เหงื่อออกมาก ใจสั่น อ่อนเพลีย ฯลฯ อาการเหล่านี้จะเป็นสัญญาณที่บอกให้บุคคลรู้ว่า เกิดความไม่มั่นใจในความสามารถของตนเองที่มีอยู่ และจะนึกถึงข้อบกพร่องของตนเองอยู่เสมอ ทำให้ไม่พยายามที่จะพัฒนาความสามารถของตนเอง จึงมีแนวโน้มจะทำงาน ไม่สำเร็จ ซึ่งการที่บุคคลทำงาน ไม่สำเร็จหลายครั้ง จะทำให้รู้สึกว่าตนเอง ไม่มีความสามารถ

อันจะส่งผลให้บุคคลรับรู้ความสามารถของตนเองได้ด้วย ส่วนคนที่มีความวิตกกังวลต่ำ จะเอาใจใส่ต่องานที่ทำ มีความพยายามและมีความอดทนในการทำงาน จึงมีแนวโน้มที่จะทำงานได้สำเร็จ ซึ่งการที่บุคคลทำงานได้สำเร็จนี้จะทำให้รู้สึกว่าคุณมีความสามารถ และพัฒนาการรับรู้ความสามารถของคนเพิ่มขึ้น (Schunk, 1991 : 123)

2.4 วิธพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง

จากปัจจัย 4 ประการนี้ส่งผลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง ซึ่งได้แก่ ประสิทธิภาพ ตัวแบบ การชู้ชกชกุงและการกระตุ้นทางอารมณ์ ที่ได้กล่าว ไปแล้วนั้น ในการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองจึงเป็นการทำให้ปัจจัยทั้ง 4 ส่งผลทางบวกค่อบุคคลซึ่งจะทำให้การรับรู้ความสามารถของตนเองสูงขึ้น ได้แก่

1. ประสิทธิภาพที่ประสบความสำเร็จ แบบดูรา เชื่อว่าเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพมากที่สุด ในการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง เนื่องจากว่าเป็นประสิทธิภาพโดยตรงที่เกิดกับบุคคล ความสำเร็จทำให้เพิ่มความสามารถของตนเอง และเชื่อว่าตนเองสามารถที่จะทำได้ ดังนั้นในการที่จะพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง จำเป็นที่จะต้องฝึกให้มีทักษะเพียงพอที่จะประสบความสำเร็จ ได้พร้อม ๆ กับการทำให้รับรู้ว่าคุณมีความสามารถจะกระทำเช่นนั้นจะทำให้บุคคลใช้ทักษะที่ได้รับการฝึกได้อย่างมีประสิทธิภาพมากที่สุด บุคคลที่รับรู้ว่าคุณมีความสามารถนั้น จะไม่ยอมแพ้ะไรง่าย ๆ แต่จะพยายามทำงานต่าง ๆ เพื่อให้บรรลุถึงเป้าหมายที่ต้องการ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2536 : 59) นอกจากนี้ ประสิทธิภาพที่ประสบความสำเร็จยังส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงอย่างแผ่ขยายในทางที่ดีกับสิ่งที่ไม่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จนั้นโดยตรงอีกด้วย โดยแบบดูราพบว่า การฝึกลดความกลัวสัตว์บางชนิดเช่น งู นอกจากทำให้ผู้รับการฝึก ลดความกลัวลงได้แล้ว ผู้รับการฝึกยังลดความขี้อาย มีความมานะพยายามในการต่อสู้กับปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ในการดำรงชีวิต สามารถชี้แนะตนเอง มีความกล้าเพิ่มขึ้นในหลาย ๆ เรื่อง (Bandura quoted in Mayers, 1983 : 96)

2. การใช้ตัวแบบ เป็นอีกวิธีการหนึ่งที่สามารถพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้สังเกตตัวแบบได้ การที่ตัวแบบประสบความสำเร็จ ได้รับผลกระทบที่พึงพอใจจะทำให้ผู้สังเกตรู้สึกว่าคุณสามารถที่จะประสบความสำเร็จเช่นตัวแบบได้ถ้าพยายามและไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2536 : 59)

3. การใช้คำชู้ชกชกุง เป็นการบอกว่าคุณคนนั้นมีความสามารถที่จะประสบความสำเร็จได้ วิธีการดังกล่าวนี้ค่อนข้างใช้ง่ายและใช้กันทั่วไปซึ่ง แบบดูราได้กล่าวไว้ว่า การใช้คำชู้ชกชกุง

นั้นไม่ค่อจะได้ผลนัก ในการที่จะทำให้คนเราสามารถที่พัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Bandura quoted in Mayers, 1983 : 100) ซึ่งถ้าจะให้ได้ผล ควรจะใช้ร่วมกับการทำให้บุคคลมีประสบการณ์ของความสำเร้ง โดยอาจจะค่อค่อ ๆ สร้างความสามารถให้กับบุคคล อย่างค่อเป็นค่อไป และให้เกิดความสำเร้งตามลำดับขั้นค่อน พร้อมทั้งการใช้คำพูดชักจูงร่วมกัน ก็ย่อมที่จะได้ผลดีในการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง (สมโกธน์ เอี่ยมสุกานิต, 2536 : 60)

4. การกระตุ้นทางอารมณ์ การกระตุ้นทางอารมณ์มีผลต่อการรับรู้ความสามารถของคนในสภาพที่ถูกต้อง ในการตัดสินใจถึงความวิตกกังวล และความเครียดของคนเรานั้น บางส่วนจะขึ้นอยู่กับการกระตุ้นทางสรีระ การกระตุ้นที่รุนแรงทำให้การกระทำพฤติกรรมไม่ค่อได้ผลดี บุคคลจะคาดหวังความสำเร้ง เมื่อเขาไม่ได้อยู่ในสภาพการณ์ที่กระตุ้นด้วยสิ่งที่ไม่พึงพอใจ ความกลัวก็จะกระตุ้นให้เกิดความกลัวมากขึ้น บุคคลจะเกิดประสบการณ์ของความล้มเหลว อันจะทำให้การรับรู้เกี่ยวกับความสามารถของคนค่อ (สมโกธน์ เอี่ยมสุกานิต, 2536 : 60)

จากแนวคิดที่กล่าวมาเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง สรุปได้ว่าการรับรู้ว่าคุณมีความสามารถ เป็นสิ่งสำคัญต่อการตัดสินใจทำพฤติกรรมของนักเรียน ทำให้นักเรียนมีความพยายามในการเรียน สามารถประสบความสำเร้งในการเรียน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้นได้ จึงควรพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองของนักเรียนค่อยสัมฤทธิ์ เพื่อให้นักเรียนค่อยสัมฤทธิ์มีความพยายามในการเรียน รู้สึกมีความสุขในการเรียน มีความกระตือรือร้น และไม่มี ความวิตกกังวลในการเรียน นำไปสู่ความสำเร้งในการเรียน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้นค่อไป โดยวิธีการพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองที่มีประสิทธิภาพที่สุดนั้นคือการสร้างประสบการณ์ที่ประสบความสำเร้งให้แก่ นักเรียนค่อยสัมฤทธิ์

ตอนที่ 3 สถานะทางสังคมมิติ (Sociometric Status)

จากการศึกษาเรื่องบุคลิกภาพและพฤติกรรมที่แสดงออกเมื่ออยู่ในโรงเรียนของนักเรียนค่อยสัมฤทธิ์ สามารถสรุปเกี่ยวกับบุคลิกภาพด้านความสัมพันธ์กับเพื่อนของนักเรียนค่อยสัมฤทธิ์ได้ว่า นักเรียนค่อยสัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์ กับเพื่อนที่เป็น ไปอย่างไม่ราบรื่นนัก นักเรียนค่อยสัมฤทธิ์มักก้าวร้าว ไม่เป็นมิตรกับเพื่อน ขาดเพื่อน เหนงและโคคเคี้ยว มักถูกเพื่อนล้อเลียน มีการทะเลาะเบาะแว้งกับเพื่อนเป็นประจำ เพื่อนจึงมักถอยหนี ทำให้นักเรียนค่อยสัมฤทธิ์รู้สึกโคคเคี้ยว และรับรู้ว่าคุณถูกเพื่อนปฏิเสธ จึงไม่ชอบที่จะเข้าร่วมกิจกรรมใดในโรงเรียน มีทัศนคติด้านลบค่อเพื่อน ครู และการเรียน ผลการเรียนของนักเรียนค่อยสัมฤทธิ์ที่เคยค่อค่ออยู่ค่อแล้วเมื่อรู้สึกไม่ชอบ ไม่มีความสุขในการ

เรียน ซึ่งทำให้ไม่ตั้งใจเรียน ไม่อยากร่วมกิจกรรมใดในการเรียน ผลการเรียนก็ยิ่งตกต่ำลงไปอีก ซึ่ง ไบเวอร์และคณะ ได้กล่าวว่าการยอมรับของเพื่อนและความสัมพันธ์ที่ดีในหมู่เพื่อน หรือฐานะทางสังคมมิติ (Sociometric Status) นี้เป็นองค์ประกอบหนึ่งที่ส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Bower and others, 1970 อ้างถึงใน ประสาร มาลากุล ณ อยุธยาและคณะ, 2520 : 34) ดังนั้นนักการศึกษา จึงควรให้ความสนใจ กับความสัมพันธ์กับเพื่อน หรือฐานะทางสังคมมิติ ของนักเรียนคือยสัมพันธ์หาวิธีการส่งเสริม แก้ไข ปรับปรุง เพื่อให้ให้นักเรียนคือยสัมพันธ์ มีความสุขกับการเรียน ได้รับการยอมรับจากเพื่อน และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้นในโอกาสต่อ ๆ ไป

3.1 ความเป็นมาของการศึกษาด้านสังคมมิติ

การศึกษาด้านสังคมมิติ ได้เริ่มต้นประมาณ ค.ศ. 1934 โดยนักจิตวิทยาชื่อ Dr. Jacob L. Moreno ผู้ซึ่งต่อมาได้รับขนานนามว่า “บิดาแห่งสังคมมิติ” ไบเรโน ได้สังเกตวิธีเลือกที่นั่งของนักเรียนว่าถ้าครูไม่บังคับให้นั่งที่ใดแล้วนักเรียนจะเลือกนั่งใกล้กับคนที่นักเรียนพอใจ ดังนั้นจึงเกิดความคิดว่าถ้าต้องการศึกษาเพื่อให้ได้ข้อมูลว่า นักเรียนคนใดได้รับการยอมรับจากเพื่อนมากน้อยเพียงใด โดยใช้คำถามว่า นักเรียนอยากนั่งใกล้ใครมากที่สุด นักเรียนจะเลือกเพื่อนจากความรู้สึกของตัวเอง คำตอบที่ได้จะทำให้สามารถตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ในกลุ่มสังคมที่เป็นความสัมพันธ์ทางจิตใจหรือสังคมมิติของนักเรียนได้ (Moreno, 1953 : 53)

3.2 ความหมายของฐานะทางสังคมมิติ

จากแนวคิดซึ่งเป็นต้นกำเนิดของการศึกษาเรื่องสังคมมิติดังกล่าว ไบเรโน จึงสรุปความหมายของ สังคมมิติ ได้ว่า หมายถึงการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสังคมที่เป็นความสัมพันธ์ทางจิตใจที่มีต่อกันของผู้ที่อยู่สังคมเดียวกัน โดยกำหนดให้บุคคลในสังคมที่ศึกษาทุกคนเป็นผู้ประเมินฐานะ (Status) ทางสังคมมิติ บอกระดับความพอใจที่มีต่อบุคคล ในสังคมนั้นในสถานการณ์ต่าง ๆ และใช้วิธีการทางคณิตศาสตร์เพื่อที่จะประยุกต์ผลออกมาเป็นปริมาณตัวเลขที่อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสังคมนั้น ๆ (Moreno, 1953 : 51)

กรอนตันด์ (Gronlund, 1959 : 51) ได้ให้ความหมายของสังคมมิติไว้คล้ายแนวคิดของไบเรโน กล่าวคือ สังคมมิติ หมายถึง วิธีการในการประเมินขอบเขตที่บุคคลได้รับการยอมรับจากกลุ่ม ผลที่ได้จากการประเมินทำให้ทราบฐานะทางสังคมมิติของแต่ละบุคคล และยังแสดงให้เห็นถึงโครงสร้างของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลภายในสังคมนั้น

อนาสตาซี (แปกโค ประชุมสุข อ่าวบำรุง และคณะ, 2519 : 541) ได้ให้ความหมายของสังคมมิติว่า เป็นเทคนิคการเสนอชื่อ (Nominating Techniques) ใช้กันในกลุ่มบุคคลที่

ได้อยู่ด้วยกันมานานพอจนรู้จักกัน เช่นในชั้นเรียน ในโรงงาน ในสถานพยาบาล สโมสร หรือ หน่วยทหาร บุคคลแต่ละคนจะได้รับการขอร้องให้เลือกสมาชิกของกลุ่มจำนวนหนึ่งคนหรือหลายคน ซึ่งผู้เลือกอยากเรียน อยากทำงาน อยากรับประทานอาหารกลางวัน อยากเล่นหรือ อยากทำงานหน้าที่อื่น ๆ ที่กำหนดให้ด้วยกัน โดยอาจขอให้เสนอชื่อสมาชิกของกลุ่มมาก็คนที่ได้ความใจชอบหรือเสนอเป็นจำนวนจำกัดแน่นอนก็ได้

จากความหมายเรื่องสังคมมิติข้างต้น สรุปได้ว่า สังคมมิติ หมายถึง การศึกษาความสัมพันธ์ของบุคคลที่อยู่ในสังคมเดียวกัน โดยการให้บุคคลในสังคมนั้นเสนอชื่อของผู้ที่ตนต้องการร่วมกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งตามที่กำหนดให้ด้วยกันแล้วนำผลที่ได้มาวิเคราะห์ด้วยวิธีการทางคณิตศาสตร์ คำตอบที่ได้จะบอกฐานะทางสังคมมิติของบุคคลและแสดงโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสังคมนั้น

3.3 ประโยชน์ของการศึกษาฐานะทางสังคมมิติในสถานการณห้องเรียน

การศึกษาระยะทางสังคมมิติในสถานการณห้องเรียนจึงมีประโยชน์แก่ผู้ศึกษาที่จะได้ทราบความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนที่มีต่อกัน จะช่วยให้ทราบว่านักเรียนคนใดเป็นที่นิยมมาก นักเรียนคนใดถูกรังเกียจจากเพื่อนฝูง หรือถูกทอดทิ้งให้อยู่โดดเดี่ยว ซึ่งความรู้สึกโดดเดี่ยว ถูกเพื่อนปฏิเสธนี้ย่อมมีผลกระทบต่อจิตใจ การเรียนของนักเรียน และการสอนของครู นอกจากนี้การศึกษาระยะทางสังคมมิติของห้องเรียน ยังทำให้ได้ทราบถึงรายละเอียดเกี่ยวกับจำนวนและลักษณะของกลุ่มย่อยต่าง ๆ ภายในห้องเรียน เมื่อได้ทราบถึงความสัมพันธ์เหล่านี้จะช่วยให้เข้าใจนักเรียนและสามารถจัดการปรับปรุงแก้ไขให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพที่ดียิ่งขึ้น (รัตนา ดวงแก้ว, 2526 : 12 ; สุทธิรัช ฉายเพชรกร, 2531 : 22)

3.4 ความสัมพันธ์ของฐานะทางสังคมมิติกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

การประสบความสำเร็จทางการเรียนมีตัวบ่งชี้ที่สำคัญคือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่จะประสบความสำเร็จหรือไม่นั้นมีปัจจัยที่ส่งผล แบ่งได้เป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ ปัจจัยทางเขาวนปัญญา และปัจจัยที่ไม่เกี่ยวข้องกับเขาวนปัญญา (Cole, 1974 : 329) โดยเฉพาะถ้าพบว่านักเรียนมีเขาวนปัญญาในระดับเท่ากันแล้ว ความแตกต่างของผลสัมฤทธิ์จึงเป็นผลมาจากปัจจัยที่ไม่เกี่ยวข้องกับเขาวนปัญญาทั้งสิ้น (Terman, 1974 อ้างถึงใน พงุททรัพย์ วงษ์พานิช, 2523 : 2) ซึ่ง ทราวอร์ธ (Travers, 1958 อ้างถึงใน รัตนา ดวงแก้ว, 2526 : 1) ได้ยกตัวอย่างปัจจัยที่ไม่เกี่ยวข้องกับเขาวนปัญญาไว้เช่น วิธีสอนของครู ธรรมชาติของผู้เรียน ทักษะคิดต่อวิชาที่เรียน สิ่งแวดล้อมทางบ้าน ความสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้เรียน ความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง เป็นต้น

บัสเวล (Buswell, 1953 อ้างถึงใน สุทธิชัย ฉายเพชรกร, 2531 : 25) ได้ศึกษา พบว่า ฐานะทางสังคมหรือความสัมพันธ์ในหมู่เพื่อน การยอมรับของเพื่อนร่วมชั้น มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่ง เพอร์สคอตท์ (Bower and others, 1970 อ้างถึงใน ประสาร มาลากุล ณ อรุณา และคณะ, 2520 : 34) ได้ศึกษาเรื่องสังคมมิติได้ข้อค้นพบที่สอดคล้องกันว่า ปัจจัยความสัมพันธ์ในหมู่เพื่อนวัยเดียวกัน และการปรับคนมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และ นิภาพร จินดาวัฒน์ (2515 :) ได้ศึกษาพบว่า ผู้ที่ได้รับการยอมรับจากเพื่อน และมีความสัมพันธ์ที่ดีในหมู่เพื่อนมักเป็นคนที่มียผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าคนอื่น ๆ การยอมรับในหมู่เพื่อน การเลือกคบเพื่อนของนักเรียนจึงขึ้นอยู่กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ส่วน ภูรินทร์ จันทนศิริ (2511) ได้ศึกษาพบว่า นักเรียนที่เพื่อน ไม่ต้องการคบหาด้วยมากที่สุดคือ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

สำหรับการศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของฐานะทางสังคมมิติกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนนั้น ได้มีผู้ศึกษาวิจัยไว้หลายท่าน เช่น

ฮาวิล (Havil, 1969 : 1865-A) ได้ศึกษานักเรียนที่มีความบกพร่องด้านการฟังที่ กำลังเรียนอยู่ในระดับเกรด 4 ขึ้น ไป โดยใช้เทคนิคทางสังคมมิติ พบว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าค่าเฉลี่ยจะมีฐานะทางสังคมมิติสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าค่าเฉลี่ย โดยที่ฐานะทางสังคมมิติมีความสัมพันธ์ในทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สุข เจริญชัย (2503 :) ได้ศึกษาตัวการที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาริศจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 8 คน พบว่า ความสัมพันธ์ในหมู่เพื่อนวัยเดียวกัน เป็นตัวการหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และยังพบอีกว่านักเรียนที่ไม่มีเพื่อนในห้องเรียน จะทำให้การเรียนไม่ดีเท่าที่ควรและในบางครั้ง จะทำให้ไม่อยากเรียน และจากการศึกษาสังคมมิติพบว่า นักเรียนที่มีคนเลือกน้อยหรือ ไม่มีคนเลือกนั้น บิคา มารดา ผู้ปกครอง หรืออาจารย์ประจำชั้น ต่างก็ให้ความเห็นว่า นักเรียนคนนั้นมีความสัมพันธ์กับเพื่อนไม่ดี

บุญอึ้ง เจริญอึ้ง (2508 :) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 พบว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง จะได้รับเลือกจากเพื่อนมากกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ คือ นักเรียนที่เรียนอ่อนมักจะไม่ได้รับเลือกจากเพื่อนร่วมห้องเรียน ในทางสังคมมิติ ส่วนนักเรียนที่เรียนดีและปานกลางจะได้รับเลือกจากเพื่อนเสมอ

ทองทุด บุญยิ่ง (2516 :) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างฐานะทางสังคมมิติกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 7 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 พบว่าฐานะทางสังคมมิติของนักเรียนทั้ง 2 ระดับชั้นดังกล่าว มีความสัมพันธ์ในทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา และคณะ (2520 :) ได้ศึกษานักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าระดับความสามารถ พบว่า นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และปีที่ 7 โรงเรียนสาริดจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ กับนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปกติจะมีลักษณะพฤติกรรมทางสังคม หรือฐานะทางสังคมมิติแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 นั่นคือ ฐานะทางสังคมมิติ มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

สุทธิชัย ฉายเพชรกร (2531 :) ได้ศึกษาตัวแปรที่สัมพันธ์กับฐานะทางสังคมมิติของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ในโรงเรียนสาริดตั้งกตทบวงมหาวิทยาลัยกรุงเทพมหานคร พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นตัวแปรที่สำคัญที่สุดในการจำแนกฐานะทางสังคมมิติของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และ 3 จากตัวแปรทั้งสิ้น 18 ตัว และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นตัวแปรที่สำคัญลำดับที่ 2 ในการจำแนกฐานะทางสังคมมิติของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จากตัวแปร 18 ตัว

จากแนวความคิดและข้อค้นพบในการศึกษาวิจัยของนักการศึกษาทั้ง ไทยและต่างประเทศที่กล่าวมาแล้วข้างต้น จึงสรุปได้ว่า ฐานะทางสังคมมิติซึ่งหมายถึง ความสัมพันธ์ในหมู่เพื่อน การยอมรับของเพื่อนนั้น มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ดังนั้นการที่นักเรียนคือยสัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์กับเพื่อนอย่างไม่ราบรื่นนัก มักจะมีเพื่อนน้อย ขาดเพื่อน เหงา และโดดเดี่ยว ตลอดจนมีการทะเลาะเบาะแว้งกับเพื่อนเป็นประจำ น่าจะมีสาเหตุส่วนหนึ่ง จากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และเนื่องจากสถานภาพในเชิงวิชาการเป็นสถานภาพที่มีอิทธิพลมากที่สุด ในชั้นเรียน (Cohen and Lotan, 1995 : 101) การส่งเสริมให้นักเรียนคือยสัมฤทธิ์ได้รับการยอมรับจากเพื่อนมากขึ้น โดยเน้นการแสดงบทบาทของนักเรียนคือยสัมฤทธิ์ในเชิงวิชาการ ให้เพื่อนได้เห็นว่าการเรียนคือยสัมฤทธิ์มีความสามารถในการเรียน เช่นสามารถตอบคำถามครูได้ ทำแบบฝึกหัดได้ถูกต้อง สามารถอธิบายถ่ายทอดความรู้ต่อผู้อื่น ได้รับการยอมรับทางด้านวิชาการ เป็นต้น อันจะนำไปสู่ความสัมพันธ์ที่ดีในหมู่เพื่อน และส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนคือยสัมฤทธิ์ต่อไป

3.5 ลักษณะของผู้มีฐานะทางสังคมมิติสูงและต่ำ

ดังที่ทราบแล้วว่าฐานะทางสังคมมิติ หรือความสัมพันธ์ในหมู่เพื่อน การยอมรับของเพื่อนร่วมชั้นมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ดังนั้นในทางกลับกัน ผู้ที่มีฐานะทางสังคมมิติสูงมักจะเป็นผู้ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงด้วย โคช ออซูเบล (Ausubel, 1958 อ้างถึงใน ทุทธิชัย ฉายเพชรการ 2531 : 34-35) ได้ศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีฐานะทางสังคมมิติสูง จะมีลักษณะบุคลิกภาพที่ดี คล่องแคล่ว ว่องไว ร่าเริง แต่งกายเรียบร้อย และรูปร่างหน้าตาดี ส่วนบุญอิง เจริญอิง (2508 :) ยังพบอีกว่าผู้ที่มีฐานะทางสังคมมิติสูง จะมีลักษณะไม่ขี้อาย เป็นคนหน้าตาดี ไม่โกรธง่าย มีเพื่อนมากและนั่งในห้องเรียนอย่างเรียบร้อย นอกจากนั้น กบิน ไครทิพย์ (2523) เป็นอีกผู้หนึ่งที่ใช้ฐานะทางสังคมมิติศึกษาสภาพความสัมพันธ์ทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 พบว่านักเรียนที่มีฐานะทางสังคมมิติสูง จะมีลักษณะทางกาย อารมณ์สังคม และสติปัญญา ดีกว่านักเรียนที่มีฐานะทางสังคมมิติต่ำ จึงอาจกล่าวได้ว่านักเรียนที่มีฐานะทางสังคมมิติสูงจะมีลักษณะทางบวก ส่วนนักเรียนที่มีฐานะทางสังคมมิติต่ำจะมีลักษณะไปทางลบซึ่งสอดคล้องกับบุคลิกภาพของนักเรียนด้วยสัมฤทธิ์ดังกล่าวข้างต้นนั่นเอง

3.6 การวัดฐานะทางสังคมมิติ

จากการศึกษาแนวคิดและงานวิจัยข้างต้น จึงเป็นที่ยอมรับว่า ฐานะทางสังคมมิติมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การส่งเสริมฐานะทางสังคมมิติของนักเรียนสามารถกระทำได้ด้วยวิธีการให้นักเรียนได้แสดงออกทางด้านวิชาการ เพื่อให้เกิดการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน แต่ก่อนที่ครูจะส่งเสริมให้เกิดการยอมรับทางสังคมแก่นักเรียนคนใดนั้น ครูจำเป็นต้องทราบก่อนว่านักเรียนคนใดมีฐานะทางสังคมมิติในระดับต่ำกว่า ควรได้รับการส่งเสริม โดยการวัดฐานะทางสังคมมิติของนักเรียน ซึ่งอาจทำได้ด้วยการถามปากเปล่าให้นักเรียนตอบ หรือให้นักเรียนตอบในแบบวัดฐานะทางสังคมมิติก็ได้ ซึ่ง โมเร โน เรียกแบบฟอร์ม นี้ว่า Sociometric Test หรือแบบวัดฐานะทางสังคมมิติ (Gronlund, 1959: 1) แบบวัดฐานะทางสังคมมิติ นี้สามารถใช้วัดฐานะทางสังคมมิติ ของบุคคลหลากหลายกลุ่ม เช่นคนงานในโรงงาน บุคคลที่อยู่ในชุด ผู้ที่มาเข้าค่ายร่วมกัน นักเรียนในโรงเรียน และบุคคลในสถานที่อื่น ๆ ที่มีคนอยู่กันเป็นกลุ่มและมีความสัมพันธ์กันก็ได้

สำหรับข้อคำถามในแบบวัดสังคมมิติของห้องเรียนนั้น จะให้นักเรียนระบุชื่อเพื่อนที่ต้องการอยู่ด้วยกันในสภาพการณ์ที่กำหนดให้ ข้อคำถามที่มักใช้กันเสมอคือ

1. ให้นักเรียนเลือกเพื่อนที่นักเรียนต้องการนั่งใกล้
2. ให้นักเรียนเลือกเพื่อนที่นักเรียนต้องการทำงานด้วย

3. ให้นักเรียนเลือกเพื่อนที่นักเรียนต้องการเล่นด้วย

โดยจำนวนข้อคำถามขึ้นอยู่กับเป้าหมายของการวัด ถ้าต้องการแบ่งกลุ่มหรือศึกษาเรื่องใดเรื่องหนึ่งอาจถามเพียง 1 ข้อที่ต้องการ แต่ถ้าต้องการประเมินความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนเพื่อหาว่าแต่ละคนได้รับการยอมรับจากกลุ่มมากน้อยเพียงใด ควรใช้คำถามทั้ง 3 ข้อ ดังกล่าว และการกำหนดจำนวนตัวเลือกนั้นอาจกำหนดจำนวนแน่นอน เช่น ให้นักเรียนเลือกเพื่อนที่ต้องการเล่นด้วย จำนวน 5 คน หรืออาจไม่กำหนดจำนวนแน่นอนก็ได้ โดยจากการศึกษาพบว่านักเรียนตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ขึ้นไปสามารถตอบแบบวัดฐานะทางสังคมมิติ ที่กำหนด 5 ตัวเลือก ได้ดีและพบว่าแบบวัดฐานะทางสังคมมิติที่กำหนด 5 ตัวเลือก ให้ผลคงที่มากที่สุด (Gronlund, 1959 : 48-49)

หลังจากที่นักเรียนได้ตอบแบบวัดฐานะทางสังคมมิติแล้ว ผู้ดำเนินการจะนำผลมารวบรวม และศึกษาว่าแต่ละคำถามมีคนได้รับเลือกอย่างไร โดยจัดทำตารางสองทาง (matrix table) และวิเคราะห์บุคคลประเภทต่าง ๆ จากตารางสองทาง การวัดฐานะทางสังคมมิตินี้สามารถใช้กับกลุ่มคนระหว่าง 10-50 คน ซึ่งผู้ที่เป็นดาวและผู้ที่ถูกทอดทิ้งในแต่ละกลุ่มที่มีจำนวนคนในกลุ่มแตกต่างกันสามารถนำมาเปรียบเทียบกันได้โดยตรง

3.7 การแปลผลการวัดฐานะทางสังคมมิติ

เมื่อใช้แบบวัดฐานะทางสังคมมิติกับกลุ่มที่ต้องการศึกษาและนำผลการวัดจัดทำตารางสองทางแล้ว จะทำให้ทราบฐานะทางสังคมมิติ (Sociometric Status) ของบุคคลในกลุ่มนั้น โดยมีศัพท์ที่ใช้เรียกบุคคลประเภทต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1. ดาว (Stars) คือผู้ที่ได้รับเลือกมากกว่า 22 ครั้ง ในการวัดฐานะทางสังคมมิติ เป็นศูนย์กลางของการเลือกเหมือนดาว

2. ผู้โดดเดี่ยว (Isolate) คือผู้ที่ไม่ได้รับการเลือกเลย

3. ผู้ถูกทอดทิ้ง (Neglectee) คือผู้ที่ได้รับการเลือกน้อยกว่าหรือเท่ากับ 9 ครั้ง

4. ผู้ที่กลุ่มไม่ยอมรับ (Rejectee) คือผู้ที่ไม่ได้รับเลือกจากคำถามทางบวกเลย แต่ได้รับเลือกในคำถามเชิงลบ (Negative Choice) เช่นถามว่า ให้เลือกคนที่พบใจน้อยที่สุดใน การร่วมกิจกรรม

5. ผู้ที่เลือกซึ่งกันและกัน (Mutual Choice) คือการที่บุคคล 2 คนเลือกซึ่งกันและกันในคำถามสังคมมิติเดียวกัน

6. กลุ่มสังคมมิติ (Sociometric Clique) คือ กลุ่มคนที่เลือกซึ่งกันและกันในเกณฑ์สังคมมิติเดียวกันแต่อาจจะมีการเลือกคนนอกกลุ่มบ้างเล็กน้อย

7. การแตกกลุ่มสังคมมิติ (Sociometric Cleavage) คือปรากฏการณ์ที่คนสองกลุ่มหรือมากกว่าสองกลุ่มขึ้นไปที่ไม่เลือกซึ่งกันและกัน เช่น การแตกกลุ่มเพศหญิงและเพศชาย หรือการแตกกลุ่มเชื้อชาติ กลุ่มเมือง กลุ่มชนบท หรือกลุ่มฐานะทางเศรษฐกิจ เป็นต้น (Gronlund, 1959 : 3-4)

ดังที่ได้กล่าวไว้ตอนต้นแล้วว่านักเรียนคือขั้วสัมฤทธิ์มีฐานะทางสังคมมิติต่ำไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อน ทั้งที่อาจสังเกตเห็นได้และวัดได้จากฐานะทางสังคมมิติ นอกจากนั้นการวิเคราะห์จากแบบวัดฐานะทางสังคมมิติยังแสดงให้เห็นถึงบุคคลที่เป็นผู้โดดเดี่ยว ผู้ถูกทอดทิ้ง และโครงสร้างสังคมแบบอื่น ๆ ในห้องเรียนอันจะเป็นประโยชน์แก่ครูและผู้เกี่ยวข้องที่จะจัดการปรับปรุงการเรียนการสอนให้นักเรียนคือขั้วสัมฤทธิ์ ได้รับการยอมรับจากเพื่อน มีความสัมพันธ์ที่ดีในกลุ่มเพื่อนและมีผลสัมฤทธิ์ที่ดีขึ้นต่อไป

ตอนที่ 4 พฤติกรรมตั้งใจเรียน

พฤติกรรมประการหนึ่งของนักเรียนคือขั้วสัมฤทธิ์ที่เป็นอุปสรรคต่อการเรียน ส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าระดับความสามารถ ได้แก่ พฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียน (Rimm, 1984 : 26; Butler-Por, 1987 : 12; Clark, 1988 : 3; McCall and others, 1992 : 135; Samway and others, 1995 : 6) ซึ่งพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนนี้ เป็นพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ประเภทหนึ่งในชั้นเรียน ที่ก่อให้เกิดผลเสียอย่างมาก ทั้งในด้านตัวผู้เรียนและสภาพการเรียนการสอนของครู กล่าวคือในด้านตัวผู้เรียนนั้นทำให้ผู้เรียนไม่สามารถเข้าใจเนื้อหาของบทเรียนที่ครูอธิบายได้ชัดเจน และยังทำให้เกิดปัญหาตามมาอีกประการหนึ่งคือ ผู้เรียนไม่สามารถมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงเท่าที่ศักยภาพควรจะเป็นได้ (ทม โทชน เอี่ยมสุภามิต, 2526 : 24) นักการศึกษาจึงควรตระหนักในปัญหา และคิดหาวิธีการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนให้สูงขึ้นตามศักยภาพ โดยส่งเสริมให้นักเรียนมีพฤติกรรมตั้งใจเรียน เพื่อที่จะได้เข้าใจในเนื้อหาบทเรียนที่ครูอธิบาย และสามารถมี ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นตามศักยภาพได้

4.1 ความหมายของพฤติกรรมตั้งใจเรียน

ลาซาเคร์น (Labaderne, 1968 : 320) ให้ความหมายว่า พฤติกรรมตั้งใจเรียน หมายถึง พฤติกรรมที่นักเรียนมองเห็นคือ มองครูหรือมองกระดาน อ่านบทเรียนและทำงานตามที่ครูสั่ง

ฮอลตัน (Holton, 1973 อ้างถึงใน อัญชณี จิตต์โสภา, 2536 : 38) ให้ความหมายว่า พฤติกรรมตั้งใจเรียน หมายถึง อาการจดจ่อของจิตใจในสิ่งที่เรียน ทำให้บุคคลมีสมาธิในการเรียน ดังนั้นการเรียนวิชาที่ผู้เรียนสนใจ จะทำให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมตั้งใจเรียน และมีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าผู้เรียนที่ไม่ตั้งใจเรียน

จากความหมายของพฤติกรรมตั้งใจเรียนที่กล่าวมาสรุปได้ว่า พฤติกรรมตั้งใจเรียน หมายถึง อาการที่นักเรียนมองสิ่งที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนการสอนขณะนั้น เช่น มองครู มองสื่อ อุปกรณ์ มองเพื่อนที่ตอบคำถามของครู โดยเป็นการมองอย่างมีจิตใจจดจ่อ แสดงอาการมีส่วนร่วมกับกิจกรรมการเรียนการสอน ปฏิบัติตามคำสั่งครู เช่น ตอบคำถามครู ได้ เป็นต้น

นอกจากนี้ยังมีนักการศึกษาบางท่าน ได้ให้ความหมายของพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียน ดังนี้

โบรเดน และคณะ (Broden and others, 1970 : 341) ให้ความหมายของ พฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนว่า หมายถึง พฤติกรรมถูกออกจากรู้นั่ง ตั้งเสียงดังพูดคุย มองเพื่อนในขณะที่ครูสอน และไม่ทำงานตามที่ครูมอบหมาย

มิลแมน และคณะ (Millman and others, 1970 อ้างถึงใน ถัดดา แซ่ปึ้ง, 2530 : 8) กล่าวว่า พฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียน หมายถึงพฤติกรรมที่มีลักษณะก้าวร้าว จุกจิกไม่อยู่กับที่ ไม่ทำงานตามที่ครูมอบหมาย และพูดคุยกับเพื่อนขณะที่ครูให้ทำงาน

จากความหมายดังกล่าวอาจสรุปได้ว่า พฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนมีลักษณะตรงข้ามกับพฤติกรรมตั้งใจเรียน เช่น ในขณะที่ครูอธิบาย นักเรียนพูดคุยกับเพื่อน เมื่อครูสั่งงานนักเรียนไม่ทำงานตามที่มอบหมาย ซึ่งจะก่อให้เกิดความวุ่นวายและรบกวนผู้อื่น

4.2 ความสำคัญของพฤติกรรมตั้งใจเรียน

ในกระบวนการเรียนการสอนในห้องเรียน พฤติกรรมตั้งใจเรียนของนักเรียนนับเป็นองค์ประกอบที่สำคัญอย่างหนึ่ง เนื่องจากเป็นทักษะพื้นฐานที่เอื้อให้นักเรียนเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ นักเรียน ที่มีพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียน เอาใจใส่ฟังคำอธิบายของครู ปฏิบัติงานตามที่ครูตั้งข้อจะเข้าใจบทเรียนได้ดี (Millman, and others, 1981 : 1) ในขณะที่นักเรียนที่มีพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนน้อย จะไม่สามารถเข้าใจบทเรียนที่ครูอธิบายได้เป็นอย่างดี ไม่สามารถปฏิบัติงานต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ และยังเป็นภาระรบกวนเพื่อนในชั้นเรียนอีกด้วย (Tanner, 1978 อ้างถึงใน จันทรรัตน์ อีร์ฉุศิริ, 2536 : 2) ดังนั้นการมีพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนน้อยจึงอาจก่อให้เกิดปัญหาทางการเรียนกับตัวนักเรียน และอาจส่งผลกระทบต่อบรรยากาศทางการเรียนการสอน

กับนักเรียนทั้งห้องเรียนได้ (Feldhusen, 1977; Wallen and Wallen, 1978 อ้างถึงใน อรรถา
ไทยการณวงศ์, 2528 : 4) หรือถ้าจะกล่าวแยกเป็นส่วน ๆ จะได้ว่า พฤติกรรมตั้งใจเรียนมีผลกระทบ
ต่อตัวนักเรียน ครูผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้น ดังนี้

1. ในแง่ของผลกระทบต่อตัวนักเรียน ถ้านักเรียนมีพฤติกรรมตั้งใจเรียน อาจจะทำให้ผลการเรียนดีขึ้น ทั้งนี้เพราะจากงานวิจัยของ คอบบ์และฮอปส์ (Cobb and Hops, 1973 อ้างถึง
ใน ศิริลักษณ์ รักษาทรัพย์ 2534 : 1) พบว่า การที่นักเรียนมีพฤติกรรมตั้งใจเรียนเพิ่มขึ้นจะทำให้
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพิ่มขึ้นด้วย และงานวิจัยของ ฮอกและลูซ (Hoge and Luce, 1979 อ้างถึงใน
จันทรรัตน์ ชีร์ฤศิริ, 2536 : 2) พบว่าพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนมีความสัมพันธ์ทางลบกับผลสัมฤทธิ์ทาง
การเรียน ส่วนพฤติกรรมตั้งใจเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

2. ในแง่ของผลกระทบต่อครูผู้สอนนั้น ถ้านักเรียนมีพฤติกรรมตั้งใจเรียน
อาจช่วยให้ครูผู้สอนสามารถดำเนินการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพขึ้น เสียเวลาในการ
ควบคุมนักเรียนน้อยลง สามารถให้เวลากับการสอนเพิ่มขึ้น นอกจากนี้ยังส่งผลให้เกิดระเบียบวินัย
ในชั้นเรียนด้วย

3. ในแง่ผลกระทบต่อเพื่อนร่วมชั้นเรียนนั้น ถ้านักเรียนส่วนใหญ่มีพฤติกรรม
ตั้งใจเรียนแล้ว อาจทำให้บรรยากาศในชั้นเรียนดีขึ้น นักเรียนก็จะมีสมาธิในการเรียนมากขึ้น

จันทรรัตน์ ชีร์ฤศิริ (2536 : 2) ได้กล่าวถึงประสบการณ์ที่เคศสอนในโรงเรียนและ
พบว่า พฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนของนักเรียนในขณะที่ครูสอน และขณะที่ครูให้ทำงาน มีลักษณะ
ดังต่อไปนี้คือ ขวนเพี้ยนคุย เต้นกับเพื่อน นำอุปกรณ์การเรียนหรือของเล่นที่ไม่เกี่ยวข้องกับการเรียน
ในขณะนั้นขึ้นมาเล่น เหม่อลอย มองออกไปที่อื่นเช่นนอกประตู หน้าต่าง ไม่ตอบคำถามของครู
พุนอนกับโต๊ะเรียน วาดรูปเล่น นำการบ้านวิชาอื่นขึ้นมาทำ อ่านหนังสือการ์ตูน หรือหนังสืออ่าน
เล่นอื่น ๆ ซึ่งเป็นสาเหตุทำให้นักเรียนไม่สามารถเข้าใจเนื้อหาวิชาที่ครูสอนได้อย่างชัดเจน และ
ทำให้ผลการเรียนของนักเรียนตกต่ำ อีกทั้งยังมีผลให้กิจกรรมการเรียนการสอนหยุดชะงัก การเรียน
การสอนไม่บรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ นักเรียนก็ไม่ประสบผลสำเร็จในการเรียนเท่าที่ควรอีกด้วย

ถ้าจะกล่าวในแง่พฤติกรรมตั้งใจเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนนั้น นอกจากงาน
วิจัยของ ฮอกและลูซ (Hoge and Luce, 1979 อ้างถึงใน จันทรรัตน์ ชีร์ฤศิริ, 2536 : 2) ที่กล่าวไป
ข้างต้นแล้วว่า พฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนมีความสัมพันธ์ทางลบกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และ
พฤติกรรมตั้งใจเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ยังมีงานวิจัยของ ลาฮาเดร์น
(Labadecne, 1968 : 320-324) ที่สนับสนุนแนวคิดนี้ กล่าวคือ ลาฮาเดร์น ได้ศึกษากับนักเรียนเกรด 6

อายุ 11 ปี จำนวน 125 คน โดยการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนของนักเรียน พฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียน ได้แก่ พฤติกรรมที่นักเรียนมองหนังสือหรือมองครู อ่านบทเรียน ตามที่ครูตั้ง มองกระดานหรือใช้เครื่องพู่กัน และทำงานตามคำสั่งของครู ผลการศึกษาพบว่านักเรียน ที่มีพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนสูง จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนที่มีพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนต่ำ นอกจากนี้ แซมมูเอลท์และเทอร์เนอร์ (Samuels and Turnure, 1974 : 29-32) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับนักเรียนเกรด 1 อายุ 6 ปี จำนวน 88 คน โดยทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมตั้งใจเรียนในชั่วโมงการอ่านของนักเรียน พฤติกรรมตั้งใจเรียนในชั่วโมงการอ่านเป็นพฤติกรรมเดียวกับในการศึกษาของ กลาซาเคิร์น พบว่า พฤติกรรมตั้งใจเรียนในชั่วโมงการอ่านมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการอ่านของนักเรียนในห้องเรียน และจากการศึกษาของ คอบบ์ และฮอปส์ (Cobb and Hops, 1973 อ้างถึงใน สิริลักษณ์ รักษาทรัพย์, 2534 : 1) ที่ทำการศึกษากับนักเรียนเกรด 1 จำนวน 18 คน ยังพบว่าการเพิ่มพฤติกรรม ตั้งใจเรียนในชั่วโมงการอ่านสามารถเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านได้

โดยสรุปแล้วพฤติกรรมตั้งใจเรียนมีความสำคัญต่อทั้งนักเรียนเอง เพื่อนร่วมห้อง ครู ตลอดจนกระบวนการเรียนการสอน ถ้านักเรียนมีพฤติกรรมตั้งใจเรียนอยู่ในระดับสูงจะมีส่วนช่วยให้นักเรียนเข้าใจเนื้อหาได้อย่างชัดเจน การเรียนการสอนสามารถบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนก็จะดีขึ้นเป็นไปตามศักยภาพได้ แต่ถ้านักเรียนมีพฤติกรรมตั้งใจเรียนน้อย มีแนวโน้มว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจะต่ำด้วย

4.3 การเสริมสร้างพฤติกรรมตั้งใจเรียน

เป็นที่ทราบแล้วว่า พฤติกรรมตั้งใจเรียน มีความสำคัญกับการเรียนรู้ มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ครูและนักการศึกษาจึงพยายามหาหนทางแก้ปัญหาพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนและเสริมสร้างพฤติกรรมตั้งใจเรียนให้นักเรียนเสมอมา และวิธีที่ครูส่วนใหญ่ใช้เมื่อพบเห็นพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนของนักเรียนในชั้นเรียน ได้แก่ การดักเตือนทันที การอบรมทั้งชั้นเรียน การคาดโทษ การจูงองคโทษ การดูว่า การมองบ๋อย ๆ การให้อิน การแยกที่นั่งคนเดียว การตี การให้คะแนนตั้งใจเรียน การทำเป็นไม่สนใจ ฯลฯ วิธีการที่ครูใช้ดังที่กล่าวมาแล้ว ไม่สามารถแก้ปัญหาได้เสมอไป

นอกจากการแก้ปัญหาพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนที่ครูมักใช้ในห้องเรียนดังกล่าวแล้ว ยังได้มีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับพฤติกรรมตั้งใจเรียนโดยนักการศึกษาทั้งของต่างประเทศและนักการศึกษาของไทย ได้แก่

โอแลรี่ และคณะ (O' Leary and others, 1969; อ้างถึงใน ศิริลักษณ์ รักษาทรัพย์, 2534 : 20) ได้ทดลองใช้โปรแกรมการเสริมแรงด้วย เม็ชอร์รกร ในโรงเรียนเทศบาล : แบบจำลอง และการวิเคราะห์ระบบกับนักเรียนประถมศึกษาของโรงเรียนเทศบาล ซึ่งมีพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียน และพฤติกรรมไม่ปฏิบัติตามกฎของห้องเรียน จำนวน 7 คน ผลการศึกษาพบว่า ในระยะที่ใช้แรงเสริม สามารถลดพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนและพฤติกรรมไม่ปฏิบัติตามกฎของห้องเรียน ได้มากที่สุด

โบรเดน และคณะ (Broden and others, 1970 : 351-549) ได้ศึกษาผลของการใช้แรงเสริมในการเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียน และการปฏิบัติตามระเบียบของห้องเรียนกับนักเรียนพิเศษเกรด 7-8 จำนวน 13 คน ที่มีปัญหาเรื่องการพูด การอ่าน และพฤติกรรมคือ รั้น ไม่เชื่อฟังครู ไม่สนใจในการเรียน ไม่ทำงานที่ครูมอบหมายให้ทั้ง ๆ ที่ครูพยายามชมเชย เมื่อแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ และคว่ำเมื่อทำผิด บางครั้งก็ส่ง ไปพบจิตแพทย์ และอาจารย์ใหญ่ แต่พฤติกรรมก็ไม่ดีขึ้น ผลการศึกษาพบว่า การใช้แรงเสริมสามารถเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียน และการปฏิบัติตามระเบียบของห้องเรียน ของนักเรียนพิเศษให้ดีขึ้น ได้

อเล็กซานเดอร์ และแอปเฟิล (Alexander and Apfle, 1976 : 97-99) ศึกษาการเสริมแรงเพื่อเพิ่มพฤติกรรมในชั้นเรียนให้ดีขึ้นด้วยการใช้การเสริมแรงทางบวกในการเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียน โดยให้ตัวแลกเงินที่สามารถแลกเป็นขนม เวลาว่างหรือของเล่นเป็นตัวเสริมแรง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนอายุ 7-13 ปี จำนวน 5 คน ที่มีพฤติกรรมก่อความวุ่นวายในชั้นเรียน คือ แหย่เพื่อน ผลการศึกษาพบว่า พฤติกรรมตั้งใจเรียนของนักเรียนเพิ่มขึ้นจากร้อยละ 62 เป็นร้อยละ 92 ของเวลาเรียนทั้งหมด

เดไวน์และทอมลินสัน (Devine and Tomlinson, 1976 : 163-170) ได้ศึกษาการใช้เวลาว่างเป็นตัวเสริมแรงในการเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียน โดยทำการศึกษากับนักเรียนเกรด 4 จำนวน 129 คน ที่มีพฤติกรรมตั้งใจเรียน 7 คน ใช้การจับเวลาด้วยนาฬิกาข้อมือนักเรียนทุกคนในห้องเรียนมีพฤติกรรมตั้งใจเรียน ได้แก่พฤติกรรมนั่งอยู่กับที่ โดยเฉพาะเมื่อครูอนุญาต ฟังและมองครูขณะที่ครูสอน และทำงานตามที่ครูสั่ง และให้เวลาว่างกับนักเรียนทั้งห้องเมื่อมีพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนเพิ่มขึ้น ผลการศึกษาพบว่านักเรียนทั้งห้องมีพฤติกรรมตั้งใจเรียนเพิ่มขึ้นโดยไม่มี ความแตกต่างระหว่างนักเรียนที่มีพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนมาก่อนกับนักเรียน 7 คน ที่มีพฤติกรรมตั้งใจเรียน

ซิมมอนต์และวาสิค (Simmon and Wasik, 1976 : 322-332) ได้ศึกษาการใช้อิทธิพลกลุ่มเพื่อน ร่วมกับเวลาว่างเป็นตัวเสริมแรงในการเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียนกับนักเรียนเกรด 3

จำนวน 5 คน และนักเรียนเกรด 1 จำนวน 6 คน ที่มีพฤติกรรมตั้งใจเรียน โดยให้นักเรียนกลุ่มนี้ทำแบบวัดฐานะทางสังคมมิติ เพื่อจัดที่นั่งให้นั่งกับเพื่อนที่ชอบพอและมีพฤติกรรมตั้งใจเรียน กำหนดให้นักเรียนอื่นที่นั่งใกล้ช่วยเหลือนักเรียนที่มีพฤติกรรมตั้งใจเรียน และให้เวลาว่างเป็นแรงเสริมเมื่อนักเรียนทั้งกลุ่มทำงานเสร็จ การศึกษาพบว่าความช่วยเหลือของเพื่อนที่ชอบพอ นั่งใกล้ และมีพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียน มีผลต่อการเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนของนักเรียนเกรด 3 และนักเรียน เกรด 1

ภรณ์ อินทพร (2525) ได้ศึกษาการใช้วิธีการควบคุมตนเอง เพื่อเพิ่ม พฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 24 คน พฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียน ได้แก่ พฤติกรรมมองครูและอุปกรณ์ที่ครูใช้ มองครูเมื่อครูถาม และมองเพื่อนที่ตอบคำถาม ครู มองครูหรือเพื่อนเขียนบนกระดาน ดูหนังสือตามขณะที่ครูหรือเพื่อนอ่าน มองเพื่อนที่ออกมาทำงานหรือเล่าเรื่องหน้าห้อง ทำงานตามที่ครูตั้งและถามคำถามครูด้วยการยกมือ หรือเดิน ไปถามเมื่อมีปัญหา ผลการศึกษาพบว่า การใช้วิธีควบคุมตนเองสามารถเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนได้

วิบูลลักษณ์ ธรรมถักขณา (2526) ได้ศึกษาผลของการฝึกวิวัฒนาการตนเองที่มีต่อการตั้งใจเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 40 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 20 คน กลุ่มควบคุม 20 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการฝึกอบรมวิวัฒนาการตนเองมีความตั้งใจเรียนดีกว่าก่อนเข้ารับการฝึกอบรม และนักเรียนที่ได้รับการฝึกอบรมวิวัฒนาการตนเองมีความตั้งใจเรียนดีกว่านักเรียนที่พัฒนาตนเองแบบเสรี

อรตา ไทยการุณวงศ์ (2528) ได้ศึกษาผลของการใช้การควบคุมสิ่งเร้าในการเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียน โรงเรียนชานนาเวศ วิทยาคม กรุงเทพมหานคร จำนวน 10 คน สุ่มเป็นกลุ่มทดลอง 5 คน กลุ่มควบคุม 5 คน การทดลองแบ่งเป็น 3 ระยะ โดยใช้การทดลองแบบมีกลุ่มควบคุมทดสอบก่อนการทดลอง หลังการทดลองและติดตามผล โดยระยะที่ 1 เป็นระยะเสถียรภาพพฤติกรรม ระยะที่สองเป็นระยะที่กลุ่มทดลองใช้กระบวนการควบคุมสิ่งเร้าหลังจากที่ได้รับการฝึก ระยะสุดท้ายเป็นระยะติดตามผลการทดลองทำโดยเก็บข้อมูลในชั่วโมงคณิตศาสตร์ สัปดาห์ละ 4 ครั้ง การรวบรวมข้อมูลทำโดยบันทึกพฤติกรรมตั้งใจเรียนของนักเรียนด้วยวิธีการบันทึกแบบช่วงเวลาครั้งละ 60 ช่วง การวิเคราะห์ข้อมูลใช้วิธีการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม 2 ทาง แบบวัดซ้ำแล้วทดสอบความแตกต่างรายคู่ด้วยวิธีทดสอบแบบคู่อัน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนกลุ่มที่ใช้การควบคุมสิ่งเร้าสามารถเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียนได้สูงกว่ากลุ่ม

ควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

วิศุณี แทนประเสริฐสุข (2528) ได้ศึกษาผลของการใช้ตัวแบบภาพยนตร์ต่อพฤติกรรมการตั้งใจเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 สถานแรกรับเด็กหญิงพญาไท แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 5 คน กลุ่มควบคุม 5 คน ที่มีพฤติกรรมตั้งใจเรียนน้อยในช่วงเรียนวิชาภาษาไทย โดยใช้เวลาทั้งสิ้น 6 สัปดาห์ ผลการศึกษาพบว่า การใช้ตัวแบบภาพยนตร์สามารถเพิ่มพฤติกรรมการตั้งใจเรียนในห้องเรียนของนักเรียนกลุ่มทดลองได้ ทั้งในระหว่างระหว่างทดลอง และระยะติดตามผล

เขาวภา กันทรวิชากุล (2530) ได้ศึกษาผลการใช้กิจกรรมกลุ่มที่มีต่อพฤติกรรมการไม่ตั้งใจเรียนในห้องเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนป่าโมกข์วิทยาคม จังหวัดอ่างทอง จำนวน 14 คน ผลการศึกษาพบว่า การฝึกโดยใช้กิจกรรมกลุ่มทำให้นักเรียนมีพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนในห้องเรียนลดลง

ถัดดา แซ่ปึ้ง (2530) ได้ศึกษาผลของการใช้กิจกรรมกลุ่มสร้างคุณภาพ เพื่อลดพฤติกรรมการไม่ตั้งใจเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนบ้านนาสาร จังหวัดสุราษฎร์ธานี จำนวน 16 คน ผลการศึกษาพบว่า การสอนโดยใช้กิจกรรมกลุ่มสร้างคุณภาพสามารถทำให้พฤติกรรมการไม่ตั้งใจเรียนของนักเรียนลดลง

เสมอใจ ชื่นจิต (2533) ได้ศึกษาเปรียบเทียบพฤติกรรมการตั้งใจเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนธรรมโชติศึกษาถ้อย จังหวัดสุพรรณบุรี โดยการเสริมแรงทางบวกแบบเป็นกลุ่มและรายบุคคล ผลการศึกษาพบว่า การเสริมแรงทางบวกสามารถเพิ่มพฤติกรรมการตั้งใจเรียนของนักเรียนได้ทั้งแบบเป็นกลุ่มและรายบุคคล

ศิริลักษณ์ รักษาทรัพย์ (2534) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของการใช้หลักฟรีแมคกับการเสริมแรงทางสังคมที่มีต่อพฤติกรรมการตั้งใจเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ผลการศึกษาพบว่านักเรียนทั้ง 2 กลุ่มมีพฤติกรรมการตั้งใจเรียนสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลองและนักเรียนที่ใช้หลักฟรีแมค มีพฤติกรรมการตั้งใจเรียนสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการเสริมแรงทางสังคมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จันทร์รัตน์ ธีรฤทธิ (2536) ได้ศึกษาผลของการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง (Reality Therapy) เพื่อลดพฤติกรรมการไม่ตั้งใจเรียนของนักเรียน เนื่องจากการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงนี้เป็นกระบวนการช่วยเหลือนักเรียนโดยเน้นให้นักเรียนเปลี่ยนแปลง พฤติกรรม โดยให้ตระหนักถึงพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ของตนเองตามความเป็นจริงในปัจจุบัน ตลอดจนช่วยให้นัก

เรียนได้เรียนรู้วิถีทางที่จะปรับพฤติกรรมของตนเองด้วยการพิจารณาวางโครงการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมซึ่งสามารถปฏิบัติได้จริงโดยใช้กระบวนการที่มีเป้าหมายชัดเจน มีระบบกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนรัตนารเบศร์ ผลการศึกษาพบว่าพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนของนักเรียนลดลง

จากการศึกษาเรื่องพฤติกรรมตั้งใจเรียนสรุปได้ว่า พฤติกรรมตั้งใจเรียนเป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์ในห้องเรียน ก่อให้เกิดผลดีต่อตัวนักเรียน ครู และกระบวนการเรียนการสอน ช่วยให้การดำเนินการสอนเป็นไปตามวัตถุประสงค์ ส่งผลต่อการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนให้สูงขึ้นตามศักยภาพที่ควรเป็น จึงได้มีผู้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับพฤติกรรมตั้งใจเรียนโดยใช้ตัวจัดกระทำให้เกิดพฤติกรรมตั้งใจเรียนได้แก่ การใช้เบียร์รูดกร การเสริมแรงทางบวก การใช้ตัวแลกเงิน การให้เวลาว่าง การใช้สิทธิพลกลุ่มเพื่อน การควบคุมตนเอง การพัฒนาตนเอง การควบคุมสิ่งเร้า การใช้ตัวแบบภาพยนต์ การใช้กิจกรรมกลุ่ม การเสริมแรงทางสังคม การใช้หลักฟรีแมคอิน การเสริมแรงและการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง

ผู้วิจัยพิจารณาแล้วเห็นว่า พฤติกรรมตั้งใจเรียนเป็นพฤติกรรมที่นักเรียนต้องสัมฤทธิ์ ยังขาดอยู่และควรส่งเสริมให้มีพฤติกรรมตั้งใจเรียนมากขึ้น อีกทั้งพฤติกรรมตั้งใจเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งการเสริมสร้างพฤติกรรมตั้งใจเรียนทำได้หลายวิธีการให้นักเรียนคือสัมฤทธิ์รับบทบาทเป็นผู้สอนเสริม ด้วยเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับเป็นอีกวิธีหนึ่งที่จะทำให้นักเรียนคือสัมฤทธิ์เองจริงเองจึงกับการเรียน มีพฤติกรรมตั้งใจเรียนเพิ่มขึ้น (Melaragno and Newmark , 1977 อ้างถึงใน มุศติ กุญอินทร์ ,2522 : 13 ; Labbo and Teale, 1990 : 362-369)

ตอนที่ 5 การแก้ปัญหาให้นักเรียนคือสัมฤทธิ์และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผลกระทบที่เกิดขึ้นกับนักเรียนคือสัมฤทธิ์ เมื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่นั้นมีทั้งด้านการศึกษา อาชีพ รายได้ การปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในสังคมและเรื่องครอบครัว (Otto Call and Spenner, 1981 quoted in McCall and others, 1992 : 51-54) จึงเป็นการสมควรอย่างยิ่งที่ครูควรคิดหาทางช่วยเหลือแก้ไขเสียแต่เนิ่น เพราะถ้าหากไม่ได้รับการช่วยเหลือแก้ไขด้วยวิธีที่ถูกต้องในช่วงเวลาอันเหมาะสม ปัญหานี้ก็จะยิ่งเพิ่มขึ้น ซึ่งจะเป็นการยากแก่การแก้ไขภายหลัง (อัจฉรา สุขารมณ และอรพินทร์ ชูชม, 2530 : 1)

5.1 วิธีการแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์

สำหรับวิธีการแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์นั้น เคราท์ และ เคราท์ (Krouse and Krouse, 1981 : 151-164) ได้จัดกลุ่มไว้ 4 กลุ่มได้แก่

1. กลุ่มวิธีการซ่อมเสริมเรื่องการเรียนรู้ (Academic Remediation) โดยเฉพาะเน้นในเรื่องทักษะการเรียนรู้ เช่น วิธีการ SQ3R เป็นต้น และซ่อมเสริมทักษะเฉพาะบางอย่างที่นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ไม่มี

2. กลุ่มวิธีการบำบัดรักษาทางด้านจิตวิทยา (Psychotherapy)

3. กลุ่มวิธีการสนับสนุนส่งเสริมให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์สามารถควบคุมตนเองกำกับตนเอง สามารถให้การเสริมแรงตนเองและควบคุมสิ่งเร้าได้

4. กลุ่มวิธีการลดความกังวลใจ (Reducing Interfering Anxiety) โดยอาจใช้แบบวัดความกระวนกระวายใจ เพื่อตรวจสอบตัวแปรที่จะสามารถลดความกระวนกระวายใจ แต่วิธีนี้ยังไม่ได้รับรองด้วยการสังเกตว่ามีผลต่อการพัฒนาผลการเรียนรู้ด้วยหรือไม่

ปิรอซโซ (Pirozzo, 1982 quoted in McCall and others, 1992 : 37) เป็นอีกผู้หนึ่งที่ศึกษาเรื่องนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ พบว่างานสอนซ่อมเสริมสำหรับนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ทุกเรื่องต้องมียุทธวิธีหลัก 2 ข้อนี้เสมอ ได้แก่

1. การให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล (Personal Counseling) โดยเฉพาะเพื่อลดล้างความคิดด้านลบที่นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์มีต่อตนเอง ความรู้ที่กล้าด้อยมีปมด้อยเรื่องต่าง ๆ

2. การจัดกลุ่มของนักเรียนที่มีลักษณะเดียวกัน หรือ จัดชั้นเรียนพิเศษสำหรับนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ แต่ก็พบว่าการจัดกลุ่มตามความสามารถของนักเรียนนี้ไม่จำเป็นนักเพราะไม่ได้ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น

คอว์คอลล และ คอแลนจีโล (Dowdall and Colangelo, 1982 : 179-184) ได้จัดกลุ่มของวิธีแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์เป็น 2 ยุทธวิธี ได้แก่ การให้คำปรึกษาแนะนำ กับการจัดบรรยากาศห้องเรียน ซึ่งพบว่าทั้ง 2 ยุทธวิธี เป็นเรื่องจำเป็นในการจัดโปรแกรมแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ เช่นเดียวกับ แนวคิดของ ปิรอซโซ นอกจากนี้ คอว์คอลลและคอแลนจีโล ยังได้นำเสนอเพิ่มเติมว่า ยุทธวิธีจัดบรรยากาศ ห้องเรียนเพื่อแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์นั้นไม่ควรรอเริ่มเมื่อถึงระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย แต่จะได้ประโยชน์มากกว่าถ้าหากเริ่มเสียแต่เนิ่น ๆ

แมคคอลลและคณะ (McCall and others,1992) ได้สรุปวิธีการที่มักใช้ในการแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ซึ่งวิธีการต่าง ๆ ดังต่อไปนี้ควรจะได้นำมาใช้ร่วมกันในการจัดโปรแกรมแก้ปัญหา นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ได้แก่

1. ให้นักเรียนได้มีประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จอย่างแท้จริง
2. ในบางโอกาสอาจให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ใช้ระบบการรายงานความก้าวหน้า

(Periodic Progress Report System) ร่วมด้วย

3. จัดกิจกรรมให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ได้พัฒนาความคิดเกี่ยวกับตนเองและพัฒนาผลงานตนเอง

4. ให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ได้ฝึกทักษะทางสังคม
5. ให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ได้ฝึกทักษะการเรียนรู้
6. ให้ความรู้และคำแนะนำแก่ผู้ปกครองของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ในการปฏิบัติต่อนักเรียน ด้อยสัมฤทธิ์

7. ให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ได้มีโอกาสปรึกษาเป็นรายบุคคล

8. อาจมีการจัดห้องเรียนพิเศษสำหรับนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์

5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์

ได้มีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ในหลายรูปแบบ ซึ่งในการ นำเสนอนี้จะได้จัดประเภทของการแก้ปัญหานั้นเป็น 4 กลุ่มวิธีการตามแนวคิดของ แมคคอลลและคณะ (McCall and others,1992 : 40-45) ได้แก่

1. การแก้ปัญหาโดยการฝึกทักษะทางสังคม (Social Skills Training) ซึ่งได้แก่งานวิจัยของโรเทอร์แมน (Rotherman ,1982 : 532-539) และ รอคและคณะ (Rocks and others,1985 : 231-238)

2. การแก้ปัญหโดยฝึกทักษะการเรียนรู้ (Study and Academic Skills) ซึ่งได้แก่งานวิจัยของฟิตแพททริก (Fitzpatrick,1984 : 94-97)เกอร์เกอร์และคณะ (Gerler and others, 1985 : 155-165, 1986 : 303-305) ฟลอเร (Flores, 1990 : 3477) เจนเซน (Jensen, 1992 : 454) ทศพร ประเสริฐสุข (2524) และศุวิทย์ เกตุรา (2533)

3. การแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์โดยจัดโปรแกรมแบบผสมผสาน (Comprehensive Programs) ซึ่งได้แก่งานวิจัยของ โทเวนสไตน์ (Lowenstein, 1982 : 219-230),

แมคไกร์และไลออน(McGuire and Lyon, 1985 : 37-45) อุดม จารุพันธ์ (2524) และสำราญ กำจัดภัย (2532)

4. การแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์โดยใช้ระบบการรายงานความก้าวหน้า เป็นระยะ(Periodic Progress Report System) ซึ่งได้แก่งานวิจัยของแอทเคนตันและฟอร์แฮนด์ Atkenson and Forehand, 1978 : 521-540, 1979 : 1298-1308)

โดยงานวิจัยในแต่ละกลุ่มมีสาระดังต่อไปนี้

5.2.1 การแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์โดยการฝึกทักษะทางสังคม (Social Skills Training) ได้แก่งานวิจัยของบุคคลต่อไปนี้

โรเทอร์แมน (Rotherman, 1982 : 532-539) ได้จัดโปรแกรมฝึกทักษะทางสังคมให้แก่แก่นักเรียน ด้อยสัมฤทธิ์ นักเรียนที่มาจากครอบครัวแตกแยก และนักเรียนกลุ่มพิเศษ ในระดับชั้นเกรด 4, เกรด 5 และเกรด 6 โดยเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุมที่ไม่มีการจัดกระทำใด ๆ ในโปรแกรมฝึกนั้นประกอบด้วยสถานการณ์ที่เป็นละคร เกม และการเล่นที่สอนให้นักเรียนกล้าแสดงออก การแก้ปัญหาดังกล่าว การร่วมมือกันแก้ปัญหาดังกล่าว การฝึกพฤติกรรมซ้ำ ๆ และนำเสนอข้อมูลป้อนกลับจากการกระทำของนักเรียน โดยให้นักเรียนได้ฝึก 12 สัปดาห์ ๆ ละ 2 ครั้ง ๆ ละ 1 ชั่วโมง ผลการศึกษาพบว่านักเรียนที่ได้รับการฝึกมี ทักษะการกล้าแสดงออกมากขึ้น เพื่อน ๆ ชอบนักเรียนที่ได้ฝึกมากกว่าเดิมเพราะเขามีทักษะการเข้าสังคมในชั้นเรียน ครูก็พบว่านักเรียนที่ผ่านการฝึกมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นกว่ากลุ่มควบคุมทั้งที่วัดผลหลังจากการฝึกและการติดตามผลไปอีก 1 ปี

รอกและคณะ (Rocks and others, 1985 : 321-238) เป็นอีกกลุ่มหนึ่งที่ได้ศึกษาวิจัยแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ด้วยการฝึกทักษะทางสังคม โดยคณะผู้วิจัยได้ปรับปรุงโปรแกรมการเพิ่มความสัมพันธ์ของ เกอร์เนย์ (Guernsey Relationship Enhancement Program) ที่สร้างเมื่อปี ค.ศ.1977 ซึ่งมีเป้าหมายเพื่อปรับปรุงพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล และการตระหนักในความรู้สึกรับรู้ การตัดสินใจของผู้อื่น โปรแกรมดังกล่าวนี้ฝึกให้กับทั้งครูและนักเรียน วิเคราะห์ข้อมูลจากพฤติกรรมในห้องเรียนก่อนและหลังการทดลองของทั้งครูและนักเรียน พบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทัศนคติต่อ โรงเรียนไม่มีการเปลี่ยนแปลง จึงเสนอแนะว่าการพัฒนาความสัมพันธ์ทางสังคมและพฤติกรรมในห้องเรียนน่าจะเป็นการฝึกแบบ โดยตรงมากกว่า

5.2.2 การแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์โดยฝึกทักษะการเรียนรู้ (Study and Academic Skills) ได้แก่งานวิจัยของบุคคลต่อไปนี้

ในปี ค.ศ.1984 ฟิทแพททริก (Fitzpatrick, 1984 : 94-97) ได้ศึกษาวิจัยเพื่อแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีความสามารถทางสติปัญญาในระดับปานกลาง โดยเน้นการฝึกทักษะการเรียนรู้และพัฒนาอัตรโนทัศน์ ผลการศึกษาพบว่า อัตรโนทัศน์ ผลการเรียนรู้และทัศนคติต่อโรงเรียนเพิ่มขึ้น ทั้งที่เมื่อวัดผลทันทีหลังจากจบโปรแกรม และติดตามผลในช่วง 6 เดือน และ 1 ปี

เกอร์เลอร์และคณะ (Gerler, Kinney and Anderson, 1985 : 155-165 ; Gerler, Bland, Melang and Miller, 1986 : 303-305) ได้ศึกษาวิธีการแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ เกรด 3 และเกรด 4 ทั้งแบบรายบุคคลและเป็นกลุ่ม โดยเน้นที่การเรียนรู้ ทัศนคติต่อโรงเรียน การเห็นคุณค่าในตนเอง การแสดงออกของอารมณ์และพฤติกรรมภายในบุคคล ซึ่งนักแนะแนวของโรงเรียนได้ทำสัญญากับนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์เกี่ยวกับพฤติกรรมบางประการและให้การเสริมแรงกับพฤติกรรมที่เหมาะสม จากการวิเคราะห์ข้อมูลก่อนและหลังการทดลอง เปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุมที่ไม่มีการจัดกระทำใด ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการแนะแนวสามารถพัฒนาพฤติกรรมในชั้นเรียนสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ รวมทั้งคะแนนในวิชาคณิตศาสตร์และวิชาภาษาก็ดีขึ้นด้วย แต่ครูผู้สอนไม่ได้รับรู้ว่าเป็นพฤติกรรมในห้องเรียนดีขึ้น ในรายงานฉบับที่ 2 ของ เกอร์เลอร์ พบว่าพฤติกรรมในชั้นเรียนเป็นไปอย่างตรงกันข้ามกับรายงานฉบับแรก ด้านครูผู้สอนซึ่งทราบว่านักเรียนคนใดเข้าร่วมโปรแกรม ระบุว่าพฤติกรรมในชั้นเรียนของนักเรียนพัฒนาขึ้น แต่ตัวนักเรียนเองกลับเห็นว่าไม่มีอะไรเปลี่ยนแปลง

ฟลออร์ (Flores, 1990: 3477) ได้ใช้โปรแกรมการสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับในวิชาคณิตศาสตร์ แก้อปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ โดยให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์เกรด 5 เป็นผู้สอนและให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์เกรด 1 เป็นผู้เรียน ผลการศึกษาพบว่า สมมติฐาน 3 ข้อจาก 5 ข้อมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่คะแนนลดลงในเวลาต่อมา ส่วนผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนผู้สอนที่วัดด้วยเกณฑ์ 2 เกณฑ์ ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เจ็นเซน (Jensen, 1992 : 454) ได้ใช้โปรแกรมการสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับวิชาการอ่านเพื่อแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ โดยให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์เกรด 5 เป็นผู้สอนและให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์เกรด 2 เป็นผู้เรียน ผลการศึกษาพบว่าโปรแกรมการสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์เกรด 5 ซึ่งเป็นผู้สอน แตกต่างกับกลุ่ม

ควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์เกรด 2 ซึ่งเป็นผู้เรียนสูงขึ้นไปแต่ไม่พบความแตกต่าง และพบว่าไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในด้านทัศนคติต่อการอ่าน

ในปี พ.ศ.2524 ทศพร ประเสริฐสุข (2524) ได้ศึกษาวิจัยเพื่อแก้ปัญหาให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ โดยสร้างโมเดลการสอนแบบกระบวนการกลุ่มเพื่อพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หรือโมเดลการสอนแบบ ก.พ.ร. กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยกลุ่มทดลองได้รับการสอนด้วยโมเดล ก.พ.ร. ในวิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ ภาษาไทยและสังคมศึกษา ส่วนกลุ่มควบคุมและกลุ่มปกติใช้วิธีสอนแบบทั่วไป ใช้เวลาในการสอนทั้งสิ้น 12 สัปดาห์ ผลการศึกษาพบว่านักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ในกลุ่มทดลองมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เพิ่มขึ้น และสูงกว่ากลุ่มควบคุมและกลุ่มปกติ สำหรับในด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนพบว่ากลุ่มทดลองมีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ สังคม และผลสัมฤทธิ์รวม สูงกว่ากลุ่มควบคุมและกลุ่มปกติ แต่ไม่พบความแตกต่างของคะแนนผลสัมฤทธิ์วิชาภาษาไทย การศึกษาครั้งนี้สรุปว่า โมเดลการสอนแบบ ก.พ.ร. สามารถใช้สอนเพื่อเพิ่มแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ได้

ในปี พ.ศ. 2533 สุวิทย์ เกตุรา (2533) ได้ศึกษาผลของการเสริมแรงทางบวกต่อพฤติกรรมการทำแบบฝึกหัดวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยศึกษาพฤติกรรม 3 ด้าน ได้แก่

1. อัตราระยะเวลาในการทำแบบฝึกหัด
2. ความเร็วในการทำแบบฝึกหัด
3. ความถูกต้องในการทำแบบฝึกหัด

โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่าง 9 คน เป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ 1 ให้ได้รับการเสริมแรงทางบวก กลุ่มนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ 2 และกลุ่มควบคุม ซึ่งเป็นนักเรียนอ่อนคณิตศาสตร์ที่ได้รับการเสริมแรงทางบวก ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ที่ได้รับการเสริมแรงทางบวก มีอัตราส่วนระยะเวลาในการทำแบบฝึกหัด ความเร็วในการทำแบบฝึกหัด ความถูกต้องในการทำแบบฝึกหัดมากกว่า และคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ที่ไม่ได้รับการเสริมแรงทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

5.2.3 การแก้ปัญหาให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์โดยจัดโปรแกรมแบบผสมผสาน (Comprehensive Programs) ได้แก่งานวิจัยของบุคคลต่อไปนี้

โทเวนสไตน์ (Lowenstein, 1982 : 219-230) ได้จัดโปรแกรมแบบผสมผสานเพื่อแก้ปัญหาการเรียนค้อยสัมฤทธิ์วัย 9 - 18 ปี โดยกระตุ้นให้ผู้ปกครองให้ความสนใจค่อนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์มากขึ้น เอาใจใส่ในเรื่องการเรียนเป็นพิเศษ ให้ครูจัดกิจกรรมการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ มีความสัมพันธ์กับนักเรียนอย่างเป็นกันเอง ให้นักเรียนรู้สึกอบอุ่น และครูใช้การเสริมแรง เมื่อนักเรียนประสบความสำเร็จ นักจิตวิทยาได้วินิจฉัยและติดตามผล และแก้ปัญหาทางอารมณ์ ของนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์หลังการเข้าร่วม โปรแกรมแล้ว พบว่านักเรียนที่เข้าร่วมโปรแกรมสามารถอ่านหนังสือได้อย่างน่าพอใจมากขึ้น สามารถสะกดคำได้ดีขึ้น แต่ไม่พบความแตกต่างในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์

แมค ไกร์และ ไคออน (McGuire and Lyon, 1985 : 37-45) เป็นอีกคณะหนึ่งที่ได้ศึกษาวิจัยการแก้ปัญหาการเรียนค้อยสัมฤทธิ์โดยจัดโปรแกรมแบบผสมผสานกระตุ้นทั้งตัวนักเรียน ผู้ปกครอง และครู และพบว่าผลการเรียนของนักเรียนดีขึ้น กล่าวคือ แมค ไกร์ และ ไคออน ได้พัฒนารูปแบบ "Transcontextual Model" เพื่อบำบัดรักษาทางจิตวิทยาให้แก่ครอบครัวของนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์จำนวน 16 ครอบครัว ซึ่งศูนย์สุขภาพชุมชน โรงพยาบาลมิสเวสเทอร์น ได้คัดเลือกว่านักเรียนในครอบครัวเหล่านี้เป็นนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ รูปแบบ Transcontextual Model เริ่มด้วยการบำบัดรักษาครอบครัว ตามด้วยการร่วมมือกันระหว่างบ้านและโรงเรียน ในการใช้ระบบรายงานความก้าวหน้าเป็นระยะ (Periodic Progress Report System) ผลการศึกษาพบว่า หลังการเข้าร่วมโปรแกรมไปแล้ว 6 เดือน มีนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ 13 คนจากจำนวนทั้งหมด 16 คนมีผลการเรียนดีขึ้น และมีนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ 7 คนที่มีผลการเรียนดีขึ้นมากกว่า 1 ระดับผลการเรียน

อูม จาร์ตพันธ์ (2524) ได้ศึกษาวิจัยบทบาทของการเสริมแรงในการพัฒนาแรงจูงใจต่อเนื้อให้กับนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ โดยศึกษาบทบาทของการเสริมแรง 2 แบบ ได้แก่ แบบที่ 1 ให้การเสริมแรงและรายงานให้ผู้ปกครองทราบ แบบที่ 2 ให้การเสริมแรงเพียงอย่างเดียว กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ผลการวิจัย พบว่า

1. นักเรียนค้อยสัมฤทธิ์ที่ได้รับการฝึกแบบที่ 2 มีการเลือกทำกิจกรรมเมื่อมีเวลาว่าง มากกว่านักเรียนที่ได้รับการฝึกแบบที่ 1 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่นักเรียนที่รับการฝึกแบบที่ 1 กับกลุ่มควบคุมมีความต้องการทำกิจกรรมเมื่อมีเวลาว่างไม่แตกต่างกัน
2. นักเรียนที่รับการฝึกแบบที่ 1 แบบที่ 2 และกลุ่มควบคุม มีความต้องการร่วมกิจกรรมในอนาคต และการใส่ใจกิจกรรมเมื่อมีเวลาว่างไม่ต่างกัน

3. การเลือกทำกิจกรรมเมื่อมีเวลาว่างและการใส่ใจกิจกรรมเมื่อมีเวลาว่าง มีความสัมพันธ์กันอย่างไรมีนัยสำคัญทางสถิติ ในขณะที่ความต้องการร่วมกิจกรรมในอนาคตไม่มีความสัมพันธ์กับการเลือกทำกิจกรรมเมื่อมีเวลาว่าง หรือการใส่ใจกิจกรรมเมื่อมีเวลาว่าง ซึ่งวิเคราะห์ได้ว่าการเสริมแรงและรายงานให้ผู้ปกครองทราบไม่ได้ทำให้นักเรียนมีแรงจูงใจต่อเนื่องในกิจกรรมเกี่ยวกับการเรียน แตกต่างจากนักเรียนคืออ้อมฤทธิ ที่ได้รับการเสริมแรงอย่างเดียว

สำราญ กำจัดภัย (2532) ได้ศึกษาการใช้บ้านเป็นฐานในการเสริมแรง เพื่อพัฒนาแรงจูงใจต่อเนื่อง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ให้กับนักเรียนคืออ้อมฤทธิชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ซึ่งได้ผลแตกต่างกันงานวิจัยของ อุดม จำรัสพันธุ์ กล่าวคือ ผลการศึกษาของ สำราญ กำจัดภัย พบว่า

1. เมื่อวัดผลทันทีหลังการทดลอง กลุ่มที่ใช้บ้านเป็นฐานในการเสริมแรง (การร่วมมือกัน เสริมแรงระหว่างครูกับผู้ปกครอง) มีแรงจูงใจต่อเนื่อง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มที่ให้การเสริมแรงโดยครูเพียงอย่างเดียว และสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

2. เมื่อวัดผลหลังการทดลอง 1 สัปดาห์กลุ่มที่ใช้บ้านเป็นฐานในการเสริมแรงมีแรงจูงใจต่อเนื่องและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มเสริมแรงทางเดียว ส่วนกลุ่มเสริมแรงทางเดียวมีแรงจูงใจต่อเนื่องสูงกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ทั้งสองกลุ่มนี้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ไม่แตกต่างกัน

3. แรงจูงใจต่อเนื่องมีความสัมพันธ์ทางบวกผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จากการวัดทั้งสองครั้ง อีกทั้งแรงจูงใจต่อเนื่องและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของกลุ่มที่ใช้บ้านเป็นฐานในการเสริมแรง และกลุ่มเสริมแรงทางเดียว มีความลงทอนอย่างน้อยในระยะ 1 สัปดาห์ หลังจากหยุดให้การเสริมแรง

5.2.4 การแก้ปัญหาให้นักเรียนคืออ้อมฤทธิโดยใช้ระบบการรายงานความก้าวหน้าเป็นระยะ (The Periodic Progress Report System หรือ PPRS) แม้ว่าระบบนี้จะไม่ได้ศึกษาในบริบทของนักเรียนคืออ้อมฤทธิก็ตามแต่ระบบนี้ก็สามาร่งใช้เปลี่ยนพฤติกรรมในโรงเรียน ที่เหมือนกันกับบุคลิกภาพของนักเรียนคืออ้อมฤทธิได้ PPRS เป็นบัตรรายงานที่ครอบคลุมพฤติกรรมที่ต้องการเน้น เช่น การทำการบ้านเสร็จ การแสดงพฤติกรรมในชั้นเรียนที่เหมาะสม โดยครูอาจรายงานเป็นรายวันหรือรายสัปดาห์ก็ได้ และนำบัตรรายงานนี้ส่งให้นักแนะแนวของโรงเรียน และผู้ปกครองต่อไป ซึ่งผู้ปกครองเป็นผู้ให้รางวัลกับพฤติกรรมและความก้าวหน้าของนักเรียนตามบัตรรายงาน PPRS ใช้ได้ดีในการเปลี่ยนพฤติกรรมในชั้นเรียนของนักเรียนในหลายช่วงอายุ การให้การเสริมแรงด้วยการ

ชม และรางวัลพิเศษซึ่งเป็นผลคือยิ่งขึ้น แอคเคนตันและฟอร์แฮนด์ (Atkenson and Forehand, 1978 : 521- 540, 1979 : 1298-1308) ได้นำหลักการ PPRS มาพัฒนาพฤติกรรมซ้ำของนักเรียน ด้อยสัมฤทธิ์ และยังทำให้นักเรียนที่มีพฤติกรรมก่อกวน คือ รัน รับผิดชอบต่อการกระทำของตนเอง อย่าง ได้ผล แต่มีข้อมูลเพียงเล็กน้อยในการใช้ PPRS เปลี่ยนพฤติกรรมอื่น ๆ ของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ หรือการติดตามผลระยะยาวที่จะใช้ในการแก้ปัญหาให้นักเรียนระดับประถมศึกษาที่มีน้อยเช่นกัน

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหาของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ทั้ง 4 กลุ่ม รวม 15 เรื่อง จะเห็นได้ว่ามุ่งเน้นการศึกษาตัวแปรตามคือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเกือบทั้งสิ้น ยกเว้นงานวิจัยของ อุดม จำรัสพันธ์ (2524) ที่ศึกษาแรงจูงใจต่อเนื่อง เกอร์เลอร์ และคณะ (Gerler and others, 1985; 1986) ศึกษาพัฒนาการของพฤติกรรมในชั้นเรียน และแอคเคนตันและฟอร์แฮนด์ (Atkenson and Forehand, 1978; 1979) ศึกษาการพัฒนาพฤติกรรมซ้ำ ก่อกวน คือ รัน และการรับผิดชอบการกระทำของตนเอง ซึ่งได้เสนอรายละเอียดไปแล้วนั้น โดยวิธีการแก้ปัญหาทั้ง 4 กลุ่มตามแนวคิดของ แมคคอลลและคณะนี้สามารถยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของกลุ่มตัวอย่างได้เกือบทุกงานวิจัย ยกเว้นงานวิจัยของ ฟลอเร (Flores, 1990) เพียงงานวิจัยเดียว จึงอาจสรุปได้ว่า การแก้ปัญหา ของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ส่วนใหญ่มุ่งเน้นไปที่การยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และวิธีการที่ใช้ อาจเลือกวิธีใดวิธีหนึ่งใน 4 กลุ่มนี้ได้

หนึ่งการแก้ปัญหาโดยฝึกทักษะทางการเรียน ซึ่งเป็นกลุ่มวิธีการที่ 2 นั้นเห็นได้ว่ามีนักวิจัยหลายคน หลายคณะให้ความสนใจใช้กลุ่มวิธีนี้มากกว่ากลุ่มอื่น ๆ โดยมีการศึกษาวิจัยถึง 7 เรื่อง จากงานวิจัยทั้งหมด 15 เรื่อง ซึ่งมีทั้งใช้เทคนิคการเสริมแรง การสร้างโมเดลการสอนเพื่อพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และการสอนเสริม โดยเฉพาะการแก้ปัญหาให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ด้วยการสอนเสริมนี้ สอดคล้องกับแนวคิดการแก้ปัญหาให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ของ เคราต์และเคราต์ (Krouse and Krouse, 1981 : 151-164) และแมคคอลลและคณะ (McCall and others, 1992 : 45-46) ที่ว่าการแก้ปัญหาให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์นั้นควรให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ได้ฝึกทักษะการเรียน ดังนั้น การแก้ปัญหาให้นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์โดยใช้วิธีการสอนเสริมให้นักเรียนได้ฝึกทักษะการเรียน จึงน่าจะเป็นวิธีแก้ปัญหาที่สามารถยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ได้วิธีหนึ่ง

ตอนที่ 6 แนวคิด หลักการ ของทฤษฎีจิตสังคม และทฤษฎีการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้อง

การแก้ปัญหาของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ที่ได้นำเสนอในตอนที่ 5 พบว่า มีหลากหลายวิธี ซึ่งการพัฒนารูปแบบการส่งเสริมผลการเรียนของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ฉบับนี้ เป็นแนวทางหนึ่งใน

การแก้ปัญหาของนักเรียนคือขั้วสมการ ระดับประถมศึกษา โดยมี แนวคิด หลักการ ของทฤษฎีจิตสังคม และทฤษฎีการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้อง ได้แก่

1. พัฒนาการทางบุคลิกภาพของเด็กวัย 6-12 ปี ในทฤษฎีจิตสังคม
2. แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการเงื่อนไขผลกระทบ ของทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ
3. แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ด้วยการสังเกตและแนวคิดเรื่องการรับรู้ความสามารถของตนเองของ ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม
4. แนวคิดเกี่ยวกับความจำระยะยาว ของทฤษฎีประมวลสารสนเทศ (Information processing theory)

โดยแต่ละแนวคิด หลักการ ของทฤษฎีจิตสังคม และทฤษฎีการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้อง มีข้อความสรุปโดยสรุป ดังนี้

6.1 พัฒนาการทางบุคลิกภาพของเด็กวัย 6-12 ปีในทฤษฎีจิตสังคม

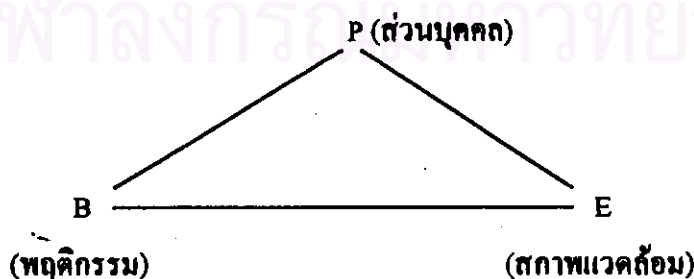
ทฤษฎีจิตสังคมเป็นทฤษฎีที่ใช้อธิบายพัฒนาการบุคลิกภาพของมนุษย์ตั้งแต่แรกเกิดจนถึงวัยรุ่น ผู้สร้างทฤษฎีจิตสังคม คือ อีริคสัน โดยมีความเชื่อสรุปได้ว่า พัฒนาการทางบุคลิกภาพของ คนมีการเปลี่ยนแปลงตลอดชีวิต เมื่อพบอุปสรรคคือการพัฒนาบุคลิกภาพในช่วงใดของชีวิตและไม่ได้รับการแก้ไข จะส่งผลกระทบต่อพัฒนาการทางบุคลิกภาพในช่วงอายุต่อไป ช่วงอายุของนักเรียนวัยประถมศึกษาตรงกับพัฒนาการบุคลิกภาพของทฤษฎีจิตสังคม ขั้นที่ 4 คือ ขั้นที่ต้องการที่จะทำกิจกรรมให้สำเร็จความรู้สึกคือ (Industry vs. Inferiority) เด็กวัยนี้มีพัฒนาการด้านสติปัญญา และร่างกายอยู่ในขั้นที่ต้องการทำกิจกรรมอยู่เสมอ ไม่เคยว่างหรืออยู่เฉย ๆ เด็กวัยนี้จะภูมิใจว่าตนเองทำอะไรได้ จะขยันและจะใช้ความพยายามอย่างมาก ผู้ใหญ่จะต้องพยายามช่วยให้เด็กประสบความสำเร็จ ให้เด็กรู้ว่าตนเองมีความสามารถ เพื่อที่จะได้มีอุดมโนทัศน์ที่ดี มีความภูมิใจว่าตนเองเป็นผู้มีสมรรถภาพ ถ้าเด็กวัยนี้ประสบความสำเร็จตามความสามารถ ให้เพื่อนได้รับรู้และเป็นผู้ให้แรงเสริม (Woolfolk, 1993 : 69-70)

6.2 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการเงื่อนไขผลกระทบ ของทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ

ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ เป็นทฤษฎีการเรียนรู้ ในกลุ่มของทฤษฎีความสัมพัทธ์ต่อเนื่อง (Associative Theory) ซึ่งเน้นความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง ทฤษฎีนี้พัฒนาโดย B.F. Skinner โดยแนวคิดการจัดการเงื่อนไขผลกระทบของทฤษฎีนี้มีความเชื่อสรุปได้ว่า พฤติกรรมของบุคคลจะเพิ่มขึ้นหรือลดลง เป็นผลเนื่องมาจากผลกระทบของพฤติกรรมนั้น ถ้าพฤติกรรมใดได้รับผลกระทบที่เป็นตัวเสริมแรงทางบวก พฤติกรรมนั้นก็จะมีแนวโน้มที่จะเกิดขึ้นอีกในอนาคต ในทางกลับกัน ถ้าพฤติกรรมใดได้รับผลกระทบที่เป็นตัวลงโทษ พฤติกรรมนั้นก็จะมีผลลดหรือยุติ (สมโภชน์ เข็มตุกษาศิต, 2536 : 171)

6.3 แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ด้วยการสังเกต และแนวคิดเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง ของทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม

ผู้สร้างทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม คือ อัลเบิร์ต แบนดูรา ทฤษฎีนี้มีแนวคิดพื้นฐานสรุปได้ว่า พฤติกรรมของบุคคลไม่ได้เกิดขึ้นและเปลี่ยนแปลงไปเนื่องมาจากปัจจัยทางสภาพแวดล้อม แต่เพียงอย่างเดียว หากแต่ต้องมีปัจจัยส่วนบุคคล (ปัญญา ชีวภาพ และสิ่งภายในอื่น ๆ) ร่วมด้วย และการร่วมของปัจจัยส่วนบุคคลนั้น จะต้องร่วมกันในลักษณะกำหนดซึ่งกันและกัน (Reciprocal Determinism) กับปัจจัยทางด้านพฤติกรรมและสภาพแวดล้อม แต่ก็ไม่ได้หมายความว่า การกำหนดซึ่งกันและกันของปัจจัยทั้งสาม ต้องเป็นไปอย่างเท่าเทียมกัน บางปัจจัยอาจมีอิทธิพลมากกว่าอีกบางปัจจัย และอิทธิพลของปัจจัยทั้งสามนั้น ไม่ได้เกิดขึ้นพร้อม ๆ กัน หากแต่ต้องอาศัยเวลาในการที่ปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งจะมีผลต่อการกำหนดปัจจัยอื่น ๆ การกำหนดซึ่งกันและกันของปัจจัยทั้งสามเขียนเป็นแผนภูมิได้ดังนี้



แผนภูมิที่ 4 แสดงการกำหนดซึ่งกันและกันของปัจจัยส่วนบุคคล ปัจจัยด้านพฤติกรรมและปัจจัยทางสภาพแวดล้อม (สมโภชน์ เข็มตุกษาศิต, 2536 : 48; Schunk, 1991 : 101-103)

จากแนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีดังกล่าว แบนดูรา จึงเน้นแนวคิด 3 ประการ คือ

1. แนวคิดการเรียนรู้โดยการสังเกต
2. แนวคิดของการกำกับตนเอง
3. แนวคิดการรับรู้ความสามารถของตนเอง

สำหรับการพัฒนารูปแบบการส่งเสริมผลการเรียนของนักเรียนคือย้อมฤทธิ์ ฉบับนี้ นำแนวคิดการเรียนรู้โดยการสังเกต และแนวคิดการรับรู้ความสามารถของตนเอง มาพัฒนารูปแบบ กล่าวคือ

แนวคิดเรื่องการเรียนรู้โดยการสังเกต (Observational Learning) มีความเชื่อพื้นฐานสรุปได้ว่าบุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบ ๆ ตัวเสมอ การเรียนรู้จึงเกิดจากการสังเกตสิ่งแวดล้อม และเลียนแบบจากตัวแบบที่อยู่แวดล้อมนั้น ๆ โดยบันทึกสิ่งที่สังเกตในความจำระยะยาว ถ้าบุคคลได้ดูตัวแบบซ้ำ ๆ ได้อธิบายพฤติกรรม หรือการกระทำของตัวแบบด้วยคำพูดของตนเองจะทำให้เกิดการเรียนรู้ และจดจำแม้เวลาจะผ่านไปนานก็ตาม (Schunk, 1991 : 106-108)

แนวคิดการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self - Efficacy) มีความเชื่อพื้นฐานสรุปได้ว่าการรับรู้ความสามารถของตนเอง มีผลต่อการกระทำของบุคคล ถ้าบุคคล 2 คน มีความสามารถไม่ต่างกัน แต่อาจแสดงออกในคุณภาพที่ต่างกัน ถ้ารับรู้ความสามารถของตนเองต่างกัน ดังนั้น สิ่งที่จะกำหนดประสิทธิภาพการแสดงผลออก จะขึ้นอยู่กับ การรับรู้ความสามารถของตนเอง ถ้าเชื่อว่าตนเองมีความสามารถ บุคคลก็จะแสดงออกถึงความสามารถนั้น ไม่หือถอยง่าย และจะประสบความสำเร็จในที่สุด การรับรู้ความสามารถของตนเอง สามารถพัฒนาได้ด้วยการให้ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ การให้ตัวแบบ การใช้คำพูดชักจูง และการกระตุ้นทางอารมณ์ (Schunk, 1991 : 121-123)

6.4 แนวคิดเกี่ยวกับความจำระยะยาว ของทฤษฎีการประมวลสารสนเทศ

(Information processing)

ทฤษฎีการประมวลสารสนเทศ (Information processing) เป็นทฤษฎีที่อธิบายการเรียนรู้ของมนุษย์สรุปได้ว่า การเรียนรู้เป็นการเปลี่ยนความรู้ของผู้เรียนทั้งปริมาณและวิธีการประมวลสารสนเทศ โดยการประมวลสารสนเทศนี้ จะเข้าสู่ความจำระยะสั้น และระยะยาว ตามแนวการอธิบายของ ซิฟฟรินและแอทคินสัน กล่าวคือ เมื่อมีสิ่งเร้าผ่านกระบวนการผัสสะแล้ว สิ่งเร้าที่บุคคลใส่ใจจะรับรู้จะถูกบันทึก แปรรูป และเก็บไว้ในความจำระยะสั้น และความจำระยะยาว โดยสิ่งเร้าที่บุคคลใส่ใจจะถูกบันทึกในความจำระยะสั้นไว้ได้อย่างยาวนานเพียง 30 วินาที แต่ถ้าต้องการเก็บข้อมูลนั้น

ไว้นาน ๆ เพื่อเรียกใช้ภายหลัง ข้อมูลนั้น ต้องผ่านการประมวลและเปลี่ยนรูป ด้วยการเข้ารหัส ซึ่งอาจเป็นการท่องจำ ๆ การเรียนสิ่งที่มีความหมาย การเรียนที่เชื่อมโยงกับสิ่งที่เรารู้แล้ว เป็นต้น เมื่อข้อมูลเข้าสู่ความจำระยะยาว จะเป็นความจำที่ถาวร ทำให้ผู้เรียนได้เพิ่มจำนวนของสิ่งที่เรารู้ และสามารถเรียกข้อมูลมาใช้ในเวลาที่ต้องการได้ (Woolfolk, 1993 : 212-243)

ตอนที่ 7 เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ (Cross - Age Tutoring Technique) และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การสอนเสริม หมายถึง การสอนให้แก่ นักเรียนที่ฉลาด มีความสามารถสูงกว่าเพื่อน ๆ ในห้อง หรือเป็นการสอนนักเรียนที่เรียนปานกลางและเก่ง เพื่อให้ได้ใช้ความสามารถที่มีอยู่ให้เต็มตามศักยภาพ เป็นไปในแนวทางที่ถูกที่ควร และเป็นประโยชน์ โดยการจัดกิจกรรมส่งเสริมความสามารถทุกรูปแบบ (กรมวิชาการ, 2538 : ๑) อย่างไรก็ตาม นักเรียนที่มีความสามารถสูงบางคนมีผลการเรียนเป็นไปตามความสามารถที่แท้จริงของตน แต่นักเรียนที่มีความสามารถสูงบางคนกลับมีผลการเรียนต่ำกว่าระดับความสามารถ หรือที่เรียกว่านักเรียนคือขสัมฤทธิ์นั้น ตามแนวคิดของ ออตโตและคณะ (Otto and others, 1973 อ้างถึงใน พิระ รัศมีสว่าง, 2530 : 1) เห็นว่านักเรียนที่มีผลการเรียนต่ำกว่าระดับความสามารถนี้ เป็นนักเรียนประเภทหนึ่ง ที่ควรได้รับการสอนเสริมด้วย ซึ่งแนวคิดนี้สอดคล้องกับ ศรีชา นิอมธรรม (2525 : 1) ที่ว่า นักเรียนที่มีความสามารถสูง แต่ถูกทะเลาะ จึงเกิดความเบื่อหน่าย ควรได้รับการสอนเสริมเพื่อพัฒนาความสามารถที่มีอยู่ให้ถึงขีดสูงสุด จากแนวคิดที่กล่าวมาจึงสรุปได้ว่านักเรียนที่มีผลการเรียนต่ำกว่าระดับความสามารถหรือที่เรียกว่านักเรียนคือขสัมฤทธิ์ เป็นนักเรียนประเภทหนึ่งที่สมควรได้รับการสอนเสริม

สมศักดิ์ สินธุระเวชชัย (2523 : 24-25) มีแนวคิดเกี่ยวกับผู้ดำเนินการสอนว่าสามารถให้นักเรียนสอนกันเองได้ ซึ่งอาจเป็นการสอนแบบตัวต่อตัวหรือสอนเป็นกลุ่มย่อย การให้นักเรียนสอนกันเองนี้มีข้อดีคือ นักเรียนใช้ภาษาในระดับเดียวกัน ทำให้เข้าใจง่ายกว่าภาษาที่ครูใช้ทั้งยังทำให้นักเรียนผู้สอนสนใจในการเรียน และมีการเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้น และจากเอกสารการสอนชุด วิชาการสอนกลุ่มทักษะ (คณิตศาสตร์) ของมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราชก็ได้ระบุว่า การสอนแบบให้นักเรียนสอนกันเอง เป็นวิธีที่นับว่าได้ผลดี เพราะทั้งฝ่ายผู้สอน และฝ่ายผู้เรียนต่างเข้าใจภาษาพูดแบบเด็ก ๆ เหมือนกัน (มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช, 2527 : 552)

จากแนวคิดเกี่ยวกับการสอนเสริมที่กล่าวมานี้สรุปได้ว่า การสอนเสริมหมายถึง การสอนนักเรียนที่มีความสามารถสูง ทั้งที่มีผลการเรียนตามความสามารถ และผลการเรียนต่ำกว่าความสามารถ เพื่อให้ได้ใช้ความสามารถที่มีอยู่ไปในทางที่เป็นประโยชน์ถึงขีดสูงสุดของความสามารถของตน ซึ่งผู้ที่จะดำเนินการสอนเสริมอาจมีทั้งครู และนักเรียนสอนกันเอง โดยการให้นักเรียนสอนกันเองนี้ทำให้เกิดความเข้าใจได้ง่ายกว่าที่ครูสอน เพราะผู้สอนและผู้เรียนใช้ภาษาในระดับเดียวกัน อีกทั้งการให้นักเรียนสอนกันเองยังเป็นผลดีต่อผู้สอนทำให้ผู้สอนสนใจเรียนมีการเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้น

7.1 ประเภทของการสอนเสริมโดยเพื่อน

การสอนเสริมโดยนักเรียนสอนกันเองหรือการสอนเสริมโดยเพื่อนนี้ มีมานานแล้วและเป็นกระบวนการที่ทำอยู่เสมอเป็นปกติวิสัย (Melaragno, 1977 อ้างถึง หุสดี ภูอินทร์, 2522 : 12-14) การสอนเสริมโดยเพื่อนเป็นกระบวนการสอนที่มีผู้สนใจ และทำการศึกษาถึงผลการสอนเสริม โดยเพื่อนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน มีการนำเทคนิคนี้ไปใช้อย่างแพร่หลายในระดับชั้นและวิชาต่าง ๆ มากมาย โดยเฮวาร์ด และคณะ (Heward and others, 1982 : 116) ได้แบ่งการสอนเสริมโดยเพื่อนเป็น 2 ประเภท ได้แก่

1. การสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับ (Cross-Age Tutoring)
2. การสอนเสริมโดยเพื่อนระดับเดียวกัน (Same-Age Peer Tutoring)

ส่วน เคตเลอร์ (Keller, 1986 : 79-89) มีแนวความคิดในการแบ่งประเภทของการสอนเสริมโดยเพื่อนเป็น 2 ประเภท ได้แก่

1. การสอนเสริมโดยนักเรียนเก่งที่อยู่ชั้นสูงกว่า
2. การสอนเสริมโดยนักเรียนเก่งที่อยู่ชั้นเดียวกัน

จากการสัมภาษณ์นักการศึกษาไทย สวัสดิ์ จงกล (อ้างถึงใน ช่อแก้ว โทคสุพัทธ์, 2525 : 11) ถึงประสบการณ์ที่เคยสังเกตการสอนเสริมโดยเพื่อนในโรงเรียนต่าง ๆ สรุปได้ว่าการสอนเสริมโดยเพื่อนสามารถแบ่งได้ 2 ประเภท ได้แก่

1. นักเรียนเก่งสอนนักเรียนอ่อน
2. นักเรียนชั้นสูงกว่าสอนนักเรียนชั้นต่ำกว่า

จากแนวคิดเรื่องการสอนเสริมโดยเพื่อนสรุปได้ว่า แบ่งได้เป็น 4 ประเภท ได้แก่

1. การสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับ
2. การสอนเสริมโดยเพื่อนระดับเดียวกัน
3. การสอนเสริมโดยนักเรียนเก่งและเรียนชั้นสูงกว่า
4. การสอนเสริมโดยนักเรียนเก่งที่เรียนชั้นเดียวกัน

จากการศึกษาค้นคว้างานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อน ผู้วิจัยพบว่า มีนักการศึกษาหลายท่าน ได้พยายามนำเทคนิคนี้ไปใช้กับนักเรียนที่มีความพิเศษอื่น ๆ กล่าวคือ ไม่เพียงแต่ให้นักเรียนเก่งหรือนักเรียนปกติเป็นผู้สอนเสริมแก่เพื่อนต่างระดับเท่านั้น งานวิจัยในต่างประเทศ ช่วงปี ค.ศ.1982 เป็นต้นไป (มีรายละเอียดในหัวข้องานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ซึ่งจะ ได้ กล่าวต่อไป) ได้ศึกษาวิจัยโดยให้ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ นักเรียนที่มีปัญหาทางพฤติกรรม นักเรียนที่ขาดทักษะทางสังคม นักเรียนที่ขาดเรียนบ่อย เกเรและก้าวร้าว นักเรียนปัญญาอ่อน (Retard) นักเรียนที่เรียนรู้ช้า (Learning Disabilities) ฯลฯ เป็นผู้สอนเสริมแก่ผู้อื่น ซึ่งพบว่าทำให้ผู้สอนมีการเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้น ดังนั้นการสอนเสริมโดยเพื่อนในทุกวันนี้จึงไม่ได้คำนึงถึงความสามารถของผู้สอนอีกต่อไป การแบ่งประเภทของการสอนเสริมโดยเพื่อนตามแนวคิดของ เฮวาร์ด และคณะ ที่ว่ามี 2 ประเภท คือการสอนเสริมโดยเพื่อนระดับเดียวกัน และการสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับ จึงน่าจะเป็นการแบ่งประเภทของการสอนเสริม ที่สอดคล้องกับความก้าวหน้าของการศึกษาวิจัยเรื่องการสอนเสริม โดยเพื่อนในระยะหลังมากที่สุด แต่อย่างไรก็ตามแนวคิดทฤษฎีต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการสอนเสริม โดยเพื่อนที่จะกล่าวต่อไปนี้ เป็นแนวคิดและทฤษฎีที่ครอบคลุมทั้งการสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับ และการสอนเสริมโดยเพื่อนระดับเดียวกัน

7.2 แนวคิดเกี่ยวกับเทคนิคการสอนเสริมโดยเพื่อน

เฮอร์เลย์ (Hurley, 1983 : 694-A) ได้กล่าวถึงการสอนเสริมโดยเพื่อนสรุปได้ว่า การสอนเสริมโดยเพื่อน เป็นเทคนิคการสอนที่มีพื้นฐานมาจากแนวคิดการกระจายบทบาทการสอน (Decentralization of Teaching) ซึ่งเป็นการกระจายบทบาทของครูให้นักเรียนในบางส่วน แต่ครูยังคงทำหน้าที่ดูแล จัดการ แก้ปัญหา ให้การสนับสนุนทางด้านวิชาการ สื่อ อุปกรณ์ ฯลฯ นักเรียนจะแสดงบทบาทเป็นครูในการสอนเสริมบางเนื้อหา บางประเด็นที่ครูพิจารณาแล้วนักเรียนจะเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเองและเรียนรู้จากกันและกัน ซึ่งเป็นการกระตุ้นนักเรียนที่แสดงบทบาทเป็นผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนให้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอนมากขึ้น โดย โฟการ์ตีและแวง (Fogarty and Wang, 1982 : 451) มีความเห็นว่า นักเรียนในกระบวนการสอนเสริมโดยเพื่อนจะ ไม่เป็นเพียง

ผู้รับการสอน (passive reciever) แต่จะเป็นผู้มีส่วนร่วม (active participants) ในกระบวนการเรียนการสอน (Fogarty and Wang, 1982) นอกจากนั้นกระบวนการสอนเสริมโดยเพื่อนยังเป็นการส่งเสริมแนวคิดของกระบวนการกลุ่มสัมพันธ์ (Group Dynamics) (Jones, 1982 : 352-A) อีกทั้งครู จะสามารถเข้าถึงความต้องการของนักเรียนแต่ละคน เพราะครูมีเวลาที่จะพิจารณานักเรียนในรายละเอียดมากขึ้น

7.3 ความเป็นมาของเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ

การสอนเสริมโดยเพื่อนทั้งแบบที่สอนโดยเพื่อนต่างระดับและเพื่อนระดับเดียวกัน เป็นกระบวนการที่บุคคลได้ถ่ายทอดความรู้ให้แก่กันและกัน ซึ่งการถ่ายทอดลักษณะนี้มีประวัติศาสตร์อันยาวนาน ในหลาย ๆ วัฒนธรรม ผู้ที่อาวุโสกว่าจะถือเป็นธรรมเนียมที่ต้องรับผิดชอบในการช่วยเหลือผู้ที่ด้อยอาวุโสกว่าในการให้ความรู้ และทักษะที่จำเป็นในการดำรงชีวิต การเป็นสมาชิกที่ดีของครอบครัวและชุมชน (Fogarty and Wang, 1982 : 451) การถ่ายทอดความรู้ด้วยวิธีการให้ผู้ที่อาวุโสกว่าสอนผู้ที่ด้อยอาวุโสกว่านี้ได้นำมาใช้ในระบบการเรียนการสอนในโรงเรียน ในช่วงการปฏิวัติอุตสาหกรรมของประเทศอังกฤษตอนปลายศตวรรษที่ 18 เนื่องจากเกิดภาวะขาดแคลนครู ตลอดจนถือ วัตถุประสงค์ของการสอนมืออย่างจำกัด จึงจำเป็นต้องมีครูผู้สอนในระยะสั้น โดยให้นักเรียนรุ่นพี่ฝึกการเป็นครูเพื่อสอนนักเรียนรุ่นน้อง (Lazerson, 1988 : 253)

ในปี ค.ศ. 1968 เมลาแรญโญ และ นิวมาร์ค (Melaragno and Newmark, 1968 อ้างถึงใน ศุภศิ กุญอินทร์ : 2522 : 12-14) ได้นำความคิดเกี่ยวกับการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับมาทดลองในโรงเรียนประถมศึกษาแห่งหนึ่ง ในลอสแอนเจลิส รัฐแคลิฟอร์เนีย ในชื่อโครงการ The Tutorial Community Project ผลการทดลองสอนพบว่า นักเรียนผู้รับบทบาทเป็นผู้สอนเสริมมีความกระตือรือร้น เอาจริงเอาจัง ภาคภูมิใจและเฉลียวฉลาด เกิดผลดีแก่ทั้งผู้สอนเสริมและผู้เรียนเสริม

ในประเทศฟิลิปปินส์ ได้มีการทดลองใช้เทคนิคการสอนเสริมโดยเพื่อนเช่นกัน มีชื่อโครงการว่า IMPACE ซึ่งผลการศึกษาพบว่านักเรียนในโครงการสามารถบรรลุวัตถุประสงค์การเรียนรู้ถึงร้อยละแปดสิบ (สุรศักดิ์ หลาขมาลา, 2531 : 33-35)

ที่เมือง เคิร์กแลนด์ มลรัฐวอชิงตันเป็นอีกแห่งหนึ่งที่นำแนวคิดการสอนเสริมโดยเพื่อนไปใช้ทั้งในระดับประถมศึกษา และมัธยมศึกษา โดยมีวัตถุประสงค์หลักเพื่อช่วยให้นักเรียนที่เรียนอ่อนมีโอกาสเรียนได้ผ่านเกณฑ์ และสามารถทำคะแนนได้ถึงขั้นที่จะจบหลักสูตรได้ (สุรศักดิ์ หลาขมาลา, 2531 : 33)

Buddy Reading เป็นอีกโปรแกรมหนึ่งที่พัฒนาขึ้นจากเทคนิค การสอนเสริมเพื่อนต่างระดับและนำไปใช้ในโรงเรียนที่มีวัฒนธรรมผสมผสาน (multicultural school) คือ โรงเรียน Hawthorne Year-Round Elementary School ในเมือง โอคแลนด์ มลรัฐแคลิฟอร์เนีย ผลการศึกษาพบว่าการสอนเสริมโดยเทคนิคนี้เกิดประโยชน์ทั้งแก่นักเรียนผู้สอน นักเรียนผู้เรียน และครูประจำชั้น ของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม หลายประการ (Samway and others, 1995 : 6)

สำหรับประเทศไทย ก่อ สวัสดิ์พานิชย์ (อ้างถึงใน สมบัติ ชูชีพห้อย, 2516 : 45-48) ได้เสนอแนะว่าปัญหาการศึกษาและแนวโน้มทางการศึกษา มีการเปลี่ยนแปลงมากขึ้นเมื่อนำเทคโนโลยีการสอนมาใช้จึงควรนำวิธีสอนต่าง ๆ มาใช้ประกอบด้วย และวิธีสอนที่เสนอแนะวิธีหนึ่งได้แก่ การให้นักเรียนสอนกันเอง

วัลภา ถึงธรรม อาจารย์ประจำชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนคาราคาม ได้นำเทคนิคการสอนเสริมโดยเพื่อนมาใช้ ในโครงการชื่อ "กลุ่มเก่งแนะนำกลุ่มอ่อน" ใช้อัตราส่วนผู้สอนต่อผู้เรียน 1:1 ในวิชาทักษะคณิตศาสตร์ และภาษาไทย วิธีสอนที่ใช้คือ ให้นักเรียนสอนกันเองตามธรรมชาติ ผลการศึกษาพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของกลุ่มอ่อนสูงขึ้น (ทรงสถิต กิตติคุณวิงณะ, 2522 : 13)

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ เป็นอีกหน่วยงานหนึ่งที่ได้ให้ความสนใจเทคนิคการสอนเสริมโดยเพื่อน โดยได้เสนอแนะให้ใช้การสอนเสริมเพื่อนในการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนประถมศึกษาที่ครูไม่ครบชั้น (สนิท ชีรังค์, 2527 : 19)

นอกจากที่กล่าวมาแล้วนั้น ยังมีนักการศึกษาอีกหลายคน หลายคณะได้นำเทคนิค เกี่ยวกับการสอนเสริมโดยเพื่อน ไปทำการศึกษาวิจัย ได้ข้อค้นพบที่หลากหลาย ซึ่งจะได้นำเสนอในส่วนของงานวิจัยที่เกี่ยวข้องต่อไป

7.4 การจัดการเรียนการสอนด้วยเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ

ในการจัดการเรียนการสอนใดใด องค์ประกอบ ของการเรียนการสอนที่สำคัญมีด้วยกัน 4 องค์ประกอบ ได้แก่

1. ผู้สอน
2. ผู้เรียน
3. เนื้อหาที่สอน
4. วิธีการสอน

การสอนเสริมเพื่อนต่างระดับก็เช่นเคียวกับการสอนอื่น ๆ ที่ต้องมืองค์ประกอบหลัก 4 ประการ ดังกล่าวข้างต้น และมีครูเป็นผู้ดูแล จัดการให้องค์ประกอบดังกล่าวทำหน้าที่ในกระบวนการเรียนการสอนให้เกิดประสิทธิภาพตามเป้าหมาย ดังนั้นการเลือกนักเรียนผู้สอน (Tutor) การจับคู่ระหว่างนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียน (Tutee) การเตรียมตัวของนักเรียนผู้สอน และนักเรียนผู้เรียน การอบรมนักเรียนผู้สอน ฯลฯ จึงเป็นสิ่งที่ครูผู้ดำเนินการต้องพิจารณา อย่างรอบคอบ

7.4.1 แนวคิดในการเลือกนักเรียนผู้สอน (Tutor) แคนด์เลอร์ และคณะ (Candler and others, 1980 : 380-383) ได้เสนอแนวคิดในการเลือกนักเรียนผู้สอนสรุปได้ดังนี้

1. ครูควรเลือกนักเรียนผู้สอนที่ยินดีให้ความร่วมมือด้วยความจริงใจ
2. ครูควรเลือกนักเรียนผู้สอนที่ไม่มีปัญหาทางด้านอารมณ์
3. ครูควรเลือกนักเรียนผู้สอนที่มีความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเป็น

อย่างดี

4. ครูควรเลือกนักเรียนผู้สอนที่มีไหวพริบในการแก้ปัญหา เพื่อลดการ

นิเทศของครูให้น้อยลง

5. ครูควรเลือกนักเรียนผู้สอนที่มีความรู้ในเนื้อหาและการใช้อุปกรณ์ แต่ไม่จำเป็นต้องใช้คนเรียนเก่ง

6. ครูควรเลือกนักเรียนผู้สอนที่จะยอมรับความช่วยเหลือ และคำแนะนำ

ในการสอนจากครูด้วยความเต็มใจ

แนวคิดในการเลือกนักเรียนผู้สอนของ แคนด์เลอร์ และคณะที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่าแม้จะไม่เน้นเรื่องความสามารถทางการเรียนที่ดีเด่นของนักเรียนผู้สอน แต่นักเรียนผู้สอนก็ต้องมีบุคลิกภาพในเชิงบวก เช่น ไม่มีปัญหาทางอารมณ์ มีความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเป็นอย่างดี มีความรู้ในเนื้อหา เป็นต้น สจ๊วต (Stewart, 1981 : 4669-A) ได้ศึกษาวิจัยตามแนวคิดที่ว่าผู้สอนไม่จำเป็นต้องมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง โดยศึกษาเปรียบเทียบ ทักษะคิดและผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านระหว่างกลุ่มนักเรียนเกรด 4 ที่สอนเสริมโดยนักเรียนเกรด 8 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง และนักเรียนเกรด 8 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ผลการศึกษาสนับสนุนแนวคิดดังกล่าวซึ่งพบว่า ทักษะคิดและผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนทั้งสองกลุ่ม ไม่แตกต่างกัน นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยหลายเรื่อง que เห็นว่าเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับก่อให้เกิดประโยชน์กับนักเรียนผู้สอน ดังนั้น นักวิจัย ที่ศึกษาเรื่องการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ โดยเฉพาะในช่วงปี ค.ศ.1990 เป็นต้นไป อาจจะนำข้อความรู้นี้มาพัฒนานักเรียนผู้สอน ตัวอย่างเช่น ลาเซอร์สัน (Lazerson, 1988 : 253-255) ได้ศึกษาการ

สอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับ ที่ผู้สอนเป็นนักเรียนเกเร เกือบครึ่ง หนึ่งโรงเรียน มาสายเป็นประจำ และเป็นนักเรียนเรียนรู้อื่นๆ ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย หลังจากการเข้าร่วมโปรแกรม 6 สัปดาห์ พบว่า พฤติกรรมการเกเร เกือบครึ่ง หนึ่งโรงเรียน และมาสายของนักเรียนผู้สอนลดลง วาซเควซ (Vazquez, 1991 : 857) ศึกษาการนำโปรแกรมการสอนเสริมโดยเพื่อน ไปใช้กับนักเรียน ผู้สอนที่เพื่อนไม่ชอบ ผลการศึกษาพบว่า หลังการสอนเสริมมีเพื่อนชอบมากขึ้น คลิงเนอร์ (Klingner, 1994 : 1241) ได้นำโปรแกรมการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ ไปใช้กับนักเรียนเรียนรู้อื่นๆ (Learning Disabilities) พบว่า นักเรียนผู้สอนมีพัฒนาการทางการเรียนดีขึ้น

จากการศึกษางานวิจัยที่กล่าวข้างต้นทำให้การพิจารณาเลือกนักเรียนผู้สอนตามแนวคิดของ แคนด์เลอร์และคณะ บางประเด็นเช่น ควรเลือกนักเรียนผู้สอนที่มีความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเป็นอย่างดี ควรเลือกนักเรียนผู้สอนที่มีความรู้ในเนื้อหา เป็นต้น ควรได้รับการพิจารณาและประยุกต์ใช้ให้เหมาะกับวัตถุประสงค์เป็นครั้งคราวไป สำหรับการศึกษาวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการส่งเสริมผลการเรียนของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ ระดับประถมศึกษาโดยใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ ผู้วิจัยจึงเลือกนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ระดับประถมศึกษา เป็นนักเรียนผู้สอนเสริมในเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ

7.4.2 แนวคิดในการจับคู่นักเรียนผู้สอนกับนักเรียนผู้เรียน

แคนด์เลอร์ และคณะ (Candler and others, 1980 : 380-383) ยังได้เสนอแนวคิดในการจับคู่ระหว่างนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียน สรุปได้ ดังนี้

1. ครูควรจับคู่ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนที่สามารถทำกิจกรรมร่วมกันด้วยความราบรื่น
2. ครูควรจับคู่ผู้สอนที่มีความรอบรู้ในสิ่งที่ผู้เรียนยังขาดอยู่
3. ครูควรจับคู่ผู้สอนที่เป็นเพศเดียวกับผู้เรียน เพื่อป้องกันปัญหาต่าง ๆ ที่จะเกิดขึ้นในระหว่างการสอน
4. ในกรณีที่ผู้สอนเป็นคนขี้อายไม่กล้าแสดงออกก็ควรจับคู่กับผู้เรียนที่ชอบแสดงออก ในทำนองเดียวกันผู้เรียนที่ขี้อายก็ควรจับคู่กับผู้สอนที่ชอบแสดงออก

ฮาตเกต (Haskett, 1974 : 77-78) มีความเห็นในเรื่องการจับคู่ระหว่างนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนแตกต่างกับแนวคิดของ แคนด์เลอร์ และคณะในข้อที่ 3 กล่าวคือ ฮาตเกต พบว่า การจับคู่สอนระหว่างเพศตรงข้ามกัน จะมีผลนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทัศนคติต่อเพศตรงข้ามในทางที่ดีขึ้น

สำหรับการประเมินการจับคู่ระหว่างนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนที่มีระดับชั้นต่างกัน นั้น มีการศึกษาวิจัยได้ผลที่แตกต่างกัน กล่าวคือ

โทมัส (Thomas, 1973 : 355-A) ได้ศึกษาการสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับ โดยให้นักเรียนผู้สอนเกรด 6 และระดับวิทยาลัย สอนนักเรียนผู้เรียนเกรด 2 พบว่านักเรียนผู้สอนระดับวิทยาลัย สามารถเพิ่มพูนความรู้ในด้านคำศัพท์ ให้แก่นักเรียนผู้เรียนเกรด 2 ได้ดีกว่า แต่ทักษะการอ่านเอาเรื่อง และอ่านปากเปล่า นั้น ไม่พบความแตกต่าง อีกทั้งปฏิสัมพันธ์ความพึงพอใจ และความรู้สึกทางบวกต่อการเรียนนั้นจะเกิดกับกลุ่มนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนที่อยู่ในวัยเดียวกันมากกว่า

ลินตัน (Linton, 1973 quoted in Allen and Feldman, 1976 : 355-380) ได้ศึกษาผลการสอนเสริมโดยเพื่อน ซึ่งผู้สอนกำลังศึกษาในเกรด 8, 10 และ 12 โดยนักเรียนผู้เรียนกำลังศึกษาในเกรด 8 พบว่า กลุ่มที่เรียนจากนักเรียนผู้สอนเกรด 12 มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีกว่าอีก 2 กลุ่ม

เรมเบิร์ต (Rembert, 1990 : 1181) ได้ศึกษาการสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับ โดยให้นักเรียนผู้สอนมีอายุ 3 ระดับ ได้แก่ อายุระดับเดียวกับนักเรียนผู้เรียน (6-8 ปี) อายุระดับใกล้เคียง (9-12ปี) อายุระดับวิทยาลัย (18-21ปี) สอนทักษะการแก้ปัญหาในโปรแกรม Logo ผลการศึกษาในประเด็นความแตกต่างของอายุผู้สอนพบว่า ไม่มีผลต่อข้อค้นพบของการวิจัย

จากการศึกษางานวิจัยข้างต้นจึงสรุปได้ว่าการจับคู่ระหว่างนักเรียนผู้สอนที่อยู่ระดับชั้นสูงกว่านักเรียนผู้เรียน อาจทำให้ผู้เรียนได้เพิ่มพูนความรู้ในด้านคำศัพท์ แต่ทักษะการอ่านเอาเรื่อง อ่านปากเปล่า และการแก้ปัญหาใน โปรแกรม Logo นั้นพบว่าผู้สอนที่อยู่ระดับชั้นสูงสามารถเพิ่มพูนความรู้แก่ผู้เรียนได้ไม่แตกต่างกับผู้สอนที่อยู่ในระดับเดียวกัน อีกทั้งผู้สอนที่อยู่ในระดับชั้นใกล้เคียงกับผู้เรียนยังก่อให้เกิดปฏิสัมพันธ์ ความพึงพอใจ ความรู้สึกทางบวกต่อการเรียนเกิดขึ้นได้มากกว่า

สำหรับการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการส่งเสริมผลการเรียนของนักเรียนคือยสัมฤทธิ์ ระดับประถมศึกษา โดยใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดที่ว่า การพัฒนานักเรียนคือยสัมฤทธิ์ควรเริ่มตั้งแต่ระยะแรกของการค้นพบประมาณชั้นประถมศึกษาปีที่ 3-5 เป็นต้นไป ประชากรสำหรับการทดลองเพื่อศึกษาผลการใช้รูปแบบครั้งนี้ จึงเป็นนักเรียนคือยสัมฤทธิ์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยมีนักเรียนผู้เรียนเสริมอยู่ในวัยใกล้เคียงกันคือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2

แซมเวย์ และคณะ (Samway and others, 1995 : 41-47) เป็นกลุ่มที่ได้ศึกษาเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ ในโรงเรียนประถมศึกษาแห่งหนึ่ง ในมลรัฐแคลิฟอร์เนียเป็นเวลากว่า 6 ปี

ได้สรุปแนวคิดในการจับคู่กับนักเรียนผู้สอน และนักเรียนผู้เรียนว่าจำเป็นต้องพิจารณาหลาย ๆ องค์ประกอบร่วมกัน ได้แก่

1. ถ้าให้นักเรียนที่คุ้นเคยกันชอบพอกันได้จับคู่กันจะมีประโยชน์มาก
2. ถ้านักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนมีการผสมผสานหลายเชื้อชาติ หลายภาษา ควรจับคู่ที่เหมือนกันให้กับนักเรียน จะทำให้นักเรียนสื่อสารกันอย่างเข้าใจ แต่การจับคู่ที่ต่างกันก็มีประโยชน์ในแง่ที่ทำให้นักเรียนได้เรียนรู้ซึ่งกันและกัน
3. ถ้านักเรียนผู้สอนมีอาชีพ เจ็บข้อม จะทำงานได้ดีกับนักเรียนผู้เรียนที่มีบุคลิกภาพเหมือนกัน ซึ่งในประเด็นนี้จะมีความเห็นตรงข้ามกับ แคนด์เลอร์ และคณะ (1980 : 380-383) ที่ว่าถ้าผู้สอนเป็นคนมีอาชีพไม่กล้าแสดงออกควรจับคู่กับนักเรียนที่ชอบแสดงออก
4. สำหรับนักเรียนผู้สอนที่เรียนไม่เก่งนักควร จับคู่กับนักเรียนผู้เรียนที่ค่อนข้างเก่ง
5. ถ้านักเรียนผู้เรียนเป็นคนไม่ค่อยมีระเบียบ ควรจับคู่กับนักเรียนผู้สอนที่กล้าแสดงออกมีความเป็นธรรมชาติ
6. ถ้านักเรียนผู้เรียนยังเด็ก ขาดการควบคุมตนเอง ชุกชอน ควรจับคู่กับนักเรียนผู้สอนที่มีความพร้อมด้านวุฒิภาวะ

แชนเวย์ และคณะ ยังได้เสนอแนะอีกว่า การจับคู่ควรต้องดูเป็นรายบุคคล การสังเกต ประชุมร่วมกันและหาแนวทางแก้ไขให้แก่คู่ที่มีปัญหาเป็นสิ่งที่ควรกระทำ บางครั้งนักเรียนอาจมีข้อเสนอแนะหรือบอกความต้องการของตนเองในการเลือกคู่ ครูต้องให้ความสำคัญกับความต้องการของนักเรียนด้วย และถ้าการสอนเสริมของคู่นี้มีปัญหาาก็อาจเปลี่ยนคู่ได้ซึ่งเคาซัคและเอกเกน (Kauchak and Eggen, 1989 : 391) มีความเห็นเรื่องการจับคู่กับนักเรียนสอดคล้องกับแชนเวย์และคณะ กล่าวคือ เคาซัคและเอกเกนมีความเห็นว่า “นักเรียนผู้สอนมีแบบการสอนของตัวเองแตกต่างกัน ดังนั้นจึงเป็นการดีถ้าจะมีการเปลี่ยนคู่เป็นระยะเพื่อลดปัญหาการสอนที่ไม่ราบรื่นและเป็นการให้โอกาสนักเรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลหลายคน”

จะเห็นได้ว่า แนวความคิดในการจับคู่ระหว่างนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนมีหลากหลายแตกต่างกันไป มีทั้งแนวคิดให้จับคู่ที่เหมือนกัน และแนวคิดให้จับคู่ที่ต่างกัน ดังนั้นการจับคู่ระหว่างนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียน จึงควรพิจารณาเป็นรายคู่ตามความเหมาะสมโดยคำนึงถึงความต้องการของนักเรียนและวัตถุประสงค์ของการสอนด้วย ซึ่งในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจะจับคู่ นักเรียนผู้สอนเสริมและนักเรียนผู้เรียนเสริมโดยพิจารณาาร่วมกับครูประจำชั้นเป็นรายกลุ่ม

และยึดหลักการที่กล่าวมาข้างต้น รวมทั้งคำนึงถึงความต้องการของนักเรียน อีกทั้งผู้วิจัยจะให้มีการ สดับคู้ตามช่วงเวลาที่เหมาะสมด้วย

7.5 อัตราส่วนระหว่างนักเรียนผู้สอนต่อนักเรียนผู้เรียน

การสอนเสริมเพื่อนต่างระดับซึ่งมีองค์ประกอบที่สำคัญ ได้แก่ ผู้สอน ผู้เรียน เนื้อหาที่สอน และวิธีการสอนนั้น เมื่อได้กำหนดคือนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนแล้ว สิ่งที่ต้อง พิจารณาอีกประการหนึ่งคือการจัดอัตราส่วนระหว่างนักเรียนผู้สอนกับนักเรียนผู้เรียนอย่างเหมาะสม โดยมีนักการศึกษาได้ศึกษาประเด็นนี้ไว้ ได้แก่

ในปี ค.ศ. 1970 คทอสเตอร์แมน (Klosterman, 1970 อ้างถึงใน Allen, 1976 : 373) ได้ศึกษาเรื่องอัตราส่วนของนักเรียนผู้สอนต่อนักเรียนผู้เรียนพบว่า การสอนเสริมโดยเพื่อนทำให้ผล สัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนผู้เรียนสูงขึ้น แต่ไม่พบความแตกต่างของผลสัมฤทธิ์ทางการอ่าน ระหว่างกลุ่มที่มีอัตราส่วน 1:1 หรือ 1:3

เซฟเวอร์และนีน (Shaver and Nuhn, 1971 : 112) ได้ศึกษาการสอนเสริมโดยเพื่อน ในประเด็นอัตราส่วนของนักเรียนผู้สอนต่อนักเรียนผู้เรียน พบว่า หลังจากการสอนเสริมโดยเพื่อน ในวิชาการอ่านและการเขียนของนักเรียนเกรด 10 กลุ่มอัตราส่วน 1:1 มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูงกว่า กลุ่มอัตราส่วน 1:3 แต่เมื่อนำการสอนเสริมโดยเพื่อน ไปศึกษากับนักเรียนเกรด 4 และเกรด 7 ในอัตรา ส่วน 1:1 และ 1:3 ไม่พบความแตกต่างในเรื่องอัตราส่วนระหว่างนักเรียนผู้สอนต่อนักเรียนผู้เรียน

เอนด์สเลย์ (Endsley, 1980 quoted in Samway and others, 1995 : 41-47) ได้เสนอแนะเกี่ยวกับอัตราส่วนระหว่างนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียน สรุปได้ว่า อาจใช้อัตราส่วนตั้งแต่ 1:1 ถึง 1:12 แต่อัตราส่วนที่ประสบความสำเร็จสูงสุดคือ อัตราส่วน 1:5 อย่างไรก็ตาม การจัดการเรื่อง อัตราส่วนควรคำนึงถึงความสามารถของนักเรียนผู้สอน จำนวนของนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้ เรียน และลักษณะพิเศษของนักเรียน เช่น ถ้าเป็นนักเรียนประเภทเรียนรู้ช้า หรือมีผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียนต่ำ อัตราส่วน 1:1 จะเป็นอัตราส่วนที่เหมาะสมที่สุด

ทรงสถิต กิตติคุณวงนะ (2521) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่ได้รับการสอนจากเพื่อน กับนักเรียนที่ไม่ได้รับการสอนจากเพื่อน ซึ่งผลการศึกษาพบว่า คะแนนของนักเรียนที่ได้รับการสอนจากเพื่อนสูงกว่าคะแนนของนักเรียนที่ไม่ ได้รับการสอนจากเพื่อน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนั้น ทรงสถิต ยังได้มีข้อเสนอแนะใน ประเด็นอัตราส่วนของนักเรียนผู้สอนต่อนักเรียนผู้เรียนว่า จากการสังเกตการสอนเป็นเวลา 3 เดือน พบว่าอัตราส่วน 1:3 เป็นอัตราส่วนที่เหมาะสมที่จะนำมาใช้ในการจัดการสอนเสริมได้

สำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดกาฬสินธุ์ (2527 : 53) ได้ศึกษาผลของการสอนเสริมโดยเพื่อนในวิชาคณิตศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 พบว่า กลุ่มที่สอนเสริมโดยเพื่อนในอัตราส่วน 1:1 และ 1:2 ไม่มีความแตกต่างกันในเรื่องผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์

คารณี รักดี (2529) ได้ศึกษานเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการฝึกจากเพื่อนในอัตราส่วน 1:1 และ 1:5 พบว่าให้ผลไม่แตกต่างกัน

จากประสบการณ์ในการจัดทำโครงการ Buddy Reading ซึ่งใช้การสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับในโรงเรียนประถมศึกษาเป็นเวลากว่า 6 ปี แซมเวย์ และคณะ (Samway and others, 1995 : 41-47) ได้ให้ข้อคิดในการจัดอัตราส่วนของนักเรียนผู้สอนต่อนักเรียนผู้เรียน สรุปได้ว่าการจัดอัตราส่วนไม่มีเกณฑ์ที่คงที่ ครูจำเป็นต้องพิจารณานักเรียนผู้สอน และนักเรียนผู้เรียนเป็นรายบุคคล อาจมีทั้งอัตราส่วน 1:1 คือมีนักเรียนผู้สอน 1 คนต่อนักเรียนผู้เรียน 1 คน หรือ 1:2 หรือ 2:1 ในกรณีที่นักเรียนผู้สอนหรือนักเรียนผู้เรียนคนใด มักขาดเรียนบ่อย อีกทั้งครูควรคิดวิธีการ หรือ กิจกรรมสำรองไว้สำหรับกรณีที่คู่อัตราส่วน 1:1 คนใดขาดเรียนและไม่สามารถให้เข้าร่วมกับกลุ่มอื่น ๆ ได้ ครูอาจให้เป็นผู้สังเกตการสอนของกลุ่มอื่น ๆ ก็ได้

โดยสรุปแล้ว อัตราส่วนระหว่างนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนไม่สามารถกำหนดแน่นอนได้ ครูผู้จัดการสอนเสริมโดยเพื่อนควรพิจารณาให้เหมาะสมกับลักษณะของนักเรียนผู้สอน นักเรียนผู้เรียน เนื้อหาวิชา และสภาพแวดล้อมอื่น ๆ สำหรับในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ซึ่งมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการส่งเสริมผลการเรียนของนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ ระดับประถมศึกษา โดยใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับนั้น เนื่องจากนักเรียนผู้สอนเสริมเป็นนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ ซึ่งมีทักษะทางสังคมต่ำ การปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นเป็นไปอย่างไม่ราบรื่นนัก ผู้วิจัยจึงเลือกใช้อัตราส่วน นักเรียนผู้สอนเสริม : นักเรียนผู้เรียนเสริม ในอัตรา 1:3 เพื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกทักษะทางสังคม การปฏิสัมพันธ์กับบุคคลหลายประเภทมากขึ้น อีกทั้งการรับบทบาทเป็นนักเรียนผู้สอนเสริม ซึ่งมีนักเรียนผู้เรียน 3 คนนั้นจะทำให้นักเรียนผู้สอนเสริมได้ฝึกการแก้ปัญหาที่หลากหลายแบบ ได้ใช้ยุทธวิธีการสอนเสริม เทคนิคการสอนหลายแบบกับผู้เรียนแต่ละประเภท และอัตราส่วน 1:3 นี้ก็ไม่มากจนเกินไปที่จะทำให้นักเรียน ผู้สอนเสริมพบปัญหาการสอนเสริมมากมายจนเกิดความท้อแท้เบื่อหน่ายที่จะรับบทบาทเป็นนักเรียนผู้สอนเสริม

7.6 ระดับชั้นของนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียน เนื้อหาวิชา ระยะเวลาของโครงการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ และช่วงเวลาในการสอนเสริมแต่ละครั้ง

ดังได้กล่าวแล้วว่า การจัดการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับมีหลายองค์ประกอบที่ครูผู้ดำเนินการต้องพิจารณาอย่างรอบคอบ เพื่อให้การสอนเสริมเกิดประสิทธิภาพสูงสุดตามเป้าหมาย จากการศึกษาพบว่า ระดับชั้นของนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียน เนื้อหาวิชาที่ใช้สอน ช่วงเวลาในระยะเวลาของการศึกษาวิจัย และช่วงเวลาในการสอนเสริมแต่ละครั้งเป็นส่วนประกอบที่นักการศึกษาแต่ละคนได้ศึกษาแตกต่างกันไป ดังแสดงในตารางต่อไปนี้



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 2 แสดงการจำแนกข้อมูลของงานวิจัยที่เกี่ยวกับการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ

ปีที่ศึกษา วิจัย	ชื่อนัก วิจัย	ระดับชั้น		เนื้อหาวิชา	ระยะเวลาของ การศึกษาวิจัย	ช่วงเวลาใน การสอน แต่ละครั้ง
		น.ร.ผู้สอน	น.ร.ผู้เรียน			
ค.ศ.1972	Dilner	น.ร.มัธยม ปลายความ สามารถต่ำ	น.ร.มัธยม ต้นความ สามารถต่ำ	การอ่าน	สัปดาห์ละ 1 ครั้ง ตลอด ภาคเรียน	-
1978	Geer	เกรด 6	เกรด 1-4	คณิตศาสตร์ การอ่าน	8 สัปดาห์ ๆ ละ 3 วัน	30 นาที
1981	Sbook	เกรด 11	เกรด 11	การเขียน เรื่องความ	6 ครั้ง	-
1981	Ellis	เกรด 11	เกรด 11	การเขียน เรื่องความ	6 ครั้ง	-
1981	Roddy	เกรด 4, 5	พิการ ทางพูด	ทักษะ การพูด	8 สัปดาห์ ๆ ละ 2 ครั้ง	20 นาที
1982	Hailey	เกรด 8	เกรด 4	คณิตศาสตร์	6 สัปดาห์ ๆ ละ 3 ครั้ง	30 นาที
1982	August	น.ร. ประถม อายุ 6-10	น.ร. ประถม อายุ 6-10	ภาษาอังกฤษ	30 ครั้ง	60 นาที
1982	Mckenton	มหาวิทยาลัย ปีที่ 1	มหาวิทยาลัย ปีที่ 1	คณิตศาสตร์	12 สัปดาห์ ๆ ละ 2 ครั้ง	50 นาที
1982	Fogarty	เกรด 6,7,8	เกรด 1, 2, 3, 4, 5	คณิตศาสตร์ คอมพิวเตอร์	8 สัปดาห์ ๆ ละ 2 ครั้ง	30 นาที
1988	Scott	มัธยม (ญ)	ประถม(ญ)	คณิตศาสตร์	1 ภาคเรียน	-

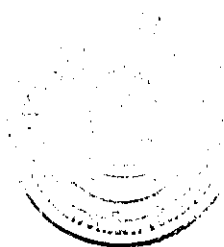
ปีที่ศึกษา วิจัย	ชื่อนัก วิจัย	ระดับชั้น		เนื้อหาวิชา	ระยะเวลาของ การศึกษาวิจัย	ช่วงเวลาใน การสอน แต่ละครั้ง
		น.ร.ผู้สอน	น.ร.ผู้เรียน			
1988	Hamel- berg	วัยรุ่นที่มี ปัญหา (ช)	เกรด 5 ที่ เรียนรู้อ่าน	การอ่าน	10 สัปดาห์ ๑ ละ 3 ครั้ง	20 นาที
1990	Conroy	เกรด 5 ปัญญาเลิศ	เกรด 1	การอ่าน	สัปดาห์ละ 2 ครั้งตลอด ภาคเรียน	30 นาที
1990	Rembert	6-8 ปี, 9-12 ปี ระดับ วิทยาลัย	6-8 ปี	โปรแกรม logo	12 ครั้ง	30 นาที
1990	Flores	เกรด 5 ค้อยสัมฤทธิ์	เกรด 1	คณิตศาสตร์	-	-
1991	Newell	เกรด 8	เกรด 2	คอมพิวเตอร์	10 สัปดาห์	30 นาที
1991	Steinberg	เกรด 4, 3 มีผลสัมฤทธิ์การเรียนต่ำ	เกรด 1 อนุบาล	การอ่าน	9 สัปดาห์	-
1992	Jensen	เกรด 5 ค้อยสัมฤทธิ์	เกรด 2	การอ่าน	5 สัปดาห์	-
1993	Utay	เกรด 2-6 เรียนรู้อ่าน	เกรด 2-6	การเขียน	12 สัปดาห์ ๑ ละ 2 ครั้ง	-
1994	Klingner	เกรด 7,8 เรียนรู้อ่าน		เกรด 6	การอ่าน	12 วัน

ปีที่ศึกษา วิจัย	ชื่อนัก วิจัย	ระดับชั้น		เนื้อหาวิชา	ระยะเวลาของ การศึกษาวิจัย	ช่วงเวลาใน การสอน แต่ละครั้ง
		น.ร.ผู้สอน	น.ร.ผู้เรียน			
1995	Meritz	เกรด 5	ประถมต้น	การอ่าน	14 สัปดาห์ๆ ละ 1 ครั้ง	45 นาที
พ.ศ. 2522	ทรงสถิต	ม.ศ.4	ม.ศ.4	ภาษา อังกฤษ	13 สัปดาห์ๆ ละ 3 ครั้ง	60 นาที
2525	ช่อแก้ว	ม.ศ.2	ม.ศ.2	ภาษาไทย	14 คาบ	50 นาที
2527	อุทัย	ป.5	ป.5	คณิตศาสตร์	4 สัปดาห์ๆ ละ3 ครั้ง	40 นาที
2527	สุกัญ	ป.5	ป.5	คณิตศาสตร์	4 สัปดาห์ๆ ละ3 ครั้ง	40 นาที
2527	พิรุทธิ์	ม.5	ม.5	เคมี	สัปดาห์ละ 1 ครั้ง ตลอดภาคเรียน	50 นาที
2527	เห็ญสุข	ม.5	ม.5	ภาษา อังกฤษ	6 สัปดาห์ๆ ละ 1 ครั้ง	50 นาที
2528	พนิดา	ม.5	ม.5	คณิตศาสตร์	12 สัปดาห์ๆ ละ 1 ครั้ง	50 นาที
2529	พิจางษา	ม.5	ม.5	คณิตศาสตร์	12 สัปดาห์ๆ ละ 1 ครั้ง	50 นาที
2535	สุพา	ป.6	ป.2	ภาษาไทย	6 สัปดาห์ๆ ละ 3 ครั้ง	20 นาที
2536	อรัญญา	นักเรียน พหุบาล ปี 1	นักเรียน พหุบาล ปี 1	ปฏิบัติการ พหุบาล	6 สัปดาห์ๆ ละ 1 ครั้ง	-

จากตัวอย่างงานวิจัยที่แสดงในตารางดังกล่าว ซึ่งเป็นงานวิจัยทั้งของต่างประเทศ และ
ของในประเทศ จะเห็นได้ว่า ระดับชั้นของนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนมีตั้งแต่อนุบาล ไปจนถึง
ระดับมหาวิทยาลัย ดังนั้นอาจกล่าวได้ว่าการสอนเสริมโดยเพื่อน สามารถนำไปใช้กับนักเรียนผู้สอน
และนักเรียนผู้เรียนทุกระดับชั้น โดยในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดให้นักเรียนคืออ้อมฤทธิรัตน์
ประถมศึกษาปีที่ 4 เป็นประชากรสำหรับการทดลองเพื่อศึกษาผลการใช้รูปแบบ และกำหนดให้นัก
เรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย โดยเน้นทักษะความเข้าใจใน
การอ่าน อยู่ในระดับร้อยละ 30-39 (ผลการเรียนต่ำกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำ) เป็นนักเรียนผู้เรียนเสริม

เนื้อหาวิชาที่ใช้ในการสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับจากตัวอย่างงานวิจัยที่กล่าวมา มีทั้ง
วิชาคณิตศาสตร์ ภาษา (การอ่าน, การเขียน, การพูด) คอมพิวเตอร์ เคมี และทักษะปฏิบัติการ โดยใน
การทดลองเพื่อศึกษาผลการใช้รูปแบบ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นในการวิจัยครั้งนี้กำหนดให้เนื้อหาวิชา
ภาษาไทย โดยเน้นทักษะความเข้าใจในการอ่าน ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 เป็นสื่อในการทดลอง
โดยมีเหตุผลว่า การที่นักเรียนคืออ้อมฤทธิรัตน์ซึ่งรับบทบาทเป็นนักเรียนผู้สอนเสริม จะเรียนวิชานี้ใน
ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ได้ดีนั้นจำเป็นต้องมีพื้นฐานความรู้จากชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-3 มาอย่าง
เพียงพอ มีความสามารถในการอ่านสะกดคำและอ่านแจกถูกคำใหม่ โดยเรียนรู้ประมวลคำใหม่จาก
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-3 (กรมวิชาการ, 2538 : ก) เมื่อนักเรียนรับบทบาทเป็นนักเรียนผู้สอนเสริม ได้
มีโอกาสฝึกฝนทบทวนด้วยการสอนเสริมให้แก่ นักเรียนผู้เรียนเสริม ช่วยทำให้นักเรียนผู้สอนเสริมมี
ความแม่นยำในวิชาที่อิงขึ้น ส่งผลให้การเรียนวิชานี้ในระดับชั้นของตนเองดีขึ้น รู้สึกมีความพึงพอใจ
กับการเรียน ภาคภูมิใจในการรับบทบาทนักเรียนเป็นนักเรียนผู้สอนเสริม กล้าแสดงออกในชั้นเรียน
กล้าพูดกล้าซักถาม มีความกระตือรือร้นและตั้งใจเรียนมากขึ้น นอกจากนี้ นักเรียนผู้สอนเสริมยังจะ
ได้รับการยอมรับจากนักเรียนผู้เรียนเสริม และเพื่อนร่วมชั้นเรียนอีกด้วย

สำหรับเรื่องระยะเวลาของการศึกษาวิจัยโดยใช้การสอนเสริมโดยเพื่อนนั้น มีตั้งแต่ 4
สัปดาห์ไปจนถึงตลอดภาคเรียน โดยความมากน้อยของระยะเวลาในการศึกษาวิจัยอาจขึ้นอยู่กับ
เงื่อนไขหลายประการเช่น งบประมาณ ระยะเวลาการเรียนของผู้วิจัย ความร่วมมือของสถานศึกษา
ฯลฯ ดังนั้นการกำหนดระยะเวลาของการศึกษาวิจัยจึงต้องคำนึงถึงประเด็นเหล่านี้ด้วย อย่างไรก็ตาม
จากการสัมภาษณ์ อาจารย์วิไลภว ติงธรรม (อ้างถึงใน ทรงสถิต กิตติคุณวิงนะ, 2522 : 13) ผู้เคยจัด
โครงการกลุ่มเก่งแนะนำกลุ่มอ่อน ของโรงเรียนคาราคาม สรุปได้ว่าเมื่อจัดโครงการมาเป็นปีที่ 3
นักเรียนกลุ่มเก่งมีความกระตือรือร้นในการช่วยเหลือนักเรียนกลุ่มอ่อนลดลงมาก อาจเป็นเพราะ
นักเรียนกลุ่มเก่งมีงานมากขึ้น และมีความเบื่อหน่ายด้วย จากเงื่อนไขหลายประการดังกล่าว การ



ทดลองเพื่อศึกษาผลการใช้รูปแบบ ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงกำหนดเวลาสอนเสริม 10 สัปดาห์ ๑
 ละ 2 ครั้ง

ในประเด็นเรื่องช่วงเวลาในการสอนแต่ละครั้งของงานวิจัยที่ยกตัวอย่างมาข้างต้น จะเห็นได้ว่ามีเวลาดังแต่ 20 นาที ถึง 60 นาทีซึ่งในเรื่องการจัดช่วงเวลา ผู้จัดจะต้องยึดหยุ่นตามสภาพ โรงเรียน ลักษณะของนักเรียนผู้สอน นักเรียนผู้เรียน เนื้อหาวิชา ฯลฯ แจมเวย์ และคณะ(Samway and others, 1995 : 83) ได้ให้ข้อเสนอแนะจากประสบการณ์มากกว่า 6 ปี ในการจัดสอนเสริมโดยเพื่อน ต่างระดับ วิชาการอ่านในโรงเรียนประถมศึกษา สรุปได้ว่าช่วงเวลาที่เหมาะสมที่สุดสำหรับการสอน เสริมโดยเพื่อนต่างระดับวิชาการอ่านควรเป็นครั้งละ 30 นาที โดย 10 นาทีแรกเป็นการเตรียมการอ่าน การพูดคุย การหาสถานที่ที่นั่งอ่าน ที่นักเรียนผู้สอน และนักเรียนผู้เรียนพอใจ สะดวกสบายมากที่สุด หลังจากนั้นถึงเริ่มดำเนินการสอน ซึ่งสอดคล้องกับหลักทฤษฎีปฏิบัติในการสอนเสริมของกรมวิชาการ (2538 : ค) ที่ว่าการจัดช่วงเวลาในการสอนเสริมนั้นไม่ควรใช้เวลานานเกินไป จะทำให้นักเรียน เบื่อหน่ายท้อแท้ ส่งผลให้การสอนไม่ประสบผลสำเร็จ ช่วงเวลาที่เหมาะสมคือประมาณ 15 นาที ซึ่งครู อาจเลือกใช้เวลาใดก็ได้ เช่น สอนทุกวัน สอนหลังเลิกเรียนบางวัน หรือก่อนเข้าเรียนบางวัน หรือจัด ในเวลาเรียนโดยจัดตารางไว้ตามคุณพินิจของครูผู้สอน ดังนั้นในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงกำหนด เวลาการสอนเสริมวันละประมาณ 25 นาที ของช่วงเวลาหลังรับประทานอาหารกลางวันเป็นบางวัน เพื่อเป็นการสะดวกในการมาพบกันของทั้งนักเรียนผู้สอนเสริมและนักเรียนผู้เรียนเสริม โดยให้มีการ ดำเนินการสอนเสริมสัปดาห์ละ 2-3 วัน ส่วนวันที่เหลือเป็นช่วงเวลาที่นักเรียนผู้สอนเสริมจะได้มา ปรึกษาหารือเรื่องปัญหาอุปสรรคในการสอนเสริมและหาแนวทางแก้ไขให้กันและกัน โดยมีผู้วิจัย คอยช่วยเหลือแนะนำ อีกทั้งนักเรียนผู้สอนเสริมจะได้เตรียมการสอนเสริมในคราวต่อไปด้วย

7.7 การเตรียมก่อนการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ

ดังที่ทราบแล้วว่าการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับเป็นการให้นักเรียนแสดงบทบาท เป็นผู้สอน ซึ่งมีครูเป็นผู้ดูแลจัดการ ให้คำปรึกษาแนะนำ การเตรียมก่อนการสอนเสริมเพื่อนต่าง ระดับจึงเน้นไปที่การเตรียมตัวของผู้สอนเป็นส่วนใหญ่ เพราะการที่ผู้สอนได้รับการฝึกฝนอย่างดี ได้ดูการสาธิตขั้นตอนการสอน ได้ทราบเหตุผลและหลักการของขั้นตอนต่าง ๆ โดยละเอียดและได้ รับการแนะนำเกี่ยวกับการตัดสินใจในระหว่างการสอน จะทำให้เกิดผลดีทั้งต่อตัวนักเรียนผู้เรียนและ นักเรียนผู้สอนมากกว่ากลุ่มที่ผู้สอน ไม่ได้รับการฝึก หรือฝึกเพียงเล็กน้อย (Marie and Foot, 1991 : 174-185)

อิลย์ และ ลาร์เซน (Ehly and Larsen, 1976 : 475-480) ได้แนะนำครูผู้จัดการสอนเสริมโดยเพื่อน ให้พิจารณาตั้งต่อไปนีก่อนดำเนินการ สรุปได้คือ

1. ควรมีการปรึกษาหารือระหว่างครูหลาย ๆ ระดับชั้น เกี่ยวกับการจัดโปรแกรมการสอน
2. ควรมีการตั้งเป้าหมายของโปรแกรมการสอนเสริม และเขียนวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมให้เป็นลำดับขั้นคอนอย่างชัดเจน
3. ควรวิเคราะห์เนื้อหาที่จะสอนให้เป็นบทย่อย ๆ
4. ควรเตรียมอุปกรณ์การสอนและแหล่งข้อมูลให้พอเพียง
5. การเลือกนักเรียนผู้สอน ครูควรเปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนได้มีโอกาสในการฝึกเป็นผู้สอน โดยครูเป็นผู้พิจารณาว่านักเรียนคนใดมีความสามารถหรือความถนัดในด้านใดสิ่งสำคัญที่ครูควรนำมาพิจารณาในการเลือกนักเรียนผู้สอนคือ นักเรียนจะต้องมีความประพฤติลักษณะนิสัย และอารมณ์ เป็นที่ยอมรับของนักเรียนผู้เรียนในกลุ่มของตน และมีความเต็มใจที่จะเป็นผู้สอน

6. ควรมีการจัดกลุ่มระหว่างนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียน
7. ควรมีการเตรียมนักเรียนผู้สอนให้เข้าใจถึงเทคนิคการสอนเสริมโดยเพื่อน
8. การจัดเวลาที่จะใช้ในโปรแกรม ระยะเวลาและจำนวนครั้งที่ใช้ในโปรแกรมอาจแตกต่างกันออกไป ทั้งนี้ขึ้นกับอายุของนักเรียนผู้เรียน ตลอดจนวัตถุประสงค์และเนื้อหาของการสอนนั้น ๆ สิ่งสำคัญที่ครูควรคำนึงยิ่งกว่าระยะเวลาและจำนวนครั้งของการสอนก็คือ ความสม่ำเสมอของการพบกันระหว่างผู้สอนและผู้เรียน หรือความสม่ำเสมอของการจัดการเรียนการสอนนั่นเอง

แคนด์เลอร์และคณะ (Candler and others, 1980 : 380-383) เป็นนักการศึกษาอีกกลุ่มหนึ่งที่ได้เสนอแนะกิจกรรมที่ครูผู้จัดการสอนเสริมโดยเพื่อนควรจัดให้มีขึ้น สรุปได้คือ

1. ครูควรนิเทศถึงขอบเขตเนื้อหาและวิธีการใช้อุปกรณ์แต่ละชิ้นในแต่ละบทเรียนก่อนการสอน
2. ครูควรฝึกให้นักเรียนผู้สอนเขียนบันทึกการสอน เพื่อที่ครูจะได้ประเมินความก้าวหน้าของการเรียนการสอนได้
3. ครูควรให้ความดูแลอย่างใกล้ชิดในระหว่างการสอนแต่ไม่ควรเข้าไปเกี่ยวข้องกับกิจกรรมการเรียนการสอนโดยตรงมากเกินไป ควรปล่อยให้ นักเรียนผู้สอนได้แสดงความสามารถในการดำเนินการและแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น

4. ครูควรบอกให้นักเรียนผู้สอนทราบว่า ถ้าเกิดปัญหาต่าง ๆ ทางด้านระเบียบวินัย นักเรียนไม่ควรจัดการกันเอง ควรรายงานให้ครูทราบ เพื่อครูจะได้ดำเนินการแก้ไขให้เรียบร้อย
 บกม ได้บรรยายถึงหลักการพื้นฐานของการสอนเสริมโดยเพื่อนที่สำคัญ 3 ประการ ได้แก่ (สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์, คำบรรยาย, 20 กรกฎาคม 2526 อ้างถึงใน สุทา บุญทวีสุข, 2535 : 31)

1. การชี้แนะ (Cues) เป็นการบอกหรืออธิบายให้นักเรียนมองเห็นแนวทางในการเรียนรู้ว่า เรียนอะไร เรียนอย่างไร เมื่อเรียนแล้วจะต้องมีความรู้ความสามารถอะไรบ้าง ด้านนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กันเป็นอย่างดี ย่อมเป็นการง่ายในการเลือกตัวชี้แนะให้เหมาะสมกับนักเรียนผู้เรียน

2. การมีส่วนร่วมในกิจกรรม (Participation) การสอนที่มีคุณภาพจะต้องให้ผู้เรียน ได้มีส่วนร่วมในกิจกรรม เช่น การแสดงความสามารถ การซักถาม การทำแบบฝึกหัด ตลอดจนการรู้จักตอบสนองในกิจกรรมการเรียน ในขณะที่นักเรียนผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรม นักเรียน ผู้สอนก็ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเรียนรู้ของนักเรียนผู้เรียน ซึ่งเป็นการตรวจสอบ และป้องกันข้อผิดพลาดที่นักเรียนผู้สอนจะได้แก้ไขข้อบกพร่องในการเรียนรู้ ควบคู่ไปกับการสอนเสริม

3. การเสริมแรง (Reinforcement) ตามหลักทฤษฎีการเรียนรู้เป็นที่ยอมรับว่าการเสริมแรงมีผลโดยตรงต่อผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน นักเรียนผู้สอน ต้องพยายามใช้รูปแบบของการเสริมแรงหลาย ๆ ชนิด เช่น ชกช่อง แสดงท่าทาง ให้รางวัล ให้ความสนใจ การให้คำเป็นต้น ให้เหมาะกับเวลาและสถานการณ์

แซมเวย์ และคณะ (Samway and others, 1995 : 17-23) ได้เสนอแนะการเตรียมก่อนการสอนเสริม สรุปได้ดังนี้

1. การเตรียมก่อนการสอนเสริมเป็นสิ่งจำเป็น อาจต้องใช้เวลาประมาณ 1 เดือนในการเตรียมตัวของครูผู้จัดการสอนเสริม การเตรียมนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียน โดยการให้ครูสังเกตนักเรียนอย่างละเอียดและครูของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่มควรปรึกษาร่วมกัน

2. ครูควรชี้แจงแนวคิด ความเป็นมา ความสำคัญและเป้าหมายของการสอนเสริม โดยเพื่อนให้นักเรียนทราบและชี้แจงให้นักเรียนผู้สอนเห็นความสำคัญของตนเอง

3. ครูควรให้นักเรียนผู้สอนได้มีโอกาสสังเกตการสอนของครูของนักเรียนผู้เรียน เพื่อที่จะได้เลียนแบบและศึกษาเทคนิคต่าง ๆ

4. ครูควรฝึกเทคนิคต่าง ๆ ที่นักเรียนผู้สอนจะนำไปใช้เช่น ฝึกการตั้งคำถาม การชมเชย การรอเวลา การแก้ไขสิ่งผิดให้นักเรียนผู้เรียน และควรให้นักเรียนผู้สอน ได้รู้ถึงธรรมชาติตามวัยของนักเรียนผู้เรียน วิธีการฝึกนักเรียนผู้สอนที่พบว่าได้ผลได้แก่การแสดงบทบาทสมมติในเรื่องที่ต้องการให้นักเรียนผู้สอนเรียนรู้ การเตรียมก่อนการสอนเสริม โดยเพื่อนเป็นสิ่งสำคัญที่ครูผู้จัดการสอนเสริม โดยเพื่อนต้องพิจารณาให้เหมาะสมกับเป้าหมาย และสภาพการเรียนการสอนของแต่ละกลุ่ม โดยประยุกต์แนวคิดของนักการศึกษาที่กล่าวมารวมทั้งสร้างสรรค์แนวคิดให้เหมาะกับการจัดการสอนเสริมโดยเพื่อนของตนเอง

7.8 การเตรียมนักเรียนผู้เรียน

จากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ ผู้วิจัยพบว่ามีการศึกษากล่าวถึงประเด็นการเตรียมนักเรียนผู้เรียนน้อยมาก แซมเวย์ และคณะ (Samway and others, 1995 : 33-41) ได้กล่าวถึงการเตรียมตัวนักเรียนผู้เรียน สรุปได้ว่า

1. ครูควรชี้แจงแนวคิด ความเป็นมา ความสำคัญ และเป้าหมายของการสอนเสริมให้นักเรียนทราบ
2. ครูควรให้นักเรียนที่เคยเข้าร่วม โปรแกรมมาพูดคุยให้นักเรียนผู้เรียนฟัง
3. ครูควรสอนมารยาท การปฏิบัติตัวต่อนักเรียนผู้สอนอย่างเหมาะสม
4. ครูควรสอนเทคนิคต่าง ๆ ที่อาจนำมาใช้ในการเรียนกับนักเรียนผู้สอน เช่น การฟังอย่างตั้งใจ การได้ตอบ เป็นต้น

7.9 บทบาทของครู

บทบาทของครูเป็นอีกเรื่องหนึ่งที่นักการศึกษาไม่กล่าวถึงมากนัก แซมเวย์ และคณะ (Samway and others, 1995 : 83-84) ได้เสนอแนะบทบาทของครู สรุปได้ดังนี้

1. ครูต้องให้ความสนใจการจัดสอนเสริมเพื่อนต่างระดับอย่างจริงจัง เห็นความสำคัญและร่วมมือกันวางแผน ตั้งเขต อภิปรายร่วมกัน เรียนรู้จากกันและกันตลอดเวลา
2. ครูควรตั้งเขตพฤติกรรม ปฏิสัมพันธ์ที่นักเรียนแสดงออกต่อกัน ฟังสิ่งที่นักเรียนพูดคุยกันในการเรียนการสอน และชี้แนะแนวทางการสอนตามช่วงเวลาอันสมควร โดยในประเด็นนี้ เคาชชัคและเอ็กเกน ให้คำแนะนำว่าในขณะที่ดำเนินการสอน ครูควรเดินลู่รอบ ๆ ห้อง และคอยตอบคำถามในเรื่องของกระบวนการสอนแต่จะไม่เน้นที่เนื้อหาซึ่งถ้ามีคำถามในเรื่องเนื้อหาให้นักเรียนผู้สอนพยายามตอบคำถามเองก่อน (Kauchak and Eggen, 1989 : 391)

3. ครูควรจดบันทึกสิ่งที่สังเกตเห็นในการเรียนการสอนแต่ละคน เก็บข้อมูลไว้หรือศึกษาพัฒนาการของนักเรียน และนำมาอภิปรายร่วมกับนักเรียน
4. ครูควรคำนึงถึงจิตวิทยาการสอน การเสริมแรง ให้กำลังใจ ช่วยแก้ปัญหาโดยเฉพาะกับนักเรียนที่มีลักษณะพิเศษ
5. ครูควรอำนวยความสะดวกในเรื่องสถานที่ สื่อ-อุปกรณ์การสอน การสอนเสริมเพื่อนต่างระดับจะประสบความสำเร็จตามเป้าหมายได้ ผู้จัดการสอนเสริมจะต้องคำนึงถึงองค์ประกอบต่าง ๆ ที่กล่าวมาและนำมาประยุกต์ใช้ให้เหมาะสม และนอกจากประเด็นดังกล่าวแล้ว เจนกินส์และเจนกินส์ (Jenkins and Jenkins, 1985 : 1-12) ยังได้เสนอแนะข้อพึงปฏิบัติอื่น ๆ เพื่อให้การสอนเสริมดำเนินไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งอาจนำมาปรับใช้ในสภาพสังคมไทยได้บางประการ สรุปได้คือ
 1. ให้มีการรายงานความก้าวหน้าของนักเรียนผู้สอนในวารสารของโรงเรียนทุกภาคเรียน
 2. ให้มีการแถลงข่าวให้สื่อมวลชนทราบ และลงพิมพ์เรื่องโครงการ ฯ ในหนังสือประจำปีของโรงเรียนด้วย
 3. จัดให้มีวันพบกันระหว่างผู้ปกครองของนักเรียนผู้เรียนและนักเรียนผู้สอน อาจารย์ผู้เกี่ยวข้องและผู้บริหารของโรงเรียน
 4. ให้นักเรียนผู้สอนมีโอกาสพบปะปรึกษาหารือกันในห้องโครงการเป็นประจำทุกเช้า
 5. จัดให้มีการพบปะและอภิปรายการดำเนินงานระหว่างนักเรียนผู้สอน ผู้ปกครอง อาจารย์ผู้ควบคุม และผู้บริหารโรงเรียน
 6. ให้ผดตอบแทนเป็นหน่วยคิดประเภทกิจกรรมพิเศษหรือกิจกรรมบริการชุมชนทางวิชาการแก่นักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียน
 7. ผู้บริหารโรงเรียนชมเชยโครงการเป็นระยะ พร้อมกับมีหนังสือชมเชยผลงานของนักเรียนผู้สอน เมื่อนักเรียนไปเรียนต่อที่อื่นหรือไปสมัครงาน
 8. ให้มีภาพถ่ายของนักเรียนผู้สอนไว้ที่บอร์ดหน้าโครงการหรือมีรายชื่อขึ้นบอร์ดก็ได้
 9. จัดให้มีเกียรติบัตรแก่นักเรียนผู้สอน และมอบในงานวันสิ้นปี หรือวันรับประกาศนียบัตรของโรงเรียน

10. เมื่อสิ้นภาคเรียนหรือสิ้นปีการศึกษาควรวัดให้มีการตั้งเป็นเกียรติแก่นักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียน และให้ผู้บริหาร โรงเรียนเข้าร่วมในงานเลี้ยงด้วย

7.10 ประโยชน์ของการใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ

มีนักการศึกษาหลายท่าน ได้กล่าวถึงประโยชน์ของเทคนิคการสอนเสริมเพื่อน ซึ่งรวมทั้งการสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับ หรือเพื่อนระดับเดียวกัน ได้แก่

1. เป็นการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลางการเรียนการสอน นักเรียนได้มีบทบาทมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน (Kauchak and Eggen, 1989 : 338)
2. เป็นการสอนที่อยู่บนพื้นฐานการปกครองแบบประชาธิปไตย (Leong, 1981 : 12)
3. บรรยากาศของการเรียนการสอนเป็นกันเอง (Leong, 1981 : 12)
4. สามารถใช้ได้กับนักเรียนปกติ และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ และสามารถสนองความต้องการของนักเรียนเป็นรายบุคคล (Savasailum, 1973 : 10 ; Kauchak and Eggen, 1989 : 389)
5. ช่วยแก้ปัญหาสถานะการขาดแคลนครู และมีบทบาทสำคัญต่อการตัดสินใจเลือกอาชีพครู (Lancaster, 1906 quoted in Paolitto, 1976 : 215)
6. ช่วยแก้ปัญหาให้นักเรียนในชั้นมากเกินไป ครูอาจดูแลเอาใจใส่ให้นักเรียนได้ไม่ทั่วถึง (Leong, 1981 : 12)
7. ถ้านักเรียนในโรงเรียนหรือในชั้นเรียนมีหลากหลายเชื้อชาติและวัฒนธรรม การสอนเสริมโดยเพื่อน จะสามารถช่วยลดช่องว่างด้านวัฒนธรรมได้ (Samway and others, 1995 : 93)
8. การสอนเสริมโดยเพื่อนสามารถนำไปใช้ได้กับหลายวิชาทั้งที่เป็นทักษะเฉพาะหรือวิชาที่เป็นรูปธรรม และการจัดการสอนเสริมสามารถทำได้ไม่ยากเมื่อเทียบกับนวัตกรรมทางการศึกษาอื่น ๆ (McLaragno, 1977 อ้างถึงใน ศุสดี กุญชรินทร์, 2522 : 12 ; Kauchak and Eggen, 1989 : 389)
9. การสอนเสริมโดยเพื่อนให้ผลดีกว่าการให้นักเรียนเรียนจากคอมพิวเตอร์ถึงสองเท่า ให้ผลดีกว่าผลการเรียนโดยการลดจำนวนนักเรียนจากห้องละ 35 คน เป็นห้องละ 30 คน ถึงสามเท่า และให้ผลดีกว่าการขยายเวลาเรียนออกไปอีกวันละ 1 ชั่วโมงถึงสี่เท่า เมื่อคิดค่าใช้จ่ายเป็น

คอลถาร์ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน พบว่าเสียค่าใช้จ่ายถูกกว่าวิธีการอื่น ๆ มาก (Levin and others, 1984 อ้างถึงใน สุรศักดิ์ ทราบมาลา, 2531 : 35; Savasailum, 1973 : 10)

10. การสอนเสริมโดยเพื่อนให้ประโยชน์แก่นักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียน (Keller, 1986 : 80)

11. การสอนเสริมโดยเพื่อนทำให้นักเรียนได้เรียนรู้จากกันและกัน เกิดความเข้าใจดีกว่าเรียนจากครู เพราะภาษาที่ใช้สื่อสารเป็นภาษาของผู้ที่อยู่ด้วยเดียวกัน เกิดความเข้าใจง่ายกว่าภาษาที่ครูใช้ (Young, 1972 : 630; Savasailum, 1973 : 10)

12. นักเรียนผู้สอนจะเข้าใจปัญหาของนักเรียนผู้เรียนมากกว่าครูเพราะลักษณะปัญหาการเรียนที่เกิดขึ้นนั้น คนเองมักจะเคยประสบมาเมื่อไม่นานนัก (Savasailum, 1973 : 10)

13. การสอนเสริมโดยเพื่อนเป็นการส่งเสริมการทำงานเป็นหมู่คณะ ช่วยเหลือกันและกันมากกว่าการแข่งขัน (ปรีชา วิเทศวิทธานุศาสตร์, 2524 :) ก่อให้เกิดสัมพันธภาพที่ดีระหว่างนักเรียนด้วยกันเอง และความสัมพันธ์ภายในโรงเรียน (Savasailum, 1973 : 10 ; Kauchak and Eggen, 1989 : 389)

14. ช่วยให้มีการทำงานอย่างมีระเบียบวินัย เห็นคุณค่าของการหาความรู้ด้วยตนเอง (ปรีชา วิเทศวิทธานุศาสตร์, 2524 :)

15. เปลี่ยนทัศนคติของนักเรียนที่มีต่อวิชาที่เรียน และต่อโรงเรียนในทางที่ดีขึ้น มีแรงจูงใจในการเรียนและการทดสอบ (Kauchak and Eggen, 1989 : 389) ลดความเบื่อหน่าย การมองโลกในแง่ร้าย และลดพฤติกรรมเบี่ยงเบนทางเพศ (Keller, 1986 : 80)

16. ช่วยให้นักเรียนเห็นคุณค่าในตนเอง (Keller, 1986 : 80 ; Samway and others, 1995 : 103)

17. ช่วยให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น และส่งเสริมการใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ (สวัสดิ์ งามกล อ้างถึงใน ช่อแก้ว โภคย์สุพัทธ์, 2525 : 11)

ประโยชน์ของการใช้เทคนิคของการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่กล่าวมานั้น สรุปได้จากแนวคิดของนักการศึกษาหลาย ๆ ท่านซึ่งเป็นทั้งประโยชน์ของวิธีการ และประโยชน์ที่เกิดกับนักเรียนผู้สอน และ/หรือ นักเรียนผู้เรียน

7.11 ประโยชน์ของการใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เกิดกับนักเรียน

ผู้เรียน

ผู้เรียนเป็นองค์ประกอบหนึ่งของการเรียนการสอน การสอนเสริมเพื่อนต่างระดับก็เช่นกัน มีนักเรียนผู้เรียนเป็นองค์ประกอบ เมื่อมีการจัดการสอนเสริม นักการศึกษาหลายท่านพบว่า เกิดประโยชน์ต่อนักเรียนผู้เรียน ได้แก่

1. นักเรียนผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน มีแรงจูงใจในการเรียน สนุกสนานกับการเรียน (Hurley, 1983 : 694-A)
2. นักเรียนผู้เรียนรับรู้ว่าคุณได้รับความสนใจเป็นพิเศษจากนักเรียนผู้สอน เกิดความมั่นใจในการเรียนว่าคุณจะสามารถเข้าใจบทเรียนได้ กล้าแสดงออก สบายใจที่จะซักถามปัญหา มีความเข้าใจในเรื่องที่เรียนมากขึ้น มีเจตคติที่ดีต่อการเรียน (Dillner, 1972 : 6095-A ; Melaragno, 1977 อ้างถึงใน มุศติ กุญอินทร์, 2522 : 13; Samway and others, 1995 : 105-113)
3. นักเรียนผู้เรียนมีความมั่นใจในตนเองมากขึ้น มีทักษะการเรียน ทักษะการสื่อสาร ชอบที่จะพูดหรือถามปัญหากับนักเรียนผู้สอนมากกว่าถามครู มีทักษะปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เรียนรู้ที่จะผูกมิตรกับผู้อื่น (Samway and others, 1995 : 105-113)

7.12 ประโยชน์ของเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เกิดกับนักเรียนผู้สอน

นักเรียนผู้สอนเป็นองค์ประกอบหนึ่งของการสอนเสริมและเป็นผู้ได้รับประโยชน์จากการสอนเสริมเช่นกัน ได้แก่

1. นักเรียนผู้สอนเกิดความเข้าใจแจ่มแจ้งในความรู้ที่สอน เพราะการพูดหรืออธิบาย ถ้าพูดสิ่งที่ตนเองรู้ไปสู่อื่น ด้วยภาษา และวิธีการของตนเอง ทำให้นักเรียนผู้สอนเข้าใจความคิดรวบยอดของเรื่องที่สอน ได้ชัดเจนขึ้น มีความแม่นยำในเนื้อหามากขึ้นเพราะได้ทบทวน เกิดการเรียนรู้ประเด็นอื่น ๆ ขณะทำการสอน (Davidson, 1974 : 101-106 ; Hurley, 1983 : 694-A) และยังพัฒนาการเรียนรู้ของตนเองเพราะต้องศึกษาทบทวนอยู่เสมอ (Savasaitum, 1973 : 10) นักเรียนผู้สอนจะได้รับประสบการณ์จากการเรียนการสอนมากเท่า ๆ กับนักเรียนผู้เรียนหรืออาจมากกว่าด้วย (Slavin, 1983 quoted in Kauchak and Eggen, 1989 : 389) บราวน์ จูเนียร์ (Brown Jr., 1981 : 1457-A) ได้ทำการศึกษาวิจัยตามแนวคิดที่ว่า การรับบทบาทเป็นผู้สอนเสริมนั้นจะส่งผลให้ผู้สอนเสริมมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาที่สอนดีขึ้น โดยกำหนดให้นักเรียนเกรด 6 ที่เป็นอาสาสมัครสอนเสริมวิชาคณิตศาสตร์ให้นักเรียนเกรด 4 ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนเกรด 4 ที่ได้รับการสอนจาก

สำคัญนักเรียนเกรด 6 ที่ทำหน้าที่เป็นผู้สอนเสริมมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ สูงกว่านักเรียนเกรด 6 ที่ไม่ได้ทำหน้าที่เป็นผู้สอนเสริม

2. การรับบทบาทเป็นนักเรียนผู้สอน ทำให้นักเรียนผู้สอนเกิดความกระตือรือร้น เองจริงเอาจริงกับการเรียน มีความภาคภูมิใจในบทบาทการเป็นผู้สอน (Melaragno and Newmark, 1977 อ้างถึงใน ศุภศิ ฤทธิอินทร์, 2522 : 13) แลบบ์ และเทล (Labbo and Teale, 1990 : 362-369) ได้ทำการศึกษาวิจัยซึ่งข้อค้นพบมีความสอดคล้องกับแนวคิดที่ว่า นักเรียนผู้สอนเสริมจะมีความกระตือรือร้น เองจริงเอาจริงกับการเรียน ภาคภูมิใจในตนเอง กล่าวคือ แลบบ์และเทล ได้ทำการศึกษายุทธวิธีที่จะช่วยนักเรียนที่มีผลการอ่านต่ำกว่าเกรด 5 โดยให้อ่านหนังสือให้นักเรียนอนุบาลฟัง จากการศึกษาเชิงคุณภาพโดยศึกษารายกรณี นักเรียนเกรด 5 จำนวน 2 คน คือ มาร์ธาและเจฟ พบว่า หลังการทดลอง 8 สัปดาห์ มาร์ธา และเจฟ มีความภาคภูมิใจในตนเอง มีความเชื่อมั่นในการอ่าน ชอบอ่านหนังสือมากขึ้น นอกจากนั้นยังพบว่า เจฟ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น มีทัศนคติ อัธยาศัยดีและบุคลิกภาพเปลี่ยนแปลงในทางที่ดี เจฟเริ่มสนใจการอ่านและมีเป้าหมายว่าจะจะเป็นนักอ่านที่ดีให้ได้ และจากการรายงานของโรงเรียนเมื่อสิ้นปีการศึกษาพบว่า เจฟอ่านหนังสือได้ถึง 45 เล่ม ได้รับตำแหน่งนักเรียนที่มีพัฒนาการสูงสุดแห่งปี และในการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์พบว่า เจฟมีส่วนร่วมในการเรียน มีแรงจูงใจในการเรียนสูงขึ้น

3. นักเรียนผู้สอนในเทคนิคการสอนเสริมเพื่อต่างระดับมีความรับผิดชอบมากขึ้น เปลี่ยนทัศนคติที่มีต่อเพื่อน ครูและโรงเรียนไปในทางที่ดีขึ้น (Allen and Feldman, 1976 : 364)

4. นักเรียนผู้สอนมีทักษะการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลมากขึ้น เรียนรู้ในการเข้าใจผู้อื่น รู้จักดูแลผู้อื่น มีทักษะในการทำงานร่วมกับผู้อื่น เรียนรู้การเป็นผู้ใหญ่ ส่วนความเกเรก้าวร้าวของนักเรียนผู้สอนบางคนลดลง ความเมือหน้าขี ฉ้อชหาหายไป มีมิตรภาพเกิดขึ้นระหว่างนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียน นักเรียนบางคนที่ซุกน้อขี จะมีพฤติกรรมเปลี่ยน ไป กล้าพูด กล้าแสดงออกมากขึ้น นักเรียนผู้สอนได้เรียนรู้ทักษะการเรียน การอภิปราย การถามคำถาม การแสดงความคิดเห็นอย่างเหมาะสม รับรู้ว่าการเป็นครูไม่ใช่เรื่องง่าย เกิดความเข้าใจครูและให้ความร่วมมือในการเรียนมากขึ้น (Samway and others, 1995 : 89-105)

5. นักเรียนผู้สอนยังได้รับประโยชน์ทางด้านความรู้ ได้ฝึกทักษะและยุทธวิธีในการเรียนทำให้เรียนได้ประสบความสำเร็จมากขึ้น สามารถนำทักษะและยุทธวิธี ต่าง ๆ ที่ครูแนะนำในการสอนเสริมมาใช้กับตนเอง เมื่อพบปัญหาทางการเรียน สามารถแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง (Samway and others, 1995 : 89-105)

7.13 ประโยชน์ของการใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เกิดกับครู

แม้ว่าครูจะไม่ใช่องค์ประกอบในการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ แต่บทบาทของครูที่อยู่เบื้องหลังเป็นผู้จัดให้มีการสอนเสริมเกิดขึ้น ย่อมได้รับประโยชน์จากการจัดการสอนเสริมแน่นอน ได้แก่

1. ครูได้เรียนรู้ว่าการแก้ปัญหาให้นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำด้วยการสอนซ่อมเสริม การจัดที่นั่งพิเศษให้ การจัดกลุ่มสอนพิเศษ ฯลฯ ล้วนแต่เป็นการแก้ปัญหาที่ทำให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของตนเองน้อยลง ส่งผลกระทบล้านลบค่อนนักเรียนทั้งสิ้น การแลกเปลี่ยนบทบาทโดยให้นักเรียนเป็นผู้สอนเป็นการให้ความสำคัญ เพิ่มการรับรู้คุณค่าของตนเองให้แก่นักเรียน เป็นการแก้ปัญหา นักเรียนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำที่วิธีหนึ่ง ทำให้นักเรียนได้มีโอกาสสัมผัสกับประสบการณ์ที่พึงพอใจ (Samway and others, 1995 : 115)

2. การจัดการสอนเสริมโดยเพื่อนจะช่วยแบ่งเบาภาระของครูในการดูแลนักเรียนทั้งห้องและทำให้ครูมีเวลามากขึ้น ที่จะสนใจนักเรียนบางคนเป็นพิเศษ (Samway and others, 1995 : 118)

3. ครูที่มีส่วนร่วมในการใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับเกิดความร่วมมือและได้เรียนรู้จากกันและกันมากขึ้น และได้ปรับปรุงการสอนของตนเองจากข้อมูลป้อนกลับที่ได้จากนักเรียน (Samway and others, 1995: 122-124)

7.14 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ

ดังได้กล่าวแล้วว่า การสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ (Cross-Age Tutoring) กับการสอนเสริมเพื่อนระดับเดียวกัน (Same Age Peer Tutoring) มีแนวคิดทฤษฎีจากเรื่องเดียวกัน เพียงแต่นักเรียนผู้สอนนั้นจะเป็นเพื่อนระดับเดียวกันหรือเพื่อนต่างระดับ การนำเสนองานวิจัยจึงจะนำเสนอการสังเคราะห์ข้อค้นพบทางการศึกษาของงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนโดยเพื่อนที่ศึกษาโดยโคเฮน คูลิคและคูลิค (Cohen, Kulik and Kulik, 1982: 237-248) เพื่อให้เห็นภาพรวมของงานวิจัยด้านนี้ตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน ซึ่งรวบรวมจากงานวิจัย 65 เรื่อง หลังจากงานวิจัยนี้ได้นำเสนอในวารสารการวิจัยทางการศึกษาของอเมริกาแล้ว งานวิจัยในช่วงต่อ ๆ มาไม่พบว่าศึกษาซ้ำในตัวเองแปรตามเดิมที่ได้รับการสังเคราะห์แล้ว แต่งานวิจัยในต่างประเทศตั้งแต่ปี ค.ศ.1990 จนถึงปัจจุบัน ค.ศ.1995 เน้นการศึกษาตัวแปรตามอื่น รวมทั้งใช้กลุ่มผู้เรียนและผู้สอนที่ต่างไป ซึ่งจะได้นำเสนองานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ ดังนี้

1. ผลการสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับ
2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ ที่เน้นการศึกษาตัวแปรปรับด้านอายุของนักเรียนผู้สอน ได้แก่งานวิจัยของ เรมเบิร์ต (Rembert, 1990: 1181)
3. กลุ่มงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เน้นการศึกษาตัวแปรตามที่แตกต่างไปจากงานวิจัยที่สังเคราะห์แล้ว ได้แก่งานวิจัยของ
 - คอนรอย (Conroy, 1990: 1117) ศึกษาตัวแปรตาม การพัฒนา ego และจริยธรรม
 - วาซควซ (Vazquez, 1991: 857) ศึกษาตัวแปรตาม การยอมรับทางสังคม (Social Acceptance)
 - นีเวล (Newell, 1991: 70) ศึกษาตัวแปรตาม ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนผู้สอน และนักเรียนผู้เรียน
 - รีครูท (Rekrut, 1992: 2483) ศึกษาตัวแปรตาม การอ้างสาเหตุ (Causal Attributions)
 - นู (Neu, 1995: 2713) ศึกษาตัวแปรตาม ทักษะการใช้กล้ามเนื้อ (Mechanical Usage/Skill) และความเชื่อมั่นในตนเอง
4. กลุ่มงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เน้นการศึกษานักเรียนผู้สอน (Tutor) ที่แตกต่างไปจากงานวิจัยที่สังเคราะห์แล้ว ได้แก่งานวิจัยของ
 - คอนรอย (Conroy, 1990: 1117) ศึกษานักเรียนผู้สอนที่เป็นนักเรียนปัญญาเลิศ (Gifted) ซึ่งศึกษาอยู่ในเกรด 5
 - รีครูท (Rekrut, 1992: 2483) ศึกษานักเรียนผู้สอนที่เป็นนักเรียนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย
 - เมอร์ทซ์ (Meritz, 1995: 2308) ศึกษานักเรียนผู้สอนที่มีความสามารถทางการอ่านต่ำ ซึ่งศึกษาอยู่ในเกรด 5
5. กลุ่มงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เน้นการศึกษานักเรียนผู้เรียน (Tutee) ที่แตกต่างไปจากงานวิจัยที่สังเคราะห์แล้ว ได้แก่งานวิจัยของ
 - อูเทย์ (Utay, 1993: 2331) ศึกษานักเรียนผู้เรียนที่เป็นนักเรียนเรียนรู้ช้า (Learning Disabilities)

5. กลุ่มงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เน้นการศึกษาให้นักเรียนผู้เรียน (Tutee) ที่แตกต่างไปจากงานวิจัยที่สังเคราะห์แล้ว ได้แก่ งานวิจัยของ อุทย (Utay, 1993: 2331) ศึกษาให้นักเรียนผู้เรียนที่เป็นนักเรียนเรียนรู้ช้า (Learning Disabilities)

แมตส์ (Maes, 1995: 1820) ศึกษาให้นักเรียนผู้เรียนที่เป็นนักเรียนปัญญาอ่อนขั้นสามารถเรียนได้ (Educable Mentally Retarded Students)

6. กลุ่มงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เน้นการศึกษาทั้งนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนที่แตกต่างไปจากงานวิจัยที่สังเคราะห์แล้ว ได้แก่ งานวิจัยของ

ฟลอรัส (Flores, 1990: 3477) ศึกษาให้นักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนที่เป็นนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ (Underachievers) ซึ่งศึกษาอยู่ในเกรด 5 และเกรด 1

สไตน์เบิร์ก (Steinberg, 1991: 2013) ศึกษาให้นักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนที่มีผลการเรียนต่ำสุดในโรงเรียน (Chapter I Elementary School Student)

วาซควิซ (Vazquez, 1991: 857) ศึกษาให้นักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนที่เพื่อนไม่ชอบ ซึ่งศึกษาอยู่ในระดับประถมศึกษา

เจนเซน (Jensen, 1992: 454) ศึกษาให้นักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนที่เป็นนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์เกรด 5 และเกรด 2

ฮารีแกน (Harrigan, 1994: 1527) ศึกษาให้นักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนที่ความสามารถบกพร่องระดับปานกลาง (Mildly Handicapped Students)

คลิงเนอร์ (Klingner, 1994: 1241) ศึกษาให้นักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนที่เรียนรู้ช้า (Learning Disabilities) ซึ่งศึกษาอยู่ในเกรด 7 และเกรด 6 ซึ่งงานวิจัยที่กล่าวมาทั้งหมดมีสาระสังเขป ดังนี้

1. ผลการสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ

โคเฮน คูลิค และ คูลิค (Cohen, Kulik and Kulik, 1982: 237-248) ได้สังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวกับโปรแกรมสอนเสริม (Tutoring Program) โดยเพื่อนซึ่งมีเงื่อนไข (1) งานวิจัยนั้นต้องศึกษาในชั้นเรียนของโรงเรียนประถมศึกษาหรือมัธยมศึกษาเท่านั้น (2) งานวิจัยได้รายงานการวัดผลเชิงปริมาณของนักเรียนที่ได้รับการสอนเสริมและกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการสอนเสริม (3) งานวิจัยต้องไม่ต่ำเอียงโดยใช้กลุ่มที่มีความถนัดทางการเรียนต่างกันมาเปรียบเทียบ หรือสอนข้อสอบ

ปกติมีงานวิจัย 6 เรื่องที่รายงานว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนห้องเรียนปกติสูงกว่าและมีงานวิจัย 1 เรื่อง ที่รายงานว่าไม่มีความแตกต่าง

2) ด้านทัศนคติต่อวิชาที่ได้รับ การสอนเสริม มีผู้ศึกษาเรื่องนี้ 8 เรื่อง ซึ่งเห็นพ้องต้องกันว่านักเรียนที่รับการสอนเสริมมีทัศนคติต่อวิชาดีขึ้น

3) ด้านอัฒมโนทัศน์ มีงานวิจัย 9 เรื่องที่ศึกษาอัฒมโนทัศน์ โดยมิงงานวิจัย 7 เรื่องที่รายงานว่านักเรียนที่รับการสอนเสริม มีอัฒมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับการสอนเสริม และมีงานวิจัย 2 เรื่องที่รายงานว่า นักเรียนที่ไม่ได้รับการสอนเสริมมีอัฒมโนทัศน์สูงกว่า อย่างไรก็ตามขนาดอิทธิพลของอัฒมโนทัศน์นี้แสดงผลไม่มากพอที่จะเชื่อถือได้ทางสถิติ

4) ด้านผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนผู้สอน มีงานวิจัย 33 เรื่องจาก 38 เรื่องที่ศึกษาด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า นักเรียนผู้สอนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาที่สอนสูงขึ้นกว่ากลุ่มควบคุม แต่มีงานวิจัย 5 เรื่องที่พบว่านักเรียนที่ไม่ได้เป็นผู้สอนได้คะแนนสูงกว่า

5) ด้านทัศนคติต่อวิชาที่สอนเสริม มีงานวิจัยที่ศึกษาเรื่องนี้ 5 เรื่อง โดยมิงงานวิจัย 4 เรื่อง ที่พบว่า นักเรียนผู้สอนมีทัศนคติสูงกว่าผู้ที่ไม่ได้เป็นผู้สอน มีงานวิจัยเพียง 1 เรื่องที่ผู้ไม่ได้เป็นผู้สอนมีทัศนคติต่อวิชาที่สอนสูงกว่านักเรียนที่เป็นผู้สอน

6) ด้านอัฒมโนทัศน์ มีงานวิจัย 16 เรื่องที่ศึกษาอัฒมโนทัศน์ของผู้สอน โดยมีงานวิจัย 12 เรื่องรายงานว่านักเรียนผู้สอนมีอัฒมโนทัศน์สูงกว่าผู้ที่ไม่ได้เป็นผู้สอน แต่งานวิจัยอีก 4 เรื่องรายงานว่า ผู้ที่ไม่ได้เป็นผู้สอนมีอัฒมโนทัศน์สูงกว่า

การสังเคราะห์งานวิจัยครั้งนี้ คณะผู้วิจัยสรุปว่า โปรแกรมการสอนเสริมให้ผลชัดเจนทางด้านบวกต่อนักเรียนผู้สอนในเรื่อง ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทัศนคติต่อวิชาที่เรียน หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งว่าโปรแกรมสอนเสริมให้ผลดีทางด้านพุทธิพิสัยและจิตพิสัยกับทั้งผู้สอนและ ผู้เรียน และให้ผลทางบวกด้านทัศนคติ ความเข้าใจในเนื้อหาวิชาดีขึ้นกับนักเรียนผู้สอนด้วย แต่ในประเด็นอัฒมโนทัศน์นั้น คณะผู้วิจัยสรุปว่ายังไม่มีการเปลี่ยนแปลงแม้ว่าจะมีการรายงานวิจัยเชิง คุณภาพว่ามี การเปลี่ยนแปลงก็ตาม

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เน้นการศึกษาตัวแปรปรับด้านอายุของนักเรียนผู้สอน

เรมเบิร์ต (Rembert, 1990: 1181) ศึกษาการใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับกับเด็กอายุ 6-8 ปี ในทักษะการแก้ปัญหาการฝึก Logo ซึ่งแบ่งนักเรียนผู้เรียนเป็น 3 กลุ่มให้ได้

รับการสอนจากผู้สอนที่อายุเท่ากัน (6-8 ปี), อายุใกล้เคียงกัน (9-12 ปี), และผู้สอนระดับวิทยาลัย (อายุ 18-21 ปี) เพื่อประเมินความสามารถการฝึก Logo 3 ชั้นตอน ใช้เวลาในการฝึก 12 ครั้ง ๆ ละ 30 นาที ผลการศึกษาพบว่า ไม่มีความแตกต่างเรื่องเวลาในการแก้ปัญหางานสำเร็จและเรื่องจำนวนข้อผิดพลาดของเด็กทั้ง 3 กลุ่ม เด็กทั้ง 3 กลุ่มสามารถฝึกจนสำเร็จในชั้นตอนที่ 1 มี 5 คนที่ฝึกสำเร็จถึงชั้นตอนที่ 2, และมี 3 คนที่สามารถฝึกจนสำเร็จทั้ง 3 ชั้นตอนในเวลาฝึก 3 สัปดาห์ และอายุของผู้สอนไม่ส่งผลกระทบต่อความแตกต่างของผลการวิจัย

3. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เน้นการศึกษาตัวแปรตามที่แตกต่างกันไปจากงานวิจัยที่สังเคราะห์แล้ว ได้แก่งานวิจัยต่อไปนี้

คอนรอย (Conroy, 1990: 1117) ได้ศึกษาพัฒนาการด้านจิตพิสัย (Ego, Moral) ของนักเรียนปัญญาเลิศ โดยให้นักเรียนปัญญาเลิศ เกรด 5 เข้าร่วมโปรแกรม Reading Buddy จับคู่การอ่านกับนักเรียนเกรด 1 เป็นเวลา 1 ภาคเรียน โดยพบกับคู่สัปดาห์ละ 2 ครั้ง ๆ ละ 30 นาที แล้วให้รับคำปรึกษาจากนักแนะแนว สัปดาห์ละ 30 นาที เขียนบันทึกเดือนละ 2 ครั้ง ผลการศึกษาพบว่า พัฒนาการด้านจิตพิสัย (Ego, Moral) ของนักเรียนปัญญาเลิศไม่แตกต่างกับ กลุ่มควบคุม แต่จากข้อมูลเชิงคุณภาพแสดงให้เห็นว่า นักเรียนปัญญาเลิศชอบโปรแกรมนี้และรู้สึกว่าได้เรียนรู้จากโปรแกรม

วาซเควซ (Vazquez, 1991: 857) ศึกษาผลการใช้โปรแกรมสอนเสริมระดับประถมศึกษาในการเปลี่ยนแปลงการยอมรับทางสังคมของนักเรียนที่เพื่อนไม่ชอบ โดยให้นักเรียนที่เพื่อนไม่ชอบจับคู่สอนเสริมกับนักเรียนที่เพื่อนชอบ ซึ่งทั้งคู่จะเปลี่ยนกันเป็นผู้สอนและผู้เรียน ผลการศึกษาพบว่านักเรียนที่เพื่อนไม่ชอบได้รับการยอมรับจากเพื่อนและมีเพื่อนชอบมากขึ้น

นิวเวล (Newell, 1991: 70) ศึกษาเชิงคุณภาพเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนใน โปรแกรมการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับวิชาคอมพิวเตอร์ ผู้สอนเป็นนักเรียนเกรด 4 จำนวน 8 คน ผู้เรียนเป็นนักเรียนเกรด 2 จำนวน 8 คน ใช้เวลา 10 สัปดาห์ ๆ ละ 30 นาที ผลการศึกษาพบว่า ความสัมพันธ์ของนักเรียนผู้สอนและผู้เรียนเป็น ไปอย่างเพื่อนที่ดี ทุกคนมีทัศนคติที่ดีต่อ โปรแกรมและพอใจที่จะเรียนกับคู่เดิมต่อไป ผู้สอนรู้สึกว่าการประสบความสำเร็จและผู้เรียนรู้สึกว่าการนี้ช่วยพัฒนาทักษะคอมพิวเตอร์ ครูของผู้เรียนพอใจในโปรแกรมเพราะให้ประโยชน์หลายประการ เช่น ทำให้นักเรียนมีความเชื่อมั่นมากขึ้น มีความยินดีที่จะแบ่งกันใช้เครื่องคอมพิวเตอร์และช่วยเหลือซึ่งกันและกัน การทำงานร่วมกันดีขึ้น นักเรียนใช้เครื่องคอมพิวเตอร์ บ่อยขึ้น สามารถใช้เครื่องคอมพิวเตอร์ได้ตามคำฟัง นักเรียนมีความรู้ในเรื่องโปรแกรมต่าง ๆ ดีขึ้นและรู้จักดูแลรักษาเครื่องคอมพิวเตอร์

รีครูท (Rekrut, 1992 : 2483) ศึกษาผลการใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่ ผสมกับการเรียนยุทธวิธีการอ่าน เปรียบเทียบกับการเรียนยุทธวิธีการอ่านอย่างเคียว ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ เพื่อศึกษาการอ้างสาเหตุของการมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ โดยให้นักเรียนกลุ่มทดลองสอนยุทธวิธีการอ่านแก่นักเรียนประดมหังจากที่ตนเองได้เรียนยุทธวิธีการอ่านจากครู ในขณะที่นักเรียนกลุ่มควบคุมเรียนยุทธวิธีการอ่านจากครู และได้รับการฝึกทักปาคำหะ 2 ครั้ง แต่ทั้ง 2 กลุ่มยังคงเรียนวิชาทั่ว ๆ ไปของตนตามปกติ ผลการศึกษาพบว่า ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในเรื่องการอ้างสาเหตุของการมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ แต่การสอนเสริมด้านการอ่านให้แก่ักเรียนประดมหังของกลุ่มทดลองมีผลต่อการใช้ยุทธวิธีการอ่าน ในขณะที่การเรียนและฝึกยุทธวิธีการอ่านของกลุ่มควบคุมไม่มีผลต่อการใช้ยุทธวิธีการอ่าน

นู (Neu, 1995 : 2713) ศึกษาการพัฒนาทักษะการใช้กล้ามเนื้อมือของนักเรียนเกรด 7 โดยการเขียนเรื่องตามคำบอกเล่าของนักเรียนเกรด 7 ในการเรียนการสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับรวมทั้งศึกษาทัศนคติของนักเรียนผู้สอนด้วย ผลการศึกษาพบว่า (1) คะแนนการทดสอบไวยกรณ์ของนักเรียนผู้สอนที่เขียนเรื่องตามคำบอกเล่าของนักเรียนเกรด 1 เพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (2) การเขียนเรื่องทำให้นักเรียนผู้สอนมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองในการเขียน, การใช้ไวยกรณ์รวมทั้งทักษะการใช้กล้ามเนื้อมือ (3) นักเรียนผู้สอนมีความสนใจและเห็นคุณค่าของการสอนเสริม นอกจากนั้นผู้วิจัยยังสรุปว่า เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับมีศักยภาพในการเพิ่มทักษะการใช้กล้ามเนื้อมือด้วย

โดยสรุป เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับนั้นนอกจากจะส่งผลต่อผู้สอนและผู้เรียนทางด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดังที่งานสังเคราะห์งานวิจัยของ โคเฮน และคณะ ได้สรุปไว้แล้ว ยังส่งผลต่อผู้สอนและผู้เรียนในด้านจิตพิสัยด้วย กล่าวคือนักเรียนชอบโปรแกรมนี้ รู้สึกว่า ตนเองได้เรียนรู้จาก โปรแกรม มีความพึงพอใจ มีทัศนคติที่ดีต่อการเข้าร่วมโปรแกรม การเข้าร่วมโปรแกรมทำให้นักเรียนที่เพื่อน ไม่ชอบ มีเพื่อนชอบมากขึ้น ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน ผู้สอนและผู้เรียนดีขึ้น นักเรียนได้รับการยอมรับทางสังคม มีความเชื่อมั่นในความรู้ของตนเองยิ่งขึ้น เห็นคุณค่าของเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ อีกทั้งเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับนี้ยังมีผลต่อด้านพฤติกรรมของผู้เข้าร่วม โปรแกรม เพิ่มทักษะด้านการใช้ไวยกรณ์และการใช้ยุทธวิธีการอ่านอีกด้วย

4. กลุ่มงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เน้นการศึกษาักเรียนผู้สอนที่แตกต่าง ไปจากงานวิจัยที่สังเคราะห์แล้ว

ของเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ อีกทั้งเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับนี้ยังมีผลต่อด้าน ทักษะพิสัยของผู้เข้าร่วมโปรแกรม เพิ่มทักษะด้านการใช้ไวยากรณ์และการใช้ยุทธวิธีการอ่านอีกด้วย

4. กลุ่มงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เน้นการ ศึกษา นักเรียนผู้สอนที่แตกต่างไปจากงานวิจัยที่สังเคราะห์แล้ว

คอนรอย (Conroy, 1990: 1117) ศึกษาพัฒนาการด้านจิตพิสัย (Ego, Moral) ของ นักเรียนปัญญาเลิศเกรด 5 โดยให้รับบทบาทเป็นผู้สอน ซึ่งได้นำเสนอไปแล้วในงานวิจัยกลุ่ม ที่ 3

รีครูท (Rekrut, 1992: 2483) ศึกษาผลการใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ ที่ผนวกกับการเรียนยุทธวิธีการอ่าน เปรียบเทียบกับการเรียนยุทธวิธีการอ่านอย่างเฉิว โดยให้นัก เรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายซึ่งมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำเป็นผู้สอน ซึ่งได้นำเสนอไปแล้วในงาน วิจัยกลุ่มที่ 3

เมอร์วิทซ์ (Meritz, 1995: 2308) ศึกษาผลของการใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อน ต่างระดับที่ผู้สอนเป็นนักเรียนเกรด 5 และมีความสามารถทางการอ่านต่ำ ให้สอนนักเรียนประถม ศึกษา ดอนคัน 14 สัปดาห์ ๆ ละ 1 ครั้ง ๆ ละ 45 นาที โดยใช้ยุทธวิธี metacognitive word attack ผล การศึกษาพบว่า ผลการเรียนอ่านของนักเรียนผู้สอนพัฒนาขึ้นมากกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติและผู้วิจัยยังเสนอแนะอีกว่า การมีส่วนร่วมใน โปรแกรมการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับอาจ เป็นวิธีการที่ใช้ได้ผลดีในการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียนต่ำ

นอกจากการทดลองใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับโดยให้นักเรียนที่ มีความสามารถในระดับต่าง ๆ กันเป็นผู้สอนตามการสังเคราะห์งานวิจัยของ โคเฮนและคณะแล้ว เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับนี้ ยังนำไปใช้โดยให้นักเรียนปัญญาเลิศเป็นผู้สอน ซึ่งก็พบว่า ผู้สอนทุกประเภทที่กล่าวมาได้รับประโยชน์ จากการเป็นผู้สอนในการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ ทั้งด้านทักษะพิสัยและจิตพิสัย

5. กลุ่มงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เน้นการ ศึกษา นักเรียนผู้เรียนที่แตกต่างไปจากงานวิจัยที่สังเคราะห์แล้ว

อุเทย์ (Utay, 1993: 2331) ได้ทดลองใช้ PAL (Peer Assisted Learning) ซึ่งเป็น การผสมผสานของการสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับ, การสอนเสริมโดยเพื่อนระดับเดียวกัน, การ เรียนแบบร่วมมือและการเรียนเขียนผ่านสื่อคอมพิวเตอร์ เปรียบเทียบกับการเรียนคอมพิวเตอร์แบบ ราชบุคคลเพื่อพัฒนาทักษะการเขียนของนักเรียนเกรด 2 ถึงเกรด 6 ที่เรียนรู้ช้า โดยใช้เวลาในการ

ทดลอง 12 สัปดาห์ ๆ ละ 2 ครั้ง ๆ ละ 50 นาที ผลการศึกษาพบว่าคะแนนของ 2 กลุ่มไม่แตกต่างกัน และคะแนนของผู้ที่มีอายุมากกว่าก็ไม่แตกต่างกับคะแนนของผู้ที่อายุน้อยกว่า แต่จากการสังเกตทำให้ผู้วิจัยพบแนวโน้มว่า (1) กลุ่มทดลองสนุกกับการเรียนในเนื้อหาและการเรียนกับคู่ของตน (2) กลุ่มทดลองมักถามข้อสงสัยจากเพื่อนก่อนถามครู และมีหลายครั้งที่สามารถแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง โดยเชื่อมโยงปัญหากับสถานการณ์อื่น ๆ (3) คู่ของแต่ละคนสามารถตรวจสอบให้ข้อคิดชมอย่างเป็นกันเองซึ่งกันและกัน นอกเหนือจากที่ผู้วิจัยจัดสถานการณ์ให้ แม้ว่าจะงานวิจัยในอดีตจะเสนอแนะว่าการสอนนักเรียนที่เรียนรู้ช้าควรหลีกเลี่ยงการตรวจสอบความถูกต้องก็ตาม นักเรียนกลุ่มทดลองก็ยังมีทัศนคติดีขึ้น ผู้วิจัยจึงสรุปว่าถ้าครูของนักเรียนที่เรียนรู้ช้าต้องการพัฒนาทักษะการเขียนของนักเรียน และครูมีเครื่องคอมพิวเตอร์ มีนักเรียน 2 กลุ่มอายุ การใช้วิธี PAL จะให้ประสิทธิภาพสูง การที่ข้อมูลเชิงปริมาณไม่พบความแตกต่างนั้นเป็นเพราะการสอนนักเรียนเรียนรู้ช้าในเวลา 12 สัปดาห์ ไม่สามารถวัดความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นโดยใช้แบบทดสอบ Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised (WJ-R) และ Written Expression Cluster and Test of Written Language-2 (TOWL-2) ได้

แมตส์ (Maes, 1995: 1820) ได้ศึกษาการใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ 2 วิธี ได้แก่ (1) ใช้การเล่านิทาน (2) ใช้สื่อปกติที่ใช้ในการสอนอ่าน โดยให้นักเรียนเกรด 4 และเกรด 5 เป็นผู้สอน ซึ่งผู้เรียนเป็นนักเรียนเกรด 2 ที่มีความสามารถปกติเรียนร่วมกับนักเรียนปัญญาอ่อนที่ สามารถเรียนได้ (อายุ 8-11 ปี) และอีกกลุ่มเป็นนักเรียนเกรด 2 ที่มีความสามารถปกติเรียนร่วมกับนักเรียนปัญญาอ่อนที่สามารถเรียนได้ (อายุ 5-7 ปี) การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ต้องการประเมินผลสัมฤทธิ์และทัศนคติการอ่าน โดยใช้เวลาในการสอนเสริมสัปดาห์ละ 2 ครั้งรวม 5 เดือน ผลการศึกษาพบว่า การสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ มีประโยชน์ในการใช้เล่านิทาน และใช้สอนภาษากับสื่อปกติ ผู้สอนมีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านดีขึ้น มีความตั้งใจเรียนมากขึ้น โปรแกรมนี้ใช้ได้กับโรงเรียนที่มีปัญหาเรื่องเชื้อชาติ นักเรียนปัญญาอ่อนที่สามารถเรียนได้สามารถพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านดีกว่านักเรียนเกรด 2 และจากการศึกษาเชิงคุณภาพพบว่า ทั้งนักเรียนผู้สอนและนักเรียนผู้เรียนได้รับประโยชน์จากการใช้เทคนิคนี้

นอกจากเทคนิคการสอนเสริมจะได้นำไปใช้พัฒนาผลการเรียนของผู้เรียนที่มีความสามารถปานกลาง และความสามารถต่ำแล้ว โคเฮน (Cohen, Kulik and Kulik, 1982: 237-248) เมื่อนำเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับไปใช้พัฒนาผู้เรียนที่เรียนรู้ช้า หรือนำไปใช้ในการเรียนร่วมของผู้เรียนปกติและนักเรียนปัญญาอ่อนในระดับประถมศึกษาแล้ว พบว่าผู้เรียนสนุกกับการเรียน

กับคู่ของคน ผู้เรียนกล้าพูดคุ้ยซักถาม และสามารถแก้ปัญหาเองได้ ความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและผู้สอนดีขึ้น แม้ว่าผู้เรียนจะเป็นนักเรียนปัญญาอ่อนก็สามารถมีพัฒนาการทางการอ่านได้ดี

6. กลุ่มงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่เน้นการศึกษาทั้งนักเรียนผู้สอน และนักเรียนผู้เรียนที่แตกต่าง ไปจากงานวิจัยที่สังเคราะห์แล้ว

ฟลอรัส (Flores, 1990: 3477) ศึกษาผลการใช้เทคนิคสอนเสริมเพื่อนต่างระดับวิชาคณิตศาสตร์ โดยให้นักเรียนคือยสัมฤทธิ์เกรด 5 เป็นผู้สอนและให้นักเรียนคือยสัมฤทธิ์เกรด 1 เป็นผู้เรียน ผลการศึกษาพบว่า สมมติฐาน 3 ใน 5 ข้อมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ละคะแนนของนักเรียนผู้เรียนตกลงในเวลาต่อมา ส่วนผลสัมฤทธิ์ทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนผู้สอนที่วัดด้วยเกณฑ์ 2 เกณฑ์ ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิจัยนี้ไม่สนับสนุนแนวคิดที่ว่า การสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ จะมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ และการรับรู้เกี่ยวกับตนเองของนักเรียนผู้สอน

สเตินเบิร์ก (Steinberg, 1991: 2013) ศึกษาผลการรับบทบาทเป็นนักเรียนผู้สอนของนักเรียนเกรด 3, 4 และนักเรียนผู้เรียนที่มีผลการเรียนระดับต่ำสุดในโรงเรียน (Chapter I Elementary School Student) โดยใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับของเวลคอลลและเมทเทม (Wheldall and Mettem) ใช้เวลาในการสอนเสริม 9 สัปดาห์เพื่อเปรียบเทียบกับนักเรียนที่มีผลการเรียนระดับต่ำสุดของโรงเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมการวิจัย ผลการศึกษาพบว่านักเรียนที่เข้าร่วมการวิจัยมีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านไม่แตกต่างกับนักเรียนที่ไม่เข้าร่วมการวิจัย

วาซควซ (Vazquez, 1991: 857) ศึกษาผลการใช้การสอนซ่อมเสริมเพื่อนระดับประถมศึกษา ในการเปลี่ยนแปลงการยอมรับทางสังคม ของนักเรียนที่เพื่อนไม่ชอบ ซึ่งได้นำเสนอแล้วในงานวิจัยกลุ่มที่ 3

เจนเซน (Jensen, 1992: 454) ศึกษาผลของการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านและทัศนคติของนักเรียนคือยสัมฤทธิ์เกรด 5 ซึ่งเป็นผู้สอนและนักเรียนคือยสัมฤทธิ์เกรด 2 ซึ่งเป็นผู้เรียน โดยใช้เวลาทดลองสอนประมาณ 5 เดือน ผลการศึกษาพบว่าเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับทำให้ ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนคือยสัมฤทธิ์เกรด 5 ซึ่งเป็นผู้สอนแตกต่างกับกลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนคือยสัมฤทธิ์เกรด 2 สูงขึ้นแต่ไม่พบความแตกต่าง และไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในด้านทัศนคติต่อการอ่าน

ฮารีแกน (Harrigan, 1994: 1527) ศึกษาผลการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ และการฝึกการสอนเสริมในเนื้อหาการสะกดคำของนักเรียนในโรงเรียนที่จัดสำหรับนักเรียนที่มีปัญหาทางอารมณ์ (Emotionally Disturbed) และ/หรือระบบประสาทบกพร่อง (Neurologically Impaired) โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 3 กลุ่ม ๆ ละ 10 คน กลุ่มที่ 1 จัดเข้ารับการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ ซึ่งได้รับการฝึกการสอนสะกดคำ การให้เสริมแรงทางบวก และการชม กลุ่มที่ 2 จัดเข้ารับการสอนเสริมโดยเพื่อนต่างระดับซึ่งได้รับการฝึกการสอนสะกดคำ และวิธีการสอนซึ่งจะกระตุ้นให้ผู้เรียนสามารถเลือกคำสะกดด้วยตนเอง กลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุม ใช้เวลาในการทดลอง 6 สัปดาห์ ผลการศึกษาพบว่า คะแนนการสะกดคำของทั้งสามกลุ่มสูงขึ้นกว่าก่อนทดลอง แต่ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

คลิงเนอร์ (Klingner, 1994: 1241) ศึกษาผลการให้นักเรียนที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง (ESL) และเป็นนักเรียนเรียนรู้อ่าน ที่ศึกษาอยู่ในเกรด 7 และเกรด 8 สอนนักเรียนเกรด 6 ที่เรียนรู้อ่านและใช้ภาษาอังกฤษและเป็นภาษาที่สอง โดยที่ผู้สอนได้รับการฝึกดูทฤษฎีวิธีการอ่านเพื่อความเข้าใจจากครูแล้วจึงแบ่งผู้สอนเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 สอนตามที่ได้รับการฝึก กลุ่มที่ 2 ให้ประยุกต์ใช้ทฤษฎี โดยกำหนดให้ผู้เรียนทำงานในกลุ่มย่อย ๆ ใช้เวลาในการสอน 12 สัปดาห์ ผลการศึกษาพบว่า ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างสองกลุ่ม ในด้านพัฒนาการการอ่านเพื่อความเข้าใจ แต่ผู้วิจัยพบว่านักเรียนส่วนมากได้รับประโยชน์จากทฤษฎีการสอนอ่านมากกว่าที่คิดไว้

โดยสรุปงานวิจัยที่ใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ ที่มีผู้สอนและผู้เรียนเป็นนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำสุดในโรงเรียน นักเรียนที่เพื่อนไม่ชอบ นักเรียนที่มีปัญหาทางอารมณ์ ระบบประสาท หรือนักเรียนเรียนรู้อ่านก็ตาม ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้สอนและผู้เรียนมีทั้งที่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติกับคะแนนก่อนการทดลอง และบางงานวิจัยพบว่าไม่มีความแตกต่าง ส่วนทางด้านทัศนคติและความพอใจ พบว่าไม่มีความแตกต่างของคะแนนก่อนและหลังการทดลองเช่นกัน และแม้ว่าการรับรู้เกี่ยวกับตนเองของนักเรียนผู้สอนและผู้เรียนจะสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลองแต่ก็ตกลงในเวลาต่อมา ส่วนในประเด็นเรื่องสังคม พบว่า ผู้สอนและผู้เรียนที่เพื่อนไม่ชอบจะได้รับการยอมรับและมีเพื่อนชอบมากขึ้น

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องที่กล่าวมา ซึ่งได้แก่นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ การแก้ปัญหานักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ และการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ ผู้วิจัยได้พิจารณา

แล้วเห็นว่า การสอนเสริมเพื่อนต่างระดับนั้นอาจจะ สามารถยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของทั้ง นักเรียนผู้สอนเสริมและนักเรียนผู้เรียนเสริมได้ อีกทั้งการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับอาจจะทำให้นักเรียนผู้สอนเสริมรับรู้ว่าคุณมีความสามารถ ภาคภูมิใจในบทบาทการเป็นผู้สอนเสริมอาจ มีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียนเสริมและเพื่อน อาจได้รับการยอมรับจากสังคมมากขึ้น เกิดความ กระตือรือร้นเอาใจจริงเอาใจกับการเรียน อาจมีพฤติกรรมตั้งใจเรียนสูงขึ้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะพัฒนา รูปแบบการส่งเสริมผลการเรียนของนักเรียนคือยัติภังค์ระดับประถมศึกษา ซึ่งกำหนดให้นักเรียน คือยัติภังค์ รับผิดชอบเป็นนักเรียนผู้สอนเสริม โดยใช้เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ เพื่อ พัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเอง ฐานะทางสังคมมิติ และพฤติกรรม ตั้งใจเรียนของนักเรียนคือยัติภังค์ รวมทั้งทดลองใช้รูปแบบที่ได้พัฒนาขึ้นด้วย

ตอนที่ 8 รูปแบบการสอน

จากที่กล่าวมาในเรื่องของนักเรียนคือยัติภังค์ บุคลิกลักษณะ การแก้ปัญหา นักเรียน คือยัติภังค์ ทฤษฎีจิตสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งเทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่าง ระดับ จะเห็นว่านักเรียนคือยัติภังค์ เป็นกลุ่มนักเรียนที่ควร ได้รับการพัฒนา ส่งเสริมให้มีผลการ เรียนที่ดีขึ้น เพื่อที่จะลดหรือแก้ปัญหาสาเหตุความคือยัติภังค์ของนักเรียนให้หมดไป โดยเทคนิควิธี ที่น่าจะนำมาใช้คือ เทคนิคการสอนเสริมเพื่อนต่างระดับ และเพื่อให้การส่งเสริมผลการเรียนของ นักเรียนคือยัติภังค์ เป็นไปอย่างมีระบบระเบียบตามหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด และ ความเชื่อต่าง ๆ อีกทั้งยังสามารถนำไปประยุกต์ใช้กับนักเรียนคือยัติภังค์ ในระดับประถมศึกษาทุก ระดับชั้น และทุกเนื้อหาวิชา ผู้วิจัยจึงพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้แก่ นักเรียนคือยัติภังค์ขึ้น เป็นรูปแบบ โดยใช้วิธีการเชิงระบบในการจัดองค์ประกอบของรูปแบบ ซึ่งมีแนวคิด หลักการที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

8.1 ความหมายของรูปแบบการสอน คำว่า รูปแบบการสอน หรือ รูปแบบการจัดการ เรียนการสอน เป็นคำศัพท์ที่ใช้ในความหมายเดียวกัน (ทิสนา แจมมณี, นปป.) ซึ่งได้มีนักการศึกษา หลายท่านให้ความหมายของคำศัพท์นี้ไว้ต่าง ๆ กัน เช่น

ธีระ ภูมิคร (2519, อ้างถึงใน ทิสนา แจมมณี, นปป.) ได้ให้ความหมายว่า รูปแบบ การสอน หมายถึง กระบวนการ และหน้าที่ซึ่งจะนำผู้เรียนเข้าสู่สิ่งแวดล้อมที่เอื้ออำนวยต่อภาวะการ เรียนรู้

สัจด์ อุทรานันท์ (2526, อ้างถึงใน ทิศนา แจมมณี, มปป.) ได้ให้ความหมายว่า รูปแบบการสอน หมายถึง การจัดองค์ประกอบของการเรียนการสอนให้มีความสัมพันธ์กัน เพื่อสะดวกต่อการนำไปสู่จุดหมายปลายทางของการเรียนการสอนที่กำหนดไว้

บุญชม ศรีสะอาด (2527 : 140) ได้ให้ความหมายว่า รูปแบบการสอนคือโครงสร้างที่แสดงถึงองค์ประกอบต่าง ๆ ในการสอนที่จะนำมาใช้ร่วมกัน เพื่อให้เกิดผลแก่ผู้เรียนตามจุดประสงค์ที่ได้กำหนดไว้

ทิศนา แจมมณี (มปป.) ได้ให้ความหมายว่า รูปแบบการสอนหมายถึงสภาพหรือลักษณะของการจัดการเรียนการสอน ที่จัดขึ้นอย่างมีระบบระเบียบ มีแบบแผนตามหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิดหรือความเชื่อต่าง ๆ โดยอาศัยวิธีการสอนและเทคนิคการสอนต่าง ๆ เข้ามาช่วยให้สภาพการเรียนการสอนนั้นเป็นไปตามหลักการที่ยึดถือ

เอกเกิน และคณะ (Eggen and others, 1979 : 1) ได้ให้ความหมายว่า รูปแบบการสอนคือรายละเอียดหรือคำชี้แจงชุดวิธีการสอนที่ออกแบบขึ้นเพื่อจุดประสงค์เฉพาะทางการสอน

จอยซ์ และเวล (Joyce and Weil, 1992 : 4) ได้ให้ความหมายว่า รูปแบบการสอนหมายถึงแผนหรือแบบแผน ที่ออกแบบไว้สำหรับการสอนในชั้นเรียน หรือใช้ในการสอนทบทวน ซึ่งจะสามารถปรับให้เข้ากับสื่อ-อุปกรณ์การเรียนการสอนต่าง ๆ เช่น หนังสือภาพชนิด เครื่องเสียง โปรแกรมคอมพิวเตอร์ หรือแผนการสอนระยะยาว โดยที่รูปแบบการสอนแต่ละรูปแบบจะช่วยแนะแนวทางผู้สอน ที่จะออกแบบการเรียนการสอนเพื่อช่วยให้ผู้เรียน ได้บรรลุวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอนจำนวนมากได้

โดยสรุปแล้ว รูปแบบการสอน จึงหมายถึง สภาพของการจัดองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนให้มีความสัมพันธ์กัน อย่างเป็นระบบระเบียบตามหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิดและความเชื่อต่าง ๆ ที่ยึดถือ อันจะนำผู้เรียนเข้าสู่สภาพการเรียนที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ เพื่อบรรลุตามวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอนนั้น

8.2 คุณลักษณะสำคัญของรูปแบบการสอน ทิศนา แจมมณี (มปป.) ได้กำหนดคุณลักษณะสำคัญของรูปแบบการสอน ตามนิยามของรูปแบบการสอนที่ให้ไว้ข้างต้นว่า รูปแบบการสอนจะต้องประกอบไปด้วยสิ่งต่อไปนี้

1. มีปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อที่เป็นพื้นฐานหรือเป็นหลักของรูปแบบนั้น
2. มีการบรรยาย หรืออธิบายสภาพ หรือลักษณะของการจัดการเรียนการสอน

3. มีการจัดระบบ คือจัดองค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของระบบให้สามารถนำผู้เรียน ไปสู่เป้าหมายอย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีการพิสูจน์ทดลองถึงประสิทธิภาพของระบบนั้น

4. มีการอธิบายกระบวนการสอน วิธีสอน และเทคนิคการสอนในฐานะที่เป็นองค์ประกอบย่อยที่สำคัญของระบบนั้น

วิธีการเชิงระบบ

จากคุณลักษณะสำคัญของรูปแบบการสอน ที่ทิสนา แจมมณี ได้กำหนดไว้จะเห็นได้ว่า ครอบคลุมคุณลักษณะสำคัญตามความหมายของรูปแบบการสอนที่นักการศึกษาท่านอื่น ๆ ได้ให้ความหมายไว้ด้วย ผู้วิจัยจึงพัฒนารูปแบบตามคุณลักษณะสำคัญของรูปแบบการสอนในความหมายของ ทิสนา แจมมณี และเมื่อพิจารณาคุณลักษณะสำคัญของรูปแบบการสอนจะเห็นว่า การจัดองค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบในรูปแบบการสอน ต้องจัดอย่างเป็นระบบ เพื่อจะให้บรรลุเป้าหมายอย่างมีประสิทธิภาพ โดยการจัดสิ่งต่าง ๆ อย่างเป็นระบบ หรือวิธีการเชิงระบบ เป็นแนวคิดที่ใช้ในการจัดสิ่งต่าง ๆ ให้เป็นระเบียบเพื่อนำไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ ซึ่งมีส่วนประกอบของระบบที่สมบูรณ์ 5 ส่วนคือ

1. ปัจจัยนำเข้า (input) คือ องค์ประกอบต่าง ๆ ของระบบนั้นหรืออีกนัยหนึ่งก็คือสิ่งต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับระบบนั้น

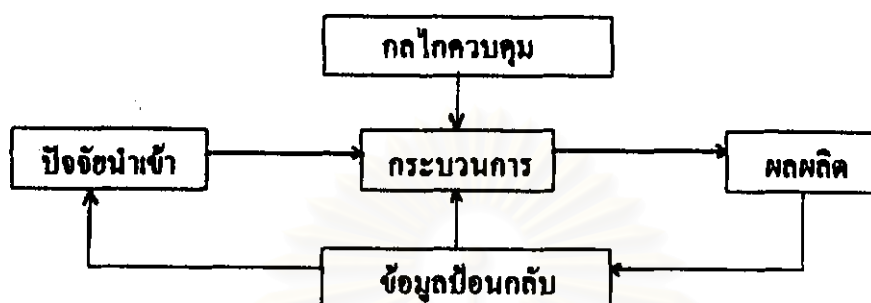
2. กระบวนการ (process) คือ การจัดการความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่าง ๆ ของระบบให้มีลักษณะที่เอื้ออำนวยต่อการบรรลุเป้าหมาย

3. ผลผลิต (product) คือ ผลที่เกิดขึ้นจากการดำเนินงานหากผลที่เกิดขึ้นเป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ แสดงว่า ระบบนั้นมีประสิทธิภาพ หากผลที่เกิดขึ้นไม่เป็นไปตามเป้าหมาย แสดงว่า ระบบนั้นยังมีจุดบกพร่อง ควรที่จะพิจารณาแก้ไข ปรับปรุง กระบวนการหรือปัจจัยนำเข้า ซึ่งเป็นเหตุให้เกิดผล

4. กลไกควบคุม (control) คือวิธีการที่ใช้ในการควบคุมหรือตรวจสอบกระบวนการให้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ

5. ข้อมูลป้อนกลับ (feedback) คือ ข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างผลผลิต กับเป้าหมาย ซึ่งจะเป็นข้อมูลป้อนกลับไปสู่การปรับปรุงกระบวนการ และปัจจัยนำเข้า ซึ่งสัมพันธ์กับผลผลิตและเป้าหมายนั้น (ทิสนา แจมมณี, มปป.)

จากองค์ประกอบของระบบที่สมบูรณ์ 5 ส่วนข้างต้น สามารถเขียนเป็นแผนภูมิได้ดังนี้



แผนภูมิ 5 แสดงองค์ประกอบของระบบที่สมบูรณ์

ดังนั้นการพัฒนารูปแบบการส่งเสริมผลการเรียนของนักเรียนคืออัตรที่ผู้วิจัยจะพัฒนาขึ้นนี้ จึงได้พัฒนาให้สอดคล้องกับคุณลักษณะสำคัญของรูปแบบการสอนข้างต้น โดยมีการจัดองค์ประกอบตามวิธีการเชิงระบบ ที่สมบูรณ์ทั้ง 5 ส่วน อันประกอบด้วย ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลผลิต กลไกควบคุม และข้อมูลป้อนกลับ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย