371.43
พ526ก
ย.3

การทดลองใช้พฤติกรรมคาดหวังของครู ผู้ปกครอง ประกอบการสอนซ่อมเสริม เพื่อพัฒนาความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทย ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2

ปริญญานิพนธ์

ของ

พัฒนศรี ไชยยันบูรณ์

4 ก.ย. 2538

เสนอต่อมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกจิตวิทยาพัฒนาการ
มีนาคม 2538

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

194537

การทดลองใช้พฤติกรรมคาดหวังของครู ผู้ปกครอง ประกอบการสอนซ่อมเสริมเพื่อพัฒนาความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทย ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2

บทคัดย่อ

ของ

พัลนศรี ไชยยันบูรณ์

เสนอต่อมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกจิตวิทยาพัฒนาการ
มีนาคม 2538

การวิจัยเชิงทดลองครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์และความสนใจในวิชาภาษาไทย ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ปีการศึกษา 2537 โรงเรียนสุเหร่าจรเข้ขบกรุงเทพมหานคร ที่มีความบกพร่องทางการอ่าน จากการเลือกของครูประจำชั้น สติปัญญาระดับปกติจากการทดสอบด้วยแบบทดสอบสติปัญญาของราเวน ชุดที่ 1 (The Coloured Progressive Metrices) จำนวน 32 คน แล้วสุ่มแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 8 กลุ่ม กลุ่มละ 4 คน แต่ละกลุ่มจะได้รับปัจจัยร่วมคือพฤติกรรมคาดหวัง (ครู ผู้ปกครอง ครูและผู้ปกครอง ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง) และแบบของการสอนซ่อมเสริม (แบบกลุ่ม รายบุคคล) ใช้เวลาทดลองสัปดาห์ละ 2 วัน วันละ 30 นาที รวมเวลาทดลองทั้งสิ้น 10 สัปดาห์ ผู้วิจัยดำเนินการทดลองเองทุกกลุ่ม โดยใช้แบบแผนการทดลองแบบ Completely Randomized Factorial Design เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบฝึกการอ่านภาษาไทย แบบทดสอบวัดความสามารถทางการอ่าน แบบวัดอัตมโนทัศน์ และแบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล โดยนำคะแนนที่ได้มาหาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน แล้ววิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสององค์ประกอบ และเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยเป็นรายคู่ด้วยวิธีของ ตูกี ปรากฏผลดังนี้

1. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง มีความสามารถทางการอ่านสูงกว่า นักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ส่วนนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู พฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง และไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังมีความสามารถทางการอ่านไม่แตกต่างกัน

2. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง มีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง และนักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 นักเรียนที่เรียนได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู มีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

3. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง พฤติกรรมคาดหวังจากครูมีความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่า นักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 นักเรียนที่เรียนได้รับพฤติกรรมคาดหวังจาก

ครูและผู้ปกครอง มีความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

4. นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม และนักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคลมีความสามารถทางการอ่านไม่แตกต่างกัน

5. นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม มีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

6. นักเรียนที่ได้รับสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม มีความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

AN EXPERIMENTAL STUDY OF THE EXPECTANCY INVOLVEMENT TESTS COMPILED AND SELECTED BY THE TEACHERS IN CO-OPERATION WITH THE GUARDIANS IN RELATION TO THE REMEDIAL TEACHING METHODS IN ORDER TO DEVELOP THE READING ABILITY,THE SELF-CONCEPT AND THE ACTUAL INTEREST IN THE THAI LANGUAGE, PERTINENT TO THE CHILDREN OF PRATHOM 2 EDUCATIONAL GRADE

AN ABSTRACT

BY

PATTANASRI CHAIYANBOON

Presented in partial fulfillment of the requirements of the Master of Education Degree in The Developmental Psychology of The Srinakharinwirot University

March 1995

The purposes of this experimental study were to compare reading ability, self-concept and the factual interest in the thai language where sources of expectancy and the remedial teaching methods were derived/selected from different points of view.

The test samplings consisted of 32 children from the Prathom 2 education grade from The Surau Jorakay-kob (Muslim school) of the 1994 educational year, Bangkok Metropolis, who were deficinent in reading and selected by their own class masters. However, their intelligence was normal in accord with The Raven Group 1 testing method, i.e.The Coloured Progressive Metrices. The undergoing test pupils were divided into 8 groups, each consisting of 4 heads. Each group was given with a source of expectancy (whereas the teachers, the guardians.. the teachers in co-operation with the guardians and did not receive or provided with such function) on the one part, and another part was on a remedial teaching means (by group and individually). An experiment limited 2 days a week and ran 30 minutes per day. Total experimental period was 10 weeks. The reporter tested all the group herself through the application of the completely randomized factorial design. The research tools or components consisted of thai reading text books, reading ability test forms, self-concept test forms and the thai language interest test form.

The scores summed up were calculated on an average basis and later functioned on the normal standard practice. Final solution was also based on the Anova 2-way analysis and the diffential comparison of the average mean was performed by a coupling method in accord with the Tukey test on the means derived from. On the above basis, the conclusios are as follows :-

1. The students who attended the experimental class and

received sources of expectancy from the teachers and the guardians expressed their reading ability in the tune of a significancy of 0.05 level compared with those who lacked such sources of expectancy. However for those who absorbed such sources from the teachers, or those from the guardians and those who lacked such sources, it appeares that the ability of reading did not make any difference at all.

2. The students who obtained sources of expectancy from the teachers and the guardians indicated higher self-concept than those who obtained such sources only from the guardians and the students who did not obtain such sources indicated a significancy in the range of 0.05 level.Again those who obtained sources from the teachers occupied the self-concept activities higher than those who did not obtain the sources, in a statistical level of 0.05.

3. The students who processed sources of expectancy from the teachers and the guardians and those from the teachers proper revealed an interest in the thai language on a higher rate of the significancy level of 0.05 compared with those who did not receive or obtain such sources. In other words, those who were supported by the sources form the teachers and the guardians together indicated a higher interest ib the thai subjects in the significancy level of 0.05 when comparing with those who were provided with the sources direclty from the guardians alone.

4. The students who attended the remedial teaching method in groups and those from the individual sources did not show any considerable reading interest in any manner.

5. Of interest is that those who attended the remedial teaching method in groups developed their self-concept activities at a higher range of 0.05 of the significancy compared with those

who performed the remedial teaching method individually.

6. The students who attended the remedial teaching method in groups extended a higher interest in the thai subjects than those who performed the study from the individual remedial teaching performance, especially in terms of statistical area.

คณะกรรมการควบคุมและคณะกรรมการสอบได้พิจารณาปริญญานิพนธ์ฉบับนี้แล้ว เห็นสมควรรับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกจิตวิทยาพัฒนาการ ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒได้

คณะกรรมการควบคุม

..... ประธาน
(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงเดือน ศาสตรภัทร)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประณต เค้าฉิม)

คณะกรรมการสอบ

..... ประธาน
(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงเดือน ศาสตรภัทร)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประณต เค้าฉิม)

..... กรรมการที่แต่งตั้งเพิ่มเติม
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์มยุรี กุลแพทย์)

บัณฑิตวิทยาลัยอนุมัติให้รับปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกจิตวิทยาพัฒนาการ ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

..... คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
(ดร.ศิริยุภา พูลสุวรรณ)
วันที่ 10 เดือน มีนาคม พ.ศ. 2538

ปริญญานิพนธ์นี้ได้รับพระราชทานทุนอุดหนุนการวิจัย
"ทุนสิรินธร"
ผู้วิจัยรู้สึกสำนึกในพระมหากรุณาธิคุณเป็นล้นเกล้าล้นกระหม่อมหาที่สุดมิได้

พัฒนศรี ไชยยันบูรณ์

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลงด้วยดี เพราะผู้วิจัยได้รับความกรุณาอย่างสูงจาก รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงเดือน ศาสตรภัทร ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประณต เค้าฉิม และผู้ช่วยศาสตราจารย์มยุรี กุลแพทย์ ที่พร้อมให้คำปรึกษา ข้อเสนอแนะ โอกาส และกำลังใจตลอดจนแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งในพระคุณท่าน และขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงไว้ ณ ที่นี้

ขอขอบพระคุณ อาจารย์แสวง ช่างสาร ผู้ทรงคุณวุฒิและผู้แต่งตำราภาษาไทยของสำนักพิมพ์การศึกษา อาจารย์สายพิน ป้องกันภัย อาจารย์ใหญ่โรงเรียนสุเหร่าจรเข้ขบ (กุลางกูรอุปถัมภ์) และอาจารย์ศิลใจ เย็นสุข ผู้ช่วยอาจารย์ใหญ่โรงเรียนชุมชนเคหะลาดกระบัง ที่กรุณาให้การสนับสนุน และอนุเคราะห์ตรวจเครื่องมือในการวิจัย อาจารย์วิชิต อิสระวิริยะกุล ที่ได้กรุณาอำนวยความสะดวกในการทำปริญญานิพนธ์ ขอขอบคุณคณะครูโรงเรียนสุเหร่าจรเข้ขบ (กุลางกูรอุปถัมภ์) ทุกท่าน ผู้ปกครองและนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่ให้ความร่วมมืออย่างดียิ่งแก่ผู้วิจัยในการดำเนินการทดลองทุกขั้นตอน

ขอขอบคุณอาจารย์พวงแก้ว สร้อยสุวรรณ อาจารย์วรรดี อนุมาศ ที่ให้ความอนุเคราะห์อำนวยความสะดวกในการทำปริญญานิพนธ์ ขอบคุณเพื่อนร่วมงาน เพื่อน ๆ และน้อง ๆ จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ และภาควิชาจิตวิทยาพัฒนาการทุกคนที่ช่วยเหลือและเป็นกำลังใจ

ขอขอบคุณสมาชิกในครอบครัวทุกท่านที่เป็นกำลังใจและให้ความช่วยเหลือจนปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จด้วยดี

คุณประโยชน์ของปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ขอมอบเป็นเครื่องบูชาพระคุณของบิดา มารดา ครูอาจารย์ ตลอดจนผู้มีพระคุณทุกท่าน และขอมอบให้แก่เด็กนักเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ผู้ซึ่งให้โอกาสแก่ผู้วิจัยได้มาศึกษาต่อ

พัฒนศรี ไชยยันบูรณ์

สารบัญ

บทที่ หน้า

1 บทนำ 1
ภูมิหลัง 1
ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า 5
ความสำคัญของการศึกษาค้นคว้า 5
ขอบเขตของการศึกษาค้นคว้า 6
ประชากร 6
กลุ่มตัวอย่าง 6
ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา 6
นิยามปฏิบัติการ 7

2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 10
เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการสอนอ่าน 11
สิ่งบอกเหตุว่าสภาพการสอนอ่านยังประสบปัญหา 11
ความหมายของการอ่าน 13
ความสำคัญของการอ่าน 13
ลักษณะของกระบวนการอ่าน 15
ประเภทการอ่าน 17
ความมุ่งหมายในการอ่าน 18
ความมุ่งหมายการอ่านออกเสียง 19
ความมุ่งหมายการอ่านในใจ 20
จุดมุ่งหมายในการสอนอ่าน 20
ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการอ่าน 21
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนซ่อมเสริม 24
ความหมายของการสอนซ่อมเสริม 24
ประเภทของเด็กที่ควรได้รับการสอนซ่อมเสริม 26

บทที่ หน้า

จุดมุ่งหมายในการสอนซ่อมเสริม 27
หลักในการสอนซ่อมเสริม 28
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนซ่อมเสริม 31
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความคาดหวัง 34
ความหมายของความคาดหวัง 34
แหล่งและการแสดงออกของความคาดหวัง 35
ทฤษฎีความคาดหวัง 37
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความคาดหวัง 42
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์ 45
ความหมายของอัตมโนทัศน์ 45
ลำดับขั้นของการพัฒนาอัตมโนทัศน์ 46
ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ 50
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์ 54
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสนใจ 55
ความหมายของความสนใจ 55
ลักษณะของความสนใจ 56
การสร้างความสนใจ 57
การวัดความสนใจ 58
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสนใจ 59
สมมุติฐานในการศึกษาค้นคว้า 61

3 วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า 63
ประชากร 63
กลุ่มตัวอย่าง 63
เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล 64
การสร้างและการหาคุณภาพของเครื่องมือ 64

บทที่ หน้า

แบบแผนการทดลอง 70
การดำเนินการทดลอง 71
การวิเคราะห์ข้อมูล 75
สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล 76

4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล 80

5 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ 95
ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า 95
สมมุติฐานในการศึกษาค้นคว้า 95
ขอบเขตของการศึกษาค้นคว้า 96
การวิเคราะห์ข้อมูล 100
สรุปผลการศึกษาค้นคว้า 101
อภิปรายผล 103
ข้อเสนอแนะ 108

บรรณานุกรม 111

ภาคผนวก 122

ประวัติย่อของผู้วิจัย 189

บัญชีตาราง

ตาราง หน้า

1 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนความสามารถทางการอ่านที่มีแหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน ทั้งก่อนและหลังการทดลอง 82

2 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของคะแนนความสามารถทางการอ่านของนักเรียนที่มีการใช้แหล่งพฤติกรรมคาดหวัง และแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน 84

3 เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ ของคะแนนความสามารถทางการอ่านจำแนกตามแหล่งพฤติกรรมคาดหวัง 85

4 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนอัตมโนทัศน์ ที่มีแหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน ทั้งก่อนและหลังการทดลอง 87

5 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของคะแนนอัตมโนทัศน์ของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน 88

6 เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ของคะแนนอัตมโนทัศน์จำแนกตามแหล่งพฤติกรรมคาดหวัง 89

7 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนความสนใจในวิชาภาษาไทยที่มีแหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวัง และแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน ทั้งก่อนและหลังการทดลอง 91

8 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของคะแนนความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียนที่มีการใช้แหล่งพฤติกรรมคาดหวัง และแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน 92

9 เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ ของคะแนนความสนใจในวิชาภาษาไทย จำแนกตามแหล่งพฤติกรรมคาดหวัง 93

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ หน้า

1 แหล่งความคาดหวังที่กระทบต่อนักเรียน 36
2 แผนภูมิแสดงโมเดลของทฤษฎีความคาดหวัง 38

บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

ภาษานับว่าเป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่งต่อการดำรงชีวิตของมนุษย์เพราะภาษาเป็นเครื่องมือในการติดต่อสื่อสารระหว่างมนุษย์ ถ้าขาดสื่อสำคัญนี้แล้ว มนุษย์คงไม่สามารถรวมกันเป็นสังคมได้ ทั้งนี้เพราะมนุษย์เป็นสัตว์สังคมซึ่งหมายความว่า มนุษย์ไม่อาจที่จะอยู่อย่างโดดเดี่ยวตามลำพัง แต่ต้องติดต่อไปมาหาสู่กัน ต้องอยู่ร่วมกันเป็นหมู่เหล่า ภาษาที่ใช้นั้นก็เป็นเครื่องมือสื่อสารที่สำคัญที่ทำให้เข้าใจกัน และสามารถรู้เรื่องกันได้ (วรรณี โสมประยูร. 2534 : 26) ทักษะที่ใช้ในการติดต่อสื่อสารได้แก่ การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน มนุษย์อาศัยทักษะดังกล่าวนี้มาเสริมสร้างปัญญา ความรู้สึกนึกคิด พัฒนาอาชีพ และพัฒนาบุคลิกภาพ รวมทั้งสิ่งอื่น ๆ อีกมากให้กับตัวเองและสังคม ดังนั้นภาษาจึงมีบทบาทและความสำคัญสำหรับบุคคลทุกคนของทุกชาติ โดยเฉพาะภาษาไทยของเรานั้นนับได้ว่า เป็นภาษาที่มีความสำคัญที่สุดสำหรับปวงชาวไทย เพราะนอกจากจะเป็นเครื่องมือในการติดต่อสื่อสารแล้ว ภาษาไทยยังเป็นเอกลักษณ์ของชาติ เป็นภาษาประจำชาติ เป็นมรดกทางวัฒนธรรมที่บรรพบุรุษสร้างไว้เพื่อเป็นเครื่องแสดงว่า ชาติไทยเป็นชาติที่ยิ่งใหญ่ และมีวัฒนธรรมตั้งแต่โบราณกาล นอกจากนั้นยังแสดงให้เห็นถึงความมั่นคงของชาติความรู้สึกผูกพันเป็นเสมือนพวกเดียวกัน

การสื่อสารด้วยภาษานั้น มีทั้งการรับเข้าและการแสดงออก เครื่องมือสื่อสารที่ใช้ในการแสดงออก ได้แก่ การพูดและการเขียน ส่วนเครื่องมือที่ใช้ในการรับเข้า คือ การฟังและการอ่าน การอ่านเป็นเครื่องมือที่ใช้สำหรับการแสวงหาความรู้ วิทยาการตลอดจนแนวคิดด้านต่าง ๆ ที่ดีที่สุด ทั้งนี้เพราะแหล่งความรู้ที่คนเราสามารถค้นคว้าได้ด้วยตนเองนั้นมักเป็นหนังสือ หรือสิ่งตีพิมพ์อื่น ๆ เป็นต้นว่า แผ่นป้ายโฆษณาหรือคำชี้แจงต่าง ๆ ซึ่งการที่จะเข้าใจ หรือรับการสื่อสารเหล่านั้นได้ ต้องอาศัยทักษะในการอ่านทั้งสิ้น ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านดีย่อมมีโอกาสในการหาความรู้จากหนังสือ และสิ่งตีพิมพ์อื่น ๆ ได้มากกว่าผู้ที่มีความสามารถในการอ่านน้อย การอ่านจึงเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้และเป็นทักษะพื้นฐาน

ที่สำคัญในการดำรงชีวิตของคนเรา (ไขศรี วรรธกวิธา. 2524 : 2) ในระดับประถมศึกษา ซึ่งเป็นการศึกษาขั้นพื้นฐานและการศึกษาภาคบังคับที่คนไทยทุกคนต้องได้รับนั้น การอ่านย่อมจำเป็นอย่างยิ่ง ถ้ามีทักษะในการอ่านอย่างดีแล้ว การเรียนวิชาอื่นย่อมจะเกิดผลอย่างรวดเร็ว ทั้งยังช่วยในการตัดสินใจ การแก้ปัญหา และการวินิจฉัย เหตุการณ์ต่าง ๆ อย่างมีเหตุผล และกิจกรรมเกือบทุกอย่างของนักเรียนในโรงเรียนต้องอาศัยการอ่านเป็นสำคัญ ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่า การอ่านเป็นหัวใจของกิจกรรมทั้งหลายในการเรียนของนักเรียน (ก่อ สวัสดิพาณิชย์. 2515 : 147) เรื่องความสำคัญของการอ่านนี้ ฮิลเดรธ (Hildreth. 1950 : 248) กล่าวไว้ว่า "ครูและผู้ปกครองของนักเรียนสนใจความก้าวหน้าในการเรียนอ่านของเด็กมากกว่าทักษะอย่างอื่น เพราะเป็นสิ่งที่ยอมรับกันโดยทั่วไปว่าความสำเร็จในการเรียนของเด็กนั้น ส่วนใหญ่ขึ้นอยู่กับความสามารถในการอ่าน" นอกจากนี้ บันลือ พฤกษะวัน (2522 : 27) ได้เน้นถึงความสำคัญของการอ่านไว้ว่า "การอ่านก็นับว่าเป็นทักษะสำคัญที่จะช่วยปรับตน ปรับขยายประสบการณ์ของตน ทั้งยังช่วยให้คนเราสามารถใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ และสร้างความเพลิดเพลินจากหนังสือ เอกสารสิ่งพิมพ์ต่าง ๆ ได้อย่างมาก ยิ่งรัฐบาลมีนโยบายที่จะส่งเสริมการใช้สื่อมวลชนเพื่อการศึกษาเพิ่มขึ้นเท่าใด พื้นฐานทักษะทางภาษาโดยเฉพาะการอ่าน ย่อมมีความสำคัญตลอดเวลา" นับได้ว่าการอ่านมีความสำคัญต่อการเรียนการสอน และการดำรงชีวิตในสังคม ตลอดจนมีอิทธิพลต่อผู้เรียน ทัศนคติในตัวผู้เรียนด้วย กล่าวคือ เมื่อนักเรียนอ่านไม่ออก อ่านแล้วไม่เข้าใจเรื่องที่อ่าน ตลอดจนไม่สามารถจดจำเรื่องที่อ่านได้ นอกจากจะทำให้เรียนวิชาต่าง ๆ ไม่ได้ผลแล้ว ผลที่ตามมาคือทำให้เกิดความเบื่อหน่าย วิตกกังวล หรือเกิดความท้อถอย ไม่อยากเรียนต่อไป

อย่างไรก็ตามแม้ว่าการอ่านจะมีความสำคัญดังได้กล่าวแล้วข้างต้น การเรียนการสอนภาษาไทย เท่าที่ผ่านมาและยังดำเนินอยู่ขณะนี้ ไม่ประสบผลสำเร็จตามความมุ่งหมายเท่าที่ควร ดังจะเห็นจากการสรุปผลการสัมมนาระดับชาติว่าด้วยการรณรงค์เพื่อพัฒนาการอ่าน โดย แม้นมาส ชวลิต ที่ได้จากการสรุปหัวข้อการอภิปราย บรรยาย และการรวบรวมแบบสอบถามจากการสัมมนา เมื่อ 2-5 กันยายน พ.ศ. 2528 เฉพาะสภาพการอ่านโดยลำดับความสำคัญไว้ 5 อันดับ แห่งปัญหาดังนี้ (บันลือ พฤกษะวัน. 2534 : 1)

1. เรียนจบชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-2 แล้วอ่านไม่ออก ไม่รู้จักประสมคำ

2. อ่านออก แต่ไม่แตกฉาน

3. อ่านได้ แต่ไม่เข้าใจความหมาย ไม่สามารถสรุปใจความสำคัญได้

4. ไม่สามารถอ่านได้โดยวิธีวิเคราะห์ เชื่อทุกอย่างที่อ่าน

5. อ่านได้ช้า ไม่สามารถอ่านหนังสือได้มากเพียงพอ จึงเรียนในระดับอุดมศึกษาได้ยาก

ปัญหาดังกล่าวข้างต้น เป็นปัญหาความด้อยคุณภาพทางการศึกษา จะเห็นได้ว่า ผลผลิตทางการศึกษาไม่คุ้มค่ากับการลงทุนที่รัฐต้องสูญเสียไป จึงทำให้เกิดการสูญเปล่าทางการศึกษา จากการรวบรวมงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน พบว่า การที่เด็กจะมีความสามารถในการอ่านได้ดีนั้น เด็กจะต้องปราศจากความรู้สึกว่าตนเองล้มเหลว มีทัศนคติที่ดีต่อการอ่านและมีความมั่นใจ (Schonell. 1965 : 41 ; มณี ปิประทุม. 2531 : 45) ซึ่งลักษณะดังกล่าว คือความรู้สึกเกี่ยวกับตนหรืออัตมโนทัศน์นั่นเอง

ตามทฤษฎีจิตวิทยาเชื่อว่า การกระทำและพฤติกรรมต่าง ๆ ได้รับอิทธิพลสำคัญมาจากอัตมโนทัศน์ของบุคคล เพราะคนเราย่อม ประพฤติหรือปฏิบัติตนเองไปในแนวทางที่ตนเองคิดว่าตัวเองเป็น (สิทธิโชค วรานุสันติกุล. 2514 : 2) เพอร์กี้ (Purkey. 1970 : 25) พบความสัมพันธ์ระหว่างอัตมโนทัศน์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กล่าวคือ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ หรือประสบความล้มเหลวเกี่ยวกับความคาดหวังทางการเรียน จะมีอัตมโนทัศน์ต่ำ ซึ่งอัตมโนทัศน์นี้เองเป็นแรงผลักดันเบื้องต้น ที่ทำให้เด็กพยายามทำงานให้บรรลุเป้าหมาย อันจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็ก ไม่ได้ขึ้นอยู่กับความสามารถของนักเรียนแต่เพียงอย่างเดียว ยังมีองค์ประกอบหลายประการ อาทิ อัตมโนทัศน์ วิธีการสอนของครู ความคาดหวังของครู และพฤติกรรมที่ครูแสดงต่อนักเรียนแต่ละคน เป็นต้น (รัญจวน คำวชิรพิทักษ์. 2534 : 185) โดยเฉพาะนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ครูจะใช้วิธีการสอนซ่อมเสริม เพื่อแก้ไขข้อบกพร่องและเสริมทักษะการเรียนรู้ใหม่ ๆ ให้แก่เด็ก (อำไพ สุจริตกุล. 2514 : 141) ในการสอนซ่อมเสริมนั้นกระทำกันได้หลายวิธี แต่วิธีหนึ่งที่ให้ผลดีและสามารถกระทำได้ในชั้นเรียนปกติ คือการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม ดังปรากฏในงานวิจัยของนิตยา ปานทิพย์ (2527 : 80) ที่ทดลองสอนภาษาไทยเป็นกลุ่ม ของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตร

ชั้นปีที่ 1 พบว่า นักศึกษาที่ได้รับการสอนอ่านโดยใช้แบบฝึก เป็นกลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านสูงกว่าเป็นรายบุคคล เนื่องจากการเรียนซ่อมเสริมแบบกลุ่มนี้ ผู้เรียนมีโอกาสปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกัน ทำให้เกิดการเรียนรู้และได้พัฒนาตนเอง โดยรู้จักเปรียบเทียบกับเพื่อนในกลุ่มทางด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกันนี้เอง ที่จะทำให้ผู้เรียนได้รู้จักตนเองมากขึ้น ด้วยเหตุนี้ เมื่อผู้เรียนรู้จักตนเองดีขึ้น ทำให้รู้ว่าตนเองอ่อนในจุดใด และเมื่อแก้ไขปรับปรุงจุดบกพร่องของตนเองแล้วก็จะทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้นได้

การพัฒนาประสิทธิภาพการเรียนการสอน นอกจากจะมุ่งเน้นที่วิธีการสอนของครูแล้ว ตัวครูเองก็มีส่วนสำคัญ โดยเฉพาะความคาดหวังของครูที่มีต่อเด็ก เนื่องจากความคาดหวังของครูมีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ทางบวก ซึ่งมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ดังเช่นงานวิจัยของโรเซนทอล และจาคอบสัน (รัญจวน ดาวชิรพิทักษ์. 2534 : 186 ; อ้างอิงมาจาก Rosenthal and Jacobson. 1968) ซึ่งทำการวิจัยบทบาทของครูและความคาดหวังของครูที่มีผลต่อนักเรียนแต่ละคน และผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน พบว่าความคาดหวังของครูส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน เช่น ครูมีความคาดหวังว่านักเรียนจะสามารถทำคะแนนการสอบได้ดีจึงเอาใจใส่เป็นพิเศษ ทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น นอกจากนี้ กู๊ด และโบรฟี (รัญจวน ดาวชิรพิทักษ์. 2534 : 186 ; อ้างอิงมาจาก Good and Brophy. n.d.) ได้ศึกษาซ้ำและละเอียดมากขึ้น คือ มีการสังเกตพฤติกรรมของครูด้วย พบว่าความคาดหวังของครูมีอิทธิพลต่อปฏิกิริยาของครูที่มีต่อนักเรียน คือ ครูมักจะให้เวลาแก่นักเรียนที่ครูเชื่อว่ามีความสามารถหรือเก่ง เช่น ในการตอบคำถาม ถ้านักเรียนคนนั้นตอบไม่ได้ ครูก็มักจะพยายามอธิบายคำถามให้แจ่มชัดขึ้น ตรงกันข้ามกับเวลาที่ครูถาม นักเรียนที่อ่อน และครูไม่มีความคาดหวังว่านักเรียนจะตอบได้ ครูมักจะไม่ให้เวลานักเรียนผู้นั้นในการตอบคำถาม ในบางครั้งครูยังใช้คำพูดถากถางเวลาที่นักเรียนขอให้ครูอธิบายคำถามและข้ามไปถามคนอื่น นอกจากนี้ครูจะให้คำชมเชยแก่นักเรียนที่เก่งมากกว่านักเรียนที่อ่อน แม้ว่าในบางกรณีนักเรียนเก่ง และนักเรียนอ่อนอาจจะตอบได้เท่า ๆ กัน นักเรียนที่อ่อนที่ไม่ได้รับคำชมจะรู้สึกว่าตนทำอะไรไม่สำเร็จในสายตาครูและหมดกำลังใจ

ในสถานการณ์การเรียนการสอนที่แท้จริง ครูไม่สามารถที่จะหลีกเลี่ยงการสร้าง

ความคาดหวังต่อนักเรียนแต่ละคนว่าจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นอย่างไร เพราะครูแต่ละคนมักจะทราบล่วงหน้าว่า นักเรียนคนไหนเก่งคนไหนอ่อน ครูมักจะคาดหวังว่า นักเรียนที่เคยสอบได้ที่หนึ่งจะเรียนดี และสอบได้ที่หนึ่งอีก และคนที่สอบได้ที่สุดท้ายคงจะเป็นนักเรียนเรียนอ่อน ซึ่งเป็นสิ่งที่ไม่ถูกต้อง ที่ถูกแล้วครูควรทำใจเป็นกลาง และสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียนทุกคน และสนับสนุนให้นักเรียนอ่อนมีความพยายามรู้สึกว่าตนเองยังมีความหวัง ครูควรจะช่วยนักเรียนที่เรียนอ่อน เช่น เมื่อกระทำดีก็ให้คำชมเชย หากิจกรรมที่เขาทำแล้วประสบความสำเร็จ จากนั้นค่อย ๆ ตั้งจุดมุ่งหมายให้สูงขึ้น เพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ เพื่อช่วยให้นักเรียนที่เรียนอ่อนมีความภาคภูมิใจในตนเอง และพัฒนาอัตมโนทัศน์ในทางบวก

จะเห็นได้ว่าในการที่จะทำให้เด็กสามารถอ่านออก หรือสัมฤทธิ์ผลในการเรียนนั้น จะต้องประกอบไปด้วยปัจจัยหลายอย่าง ตั้งแต่ วิธีการสอนของครู ตัวครู พฤติกรรมคาดหวังของครู อัตมโนทัศน์ของเด็ก แล้วยังมีปัจจัยที่น่าสนใจ คือพฤติกรรมคาดหวังของผู้ปกครอง เนื่องจากผู้ปกครองเป็นผู้ที่ใกล้ชิดเด็กมากที่สุด ในฐานะที่เป็นผู้ดูแลอบรมฝึกฝนแก่เด็ก (พาณี พิทักษา. 2531 : 69) ประกอบกับงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมคาดหวังของผู้ปกครองที่มีส่วนช่วยพัฒนาความสามารถทางการอ่านยังไม่เคยปรากฏ ผู้วิจัยสนใจใช้พฤติกรรมคาดหวังของครู พฤติกรรมคาดหวังของผู้ปกครอง ประกอบการสอนซ่อมเสริมในแบบต่าง ๆ เพื่อพัฒนาความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทย

<u>ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า</u>

1. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทย ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังต่างกัน

2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทยที่มีแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

<u>ความสำคัญของการศึกษาค้นคว้า</u>

1. การศึกษาครั้งนี้จะช่วยให้ทราบว่า การสอนซ่อมเสริมแบบใดและแหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังแหล่งใด ที่จะทำให้นักเรียนประสบความสำเร็จในด้านการอ่านมากที่สุด

หรือมีการพัฒนาความสามารถทางการอ่านเพิ่มขึ้น เพื่อจะนำผลไปใช้ปฏิบัติในห้องเรียน โดยเฉพาะในกรณีที่ประสบปัญหาการอ่านไม่ออกของนักเรียนระดับประถมศึกษา

2. ผลของการศึกษา ทำให้ครู ผู้ปกครอง ตลอดจนผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องได้ตระหนักถึงบทบาทของครู ผู้ปกครองที่มีส่วนช่วยให้เด็กประสบผลสำเร็จทางด้านการอ่านภาษาไทย และช่วยในการพัฒนาอัตมโนทัศน์ทางบวก ตลอดจนความสนใจในวิชาที่เรียนเพิ่มขึ้น

3. ผลของการศึกษา ทำให้ครู ผู้บริหาร ตลอดจนนักการศึกษา ได้นำตัวแปรทางจิตวิทยาอันได้แก่ พฤติกรรมคาดหวังของครู ผู้ปกครอง ไปใช้ในการปฏิบัติงานทางด้านการสอน การวิจัย เพื่อส่งเสริมความสามารถทางด้านการอ่านภาษาไทย

<u>ขอบเขตของการศึกษาค้นคว้า</u>

1. ประชากรที่ใช้ในการศึกษา เป็นนักเรียนที่มีปัญหาทางด้านการอ่าน ซึ่งได้มาจากการเลือกของครูประจำชั้นและครูที่สอนอ่านภาษาไทย และกำลังเรียนอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสุเหร่าจรเข้ขบ เขตประเวศ กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2537 จำนวน 50 คน

2. กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนที่มีปัญหาทางด้านการอ่าน ซึ่งกำลังเรียนอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสุเหร่าจรเข้ขบ เขตประเวศ กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2537 จำนวน 32 คน

3. ตัวแปรที่ศึกษา

3.1 ตัวแปรอิสระ ได้แก่

3.1.1 แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวัง

3.1.1.1 ครูเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง

3.1.1.2 ผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง

3.1.1.3 ครูและผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง

3.1.1.4 ไม่มีผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง

3.1.2 แบบของการสอนซ่อมเสริม

3.1.2.1 การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม

3.1.2.2 การสอนซ่อมเสริมแบบรายบุคคล

3.2 ตัวแปรตาม ได้แก่

3.2.1 ความสามารถทางการอ่าน

3.2.2 อัตมโนทัศน์

3.2.3 ความสนใจในวิชาภาษาไทย

นิยามปฏิบัติการ

1. แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวัง หมายถึง บุคคลที่ทำหน้าที่เสริมแรงคาดหวังในความสำเร็จ และแสดงพฤติกรรมการเอาใจใส่ต่อการเรียนของนักเรียน โดยวิธีการพูดชักจูงไปในทางที่ให้กำลังใจ นอกจากนั้นยังให้ความมั่นใจในความพยายามของนักเรียน มีการให้ทราบข้อมูลย้อนกลับว่า นักเรียนมีความก้าวหน้าในการเรียนเพียงใด หลังจากที่เรียนซ่อมเสริมแล้ว แหล่งที่มาของความคาดหวังในการศึกษาครั้งนี้มี 4 แหล่ง ดังนี้

1.1 ครูเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง หมายถึง ครูเป็นบุคคลที่ทำหน้าที่เสริมแรงคาดหวังในความสำเร็จ และแสดงพฤติกรรมการเอาใจใส่ต่อการเรียนของนักเรียนโดยการพูด การให้ความช่วยเหลือทางการอ่านแก่นักเรียน ทั้งนี้ในการเรียนแต่ละครั้งต้องมีการบอกจุดมุ่งหมายให้นักเรียนทราบ ซึ่งจุดมุ่งหมายนี้จะค่อย ๆ สูงขึ้นและเพิ่มขึ้น นั่นคือ จะเริ่มจากง่ายไปหายากตามลำดับ เมื่อนักเรียนบรรลุจุดมุ่งหมายที่ครูกำหนดแล้ว ครูจะให้คำชมเชยหรือรางวัลบ้างตามสมควร และถ้านักเรียนยังไม่บรรลุจุดมุ่งหมายครูจะสอนใหม่และคอยพูดให้กำลังใจ เพื่อให้เด็กเกิดความพยายาม

1.2 ผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง หมายถึง ผู้ปกครองเป็นบุคคลที่ทำหน้าที่เสริมแรง คาดหวังในความสำเร็จ และแสดงพฤติกรรมการเอาใจใส่ต่อการเรียนของนักเรียน โดยการพูดชักจูงให้กำลังใจ และให้ความมั่นใจว่า นักเรียนมีความสามารถในการอ่านบทเรียนที่ครูสอนแล้วได้ ผู้ปกครองจะทราบจุดมุ่งหมายของการเรียน เนื่องจากครูเป็นผู้ชี้แจงโดยทางจดหมาย และ/หรือ โดยการพูดคุยกับผู้ปกครอง เมื่อผู้ปกครองให้นักเรียนอ่านบทเรียนให้ฟัง นักเรียนอ่านได้ถูกต้อง หรือบรรลุจุดมุ่งหมาย ผู้ปกครองจะให้คำชมแก่เด็ก ถ้าเด็กไม่บรรลุจุดมุ่งหมาย ผู้ปกครองควรบอกเด็กว่ายังไม่บรรลุผลเท่าที่ควร และแจ้งให้ครู

ทราบ โดยครูจะแนบใบรายงานความก้าวหน้าไปให้ และให้ส่งคืนในวันต่อไป

1.3 ครูและผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง หมายถึง ครูและผู้ปกครองเป็นบุคคลที่ทำหน้าที่เสริมแรง คาดหวังในความสำเร็จ และแสดงพฤติกรรมการเอาใจใส่ต่อการเรียนของนักเรียน กล่าวคือ เมื่ออยู่ที่โรงเรียนครูจะเป็นบุคคลที่ทำหน้าที่ให้ความคาดหวัง และเมื่อกลับบ้านผู้ปกครองจะเป็นผู้ทำหน้าที่แสดงพฤติกรรมคาดหวัง

1.4 ไม่มีผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง หมายถึง ครู ผู้ปกครองไม่ได้ทำหน้าที่แสดงพฤติกรรมคาดหวัง ดังนั้น นักเรียนที่อยู่ในกลุ่มนี้จึงได้รับการเรียนการสอนซ่อมเสริมเพียงอย่างเดียวจากครู

2. แบบของการสอนซ่อมเสริม หมายถึง การเรียนการสอนเพิ่มเติมนอกเวลาเรียนปกติ โดยใช้เวลาว่างที่ครูจัดขึ้นสำหรับนักเรียนที่อ่านภาษาไทยไม่ออก เนื้อหาที่ใช้ในการสอนซ่อมเสริมนั้น จะใช้เนื้อหาเดียวกันกับที่ทำการสอนอยู่ในชั้นปกติ จะแตกต่างกันตรงกิจกรรม และแบบฝึกหัด ประเภทของการสอนซ่อมเสริมแบ่งเป็น

2.1 การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม หมายถึง การเรียนการสอนเพิ่มเติมนอกเวลาเรียนปกติ ที่ครูดำเนินการตั้งจุดมุ่งหมาย เนื้อหาที่ใช้สอน กิจกรรมแบบฝึกหัด ตลอดจนการวัดและประเมินผล ทั้งนี้จัดการเรียนเป็นกลุ่ม ในการเรียนนี้มุ่งให้นักเรียนปฏิบัติงานร่วมกัน ช่วยกันแสดงความคิดเห็น ตลอดจนปรึกษาหารือกันภายในกลุ่ม และมีการแข่งขันระหว่างกลุ่ม เพื่อเป็นการจูงใจให้นักเรียนทำงาน หรือกิจกรรมได้สำเร็จเร็วขึ้น นักเรียนจะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ร่วมกัน ครูทำการสอนพร้อมกันทั้งกลุ่ม เมื่อนักเรียนบรรลุจุดมุ่งหมายในแต่ละครั้ง ครูจะให้การการเสริมแรง ได้แก่ คำชม ดาว และรางวัล

2.2 การสอนซ่อมเสริมแบบรายบุคคล หมายถึง การเรียนการสอนเพิ่มเติมนอกเวลาเรียนปกติโดยครูดำเนินการตั้งจุดมุ่งหมาย เนื้อหา กิจกรรม แบบฝึกหัด ตลอดจนการวัดและประเมินผลแบบเดียวกับการสอนกลุ่ม แต่ในการดำเนินการสอนนั้น ครูจะทำการสอนให้นักเรียนทีละคน นักเรียนจะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ตลอดจนการทำแบบฝึกหัด กิจกรรมด้วยตนเองตามลำพัง ครูให้การเสริมแรง เช่นเดียวกันกับ การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม

3. ความสามารถทางการอ่าน หมายถึง การที่นักเรียนอ่านออกเสียงคำ ประโยค ตลอดจนมีความเข้าใจในคำศัพท์และเนื้อเรื่องที่อ่าน จากการแปลความ ตีความขยายความซึ่ง

วัดได้จากแบบทดสอบการอ่านออกเสียง และแบบทดสอบวัดความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

4. ความสนใจในวิชาภาษาไทย หมายถึง ความรู้สึกเอาใจใส่ที่จะเรียน มองเห็นความสำคัญของวิชานั้น ไม่เบื่อหน่ายขณะเรียน ขวนขวายเข้าร่วมหรือติดตามกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับภาษาไทย สามารถวัดได้จากแบบสอบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทยที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยอาศัยการปรับมาจาก วนิดา ศิริมาลา (2528) และไสภา ธรรมรงวุทย์ (2528) เพื่อให้เข้ากับระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2

5. อัตมโนทัศน์ หมายถึง การรับรู้ต่อตนเองในด้านต่าง ๆ ในการศึกษาครั้งนี้ มุ่งเน้นอัตมโนทัศน์ในมิติความสามารถทางภาษา ซึ่งหมายถึง การรับรู้ของบุคคลที่มีต่อตนเองเกี่ยวกับทักษะทางภาษาไทย มีความสนใจในกิจกรรมทางภาษาไทย ซึ่งประเมินโดยใช้แบบวัดอัตมโนทัศน์ทางด้านความสามารถทางภาษาตามแนวของฤทัยรัตน์ ธรเสนา (2535) โดยการปรับให้เข้ากับเด็กระดับชั้นประถมศึกษา

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษาครั้งนี้ แบ่งเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ตามหัวข้อต่อไปนี้

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการสอนอ่าน

1.1 สิ่งที่บอกเหตุว่าสภาพการสอนอ่านยังประสบปัญหา

1.2 ความหมายของการอ่าน

1.3 ความสำคัญของการอ่าน

1.4 ลักษณะของกระบวนการอ่าน

1.5 ประเภทการอ่าน

1.6 ความมุ่งหมายในการอ่าน

1.7 จุดมุ่งหมายในการสอนอ่าน

1.8 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการอ่าน

2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนซ่อมเสริม

2.1 ความหมายของการสอนซ่อมเสริม

2.2 ประเภทของเด็กที่ควรได้รับการสอนซ่อมเสริม

2.3 จุดมุ่งหมายในการสอนซ่อมเสริม

2.4 หลักในการสอนซ่อมเสริม

2.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนซ่อมเสริม

3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความคาดหวัง

3.1 ความหมายของความคาดหวัง

3.2 แหล่งและการแสดงออกของความคาดหวัง

3.3 ทฤษฎีความคาดหวัง

3.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความคาดหวัง

4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์

4.1 ความหมายของอัตมโนทัศน์

4.2 ลำดับขั้นของการพัฒนาอัตมโนทัศน์

4.3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์

4.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์

5. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสนใจ

5.1 ความหมายของความสนใจ

5.2 ลักษณะของความสนใจ

5.3 การสร้างความสนใจ

5.4 การวัดความสนใจ

5.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสนใจ

เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการสอนอ่าน

สิ่งบอกเหตุว่าสภาพการสอนอ่านยังประสบปัญหา เป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไปว่า การอ่านเป็นเครื่องมือสำคัญในการเรียนรู้ของผู้เรียนทั่ว ๆ ไป และคุณภาพการอ่านของผู้เรียนย่อมส่งผลกระทบถึงคุณภาพของการจัดการศึกษา สิ่งที่บอกเหตุที่น่าจะหยิบยกขึ้นมากล่าว ซึ่งบ่งบอกถึงคุณภาพของการสอนอ่านว่ายังไม่เป็นที่น่าพอใจ คือ

1. จากการสรุปผลการสัมมนาระดับชาติ ว่าด้วยการรณรงค์เพื่อพัฒนาการอ่านโดยแม้นมาส ชวลิต ที่ได้จากการสรุปหัวข้อการอภิปราย บรรยาย และการรวบรวมแบบสอบถามจากการสัมมนา เมื่อ 2-5 กันยายน 2528 เฉพาะสภาพของการอ่านโดยลำดับความสำคัญไว้ 5 อันดับ แห่งปัญหา ดังนี้ (บันลือ พฤกษะวัน. 2534 : 1)

1.1 เรียนจบ ป.1-2 แล้ว อ่านไม่ออก ไม่รู้จักประสมคำ

1.2 อ่านออก แต่ไม่แตกฉาน

1.3 อ่านได้แต่ไม่เข้าใจความหมาย

1.4 ไม่สามารถอ่านโดยวิเคราะห์ เชื่อทุกอย่างที่อ่าน

1.5 อ่านได้ช้า ไม่สามารถอ่านหนังสือได้มากเพียงพอ จึงเรียนในระดับอุดมศึกษาได้ยาก

2. นายกสมาคมการอ่าน เปิดเผยผลของการวิจัย ตามที่หนังสือพิมพ์เดลินิวส์รายวันเสนอเป็นข่าว หน้า 10 เมื่อ 23 กันยายน 2528 สรุปได้ว่า เด็กวัย 15-25 ปี (ระดับมัธยมศึกษาถึงอุดมศึกษา) มีทักษะการอ่านไม่ดีพอ อ่านแล้วจับประเด็นสำคัญไม่ได้ จับได้แต่ข้อปลีกย่อย

จากผลการรายงานวิจัยข้างต้น ย่อมสืบเนื่องมาแต่การสอนอ่าน นับตั้งแต่ระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ซึ่งส่งผลให้เห็นว่า แม้แต่เด็กที่สามารถเข้าเรียนในระดับอุดมศึกษาส่วนหนึ่งนั้น ยังมีทักษะในการอ่านไม่ดีพอ ชี้ชัดว่าการสอนอ่านทั้งระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ควรได้รับการเร่งรัดปรับปรุงในด้านการจัดการเรียนการสอนอย่างยิ่ง

3. คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ ได้ประกาศเป็นนโยบายส่งเสริมการอ่านคล่อง จัดให้มีการประชุมระดมความคิดเพื่อเร่งรัดพัฒนาคุณภาพการประถมศึกษา โดยเชิญผู้ทรงคุณวุฒิและผู้เชี่ยวชาญสาขาวิชาต่าง ๆ และแต่งตั้งคณะกรรมการอำนวยการพัฒนาคุณภาพการประถมศึกษา คณะอนุกรรมการกลุ่มประสบการณ์ต่าง ๆ ดำเนินการพัฒนาวิธีสอน ผลิตสื่อการสอนและอื่น ๆ เพื่อเร่งรัดคุณภาพการประถมศึกษา โดยเน้นกลุ่มทักษะภาษาไทยและคณิตศาสตร์เป็นแกนนำโดยเริ่มดำเนินการตั้งแต่ปีการศึกษา 2529 เป็นต้นมาจนปัจจุบัน

นอกจากสภาพปัญหาดังกล่าว ยังพบปัญหาการอ่านออกเสียง ดังที่รัชนี ศรีไพรวรรณ (2527) พบว่า โดยมากนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-2 อ่านไม่ออก เพราะยังจำหลักเกณฑ์ในการสะกดคำต่าง ๆ ไม่ได้ อาทิ

1. อ่านคำที่ใช้ตัวอักษรต่ำและอักษรสูงที่วรรณยุกต์ เช่น ฝ้า ฟ้า น่า ท่า ฯลฯ

2. คำที่ประสมกับสระประสม เช่น เปลือก เปลี่ยน เหมือน ฯลฯ

3. คำที่ใช้ตัวสะกดไม่ตรงมาตราตัวสะกด เช่น พืช เมฆ บริเวณ ฯลฯ

4. อ่านคำผิด ลักษณะที่ผิดส่วนมากจะเป็น การอ่านอักษรนำ คำพ้องรูป อ่านแบ่งวรรคตอนผิด เป็นต้น

การหยิบยกสภาพแห่งปัญหาขึ้นมานี้ เพื่อจะชี้ให้เห็นสภาพความจำเป็นที่จะต้องพัฒนาการสอนอ่าน ซึ่งปัญหาทางการอ่านที่พบมี

1. การอ่านออกเสียง

2. ความเข้าใจในการอ่าน

ปัญหาดังกล่าวข้างต้นนี้มักพบปัญหาในเด็กระดับประถมศึกษา โดยเฉพาะในระดับชั้นที่เริ่มเรียน ดังนั้น ถ้าเด็กยังอ่านหนังสือไม่ออก อ่านออกเสียงไม่ได้ การอ่านเพื่อความเข้าใจคงเป็นไปได้ยาก น่าจะศึกษาดูว่า การใช้ตัวแปรทางจิต คือ พฤติกรรมคาดหวัง ประกอบกับการสอนซ่อมเสริมในแบบต่าง ๆ จะช่วยพัฒนาความสามารถทางการอ่านได้หรือไม่

<u>ความหมายของการอ่าน</u> พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน (2525) กล่าวถึงการอ่านไว้ว่า อ่าน หมายถึง ว่าตามตัวหนังสือ ออกเสียงตามตัวหนังสือ ดูหรือเข้าใจความจากตัวหนังสือ สังเกต หรือพิจารณาดูให้เข้าใจ

ก่อ สวัสดิ์พาณิชย์ (2509) ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า การอ่านหมายถึงการแปลความหมายของตัวอักษรออกมาเป็นความคิด และนำความคิดนั้นไปใช้ให้เป็นประโยชน์ ตัวอักษรที่ใช้ในการอ่านเป็นเพียงเครื่องหมายแทนคำพูด และคำพูดก็เป็นเพียงเสียงซึ่งใช้เป็นเครื่องหมายแทนความคิดหรือของจริงอีกทีหนึ่ง

บันลือ พฤกษะวัน (2534 : 2) ให้ความหมายของการอ่านไว้หลายนัย ดังนี้

1. การอ่านเป็นการแปลสัญลักษณ์ออกมาเป็นคำพูดให้เกิดความเข้าใจในการสื่อได้ตรงกัน

2. การอ่านเป็นการใช้ความสามารถจากการผสมผสานของตัวอักษรแล้วเข้าใจความหมายและได้รับความรู้จากสิ่งที่อ่าน

3. การอ่านเป็นการสื่อความหมายที่จะถ่ายโยงความคิดและความรู้จากผู้เขียน (ผู้สื่อ) ถึงผู้อ่าน (ผู้รับ)

ฮิลเดรท (Hildreth. 1968) กล่าวว่า การอ่าน คือ กระบวนการทางสมองที่จะแปลสัญลักษณ์ต่าง ๆ ที่มองเห็นได้ ให้เกิดความรู้ความเข้าใจอย่างถ่องแท้

จากความหมายข้างต้น พอสรุปได้ว่า การอ่านเป็นกระบวนการทางสมองที่ต้องใช้สายตาสัมผัสตัวอักษร และเข้าใจความหมายของคำหรือสัญลักษณ์ โดยแปลออกมาเป็นความหมายที่ใช้สื่อความคิดและความรู้ระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่านให้เข้าใจตรงกัน และผู้อ่านสามารถ

นำเอาความหมายนั้น ๆ ไปใช้ให้เป็นประโยชน์ได้

<u>ความสำคัญของการอ่าน</u> การอ่านเป็นสิ่งสำคัญในการดำเนินชีวิตประจำวันในหลายแง่หลายมุม ซึ่งบันลือ พฤกษะวัน (2534 : 11) สรุปได้ดังนี้

1. การอ่านเป็นเครื่องมือที่สำคัญในการเรียนรู้ หากอ่านไม่ได้ การเรียนการสอนย่อมพบอุปสรรค พฤติกรรมในการเรียนของเด็กจะเปลี่ยนไป หงอยเหงา เก็บกด หรือมิฉะนั้นจะแสดงออกต่าง ๆ ในลักษณะทดแทน

2. เด็กที่อ่านได้ย่อมได้รับการยอมรับ สามารถร่วมเรียน ร่วมเล่นกับเพื่อน ๆ ได้ดี ในทางตรงกันข้าม การที่เด็กมีอุปสรรคในการอ่าน ย่อมขาดความมั่นใจในตนเอง ซึ่งจะมีผลทำให้มองตนเองว่าด้อยความสามารถ

3. การอ่านได้ อ่านเป็น เป็นสิ่งที่ส่งเสริมให้เด็กได้รับความรู้เกี่ยวกับสภาพแวดล้อม ทั้งนี้เพราะ ไม่ว่าโรงเรียนหรือสถาบันการศึกษาใดในโลก ก็ไม่อาจจัดประสบการณ์ให้ผู้เรียนได้อย่างสมบูรณ์ที่สุด การอ่านจึงเป็นเครื่องมือสำคัญที่เด็กจะค้นคว้าเพิ่มเติมได้อย่างจุใจ หรือตามความจำเป็นของเด็กเหล่านั้นได้ดี

4. การอ่านเป็นเครื่องมือสำคัญในการประกอบธุรกิจ การปรับปรุงอาชีพเมื่อพ้นวัยประถมศึกษาอาจเรียนรู้จากกิจกรรมการศึกษานอกโรงเรียนได้อีกทางหนึ่ง

5. การอ่านเป็น จะเป็นเครื่องมือสำคัญในการพินิจ เลือกตัดสินใจที่จะเลือกตัวแทนในด้านการเมือง การปกครอง อันเป็นรากฐานสำคัญของระบอบประชาธิปไตย อันมีพระมหากษัตริย์เป็นประมุข

6. การอ่านย่อมเป็นกิจกรรมสำคัญที่จะช่วยให้เด็กวัยประถมศึกษา หรือพ้นวัยประถมศึกษา สามารถใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ด้วยการอ่าน ทั้งยังจะได้รับความเพลิดเพลินช่วยพัฒนาจิตใจได้ดีอีกด้วย

สรุปได้ว่า การอ่านมีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง เนื่องจากการอ่านเป็นเครื่องมือสำคัญที่ใช้ในการเสาะแสวงหาความรู้ เป็นพื้นฐานในการเรียนวิชาต่าง ๆ ถ้านักเรียนสามารถอ่านคล่อง อ่านถูกต้อง เข้าใจเรื่องที่อ่านแล้วจะทำให้นักเรียนไม่เบื่อการอ่าน สามารถนำความรู้ที่ได้จากการอ่านไปใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อไป นอกจากนี้นักเรียนที่อ่านได้ยัง

มีความภูมิใจในตนเอง ได้รับการยอมรับจากเพื่อน มีความมั่นใจในตนเอง มองตนเองในแง่ดี นั่นคือมีอัตมโนทัศน์ดีนั่นเอง

<u>ลักษณะของกระบวนการอ่าน</u> อันที่จริงตัวหนังสือหรือตัวอักษรหรือสิ่งพิมพ์ใด ๆ ไม่มีความหมายอะไร ความหมายนั้นเกิดขึ้นจากการเปลี่ยนแปลงในจิตใจของผู้อ่าน ดังนั้นตัวอักษรจึงเป็นเพียงสัญลักษณ์ที่ทำให้เกิดจินตนาการหรือความคิดที่มีในจิตใจของผู้อ่านเท่านั้น เราต้องยอมรับว่า กระบวนการของการอ่านหนังสือมิใช่สิ่งที่จะกระทำได้ง่ายและได้รับประโยชน์จากการอ่านเท่าเทียมกันทุกคน ถึงแม้ว่าจะเป็นหนังสือเล่มเดียวกันก็ตาม ทั้งนี้เพราะระดับความสามารถในเชิงอ่านของแต่ละคนมีแตกต่างกัน ผู้ที่มีความรู้และประสบการณ์ทางการอ่านหนังสือมามากย่อมได้ประโยชน์จากการอ่านหนังสือเล่มหนึ่ง ๆ มากกว่าผู้อื่นแต่ก็เป็นที่ยอมรับกันว่าความสามารถในเชิงอ่านมิใช่ลักษณะทางจิตวิทยาที่มีติดตัวมาแต่กำเนิด หากเป็นสิ่งสั่งสมมาเป็นลำดับตั้งแต่วัยเด็กและที่สำคัญเหนืออื่นใดก็คือ ความสามารถในการอ่านหนังสือเป็นสิ่งที่ "ฝึกฝน" กันได้ (วรรณี โสมประยูร. 2534 : 157 ; อ้างอิงมาจาก ชลธิชา กลัดอยู่ และคนอื่น ๆ. 2517 : 3)

การอ่านเป็นกระบวนการที่เชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างภาษาเขียน เสียง และการรับรู้ระหว่างตากับประสาทตา แล้วการรับรู้ทางประสาทตาก็ส่งไปยังสมองถึงสิ่งที่ได้อ่านจนถึงการยอมรับแล้วแปลความจากสิ่งที่ได้รับรู้นั้น ๆ เด็กจะแปลจากตัวอักษรหรือคำเป็นเสียก่อนแล้วเสียงที่อ่านจะกระตุ้นให้เกิดภาพและความหมายขึ้นในจิตใจ ดังนั้น เด็ก ๆ เริ่มหัดอ่านจึงอ่านออกเสียงก่อน การเตรียมความพร้อมทางการอ่านก็ต้องสอนให้เด็กออกเสียงคำที่จะอ่านก่อน เพื่อให้เด็กเข้าใจความหมายคำ

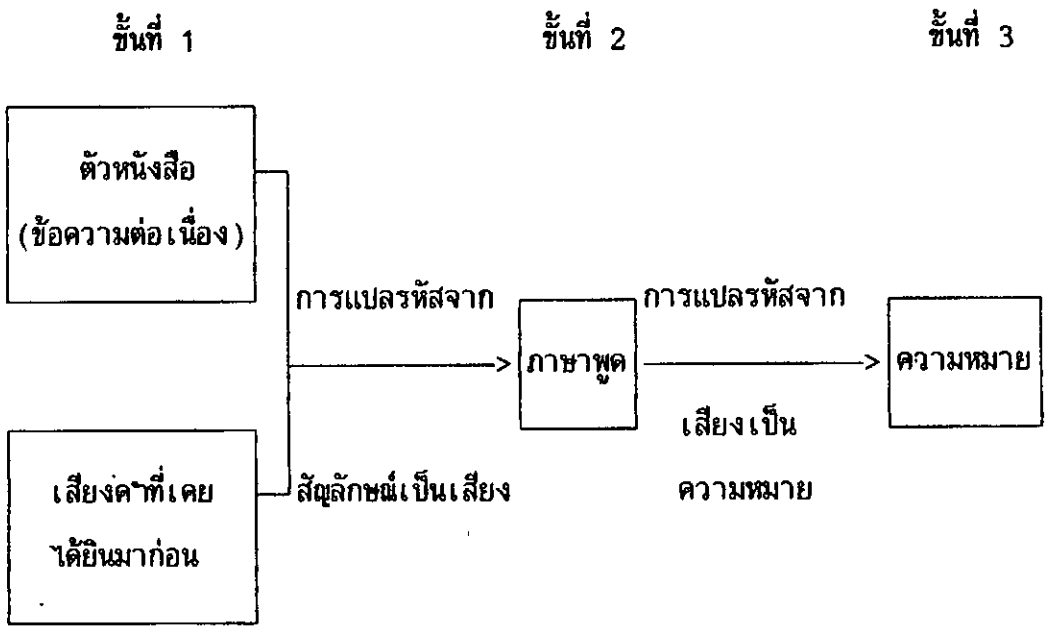
ก่อ สวัสดิพาณิชย์ (2509) ได้วิเคราะห์กระบวนการอ่านว่า เป็นการมองดูตัวอักษรให้ชัดเจน การเข้าใจความหมายของคำ เลือกเอาความหมายที่ดีที่สุด ใช้ความหมายให้เป็นประโยชน์ มาเป็นลักษณะกระบวนการอ่านที่มีขั้นตอนดังนี้

1. สัมผัส (Sensation) สัมผัสโดยใช้สายตาจ้องดูหนังสือ
2. รับรู้ (Perception) รับรู้รูปร่างลักษณะคำเมื่อได้สัมผัสแล้ว
3. เข้าใจความหมาย (Comprehension) เข้าใจคำที่ได้พูด ดังนั้น การหา

หนังสืออ่าน ควรนำคำจากคำพูดเด็กมาเขียน

4. ใช้ความหมายที่ได้มา (Utilization) เป็นขั้นสุดท้ายของการอ่านคือ การคิด

เคนเนธ (Kenneth. 1968 ; อ้างอิงมาจากวรรณี โสมประยูร. 2534 : 158) ได้สรุปกระบวนการของการอ่านไว้ดังแผนผังข้างล่างนี้



ผู้อ่านในระยะเริ่มเรียนหรือยังอ่านไม่เก่งจะรับเอาสัญลักษณ์ทางภาษาเขียนหรือตัวหนังสือไปรวมกับประสบการณ์เดิมเกี่ยวกับเสียงและคำพูดที่เคยได้ยินมาก่อน จากนั้นก็แปลรหัสจากภาษาเขียนออกมาเป็นเสียงภาษาพูด แล้วผู้อ่านจึงแปลงรหัสจากภาษาพูดออกมาเป็นความหมาย จึงเกิดความเข้าใจในการอ่าน การอ่านออกเสียงจะใช้กระบวนการทั้ง 3 ขั้น คือ จากขั้นที่ 1 ไปขั้นที่ 2 และขั้นที่ 3 ส่วนการอ่านในใจใช้กระบวนการเพียง 2 ขั้น คือ จากขั้นที่ 1 ข้ามขั้นที่ 2 ไปยังขั้นที่ 3เลย กล่าวคือ เมื่อผู้อ่านเห็นตัวหนังสือก็จะตีความหมายออกมาเลย โดยไม่ต้องแปลงรหัสจากตัวหนังสือมาเป็นเสียง อย่างไรก็ตามผู้อ่านในใจอาจใช้ทั้ง 3 ขั้นก็ได้ แต่ไม่ปรากฏเสียงออกมา ส่วนอัตราเร็วในการอ่านก็จะช้ากว่าคนที่อ่านจากขั้นที่ 1 ผ่านเลยไปยังขั้นที่ 3

จะเห็นว่า ลักษณะกระบวนการอ่านตามความคิดเห็นของแต่ละบุคคลหลายท่านดังได้กล่าวมานั้น พอสรุปได้ว่า ลักษณะกระบวนการอ่านจะต้องประกอบไปด้วยองค์ประกอบอย่างน้อย 3 ประการ คือได้แก่ การรับรู้ การตีความ และการตอบสนอง จึงจะทำให้ลักษณะกระบวนการอ่านดำเนินไปได้ครบวงจร และสามารถสื่อความหมายได้ตามที่ต้องการ

<u>ประเภทการอ่าน</u> การแบ่งประเภทของการอ่านจะช่วยให้ครูผู้สอนตระหนักถึงขอบข่ายการสอนอ่านได้เป็นอย่างดี นักการศึกษาและนักภาษาศาสตร์หลายท่านกล่าวว่า การอ่านมี 2 ประเภท คือ การอ่านออกเสียงและอ่านในใจ บางท่านกล่าวว่า การอ่านมีประเภทเดียวคือการอ่านในใจโดยรวมการอ่านออกเสียงเป็นส่วนหนึ่งของการอ่านในใจ แต่บางท่านกล่าวว่าการอ่านมี 3 ประเภทคือ การอ่านเพื่อบันเทิง การอ่านเพื่อศึกษาค้นคว้า และการอ่านเพื่อความเข้าใจ

วรรณี โสมประยูร (2534 : 159) ได้แบ่งประเภทการอ่านดังนี้

1. การแบ่งประเภทการอ่านโดยคำนึงถึงเสียงเป็นหลักจะแบ่งได้ 2 ประเภท ดังนี้
   1.1 การอ่านออกเสียง (Oral Reading)
   1.2 การอ่านในใจ (Silent Reading)
2. การแบ่งประเภทการอ่านโดยยึดสื่อที่นำมาใช้อ่าน จะแยกได้เป็น 3 ประเภท ดังนี้
   2.1 อ่านนิทาน นวนิยาย เพื่อความเพลิดเพลิน
   2.2 อ่านสารคดี เพื่อศึกษาหาความรู้
   2.3 อ่านวิธีการ เพื่อเข้าใจการปฏิบัติหรือกระบวนการ
3. การแบ่งประเภทการอ่านโดยคำนึงถึงวิธีการอ่านเป็นหลักจะแยกได้ 6 ประเภท ดังนี้
   3.1 การอ่านค้นหาความรู้และคำตอบ
   3.2 การอ่านแบบจับใจความสำคัญ
   3.3 การอ่านแบบหารายละเอียดตามลำดับเหตุการณ์
   3.4 การอ่านแบบหารายละเอียดทุก ๆ คำเพื่อปฏิบัติ

3.5 การอ่านแบบวิเคราะห์วิจารณ์

3.6 การอ่านแบบใช้วิจารณญาณ

4. การแบ่งประเภทการอ่านโดยคำนึงถึงความมุ่งหมายในการอ่าน จะแยกได้ 10 ประเภท ดังนี้

4.1 การอ่านเพื่อศึกษาหาความรู้

4.2 การอ่านเพื่อค้นหาคำตอบ

4.3 การอ่านเพื่อจับใจความสำคัญ

4.4 การอ่านเพื่อลำดับเหตุการณ์

4.5 การอ่านเพื่อสรุปความหรือย่อความ

4.6 การอ่านเพื่อหารายละเอียดของเรื่อง

4.7 การอ่านเพื่อจัดทำรายงาน

4.8 การอ่านเพื่อวิเคราะห์ข้อมูลหรือข่าวสาร

4.9 การอ่านเพื่อปฏิบัติตามคำแนะนำหรือคำสั่ง

4.10 การอ่านเพื่อธุรกิจหรือการพาณิชย์

ในงานวิจัยนี้ใช้การแบ่งประเภทการอ่านโดยคำนึงถึงเสียงเป็นหลัก เพราะนอกจากจะเป็นประโยชน์ต่อการศึกษาเล่าเรียนและการดำรงชีวิตแล้ว ยังเป็นพื้นฐานที่สำคัญในการเรียนการสอนทักษะทางภาษา

<u>ความมุ่งหมายในการอ่าน</u> การอ่านเป็นทักษะที่จำเป็นในการดำรงชีวิต การอ่านแต่ละครั้งจะมีความมุ่งหมายแตกต่างกันออกไป ถ้าผู้อ่านตั้งจุดมุ่งหมายในการอ่านแต่ละครั้งไว้ จะช่วยให้การอ่านมีประสิทธิภาพสูง วรรณี โสมประยูร (2534 : 161) กล่าวว่า จุดมุ่งหมายโดยทั่วไปมีดังนี้

1. การอ่านเพื่อค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติม เช่น อ่านตำรา อ่านบทความ อ่านสารคดี

2. การอ่านเพื่อความบันเทิง เช่น อ่านนวนิยาย อ่านการ์ตูน อ่านวรรณคดี

3. การอ่านเพื่อใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ เช่น อ่านหนังสือประเภทชวนหัว

ต่าง ๆ

4. การอ่านเพื่อหารายละเอียดของเรื่อง เช่น อ่านสารคดี อ่านประวัติศาสตร์

5. การอ่านเพื่อวิเคราะห์วิจารณ์จากข้อมูลที่ได้ เช่น การอ่านข่าว

6. การอ่านเพื่อหาประเด็นว่าส่วนใดเป็นข้อเท็จ ส่วนใดเป็นของจริง เช่นการอ่านคำโฆษณาต่าง ๆ

7. การอ่านเพื่อจับใจความสำคัญของเรื่องที่อ่าน เช่น อ่านบทความในวารสาร

8. การอ่านเพื่อปฏิบัติตาม เช่น อ่านคำสั่ง อ่านคำแนะนำ อ่านคู่มือการใช้เครื่องไฟฟ้า

9. การอ่านเพื่อออกเสียงให้ถูกต้อง ชัดเจน มีน้ำเสียงเหมาะกับเนื้อเรื่องและเหมือนกับพูด เช่น อ่านบทละครต่าง ๆ

<u>ความมุ่งหมายการอ่านออกเสียง</u> มีดังนี้

1. สามารถรู้จักพยัญชนะ ตัวสระ รู้จักการประสม

2. สามารถอ่านออกเสียงตัวพยัญชนะ สระ และคำได้ถูกต้อง ชัดเจน โดยเฉพาะตัว ร ล ว และคำควบกล้ำต่าง ๆ

3. สามารถกวาดสายตาอ่านข้อความได้ต่อเนื่องไม่หยุดชะงัก ไม่ตู่ตัว ไม่เพิ่มตัว ไม่ข้ามคำ

4. สามารถอ่านเว้นจังหวะและวรรคตอนได้ถูกต้อง รู้จักการเน้นคำ

5. สามารถใช้น้ำเสียงแสดงอารมณ์ตามเนื้อเรื่อง เป็นแบบคำพูด หรือคำบรรยาย

6. สามารถวางท่าทางในการอ่านได้ถูกต้องเหมาะสม เช่น การจับหนังสือ การวางระยะห่างจากสายตา การมองผู้ฟัง รวมทั้งท่านั่งและท่ายืนอ่านที่งดงาม

7. สามารถอ่านคำร้อยกรองให้สนุกสนานเพลิดเพลินจากเสียงสัมผัสและความไพเราะของภาษาที่เกิดจากทำนอง

8. สามารถอ่านทำนองเสนาะตามประเภทร้อยกรองได้

9. สามารถส่งเสริมให้เด็กสนใจและมีเจตคติที่ดีต่อวรรณคดี

<u>ความมุ่งหมายการอ่านในใจ</u> มีดังนี้

1. สามารถอ่านได้รวดเร็วและจับใจความได้ดี

2. สามารถเพิ่มพูนความสามารถในการอ่าน และมีสมาธิในการอ่าน

3. สามารถนำสิ่งที่ได้จากการอ่านไปใช้ประโยชน์ในชีวิตประจำวัน

4. สามารถนำการอ่านไปใช้ปรับปรุงการดำเนินชีวิตอย่างมีประสิทธิภาพ

5. สามารถบอกประโยชน์ของการอ่านในใจและรักการอ่านหนังสือ

6. สามารถส่งเสริมให้เด็กรู้จักหาความหมายคำศัพท์โดยใช้หนังสืออ้างอิงจาก พจนานุกรม หรือบทานุกรม

7. สามารถส่งเสริมให้เด็กมีความรู้ในสิ่งแวดล้อมและสนใจปัญหาและเหตุการณ์ประจำวันโดยการอ่าน

8. สามารถถ่ายทอดจินตนาการจากการอ่านมาเป็นคำพูด หรือข้อเขียนได้

9. เข้าใจกลไกเบื้องต้นในการอ่านหนังสือ การกวาดสายตาจากซ้ายไปขวา

<u>จุดมุ่งหมายในการสอนอ่าน</u> หลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2533) ได้ระบุจุดมุ่งหมายในการสอนอ่านให้แก่นักเรียนในระดับชั้นต่าง ๆ เพื่อมุ่งหวังให้นักเรียนมีความสามารถ ดังนี้

1. ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-2 เพื่อให้มีทักษะในการอ่านในใจและอ่านออกเสียงอ่านได้ถูกต้องชัดเจน มีความเข้าใจในการอ่าน สามารถจับใจความสำคัญและตอบคำถามได้ รู้หลักเกณฑ์ง่าย ๆ เกี่ยวกับการอ่านและนำไปใช้ได้ มีนิสัยที่ดีในการอ่าน และรักการอ่าน

2. ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3-4 เพื่อให้มีความรู้เกี่ยวกับหลักเกณฑ์การอ่านและสามารถนำไปใช้อ่านคำใหม่ ๆ ได้ มีทักษะในการอ่านในใจและอ่านออกเสียงได้ถูกต้องคล่องแคล่วรวดเร็ว สามารถจับใจความสำคัญ คิดเชิงวิจารณ์และวิเคราะห์ใจความสำคัญ ปฏิบัติตนจนเป็นคนมีนิสัยที่ดีในการอ่าน การใช้พจนานุกรม การเลือก การใช้ การเก็บรักษาหนังสือ และการใช้ห้องสมุด ในการแสวงหาความรู้เพิ่มเติมและความเพลิดเพลินในยามว่าง

3. ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5-6 เพื่อให้มีความรู้เกี่ยวกับหลักเกณฑ์ในการอ่านมีทักษะในการอ่านในใจ และอ่านออกเสียงได้ถูกต้อง คล่องแคล่วรวดเร็ว สามารถถ่ายทอด

อารมณ์ความรู้สึกจากเรื่องราวที่อ่านได้ สามารถจับใจความสำคัญ คิดเชิงวิจารณ์และวิเคราะห์ใจความสำคัญ ปฏิบัติตนจนเป็นนิสัยที่ดีในการอ่านหนังสือ การใช้พจนานุกรม การใช้การเลือก การเก็บรักษาหนังสือ การใช้ห้องสมุดในการแสวงหาความรู้เพิ่มเติมและหาความเพลิดเพลินในยามว่าง และรักการอ่านหนังสือ การใช้มุมหนังสือและการใช้ห้องสมุด

จะเห็นได้ว่า จุดมุ่งหมายในการสอนอ่านระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-2 นั้นเน้นทักษะในการอ่านออกเสียง อ่านในใจ อ่านได้ถูกต้องชัดเจน มีความเข้าใจในการอ่าน สามารถจับใจความสำคัญและตอบคำถามได้ นอกจากนี้ยังต้องรู้หลักเกณฑ์เกี่ยวกับการอ่านและนำไปใช้ ซึ่งจุดมุ่งหมายหลักเหล่านี้เองที่ใช้เป็นแนวทางในการสอนอ่านให้มีประสิทธิภาพ แต่งานวิจัยในครั้งนี้ กลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มที่อ่านไม่ออก จึงเน้นการออกเสียง ความเข้าใจในการอ่าน เพราะถ้าอ่านออกเสียงได้คล่อง ต่อไปก็อ่านในใจได้ หรือถ้ามีความเข้าใจในการอ่าน เด็กจะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ได้มากขึ้น

<u>ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการอ่าน</u>

1. ตัวเด็ก

1.1 ทางด้านร่างกาย ได้แก่ ตา ปาก ลิ้น และสุขภาพของเด็กแตกต่างกัน เช่น สายตาสั้น สายตายาว สายตาเอียง ตาบอดสี ลิ้นไก่สั้น ริมฝีปากแหว่ง เพดานโหว่ เจ็บไข้บ่อย แพ้อากาศ สิ่งต่าง ๆ เหล่านี้ทำให้ทักษะการอ่านของเด็กแตกต่างกัน ครูควรเข้าใจและหาทางแก้ไข

1.2 ทางด้านสติปัญญา เด็กมองเห็นภาพ ความสัมพันธ์ของภาพและตัวอักษร การตีความ แปลความและขยายความได้แตกต่างกัน ครูจะต้องหากิจกรรมที่แตกต่างกันเพื่อช่วยพัฒนาทักษะการอ่านให้เหมาะกับเด็ก

1.3 ทางด้านสิ่งแวดล้อม สิ่งแวดล้อมทั้งทางบ้าน ทางโรงเรียน และในชุมชนของเด็กแตกต่างกัน ครูจะต้องมีความรู้ความเข้าใจ เพื่อจะหาวิธีจัดประสบการณ์ส่วนที่ขาดให้กับเด็กบางกลุ่ม และหากิจกรรมที่จะช่วยเด็กที่อยู่ในสิ่งแวดล้อมที่ไม่ดี ให้สามารถพัฒนาทักษะการอ่านได้สูงขึ้น

2. ตัวครู

194537

2.1 บุคลิกภาพของครู ครูผู้สอนอ่านจะต้องมีบุคลิกภาพในการพูดภาษาไทยถูกต้อง ชัดเจน อ่านถูกต้องตามอักขรวิธี รวมทั้งควรแต่งกายให้ประณีตและสวยงาม

2.2 ความรู้ของครู ครูจะต้องมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาของภาษาไทยให้ถูกต้องเป็นอย่างดี มีความรู้เรื่องหลักสูตรภาษาไทย รู้จุดมุ่งหมายของการอ่าน มีความรู้ในกลวิธีสอน มีความเข้าใจความหมายของการอ่าน รู้ความต้องการและความสนใจของเด็ก มีความรู้เกี่ยวกับพัฒนาการในการอ่านภาษาของเด็ก และมีความรู้สภาพแวดล้อมของเด็กด้วย จะช่วยทำให้การสอนอ่านประสบความสำเร็จ

2.3 ความสามารถครู ครูจะต้องมีความสามารถในการอ่าน การร้อง การเล่น การคิดอย่างสร้างสรรค์ มีลักษณะเป็นผู้นำที่จะช่วยให้เด็กศรัทธา และเรียนรู้ได้ดี

2.4 ภาษาและสำเนียงการพูดของครู ครูจะต้องสุภาพ อ่อนโยนและรู้จักใช้จิตวิทยาในการพูด

2.5 ความศรัทธาในการสอนและความรับผิดชอบต่อหน้าที่ของครู หน้าที่และความรับผิดชอบเป็นสิ่งสำคัญสำหรับความเป็นครู หากครูมีสิ่งเหล่านี้ดีก็จะมีผลไปถึงเรื่องการสอนอ่านได้ด้วย

2.6 การปกครองของครู ครูจะต้องยุติธรรม ใช้วิธีการแบบประชาธิปไตยมาปกครองเด็กและมีความเป็นกันเองกับเด็ก

2.7 การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนของครู ครูควรจัดกิจกรรมให้นักเรียนมีส่วนร่วม มีการเสริมแรง มีบรรยากาศสนุกสนาน และเป็นธรรมชาติ รู้จักอารมณ์เป็นสุขและความคิดสร้างสรรค์ โดยการใช้กิจกรรมที่เหมาะสมกับระดับวุฒิภาวะของนักเรียน

3. วิธีการสอน

วิธีการสอนอ่านมีหลายวิธี แต่ละวิธีมีข้อดีและข้อบกพร่องแตกต่างกัน ครูจะต้องมีความรู้ความเข้าใจในแต่ละวิธี เพื่อเลือกวิธีอ่านให้เหมาะสมกับเนื้อหาและทักษะที่ต้องการพัฒนาในตัวผู้เรียน ครูจะต้องเข้าใจวิธีบูรณาการวิธีสอนเพื่อทำให้วิธีสอนเกิดความสมบูรณ์ โดยนำวิธีที่ดีต่าง ๆ มาผสมผสานหรือบูรณาการเข้าด้วยกัน

4. สื่อการสอน

เนื่องจากการเรียนภาษาไทยในระดับประถมศึกษาเป็นการเรียนภาษาศิลป์ ซึ่ง

เป็นทักษะทางภาษา ไม่มีเนื้อหา ดังนั้นบรรดาสื่อหรืออุปกรณ์ต่าง ๆ จึงมีความสำคัญมาก สำหรับการสอนทักษะทางภาษา สื่อที่ใช้อาจเป็น หนังสือ เอกสาร บทความ เรื่องราว เรื่องสั้น ภาพ บัตรคำ บัตรประโยค วัสดุสิ่งของต่าง ๆ เหล่านี้เป็นต้น ซึ่งนับว่าจำเป็นสำหรับการสอนอย่างยิ่ง

5. การประเมินผล

เนื่องจากทักษะทางภาษาไม่มีเนื้อหาดังกล่าว การทดสอบจึงเกิดความสับสนกันมาก เช่น ให้นักเรียนเรียนเรื่อง "มานีมานะ" เวลาสอบก็ถามเนื้อเรื่องมานีมานะ ซึ่งเด็กอาจจำไม่ได้ ที่ถูกควรนำบทความอื่นที่นอกเหนือจากบทเรียนหรือแบบฝึกอ่านมาให้นักเรียนอ่านแล้วถามความเข้าใจจากเรื่องที่ให้อ่าน การวัดผลการอ่านจึงควรวัดตามวิธีที่สอนอ่าน เช่น สอนอ่านแบบรายละเอียด เวลาทดสอบก็ให้รายละเอียด เป็นต้น นอกจากนี้การวัดผลควรวัดเป็นระยะอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง เพื่อดูการพัฒนาทักษะการอ่านของเด็ก

จากปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการอ่านจะเห็นได้ว่า การพัฒนาความสามารถทางการอ่านของเด็กนอกเหนือไปจากการสอนในชั้นเรียนปกติแล้ว ตัวครูเอง มีส่วนสำคัญมากที่จะช่วยให้การอ่านของเด็กเป็นไปด้วยดี กล่าวคือ ครูตระหนักในบทบาทหน้าที่ของตน ศรัทธาในการสอน การใช้น้ำเสียงต่อเด็ก พฤติกรรมที่ครูแสดงต่อเด็ก สิ่งเหล่านี้น่าจะมีส่วนช่วยให้เด็กพัฒนาความสามารถทางการอ่านของตนเองดีขึ้น ประกอบกับตัวครูให้ความช่วยเหลือในด้านการสอน นอกเหนือไปจากเวลาเรียนตามปกติ ผู้วิจัยคิดว่า ปัจจัยต่าง ๆ เหล่านี้ควรจะกระทำไปควบคู่กับการสอนซ่อมเสริม เพื่อพัฒนาความสามารถทางการอ่านของเด็ก ในการศึกษาครั้งนี้ ได้คำนึงถึงปัจจัยทุกด้านที่กล่าวข้างต้น ไม่ว่าจะเป็นตัวเด็ก ตัวครู หรือวิธีการสอน โดยเฉพาะตัวเด็ก มีการศึกษาระดับสติปัญญา เพื่อควบคุมให้เป็นกลุ่มที่มีสติปัญญาอยู่ในระดับเดียวกัน ทางด้านร่างกายนั้นเด็กในกลุ่มตัวอย่างไม่มีความผิดปกติ ทางด้านสิ่งแวดล้อม เด็กอยู่ในชุมชนเดียวกัน นับถือศาสนาเดียวกัน และอยู่ในละแวกใกล้โรงเรียน ครูผู้สอนเป็นครูคนเดียวกัน ส่วนวิธีสอน ผู้วิจัยเลือกใช้วิธีสอนที่คัดสรรเป็นอย่างดี ประกอบไปด้วยสื่อต่าง ๆ และการประเมินผล ตรงตามความมุ่งหมายคือ ประเมินทั้งการอ่านออกเสียงและความเข้าใจในการอ่าน การคำนึงถึงปัจจัยที่มีผลต่อการอ่านเหล่านี้เป็นการควบคุมตัวแปรแทรกซ้อน เพื่อจะดูว่าเมื่อมีการจัดกระทำแล้ว ผลสุดท้ายจะเป็นอย่างไร

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนซ่อมเสริม

นับตั้งแต่เริ่มใช้หลักสูตรประถมศึกษา ปี พ.ศ. 2521 เป็นต้นมา ได้มีผู้สนใจศึกษาวิจัยเกี่ยวกับปัญหาการสอนภาษาไทยตามลำดับ ดวงเดือน สุภีกิตย์ (2522) ได้ศึกษาถึงความสามารถในการสะกดคำของเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 พบว่านักเรียนจำนวนร้อยละ 63 มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยต่ำกว่าเกณฑ์ แก้วตา ไทรงาม (2520) ได้ศึกษาถึงความยากง่ายในการสะกดคำพื้นฐานในภาษาไทยที่ใช้ในประถมศึกษาปีที่ 1 ยังพบว่าครูทำการฝึกทักษะให้กับเด็กน้อยเกินไป ไม่ให้เด็กเห็นขั้นตอนของการเปลี่ยนรูป ลดรูป อย่างชัดเจน ครูไม่แก้ไขการเขียนคำผิดของเด็ก และในการแก้ไขปัญหาดังกล่าวนี้ ได้มีการสำรวจความคิดเห็นของผู้บริหารว่า ผู้ใดควรรับผิดชอบหน้าที่ดังกล่าว จากผลงานการศึกษาของแพรวพรรณ ดีอาษา (2518) ที่ได้สำรวจความคิดเห็นของผู้บริหารการศึกษาในเขตจังหวัดอุตรดิตถ์ เกี่ยวกับขอบเขต หน้าที่ และเกณฑ์มาตรฐานของครูประถมศึกษา ซึ่งพบว่าผู้บริหาร จำนวนร้อยละ 75 ขึ้นไป มีความเห็นว่า ครูผู้สอนควรมีหน้าที่สอนพิเศษหรือสอนซ่อมให้แก่นักเรียนที่เรียนช้า

ในปีเดียวกันนี้ นิภา เพชรสม (2518) ได้ทำการวิจัย เรื่อง "ความคิดเห็นของครูในจังหวัดราชบุรี เกี่ยวกับขอบเขต หน้าที่ และ เกณฑ์มาตรฐานของครูประถมศึกษา" พบว่า ครูประจำการเห็นด้วยอย่างยิ่งต่อการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่เรียนอ่อนเป็นพิเศษโดยการสอนซ่อมเสริม

ความหมายของการสอนซ่อมเสริม มีผู้ให้ความหมายไว้ชัดเจนหลายท่าน เช่น กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2525 : 76 ; 2526 : 101) ให้ความหมายของการสอนซ่อมเสริมไว้ว่า เป็นการสอนเพื่อช่วยเหลือนักเรียนที่เรียนช้า หรือมีปัญหาทางการเรียน ให้สามารถเรียนต่อไปได้

สำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดประจวบคีรีขันธ์ (2529 : 34)ให้ความหมายว่าเป็นการสอนกรณีพิเศษนอกเหนือจากการสอนตามแผนการสอนปกติ เพื่อช่วยเหลือและแก้ไขเด็กที่เรียนอ่อน ให้มีโอกาสบรรลุตามจุดประสงค์ที่กำหนดไว้ ส่วน จินนาภา สีตบุตร (2516 : 6) ให้ความหมายว่าเป็นวิธีการที่ครูจะช่วยให้นักเรียนบรรลุการเรียนในแต่ละระดับได้

หรือเป็นกระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนนอกเหนือจากแผนการสอนปกติ เพื่อแก้ไขข้อบกพร่องทางการเรียนให้กับนักเรียนที่ไม่สามารถผ่านจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรม

นอกจากนี้ อาไพ สุจริต (2514 :141) ให้ความหมายที่กว้างออกไปในลักษณะทั้งการแก้ไขข้อบกพร่อง การเสริมจุดเด่นและป้องกันข้อบกพร่องของเด็ก โดยให้ความหมายว่า การสอนซ่อมเสริมคือ การสอนเพื่อแก้ไขข้อบกพร่องและเสริมทักษะการเรียนรู้ใหม่ ๆ ให้แก่เด็ก เป็นการสอนที่จัดขึ้นสำหรับเด็กที่ต้องการความช่วยเหลือเป็นพิเศษจากครู โดยเป็นการสอนเพื่อซ่อมเสริมและป้องกันข้อบกพร่องของเด็ก สอดคล้องกับข้อคิดเห็นของ พงษ์เทพ มนัสตรง (2529 : 8) ที่กล่าวว่า การสอนซ่อมเสริมเป็นการสอนเพื่อช่วยเหลือเด็กที่ต้องการความช่วยเหลือเป็นพิเศษ ให้พัฒนาไปจนเต็มความสามารถของตนและแก้ไขข้อบกพร่องของเด็ก ขจัดการเรียนที่ไม่ถูกวิธี ตลอดจนเสริมสร้างความรู้และทักษะที่ครูปรารถนาจะให้เด็กมีพัฒนาการไปในทางที่ดี และ วันทนีย์ งามพุทธิแสน (2527 : 12) ระบุว่า การสอนซ่อมเสริมหมายถึง การแก้ไขข้อบกพร่องของนักเรียน เพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ที่ตั้งไว้ได้ ทั้งยังช่วยให้นักเรียนมีความรู้เพิ่มเติมขึ้นกว่าเดิม และช่วยเสริมทักษะการเรียนรู้ใหม่ ๆ ให้แก่ผู้เรียนโดยอาศัยวิธีการสอน และสื่อการเรียนใหม่ ๆ เข้าช่วย โดยอาจสอนเป็นรายบุคคลหรือรายกลุ่มก็ได้

ศรียา ประภัสสร นิยมธรรม (2520 : 24-25) ได้สรุปโดยจำแนกความแตกต่างระหว่างการสอนซ่อมและการสอนเสริมไว้สั้น ๆ ว่า การสอนซ่อม หมายถึง การให้ความช่วยเหลือแก่เด็กที่เรียนช้าให้สามารถเรียนได้ดีขึ้น และการสอนเสริม เป็นการสอนช่วยเหลือเด็กเก่งให้สามารถพัฒนาได้จนเต็มความสามารถของตนเอง

จากข้อคิดเห็นที่บุคคลต่าง ๆ กล่าวมานี้ สามารถสรุปความหมายของการสอนซ่อม-เสริมได้ 3 ลักษณะ คือ

1. เป็นการสอนเพื่อช่วยเหลือนักเรียนที่เรียนช้า หรือมีปัญหาทางการเรียนให้สามารถเรียนรู้ และประสบความสำเร็จในการเรียนได้

2. เป็นการสอนเพื่อป้องกันไม่ให้เกิดจุดบกพร่องทางการเรียนแก่เด็ก

3. เป็นการสอนเพื่อเสริมความรู้และทักษะให้แก่เด็ก เพื่อให้สามารถพัฒนาไปได้สูงสุดตามศักยภาพของตนเอง

อย่างไรก็ตาม ความหมายของการสอนซ่อมเสริมตามความเข้าใจของบุคคลทั่วไป มักจะเป็นความหมายในลักษณะที่ 1 คือ เป็นการสอนเพื่อช่วยเหลือนักเรียนที่เรียนช้าหรือมีปัญหาทางการเรียน การศึกษาครั้งนี้เน้นที่ความหมายในลักษณะที่ 1 เช่นกัน

<u>ประเภทของเด็กที่ควรได้รับการสอนซ่อมเสริม</u> ออสโต แมคมินมี่ และสมิธ (ศรียา ประภัสสร นิยมธรรม. 2525 : 24-25 ; อ้างอิงมาจาก McMenemy and Smith. 1973) ได้กล่าวถึงเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าควร 6 ประเภท ที่สมควรได้รับการสอนซ่อมเสริม คือ

1. พวกที่มีสมรรถวิสัยระดับปานกลาง เด็กพวกนี้มีความสามารถและระดับสติปัญญาในชั้นที่เรียนได้ตามปกติ หากแต่ผลงานและผลการเรียนที่ออกมาแสดงให้เห็นถึงความสามารถที่ต่ำกว่าระดับความสามารถและสติปัญญา เด็กพวกนี้จะประสบความล้มเหลวในการเรียน มักมีความคับข้องใจมีปัญหาทางอารมณ์ซึ่งเป็นเรื่องที่ขัดขวางการเรียนรู้ทั้งสิ้น

2. พวกเรียนช้า เด็กประเภทนี้มีระดับ IQ ระหว่าง 80-90 จึงได้ชื่อว่าพวกเรียนช้า สมรรถวิสัยที่จำกัดของเด็กทำให้ไม่อาจมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับที่น่าพึงพอใจในชั้นเรียนปกติ ผลการเรียนมักล้าหลังคนอื่น แต่ถ้างานใดที่ครูกำหนดให้เป็นงานที่อยู่ในระดับความสามารถของเขา เขาก็จะทำได้

3. เด็กฉลาด เด็กที่มีระดับความสามารถสูง แต่กลับมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าที่ควร เด็กพวกนี้โดยปกติมักถูกละเลย เพราะครูคิดว่าเป็นเด็กที่ช่วยตัวเองได้เก่งแล้ว ทำให้เด็กเกิดความเบื่อหน่าย

4. เด็กที่ไม่เต็มใจเรียน เด็กบางคนสามารถทำคะแนนได้ดีพอสมควร จากแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ แต่เวลาเรียนในชั้นมักไม่สนใจ เด็กประเภทนี้มีปัญหา เนื่องมาจากการขาดแรงจูงใจในการเรียน

5. เด็กที่มีประสบการณ์และภูมิหลังจำกัด ได้แก่ เด็กที่มาจากครอบครัวซึ่งยึดมั่นในวัฒนธรรม หรือความเชื่อบางอย่างที่เป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ รวมถึงเด็กที่มาจากครอบครัวที่ตั้งอยู่ไกลมีปัญหาทางภูมิศาสตร์ เช่น ชาวเขา ชาวเรือ เป็นเหตุให้เด็กขาดโอกาสที่จะแสวงหาประสบการณ์หลาย ๆ อย่าง ที่เด็กทั่วไปได้รู้จักและเรียนรู้ เมื่อเด็กประเภทนี้มา

เรียนร่วมกับเด็กธรรมดาจึงกลายเป็นเด็กที่ขาดประสบการณ์หลาย ๆ อย่าง ที่เด็กทั่วไปได้รู้จักและเรียนรู้ จนถูกมองจากเพื่อนฝูงว่า "เชย"

6. เด็กที่มีข้อจำกัดเกี่ยวกับพัฒนาการทางภาษา ภาษาเป็นเครื่องสื่อความหมายที่สำคัญและเป็นเสมือนกุญแจที่จะไขเข้าไปสู่แหล่งความรู้ต่าง ๆ เด็กที่ขาดทักษะทางภาษาหรือมีความบกพร่องทางภาษาจึงยากที่จะประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ อาจเนื่องมาจากสาเหตุหลายประการ เช่น ความบกพร่องทางร่างกายและอวัยวะสัมผัสต่าง ๆ

จะเห็นได้ว่า เด็กแต่ละคนจะมีภูมิหลังที่แตกต่างกันไป และแม้แต่ลักษณะปัญหาก็ไม่เหมือนกัน แต่ที่พบในชั้นเรียนเหมือนกันคือ ความล้มเหลวทางการเรียน ซึ่งหากไม่ได้รับการช่วยเหลือตามที่ควรแล้ว เด็กเหล่านี้จะกลายเป็นเด็กสร้างปัญหาอื่น ๆ นอกเหนือไปจากความล้มเหลวทางการเรียน จนถึงขั้นที่ยากเกินกว่าจะแก้ไข

<u>จุดมุ่งหมายในการสอนซ่อมเสริม</u> การสอนซ่อมเสริมมีจุดมุ่งหมายเพื่อช่วยให้เด็กได้มีการพัฒนาความสามารถในการเรียน ดังนั้น การสอนซ่อมเสริมจึงประมวลเอาทั้งการแก้ไขข้อบกพร่อง ตลอดจนการสอนเพื่อซ่อมเสริมสมรรถภาพของเด็ก ด้วยเหตุนี้จึงต้องแยกประเภทของการสอนให้เหมาะกับความสามารถและลักษณะของเด็กแต่ละคน ซึ่ง ศรียา ประภัสสร นิยมธรรม (2525 : 27) แบ่งประเภทของการสอนซ่อมเสริมไว้ 4 ประเภท ตามจุดมุ่งหมายคือ

1. การสอนเพื่อการแก้ไข (Corrective Instruction) จุดประสงค์เพื่อช่วยเหลือเด็กให้สามารถเอาชนะความบกพร่องหรือยกระดับจากปานกลางให้สูงขึ้น การสอนลักษณะนี้จัดกระทำในชั้นเรียนปกติ ผู้สอนอาจเป็นครูประจำชั้นหรือประจำวิชาก็ได้ ซึ่งนักเรียนทั้งชั้นหรือนักเรียนในชั้นเกิดความเข้าใจผิดในเนื้อหาบางอย่าง หรือเรียนอ่อนกว่าที่ควรจะเป็นในเนื้อหาบางวิชา

2. การสอนซ่อมเสริม (Remedial Instruction) เป็นบริการที่แยกจากชั้นเรียนปกติ เป็นการสอนเพื่อเสริมทักษะการเรียนรู้ใหม่ ๆ และ/หรือ ช่วยแก้ไขข้อบกพร่องของเด็กที่ต้องการความช่วยเหลือเป็นพิเศษจากครู การสอนแบบนี้มักทำเป็นรายบุคคล หรือ

เป็นกลุ่มย่อย ๆ เช่นกลุ่มที่มีปัญหาทางคณิตศาสตร์ กลุ่มแก้ไขทางการพูด กลุ่มที่มีปัญหาทางการอ่าน ฯลฯ

3. การสอนโดยการปรับระดับ (Adapted Instruction) เป็นวิธีการสอนสำหรับเด็กที่มีระดับ IQ ต่ำกว่า 90 หรือในช่วง 70-90 โดยที่ไม่ต้องการทั้งการสอนแก้ไขหรือการสอนซ่อมเสริม การสอนลักษณะนี้ดำเนินไปในชั้นเรียนปกติ ใช้หลักสูตรร่วมกันกับหลักสูตรของเด็กปกติได้ วิธีสอนทำนองเดียวกับการสอนซ่อม แต่ความคาดหวังในตัวเด็กย่อมแตกต่างไป เพราะเด็กพวกนี้เรียนได้ช้ากว่าปกติ และมีขีดจำกัดในเรื่องความสามารถของการเรียนรู้ ดังนั้นเนื้อหาที่นำมาสอน ตลอดจนวิธีการที่ใช้สอนต้องปรับให้ใกล้เคียงกับสมรรถวิสัยของเด็ก

4. การสอนเร่ง การสอนแบบนี้มักใช้กับเด็กฉลาด โดยเฉพาะเด็กฉลาดหรือเด็กที่มีสติปัญญาสูง แต่ไม่ได้ใช้สติปัญญาเต็มที่ ซึ่งอาจเนื่องมาจากการหลบ หลีกเลี่ยงงานและความร่วมมือในกลุ่มสังคม ด้วยเหตุที่เป็นผู้มีความคิดแปลก ๆ ใหม่ ๆ และความคิดนั้นถูกมองข้าม ถูกกีดกันและหาว่าเป็นเรื่องไร้สาระ เด็กจึงเกิดความท้อแท้ และมีปัญหาในเรื่องการปรับตัว

<u>หลักในการสอนซ่อมเสริม</u> หลักการสำคัญของการซ่อมนักเรียนที่เรียนช้า กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2526 : 102) กล่าวว่า จะต้องเป็นการสอนเพื่อช่วยเหลือนักเรียนขจัดข้อเสียหรือข้อบกพร่องของนักเรียน ตลอดจนการเรียนที่ไม่ถูกวิธีให้หมดไป จรูญ จียโชค (2530 : 9) เสนอว่า หลักการสอนซ่อมเสริมโดยเฉพาะเด็กที่เรียนช้าจะต้องประกอบด้วยเงื่อนไข 6 ประการคือ

1. เริ่มสอนจากสิ่งที่เด็กมีความรู้อยู่แล้ว และขยายไปสู่ความรู้ใหม่
2. การสอนซ่อมจะต้องสอนครั้งละเรื่อง/เนื้อหา เพื่อไม่ให้เด็กเกิดความสับสน
3. จะต้องสอนในสิ่งที่นักเรียนไม่รู้หรือสิ่งที่นักเรียนมีข้อบกพร่อง
4. เวลาที่ใช้ในการสอน ไม่ควรเกินครั้งละ 30 นาที
5. จะต้องสอนด้วยวิธีใหม่ ๆ ไม่ซ้ำกับวิธีการเดิมที่นักเรียนได้เรียนมาแล้ว
6. ต้องมีการประเมินผลการสอบทุกครั้งหลังจากการสอนซ่อมแล้ว

บอนด์และทิงเคอร์ (Bond and Tinker. 1957 : 228) ให้หลักการพื้นฐานในการสอนซ่อมเสริม นักเรียนที่เรียนช้าไว้ 8 ประการดังนี้

1. การจัดการสอนซ่อมเสริมจะต้องคำนึงว่า ผู้เรียนต้องการจะให้ผู้สอน สอนในเรื่องใดบ้าง

2. การจัดโปรแกรมการสอนซ่อมเสริม จะต้องให้ความสำคัญแก่ผู้เรียนเป็นรายบุคคล

3. จะต้องมีการเตรียมการสอนไว้ล่วงหน้า

4. ควรพิจารณาความเหมาะสมของผู้เรียนกับกิจกรรมการสอน

5. อุปกรณ์และแบบฝึกหัดจะต้องเหมาะสมกับเรื่องที่ผู้เรียนต้องการให้มีการจัดการสอนซ่อม

6. กระบวนการในการจัดการสอนซ่อมเสริมต้องมีความเหมาะสมกับเด็ก

7. การสอนซ่อมเสริมควรใช้เทคนิคการสอนหลาย ๆ แบบ

8. การสอนซ่อมเสริมควรเป็นการจัดการสอนเฉพาะเรื่อง ไม่ใช่การจัดการสอนทั่ว ๆ ไป

แฮร์รีส (Harris. 1957 : 278) กล่าวว่า การสอนซ่อมเสริมต้องยึดหลักดังนี้

1. เริ่มจากจุดและสภาพพื้นฐานของนักเรียน

2. ใช้วิธีการสอนแบบต่าง ๆ โดยมีการยืดหยุ่น เพื่อปรับให้เหมาะกับปัญหาของนักเรียน

3. ควรมีกิจกรรมและอุปกรณ์หลายอย่าง เพื่อป้องกันความเบื่อหน่ายของนักเรียน

4. มีการทบทวนสิ่งที่เรียนไปแล้ว

5. มีการจัดการเวลาการสอนให้เหมาะสมกับเด็กแต่ละคน

6. ให้นักเรียนแข่งขันกับตนเองมากกว่าแข่งขันกับกลุ่ม

อัฐชลี แจ่มเจริญ และสุกัญญา ธารีวรรณ (2523 : 123-125) กำหนดหลักการสอนซ่อมเสริมเด็กที่เรียนช้า ดังนี้

1. ศึกษาสาเหตุของปัญหาที่ทำให้นักเรียนเรียนอ่อน เช่น การหยุดเรียนบ่อย ๆ

สุขภาพไม่สมบูรณ์ ร่างกายพิการ สติปัญญาต่ำ เพื่อหาทางช่วยให้ถูกวิธี

2. ชี้แจงปัญหาของนักเรียนให้ผู้ปกครองเข้าใจเพื่อขอความร่วมมือ

3. ถ้านักเรียนอ่อนหลายวิชา ควรแก้ไขหรือสอนซ่อมทีละวิชา

4. เวลาที่สอนอาจสอนในเวลาเรียน ก่อนเข้าเรียนตอนเช้า หลังรับประทานอาหารกลางวันหรือหลังเลิกเรียนแล้ว และในการสอนแต่ละครั้ง ไม่ควรใช้เวลานานเกินไป

5. ไม่ควรสอนในสิ่งที่นักเรียนรู้แล้วซ้ำอีก ถ้าจำเป็นต้องท้าวความทบทวนก็ต้องใช้เวลาเพียงสั้น ๆ

6. วิธีสอนควรใช้วิธีการใหม่ ๆ ไม่ซ้ำกับวิธีที่เคยสอนมาแล้วและสื่อก็ควรเพิ่มเติมให้แปลกใหม่กว่าเดิม

7. หลังสอนซ่อมเสริมแล้ว ครูต้องติดตามผลงานอย่างใกล้ชิดและสม่ำเสมอ

จากหลักการสอนซ่อมเสริมที่กล่าวมานี้ สามารถสรุปแนวคิดเพื่อกำหนดหลักการที่ควรยึดเป็นหลักในการปฏิบัติกิจกรรมการสอนซ่อมได้เป็น 3 หลักการ คือ

1. หลักการดำเนินการก่อนการสอนซ่อม ประกอบด้วย การตรวจสอบพื้นฐานหรือข้อบกพร่องของนักเรียน การเตรียมการสอนซ่อมของครู การแสวงหาความร่วมมือในการจัดการสอนซ่อม และการเสริมแรงให้แก่นักเรียน

2. หลักการดำเนินการในกิจกรรมการสอนซ่อมเสริม ต้องยึดหลักการพัฒนาตามเอกัตภาพของบุคคล โดยการจัดประสบการณ์ให้แก่เด็กเรียนช้า ต้องคำนึงถึงความเหมาะสมและความสนใจของเด็ก จะต้องเริ่มสอนจากสิ่งที่เป็นพื้นฐานของนักเรียนซึ่งนำไปสู่การแก้ไขข้อบกพร่องที่นักเรียนประสบอยู่ โดยใช้วิธีการสอนและสื่อการสอนหลาย ๆ รูปแบบให้มากกว่าการสอนตามปกติ

3. หลักการที่ดำเนินการหลังการสอนซ่อม ประกอบด้วย การทดสอบและประเมินผลกิจกรรมการสอนซ่อม การทบทวนเนื้อหาที่เรียนไปแล้ว การเสริมแรงและสร้างแรงจูงใจให้กับนักเรียน

ในการเลือกวิธีการสอนซ่อมเสริมนั้น กระทรวงศึกษาธิการ (กระทรวงศึกษาธิการ. 2523) เสนอแนะว่า โรงเรียนแต่ละโรงเรียนย่อมใช้วิธีการสอนซ่อมเสริมแตกต่างกัน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสภาพของโรงเรียนเป็นต้นว่าอาจจะให้ครูประจำชั้น ครูพิเศษ ครูที่ไม่ได้สอนประจำ

หรือมอบให้ครูประจำวิชาเป็นผู้รับผิดชอบในการสอนซ่อมเสริม ส่วนเวลาจะเรียนในชั่วโมงว่างท้ายชั่วโมง นอกเวลาเรียนหรือวันหยุด ก็แล้วแต่ความเหมาะสมกับสภาพการณ์ในขณะนั้น ซึ่งได้เสนอวิธีสอนแต่ละวิธีดังนี้

1. การสอนแบบตัวต่อตัวระหว่างครูกับนักเรียนเป็นวิธีที่ดีที่สุด เพราะผู้สอนสามารถเลือกใช้ถ้อยคำหรือวิธีการได้เหมาะสมกับนักเรียน สามารถจูงความสนใจของนักเรียนได้อย่างใกล้ชิดและสอนได้ตามที่นักเรียนประสบปัญหา

2. การสอนเป็นกลุ่มย่อยเพื่อความสะดวกในการจัดนักเรียนที่มีปัญหาเหมือนกันให้อยู่กลุ่มเดียวกัน ประมาณกลุ่มละ 2-3 คน ซึ่งทำให้ไม่รู้สึกว่ามีปมด้อยหรือปมเด่น และอาจจะเปลี่ยนครูมาหมุนเวียนกันสอนได้ด้วย

3. นักเรียนสอนกันเอง โดยให้นักเรียนที่เรียนเก่งสอนนักเรียนที่เรียนอ่อนอาจจะสอนตัวต่อตัวหรือสอนเป็นกลุ่มก็ได้ ซึ่งทำให้เกิดผลดีคือนักเรียนใช้ภาษาเดียวกันง่ายต่อการเข้าใจ ผู้เรียนก็สนใจเรียน ผู้สอนก็ได้ฝึกฝนทักษะของตนเองไปด้วย

4. บทเรียนสำเร็จรูปในกรณีที่ผู้สอนพบว่านักเรียนที่มีปัญหาในการเรียนบางเรื่องอาจใช้บทเรียนสำเร็จรูปง่าย ๆ ไม่ซับซ้อนเป็นสื่อในการเรียน โดยนักเรียนแต่ละคนต้องเรียนรู้ ทำแบบฝึกหัด ตรวจคำตอบด้วยตนเอง

5. สมุดแบบฝึกหัดเรียนด้วยตนเอง คล้ายบทเรียนสำเร็จรูป เพราะเริ่มต้นการให้บทเรียนแล้วใช้แบบฝึกหัด ต่อจากนั้นเฉลยคำตอบ แต่แบบฝึกหัดมากกว่าทำให้ได้ฝึกทักษะมากขึ้น

6. ให้กิจกรรมเพิ่มในกรณีที่นักเรียนมีความเข้าใจบทเรียน แต่ควรได้รับการฝึกทักษะเพิ่ม ผู้สอนอาจมอบงานให้ทำ อาจจะทำที่โรงเรียนหรือทำที่บ้านก็ได้

การสอนซ่อมเสริมเป็นเรื่องที่สำคัญที่ต้องมีการวางแผนล่วงหน้า เพื่อจัดเตรียมทั้งส่วนที่เป็นผู้สอนและผู้เรียน ต้องได้รับความร่วมมือจากทุกฝ่าย ทั้งในโรงเรียนและทางบ้าน ทั้งนี้เพื่อความสำเร็จในการเรียนของนักเรียนนั่นเอง

<u>งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนซ่อมเสริม</u> ในปี พ.ศ. 2520 สมจิตต์ ศรีธัญรัตน์ (2520) ได้ทำการวิจัยการสอนซ่อมเสริมเด็กที่มีปัญหาทางการเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า การสอนซ่อมเสริมสามารถช่วยแก้ไขปัญหาทางการเรียนได้ สม-

จิตต์ ศรีธัญรัตน์ ยังได้ให้ความเห็นว่าการอ่านเป็นทักษะที่จำเป็นและเป็นสาเหตุที่สำคัญที่ทำให้เด็กมีปัญหาทางการเรียนหรือเรียนช้า ถ้าทักษะในการอ่านไม่ดี นักเรียนก็จะมีความลำบากในการที่จะอ่านเพื่อให้เข้าใจบทเรียนได้ ชัดเจนและรวดเร็ว และทักษะการอ่านนี้เป็นทักษะอย่างหนึ่งที่ฝึกฝนหรือแก้ไขปรับปรุงให้ดีขึ้นได้ ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ เกษร รองเดช (2522) ซึ่งได้สร้างแบบฝึกเพื่อสอนซ่อมเสริมการออกเสียงพยัญชนะ "ง" "พ" "ผ" "ควว" และ "ขว" สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ในจังหวัดนครศรีธรรมราช โดยลงมือทำการทดสอบก่อนสอนและหลังสอนและสร้างแบบฝึกจำนวน 15 แบบฝึก ให้กับนักเรียน 2 กลุ่ม กลุ่มละ 15 คน ผลการวิจัย ปรากฏว่า นักเรียนที่มีปัญหาในการออกเสียงพยัญชนะ ง พ ผ ควว และ ขว มากเมื่อเปรียบเทียบค่าความก้าวหน้าของคะแนนเฉลี่ยก่อนสอนและหลังสอนซ่อมเสริมด้วยการหาค่า t (t-test) ปรากฏว่า แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า เมื่อนักเรียนได้รับการสอนซ่อมเสริมด้วยการใช้แบบฝึกชุดนี้แล้ว นักเรียนสามารถออกเสียงพยัญชนะ ง พ ผ ควว และ ขว ได้สูงขึ้น เช่นเดียวกับผลการวิจัยของ ราจิต สุวรรณรักษ์ (2525) ที่ทำวิจัยเรื่อง การสร้างแบบฝึกเพื่อสอนซ่อมเสริมการออกเสียงผันวรรณยุกต์สำหรับนักเรียนที่พูดภาษาเขมรในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จังหวัดบุรีรัมย์ ซึ่งใช้วิธีดำเนินการวิจัยเช่นเดียวกับ เกษร รองเดช (2522) จากการวิเคราะห์ข้อมูล พบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยจากการทดสอบก่อนและหลังการสอนซ่อมเสริมด้วยแบบฝึกชุดนี้แล้ว สามารถออกเสียงผันวรรณยุกต์ได้ถูกต้องชัดเจน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของพวงเล็ก อุตระ แห่งศูนย์เสริมการอ่านภาควิชาภาษาไทย วิทยาลัยครูพระนคร (2526) ได้ทำการวิจัยเรื่องการสร้างแบบฝึกซ่อมเสริมการอ่านภาษาไทยสำหรับนักเรียนที่มีปัญหาในการอ่านระดับประถมศึกษา โดยสร้างแบบทดสอบก่อนใช้แบบฝึกแล้วนำแบบฝึกที่สร้างเองไปสอนซ่อมเสริมกับนักเรียนจำนวน 27 คน ในเวลา 48 ครั้ง ครั้งละ 40 นาที แล้วทดสอบอีกครั้ง จากผลสัมฤทธิ์ในการอ่านอันเป็นผลจากการใช้แบบฝึก ปรากฏว่า คะแนนในการอ่านแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 แสดงว่าเมื่อนักเรียนได้รับการสอนซ่อมเสริมด้วยแบบฝึกแล้ว จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านดีขึ้น

ในปี ค.ศ. 1974 จาคอบ (Jacob. 1974) ได้เปรียบเทียบการสอนอ่านระหว่างนักเรียน 2 กลุ่มคือ กลุ่มซ่อมเสริมการอ่านพิเศษกับกลุ่มซ่อมเสริมการอ่านในห้องเรียนปกติ

ผลปรากฏว่า ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญระหว่างทั้ง 2 กลุ่ม ในเรื่องความเข้าใจในการอ่านและการลำดับความของนักเรียนทุกระดับ แต่เมื่อเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยทั้งสองกลุ่มในการทดสอบก่อนสอนและหลังสอน คะแนนหลังสอนจะดีขึ้น แสดงว่า นักเรียนสามารถพัฒนาความสามารถในการอ่านเพิ่มขึ้น เมื่อได้รับบทเรียนซ่อมเสริมการอ่าน

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยที่เปรียบเทียบการเรียนโดยใช้แบบฝึกเป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่มของนิตยา ปานทิพย์ (2527 : 56) ซึ่งทดสอบสอนอ่านภาษาไทยโดยการใช้แบบฝึกเป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่มของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพปีที่ 1 พบว่า นักศึกษาที่ได้รับการสอนโดยใช้แบบฝึกเป็นกลุ่มมีความสามารถในการอ่านภาษาไทยสูงกว่า นักศึกษาที่ได้รับการสอนโดยใช้แบบฝึกเป็นรายบุคคล อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เนื่องจากการเรียนโดยใช้แบบฝึกเรียนเป็นกลุ่มนี้ ผู้เรียนมีโอกาสปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ทำให้เกิดการเรียนรู้ และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นจึงทำให้มีการพัฒนาตนเอง รู้จุดบกพร่องด้วยตนเอง จึงพยายามแก้ไข สิ่งเหล่านี้ก่อให้เกิดการพัฒนาอัตมโนทัศน์ด้วย นอกเหนือไปจากพัฒนาความสามารถทางการอ่าน ส่วน รุจิร์ ภู่สาระ (2523 : บทคัดย่อ) ได้ทดลองเปรียบเทียบวิธีการสอนวิชาคณิตศาสตร์ที่ทำให้เกิดผลสัมฤทธิ์สูงสุด และมีความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ต่ำ และใช้เวลาในการเรียนการสอนน้อยที่สุด กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 180 คนแบ่งเป็น 6 กลุ่ม

กลุ่มที่ 1 นักเรียนเรียนเองจากบทเรียนสำเร็จรูป ไม่มีการสอนซ่อมเสริม

กลุ่มที่ 2 นักเรียนเรียนจากครู ไม่มีการสอนซ่อมเสริม

กลุ่มที่ 3 นักเรียนเรียนเองจากบทเรียนสำเร็จรูป และครูสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล

กลุ่มที่ 4 นักเรียนเรียนจากครู และครูสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล

กลุ่มที่ 5 นักเรียนเรียนเองจากบทเรียนสำเร็จรูปและครูสอนซ่อมเสริมเป็นกลุ่ม

กลุ่มที่ 6 นักเรียนเรียนจากครู และครูสอนซ่อมเสริมเป็นกลุ่ม

ผลการทดลอง พบว่า กลุ่มที่เรียนจากครูและมีการซ่อมเสริมเป็นกลุ่ม กับกลุ่มที่เรียนเองจากบทเรียนสำเร็จรูป และมีการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคลมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์น้อย และใช้เวลาในการเรียนการสอนน้อย จากการอภิปราย

กล่าวว่า การสอนซ่อมเสริมนี้ให้ผลโดยตรงต่อนักเรียนที่มีความถนัดต่ำ การสอนเป็นกลุ่มและรายบุคคล ให้ผลไม่ต่างกัน แต่การสอนเป็นกลุ่มประหยัดกว่า

จากผลงานการวิจัยเกี่ยวกับการสอนซ่อมเสริมและการใช้แบบฝึกทั้งในประเทศและต่างประเทศ ต่างให้ผลสอดคล้องกัน นั่นคือ เมื่อนักเรียนได้รับการสอนซ่อมเสริมด้วยวิธีการต่าง ๆ รวมทั้งการใช้แบบฝึกหัดแล้วจะทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการเรียนวิชาทักษะ เช่น วิชาภาษาไทย นับได้ว่าการสอนซ่อมเสริมมีความสำคัญต่อการแก้ปัญหาทางการเรียนของนักเรียนได้เป็นอย่างดี นอกเหนือไปจากนี้ การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม กับแบบรายบุคคล ยังให้ผลแตกต่างกัน กล่าวคือ ในงานวิจัยของนิตยา ปานทิพย์ การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่มจะให้ผลดีกว่าการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล ส่วนงานวิจัยของรุจิร์ ภู่สาระ ยังตัดสินใจไม่ได้ว่าการสอนซ่อมเสริมแบบใดจะให้ผลดีกว่ากัน เพราะดีไปคนละอย่าง จึงเป็นสิ่งที่น่าศึกษาวิธีการสอนซ่อมเสริมในวิชาภาษาไทย ทั้งแบบกลุ่มย่อยและรายบุคคล นอกจากนั้นควรศึกษาตัวแปรทางจิตวิทยา คือ พฤติกรรมคาดหวังของครู ผู้ปกครองด้วย เป็นการจัดกระทำให้กับกลุ่มตัวอย่าง เพื่อพัฒนาความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์และความสนใจในวิชาภาษาไทย ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความคาดหวัง

ความหมายของความคาดหวัง ความคาดหวัง (Expectation หรือ บางครั้งใช้ Expectancy) ในพจนานุกรมเว็บสเตอร์ (Webster. 1968 : 511) หมายถึง ความมุ่งหวังหรือสิ่งที่มุ่งหวังว่าจะเกิดขึ้น แต่ในความหมายของฟิชเบนและเอจเซน (พจมาน ศรีแดง. 2531 : 44 ; อ้างอิงมาจาก Fishbein and Ajzen. 1975) ความคาดหวัง หมายถึง การที่บุคคลรับรู้คาดคะเนว่า ตนเองน่าจะทำอะไรได้เพียงใด โดยที่องค์ประกอบต่าง ๆ ในสิ่งแวดล้อม เช่น ข้อมูล โอกาส และประสบการณ์แห่งความสำเร็จ ความเชื่อ ความรู้สึกนึกคิดต่อตัวเองและสิ่งแวดล้อม มีส่วนทำให้มีการเปลี่ยนแปลงหรือปรับระดับความคาดหวังไว้ ส่วนเมอเรย์ (พจมาน ศรีแดง 2531 : 44 ; อ้างอิงมาจาก Murray. 1962 : 416-420) ให้ความหมายว่าความคาดหวังคือระดับผลงานที่บุคคลกำหนด หรือคาดหมายว่าจะทำ

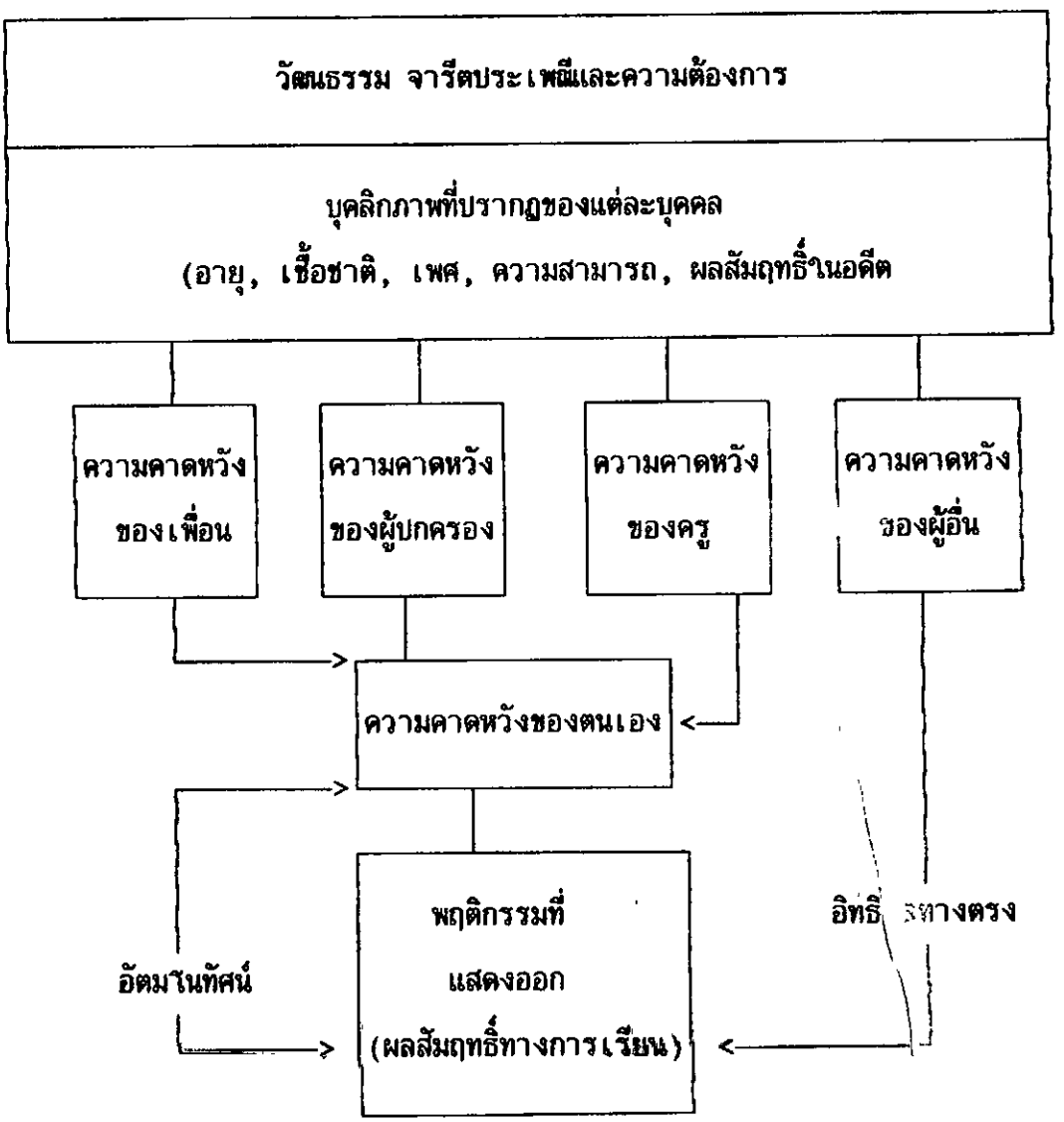
ได้ และความคาดหวังนั้นเป็นระดับที่บุคคลปรารถนาจะไปให้ถึงเป้าหมายที่กำหนดไว้ในการทำงานแต่ละครั้งและยังกล่าวต่อไปว่าบุคคลจะรู้สึกล้มเหลว หรือประสบผลสำเร็จในการที่จะไปให้ถึงเป้าหมายที่กำหนดไว้ ขึ้นอยู่กับระดับความยากง่ายของงานที่ให้ทำนั้น ถ้างานนั้นเป็นงานที่ง่ายมาก การทำสำเร็จก็ไม่มีความหมาย และในทางตรงกันข้ามงานที่มีความยากมาก ๆ ก็จะไม่ได้ผลเช่นเดียวกัน เพราะผู้ทำจะไม่เกิดความรู้สึกว่างานนั้นเป็นสิ่งที่ท้าทายความสามารถด้วยเกิดความรู้สึกว่าแม้ทำไม่สำเร็จก็ไม่คิดว่าเป็นความล้มเหลว ในอีกความหมายหนึ่ง ความคาดหวัง หมายถึง ความเชื่อว่าสิ่งใดน่าจะเกิดขึ้นและสิ่งใดบ้างน่าจะไม่เกิดขึ้น การคาดหวังว่าจะเกิดขึ้นได้ถูกต้องหรือไม่ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ของแต่ละบุคคล เช่น บุคคลเคยมีประสบการณ์ที่คล้ายคลึงกันกับประสบการณ์ใหม่ก็อาจทำการคาดหวังได้ไม่พลาดเกินไป หรืออาจจะคาดหวังได้ถูกต้อง (สุชา จันทร์เอม. 2529 : 54)

จากความหมายข้างต้นพอสรุปได้ว่า ความคาดหวัง หมายถึงสิ่งที่มุ่งหวังว่าจะเกิดขึ้น ซึ่งบุคคลคาดคะเนว่าตนเองจะทำงานนั้นได้ดีเพียงใด ความคาดหวังสามารถเปลี่ยนแปลงได้โดยอาศัยองค์ประกอบต่าง ๆ ในสิ่งแวดล้อม เช่น ประสบการณ์แห่งความสำเร็จ ความเชื่อ ความรู้สึกนึกคิดต่อตนเป็นต้น

ส่วนความคาดหวังของครูนั้น กู๊ด (Good 1984 : 93) ให้นิยามว่า คือสิ่งที่ครูทำนายเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการของนักเรียนในอนาคตโดยยึดตามข้อมูลที่ทราบในปัจจุบัน อาทิ ผลสัมฤทธิ์ ประวัติการเรียน เป็นต้น ซึ่งโบรฟี (Brophy. 1984 : 33) กล่าวถึงความหมายของความคาดหวังของครูว่า การที่ครูได้ตั้งจุดมุ่งหมายในการเรียนให้กับนักเรียนโดยมุ่งความสำเร็จทั้งในปัจจุบันและอนาคต ซึ่งข้อมูลเหล่านี้ได้มาจาก ผลสัมฤทธิ์ในอดีต ดำวิจารณ์ของครูผู้สอน ข้อมูลทางบ้านของนักเรียน

<u>แหล่งและการแสดงออกของความคาดหวัง</u> (Sources and Conveyance of Expectation) แจ็คสัน (Jackson P.W. 1968) กล่าวถึง แหล่งของความคาดหวังว่าครูของเด็ก ๆ ไม่ใช่แหล่งของความคาดหวังอย่างเดียวที่กระทบต่อพฤติกรรมของนักเรียนเมื่ออยู่ในห้องเรียน แหล่งของความคาดหวัง คือสิ่งรอบ ๆ ตัวของนักเรียน นับตั้งแต่เพื่อนครูตลอดจนกิจกรรมการเรียนการสอน นอกจากนี้ผู้ปกครองยังเป็นแหล่งของความคาดหวังที่

สาคัญนักจิตวิทยาเชื่อว่าพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกนั้น ส่วนลึกแล้วมีความคาดหวังของผู้ปกครองแฝงอยู่ (Aldrich. 1971 ; Saurek Johnson and Falstein. 1942) ความเกี่ยวพันระหว่างปฏิสัมพันธ์ของเด็กกับสิ่งแวดล้อมที่ผ่านเข้ามานี้ เกิดจากผู้ปกครองตระหนักว่าเด็กของเขาเป็นเด็กที่เชื่อฟัง จนบางครั้งกระทำตามผู้ปกครอง



ภาพประกอบ 1 แหล่งความคาดหวังที่กระทบต่อนักเรียน (Finn. 1972 : 386)

<u>แหล่งและการแสดงออกของความคาดหวัง</u> แหล่งความคาดหวังที่กระทบต่อนักเรียน ดังภาพประกอบ 1 จะเห็นได้ว่า วัฒนธรรมและบุคลิกภาพของแต่ละคนส่งผลต่อความคาดหวัง กลุ่มเพื่อน ผู้ปกครอง ครู และคนอื่น ๆ ความคาดหวังของบุคคลเหล่านี้คือ เพื่อน ผู้ปกครอง และครู จะส่งผลต่อความคาดหวังของตนเอง ซึ่งความคาดหวังของตนเองจะแสดงออกมาในรูปผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ความคาดหวังของครูมีอิทธิพลโดยตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนนี้จะออกมาในรูปของอัตมโนทัศน์ที่ส่งผลต่อความคาดหวังของตนเองอีกทีหนึ่ง นั่นหมายความว่า ความคาดหวังสำหรับผลสัมฤทธิ์ในอนาคตนั้น เด็กแต่ละคนใช้การประเมินด้วยข้อมูลที่มาจากอัตมโนทัศน์นั่นเอง

ด้วยเหตุที่ความคาดหวังของเพื่อน ผู้ปกครอง ครู นั้น ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยจึงเลือกความคาดหวังของผู้ปกครอง ความคาดหวังของครูมาศึกษาในรูปของพฤติกรรมคาดหวังของครู พฤติกรรมคาดหวังของผู้ปกครอง เพราะครูและผู้ปกครองเป็นบุคคลที่ใกล้ชิดเด็กมากที่สุด และความคาดหวังของครูมีอิทธิพลทางตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ประกอบกับการวิจัยในครั้งนี้กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กระดับประถมศึกษาปีที่ 2 เป็นการยากที่จะศึกษาความคาดหวังของเพื่อน ผู้วิจัยจึงใช้พฤติกรรมคาดหวังของครู พฤติกรรมคาดหวังของผู้ปกครอง มาประกอบการสอนซ่อมเสริมเพื่อพัฒนาความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์และความสนใจในวิชาภาษาไทย

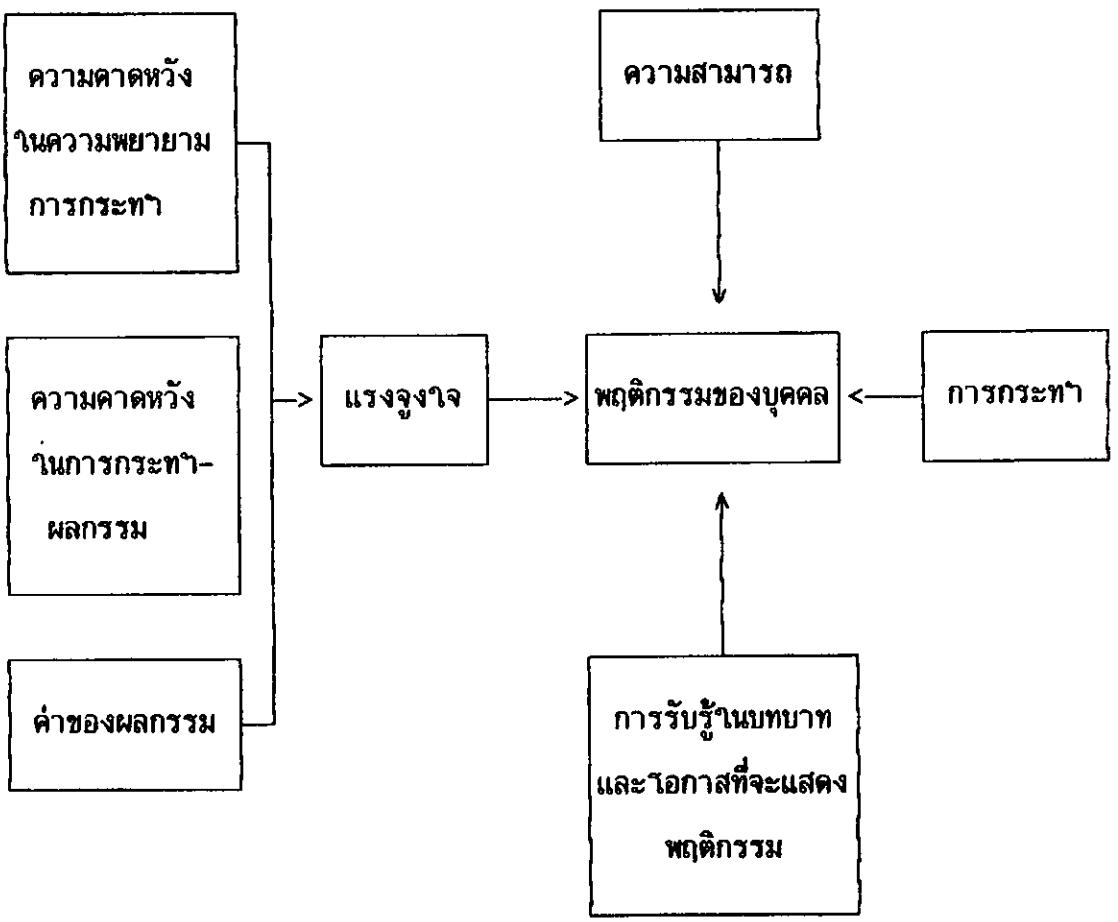
<u>ทฤษฎีความคาดหวัง</u> (The Expectancy Theory) ทฤษฎีแรกเป็นของนักจิตวิทยาในกลุ่มปัญญานิยม (Cognitivism) นำโดย รูม และพอร์เตอร์ (Vroom and Porter. 1964 ; อ้างอิงมาจาก สิทธิโชค วรานุสันติกุล. 2531 : 168) ซึ่งเชื่อว่ามนุษย์เป็นสัตว์โลกที่ใช้ปัญญาหรือความคิดในการตัดสินใจว่า จะกระทำพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่ง เพื่อจะนำไปสู่เป้าหมายที่สนองความต้องการของตนเอง จึงเกิดมีคติฐาน (Assumption) ดังนี้

1. พฤติกรรมของมนุษย์ถูกกำหนดขึ้นโดยผลรวมของแรงผลักดันภายในตัวของเราเอง และแรงผลักดันจากสิ่งแวดล้อม

2. มนุษย์แต่ละคนมีความต้องการ ความปรารถนา และเป้าหมายแตกต่างกัน

3. บุคคลตัดสินใจที่จะทำพฤติกรรมโดยเลือกจากพฤติกรรมหลายอย่าง สิ่งที่เป็นข้อมูลให้เลือกได้แก่ ความคาดหวังในผลลัพธ์ที่จะได้ภายหลังจากการแสดงพฤติกรรมนั้นไปแล้ว

จากคติฐาน 3 ประการ กล่าวเป็นทฤษฎีได้ว่า "การจูงใจให้บุคคลแสดงพฤติกรรมจะมีโอกาสประสบผลสำเร็จ ถ้าบุคคลมีความเชื่อว่า พฤติกรรมนำไปสู่ผลกรรม ผลกรรมนั้นมีค่าสูงมากสำหรับเขาและเขาเชื่อว่าตัวเขามีความสามารถอยู่ในระดับที่จะกระทำพฤติกรรมนั้นได้" อย่างไรก็ตามเมื่อเกิดแรงจูงใจแล้ว บุคคลยังต้องอาศัยความสามารถที่แท้จริงกับโอกาสในการกระทำพฤติกรรม



ภาพประกอบ 2 แผนภูมิแสดงโมเดลของทฤษฎีความคาดหวัง

(สิทธิโชค วรานุสันติกูล. 2531 : 170)

จากแผนภาพข้างต้น : พฤติกรรมของบุคคลถูกกำหนดขึ้นโดยผลรวมจากแรงผลักดันภายในตัวเขาเอง อันได้แก่ แรงจูงใจ และความคาดหวังในความพยายามกระทำ ความคาดหวังในการกระทำ-ผลกรรม และค่าของผลกรรม และแรงผลักดันจากสิ่งแวดล้อมได้แก่ ความสามารถที่แท้จริง โอกาสในการกระทำพฤติกรรม เป็นต้น อย่างไรก็ตาม การแสดงพฤติกรรมนั้น บุคคลจะต้องมีความเชื่อว่า พฤติกรรมนำไปสู่ผลกรรมซึ่งมีค่าสูงสำหรับเขาและเชื่อว่า ตัวเขามีความสามารถที่อยู่ในระดับที่จะกระทำพฤติกรรมนั้นได้

ศัพท์ที่ควรทำความเข้าใจ

1. ความคาดหวังในความพยายาม-การกระทำ (Effort - Performance Expectancy) หมายถึง การที่บุคคลหวังไว้ล่วงหน้าว่า ถ้าหากตนเองลงมือแสดงพฤติกรรมอย่างเต็มที่สุดความสามารถแล้ว จะมีโอกาสหรือความน่าจะเป็นสูงมากหรือน้อยเพียงใด ที่จะกระทำสิ่งนั้นได้สำเร็จ กล่าวให้ง่ายคือบุคคลจะชั่งใจว่าพฤติกรรมที่จะต้องทำนั้นยากเกินกำลังความสามารถของตนเองหรือไม่ ก่อนที่จะกระทำพฤติกรรมนั้น

2. ความคาดหวังในการกระทำ-ผลกรรม (Performance Outcome Expectancy) หมายถึง การที่บุคคลคาดหวังไว้ล่วงหน้า ก่อนที่จะแสดงพฤติกรรมว่า ถ้าหากเขากระทำพฤติกรรมนั้นแล้ว เขาได้ผลลัพธ์ที่จะเป็นผลดีหรือผลเสียอย่างไรต่อตัวเขา ตัวอย่างเช่น ลูกน้องที่คิดจะแสดงความคิดเห็นต่อผู้บังคับบัญชา เขาจะต้องชั่งใจดูก่อนว่าแสดงความคิดนี้ออกไปแล้ว เจ้านายจะชอบหรือไม่ เจ้านายจะโกรธหรือไม่ จะมีผลต่ออนาคตและความก้าวหน้าของตนเองอย่างไร เพื่อนร่วมงานจะคิดอย่างไรต่อตัวเขา ฯลฯ เป็นต้น จะเห็นว่าแต่ละพฤติกรรมที่จะแสดงออกนั้นจะนำไปสู่ผลลัพธ์หลายอย่างที่แตกต่างกัน

3. ค่าของผลกรรม (Valence) หมายถึง คุณค่าที่ผลกรรมมีให้แก่บุคคลที่จะต้องแสดงพฤติกรรมออกไป เพื่อให้ได้มาซึ่งผลกรรมนั้น แต่ละบุคคลมีการรับรู้ที่แตกต่างกันต่อผลกรรมเดียวกัน เช่น แพทย์บางคนเห็นการออกไปเป็นแพทย์ชนบทเป็นสิ่งที่มีค่าสำหรับตนเอง เพราะจะได้ช่วยเหลือประชาชนตามชนบทซึ่งยากจนและผลกรรมที่ได้ คือ ความสุขใจที่ได้ทำหน้าที่ของตนเอง ส่วนแพทย์บางคนอาจเห็นว่า ความสุขใจในการทำหน้าที่ของแพทย์เป็นสิ่งที่มีค่าน้อยกว่าความสุขจากการมีเงินทองมาก

ทฤษฎีความคาดหวังอีกทฤษฎีหนึ่งเป็นของเอ็ดเวอร์ด ซี ทอลแมน (Edward C. Tolman) ซึ่งรู้จักกันในนามของทฤษฎีเครื่องหมาย (Sign Theory) ซึ่งเป็นทฤษฎีการเรียนรู้ที่เชื่อว่าทางไปสู่จุดมุ่งหมายคือ สิ่งที่เรียนรู้ สัตว์และคน พยายามจะสนองความต้องการของตนเอง เรียนรู้ถึงเครื่องหมายเฉพาะ และนำเครื่องหมายเหล่านี้มาสัมพันธ์กัน เพื่อไปสู่เป้าหมายเฉพาะ

ทฤษฎีนี้สามารถสรุปประเด็นสำคัญ ๆ ได้ 4 ประการคือ (สุชาดา สุธรรมรักษ์. 2531 : 104-106)

1. การเรียนรู้เครื่องหมาย

ทอลแมนเน้นความสำคัญของการเรียนรู้โดยใช้เครื่องหมาย (Signs) และความคาดหวัง (Expectancy) เพื่อให้บรรลุเป้าหมายของการเรียนรู้ แนวคิดของทอลแมนอธิบายว่า พฤติกรรมของมนุษย์ที่แสดงออกมาจะต้องมีจุดหมายปลายทาง การเรียนรู้ก็คือการเข้าใจลู่ทางที่จะนำไปสู่จุดหมายปลายทาง กล่าวคือ มนุษย์จะต้องศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างจุดมุ่งหมาย และเครื่องหมายที่จะนำไปสู่จุดมุ่งหมายนั้น ๆ การแสดงพฤติกรรมของมนุษย์และสัตว์ จะต้องมีความคาดหวังล่วงหน้าอยู่ด้วยทุกครั้ง ทอลแมนได้นำการทดลองของพาฟลอฟมาอธิบายการเรียนรู้เครื่องหมายว่า การที่สุนัขน้ำลายไหลเมื่อได้ยินเสียงระฆัง ก็เพราะมันคาดหวังว่าจะได้กินอาหาร จากการอธิบายเรื่องการเรียนรู้ข้างต้น ทอลแมนสรุปว่า การเรียนรู้เป็นความสามารถในการคาดคะเนผลที่จะเกิดขึ้นต่อไป เช่น เมื่อมีสิ่งหนึ่งแล้ว ก็ควรจะมีอะไรตามมาด้วย ความสามารถในการคาดคะเนเกี่ยวกับสิ่งใหม่ที่จะเกิดขึ้นนั้น เราต้องอาศัยการรู้การเข้าใจในสิ่งนั้น ๆ เป็นอย่างดีอีกด้วย

2. การเรียนรู้พฤติกรรมที่มีจุดมุ่งหมาย (Purposive Behaviorism)

เนื่องจากทอลแมนเป็นผู้ที่สนใจรวมแนวคิดพื้นฐานของนักพฤติกรรมนิยมกับกลุ่มนักทฤษฎีความรู้ ความเข้าใจ ดังนั้น ทอลแมนจึงเชื่อว่า บุคคลไม่เพียงแต่จะแสดงพฤติกรรมที่เป็นปฏิกิริยาตอบสนองต่อสิ่งแวดล้อม แต่เขาจะแสดงพฤติกรรมอย่างมีจุดหมายปลายทาง

3. การเรียนรู้แฝง (Latent Learning)

ความสำคัญขององค์ประกอบของความรู้หรือปัญญาในการเรียนรู้ของสัตว์ อาจพิจารณาได้จากการเรียนรู้ในเขาวงกต (Maze Learning) ซึ่งทอลแมนและผู้ร่วมงานของ

ท่านได้ศึกษาพบว่าหนูหิวจะต้องวิ่งจากจุดเริ่มต้นถึงปลายทางในเขาวงกต โดยที่หนูจะได้รับอาหารเป็นรางวัล ภายในเขาวงกตมีทางตันหลายทาง ซึ่งในตอนต้น หนูจะวิ่งไปอย่างลองผิดลองถูกจนกว่าจะถึงปลายทาง แต่เมื่อวิ่งหลาย ๆ ครั้ง หนูก็เกิดการเรียนรู้ จนลดจำนวนครั้งที่ไปทางตันได้ แม้ว่าเราจะคิดว่า อาหารซึ่งใส่ในรางทำให้หนูตอบสนองโดยวิ่งไปทางขวา หรือทางซ้ายก็ตาม ทอลแมนเห็นว่า สิ่งที่หนูเรียนรู้นั้นเป็นชนิดหนึ่งของเส้นทางของกระบวนการทางปัญญาหรือภาพในสมอง (Cognitive Map or Mental Picture) ของเขาวงกตซึ่งมันจะเกิดขึ้นแม้ไม่มีรางวัลเลยก็ตาม ทอลแมนจึงได้ทำการทดลองร่วมกับฮอนซิค (Honzik) ในปี ค.ศ. 1930 โดยใช้หนู 3 กลุ่มวิ่งในเขาวงกตเดียวกัน โดยหนูกลุ่มที่ 1 ได้รับอาหารเป็นรางวัล เมื่อวิ่งถึงปลายทางในแต่ละครั้ง หนูกลุ่มนี้ก็จะค่อย ๆ ลดการไปผิดทางจนเกือบไม่ผิดเลย หนูกลุ่มที่ 2 ไม่ได้รับรางวัลเมื่อถึงปลายทางซึ่งพบว่า แม้การไปทางผิดจะค่อนข้างลดลงเล็กน้อย แต่ก็ยังไปทางผิดมากกว่ากลุ่มที่ได้รับรางวัล ที่น่าสนใจเป็นหนูในกลุ่มที่ 3 ซึ่งไม่ได้รับรางวัลในระหว่าง 10 วันแรก แต่วันที่ 11 ได้รับอาหารเป็นรางวัลเป็นครั้งแรก และเมื่อเอาหนูกลุ่มที่ 3 ไปวิ่งในวันที่ 12 หนูกลุ่มที่ 3 นี้ ก็เกือบวิ่งไม่ผิดทางเลย จากการได้รางวัลเพียงครั้งเดียวทำให้หนูปรับปรุง พฤติกรรมของมันอย่างมาก จนวิ่งได้เก่งกว่าหนูกลุ่มที่ 1 ซึ่งทอลแมนอธิบายว่า เป็นการเรียนรู้แฝงในขณะที่เดินไปเรื่อย ๆ ในตอนต้นโดยไม่ได้อาหารเป็นรางวัลนั้น หนูได้ถ่ายภาพทางเดินไว้แล้ว และเมื่อไปถึงวันที่ 11 มันได้อาหารมันจึงใช้ความรู้ที่แฝงวิ่งผ่านในเขาวงกตได้โดยไปไม่ผิดทาง การเรียนรู้แฝงนี้ให้แง่คิดแก่นักจิตวิทยาในการที่จะแยกการเกิดการเรียนรู้กับการแสดงพฤติกรรมที่เกิดจากการเรียนรู้ ทอลแมนเชื่อว่าการที่ไม่ได้แสดงพฤติกรรมออกมาให้เห็นชัดเจน ก็ไม่ได้หมายความว่าอินทรีย์จะไม่เกิดการเรียนรู้ การเรียนรู้อาจเกี่ยวข้องกับการสร้างรูปแบบความรู้ซึ่งเป็นรูปแบบเฉพาะ ซึ่งยังคงแอบแฝงอยู่จนกว่าจะมีการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์

4. การเรียนรู้สถานที่ (Place Learning) ทอลแมนกล่าวว่า ผู้เรียนจะแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้จากจุดเริ่มต้นไปยังจุดหมายปลายทาง เป็นลำดับขั้นตอนตามแต่สถานการณ์ที่เปลี่ยนไป กล่าวคือ ถ้ามีการเริ่มต้นไปยังจุดหมายปลายทางได้สำเร็จผู้เรียนจะเลือกแสดงพฤติกรรมนั้นก่อน แต่เมื่อต่อมามีอุปสรรคหรือมีการปิดกั้นเส้นทางที่เคยเดินทางมาสู่จุดหมายปลายทางได้สำเร็จ ผู้เรียนจะเปลี่ยนเส้นทางหรือวิธีการเรียนรู้ไปเรื่อย ๆ เพื่อไปยังจุด

หมายปลายทางให้ได้

จากทฤษฎีที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยมีความเห็นด้วยทั้งสองทฤษฎี ที่ว่าการแสดงพฤติกรรม เกิดจากแรงผลักดันภายในตัวเอง และสิ่งแวดล้อมที่คาดหวังต่อตัวเขา อันได้แก่ บุคคลที่อยู่ใกล้ชิด ซึ่งเชื่อว่า เขาสามารถกระทำสิ่งต่าง ๆ ได้ และตัวเขาเองก็เชื่อว่าสามารถกระทำสิ่งนั้นได้ บุคคลจึงแสดงพฤติกรรมออกมา อนึ่ง ทฤษฎีความคาดหวังทั้งสองทฤษฎีนี้ มีความคล้ายคลึงกันในด้านที่บุคคลต้องมีความเชื่อล่วงหน้าว่า เขาสามารถจะกระทำได้เขาจึงกระทำ ผู้วิจัยจึงต้องการที่จะนำทฤษฎีนี้ไปประยุกต์ใช้ในการแก้ปัญหาที่ประสบอยู่ และมีความเห็นว่า ถ้าเราสามารถจูงใจหรือทำให้เด็กเกิดความเชื่อว่า ตัวเขาสามารถอ่านหนังสือได้โดยครูเป็นผู้ให้ความคาดหวัง ผู้ปกครองเป็นผู้ให้ความคาดหวัง และพยายามทำให้เขาประสบผลสำเร็จโดยเริ่มจากบทเรียนหรือกิจกรรมที่ง่ายไปสู่กิจกรรมที่ยาก อย่างค่อยเป็นค่อยไปแล้ว การย้ำถึงความคาดหวังโดยบุคคลใกล้ชิด ประกอบกับการให้เด็กได้พบประสบการณ์ที่เขาสามารถจะประสบความสำเร็จได้นั้น น่าจะก่อให้เกิดความคาดหวังในตนเอง กล่าวคือเชื่อว่าตนเองสามารถอ่านได้ ก็จะทำให้เกิดการพัฒนาความสามารถทางการอ่าน

<u>งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความคาดหวัง</u> งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความคาดหวังนั้นเริ่มในปี 1968 โดย โรเซนทอล และจาคอบสัน (Rosenlthal and Jacobson. 1968) ได้วิจัยบทบาทของครูและความคาดหวังของครูที่มีต่อนักเรียนแต่ละคน และผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน การวิจัยกระทำกันที่โรงเรียนประถมศึกษาในเมืองซานฟรานซิสโก ประเทศสหรัฐ-อเมริกา ผู้วิจัยได้ส่งแบบสอบถามซึ่งเป็นแบบสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ แต่ผู้วิจัยบอกกับครูว่าเป็นแบบสอบพิเศษที่ชี้บ่งได้ว่านักเรียนคนใดเป็นนักเรียนที่มีระดับสติปัญญาพัฒนาค่อนข้างช้า แต่พร้อมที่จะพัฒนาทางด้านสติปัญญา ผลปรากฏว่า ในระหว่างปีการศึกษานักเรียนเหล่านี้จะมีการเปลี่ยนแปลงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมาก โดยดูได้จากผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการตอนปลายปี หลังจากได้ผลการสอบกลับมา ผู้วิจัยได้สุ่มชื่อนักเรียนที่ทำแบบทดสอบเหล่านี้แล้วส่งไปให้ครูผู้สอน และบอกครูว่า เด็กที่มีรายชื่อส่งมานี้เป็นกลุ่มที่พัฒนาช้า แต่พร้อมที่จะพัฒนาทางด้านสติปัญญา ตอนปลายปีการศึกษา คณะผู้วิจัยได้รับผลการสอบวัดผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนตามรายชื่อที่ส่งไปให้ครูปรากฏว่า นักเรียนดังกล่าวทำคะแนนได้เพิ่มสูงขึ้นมาก เนื่องจาก

ครูมีความคาดหวังว่า นักเรียนเหล่านั้นจะทำคะแนนได้ดีจึงเอาใจใส่เป็นพิเศษ ทำให้ความคาดหวังของครู เป็นเสมือนคำพยากรณ์ที่ถูกต้อง

ต่อมาโบรฟี และกู๊ด (Brophy and Good. 1974 : 136) ได้ศึกษาซ้ำและละเอียดมากขึ้น คือ มีการสังเกตพฤติกรรมของครูด้วย พบว่า ความคาดหวังของครูมีอิทธิพลต่อปฏิกิริยาของครูที่มีต่อนักเรียน คือ ครูมักจะให้เวลาแก่นักเรียนที่ครูเชื่อว่า มีความสามารถหรือเก่ง เช่น ในการตอบคำถาม ถ้านักเรียนคนนั้นตอบไม่ได้ ครูมักจะพยายามอธิบายคำถามให้แจ่มชัดขึ้น ตรงกันข้ามกับเวลาที่ครูถามนักเรียนที่อ่อน และครูไม่มีความคาดหวังว่า นักเรียนจะตอบได้ ครูมักจะไม่ให้เวลานักเรียนผู้นั้นในการคิดตอบคำถาม ในบางครั้งครูยังใช้คำพูดถากถางเวลาที่นักเรียนขอให้ครูอธิบายคำถาม และข้ามไปถามคนอื่น นอกจากนี้ครูจะให้คำชมเชยแก่นักเรียนที่เก่ง มากกว่านักเรียนอ่อน แม้ว่าในบางกรณีนักเรียนเก่งและนักเรียนอ่อนอาจตอบได้เท่า ๆ กัน นักเรียนอ่อนที่ไม่ได้รับคำชมจะรู้สึกว่าตนทำอะไรไม่สำเร็จในสายตาครูและหมดกำลังใจ

นอกจากนี้ ล็อคฮีด (Lockheed. 1976) ยังพบว่า ความคาดหวังของครูมีความมั่นคงและมีความสัมพันธ์ต่อผลสัมฤทธิ์ แม้ว่า ผลของผลสัมฤทธิ์ในปีกลายจะเป็นเส้นชนานโดยเฉลี่ยแล้ว ความคาดหวังของครูที่สูงนั้นประมาณได้ว่า ทำให้ผลสัมฤทธิ์เพิ่มขึ้นเท่ากับ 1 SD. เมื่อเปรียบเทียบกับนักเรียนที่ครูมีความคาดหวังต่ำ การวิจัยดังกล่าวข้างต้น จะเห็นว่าความคาดหวังของครูเกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ เมื่อพิจารณาถึงปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จะพบว่า การที่เด็กรับรู้การกระทำของครูต่อพวกเขานั้นมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ ดังตัวอย่าง งานวิจัยของ แฮมริช และเกียร์ (Hamlish and Gaier. 1954 ; อ้างอิงมาจาก Finn. 1972 : 401) ทำการศึกษาเรื่อง ปัจจัยที่เกี่ยวข้องต่อการระบุผลการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา พบว่า นักเรียนที่ได้คะแนนสูงรับรู้ว่า ครูของเขาหันมาชอบพวกเขา มากกว่านักเรียนที่ได้คะแนนต่ำ เขาอภิปรายว่า "อย่างน้อยที่สุดความชอบของครูทำให้นักเรียนรับรู้กลายเป็นความชื่นชมตัวเองมากขึ้น จึงทำให้นักเรียนได้รับประโยชน์อย่างแจ่มชัด" จากงานวิจัยข้างต้น พอสรุปได้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนนอกจากจะเกี่ยวข้องกับความคาดหวังของครูแล้วการรับรู้การกระทำของครูต่อพวกเขายังมีผลต่อผลสัมฤทธิ์อีกด้วย

นอกจากนี้ ไพบูลย์ เทวรักษ์ (2527 : 49) ได้ศึกษาถึงความสำเร็จและความ

คาดหวังภายใต้เงื่อนไขผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยต้องการจะดูว่าการที่เด็กมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำแตกต่างกันจะมีผลอย่างไรในการคาดหวังความสำเร็จในงานที่ไม่เกี่ยวกับบทเรียนตามหลักสูตรทางการศึกษา การทดลองได้กระทำกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนนนทรีวิทยา และโรงเรียนบางมดวิทยาคม จำนวน 40 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำอย่างละ 20 คน เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง เป็นแบบทดสอบการเปลี่ยนสัญลักษณ์เป็นตัวเลข ซึ่งดัดแปลงมาจากแบบทดสอบชุด Coding ของ WISC. R (1971) การทดสอบกระทำเป็นรายบุคคล ซึ่งก่อนลงมือทำงาน นักเรียนต้องคาดคะเนว่าจะสามารถเปลี่ยนตัวเลขเป็นตัวสัญลักษณ์ได้กี่ตัว จากตัวเลข 100 ตัว ในเวลา 1 นาที ผลการทดลองพบว่า เด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีความคาดหวังในการทำงานสูงกว่ากลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ และมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่าเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ จากผลงานวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า เด็กที่มีความคาดหวังในการทำงานสูงนั้นนอกจากจะเป็นเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงแล้วยังพบว่ามีความเชื่อมั่นในตนเองสูงอีกด้วย

ในสถานการณ์การเรียนการสอนที่แท้จริง ครูไม่สามารถจะหลีกเลี่ยงการสร้างความคาดหวังต่อนักเรียนแต่ละคนว่ามีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างไร เพราะครูแต่ละคนจะทราบประวัติการเรียนของนักเรียนแต่ละคนจากสมุดระเบียนประจำตัว ครูมักทราบล่วงหน้าว่านักเรียนคนไหนเก่งคนไหนอ่อน ครูมักจะคาดหวังว่า นักเรียนที่เคยสอบได้ที่หนึ่งจะเรียนดีและสอบได้ที่หนึ่งอีก และคนที่สอบได้ที่สุดท้ายคงจะเป็นนักเรียนที่อ่อน ซึ่งเป็นสิ่งที่ไม่ถูกต้อง ที่ถูกแล้วครูควรจะทำใจเป็นกลางและสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียนทุกคนและสนับสนุนให้นักเรียนที่เรียนอ่อนให้ตั้งเป้าหมายของการเรียนรู้ที่เหมาะสมและท้าทายให้เกิดความพยายาม เช่น การจัดบทเรียนที่มีระดับความยากง่ายเหมาะสมกับระดับความสามารถของเด็ก เมื่อนักเรียนที่เรียนอ่อนกระทำดีก็ให้การชมเชย และค่อย ๆ ตั้งเป้าหมายให้สูงขึ้นเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ เพื่อช่วยให้นักเรียนที่อ่อนมีความภาคภูมิใจในตนเอง และพัฒนาอัตมโนทัศน์ในทางบวก นอกจากนี้ พรรณี ชูทัย เจนจิต (2534 : 225) ได้กล่าวถึงสิ่งที่ครูควรระวังให้มาก คืออย่าดูถูกความสามารถของเด็กอย่าคิดว่าเด็กเรียนไม่ได้ เพราะฉะนั้นแล้วเด็กมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมให้เป็นไปตามความคาดหวังของครู ถึงแม้ว่าความสามารถที่แท้จริงของเด็กจะสูง

กว่านั้นก็ตาม

จากงานวิจัยและทฤษฎีความคาดหวัง จะเห็นได้ว่าเรื่องความคาดหวังนั้นการศึกษาส่วนใหญ่จะใช้ต้นแบบจากงานวิจัยของโรเซนทอล ซึ่งในสถานการณ์ของโรเซนทอลนั้นเป็นการจัดกระทำให้ครูเกิดความคาดหวัง ซึ่งเป็นความรู้สึกที่อยู่ภายใน และเป็นสิ่งที่ควบคุมได้ยากสำหรับการทดลอง ดังนั้นงานวิจัยฉบับนี้ผู้วิจัยจึงใช้พฤติกรรมคาดหวังแทน โดยไม่สนใจว่าครูที่เป็นคนสอนจะรู้สึกอย่างไร โดยจะควบคุมพฤติกรรมของครู ให้ครูแสดงพฤติกรรมการเอาใจใส่ การช่วยเหลือ ตลอดจนการใช้คำพูดที่เสริมแรง เหตุที่ใช้พฤติกรรมคาดหวังก็เนื่องจากเป็นสิ่งที่สังเกตได้ วัดได้ชัดเจนกว่าความคาดหวังในสถานการณ์ของโรเซนทอล

<u>เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์</u>

<u>ความหมายของอัตมโนทัศน์</u> อัตมโนทัศน์ (Self Concept) หมายถึง ความรู้สึกที่มีต่อตนเองในด้านต่าง ๆ รวมทั้งความรู้สึกที่เกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ของตนเอง ความรู้สึกที่เกี่ยวกับลักษณะนิสัยและคุณสมบัติของตนเอง (ดำรง ศิริเจริญ. 2524 : 20) ส่วนโรเจอร์ (Rogers. 1951 : 498) ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ว่า เป็นผลจากการที่บุคคลมี ปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมเกิดเป็นการรับรู้บุคลิกภาพทั้งหมดที่เป็น "ฉัน" หรือ "ตัวฉัน" กับตัวบุคคลอื่น ๆ เช่นเดียวกับเกอร์เน่ (Gurney. 1988 : 7) ที่ให้ความสำคัญไปที่การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นในสังคมและสิ่งแวดล้อม ซึ่งสรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์ คือส่วนของตัวเราทั้งหมด และรวมถึงการตอบสนองของบุคคลอื่น ๆ ต่อตัวเขาที่อยู่ในสังคมด้วย

เนื่องจากอัตมโนทัศน์มีผลต่อพฤติกรรม และการปรับตัวของบุคคล ซึ่งลาซารัส (Lazarus. 1963 : 61) กล่าวว่าอัตมโนทัศน์เป็นตัวกำหนดพฤติกรรมของบุคคลและทำให้บุคคลเข้าใจตนเอง บุคคลจะแสดงพฤติกรรมไปตามที่คิดว่าตนเป็น ซึ่งคำกล่าวนี้สอดคล้องกับความคิดเห็นของ อนงค์ นิยมธรรม (2531 : 67) และชูชัย สมิทธไกร (2530 : 67) ที่ว่า อัตมโนทัศน์เป็นแกนกลางของการแสดงพฤติกรรม และบุคคลจะมีการกระทำไปในทิศทางที่สอดคล้องกับอัตมโนทัศน์ของตน ดังนั้นถ้าบุคคลมีอัตมโนทัศน์ในเรื่องใดเรื่องหนึ่งในแง่ดี ก็จะมีแนวโน้มว่าบุคคลนั้นจะสามารถกระทำสิ่งนั้นได้ดี และเช่นกัน ถ้าบุคคลมีอัตมโนทัศน์

ในเรื่องใดเรื่องหนึ่งในแง่ลบจะมีแนวโน้มว่า บุคคลนั้นจะกระทำสิ่งนั้นได้ไม่ดี นอกจากนี้ อัตมโนทัศน์ยังเป็นตัวแปรที่สำคัญในการเรียนรู้ กล่าวคือ บุคคลที่มีความรู้สึกต่อตนเองว่าตนเองเป็นคนเก่ง รู้สึกว่าตนเองมีความสามารถจะเรียนได้ดีกว่า บุคคลที่มีความรู้สึกว่าตนเองเป็นคนขาดความสามารถ (สุริน หล้ายรามัญ 2529 : 11) แต่ละบุคคลมีความคาดหวังเกี่ยวกับตนเอง ซึ่งเป็นตัวกำหนดว่าเขาจะแสดงพฤติกรรมอย่างไร ถ้าเขาหวังประสบการณ์ที่ดี ก็จะแสดงพฤติกรรมที่ดี ถ้าเขาหวังประสบการณ์ที่ไม่ดีก็จะแสดงพฤติกรรมที่ไม่ดีตามความคาดหวัง (พรรณี ชูทัย เจนจิต. 2534 : 185)

สรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์มีอิทธิพลต่อการแสดงพฤติกรรมเป็นอย่างมาก ทั้งการคาดหวังในตนเอง และการคาดหวังจากคนรอบข้าง ซึ่งจะทำให้เด็กแสดงพฤติกรรมตามความคาดหวังนั้น นั่นคือ เด็กพร้อมที่จะทำตามความคาดหวังของบุคคลที่มีความสำคัญกับชีวิตของเขา เช่น ครู ผู้ปกครอง โดยเฉพาะครู ควรจะเป็นผู้ที่มองเห็นคุณค่าในตัวเด็ก ยอมรับในความสามารถของเขา ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะช่วยพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็ก ทำให้เขามองเห็นคุณค่าในตนเองมากขึ้น

<u>ลำดับขั้นการพัฒนาอัตมโนทัศน์</u> เกอร์เน่ (Gurney. 1988 : 17-24) แบ่งพัฒนาการของอัตมโนทัศน์เป็น 3 ขั้นตอนดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ตนตามปรากฏ หรือระยะก่อนรู้สึกสำนึกในตน (0-2 ปี)
(Existential or Pre Self Awareness)

ขั้นตอนที่ 2 ตนตามภายนอก (2-13 ปี)
(Exterior Self)

ขั้นตอนที่ 3 ตนตามภายใน (13 ปีขึ้นไป)
(Internal Self)

<u>ขั้นตอนที่ 1</u> ตนตามปรากฏ หรือระยะก่อนรู้สำนึกในตน (Existential or Pre Self Awareness)

มีคำถามว่า ในระยะนี้เกิดพัฒนาการของ "อัตตา" บ้างหรือไม่ คำตอบที่เป็นพื้น

ฐานคือ เด็กจะเรียนเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมรอบตัว ทั้งที่มีและไม่มีชีวิต ในกระบวนการนี้จะนำไปสู่ความเข้าใจตนเองว่า เป็นสิ่งที่แยกจากสิ่งแวดล้อม เด็กในช่วงแรกยังไม่สามารถพูดเกี่ยวกับตนเองได้ ดังนั้นจึงต้องอาศัยการสังเกตพฤติกรรม ดูสัญญาณที่แสดงว่าเด็กรู้จักตนเอง เช่น การใช้สรรพนามบุคคลสำหรับสถานการณ์ต่างๆ เช่น มารดาจะใช้สัญลักษณ์ชื่อเขาว่า "ปีเตอร์ทำ" หลังจากนั้น 2-3 สัปดาห์ เด็กจะเข้าใจว่า "ฉันเป็นคนทำ"

ในระยะแรกของขั้นตอนนี้จะเกี่ยวข้องกับการเรียกชื่อสรรพนามบุคคลขั้นตอนนี้อยู่ระหว่าง 18-30 เดือน หรือโดยเฉลี่ย 24 เดือน

วิธีที่ดีที่สุด และเป็นพื้นฐานที่สุดในการศึกษาการรู้จักตนเองของเด็กคือการสังเกตปฏิกิริยาของทารกต่อภาพของตนเองในกระจกเงา ไดซอน (ฤทัยรัตน์ ธรเสนา. 2535 : 23 ; อ้างอิงมาจาก Dixon. 1957) ได้รายงานการศึกษาเด็ก 5 คน ที่นั่งอยู่หน้ากระจกเงาโดยเขาใช้กระจกที่มองได้ด้านเดียว หรือทั้งสองด้าน ให้เด็กได้เห็นภาพที่สะท้อนจากกระจกเงาทีละภาพ จากนั้นจึงให้เห็นภาพหลายภาพที่สะท้อนจากกระจกเงาพร้อมกัน ซึ่งในขั้นนี้ แบ่งเป็นพัฒนาการที่คงที่ได้ 4 ขั้นตอนคือ

1. "มารดา" (Mother) ในช่วง 4 เดือนแรก ในระยะนี้เด็กไม่สนใจภาพของตนเองแต่ตอบสนองอย่างทันทีต่อภาพมารดา โดยการมอง ยิ้มและส่งเสียง

2. "เพื่อนเล่น" (Play mate) ในช่วง 5-6 เดือน พบว่าเด็กสนใจต่อภาพของตนเองในกระจกเงา แต่พฤติกรรมที่ตอบสนองจะเหมือนกับเด็กเห็นภาพของเด็กอื่น ๆ ในกระจกเงา

3. "เชื่อมโยงจากการกระทำของตน" (Who dot do dot when I do dot) ในช่วง 7-11 เดือน เด็กจะเริ่มเชื่อมโยงภาพของตนเองในกระจกเงากับตัวเด็กเอง มีการเคลื่อนไหวอย่างง่าย ๆ ซ้ำแบบเดิม เช่น ยกมือขณะมองกระจก เด็กเริ่มแยกแยะภาพตนออกจากภาพคนอื่น

4."การรู้จักตนเองจากการมองเห็น" (Visual Self Recognition) ในช่วง 12-24 เดือน เด็กจะจ้องมองภาพของตนเองในกระจกเงาเมื่อถามว่า "ปีเตอร์อยู่ไหน" เขาจะสามารถแยกความแตกต่างของตัวเขากับคนอื่น ๆ ในกระจกได้ เกิดเป็นความแปลกใหม่และเด็กจะคุ้นเคยกับตนเองมากขึ้น ตนตามปรากฏจะมีหลายขั้นตอน ก่อนที่จะไปถึงการ

รู้สำนึกในตนเอง (Self Awareness) เช่น สามารถพูดเกี่ยวกับตนเองว่า "I can play" หรือเป็นวัตถุ เช่น "I have red hair" เด็กจะรู้จักบิดามารดาก่อนที่จะรู้จักตนเอง และใช้คำว่า "Mummy" ก่อนที่จะเรียกชื่อตนเองและสรรพนามบุคคล

<u>ขั้นตอนที่ 2</u> ตนตามภายนอก (Exterior Self) 2-13 ปี

การวินิจฉัยอัตมโนทัศน์ในวัยนี้จะง่ายขึ้น เพราะนอกจากการสังเกตแล้วยังได้ข้อมูลจากการตอบคำถามง่ายๆ ที่เด็กในวัยนี้สามารถเข้าใจ และตอบได้

ในขั้นตอนนี้เด็กจะรวบรวมรายละเอียดจากข้อมูลต่าง ๆ มีการประเมินผลความรู้สึกในทางบวกและลบ รายละเอียดทั้งหมดและการประเมินผลจะรวมเป็นอัตมโนทัศน์ ซึ่งเป็นตัวสำคัญในการดำเนินกิจกรรมในการควบคุมการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง ดังนั้นระยะนี้จึงเป็นระยะที่สำคัญมาก เพราะเป็นช่วงที่เด็กจะได้รับข้อมูลต่าง ๆ เข้าไป ประสบการณ์ความสำเร็จหรือความล้มเหลว ข้อวิพากษ์วิจารณ์เด็ก เป็นสิ่งที่มีอำนาจในการพัฒนาอัตมโนทัศน์ขึ้นมา ในระยะนี้เป็นระยะที่สำคัญมากที่บิดามารดา และคนอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับเด็กจะได้ช่วยกันทำให้เด็กมีคุณค่ามากขึ้นทั้งในขณะนี้และในอนาคต ระยะตนตามภายนอกเป็นช่วงที่กว้าง เด็กบางคนเข้าสู่ระยะนี้เมื่ออายุ 18 เดือน และบางคนอาจจะอยู่ในระยะนี้จนกระทั่งอายุ 16 ปี อย่างไรก็ตาม บุคลิกภาพของเด็กในระยะตนตามภายนอกนั้น จะได้มาจากการรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ และการได้รับข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง ในช่วงแรกของขั้นตอนนี้เด็กได้รับรู้เกี่ยวกับ "ตน" ในรูปทางกายภาพและคิดว่า "ตน" เป็นส่วนหนึ่งของร่างกายเหมือนศีรษะ เด็กยังสับสนเกี่ยวกับ "ตน" "จิตใจ" และ "ร่างกาย" เด็กจะแยกตนเองออกจากคนอื่นโดยอาศัยลักษณะภายนอก เช่น เด็กจะพูดว่า "ฉันต่างจากจอห์นเพราะว่าเขามีผมสีทอง"

เมื่อเด็กอายุได้ 8 ปี เด็กเริ่มแบ่งแยก "จิตใจ" กับ "ร่างกาย" และยอมรับในส่วนที่เป็นกระบวนการภายใน เช่นเดียวกับการยอมรับกระบวนการภายนอก อย่างไรก็ตาม "ตน" ในระยะนี้ก็ยังเป็นผลกระทบจากภายนอก และเด็กยังไม่ใช้วิธีการภายในเพื่อการรู้สำนึกในตนเองเช่นในวัยรุ่น ความแตกต่างระหว่าง "จิตใจ" กับ "กายภาพ" ทำให้เด็กสามารถประมาณค่า "ตน" ได้เกอร์เน่ (Gurney) ได้อ้างถึงงานวิจัยของการ์โด และโบแฮน (Guardo and Bohan. 1971) ซึ่งพบว่าเด็กในช่วง 6-7 ปี จะเชื่อในมิติของ

กายภาพและพฤติกรรมที่ปรากฏชัด และอายุ 8-9 ปี จะมีคำอธิบายในเรื่องจิตวิทยาเพิ่มเข้ามา เด็กจะมีการเปรียบเทียบเกิดขึ้น เช่น จาก "ฉันเล่นสเก็ตได้" มาเป็น "ฉันสามารถเล่นสเก็ตได้ดีกว่าดับบี้" การเปลี่ยนแปลงนี้ชี้ให้เห็นว่ามีความซับซ้อนมากขึ้นในการแยก "ตน" ออกจากคนอื่น ๆ

ฮาร์เตอร์ (Harter. 1982) ได้ศึกษาความเข้าใจสัญลักษณ์ทางอารมณ์เด็กโดยใช้คำว่า "อับอาย" (Ashamed) และ "ความภูมิใจ" (Proud) โดยให้เด็กอายุ 5 ปีและ 7 ปี แสดงถึงสิ่งที่คนอื่นรู้สึกต่อการกระทำของเขา เช่น "พ่อภูมิใจในตัวฉันมาก เมื่อฉันจับปลาได้" และให้เด็กอธิบายถึงว่าจะเกิดความอับอายหรือความภูมิใจในตัวเอง เมื่อเขามีพฤติกรรมอย่างไร จากจุดนี้แสดงว่า เด็กได้มีพัฒนาการของการรู้สำนึกในตนเอง (Self Awareness) แต่นั่นไม่ได้หมายถึงว่าเด็กเล็ก ๆ ไม่สามารถมีประสบการณ์ทางอารมณ์ในด้านความอับอายและความภูมิใจ แต่แสดงว่า เด็กนั้นไม่สามารถมองย้อนกลับและไม่สามารถตัดสินใจเกี่ยวกับความอับอาย และความภูมิใจจนกระทั่งอายุ 8 ปี การรู้สำนึกในตนจึงเริ่มมีขึ้น และนำไปสู่ความสามารถในการประเมินตนเอง

ในช่วงสุดท้ายของระยะนี้เด็กจะมีการรู้สำนึกในตนเอง (Self Awareness) มากขึ้น เด็กจะมีการสำนึกในกระบวนการภายใน เมื่อเด็กเข้าสู่วันรุ่นเขาจะเริ่มรู้จักกระบวนการภายในตนเองมากขึ้น

<u>ขั้นตอนที่ 3</u> ตนตามภายใน (Interior Self) 13 ปีขึ้นไป

ในเด็กเล็ก ๆ จะบรรยายตนเองในด้านรูปธรรม เช่น พวกเราอาศัยอยู่ที่ใด พวกเขาต้องการอะไร และพวกเขาเหมือนอะไร สำหรับวัยรุ่นจะบรรยายตนเองในเรื่องของบุคลิกภาพส่วนบุคคล และความเชื่อของบุคคล ในช่วงอายุ 12-29 ปี เป็นช่วงที่อัตมโนทัศน์จะเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ และสามารถแยกแยะได้มากขึ้น เซลแมน (Selman. 1980) ได้ให้ข้อเสนอแนะว่า เด็กวัยรุ่นจะสำนึกในเรื่องกระบวนการของจิตไร้สำนึกในตนเองและผู้อื่น อัตมโนทัศน์ของเด็กวัยรุ่นจะมีพัฒนาการไปอย่างต่อเนื่อง และการเปลี่ยนแปลงจะมีพัฒนาการไปอย่างช้า ๆ สิ่งที่สำคัญยิ่งของวัยรุ่นจากการเปลี่ยนแปลงความรู้คิดของอัตมโนทัศน์คือความสามารถในการหล่อหลอม กลั่นกรอง เอาความรู้สึกนึกคิดของตนเองออกมา การเปลี่ยน

แปลงทางด้านความสามารถเกิดขึ้นหลังจากอายุ 15 ปีขึ้นไป วัยรุ่นจะอ้างอิงกลุ่มของบุคคลที่เขาเชื่อ มาพิจารณาเป็นบุคลิกภาพของตนเอง การเพิ่มพูนความสามารถในการกลั่นกรองสาระสำคัญ เป็นศูนย์กลางที่สำคัญในการแยกความแตกต่างของตนเองกับสิ่งแวดล้อมของตน และเป็นการผสมผสานความเข้าใจระบบของตน (Self System)

โรเซนต์เบิร์ก (ฤทัยรัตน์ ธรเสนา. 2535 : 26 ; อ้างอิงมาจาก Rosenberg. 1979) พบว่า ลักษณะนิสัยของวัยรุ่นจะถูกตีตราไว้แตกต่างกัน กล่าวคือ ช่วงแรกจะมุ่งไปที่คุณภาพในการควบคุมอารมณ์ และคุณภาพของบุคลิกภาพ เช่น ความกล้าหาญ ระเบียบวินัย ช่วงวัยรุ่นตอนกลางลักษณะนิสัยจะถูกตีตราไปที่สัมพันธภาพระหว่างบุคคล ซึ่งเป็นสิ่งที่มีอำนาจมาก เช่น ความเป็นเพื่อน ความโอบอ้อมอารี ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ความมีเสน่ห์ล่อใจเพื่อน ๆ ช่วงท้ายของวัยรุ่น จะมีความสัมพันธ์กับสภาพจิตวิทยาภายใน (Psychological interior self) ซึ่งเกี่ยวกับด้านอารมณ์ คุณค่า ทัศนคติ ความรักและการเพ้อฝัน จากลำดับขั้นของพัฒนาการที่ เกอร์เน่ (Gurney) ได้แบ่งไว้นั้นจะเห็นว่า อัตมโนทัศน์ในช่วง 2 ปีแรก จะมีความสัมพันธ์กับการอบรมเลี้ยงดู การดูแลที่บิดามารดาหรือผู้ใกล้ชิดได้ให้กับเด็ก อัตมโนทัศน์ในขั้นแรก เด็กจะรู้จักเพียงบิดามารดารู้จักชื่อตนเอง ความสำคัญของพัฒนาการในขั้นแรกอยู่ที่ สัมพันธภาพกับบิดา มารดาและการได้พัฒนาให้เด็กได้รู้จักตนเองและสิ่งแวดล้อม เมื่อเข้าสู่ขั้นที่ 2 การสร้างและพัฒนาอัตมโนทัศน์มีความสัมพันธ์กับการมีปฏิสัมพันธ์กับคนรอบข้าง การเก็บรายละเอียดที่บุคคลอื่นมองตนเอง แล้วนำไปประเมินรวบรวมเป็นอัตมโนทัศน์ของตนเอง ในขั้นนี้เด็กยังใช้ชีวิตในครอบครัว ดังนั้น บิดา มารดา และคนในครอบครัวจึงยังมีความสำคัญในการสร้างอัตมโนทัศน์ ส่วนในช่วงปลายของขั้นตอนที่ 2 นี้ เด็กจะใช้ชีวิตในสังคมโรงเรียนมากขึ้น บุคคลที่มีอิทธิพลต่อการสร้างและพัฒนาอัตมโนทัศน์ นอกจากจะเป็นบิดามารดาแล้ว ครูและเพื่อน ๆ จะมีความสำคัญด้วย ส่วนในขั้นตอนที่ 3 การพัฒนาอัตมโนทัศน์จะเกี่ยวกับการรู้สึกนึกคิดของตนเอง มีความต้องการเป็นตัวของตัวเองพยายามค้นหาลักษณะเด่นของตน ต้องการรู้ให้ถ่องแท้ว่าตนเป็นอย่างไร

<u>ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์</u> จากลำดับขั้นของอัตมโนทัศน์จะสังเกตเห็นว่า อัตมโนทัศน์เริ่มพัฒนาจากการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลรอบข้าง ซึ่งเริ่มจากบิดา

มารดา ผู้ปกครอง และจะพัฒนาจากด้านรูปธรรมไปสู่นามธรรมที่มีความซับซ้อนขึ้น เช่น จากด้านรูปร่างหน้าตาไปสู่ทัศนคติ ความรู้สึกนึกคิด เห็นได้ว่าอัตมโนทัศน์ เป็นสิ่งที่สามารถมีพัฒนาการ และเกิดการเปลี่ยนแปลงได้ การเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์สามารถเปลี่ยนแปลงไปได้ตามการรับรู้สถานการณ์ เนื่องจากการที่คนมีการเจริญเติบโต มีการเปลี่ยนแปลงและมีพัฒนาการ ดังนั้น "อัตมโนทัศน์" จึงเกี่ยวข้องกับการมองตนเอง ที่มีพื้นฐานมาจากประสบการณ์ในอดีต ประสบการณ์ในปัจจุบัน ผลจากการกระทำในปัจจุบันและจากการคาดหวังในอนาคต ซึ่งสอดคล้องกับเฮอร์ล็อค (Hurlock. 1968 : 507) ที่แสดงความเห็นว่า อัตมโนทัศน์ของบุคคลจะได้รับอิทธิพลจากปัจจัยหลาย ๆ ปัจจัยร่วมกัน เช่น สัมพันธภาพที่มีกับบิดา มารดา และเพื่อน ๆ ปัจจัยอย่างหนึ่งอย่างใดจะมีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ในแต่ละช่วงอายุแตกต่างกันไป และปัจจัยที่แตกต่างกัน จะมีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์แตกต่างกัน

พรรณี ชูทัย เจนจิต (2534 : 203-205) ได้รวบรวมปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ ดังนี้

1. ประสบการณ์ในช่วงแรกของชีวิต บุคคลแรกที่เน้นเกี่ยวกับความสำคัญของประสบการณ์ในช่วงแรกของชีวิตคือ ฟรอยด์ เฮอร์ล็อค (Hurlock. 1972) กล่าวว่าในปัจจุบันนักการศึกษาเกี่ยวกับบุคลิกภาพต่างก็มีความเห็นว่า คนทั่วไปที่มีปัญหาในการปรับตัวนั้นเนื่องมาจากความบกพร่องของประสบการณ์ในช่วงแรกของชีวิต ซึ่งจะทำให้เป็นคนค่อนข้างเก็บตัว คิดถึงแต่ตนเองมากกว่าที่จะเป็นคนเปิดเผย ดังนั้นประสบการณ์ในช่วงแรกและความทรงจำต่าง ๆ ในอดีตเป็นสิ่งที่ฝังใจ และมีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์

2. อิทธิพลทางวัฒนธรรม บุคคลในทุกวัฒนธรรมจะพัฒนาบุคลิกภาพขึ้นมาเพื่อให้เป็นไปตามมาตรฐานของสังคมนั้น ๆ ดังนั้น ในช่วงของการอบรมเลี้ยงดูตั้งแต่เริ่มแรกเด็กจะได้รับอิทธิพลทั้งจากโรงเรียนและจากกลุ่มเพื่อน ซึ่งมาส่งเสริมอิทธิพลทางบ้านอีกต่อหนึ่งจากอิทธิพลต่าง ๆ เหล่านี้ ทำให้เด็กเรียนรู้ที่จะปรับตัวเพื่อให้เป็นที่ยอมรับของสังคม ค่านิยมทางวัฒนธรรมจะสะท้อนให้เห็นได้จากการอบรมเลี้ยงดู ซึ่งจะมีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็กและถ่ายทอดไปยังบุคลิกภาพอีกต่อหนึ่ง ถ้าสังคมใดเด็กได้รับการฝึกให้เป็นคนที่ทำอะไรโดยนึกถึงครอบครัว จะทำให้เด็กเป็นคนที่ซื่อสัตย์ ให้ความช่วยเหลือ ร่วมมือ อุทิศตน และจะเป็นคนที่มีลักษณะทำอะไรตามความคิดเห็นของผู้อื่น ไม่ใคร่เป็นตัวของตัวเอง ในทาง

ตรงกันข้ามถ้าสังคมใดเลี้ยงดูเด็กในลักษณะคำนึงถึงตนเป็นใหญ่ จะทำให้เด็กเป็นคนที่ทำอะไรตามความต้องการของตน คำนึงถึงเรื่องสิทธิและเสรีภาพ มีความต้องการที่จะช่วยตนเองมากกว่าช่วยผู้อื่น

3. ร่างกาย ร่างกายมีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ทั้งทางตรงและทางอ้อม ทางตรงคือ เป็นตัวกำหนดความสามารถที่เด็กจะทำอะไรได้หรือไม่ได้ ทางอ้อม คือ เด็กคิดอย่างไรเกี่ยวกับร่างกายของตน ซึ่งเป็นผลเนื่องมาจากการที่เด็กคิดว่าคนรอบข้างคิดอย่างไรกับตนเช่น คนอ้วนจะไม่รู้สึกกับความอ้วนนั้น จนกว่าจะรู้สึกว่าคนรอบข้างเห็นว่าเป็นสิ่งน่าเกลียดตลอดจนการที่เพื่อนล้อเลียน ความรู้สึกที่ว่าตัวเองต่างจากคนอื่นจะทำให้เด็กเกิดความรู้สึกไม่ทัดเทียมผู้อื่น ด้อยกว่าผู้อื่นซึ่งมีผลต่อบุคลิกภาพ

4. สติปัญญา สำหรับเด็กที่เฉลียวฉลาดมาก ๆ คนทั่วไปมักจะมีความคิดว่า เป็นเด็กที่ชอบทำอะไรแปลก ๆ การที่เด็กมีอัตมโนทัศน์ว่าตัวเองต่างจากผู้อื่น ทำให้เด็กที่ฉลาดทำตัวไม่ใคร่ถูกในเวลาที่เข้ากลุ่ม ซึ่งเป็นผลทำให้เกิดความรู้สึกไม่สบายใจ ไม่มั่นใจในตนเองในการคบกับเพื่อน ๆ ส่วนเด็กที่มีอัตมโนทัศน์ว่าตัวเองไม่ฉลาดเท่าเพื่อนจะทำให้เกิดความรู้สึกว่าเป็นคนวงนอก จะทำให้เด็กพัฒนาความรู้สึกด้อย เด็กพวกนี้จะมีประสบการณ์แคบ ซึ่งเป็นผลทำให้ไม่ได้รับการยอมรับจากกลุ่มเท่าที่ควร

5. ความสำเร็จและความล้มเหลว ทั้งความสำเร็จและความล้มเหลวมีอิทธิพลอย่างยิ่งต่ออัตมโนทัศน์ของเด็ก ความล้มเหลวไม่เพียงแต่ทำลายอัตมโนทัศน์เท่านั้น แต่ยังส่งผลถึงการปรับตัวในสังคมอีกด้วย ส่วนความสำเร็จจะนำไปสู่การพัฒนาอัตมโนทัศน์ ซึ่งจะส่งผลไปสู่การปรับตัวของเด็กในสังคมต่อไป

6. การยอมรับทางสังคม การยอมรับทางสังคมมีอิทธิพลอย่างมากต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็ก เด็กที่ได้รับการยอมรับในกลุ่มเพื่อนในฐานะเป็นผู้นำ จะทำให้เด็กพัฒนาความมั่นใจในตนเอง มีความภาคภูมิใจ เด็กที่มีลักษณะเป็นมิตร และมีความมั่นใจในตนเองจะมีเพื่อนมาก ยิ่งเด็กกว้างขวางในหมู่เพื่อนเท่าใด ก็ยิ่งทำให้เด็กพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองเท่านั้น ในทางตรงกันข้าม เด็กที่ไม่ใคร่กว้างขวางในหมู่เพื่อน จะเกิดความรู้สึกน้อยเนื้อต่ำใจ อิจฉาเพื่อนที่เป็นที่ยอมรับของเพื่อน ๆ ขวางคนโน้นขวางคนนี้ มีอารมณ์ขุ่นมัวหงุดหงิด ไม่ไหว่าย และรู้สึกว่าเพื่อน ๆ ไม่เป็นมิตรกับตน ความรู้สึกต่าง ๆ เหล่านี้ทำให้ยาก

ที่จะพัฒนาตนเองให้เป็นที่ยอมรับ ซึ่งทำให้เด็กพวกนี้พยายามแยกตัวออกจากกลุ่ม

7. สัญลักษณ์ของสถานภาพทางครอบครัว สัญลักษณ์ซึ่งแสดงสถานภาพของครอบครัว ได้แก่ เสื้อผ้า เครื่องใช้ ซึ่งเด็กจะเรียนรู้เกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ เหล่านี้ได้ดีมาก เพราะเป็นเครื่องหมายที่แสดงให้เห็นถึงการยอมรับหรือไม่ยอมรับจากกลุ่มเด็กซึ่งมีเสื้อผ้าข้าวของเครื่องใช้ดี ๆ จะรู้สึกว่าตนเองดีกว่าผู้อื่น จะทำให้มีบุคลิกภาพที่ต่างจากเด็กที่พ่อแม่ไม่สามารถจัดซื้อหรือหาของใช้ดี ๆ ให้ ได้ถ้าเด็กไม่ได้รับการยอมรับจากกลุ่ม เขามักทำหนิพ่อแม่ที่ไม่สามารถทำให้เขาทัดเทียมกับเพื่อน ๆ เด็กจะรู้สึกสงสารตนเอง อิจฉาผู้ที่ดีกว่าและไม่มีความสุขสำหรับเด็กบางคนจะมีลักษณะปกป้องตนเองโดยการชอบวิจารณ์ เพื่อดูถูกว่าสิ่งที่คนอื่นมีนั้นไม่ดี เด็กที่ปกป้องตนเองเช่นนี้ จะพัฒนาพฤติกรรมซึ่งไม่เป็นที่ยอมรับของสังคม แต่สำหรับเด็กบางคนจะชดเชย ความรู้สึกด้อยทางสถานภาพของครอบครัวด้วยการพยายามเรียนหนังสือให้เก่ง เพื่อช่วยให้ตนเองรู้สึกว่าได้รับการยอมรับจากสังคมเช่นเดียวกัน

8. อิทธิพลของครู ครูเป็นผู้มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็กเป็นอย่างมาก ทั้งโดยตรงและโดยอ้อมรองจากพ่อแม่ ครูที่ปรับตัวได้ดีคือ ครูที่มีเจตคติในการยอมรับผู้อื่น ให้ความอบอุ่นเป็นกันเอง จะช่วยให้เด็กมีอัตมโนทัศน์ ซึ้งสอดคล้องกันลักษณะของครู ก้าวร้าวเห็นผู้อื่นเป็นศัตรู อารมณ์ขุ่นมัว ทั้งต่อตนเองและผู้อื่น รวมทั้งผู้ที่มีอำนาจเหนือ จะทำให้เด็กซึ่งมีปัญหามาจากทางบ้านอยู่แล้วมีปัญหาหนักขึ้นถ้าพบครูประเภทนี้

9. อิทธิพลทางครอบครัว ครอบครัวมีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็กมากที่สุด เพราะบ้านเป็นสังคมแรกที่เด็กเรียนรู้แบบอย่างต่าง ๆ เด็กใช้เวลาส่วนใหญ่อยู่กับบ้านมากกว่าสังคมอื่น นอกจากนั้นบุคคลภายในครอบครัวล้วนแต่เป็นบุคคลสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็กในช่วงปีแรกของชีวิต สิ่งสำคัญภายในบ้านจะมีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็กคือ เจตคติของพ่อแม่ที่มีต่อตัวเด็ก ถ้าเต็มไปด้วยความรัก ความเข้าใจและความสนใจ จะช่วยให้เด็กปรับตัวได้ดี สำหรับเด็กที่ปรับตัวไม่ได้ เพราะอยู่กับพ่อแม่ที่มีอารมณ์ปฏิเสธขาดความรัก ความอบอุ่น มีความรู้สึกเกลียดชัง ตลอดจนเข้มงวดกวดขันในพฤติกรรมของเด็ก การที่เด็กรับรู้เจตคติของพ่อแม่ที่มีต่อตนเองเป็นสิ่งสำคัญยิ่งกว่าเจตคติที่เด็กมีต่อตนเอง เด็กที่รับรู้ว่าตนเองเป็นที่ยอมรับของพ่อแม่ ก็จะมีอัตมโนทัศน์ในทางบวกและแสดงลักษณะที่เป็นตัวของตัวเอง มีความมั่นคง เชื่อมั่นในตนเองมากกว่าเด็กที่รู้ตัวว่าไม่เป็น

ที่ยอมรับของพ่อแม่

จากปัจจัยต่าง ๆ ที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ดังกล่าวนั้น จะเห็นว่าอิทธิพลของครู ความสำเร็จและความล้มเหลว ตลอดจนอิทธิพลทางครอบครัวเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ทั้งสิ้น ดังนั้นถ้าครูและผู้ปกครองเอาใจใส่ดูแลอย่างใกล้ชิด ให้การยอมรับ ให้ความอบอุ่นแก่เด็ก น่าจะช่วยให้เด็กได้พัฒนาอัตมโนทัศน์ไปในทางที่ดีขึ้น

<u>งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอัตมโนทัศน์</u> ริชมอนด์ (Richmond. 1971 : 425-429) ได้ศึกษาเรื่องสังคมมิติกับมโนภาพเกี่ยวกับตนของนักเรียนเกรด 5 และเกรด 6 จำนวน 204 คน โดยใช้แบบสอบถามความภาคภูมิใจในตนเองของคูเปอร์สมิท (Coopersmith's Self Esteem Inventory) วัดมโนภาพเกี่ยวกับตน แล้วนำคะแนนที่ได้มาวิเคราะห์องค์ประกอบ พบว่าความภาคภูมิใจในตนเองมีองค์ประกอบคือ การปฏิเสธ หรือไม่ยอมรับตนเองการยอมรับของบิดามารดา การหลอกตนเอง การไม่ยอมรับของผู้มีอาวุโส หรือผู้มีอำนาจรวมทั้งการยอมรับจากสังคมและตนเอง

เนลส์ (นิ่มนวล อินทรชัย. 2532 : 12 ; อ้างอิงมาจาก Nails. 1971 : 138-A) ศึกษาอัตมโนทัศน์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนเกรด 6,7,8 และ 9 จำนวน 975 คน โดยใช้ The State Assument Test และ National Standardized Test วัดอัตมโนทัศน์ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนตามลำดับ พบว่าเมื่อโรงเรียนจัดโครงการให้นักเรียนได้มีการพัฒนาอัตมโนทัศน์แล้ว ทุกชั้นมีอัตมโนทัศน์เพิ่มขึ้นผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก็สูงขึ้นด้วย ซึ่งสรุปได้ว่า การเพิ่มอัตมโนทัศน์ในทางบวกจะช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้วยซึ่งสอดคล้องกับการวิจัยของ โคช (Koch. 1972 : 1081-A) ที่ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัตมโนทัศน์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์จากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนเกรด 6 จำนวน 602 คน และครูจำนวน 26 คน ในมลรัฐวิสคอนซิน พบว่าอัตมโนทัศน์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์มีความสัมพันธ์ในทางบวก ซึ่งหมายความว่า ผู้ที่มีอัตมโนทัศน์ดีจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์สูง และผู้ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ต่ำจะมีอัตมโนทัศน์ในทางไม่ดี

คูเปอร์สมิท (Coopersmith. 1959 : 87-92) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่าง

อัตมโนทัศน์กับความกังวลใจจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนเกรด 5 และ 6 จำนวน 102 คน โดยใช้แบบวัดความกังวลใจของแมคแคนเลส (McCandless) ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีอัตมโนทัศน์ในด้านดีจะมีความกังวลใจน้อยกว่านักเรียนที่มีอัตมโนทัศน์ในด้านไม่ดี และ บังอร เสตนนท์ (2521 : 58-62) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่าง "ตน" อย่างที่คิดว่าตนเป็น และ "ตน" อย่างที่คิดอยากจะเป็นของเด็กวัยรุ่นซึ่งกำลังเรียนอยู่ในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนพระโขนง พบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อการยอมรับตนเองของเด็กเรียงตามลำดับได้แก่ การเลี้ยงดูของพ่อแม่ สถานภาพทางสังคม และยังพบว่า เด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีการยอมรับตนเองสูง นอกจากนี้ จำรัส บุญญานนท์ (2515 : 64-65) ได้ศึกษาอัตมโนทัศน์ความวิตกกังวล และความต้องการสัมฤทธิผลของเด็กที่ประพฤติคล้อยตามสังคมและขัดกับสังคมกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 210 คน ใช้แบบสอบถามตนอย่างที่คิดอยากจะเป็นและตนอย่างที่คิดว่าตนเป็นพบว่า เด็กที่ประพฤติคล้อยตามสังคมจะมีอัตมโนทัศน์ ความต้องการสัมฤทธิผลสูงและมีความกังวลต่ำกว่าเด็กที่ประพฤติขัดกับสังคม แต่ไม่พบความแตกต่างระหว่างเพศในตัวแปรเดียวกัน

จากงานวิจัยดังกล่าวข้างต้น อัตมโนทัศน์มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและส่งผลต่อบุคลิกภาพ ดังนั้น ถ้าครูสามารถทำให้เด็กประสบความสำเร็จโดยเฉพาะอย่างยิ่งทางการอ่านแล้ว น่าที่จะส่งผลต่ออัตมโนทัศน์ของเด็กในทางที่ดี ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยคิดว่าเมื่อเด็กประสบความสำเร็จทางการอ่าน โดยการใช้พฤติกรรมคาดหวังของครูผู้ปกครอง ประกอบการสอนซ่อมเสริมแล้ว อัตมโนทัศน์ของเด็กน่าจะเป็นไปในทางที่ดีด้วย

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสนใจ

ความหมายของความสนใจ เป็นที่ยอมรับโดยทั่วไปว่า การที่คนเรามีแรงจูงใจในการทำงานให้สำเร็จ ย่อมมีความสนใจเป็นพื้นฐาน จากการสังเกตพบว่านักเรียนที่มีความสนใจในวิชาใดมักจะเรียนวิชานั้นได้ดีกว่าที่เรียนโดยปราศจากความสนใจและการมีทัศนคติที่ดีต่อเรื่องใดเรื่องหนึ่งย่อมทำให้เกิดความสนใจในเรื่องนั้น นักเรียนที่มีทัศนคติที่ดีต่อวิชาใดก็ตามจะมีความสนใจ ค้นคว้า ติดตามผลในวิชานั้น จากผลการวิจัยทางด้านทัศนคติพบว่า

ทัศนคติมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชานั้น (Shepps and Ohers. 1971 : 73) ด้วยเหตุนี้ความสนใจน่าที่จะมีความสัมพันธ์ในทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้วย

ดิวอี้ (Dewey. 1959 : 66) กล่าวถึงความสนใจว่า เป็นความรู้สึกหรือความพอใจที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง แนวความคิดใดความคิดหนึ่ง หรือกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งซึ่ง กู๊ด (Good 1973 : 311) ได้ให้ความหมายเพิ่มเติมว่า ความรู้สึกนี้อาจมีชั่วขณะหนึ่งหรืออาจมีถาวรต่อไปก็ได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความอยากรู้อยากเห็นของบุคคลนั้น โดยมีอิทธิพลจากประสบการณ์ของตัวเขาเอง ส่วนเพดจ์ และมาร์แชล (Page and Marshall. 1977 : 181) เน้นถึงความสนใจว่าเป็นองค์ประกอบสำคัญอย่างหนึ่งในการพัฒนาหลักสูตร ความสนใจเป็นอาการที่จิตใจเพ่งเล็งกับการเลือกกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง หรืออาการสนุกสนานเพลิดเพลินใจในการทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ซึ่งได้วัดจากแบบวัดความสนใจ มีผู้กล่าวถึงความสนใจในลักษณะทางจิตใจที่ต่อเนื่องกันเป็นชุด และถือว่ามีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ ซึ่งเริ่มจากการมีสิ่งเร้ามาเร้าให้เกิดความสนใจ และตอบสนองอย่างต่อเนื่องกันเป็นลูกโซ่ ตราบที่ยังมีความสนใจอยู่ การตอบสนองดังกล่าวทำให้เกิดความรู้สึก หรือความคิดอันนำไปสู่ความสงสัย ความอยากรู้อยากเห็น และความต้องการเรียนรู้เพิ่มขึ้น นั่นคือ ความสนใจชี้ให้เห็นถึงความปรารถนาที่ใคร่จะได้รับการสอนหรือพยายามที่จะสอนตนเอง ความสนใจจึงเป็นองค์ประกอบประการหนึ่งที่ทำให้เกิดความพร้อมที่จะเรียน ซึ่งเมื่อมีความพร้อมที่จะเรียนสิ่งใด แม้มีอุปสรรคบ้างก็มักไม่ลดความสนใจจากสิ่งนั้นง่าย ๆ (ประสาท อิศรปรีดา. 2521 : 135-136)

จากคำจำกัดความข้างต้น พอสรุปได้ว่า ความสนใจ เป็นความรู้สึกที่บุคคลพึงพอใจต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการเรียนรู้ และเป็นองค์ประกอบที่ทำให้เกิดความพร้อมที่จะเรียน ดังนั้นถ้าบุคคลเกิดความพร้อมที่จะเรียน ก็จะทำให้การเรียนรู้เป็นไปได้ด้วยดี บรรลุถึงจุดมุ่งหมายของการเรียน บุคคลก็จะประสบผลสำเร็จในที่สุด

<u>ลักษณะของความสนใจ</u> ทวี ท่อแก้ว และอบรม สินภิบาล (2517 : 61) ได้ให้ลักษณะความสนใจไว้ดังนี้

1. ความสนใจเป็นความรู้สึกที่เกิดขึ้นในบุคคล เนื่องจากถูกชักนำโดยสิ่งแวดล้อม

ต่าง ๆ

2. ความสนใจทำให้เอาใจใส่จดจ่อต่อสิ่งที่ตนสนใจ และแต่ละบุคคลมีความเข้มข้นต่างกัน

3. ความสนใจที่บุคคลมีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งย่อมเปลี่ยนแปลงได้ตามสถานการณ์

4. ความสนใจอาจเป็นความรู้สึกชั่วขณะหรือตลอดไปก็ได้

5. เมื่อเกิดความสนใจต่อสิ่งใดแล้ว บุคคลนั้นย่อมมุ่งมั่นที่จะทำให้สำเร็จ

ลักษณะความสนใจที่นักการศึกษากล่าวไว้นั้น เห็นได้ว่า ชนิดและระดับความสนใจเป็นเรื่องของแต่ละบุคคล เพราะทุกคนย่อมจะสนใจในเหตุการณ์และสิ่งของแตกต่างกันออกไป ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ของแต่ละบุคคลที่ได้รับมาไม่เหมือนกัน อย่างไรก็ตาม เด็กที่มีความสนใจในการเรียนจะทำให้เกิดความตั้งใจเรียน และการเรียนด้วยความสนใจนี้ผู้เรียนมีสมาธิในการเรียน เมื่อมีสมาธิในการเรียนก็สามารถติดตามเนื้อหาที่เรียนได้โดยตลอดและส่งผลสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชานั้นด้วย (Powell. 1963 : 330)

<u>การสร้างความสนใจ</u> วิธีสร้างความสนใจให้กับผู้เรียนนั้น กมลรัตน์ หล้าสุวงษ์ (2528 : 234) เสนอแนะดังนี้

1. ศึกษาความต้องการของผู้เรียนส่วนใหญ่ เพื่อจะได้จัดบทเรียนสภาพห้องเรียนและสื่อการเรียนต่าง ๆ ให้ตรงกับความต้องการของเขา

2. สำรวจพื้นฐานทางด้านความถนัดของผู้เรียน เพื่อจัดสภาพการเรียนการสอนให้ตรงกับความถนัดนั้น ๆ

3. จัดสภาพห้องเรียนให้น่าสนใจ มีการตั้งคำถามยั่วยุ และท้าทายความสามารถของผู้เรียน พยายามให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนมากที่สุด อาทิ การแสดงความคิดเห็น การแก้ปัญหาเฉพาะหน้า ตลอดจนการพยายามสร้างให้เกิดสิ่งตื่นตาตื่นใจสิ่งแปลก ๆ ใหม่ ๆ และนำสิ่งที่ทันสมัยในยุคนั้นมากล่าวถึงด้วย

4. ให้การเสริมแรงโดยพยายามให้ผู้เรียนได้ประสบผลสำเร็จในการเรียนหรือการทำงานนั้น ๆ บ้าง โดยเลือกให้ตรงกับความถนัด และความสามารถของเขา จะทำให้เขามีความสนใจที่จะทำงานนั้น ๆ ต่อไป

<u>การสร้างความสนใจในบทเรียน</u> วณิช บรรจง และคนอื่น ๆ (2516 : 33-34) ได้เสนอแนะวิธีสร้างความสนใจไว้ดังนี้

1. ก่อนจะสอนเรื่องใดต้องสร้างความรู้พื้นฐานในเรื่องนั้นให้แก่นักเรียนเสียก่อน
2. จัดบทเรียนให้เหมาะกับความสามารถในการเรียนของนักเรียน
3. จัดกิจกรรมให้นักเรียนได้ทำงานได้สำเร็จเป็นชิ้นเป็นอัน
4. ชี้แจงให้นักเรียนเห็นความก้าวหน้าของตน เป็นแรงจูงใจที่จะทำให้นักเรียนอยากเรียน และมีความสนใจในงานนั้นมากขึ้น
5. ในการสอนครูควรชี้ให้นักเรียนได้เห็นความน่าสนใจของเรื่องที่เรียน
6. จัดสภาพการเรียนให้เป็นที่น่ารื่นรมย์
7. ในการสอนแต่ละครั้ง ครูควรจัดหาอุปกรณ์การสอนเหมาะสมมาใช้
8. ในการสอนแต่ละครั้ง ครูต้องมุ่งสร้างเจตคติที่ดีต่อวิชานั้นควบคู่ไปด้วย
9. ควรจัดให้นักเรียนได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมให้มากที่สุด
10. จัดบทเรียนให้มีความหมายต่อชีวิตนักเรียน

<u>วิธีวัดความสนใจ</u> การที่จะวัดความสนใจให้ได้ผลถูกต้องที่สุดนั้นเป็นเรื่องที่ทำได้ยาก ทั้งนี้เพราะความสนใจของแต่ละบุคคลย่อมแตกต่างกันออกไป และขึ้นอยู่กับองค์ประกอบหลายประการ เช่น อายุ เพศ สติปัญญา สิ่งแวดล้อม ประสบการณ์เดิม พัฒนาการทางร่างกาย สถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคม การศึกษา อาชีพ ฯลฯ (ฉันทนา ยัญญลักษณ์. 2530 : 45) ฮอคส์ และแมน (Hawks and Mann. 1963 : 238) ได้เสนอวิธีวัดความสนใจ 3 วิธีคือ การสังเกต การสัมภาษณ์ และการให้ใช้แบบวัดความสนใจซึ่งสอดคล้องกับโพเวลล์ (Powell. 1963 : 189) ที่เสนอวิธีวัดความสนใจไว้ดังนี้

1. ใช้การสังเกต
2. ใช้การสัมภาษณ์
3. ใช้แบบสอบถามวัดความสนใจ

นอกจากนี้ ซุปเปอร์ (พนิดา พ่วงชูศักดิ์. 2531 : 51 ; อ้างอิงมาจาก Super. 1957 : 218-219) กล่าวว่า ความสนใจของบุคคลสามารถศึกษาได้จากวิธีการดังนี้

1. Expressed Interests เป็นวิธีการศึกษาจากคำพูด หรือถ้อยคำของบุคคลที่เกี่ยวกับความสนใจ ความสนใจที่ได้จากการศึกษานี้ให้คุณค่าที่จำกัดและยังเชื่อถือได้ไม่เต็มที่นัก

2. Manifests Interests เป็นวิธีการศึกษาพฤติกรรมการแสดงออกที่สังเกตได้ ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่บุคคลนั้นทำเป็นงานอดิเรกหรืองานประจำ

3. Tests Interests เป็นวิธีการศึกษาจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจากวิชาที่บุคคลนั้นสนใจ โดยยกพื้นฐานของทฤษฎีที่ว่า บุคคลจะเลือกเรียนในสิ่งที่เขาสนใจ

4. Inventoried Interests เป็นวิธีการศึกษาโดยการใช้แบบสำรวจด้วยการให้บุคคลได้แสดงความรู้สึกชอบและไม่ชอบ นำผลจากแบบสำรวจไปวิเคราะห์ทางสถิติได้ผลออกมาเป็นคะแนนความสนใจ

วิธีวัดความสนใจที่กล่าวมาทั้งหมดนั้น สามารถใช้วัดความสนใจของแต่ละบุคคลได้ทั้งสิ้น แต่ในการนำไปใช้นั้น ย่อมขึ้นอยู่ในดุลยพินิจของบุคคลผู้จะนำไปใช้วัดว่าจะนำไปใช้กับใครในสถานการณ์ใด จึงจะเหมาะสมที่สุด และจากการวัดความสนใจโดยวิธีการต่าง ๆ ได้มีการพิสูจน์แล้วว่า การวัดความสนใจโดยใช้แบบสำรวจเป็นวิธีที่ได้ผลที่สุด เร้าความสนใจที่สุดและเป็นวิธีการที่เชื่อมั่นได้ (พนิดา พ่วงชูศักดิ์. 2531 : 51 ; อ้างอิงมาจาก ช่อแก้ว นภคย์สุพัตร์. 2525 : 24)

<u>งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสนใจ</u>

ช่อแก้ว นภคย์สุพัตร์ (2525 : 55) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสนใจในวิชาหลักภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำที่เรียนโดยวิธีการให้นักเรียนสอนกันเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนวัดมกุฏกษัตริยาราม กรุงเทพมหานคร ผลปรากฏว่านักเรียนที่เรียนโดยวิธีการเรียนให้นักเรียนในชั้นเดียวกันที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงสอนนั้น ระหว่างก่อนและหลังการเรียนมีความสนใจแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของบุญปลูก สิทธิไทย (2534 : 96) ที่ศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและ ความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการสอนโดยใช้บทเรียนสำเร็จรูป การ์ตูนกับการสอนตามแผนการสอนของหน่วยงานศึกษานิเทศก์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียน

ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านดุงวิทยา อำเภอบ้านดุง จังหวัดอุดรธานี ปีการศึกษา 2532 จำนวน 80 คน เป็นกลุ่มทดลองจำนวน 40 คน กลุ่มควบคุมจำนวน 40 คน เนื้อหาที่ใช้สอนเหมือนกันทั้ง 2 กลุ่ม ผลการทดลองพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

นอกจากนี้มีงานวิจัยที่ให้ผลแตกต่างจากงานวิจัยข้างต้น ได้แก่ งานวิจัยของจรรยา เอี่ยมสะอาด (2527 : 65-66) ซึ่งศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย ความคงทนในการเรียนรู้และความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่ได้รับการเรียนการสอนโดยใช้ชุดการเรียน-การสอนโดยวิธีบรรยาย ผลการทดลองปรากฏว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้ชุดการสอน กับนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยวิธีสอนแบบบรรยายมีความสนใจในวิชาภาษาไทยแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่เมื่อพิจารณาถึงค่าคะแนนเฉลี่ยในการทดสอบวัดความสนใจแต่ละครั้งของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแล้ว พบว่า ก่อนการสอนกลุ่มทดลองมีค่าคะแนนเฉลี่ยความสนใจในวิชาภาษาไทยต่ำกว่ากลุ่มควบคุม (กลุ่มที่สอนโดยวิธีบรรยาย) แต่ค่าคะแนนเฉลี่ยของความสนใจในวิชาภาษาไทยหลังการสอนสูงขึ้นกว่ากลุ่มควบคุม อาจเนื่องมาจากผลที่ได้รับการเรียนโดยการใช้ชุดการสอน สอดคล้องกับงานวิจัยของ ปราณี ปัญจาคะ (2528 : 28) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ปีการศึกษา 2537 ที่เรียนโดยใช้ชุดการสอนกับเรียนโดยครูเป็นผู้สอน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสนใจในวิชาภาษาไทยแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากสาเหตุที่นักเรียนต้องเรียนเนื้อหามากไปในระยะเวลาสั้น ๆ และเนื้อหาในแต่ละศูนย์กิจกรรมนักเรียนไม่ได้รับคำตอบทันทีทันใด ทำให้นักเรียนไม่เกิดความกระตือรือร้น ในการเรียนเพิ่มขึ้น จึงทำให้ผลการวิจัยด้านความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียนทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน

งานวิจัยดังกล่าวข้างต้นจะเห็นได้ว่า ความสนใจในวิชาภาษาไทยนั้นยังไม่สามารถสรุปได้ อย่างไรก็ตาม การสร้างให้เด็กมีความสนใจนั้นจำเป็นต่อการเรียนการสอนมากเพราะการสอนจะสำเร็จลงไปด้วยดีก็ด้วยการทำให้เด็กมีความสนใจในสิ่งที่ครูกำลังสอนอยู่เมื่อเด็กเกิดความสนใจแล้ว จะช่วยให้เด็กสามารถค้นคว้าหาความรู้หลังจากที่ออกจากห้องเรียนไปแล้ว

สรุปจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง จะเห็นว่า มีผู้พยายามหาคำตอบถึงความเกี่ยวพันระหว่างความสำเร็จและความล้มเหลวในด้านการเรียนกับอัตมโนทัศน์ซึ่งผลปรากฏว่าความสำเร็จและความล้มเหลวมีผลต่ออัตมโนทัศน์ ซึ่งอัตมโนทัศน์มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้วย ดังนั้นถ้าเราสามารถพัฒนาอัตมโนทัศน์ให้สูงขึ้น ก็จะทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงตามไปด้วย จุดสำคัญคือ ทำอย่างไรจึงพัฒนาอัตมโนทัศน์ให้สูงขึ้นได้จากประมวลเอกสารและงานวิจัย ให้ข้อคิดว่าถ้าครูดูแลเอาใจใส่เด็กอย่างใกล้ชิด ผู้ปกครองให้ความเอาใจใส่ด้วย และทั้งครู ผู้ปกครองต่างก็แสดงพฤติกรรมความคาดหวังในตัวนักเรียน โดยการบอกให้นักเรียนทราบถึงความตั้งใจของครูที่จะช่วยให้นักเรียนอ่านหนังสือให้ได้ บอกให้ทราบถึงความเชื่อของผู้ปกครอง ครู ที่เชื่อว่านักเรียนมีความสามารถในการอ่านหนังสือออก ทั้งนี้จะใช้กิจกรรมทางการสอนซ่อมเสริมประกอบกับการที่นักเรียนได้ทราบถึงความก้าวหน้าในความสามารถของเขา สิ่งเหล่านี้อาจทำให้อัตมโนทัศน์สูงขึ้น ซึ่งจะมีผลต่อความสามารถทางการอ่าน และความสนใจในการเรียน

<u>สมมติฐานในการศึกษาค้นคว้า</u>

1. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครองมีความสามารถทางการอ่านสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู พฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครองและนักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง

2. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครองมีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู พฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครองและนักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง

3. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง พฤติกรรมคาดหวังจากครู พฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง มีความสนใจในการเรียนภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง

4. นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม มีความสามารถทางการอ่านสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล

5. นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม มีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่ได้รับ

การสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล

6. นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม มีความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนเป็นรายบุคคล

บทที่ 3

วิธีดำเนินการทดลอง

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลองซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนดำเนินงานดังนี้

1. ประชากร
2. กลุ่มตัวอย่าง
3. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล
4. การสร้างและหาคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้
5. แบบแผนการทดลอง
6. วิธีดำเนินการทดลอง
8. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

<u>ประชากร</u>

ประชากรเป็นนักเรียนที่มีปัญหาทางด้านการอ่านซึ่งกำลังเรียนอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสุเหร่าจรเข้ขบ เขตประเวศ กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2537 จำนวน 50 คน

<u>กลุ่มตัวอย่าง</u>

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนที่มีปัญหาทางด้านการอ่านซึ่งกำลังเรียนอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสุเหร่าจรเข้ขบ เขตประเวศ กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2537 จำนวน 32 คน การเลือกกลุ่มตัวอย่างมีขั้นตอนดังนี้

1. ครูประจำชั้นเป็นผู้เลือกเด็กที่อ่านไม่ออก อ่านไม่คล่อง และเป็นเด็กที่ผู้ปกครองให้ความร่วมมืออย่างเต็มใจ

2. ตรวจสอบระดับสติปัญญาโดยใช้แบบทดสอบวัดสติปัญญา (Progressive Matrices Tests) ของ Raven ชุดที่ 1 The Colour Progressive Matrices

โดยคัดเด็กที่มีคะแนนจากแบบทดสอบระหว่างตำแหน่งเปอร์เซนต์ไทล์ที่ 25-75 เพื่อจัดระดับความสามารถทางสติปัญญาให้อยู่ในระดับเดียวกัน

3. นำรายชื่อนักเรียนที่มีปัญหาทางด้านการอ่าน ที่ได้จากการสอบตามข้อ 2 มาสุ่มตามขั้นตอนต่อไปนี้

3.1 สุ่มนักเรียนที่มีปัญหาทางด้านการอ่านมา 32 คน

3.2 สุ่มเข้ากลุ่มโดยวิธีการจับฉลากเข้ากลุ่ม ๆ ละ 4 คน จำนวน 8 กลุ่ม รวมเป็นนักเรียนทั้งสิ้น 32 คน

<u>เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล</u>

1. แบบฝึกการอ่านภาษาไทย
2. แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาไทย
3. แบบวัดอัตมโนทัศน์
4. แบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย

<u>การสร้างและการหาคุณภาพของเครื่องมือ</u>

1. แบบฝึกการอ่านภาษาไทย ผู้วิจัยได้ดำเนินการปรับปรุงจากงานวิจัยของ พูนศรี อิ่มประไพ (2530) โดยมีวิธีดังต่อไปนี้

1.1 ศึกษาหลักสูตร คู่มือการสอน หนังสือแบบเรียนภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2

1.2 ศึกษาเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน

1.3 ศึกษาเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างแบบฝึก

1.4 สร้างแบบฝึกการอ่านภาษาไทย จำนวน 40 แบบฝึก ดังนี้

1.4.1 แบบฝึกหัดที่ 1 ทบทวนการออกเสียงพยัญชนะ สระ วรรณยุกต์ 4 แบบฝึก

1.4.2 แบบฝึกหัดที่ 2 พยัญชนะประสมสระเสียงสั้น 4 แบบฝึก

1.4.3 แบบฝึกหัดที่ 3 พยัญชนะประสมสระเสียงยาว 4 แบบฝึก

1.4.4 แบบฝึกหัดที่ 4 พยัญชนะประสมสระเสียงสั้นและเสียงยาว 4 แบบฝึก

1.4.5 แบบฝึกหัดที่ 5 คำที่ประสมสระและมีรูปวรรณยุกต์ 4 แบบฝึก

1.4.6 แบบฝึกหัดที่ 6 มาตราตัวสะกด กก กด กบ 4 แบบฝึก

1.4.7 แบบฝึกหัดที่ 7 มาตราตัวสะกด กง กน กม เกย เกอว 4 แบบฝึก

1.4.8 แบบฝึกหัดที่ 8 มาตราตัวสะกดไม่ตรงแม่ 4 แบบฝึก

1.4.9 แบบฝึกหัดที่ 9 ฝึกอ่านคำยาก 4 แบบฝึก

1.4.10 แบบฝึกหัดที่ 10 ความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน 4 แบบฝึก

1.5 การหาคุณภาพของแบบฝึกการอ่านภาษาไทย

1.5.1 นำแบบฝึกการอ่านภาษาไทย จำนวน 5 แบบฝึกเสนอต่อคณะกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ 2 ท่าน และผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษาไทย จำนวน 3 ท่านเพื่อดูความเหมาะของภาษาที่ใช้ ครอบคลุมเนื้อหาในระดับประถมศึกษาปีที่ 2 หรือไม่ นำผลการตรวจพิจารณามาแก้ไขปรับปรุง แล้วจึงไปทดลองใช้กับนักเรียนที่มีสภาพคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่าง

1.5.2 ทดลองครั้งที่ 1 กับ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่านที่มีสภาพคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่าง นำแบบฝึกที่พบข้อบกพร่อง มาปรับปรุงแก้ไข แล้วนำเสนอต่อคณะกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์อีกครั้งหนึ่งก่อนนำไปทดลองจริง

1.5.3 นำไปทดลองใช้จริงกับกลุ่มตัวอย่าง

2. แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาไทย ได้ดำเนินการดังนี้

2.1 ศึกษาหลักสูตร คู่มือการสอน แบบเรียนภาษาไทยชั้นประถมศึกษาปีที่ 2

2.2 ศึกษาเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน

2.3 กำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมที่ต้องการวัด ให้สอดคล้องกับจุดประสงค์ในการเรียนอ่าน

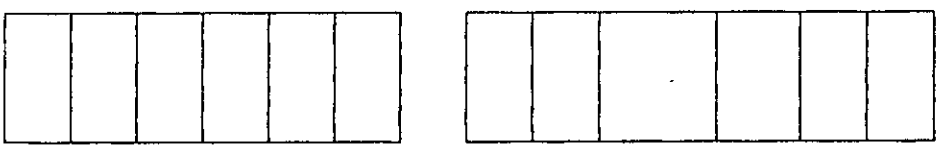
2.4 สร้างแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาไทย ซึ่งประกอบไป

ด้วย

2.4.1 ตอนที่ 1 แบบทดสอบการอ่านออกเสียง สร้างขึ้นโดยนำคำที่ปรากฏในบทเรียนและคำที่ใช้ในชีวิตประจำวัน มาเรียบเรียงเป็นเรื่องราวที่เหมาะสมสำหรับนักเรียน และเพื่อสะดวกแม่นยำในการตรวจสอบให้คะแนนการอ่านออกเสียง ผู้วิจัยสร้างแบบบันทึกพฤติกรรมการอ่านออกเสียง ซึ่งปรับปรุงจากงานวิจัยของพูนศรี อิ่มประไพ (2530 : 94)

ตัวอย่างเช่น

เต้ย เป็น พี่ชาย อายุ 12 ปี ตาล เป็น น้องสาว อายุ 9 ปี



ให้นักเรียนอ่านออกเสียงข้อความที่กำหนดให้ คำใดอ่านไม่ได้ให้ทำเครื่องหมาย X ลงในช่องว่าง คำใดอ่านได้ถูกต้องครูก็ปล่อยว่างไว้

2.4.2 ตอนที่ 2 แบบทดสอบวัดความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน สร้างข้อคำถามแบบปรนัย ซึ่งมี 3 ตัวให้เลือก

2.5 การหาคุณภาพของแบบทดสอบ

2.5.1 นำแบบทดสอบที่สร้างขึ้นทั้งสองตอน ไปหาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา โดยเสนอต่อคณะกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ และผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษาไทย ตรวจสอบแก้ไขแล้วนำมาปรับปรุง

2.5.2 นำแบบทดสอบตอนที่ 1 และแบบบันทึกพฤติกรรมการอ่านออกเสียง ซึ่งแก้ไขแล้วไปหาคุณภาพ ด้วยการทดสอบกับนักเรียนโรงเรียนอื่น จำนวน 5 คน ส่วนผู้บันทึกพฤติกรรมการอ่านออกเสียงของนักเรียนเป็นครูผู้สอนภาษาไทย จำนวน 5 คน สังเกต และบันทึกพฤติกรรมการอ่านของนักเรียนทีละคนพร้อม ๆ กัน แล้วนำแบบบันทึกพฤติกรรมการอ่านมาตรวจสอบด้วยวิธี Kandall's Coefficient of Concordance (บังอร ภูวภิรมย์ขวัญ. 2526 : 23-26) ถ้าผลปรากฏว่าการบันทึกพฤติกรรมการอ่านออกเสียงตรงกันมากกว่า 80 เปอร์เซ็นต์ แสดงว่าแบบบันทึกนี้มีคุณภาพเพียงพอ (พูนศรี อิ่มประไพ. 2530 : 53)

2.5.3 นำแบบทดสอบตอนที่ 2 ซึ่งเป็นข้อคำถามแบบปรนัย ที่ได้รับการแก้ไขแล้ว ไปหาคุณภาพโดยทดลองกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่มีสภาพคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน เมื่อตรวจคำตอบให้คะแนนแล้วนำคะแนนมาวิเคราะห์ หาความยากง่าย (p) เพื่อเลือกข้อสอบที่มีความยากง่ายระหว่าง .20-.80 และหาค่าอำนาจจำแนก (r) (ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. 2524 : 184-186) เพื่อเลือกข้อสอบที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .20 ขึ้นไป คัดเลือกได้ข้อสอบจำนวน 10 ข้อ

2.5.4 นำข้อสอบที่วิเคราะห์ความยากง่าย และค่าอำนาจจำแนกแล้ว เฉพาะข้อที่เลือกมาแล้วไปหาค่าความเชื่อมั่น โดยวิธีของคูเดอร์ ริชาร์ดสัน (Kuder Richardson) ใช้สูตร KR-20 (ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. 2524 : 168-169) ปรากฏว่าได้ค่าความเชื่อมั่น 0.65

3. แบบวัดอัตมโนทัศน์

3.1 ศึกษาและใช้แนวทางในการสร้าง และปรับปรุงจากงานวิจัยของสมศรี ฉัตรวัฒนา (2534)

3.2 แบบวัดนี้จะมีลักษณะเป็นแบบให้ผู้ตอบแสดงความคิดเห็น "เห็นด้วยมากที่สุด" "เห็นด้วยน้อย" และ "ไม่เห็นด้วย" ซึ่งข้อความที่สร้างขึ้นนี้จะครอบคลุมอัตมโนทัศน์ในมิติทางด้านวิชาการ ที่เป็นความสามารถทางภาษาเท่านั้น

3.3 การหาคุณภาพของแบบวัดอัตมโนทัศน์ ดำเนินการดังนี้

3.3.1 ตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นโดยหาความเที่ยงตรงเชิงประจักษ์ (Face Validity) โดยให้นักจิตวิทยา 3 ท่าน ตรวจสอบข้อคำถามในแบบวัด จากนั้นนำผลการตรวจสอบไปปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสม

3.3.2 นำแบบวัดที่ผ่านการตรวจสอบและปรับปรุงแก้ไขแล้วไปทดลองกับนักเรียนกลุ่มที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน

3.3.3 หาความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) โดยการหาค่าความสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวมทั้งหมด แล้วคัดเลือกข้อที่มีความสัมพันธ์ที่ระดับนัยสำคัญ .05 ได้ข้อสอบจำนวน 13 ข้อ

3.3.4 หาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบวัดทั้งฉบับด้วย

วิธีหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α - Coefficient) (ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. 2534 : 170) ปรากฏว่าได้ค่าความเชื่อมั่น 0.88

ตัวอย่าง แบบวัดอัตมโนทัศน์

ข้อความ	เห็นด้วยมากที่สุด	เห็นด้วยน้อย	ไม่เห็นด้วย
1. ฉันรู้สึกว่า ฉันเป็นคนที่เข้าใจภาษาได้ยาก			
2. เมื่อฉันพูด หรืออธิบายสิ่งใดเพื่อนๆ มักไม่เข้าใจ			

เกณฑ์ในการให้คะแนน

กำหนดให้เกณฑ์การให้คะแนนแต่ละข้อความดังนี้

1. ข้อความที่เป็นบวก เกณฑ์การให้คะแนนคือ
   ถ้าตอบในช่อง "เห็นด้วยมากที่สุด" ให้ 2 คะแนน
   ถ้าตอบในช่อง "เห็นด้วยน้อย" ให้ 1 คะแนน
   ถ้าตอบในช่อง "ไม่เห็นด้วย" ให้ 0 คะแนน
2. ข้อความที่เป็นลบ เกณฑ์การให้คะแนนคือ
   ถ้าตอบในช่อง "เห็นด้วยมากที่สุด" ให้ 0 คะแนน
   ถ้าตอบในช่อง "เห็นด้วยน้อย" ให้ 1 คะแนน
   ถ้าตอบในช่อง "ไม่เห็นด้วย" ให้ 2 คะแนน

4. แบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย

4.1 ศึกษาการสร้างแบบวัดความสนใจ ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยอาศัยการปรับมาจากงานวิจัยของ วนิดา ศิริมาลา (2528) และไสภา ธรรมรงเวทย์ (2528) เพื่อให้เข้ากับระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2

4.2 แบบวัดนี้มีลักษณะให้ผู้ตอบแสดงความคิดเห็น "เห็นด้วยมากที่สุด" "เห็นด้วยน้อย" และ "ไม่เห็นด้วย" โดยใช้หลักเกณฑ์การให้คะแนนดังนี้

ข้อความที่เป็นบวก เกณฑ์การให้คะแนนคือ

ถ้าตอบในช่อง "เห็นด้วยมากที่สุด" ให้ 2 คะแนน

ถ้าตอบในช่อง "เห็นด้วยน้อย" ให้ 1 คะแนน

ถ้าตอบในช่อง "ไม่เห็นด้วย" ให้ 0 คะแนน

ข้อความที่เป็นลบ เกณฑ์การให้คะแนนคือ

ถ้าตอบในช่อง "เห็นด้วยมากที่สุด" ให้ 0 คะแนน

ถ้าตอบในช่อง "เห็นด้วยน้อย" ให้ 1 คะแนน

ถ้าตอบในช่อง "ไม่เห็นด้วย" ให้ 2 คะแนน

4.3 การหาคุณภาพของแบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย ดำเนินการดังนี้

4.3.1 ตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นโดยหาความเที่ยงตรงเชิงประจักษ์ (Face Validity) โดยให้นักจิตวิทยา 3 ท่าน ตรวจสอบข้อคำถามในแบบวัด จากนั้นนำผลการตรวจสอบไปปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสม

4.3.2 นำแบบวัดที่ผ่านการตรวจสอบและปรับปรุงแก้ไขแล้ว ไปทดลองกับนักเรียนกลุ่มที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน

4.3.3 หาความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) โดยการหาค่าความสัมพันธ์กับคะแนนรวมทั้งหมด แล้วคัดเลือกข้อที่มีความสัมพันธ์ ที่ระดับนัยสำคัญ .05 ได้ข้อสอบจำนวน 12 ข้อ

4.3.4 หาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบวัดทั้งฉบับด้วยวิธีหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α- Coefficient) (ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. 2524 : 170) ปรากฏว่าได้ค่าความเชื่อมั่น 0.86

ตัวอย่าง แบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย

ข้อความ	เห็นด้วยมากที่สุด	เห็นด้วยน้อย	ไม่เห็นด้วย
1. ฉันรู้สึกว่า วิชาภาษาไทยเป็นวิชาที่น่าเบื่อ			
2. ชั่วโมงภาษาไทย ทำให้ฉันสนุกสนาน			

<u>แบบแผนการทดลอง</u>

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง ซึ่งผู้วิจัยใช้แบบแผนการวิจัยแบบ Completely Randomized Factorial Design

แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวัง / แบบของการสอนซ่อมเสริม	การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม	การสอนซ่อมเสริมรายบุคคล
ครูเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง	กลุ่มที่ 1	กลุ่มที่ 2
ผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง	กลุ่มที่ 3	กลุ่มที่ 4
ครูและผู้ปกครองเป็นผู้แสดงความพฤติกรรมคาดหวัง	กลุ่มที่ 5	กลุ่มที่ 6
ไม่ได้รับพฤติกรรมความคาดหวัง	กลุ่มที่ 7	กลุ่มที่ 8

รายละเอียดของแบบแผนการทดลองเป็นดังนี้

กลุ่มที่ 1 ครูเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และใช้การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม

กลุ่มที่ 2 ครูเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และใช้การสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล

กลุ่มที่ 3 ผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และใช้การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม

กลุ่มที่ 4 ผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และใช้การสอนซ่อมเสริมแบบรายบุคคล

กลุ่มที่ 5 ครูและผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และใช้การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม

กลุ่มที่ 6 ครูและผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และใช้การสอนซ่อมเสริมแบบรายบุคคล

กลุ่มที่ 7 ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง และการใช้การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม

กลุ่มที่ 8 ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง และใช้การสอนซ่อมเสริมแบบรายบุคคล

<u>การดำเนินการทดลอง</u>

1. ทดสอบก่อนเรียน โดยใช้แบบวัดอัตมโนทัศน์ และแบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย โดยให้นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ทำทุกคน

2. การสุ่มกลุ่มตัวอย่าง มีวิธีดำเนินการดังนี้

2.1 ครูประจำชั้นเป็นผู้เลือกเด็กที่อ่านไม่ออก อ่านไม่คล่อง

2.2 ทำแบบสอบถามถึงผู้ปกครองของเด็กที่อ่านไม่ออก อ่านไม่คล่อง เพื่อสำรวจความร่วมมือ

2.3 นำเด็กที่ผู้ปกครองให้ความร่วมมือ มาตรวจสอบระดับความสามารถทางสติปัญญาของเด็กให้อยู่ในระดับเดียวกันที่คะแนนระหว่างตำแหน่งเปอร์เซ็นไตล์ที่ 25-75 โดยใช้ Progressive Matrices Tests ของ Raven (1956) ชุดที่ 1 The Coloured Progressive Matrices โดยคัดมาจำนวน 32 คน

2.4 สุ่มเด็กที่คัดมาจำนวน 32 คน โดยวิธีจับฉลากเข้ากลุ่มให้ได้ 8 กลุ่ม กลุ่มละ 4 คน

3. จัดประชุมผู้ปกครองของเด็กทั้ง 32 คน เพื่อทำความเข้าใจถึงบทบาทของผู้ปกครอง เป้าหมายของการเรียนซ่อมเสริม จุดประสงค์ในการเรียนครั้งนี้ และวิธีประเมินผลการเรียนรู้ ตลอดจนวิธีการแสดงพฤติกรรมคาดหวัง การให้การเสริมแรง

4. ทดสอบก่อนเรียนทุกกลุ่ม เฉพาะแบบทดสอบความสามารถทางการอ่าน

5. ดำเนินการสอน โดยผู้วิจัยดำเนินการสอนทั้ง 8 กลุ่ม ใช้เนื้อหาเดียวกัน ระยะเวลาในการสอนเท่ากัน แต่ละกลุ่มสอนสัปดาห์ละ 2 วัน วันละ 30 นาที ดังตารางข้างล่างนี้

วัน	เวลา	กลุ่ม
จันทร์	7.30 - 8.00 น.	1 กับ 5
จันทร์	11.45 - 12.15 น.	3 กับ 7
อังคาร	7.30 - 8.00 น.	2 กับ 6
อังคาร	11.45 - 12.15 น.	4 กับ 8
พุธ	7.30 - 8.00 น.	3 กับ 7
พุธ	11.45 - 12.15 น.	1 กับ 5
พฤหัสบดี	7.30 - 8.00 น.	4 กับ 8
พฤหัสบดี	11.45 - 12.15 น.	2 กับ 6

ใช้เวลาทดลอง 10 สัปดาห์ แต่ละกลุ่มมีความแตกต่างกันตรงแหล่งผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และประเภทของการสอนซ่อมเสริม ดังมีรายละเอียดดังนี้

กลุ่มที่ 1 ครูเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และใช้การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม ในกลุ่มนี้จะมีเด็ก 4 คน ทุกคนร่วมมือกันทำงานทำกิจกรรม ให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกันเพื่อให้กิจกรรมนั้นบรรลุจุดมุ่งหมาย จัดให้มีการแข่งขันกันในกลุ่ม เพื่อเป็นการจูงใจให้เด็กทำกิจกรรมหรืองานได้สำเร็จรวดเร็วขึ้น ผู้เรียนแต่ละคนจะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง โดยผ่านการทำงานร่วมกัน ก่อนที่จะเรียน ครูจะเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวังโดยการบอกกับเด็กว่า "ครูตั้งใจที่จะช่วยให้นักเรียนอ่านหนังสือให้ได้ ครูเชื่อว่านักเรียนทุกคนมีความสามารถที่จะอ่านได้หลังจากที่ครูสอนแล้ว ขอให้นักเรียนตั้งใจเรียน และปฏิบัติตามที่ครูมอบหมายงานให้ทำ ครูเชื่อแน่ว่านักเรียนทุกคนจะทำได้" พร้อมกับบอกจุดประสงค์ของการเรียนในแต่ละครั้งให้เด็กทราบ แบบฝึกในแต่ละครั้งนักเรียนจะต้องบรรลุจุดประสงค์ภายใน 1 สัปดาห์ ถ้านักเรียนไม่ผ่านครูจะต้องสอนซ้ำและสอนซ่อมเพื่อให้นักเรียนบรรลุจุดประสงค์ ครูจะต้องใช้ความพยายาม ความอดทน และย้ำกับนักเรียนว่า "ครูเชื่อว่านักเรียนทำได้ ลองพยายามอ่านและจดจำสิ่งที่ครูสอน" เมื่อนักเรียนบรรลุจุดประสงค์แล้ว ครูจะเป็นผู้ให้การเสริมแรงเช่น คำชม รางวัล คะแนน เป็นต้น ถ้านักเรียนยังไม่สามารถทำได้ ครูต้องใช้ความพยายามอีก เพื่อที่จะช่วยให้เขาบรรลุจุดประสงค์นี้ ทั้งนี้ครูเป็นผู้บอกนักเรียนว่านักเรียนผ่านหรือไม่ผ่าน พร้อมทั้งพูดให้กำลังใจด้วย

กลุ่มที่ 2 ครูเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และใช้การสอนซ่อมเสริมแบบรายบุคคล ในกลุ่มนี้จะมีเด็ก 4 คน นักเรียนทุกคนจะได้รับการสอนทีละคน การทำแบบฝึกหัดตลอดจนกิจกรรม เด็กจะปฏิบัติงานตามลำพัง ก่อนที่จะเรียน ครูจะเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง โดยบอกกับเด็กเช่นเดียวกันกับกลุ่มที่ 1 เพื่อเด็กบรรลุจุดประสงค์ที่ตั้งไว้ในแต่ละครั้ง ครูจะเป็นผู้ให้การเสริมแรง เช่น คำชม รางวัล คะแนน เป็นต้น

กลุ่มที่ 3 ผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และใช้การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม ในกลุ่มนี้จะมีเด็ก 4 คน ทุกคนจะได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่มเช่นเดียวกับกลุ่มที่ 1 แต่ก่อนที่เด็กจะมาเรียน ผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวังโดยบอกกับเด็กว่า "พ่อแม่เชื่อว่าลูกมีความสามารถที่จะอ่านได้ถ้าลูกตั้งใจเรียนตั้งใจอ่าน" และหลังจากเด็กได้รับการ

สอนซ่อมเสริมในแต่ละครั้งแล้ว เมื่อกลับถึงบ้านผู้ปกครองจะเป็นผู้ทดสอบว่าเด็กบรรลุจุดประสงค์ที่ครูตั้งไว้ในการสอนซ่อมเสริมในครั้งนี้หรือไม่ โดยให้เด็กอ่านหนังสือในบทที่ครูสอนซ่อมเสริมในวันนี้ให้ฟัง ถ้าเด็กอ่านได้ถูกต้อง ผู้ปกครองจะให้แรงเสริม เช่น คำชม ขนม เป็นต้น ถ้าอ่านไม่ได้ ผู้ปกครองจะต้องรายงานผลแก่ครู โดยครูแนบใบรายงานความก้าวหน้าไปให้ ผู้ปกครองจะต้องลงลายมือชื่อกำกับทุกครั้งที่ตรวจสอบการอ่านของเด็กว่าอ่านถูกต้องหรือไม่หรืออ่านไม่ถูกต้องคำใด เป็นต้น ทั้งนี้ผู้ปกครองจะต้องลงลายมือชื่อกำกับทุกครั้ง ไม่ว่าเด็กจะอ่านได้หรือไม่ได้ เพื่อที่ครูจะได้ทำการสอนซ่อมให้ในวันต่อไป นอกจากนี้ครูยังตรวจสอบผลย้อนกลับว่า ผู้ปกครองปฏิบัติจริงหรือไม่ โดยการสัมภาษณ์เด็ก และพี่ของเด็กที่เรียนโรงเรียนเดียวกัน

กลุ่มที่ 4 ผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และใช้การสอนซ่อมเสริมแบบรายบุคคลในกลุ่มนี้จะมีเด็ก 4 คน นักเรียนทุกคนจะได้รับการสอนทีละคน เช่นเดียวกับกลุ่มที่ 2 แต่ก่อนที่เด็กจะมาเรียนผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง โดยบอกกับเด็กว่า "พ่อแม่เชื่อว่าลูกมีความสามารถที่จะอ่านได้ ถ้าลูกตั้งใจเรียน ตั้งใจอ่าน" และหลังจากเด็กได้รับการสอนซ่อมเสริมในแต่ละครั้งแล้ว เมื่อกลับถึงบ้านผู้ปกครองจะเป็นผู้ทดสอบว่าเด็กบรรลุจุดประสงค์ที่ครูตั้งไว้ในการสอนซ่อมเสริมในครั้งนี้หรือไม่ โดยให้เด็กอ่านหนังสือในบทที่ครูสอนซ่อมเสริมในวันนี้ให้ฟัง เมื่อเด็กอ่านได้ ผู้ปกครองจะเป็นผู้ให้การเสริมแรง เช่น คำชม รางวัล เป็นต้น ในกลุ่มที่ 4 นี้ครูจะแนบใบรายงานความก้าวหน้าไปให้ผู้ปกครองและให้รายงานกลับมา และตรวจสอบผลว่าผู้ปกครองปฏิบัติจริงหรือไม่ เช่นเดียวกับกลุ่มที่ 3

กลุ่มที่ 5 ครูและผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และใช้การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่มในกลุ่มนี้จะมีเด็ก 4 คน ทุกคนจะได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่มเช่นเดียวกับกลุ่มที่ 1 โดยก่อนที่จะเรียนครูและผู้ปกครองจะเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง โดยครูจะบอกกับเด็กว่า "ครูตั้งใจที่จะช่วยให้นักเรียนอ่านหนังสือให้ได้ ครูเชื่อว่านักเรียนทุกคนจะทำได้" และผู้ปกครองจะแสดงพฤติกรรมคาดหวังโดยบอกกับเด็กว่า "พ่อแม่เชื่อว่าลูกมีความสามารถที่จะอ่านได้ ถ้าลูกตั้งใจเรียนตั้งใจอ่าน" และเมื่อเด็กบรรลุจุดประสงค์ที่ตั้งไว้ในแต่ละครั้ง คือ 1 สัปดาห์ ครู และผู้ปกครองจะให้การเสริมแรง เช่น คำชม รางวัล เป็นต้น

อนึ่ง ในการให้การเสริมแรงของกลุ่มนี้ ครูจะให้คำชมเป็นกลุ่ม ครูจะแนบใบ

รายงานความก้าวหน้าทางการอ่านไปให้ผู้ปกครอง และให้รายงานกลับมา ตรวจสอบผลการปฏิบัติงานจากการสัมภาษณ์เด็ก เช่นเดียวกับกลุ่มที่ 3

กลุ่มที่ 6 ครูและผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และใช้การสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล ในกลุ่มนี้จะมีเด็ก 4 คน นักเรียนทุกคนจะได้รับการสอนทีละคน การทำแบบฝึกหัดตลอดจนกิจกรรมเด็กจะปฏิบัติงานตามลำพังเช่นเดียวกับกลุ่มที่ 2 โดยก่อนที่จะเรียนทั้งที่โรงเรียนครูจะเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และเมื่อถึงบ้านผู้ปกครองจะเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง โดยครูจะบอกกับเด็กว่า "ครูตั้งใจที่จะช่วยให้นักเรียนอ่านหนังสือให้ได้ ครูเชื่อว่านักเรียนทุกคนมีความสามารถที่จะอ่านได้หลังจากที่ครูสอนแล้ว ขอให้นักเรียนตั้งใจเรียนและปฏิบัติตามที่ครูมอบหมายงานให้ทำ ครูเชื่อว่า นักเรียนทุกคนจะทำได้" และผู้ปกครองแสดงพฤติกรรมคาดหวังโดยบอกกับเด็กว่า "พ่อแม่เชื่อว่าลูกมีความสามารถที่จะอ่านได้ถ้าลูกตั้งใจเรียนตั้งใจอ่าน" เมื่อเด็กบรรลุจุดประสงค์ที่ตั้งไว้ในแต่ละครั้ง ครูและผู้ปกครองจะเป็นผู้ในการเสริมแรง เช่น คำชม รางวัล เป็นต้น กลุ่มนี้ครูแนบใบรายงานความก้าวหน้า ให้ผู้ปกครองรายงานกลับมา ตรวจสอบผลการปฏิบัติงานเช่นเดียวกับกลุ่มที่ 3

กลุ่มที่ 7 ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง และให้การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม กลุ่มนี้ประกอบด้วยนักเรียน 4 คน ครูดำเนินการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม และบอกจุดประสงค์การเรียนรู้ในแต่ละครั้ง แต่จะไม่มีผู้ใดแสดงความคาดหวัง

กลุ่มที่ 8 ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง และใช้การสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคลกลุ่มนี้ประกอบด้วยนักเรียน 4 คน ครูดำเนินการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล และบอกจุดประสงค์การเรียนรู้ในแต่ละครั้ง แต่จะไม่มีผู้ใดแสดงความคาดหวัง

6. ทำการทดสอบหลังการสอน โดยใช้แบบทดสอบวัดความสามารถทางการอ่านแบบวัดอัตมโนทัศน์ แบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย ชุดเดียวกับที่ใช้ทดสอบก่อนเรียน

<u>การวิเคราะห์ข้อมูล</u>

1. วิเคราะห์หาคุณภาพของเครื่องมือ

2. วิเคราะห์ข้อมูลการวิจัย

สถิติที่ใช้ในการวิจัย

1. **การหาคุณภาพของเครื่องมือ**

1.1 การหาความเชื่อมั่นของแบบทดสอบส่วนที่เป็นข้อความ โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์ Concordance เรียกว่า Kandall's Coefficient of Concordance

$$W = \frac{12S}{K^2(n^3-n)}$$

เมื่อ W แทน ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (สัมประสิทธิ์ความสอดคล้อง)

K แทน จำนวนกรรมการที่ให้คะแนน

n แทน จำนวนนักเรียนที่นำมาจัดอันดับ

S แทน ผลรวมทั้งหมดของอันดับคะแนนของสิ่งของแต่ละอันที่เบี่ยงเบนออกจากคะแนนอันดับเฉลี่ย

1.2 การหาค่าอำนาจจำแนกของแบบทดสอบส่วนที่เป็นข้อคำถามของแบบทดสอบความสามารถทางการอ่าน

$$r_{pbis} = \frac{\bar{X}_p - \bar{X}_f}{S_t} \cdot \sqrt{pq}$$

เมื่อ r_{pbis} คือ ค่าอำนาจจำแนก

$\bar{X}_p$ คือ คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่ทำข้อนั้นได้

$\bar{X}_f$ คือ คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่ทำข้อนั้นไม่ได้

S_t คือ คะแนนเบี่ยงเบนมาตรฐานของแบบทดสอบฉบับนั้น

p คือ สัดส่วนของคนที่ทำข้อนั้นได้

q คือ สัดส่วนของคนที่ทำข้อนั้นไม่ได้หรือ 1-p

1.3 คำนวณค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบ วัดความสามารถทางการอ่าน โดยใช้สูตรของคูเดอร์-ริชาร์ดสัน 20 (บุญชม ศรีสะอาด. 2532 : 144-145)

$$r_{tt} = \frac{k}{k-1}\left[1 - \frac{\sum pq}{S^2}\right]$$

เมื่อ r_{tt} แทน ค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบ

k แทน จำนวนข้อสอบ

S^2 แทน ความแปรรวนของคะแนนแบบทดสอบ

p แทน สัดส่วนของผู้ตอบถูกในข้อหนึ่ง ๆ = $\frac{\text{จำนวนคนที่ทำถูก}}{\text{จำนวนคนทั้งหมด}}$

q แทน สัดส่วนของผู้ตอบผิดในข้อหนึ่ง ๆ = $1 - p$

1.4 คำนวณค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดอัตมโนทัศน์และแบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทยด้วยการหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้สูตร (บุญชม ศรีสะอาด. 2532 : 152-153)

$$r_{xy} = \frac{N\sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\left[N\sum X^2 - (\sum X)^2\right]\left[N\sum Y^2 - (\sum Y^2)\right]}$$

เมื่อ r_{xy} แทน ค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง

N แทน จำนวนคนในกลุ่มตัวอย่าง

X แทน คะแนนรายข้อของแต่ละคน

Y แทน คะแนนรวมทุกข้อของแต่ละคน

1.5 หาค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดอัตมโนทัศน์ และแบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย โดยใช้สูตร (ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. 2524)

$$t = \frac{\bar{X}_H - \bar{X}_L}{\sqrt{\frac{S^2_H}{n_H} + \frac{S^2_L}{n_L}}}$$

เมื่อ t แทน ค่าอำนาจจำแนกข้อสอบ

$\bar{X}_H$ แทน คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มสูง

$\bar{X}_L$ แทน คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มต่ำ

S^2_H แทน คะแนนความแปรปรวนของกลุ่มสูง

S^2_L แทน คะแนนความแปรปรวนของกลุ่มต่ำ

n_H แทน จำนวนของกลุ่มตัวอย่างในกลุ่มสูง

n_L แทน จำนวนของกลุ่มตัวอย่างในกลุ่มต่ำ

1.6 การหาความเชื่อมั่นของแบบวัดอัตมโนทัศน์ แบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย ใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (α - Coefficient)

$$\alpha = \frac{n}{n-1}\left\{1 - \frac{\sum S^2_i}{S^2_t}\right\}$$

เมื่อ α คือ ค่าสัมประสิทธิ์ของความเชื่อมั่น

n คือ จำนวนข้อของเครื่องมือวัด

S^2_i คือ คะแนนความแปรปรวนเป็นรายข้อ

S^2_t คือ คะแนนความแปรปรวนของเครื่องมือนั้นทั้งฉบับ

2. การวิเคราะห์ข้อมูล

2.1 การหาค่าเฉลี่ยของคะแนน

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

$\bar{X}$ แทน คะแนนเฉลี่ย

$\sum X$ แทน ผลรวมของคะแนนเฉลี่ยทั้งหมด

N แทน จำนวนนักเรียนในกลุ่ม

2.2 วิเคราะห์ความแตกต่างระหว่างกลุ่ม โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทาง (two way Anova) ซึ่งออกแบบการวิเคราะห์แบบ Completely Randomized Factorial Design (CRF - pq)

เนื่องจากผู้วิจัยสนใจความมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต้นทั้งสองตัว ดังนั้นจึงทดสอบโดยใช้ความแปรปรวนแบบสองทาง แทนที่จะเป็นการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

N	แทน	จำนวนนักเรียนในกลุ่มตัวอย่าง
$\bar{X}$	แทน	คะแนนเฉลี่ย
SD	แทน	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
SS	แทน	ความแปรปรวนของคะแนน
MS	แทน	ค่าเฉลี่ยกำลังสอง
df	แทน	ชั้นของความเป็นอิสระ
F	แทน	F - distribution
*	แทน	ความมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

<u>ผลการวิเคราะห์ข้อมูล</u>

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเสนอตามลำดับ ดังนี้

1. เปรียบเทียบคะแนนความสามารถทางการอ่านของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวัง และแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

2. เปรียบเทียบคะแนนอัตมโนทัศน์ของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

3. เปรียบเทียบคะแนนความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวัง และแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

1. เปรียบเทียบคะแนนความสามารถทางการอ่านของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวัง และแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

ผู้วิจัยได้นำคะแนนความสามารถทางการอ่านของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน มาเปรียบเทียบกันทั้งนี้เพื่อพิสูจน์สมมุติฐานที่ว่า นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง มีความสามารถทางการอ่านสูงกว่านักเรียนที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู พฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง และนักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับความคาดหวัง และนักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่มมีความสามารถทางการอ่านสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล ดังแสดงในตาราง 1 และ 2

ตาราง 1 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนความสามารถทางการอ่าน ที่มีแหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน ทั้งก่อนและหลังการทดลอง

แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวัง / แบบของการสอนซ่อมเสริม		การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม		การสอนซ่อมเสริมรายบุคคล		รวม
		ก่อนทดลอง	หลังทดลอง	ก่อนทดลอง	หลังทดลอง	
ครูเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง	$\bar{X}$	19.25	38.50	11.25	29.25	18.63
	SD	2.49	2.06	3.34	4.55	1.58
ผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง	$\bar{X}$	15.50	31.75	17.50	34.00	16.38
	SD	4.39	8.08	1.80	2.92	2.78
ครูและผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง	$\bar{X}$	16.50	37.75	17.00	38.25	21.00
	SD	3.35	1.48	1.22	1.79	1.73
ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง	$\bar{X}$	18.63	35.75	17.50	31.50	14.75
	SD	3.43	3.56	2.06	2.06	2.28
รวม	$\bar{X}$	18.06		17.31		
	SD	3.33		2.99		

จากตาราง 1 เป็นการแสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนความสามารถทางการอ่านทั้งก่อนและหลังการทดลอง และเพื่อให้ทราบว่าความแตกต่างของคะแนนความสามารถทางการอ่านของนักเรียนก่อนและหลังการทดลองในแต่ละกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ หลังจากให้การจัดกระทำ (Treatment) ไปแล้วจึงนำไปวิเคราะห์สถิติค่าความแปรปรวนแบบ 2 มิติ ดังตาราง 2

ตาราง 2 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมคะแนนความสามารถทางการอ่านของนักเรียนที่มีการใช้แหล่งพฤติกรรมคาดหวัง และแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

แหล่งของความแปรปรวน	SS	df	MS	F
แหล่งพฤติกรรมคาดหวัง	177.62	3	59.21	10.23*
แบบของการสอนซ่อมเสริม	4.50	1	4.50	0.78
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างแหล่งพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริม	3.75	3	1.25	0.22
ภายในกลุ่ม	139.00	24	5.79	
รวม	324.83	31		

$F_{.05}$ (3,24) = 3.01 $F_{.05}$ (1,24) = 4.26

จากตาราง 2 ไม่พบนัยสำคัญของปฏิสัมพันธ์ จึงมาตรวจสอบผลของตัวแปรหลัก (maineffects)

จากตารางวิเคราะห์ความแปรปรวนค่าสถิติ F ที่ใช้ทดสอบผลที่เกิดจากความแตกต่างของแหล่งพฤติกรรมคาดหวังคือ 10.23 ซึ่งมากกว่า 3.01 นั่นคือ มีแหล่งพฤติกรรมคาดหวังอย่างน้อยหนึ่งคู่ที่ทำให้คะแนนความสามารถทางการอ่านต่างไปจากคู่อื่น ที่ระดับความมีนัยสำคัญ 0.05 และเพื่อทดสอบว่าความแตกต่างที่เกิดขึ้นจะเป็นกลุ่มใดบ้าง จึงทำการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ โดยใช้วิธีการของ ตูกี (Tukey) ปรากฏผลดังแสดงในตาราง 3

จากตาราง 2 เมื่อพิจารณาแบบของการสอนซ่อมเสริม พบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม และนักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล มีความสามารถทางการอ่านแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมุติฐานข้อ 4

ตาราง 3 เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ ของคะแนนความสามารถทางการอ่าน จำแนกตามแหล่งพฤติกรรมคาดหวัง

แหล่งพฤติกรรมคาดหวัง		ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง	ผู้ปกครองคาดหวัง	ครูคาดหวัง	ครูและผู้ปกครองคาดหวัง
	$\bar{X}$	14.75	16.38	18.63	21.00
ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง	14.75	-	1.63	3.88	6.25*
ผู้ปกครองคาดหวัง	16.38	-	-	2.25	4.63
ครูคาดหวัง	18.63	-	-	-	2.38
ครูและผู้ปกครองคาดหวัง	21.00	-	-	-	-

จากตาราง 3 แสดงให้เห็นว่า นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครองมีความสามารถทางการอ่านสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมุติฐานข้อ 1 ส่วนนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู และนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครองมีความสามารถทางการอ่านแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง และนักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง มีความสามารถทางการอ่านแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง และนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูมีความสามารถทางการอ่านแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

2. เปรียบเทียบคะแนนอัตมโนทัศน์ของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

ผู้วิจัยได้นำคะแนนอัตมโนทัศน์ของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน มาเปรียบเทียบกัน ทั้งนี้เพื่อพิสูจน์สมมุติฐานที่ว่า นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง มีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู พฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง และนักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง และนักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม มีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนเป็นรายบุคคล ดังแสดงในตาราง 4 และ 5

ตาราง 4 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนอัตมโนทัศน์ ที่มีแหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน ทั้งก่อนและหลังการทดลอง

แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวัง / แบบของการสอนซ่อมเสริม		การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม		การสอนซ่อมเสริมรายบุคคล		รวม
		ก่อนทดลอง	หลังทดลอง	ก่อนทดลอง	หลังทดลอง	
ครูเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง	$\bar{X}$	8.50	13.50	7.00	13.00	13.25
	SD	2.06	1.12	1.00	0.71	0.97
ผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง	$\bar{X}$	4.75	11.67	5.25	9.25	10.13
	SD	0.83	1.25	2.86	1.92	1.97
ครูและผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง	$\bar{X}$	8.00	16.00	7.25	13.25	14.63
	SD	1.87	0.71	2.49	0.83	1.58
ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง	$\bar{X}$	2.00	9.25	2.75	7.50	8.38
	SD	1.23	0.83	2.68	1.12	1.32
รวม	$\bar{X}$	12.44		10.75		
	SD	2.78		2.75		

จากตาราง 4 เป็นการแสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนอัตมโนทัศน์ทั้งก่อนและหลังการทดลอง และเพื่อให้ทราบว่าความแตกต่างของคะแนนอัตมโนทัศน์ของนักเรียนในแต่ละกลุ่มแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ หลังจากให้การจัดกระทำ (Treatment) ไปแล้ว จึงได้นำไปวิเคราะห์สถิติค่าความแปรปรวนร่วมแบบ 2 มิติ ผลปรากฏดังตาราง 5

ตาราง 5 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมคะแนนอัตมโนทัศน์ของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

แหล่งของความแปรปรวน	SS	df	MS	F
แหล่งพฤติกรรมคาดหวัง	195.60	3	65.20	35.43*
แบบของการสอนซ่อมเสริม	22.78	1	22.78	12.38*
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างแหล่งพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริม	5.09	3	1.70	0.92
ภายในกลุ่ม	44.25	24	1.84	
รวม	267.72	31		

$F._{.05}$ (3,24) = 3.01 $F._{.05}$ (1,24) = 4.26

จากตาราง 5 ไม่พบนัยสำคัญทางปฏิสัมพันธ์ จึงมาตรวจสอบผลของตัวแปรหลัก (Main Effects)

จากตาราง 5 ค่าสถิติ F ที่ใช้ทดสอบผลที่เกิดจากความแตกต่างของแหล่งพฤติกรรมคาดหวัง คือ 35.43 ซึ่งมีมากกว่า 3.01 นั่นคือ มีแหล่งพฤติกรรมคาดหวังอย่างน้อยหนึ่ง

คู่ที่ทำให้คะแนนอัตมโนทัศน์ต่างไปจากคู่อื่น ที่ระดับความมีนัยสำคัญ 0.05 และเพื่อทดสอบว่าความแตกต่างที่เกิดขึ้นจะเป็นกลุ่มใดบ้าง จึงทำการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ โดยใช้วิธีของตูกี (Tukey) ปรากฏผลดังแสดงในตาราง 6 และจากสถิติ F ในตาราง 5 ที่ใช้ทดสอบผลที่เกิดจากความแตกต่างของแบบของการสอนซ่อมเสริมคือ 12.38 ซึ่งมากกว่า 4.26 นั่นคือ แบบของการสอนซ่อมเสริมมีความแตกต่างกัน และเมื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ ระหว่างนักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่มกับรายบุคคล พบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม ($\bar{X}$ = 12.438) มีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล ($\bar{X}$ = 10.75) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อ 5

ตาราง 6 เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ของคะแนนอัตมโนทัศน์ จำแนกตามแหล่งพฤติกรรมคาดหวัง

แหล่งพฤติกรรมคาดหวัง		ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง	ผู้ปกครองคาดหวัง	ครูคาดหวัง	ครูและผู้ปกครองคาดหวัง
	$\bar{X}$	8.38	10.13	13.25	14.63
ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง	8.38	-	1.75	4.85*	6.25*
ผู้ปกครองคาดหวัง	10.13	-	-	3.13	4.50*
ครูคาดหวัง	13.25	-	-	-	1.38
ครูและผู้ปกครองคาดหวัง	14.63	-	-	-	-

จากตาราง 6 แสดงให้เห็นว่า นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครองมีอัตมโนทัศน์สูงกว่า นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครองและนักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมุติฐาน ข้อ 2 นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู มีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง และนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู มีอัตมโนทัศน์แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู และนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง มีอัตมโนทัศน์แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง และนักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง มีอัตมโนทัศน์แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

3. เปรียบเทียบคะแนนความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวัง และแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

ผู้วิจัยได้นำคะแนนความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวัง และแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน มาเปรียบเทียบกัน ทั้งนี้เพื่อพิสูจน์สมมุติฐานที่ว่านักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง พฤติกรรมคาดหวังจากครู พฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง มีความสนใจในภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง และนักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม มีความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนเป็นรายบุคคล ดังแสดงในตาราง 7 และ 8

ตาราง 7 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนความสนใจในวิชาภาษาไทย ที่มีแหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวัง และแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน ทั้งก่อนและหลังการทดลอง

แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวัง / แบบของการสอนซ่อมเสริม		การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม		การสอนซ่อมเสริมรายบุคคล		รวม
		ก่อนทดลอง	หลังทดลอง	ก่อนทดลอง	หลังทดลอง	
ครูเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง	$\bar{X}$	10.00	21.50	9.00	19.75	11.13
	SD	0.71	1.12	1.87	0.83	1.36
ผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง	$\bar{X}$	10.00	19.00	8.00	16.00	8.50
	SD	0.71	0.71	1.23	1.58	1.12
ครูและผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง	$\bar{X}$	10.00	23.25	8.50	20.75	12.75
	SD	1.58	0.83	1.12	0.83	1.56
ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง	$\bar{X}$	3.50	11.75	3.25	10.00	7.50
	SD	1.50	2.39	2.28	1.23	1.41
รวม	$\bar{X}$	10.50		9.44		
	SD	2.32		2.55		

จากตาราง 7 เป็นการแสดงค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนความสนใจในวิชาภาษาไทย ทั้งก่อนและหลังการทดลอง และเพื่อให้ทราบว่าความแตกต่างของคะแนนความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียนในแต่ละกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ หลังจากให้การจัดกระทำ (Treatment) ไปแล้ว จึงได้นำไปวิเคราะห์สถิติค่าความแปรปรวนแบบ 2 มิติ ผลปรากฏดังตาราง 8

ตาราง 8 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมคะแนนความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งพฤติกรรมคาดหวัง และแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

แหล่งของความแปรปรวน	SS	df	MS	F
แหล่งพฤติกรรมคาดหวัง	138.59	3	46.20	21.90*
แบบของการสอนซ่อมเสริม	9.03	1	9.03	4.27*
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างแหล่งพฤติกรรมคาดหวัง และแบบของการสอนซ่อมเสริม	0.60	3	0.20	0.09
ภายในกลุ่ม	50.75	24	2.11	
รวม	198.97	31		

$F_{.05}$ (3,24) = 3.01 $F_{.05}$ (1,24) = 4.26

จากตาราง 8 ไม่พบนัยสำคัญของปฏิสัมพันธ์ จึงมาตรวจสอบผลของตัวแปรหลัก (Main Effects)

จากตาราง 8 ค่าสถิติ F ที่ใช้ทดสอบผลที่เกิดจากความแตกต่างของแหล่งพฤติกรรมคาดหวังคือ 21.90 ซึ่งมากกว่า 3.01 นั่นคือ มีแหล่งพฤติกรรมคาดหวังอย่างน้อยหนึ่งคู่ที่ทำ

ให้คะแนนความสนใจในวิชาภาษาไทยต่างไปจากคู่อื่น ที่ระดับความมีนัยสำคัญ 0.05 และเพื่อทดสอบว่าความแตกต่างที่เกิดขึ้นจะเป็นกลุ่มใดบ้าง จึงทำการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ โดยใช้วิธีของตูกี (Tukey) ปรากฏผลดังแสดงในตาราง 9 และจากค่าสถิติ F ในตาราง 8 ที่ใช้ทดสอบผลที่เกิดจากความแตกต่างของแบบของการสอนซ่อมเสริมคือ 4.27 ซึ่งมากกว่า 4.26 นั่นคือ แบบของการสอนซ่อมเสริมมีความแตกต่างกันและเมื่อเปรียบเทียบกับค่าเฉลี่ยความสนใจในวิชาภาษาไทยระหว่างนักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่มกับรายบุคคล พบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม ($\bar{X}$ = 10.5) มีความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล ($\bar{X}$ = 9.438) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมุติฐานข้อ 6

ตาราง 9 เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ ของคะแนนความสนใจในวิชาภาษาไทย จำแนกตามแหล่งพฤติกรรมคาดหวัง

แหล่งพฤติกรรมคาดหวัง		ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง	ผู้ปกครองคาดหวัง	ครูคาดหวัง	ครูและผู้ปกครองคาดหวัง
	$\bar{X}$	7.50	8.50	11.13	12.75
ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง	7.50	-	1.00	3.63*	5.25*
ผู้ปกครองคาดหวัง	8.50	-	-	2.63	4.25*
ครูคาดหวัง	11.13	-	-	-	1.62
ครูและผู้ปกครองคาดหวัง	12.75	-	-	-	-

จากตาราง 9 แสดงให้เห็นว่า นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง พฤติกรรมคาดหวังจากครู มีความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่า นักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง และนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ส่วนนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง และนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู มีความสนใจในวิชาภาษาไทยแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู และนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง มีความสนใจในวิชาภาษาไทย แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง และ นักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง มีความสนใจในวิชาภาษาไทยแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

บทที่ 5

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า

1. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทย ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังต่างกัน

2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทย ที่มีแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

สมมติฐานในการศึกษาค้นคว้า

1. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครองมีความสามารถทางการอ่านสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู พฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครองและนักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง

2. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครองมีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู พฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครองและนักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง

3. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง พฤติกรรมคาดหวังจากครู พฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง มีความสนใจในการเรียนภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง

4. นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม มีความสามารถทางการอ่านสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล

5. นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม มีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล

6. นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม มีความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล

ขอบเขตของการศึกษาค้นคว้า

1. ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ เป็นนักเรียนที่มีปัญหาทางด้านการอ่าน ซึ่งได้มาจากการเลือกของครูประจำชั้นและครูที่สอนอ่านภาษาไทย และกำลังเรียนอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสุเหร่าจรเข้ขบ เขตประเวศ กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2537 จำนวน 50 คน

2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ เป็นนักเรียนที่มีปัญหาทางด้านการอ่าน ซึ่งกำลังเรียนอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสุเหร่าจรเข้ขบ เขตประเวศ กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2537 จำนวน 32 คน การเลือกกลุ่มตัวอย่างมีขั้นตอนดังนี้

2.1 ครูประจำชั้นเป็นผู้เลือกเด็กที่อ่านไม่ออก อ่านไม่คล่อง และเป็นเด็กที่ผู้ปกครองให้ความร่วมมืออย่างเต็มใจ

2.2 ตรวจสอบระดับสติปัญญาโดยใช้แบบทดสอบวัดสติปัญญา Progressive Matrices ของ Raven โดยคัดเด็กที่มีคะแนนจากแบบทดสอบระหว่างตำแหน่งเปอร์เซนต์ไทล์ที่ 25-75 เพื่อจัดระดับความสามารถทางสติปัญญาให้อยู่ในระดับเดียวกัน

2.3 นำรายชื่อนักเรียนที่มีปัญหาด้านการอ่าน ที่ได้จากการสอบตามข้อ 2.2 มาทำการสุ่มตามขั้นตอนต่อไปนี้

2.3.1 สุ่มนักเรียนที่มีปัญหาทางด้านการอ่านมา 32 คน

2.3.2 สุ่มเข้ากลุ่มโดยวิธีการจับฉลากเข้ากลุ่ม ๆ ละ 4 คน จำนวน 8 กลุ่ม รวมเป็นนักเรียนทั้งสิ้น 32 คน

3. เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า

3.1 แบบฝึกการอ่านภาษาไทย ผู้วิจัยได้ดำเนินการปรับปรุงจากงานวิจัยของพูนศรี อิ่มประไพ (2530) และสร้างขึ้นเป็นบางส่วนจากการศึกษาหลักสูตร คู่มือครู หนังสือ

แบบเรียนภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 แบบฝึกที่ใช้มีจำนวนทั้งสิ้น 10 แบบฝึก

3.2 แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาไทย แบ่งเป็น

3.2.1 แบบทดสอบการอ่านออกเสียง สร้างขึ้นโดยนำคำที่ปรากฏในบทเรียนคำที่ใช้ในชีวิตประจำวัน มาเรียบเรียงเป็นเรื่องที่เหมาะสมสำหรับนักเรียน และจากจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมที่ตั้งไว้ซึ่งมีค่าความเชื่อมั่นของสัมประสิทธิ์ของการคล้อยตามกันในการจัดอันดับระหว่างผู้สอบทั้ง 5 คน เท่ากับ 1.132

3.2.2 แบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่าน สร้างเป็นข้อคำถามแบบปรนัยชนิดเลือกตอบ 3 ตัวเลือก เสนอต่อคณะกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์และผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน ทำการตรวจสอบความสอดคล้องของข้อคำถามกับเนื้อหาและสำนวนภาษาให้เหมาะสมกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โดยนำไปทดลองใช้เพื่อหาค่าความยากง่ายระหว่าง .20-.80 ค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .20 ขึ้นไป ได้ข้อสอบจำนวน 10 ข้อและค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบโดยใช้สูตรคูเดอร์-ริชาร์ดสัน (Kuder Richardson-20) ปรากฏว่าได้ค่าความเชื่อมั่น 0.65

3.3 แบบวัดอัตมโนทัศน์ ปรับปรุงจากงานวิจัยของ สมศรี ฉัตรวัฒนา (2534) และ ฤทัยรัตน์ ธรเสนา (2535) แบบวัดนี้มีลักษณะเป็นแบบให้ผู้ตอบแสดงความคิดเห็น "เห็นด้วยมากที่สุด" "เห็นด้วยน้อย" และ "ไม่เห็นด้วย" ข้อความที่สร้างขึ้นจะครอบคลุมอัตมโนทัศน์ในมิติทางด้านวิชาการ ที่เป็นความสามารถทางภาษาเท่านั้น หาคุณภาพโดยหาความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง ด้วยวิธีหาค่าความสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวมทั้งหมด แล้วคัดเลือกข้อที่มีความสัมพันธ์ที่ระดับนัยสำคัญ 0.05 หาความเชื่อมั่นโดยวิธีหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา ได้ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ เท่ากับ 0.88

3.4 แบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย ปรับปรุงจากงานวิจัยของ วนิดา ศิริมาลา (2528) และ ไสภา ธรรมรงเวทย์ (2528) โดยการปรับให้เข้ากับระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 มีลักษณะให้ผู้ตอบแสดงความคิดเห็น "เห็นด้วยมากที่สุด" เห็นด้วยน้อย" และ "ไม่เห็นด้วย" หาคุณภาพโดยหาความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างด้วยวิธีหาค่าความสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวมทั้งหมด แล้วคัดเลือกข้อที่มีความสัมพันธ์ที่ระดับนัยสำคัญ 0.05 หาความเชื่อมั่นโดยวิธีหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา ได้ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ 0.86

4. <u>แบบแผนการทดลอง</u>

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง ซึ่งใช้แบบแผนการวิจัยแบบ Completely Randomized Factorial Design

แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวัง / แบบของการสอนซ่อมเสริม	การสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม	การสอนซ่อมเสริมรายบุคคล
ครูเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง	กลุ่มที่ 1	กลุ่มที่ 2
ผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง	กลุ่มที่ 3	กลุ่มที่ 4
ครูและผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง	กลุ่มที่ 5	กลุ่มที่ 6
ไม่ได้รับพฤติกรรมความคาดหวัง	กลุ่มที่ 7	กลุ่มที่ 8

5. <u>การดำเนินการทดลอง</u> มีขั้นตอนดังต่อไปนี้

5.1 ทดสอบก่อนเรียน โดยใช้แบบวัดอัตมโนทัศน์และแบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทยโดยให้นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ทำทุกคน เพื่อผลทางจิตใจของเด็ก เด็กจะได้ไม่รู้สึกถึงปมด้อย

5.2 สุ่มกลุ่มตัวอย่าง โดยครูประจำชั้นเลือกเด็กที่อ่านไม่ออก อ่านไม่คล่องและเป็นเด็กที่ผู้ปกครองให้ความร่วมมืออย่างเต็มใจ ตรวจสอบระดับความสามารถทางสติปัญญา

ของเด็กให้อยู่ในระดับเดียวกันที่คะแนนระหว่างตำแหน่งเปอร์เซนต์ไทล์ที่ 25-75 โดยใช้ Progressive Matrices Tests ของ Raven (1956) ชุดที่ 1 The Coloured Progressive Matrices โดยคัดมาจำนวน 32 คน แล้วจับฉลากเข้ากลุ่มให้ได้ 8 กลุ่ม กลุ่มละ 4 คน

5.3 จัดประชุมผู้ปกครองของเด็กทั้ง 32 คน เพื่อทำความเข้าใจถึงบทบาทของผู้ปกครอง เป้าหมายของการเรียนซ่อมเสริม จุดประสงค์ในการเรียนครั้งนี้ และวิธีประเมินผลการเรียนรู้ตลอดจนวิธีการแสดงพฤติกรรมคาดหวัง การให้การเสริมแรง

5.4 ทดสอบก่อนเรียนทุกกลุ่ม เฉพาะแบบทดสอบวัดความสามารถทางการอ่านภาษาไทย ส่วนแบบวัดอัตมโนทัศน์และแบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทยนั้น ได้ทดสอบไปแล้วก่อนการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง จึงนำคะแนนที่ได้จากการทดสอบในข้อ 5.1 มาใช้

5.5 ดำเนินการสอน โดยผู้วิจัยดำเนินการสอนทั้ง 8 กลุ่ม ใช้เนื้อหาเดียวกัน ระยะเวลาในการสอนเท่ากัน แต่ละกลุ่มสอนสัปดาห์ละ 2 วัน วันละ 30 นาที ใช้เวลาทดลองทั้งสิ้น 10 สัปดาห์ดังตารางต่อไปนี้

วัน	เวลา	กลุ่มที่
จันทร์	7.30-8.00 น.	1 กับ 5
จันทร์	11.45-12.15 น.	3 กับ 7
อังคาร	7.30-8.00 น.	2 กับ 6
อังคาร	11.45-12.15 น.	4 กับ 8
พุธ	7.30-8.00 น.	3 กับ 7
พุธ	11.45-12.15 น.	1 กับ 5
พฤหัสบดี	7.30-8.00 น.	4 กับ 8
พฤหัสบดี	11.45-12.15 น.	2 กับ 6

5.6 ทำการทดสอบหลังการสอน โดยใช้แบบทดสอบวัดความสามารถทางการอ่าน แบบวัดอัตมโนทัศน์ และแบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. เปรียบเทียบคะแนนความสามารถทางการอ่านของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

2. เปรียบเทียบคะแนนอัตมโนทัศน์ของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

3. เปรียบเทียบคะแนนความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียน ที่มีการใช้แหล่งที่มาของพฤติกรรมคาดหวังและแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

<u>สรุปผลการศึกษาค้นคว้า</u>

1. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง มีความสามารถทางการอ่านสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

2. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง พฤติกรรม-คาดหวังจากครู มีความสามารถทางการอ่านไม่แตกต่างกันกับ นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง

3. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง มีความสามารถทางการอ่านไม่แตกต่างกันกับนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู

4. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู พฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง มีความสามารถทางการอ่านไม่แตกต่างกันกับนักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง

5. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง มีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครองและนักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

6. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู มีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

7. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครองและนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู มีอัตมโนทัศน์ไม่แตกต่างกัน

8. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู และนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง มีอัตมโนทัศน์ไม่แตกต่างกัน

9. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง และนักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง มีอัตมโนทัศน์ไม่แตกต่างกัน

10. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง พฤติกรรมคาดหวังจากครู มีความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

11. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง มีความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

12. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครองและนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู มีความสนใจในวิชาภาษาไทยไม่แตกต่างกัน

13. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและนักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง มีความสนใจในวิชาภาษาไทยไม่แตกต่างกัน

14. นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครองและนักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง มีความสนใจในวิชาภาษาไทยไม่แตกต่างกัน

15. นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่มและนักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล มีความสามารถทางการอ่านไม่แตกต่างกัน

16. นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม มีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

17. นักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม มีความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

18. ไม่ปรากฏผลปฏิสัมพันธ์ในทุกตัวแปร คือ แหล่งพฤติกรรมคาดหวังและวิธีการสอนซ่อมเสริม

<u>อภิปรายผล</u>

1. การเปรียบเทียบความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียน ที่เรียนโดยได้รับแหล่งพฤติกรรมคาดหวังต่างกัน

1.1 เปรียบเทียบระหว่างแหล่งพฤติกรรมคาดหวังสองแหล่งกับไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง มีความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ทั้งนี้เป็นเพราะนักเรียนกลุ่มที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครองนั้น ขณะอยู่ที่โรงเรียนครูเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง และเมื่อกลับบ้านผู้ปกครองเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวัง โดยผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวังทั้งครูและผู้ปกครอง พูดย้ำกับนักเรียนว่า "ครู/พ่อแม่ เชื่อว่าหนูมีความสามารถที่จะอ่านได้ ถ้าตั้งใจเรียน ตั้งใจทำงานที่ครูให้" การแสดงพฤติกรรมคาดหวังโดยการพูดย้ำนี้เองเป็นการกระตุ้นให้เด็กเกิดความคิดว่า บุคคลใกล้ชิดตัวเขามีความเชื่อว่าเขาจะต้องอ่านได้ เป็นการพูดให้กำลังใจให้ความมั่นใจกับตัวเขา ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของโรเซนทอลและจาคอบสัน (Rosenthal and Jacobson. 1968) ที่พบว่า ความคาดหวังของครูมีความสัมพันธ์ต่อผลสัมฤทธิ์ ความคาดหวังของครูเป็นเสมือนคำพยากรณ์ที่ถูกต้อง โดยเฉพาะอย่างยิ่งความคาดหวังของครู มีอิทธิพลโดยตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Finn. 1972) แต่อย่างไรก็ตามความคาดหวังของครูก็ไม่ใช่แหล่งความคาดหวังเพียงแหล่งเดียว ยังมีความคาดหวังแหล่งอื่น อาทิ ความคาดหวังของผู้ปกครอง ความคาดหวังของเพื่อน ความคาดหวังของคนใกล้ชิด (Finn. 1972) งานวิจัยนี้ผู้วิจัยเลือกความคาดหวังจากทั้งสองแหล่งคือ พฤติกรรมคาดหวังจากครูและพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง โดยใช้ทั้งสองแหล่งร่วมกัน จึงทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น โดยเฉพาะผลสัมฤทธิ์ทางการอ่าน นอกจากนี้เด็กเรียนอ่านจากแบบฝึกที่เริ่มจากง่ายไปยากได้รับความสำเร็จ ทำให้เขามองตนเองว่า เขามีความสามารถอ่านได้ ทำให้คะแนนอัตมโนทัศน์ และคะแนนความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงตามไปด้วย ทั้งนี้เป็นเพราะพฤติกรรมของครูและผู้ปกครองที่แสดงต่อนักเรียนนั้น เป็นเสมือนกระจกสะท้อนให้เห็นว่า ครูมองนักเรียนคนนั้นเป็น

คนอย่างไร ผู้ปกครองมองว่าเป็นคนอย่างไร และนักเรียนแต่ละคนจะมองตนเองว่าเป็นอย่างที่ครูและผู้ปกครองมองเขา ซึ่งแสดงออกมาเป็นภาพรวมคือ บุคลิกภาพที่ปรากฏของแต่ละบุคคลนั่นเอง ผลงานวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของสุริน คล้ายรามัญ (2529) ชูชัย สมิทธไกร (2530) และอนงค์ นิยมธรรม (2531) ที่พบว่าบุคคลใดมีอัตมโนทัศน์ในเรื่องใดเรื่องหนึ่งในแง่ดี จะมีแนวโน้มว่าบุคคลนั้นจะสามารถกระทำสิ่งนั้นได้ดี แต่ละบุคคลจะมีความคาดหวังเกี่ยวกับตนเอง ซึ่งเป็นตัวกำหนดว่าเขาจะแสดงพฤติกรรมอย่างไร อาจกล่าวได้ว่าอัตมโนทัศน์มีอิทธิพลต่อการแสดงพฤติกรรมเป็นอย่างมาก ทั้งการคาดหวังในตนเองและการคาดหวังจากคนรอบข้าง เด็กพร้อมที่จะทำตามความคาดหวังของบุคคลที่มีความสำคัญกับชีวิตของเขา เช่น ครู ผู้ปกครอง เนื่องจากเด็กในระยะประถมศึกษาตอนต้น เป็นระยะที่สำคัญมากที่จะพัฒนาอัตมโนทัศน์ เพราะเป็นช่วงที่เด็กจะรับข้อมูลต่าง ๆ เข้าไปในชีวิต ประสบการณ์ความสำเร็จหรือความล้มเหลว ข้อวิพากษ์วิจารณ์ ที่ผู้ใหญ่วิจารณ์เด็กเป็นสิ่งที่มีอำนาจในการพัฒนาอัตมโนทัศน์ขึ้นมา ดังนั้นผู้ปกครองและคนอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับเด็กควรจะได้ช่วยกันพัฒนาความรู้สึกที่มีคุณค่าให้เกิดขึ้นกับเด็ก การที่เด็กมองตนเองในแง่ดี จากการที่เขาประสบความสำเร็จในการอ่าน เป็นแรงจูงใจที่ทำให้เขาเกิดความสนใจต่อวิชาที่เขาสามารถทำได้ เพราะความสนใจเป็นความรู้สึกพอใจที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ขึ้นอยู่กับความอยากรู้อยากเห็นของบุคคล โดยมีอิทธิพลจากประสบการณ์ของตัวเขาเอง (Dewey. 1939)

1.2 เปรียบเทียบระหว่างแหล่งพฤติกรรมคาดหวังสองแหล่งกับแหล่งพฤติกรรมคาดหวังเพียงแหล่งเดียว

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครองมีอัตมโนทัศน์และความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ผลการวิจัยชี้ชัดว่า ความร่วมมือของครูและผู้ปกครองที่แสดงออกทางพฤติกรรมคาดหวังมีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทย ทั้งนี้เป็นเพราะพฤติกรรมคาดหวังของครูและผู้ปกครองที่แสดงโดยการพูดนั้น เป็นการย้ำถึงความเชื่อที่ครูและผู้ปกครองมีต่อเด็ก การย้ำบ่อย ๆ ทั้งที่โรงเรียนและบ้าน เป็นเสมือนแรงกระตุ้นให้เด็กมองตนเองว่าตนมีคุณค่า ก่อให้เกิดความอบอุ่นใจ ภาคภูมิใจจึงทำให้อัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้

ปกครองแหล่งเดียว

นอกจากนี้ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครองมีความสามารถทางการอ่านไม่แตกต่างจากนักเรียนที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู และนักเรียนที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการเรียนอ่านเป็นการฝึกทักษะที่ต้องกระทำซ้ำและบ่อย ๆ จากการทดลองนี้ นักเรียนทุกกลุ่มต่างเป็นนักเรียนที่อ่านหนังสือไม่ออก อ่านไม่คล่องทั้งสิ้น และเมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง ($\bar{X}$ = 21) กลุ่มที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู ($\bar{X}$ = 18.625) และกลุ่มที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง ($\bar{X}$ = 16.375) จะเห็นว่าคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครองสูงที่สุด แต่ยังสูงไม่มากพอที่จะทำให้พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญกับกลุ่มที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากแหล่งเดียว ซึ่งผู้วิจัยคิดว่า การที่ผลไม่พบความแตกต่างนี้ อาจเนื่องมาจากเวลาที่ใช้ในการทดลองเพียง 10 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 ครั้ง ๆ ละ 30 นาทีนั้นน้อยเกินไป

1.3 เปรียบเทียบระหว่างแหล่งพฤติกรรมคาดหวังแหล่งเดียว กับไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู มีอัตมโนทัศน์ความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 จากผลการวิจัยนี้ชี้ชัดว่า ครูมีอิทธิพลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์และความสนใจในวิชาภาษาไทย อาจเนื่องมาจากนักเรียนใช้เวลาส่วนใหญ่อยู่ที่โรงเรียนประมาณวันละ 6-8 ชั่วโมง ความใกล้ชิดกับครูและพฤติกรรมคาดหวังที่ครูเป็นผู้แสดงโดยการย้ำกับนักเรียนบ่อย ๆ ทำให้นักเรียนมองตนในแง่ดี เกิดความคิดคล้อยตาม และกระทำตามความคาดหวังของครูในที่สุด

ส่วนผลการวิจัยที่พบว่า นักเรียนที่เรียนโดยได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู มีความสามารถทางการอ่านไม่แตกต่างจากนักเรียนที่ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง เมื่อพิจารณาคะแนนของกลุ่มที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู ($\bar{X}$ = 18.625) มีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง ($\bar{X}$ = 14.75) จะเห็นได้ว่าพฤติกรรมคาดหวังของครูมีอิทธิพลมาก เพราะครูเป็นผู้สอนทั้งสองกลุ่ม เพียงแต่อีกกลุ่มหนึ่งเพิ่มพฤติกรรมคาดหวังเข้าไป อย่างไร

ก็ตาม ถึงแม้ว่าจะไม่ให้พฤติกรรมคาดหวัง คะแนนความสามารถทางการอ่านก็เพิ่มสูงขึ้นจากคะแนนความสามารถทางการอ่านก่อนการทดลอง แต่ถ้าให้พฤติกรรมคาดหวังเพิ่มเข้าไปด้วย คะแนนความสามารถทางการอ่านก็ยิ่งเพิ่มขึ้นอย่างเห็นได้ชัดและเพิ่มมากขึ้นกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังนั้น การพัฒนาความสามารถทางการอ่าน ควรได้รับการฝึกฝน เอาใจใส่อย่างใกล้ชิด จากครูอย่างสม่ำเสมอเพื่อแสดงให้เห็นว่าครูมีความตั้งใจให้นักเรียนอ่านได้ ดังคำกล่าวของแฮริส (ศรียา นิยมธรรม. 2525 : 137 อ้างอิงมาจาก Harris. 1970) "เด็กที่มีความล้มเหลวทางการอ่านมักขาดกำลังใจและความเชื่อมั่นในตนเอง ฉะนั้นหากผู้ใหญ่มีท่าทีที่แสดงว่ายอมรับ เห็นใจ เด็กจะเกิดความอบอุ่นใจ มีมานะที่จะเอาชนะอุปสรรคในการเรียนได้"

1.4 เปรียบเทียบระหว่างแหล่งพฤติกรรมคาดหวังเพียงแหล่งเดียว

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู มีความสามารถทางการอ่านอัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทย ไม่แตกต่างกันกับนักเรียนที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง เมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครู พบว่ามีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครอง ทุกตัวแปรตาม ทั้งนี้อาจเป็นเพราะ ครูมีความเอาจริงเอาจังและยังอยู่ตลอดเวลาถึงความเชื่อที่มีต่อนักเรียน นอกจากนี้เด็กในวัยประถมศึกษาตอนต้นจะรักครู ติดครู เชื่อครูมากกว่าผู้ปกครองสอดคล้องกับคำกล่าวของศรีธรรม ธนะภูมิ (2535 : 71) ที่ว่า

> ... เมื่อเด็กเริ่มเข้าเรียนเด็กอาจจะติดครูชั้นประถมต้น ซึ่งเปรียบเสมือนตัวแทนมารดา ต่อมาเด็กจะสนุกกับการเล่นกับเพื่อนมากขึ้น การที่เด็กไปโรงเรียนทำให้รู้วิธีการอยู่ร่วมกับผู้อื่น และปฏิบัติตนให้เป็นที่ยอมรับของสังคม เด็กต้องการคำชมเชยจากครูและกลุ่มเพื่อนมากกว่าบิดามารดา ...

และสอดคล้องกับทฤษฎีพัฒนาบุคลิกภาพของอีริคสัน (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. 2530 : 123) ที่กล่าวถึงพัฒนาการของเด็กวัย 6-12 ปี ในแง่ความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับครอบครัวว่า "เมื่อก่อนเด็กเคยมองพ่อแม่ว่าเป็นตัวแทนของสังคม ซึ่งเด็กต้องปฏิบัติถือเป็นแบบ

อย่าง แต่เมื่อถึงวัยนี้สังคมที่โรงเรียนจะมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจของเขา เด็กจะค้นหาบุคคลที่เขาชื่นชอบถือเป็นแบบอย่างได้ เพราะพ่อแม่ไม่สามารถสนองความต้องการในแง่นี้เพียงพอ" เห็นได้ว่า ครูมีอิทธิพลต่อเด็กอย่างมาก โดยเฉพาะเด็กวัยประถมศึกษา แต่การที่คะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียนที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูไม่ต่างไปจากนักเรียนที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากผู้ปกครองนั้น อาจเนื่องมาจาก ประการแรกคือ ระยะเวลาที่ใช้ในการทดลองน้อยเกินไปเพียงสัปดาห์ ๆ ละ 2 วัน ๆ ละ 30 นาที ถ้าเพิ่มระยะเวลาในการทดลองให้มากขึ้นอาจทำให้คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูสูงจนมีนัยสำคัญ ประการที่สองตัวผู้ปกครองเองไม่ได้รับการติดต่อขอความร่วมมือเกี่ยวกับกิจกรรมการเรียนการสอนจากทางโรงเรียนเลย เมื่อได้เข้ามามีส่วนร่วมในการใช้พฤติกรรมคาดหวัง จึงทำให้ผู้ปกครองมีความกระตือรือร้น ตั้งใจแสดงบทบาทคาดหวังอย่างเต็มที่เหมือนเป็นครูอยู่ที่บ้าน ดังนั้นจึงทำให้ผลการคาดหวังของครูและของผู้ปกครองไม่ต่างกัน

2. การเปรียบเทียบความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียนที่เรียนโดยได้รับแบบของการสอนซ่อมเสริมต่างกัน

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม มีอัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่เรียนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ทั้งนี้เพราะการเรียนซ่อมเสริมแบบกลุ่มนั้น ครูให้นักเรียนช่วยกันทำงานซึ่งนักเรียนมีโอกาสปฏิสัมพันธ์กัน พฤติกรรมของนักเรียนแต่ละคนเป็นเสมือนกระจกส่องให้นักเรียนคนอื่นในกลุ่มเห็นว่า เพื่อนมองตนเองอย่างไร ประกอบกับครูผู้สอนใช้วิธีพูดย้ำให้นักเรียนเห็นว่า นักเรียนก็มีความสามารถพอที่จะทำได้ ลองตั้งใจทำ เมื่อนักเรียนประสบความสำเร็จในงานที่ทำจะเกิดความพึงพอใจ ทำให้นักเรียนมองตนเองในแง่ดี ส่งผลให้อัตมโนทัศน์ และความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่เรียนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของนภาพร พุ่มพฤกษ์ (2529) ที่พบว่าการฝึกกิจกรรมกลุ่มสามารถพัฒนาความภาคภูมิใจในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ได้ดีกว่าการให้ข้อสนเทศ และสอดคล้องกับงานวิจัยของนิตยา ปานทิพย์ (2527) ที่พบว่านักศึกษาได้รับการสอนอ่านโดย

ใช้แบบฝึกเป็นกลุ่ม มีความตั้งในเรียนวิชาภาษาไทยสูงกว่านักศึกษาที่ได้รับการสอนอ่านโดยใช้แบบฝึกเป็นรายบุคคลและไม่ใช้แบบฝึก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

นอกจากนี้ผลการวิจัยยังพบว่า นักเรียนที่เรียนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม มีความสามารถทางการอ่านไม่แตกต่างกันกับนักเรียนที่เรียนซ่อมเสริมเป็นรายบุคคล ผลการวิจัยนี้ขัดแย้งกับงานวิจัยของนิตยา ปานทิพย์ (2527) ที่พบว่านักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพปีที่ 1 ที่ได้รับการสอนอ่านโดยใช้แบบฝึกเป็นกลุ่มมีความสามารถในการอ่านสูงกว่านักศึกษาที่ได้รับการสอนอ่านโดยใช้แบบฝึกเป็นรายบุคคล อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ทั้งนี้อาจเป็นเพราะกลุ่มตัวอย่างของนิตยา ปานทิพย์ เป็นเด็กในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ กลุ่มตัวอย่างที่อยู่ในกลุ่มทดลอง มีความสามารถทางการอ่านแตกต่างกัน กล่าวคือ มีทั้งเด็กเก่งและไม่เก่งปะปนกันอยู่ในกลุ่ม ดังนั้นเมื่อมีปฏิสัมพันธ์ในกลุ่ม เด็กที่เรียนเก่งจะช่วยเหลือเด็กที่เรียนไม่เก่งได้ แต่ในกลุ่มตัวอย่างของผู้วิจัย เป็นเด็กในระดับประถมศึกษา และเป็นเด็กที่มีความสามารถทัดเทียมกัน คือ อ่านไม่ออก อ่านไม่คล่องเหมือนกัน ดังนั้นปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นจึงไม่ได้ช่วยเหลือกันทางด้านวิชาการ ผลจึงไม่พบความแตกต่างระหว่างการเรียนซ่อมเสริมแบบกลุ่มกับรายบุคคล นอกจากนี้เวลาที่ใช้ในการทดลองน้อยเกินไป เพียงสัปดาห์ละ 2 วัน ๆ ละ 30 นาที รวม 10 สัปดาห์เท่านั้น ดังนั้นถ้าเพิ่มระยะเวลาให้มากกว่านี้ ความสามารถทางการอ่านของนักเรียนที่เรียนซ่อมเสริมแบบกลุ่ม น่าจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูงกว่าเด็กที่เรียนเป็นรายบุคคล

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะสำหรับครูภาษาไทย

1.1 ครูกับผู้ปกครองควรร่วมมือในการพัฒนาความสามารถทางการอ่าน โดยครูแสดงพฤติกรรมคาดหวังขณะที่อยู่โรงเรียน และเมื่อเด็กอยู่ที่บ้าน ผู้ปกครองจะเป็นผู้แสดงพฤติกรรมคาดหวังทั้งนี้ควรมีการให้การเสริมแรง อาจเป็นคำชมและ/หรือรางวัล

1.2 ในการสอนของครู ครูควรใช้พฤติกรรมคาดหวังโดยการพูดย้ำถึงสิ่งที่ครูคิดว่านักเรียนมีความสามารถที่จะทำได้ ครูอาจจัดกิจกรรมให้เหมาะสมโดยในระยะแรกเน้นถึงการให้เด็กประสบความสำเร็จในงานที่กระทำ กล่าวคือควรจัดกิจกรรมจากง่ายไปหา

ยาก และบอกถึงจุดมุ่งหมายของการเรียนแต่ละครั้ง เมื่อบรรลุถึงจุดมุ่งหมายครูควรให้การเสริมแรงทันที

1.3 การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน ครูควรสร้างบรรยากาศที่เป็นกันเองกับผู้เรียน ครูควรให้ความรัก ความอบอุ่นและสนับสนุนให้นักเรียนได้ใช้ความสามารถอย่างเต็มที่ตามความถนัดและความสนใจของเด็กแต่ละคน ที่สำคัญครูควรพูดแสดงถึงความคาดหวังที่ครูมีต่อเขาในทางที่ดี และใช้คำพูดที่แสดงความคาดหวังอย่างต่อเนื่อง

1.4 จากผลการวิจัยพบว่า การเรียนซ่อมเสริมแบบกลุ่มช่วยพัฒนาอัตมโนทัศน์และความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่าการเรียนซ่อมเสริมรายบุคคล ครูผู้สอนควรพิจารณานำวิธีการสอนซ่อมเสริมแบบกลุ่มไปใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาไทย

2. <u>ข้อเสนอแนะสำหรับผู้ปกครอง</u>

ผู้ปกครองควรให้ความร่วมมือกับทางโรงเรียนเพื่อพัฒนาผลการเรียนของเด็ก ทั้งนี้ผลการวิจัยชี้ให้เห็นแล้วว่า นักเรียนที่ได้รับพฤติกรรมคาดหวังจากครูและผู้ปกครอง มีความสามารถทางการอ่าน อัตมโนทัศน์และความสนใจในวิชาภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับพฤติกรรมคาดหวัง นอกจากนี้ผู้ปกครองควรพูดแสดงความคาดหวังต่อเด็ก โดยย้ำถึงความเชื่อของผู้ปกครองที่มีต่อเด็กว่า "พ่อ/แม่เชื่อว่าลูกทำได้ ขอให้ลูกพยายาม"

3. <u>ข้อเสนอแนะสำหรับผู้มีบทบาททางการศึกษา</u>

ควรให้ความสำคัญและจัดบรรยากาศในการเรียนการสอนแบบที่ครูแสดงพฤติกรรมคาดหวัง เห็นความสำคัญในการขอความร่วมมือจากทางบ้านอย่างจริงจัง

<u>ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป</u>

1. ควรมีการวิจัยโดยใช้ตัวแปรพฤติกรรมคาดหวัง แต่กระทำกับวิชาอื่น และกลุ่มตัวอย่างในระดับอื่น

2. เนื่องจากอัตมโนทัศน์สามารถพัฒนาขึ้นได้เมื่อให้พฤติกรรมคาดหวัง ในงานวิจัยนี้ใช้เฉพาะอัตมโนทัศน์ในมิติด้านวิชาการเท่านั้น แต่ยังมีอัตมโนทัศน์ด้านอื่น ๆ ที่ผู้วิจัยไม่ได้

ศึกษาในที่นี้ จึงควรวิจัยเพื่อพิสูจน์ว่า เมื่อให้พฤติกรรมคาดหวังจะพัฒนาอัตมโนทัศน์ในด้านอื่น ๆ หรือไม่

3. แหล่งพฤติกรรมคาดหวังอีกแหล่งที่น่าสนใจคือ กลุ่มเพื่อน ควรจะได้มีการวิจัยพฤติกรรมคาดหวังของกลุ่มเพื่อนที่จะช่วยพัฒนาอัตมโนทัศน์ในมิติด้านวิชาการ ในวิชาอื่น ๆ อาทิ คณิตศาสตร์ และกลุ่มตัวอย่างในระดับวัยรุ่น เป็นต้น

4. การทำวิจัยวิชาภาษาไทยในกลุ่มตัวอย่างระดับประถมศึกษา โดยจัดกลุ่มที่มีความหลากหลายในด้านการอ่าน เพื่อดูว่าเมื่อให้พฤติกรรมคาดหวัง ความแตกต่างของกลุ่มเองจะช่วยให้เด็กด้อยความสามารถทางการอ่าน พัฒนาได้บ้างหรือไม่

5. ควรทำซ้ำในเรื่องนี้ โดยการเพิ่มระยะเวลาในการทดลองให้มากขึ้น

<u>การนำไปใช้</u>

ควรนำวิธีการนี้ โดยเริ่มทำตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จากการสังเกตเด็กตั้งแต่เริ่มเรียน แล้วจัดกลุ่มเด็กที่อ่านเก่งและไม่เก่งเข้าด้วยกัน ใช้บทเรียนบางส่วนจากห้องเรียนบางส่วนที่เป็นส่วนเสริมทักษะเอามาเพิ่มในการเรียน เพื่อความสนุกสนาน ทั้งนี้เพื่อจะได้ใช้ปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มและพฤติกรรมคาดหวังของครูช่วยเสริมความสามารถทางการอ่าน ทำให้เด็กอ่านดีขึ้น เพราะการอ่านเป็นพื้นฐานในการเรียน จะช่วยให้การเรียนในวิชาอื่นดีขึ้น

บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

กมลรัตน์ หล้าสุวงษ์. จิตวิทยาการศึกษา (ฉบับปรับปรุง). พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : 2528.

ก่อ สวัสดิพาณิชย์. การสอนอ่านในชั้นประถม. กรุงเทพฯ : กรมการฝึกหัดครู, 2509.

_____. ทำเพื่อลูกเพื่อหลาน. กรุงเทพฯ : สมาคมครูใหญ่-อาจารย์ใหญ่ มัธยมศึกษาแห่งประเทศไทย, 2515.

การประถมศึกษาจังหวัดประจวบคีรีขันธ์, สำนักงาน. ชุดฝึกอบรมด้วยตนเอง เล่มที่ 1 เรื่องธรรมชาติสรรสร้าง. ประจวบคีรีขันธ์ : โครงการพัฒนาระบบการสอนซ่อมเสริมในโรงเรียนประถมศึกษาประจวบคีรีขันธ์ หน่วยศึกษานิเทศก์ สปจ. ประจวบคีรีขันธ์, 2529.

เกษร รองเดช. การสร้างแบบฝึกเพื่อสอนซ่อมเสริมการออกเสียงพยัญชนะ "ว" "ฟ" "ฝ" "ควว" และ "ขว" สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ในจังหวัดนครศรีธรรมราช. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, 2522. อัดสำเนา.

แก้วตา ไทรงาม. ความยากง่ายในการเขียนสะกดคำพื้นฐานภาษาไทยที่ใช้ในระดับประถมศึกษาปีที่ 1. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2524. อัดสำเนา.

ไชศรี วรรธกวิธา. การสอนอ่านไทยชั้นประถมปีที่ 1 โดยใช้หลักการจัดลำดับขั้นการเรียนรู้. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2524. อัดสำเนา.

จรรยา เอี่ยมสะอาด การศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่ได้รับการสอนโดยใช้ชุดการสอนสำหรับห้องเรียนแบบศูนย์การเรียนและโดยวิธีสอนแบบบรรยาย. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2527. อัดสำเนา.

จรูญ จียโชค. "รูปแบบการจัดกิจกรรมการสอนซ่อมเสริมในโรงเรียนประถมศึกษา," สารพัฒนาหลักสูตร. 5 : 7-13 ; มีนาคม 2530.

จารัส บุญญานันท์. มโนภาพแห่งตน ความวิตกกังวล และความต้องการสัมฤทธิ์ผลของนักเรียนที่ประพฤติคล้อยตาม และที่ขัดกับสังคม. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : วิทยาลัยวิชาการ ประสานมิตร, 2515. อัดสำเนา.

จินาภา สีตบุตร. การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนซ่อมเสริมคณิตศาสตร์ วิธีการของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่มีและไม่มีการสอบย่อย. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2521. อัดสำเนา.

ช่อแก้ว วิภคย์สุพัตร์. การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสนใจวิชาหลักภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำที่เรียนโดยวิธีการให้นักเรียนสอนกันเอง. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2525. อัดสำเนา.

ชูชัย สมิทธิไกร. การปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่ม. เชียงใหม่ : คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, 2530.

ดวงเดือน สุภีกิตย์. ความยากง่ายในการเขียนสะกดคำของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2522. อัดสำเนา.

ดำรง ศิริเจริญ. การทดลองเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความสนใจในวิชาที่เรียน อัตมโนภาพ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และความแปรปรวนของอัตราการเรียนรู้ระหว่างนักเรียนที่สอนโดยวิธีเรียนเพื่อรู้แจ้ง กับกลุ่มที่เรียนโดยวิธีบรรยาย. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2524. อัดสำเนา.

ทวี ท่อแก้ว และอบรม สินภิบาล. จิตวิทยาการศึกษา. กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์, 2517.

นฤมล ยุตาคม และคนอื่น ๆ . "การสอนซ่อมเสริมวิชาวิทยาศาสตร์ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้ชุดการสอนรายบุคคล," ใน ผลงานวิจัยทางการศึกษาและผลงานการศึกษาและผลงานการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา เล่ม 1. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์เจริญผล, 2528.

นิตยา ปานทิพย์. การทดลองสอนอ่านภาษาไทยโดยการใช้แบบฝึกเป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่มของนักศึกษา ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพที่ 1 วิทยาเขตบพิตรพิมุขมหาเมฆ. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2527. อัดสำเนา.

นิภา เพชรสม. ความคิดเห็นของครูประจำการและนักศึกษาวิทยาลัยครูในจังหวัดราชบุรี เกี่ยวกับขอบเขตหน้าที่ และเกณฑ์มาตรฐานของครูประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2518.

นิ่มนวล อันทะชัย. การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัตมโนทัศน์กับการปรับตัวด้านสัมพันธภาพกับเพื่อนต่างเพศของนักเรียนชั้นประถมศึกษาตอนต้น ในโรงเรียนมัธยมศึกษาหญิง โรงเรียนมัธยมศึกษาชาย และโรงเรียนมัธยมศึกษาแบบสหศึกษา จังหวัดอุดรธานี. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2532. อัดสำเนา.

บังอร ภูวภิรมย์ขวัญ. การวิเคราะห์สหสัมพันธ์การถดถอยและความแปรปรวน. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2526.

บังอร เสตนันท์. การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตน อย่างที่คิดว่าตนเป็นและตนอย่างที่คิดอยากจะเป็นของนักเรียนวัยรุ่น อายุ 13-16 ปี ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ของโรงเรียนพระโขนง จังหวัดพระนคร ปีการศึกษา 2512. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม.กรุงเทพฯ : วิทยาลัยวิชาการศึกษา ประสานมิตร, 2512. อัดสำเนา.

บันลือ พฤกษะวัน. อุปเทศการสอนภาษาไทย. กรุงเทพฯ : ไทยวัฒนาพานิช, 2522.

_____. มิติใหม่ในการสอนอ่าน. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : ไทยวัฒนาพานิช, 2534.

บุญชม ศรีสะอาด. วิธีการทางสถิติสำหรับการวิจัย เล่ม 2. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์และทำปกเจริญผล, 2532.

บุญปลูก สิทธิไทย. การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการสอนโดยใช้บทเรียนสำเร็จรูปการ์ตูนกับการสอนแผนการสอนหน่วยศึกษานิเทศก์. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2534. อัดสำเนา.

ประสาท อิศรปรีดา. จิตวิทยาการศึกษา. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์กราฟิคอาร์ต, 2521.

ปราณี ปัญจาคะ. การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนโดยใช้ชุดการสอนกับเรียนโดยครูเป็นศูนย์กลาง. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2528. อัดสำเนา.

บรีชา วิเทศวิทยานุศาสตร์. การเปรียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนซ่อมเสริมวิชาทักษะอ่าน 2 ด้วยชุดการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนเป็นกลุ่มโดยครูเป็นผู้ดำเนินการ นักเรียนผู้ช่วยสอนให้เป็นผู้ดำเนินการ และนักเรียนผู้ช่วยสอนกับครูร่วมเป็นผู้ดำเนินการ. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2524. อัดสำเนา.

พงษ์เทพ มนัสตรง. ชุดฝึกอบรมด้วยตนเอง เล่มที่ 13 เรื่องคุณครูช่วยหนูด้วย. กรุงเทพฯ : โครงการปรับปรุงประสิทธิภาพการเรียนการสอนของครูประถมศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2529.

พจมาน ศรีแดง. การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้วยบทเรียนช่วยสอนวิชาวิทยาศาสตร์ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีระดับความคาดหวังต่างกัน. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2531. อัดสำเนา.

พรรณี ชูทัย เจนจิต. เอกสารคำสอนชุดจิตวิทยาและสังคมวิทยาพื้นฐานเพื่อการแนะแนว. นนทบุรี : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2533.

พวงเล็ก อุตระ. การสร้างแบบฝึกซ่อมเสริมการอ่านภาษาไทยสำหรับนักเรียนที่มีปัญหาในการอ่านระดับประถมศึกษา. กรุงเทพฯ : ศูนย์เสริมการอ่าน ภาควิชาภาษาไทย วิทยาลัยครูพระนคร, 2526.

พาณี พิทักษา. ความสัมพันธ์ระหว่างบทบาทของผู้ปกครองในการส่งเสริมการอ่านกับนิสัยในการอ่านของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2533. อัดสำเนา.

พูนศรี อิ่มประไพ. การศึกษาข้อบกพร่องในการอ่านออกเสียงภาษาไทยและการสร้างแบบฝึกซ่อมเสริม สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ในเขตกรุงเทพมหานคร. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2530. อัดสำเนา.

แพรวพรรณ ดีอาษา. ความคิดเห็นของผู้บริหารการศึกษาในจังหวัดอุตรดิตถ์ เกี่ยวกับของเขตหน้าที่ และเกณฑ์มาตรฐานของครูประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2518. อัดสำเนา.

ไพบูลย์ เทวรักษ์. "ความสำเร็จและความคาดหวังภายใต้เงื่อนไขสัมฤทธิผลทางการเรียน," วารสารครุศาสตร์. ตุลาคม-ธันวาคม 2527.

มณฑา วงศ์ถนอม. การเปรียบเทียบการสอนซ่อมเสริมทักษะการเขียนสะกดคำสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ระหว่างวิธีการฝึกการสะกดคำและวิธีการสัมพันธ์ทักษะ. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2524. อัดสำเนา.

มณี ปิประทุม. ผลการใช้กิจกรรมส่งเสริมการอ่าน ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2530. อัดสำเนา.

รัชนี ศรีไพรวรรณ. "แบบฝึกหัดทักษะวิชาภาษาไทย สำหรับเด็กแรกเรียน," ใน คู่มือครู แนวความคิด และทรรศนะบางประการเกี่ยวกับกุศโลบายการสอนเด็กเริ่มเรียนที่พูดสองภาษา. พิมพ์ครั้งที่ 2. หน้า 412-417. นครราชสีมา : สำนักงานศึกษาธิการเขต 11, 2517.

ราจิต สุวรรณรักษ์. การสร้างแบบฝึกเพื่อสอนซ่อมเสริมการออกเสียงการผันวรรณยุกต์สำหรับนักเรียนที่พูดภาษาเขมร ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จังหวัดบุรีรัมย์. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, 2525. อัดสำเนา.

รัญจวน คำวชิรพิทักษ์. จิตวิทยาและสังคมวิทยาพื้นฐานเพื่อการวัดและประเมินผลทางการศึกษา. นนทบุรี : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2534.

รุจิร์ ภู่สาระ. การศึกษาเปรียบเทียบวิธีสอนคณิตศาสตร์ ระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 6 วิธีที่จะให้ผลสัมฤทธิ์สูงสุด โดยมีความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ต่ำและใช้เวลาในการเรียนน้อยที่สุด. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2523. อัดสำเนา.

_____. "แนวทางการจัดสอนซ่อม," ข่าวสารวิจัยทางการศึกษา. 10 : 21-26 ; ตุลาคม-พฤศจิกายน 2529.

ฤทัยรัตน์ ธรเสนา. การพัฒนาอัตมโนทัศน์หลายมิติของนักศึกษาพยาบาลที่มีทัศนคติต่อวิชาชีพแตกต่างกันโดยใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2535. อัดสำเนา.

ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. หลักการวิจัยทางการศึกษา . กรุงเทพฯ : ทวีกิจการพิมพ์, 2524.

วณิช บรรจง และคนอื่น ๆ. จิตวิทยาการศึกษา. กรุงเทพฯ : กรุงสยามการพิมพ์, 2516.

วินิดา ศิริมาลา. การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการเรียนและความสนใจในวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนโดยใช้ชุดการสอนมินิคอร์สกับเรียนโดยการสอนตามคู่มือครูภาษาไทย กรมวิชาการ. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2528. อัดสำเนา.

วรรณา ตวงชัยปิติ. การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ โดยวิธีเรียนเป็นคณะกับเรียนเป็นชั้นปกติของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่สอง. วิทยานิพนธ์.ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2520. อัดสำเนา.

วรรณี โสมประยูร. การสอนภาษาไทยระดับประถมศึกษา. กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2534.

วันทนีย์ งามพุทธิแสน. ความคิดเห็นของผู้บริหารโรงเรียนและครูวิทยาศาสตร์เกี่ยวกับการจัดการสอนซ่อมเสริมวิชาวิทยาศาสตร์ ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ในเขตกรุงเทพ-มหานคร . วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2527. อัดสำเนา.

วิชาการ, กรม. คู่มือการสอนภาษาไทยชั้นประถมศึกษาปีที่ 1. กรุงเทพฯ : อรุณการพิมพ์, 2525.

วิรัช พฤทธิกุล. "การทดลองสอนซ่อมเสริมโดยใช้บทเรียนสำเร็จรูปในวิชาคณิตศาสตร์กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4," ใน ผลงานวิจัยทางการศึกษา และผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา เล่ม 1. หน้า 173-174. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์เจริญผล, 2528.

ศรียา ประภัสสร นิยมธรรม. การสอนซ่อมเสริม. กรุงเทพฯ : อักษรบัณฑิต, 2525.

สมจิตต์ ศรีธัญรัตน์. การสอนซ่อมเสริมสำหรับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียน. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปทุมวัน, 2520. อัดสำเนา.

สมศรี ฉัตรวัฒนา. การสร้างแบบทดสอบวัดมโนภาพแห่งตนสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สังกัดกรุงเทพมหานคร. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2524. อัดสำเนา.

สิทธิโชค วรานุสันติกุล. ทฤษฎีและปฏิบัติการทางจิตวิทยาสังคม. กรุงเทพฯ : พิทักษ์อักษร, 2531.

สิริรัตน์ วิภาสศิลป์. "ผลของการใช้แบบสอบย่อยต่อผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง เศษส่วนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6," ใน การวิจัยทางการศึกษาและการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา เล่ม 1. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์เจริญผล, 2526.

สุชา จันทร์เอม. จิตวิทยาวัยรุ่น. พิมพ์ครั้งที่ 4 กรุงเทพฯ : แพร่พิทยา 2529.

สุชาดา สุธรรมรักษ์. ทฤษฎีการเรียนรู้. กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปทุมวัน, 2531.

สุมาลี อุสาหะ. "การศึกษาผลการสอนที่มีการใช้แบบทดสอบเพื่อการวินิจฉัย และสอนสิ่งที่บกพร่องเรื่องการคูณของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ในจังหวัดสิงห์บุรี," ใน ผลงานวิจัยทางการศึกษา และผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา เล่ม 1. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์เจริญผล, 2528.

สุริน คล้ายรามัญ. การพัฒนาอัตมโนภาพแห่งตนโดยใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2529. อัดสำเนา.

โสภา ธรรมรงวุทย์. การเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์ทางภาษา และความสนใจในวิชาภาษาไทย ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่สอนโดยใช้หลักการเรียนรู้กับการสอนปกติ. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2528. อัดสำเนา.

อนงค์ นิยมธรรม. การเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นชายรักร่วมเพศ กับวัยรุ่นชายรักต่างเพศ ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแตกต่างกัน. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2531. อัดสำเนา.

อัญชลี แจ่มเจริญ และสุกัญญา ธารีวรรณ. หลักการสอนและการเตรียมประสบการณ์ภาคปฏิบัติ. กรุงเทพฯ : เฉลิมชัยการพิมพ์, 2523.

อำไพ สุจริตกุล. "การสอนเพื่อการซ่อมเสริม," วารสารครุศาสตร์. 1 : 141-153 ; มิถุนายน-กันยายน 2514.

Aldrick, C.K. "Thief !" Psychology Today. 4(10) : 66-69 ; March, 1971.

Bloom, B.S. Stability and Change in Human Characteristics. New-York : John Wiley and Sons, 1964.

Brooks, John David. "The Effects of Remedial Reading Program upon Selected Reading Students in the Fourth, Fifth and Sixth Grade," Dissertation Abstracts International. 37(12) : 6920 A ; Febrauary, 1977.

Brophy, J. Looking in Classrooms. 4th.ed. Cambridge : Harper & Row, 1987.

Brophy, J. and T. Good. Teacher-student relationship : Causes and Consequences. New York : Holt, Rinchart & Winston, 1974.

Coopersmith, S. " A Method for Determining Types of Self Esteem," In Journal of Educational Psychology. 50 (2) : 87-92 ; 1959.

Dewey, John. Dictionary of Education. New York : Phillosophical Library, 1959.

Finn J.D. "Expectation and the Educational Environment," Review of Educational Research. 42(3) : 387-410 ; Summer, 1972.

Good, Carter Victor. Dictionary of Education. New York : McGraw-Hill Bookco., 1973.

Good, Thomas. L. Looking in Classroom. New York : Harper & Row, 1984.

Gurney, Peter W. Self-Esteem in Children with Special Educational Need. Rorcester : Billing and Sons, 1988.

Harris, Albert J. How to Increase Reading Ability. 5th ed. New York : David McKay Co., 1957.

Hawkes, Herbert E., E.R.Lindquist and C.R. Mann. The Construction and Use of Achievement Examination. Boston : Houghton Mufflin Co., 1963.

Hildteth, Gertrude Howell. Readiness For School Beginners. YonKerson-Hudson, New York : World Book Co., 1950.

Hogwan, Kim. "A Study of Bloom Strategies For Mastery Learning," in Mastery learning Theory and Practice. Holt Rinchart and Winston Inc ., 1971.

Hurlock, Elizabeth Berger. Child Psychology 6th ed. Tokyo : McGraw Hill Book Co., 1978.

_____. Developmental psychology. 3rd ed. New York : McGraw-Hill Book Co., 1968.

Jacobs, Bill Loyd. "A Comparison Analysis of The Programs upon Selected Second, Third and Fourth Grade Remedial Reading Test," Dissertation Abstracts international. 38(1) : 7611-7612A ; March 1974.

Jackson, P.W. Life in classrooms. New York : Holt Rinchart and Winston, 1968.

Kersh, Midred E. "A Strategy for Mastery in Fifth Grade Arithematics, " in Mastery Learning Theory and Practice. p. 121-122. New York : Holt Rinchart and Winston, 1971.

Koch Dale Roy. "Concept of Self and Mathematics Achievement," in Dissertation Abstracts International. 32(3) : 1081-A ; September, 1972.

Lazarus, Richard B. Personality and Adjustment. Englewood ciffs New Jersey : Prentice-Hall, 1963.

Lockheed,M. "Some Determinants and Consequences of Teacher Expectation Concerning Pupil Performance," in Beginning Teacher Evaluation Study : phase II. New York : Educational Testing Service, 1976.

Palardy, J.M. "What Teachers Believe-What Children Achieve," in Elementary School Journal. 69(7) : 370-374 ; April, 1969.

Patrick,C. Proctor. "Teacher Expectation : A Model for School Improvement," in The Elementary School Journal. 84(4) : 469-481 ; March, 1984.

Powell, Marvin. The Pychology of adolescence. Indianapolis : The Books-Merrill co., 1963.

Purkey, William Watson. Self Concept and School Achievement. Englewood Cliffs : Prentice-Hall., 1970.

Richmond, Bert O. and William F. White. "Sociometric Predictors of the Self Concept Among Fifth and Sixth Grade Children," in The Journal of Educational Research. 64(9) : 425-429 ; May-June, 1971.

Rogers, Carl R. Client-Centered Therapy. Boston : Haughton Mifflin Co.,1951

Rosenthal, R. and L. Jacobson. Pygmalion in the Classrom : Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. New York : Holt Rinchart & Winston, 1968.

Schonell, Fred Joyce. The Psychology and Teaching of Reading Edinburgh : Oliver and Boyd Ltd, 1965.

Shepps, F.P. and others. "Relationship of Study Habits and School Attitudes to Achievement in Mathematics and Reading," The Journal of Education Research. 65(2) : 71-73 ; October, 1971.

Webster, Noah. Webster's New-World Dictionary of American language. college ed. Cleveland : World Pub. Co., 1968.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก.

- แบบฝึกทางการอ่านภาษาไทย
- เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
  - แบบวัดความสามารถทางการอ่าน
  - แบบวัดอัตมโนทัศน์
  - แบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย

แบบฝึกหัดที่ 1 ทบทวนการออกเสียงพยัญชนะ สระ วรรณยุกต์

1.1 กิจกรรมทบทวนการออกเสียงพยัญชนะภาษาไทย 44 ตัว

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียงและฟังเสียงพยัญชนะไทย 44 ตัว

ความคิดรวบยอด

การออกเสียงพยัญชนะไทยทั้ง 44 ตัว ได้ถูกต้อง เป็นพื้นฐานการออกเสียงคำให้ถูกต้องชัดเจนด้วย

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

1. เมื่อกำหนดรูปพยัญชนะไทยให้ นักเรียนสามารถออกเสียงพยัญชนะตัวนั้นได้ถูกต้อง
2. เมื่อนักเรียนได้ยินเสียงพยัญชนะ ที่เพื่อนหรือครูออกเสียง นักเรียนสามารถเขียนเป็นรูปพยัญชนะได้ถูกต้อง
3. นักเรียนสามารถเรียงลำดับพยัญชนะ และเติมพยัญชนะตัวที่ขาดหายไปได้

วิธีเรียน

1. แจกบัตรพยัญชนะ ซึ่งจะเป็นรูปภาพประกอบตัวอักษรให้นักเรียนคนละ 1 ชุด จะมี 44 ภาพ
2. สอนอ่านทีละตัว โดยให้นักเรียนหยิบบัตรพยัญชนะให้ตรงกับที่ครูออกเสียง แล้วผลัดกันออกมาเป็นผู้นำในการออกเสียง แล้วเพื่อนออกเสียงตาม
3. ในขณะที่ผู้นำหยิบบัตรและออกเสียง ทุกคนต้องตั้งใจฟังว่าเพื่อนออกเสียงถูกหรือไม่ ถ้าผิดเพื่อนในกลุ่มต้องจดบันทึกไว้ว่า ผิดคำใด
4. เล่นเกมจับคู่

สื่อ

1. บัตรภาพพยัญชนะ 4 ชุด
2. กระดาษ ดินสอ เท่าจำนวนนักเรียน
3. เกมจับคู่ ประกอบไปด้วยตัวพยัญชนะที่ทำจากพลาสติกหลากสี และภาพต่าง ๆ อาทิ ภาพไก่ ภาพไข่ ฯลฯ

วิธีเล่น

3.1 ครูติดภาพบนกระดาน

3.2 ให้นักเรียนเขียนพยัญชนะให้ตรงกับภาพที่ครูติดไว้

3.3 ออกเสียงพร้อมกัน

3.4 ผลัดกันตรวจว่าถูกต้องหรือไม่

1.2 กิจกรรมฝึกออกเสียงพยัญชนะไทยตามกลุ่มโครงสร้างหรือสกุลอักษร 27 ตัว

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียง และเขียนพยัญชนะไทยตามกลุ่มโครงสร้างหรือสกุลอักษร 27 ตัว

ความคิดรวบยอด

การออกเสียงพยัญชนะ ตามกลุ่มโครงสร้างหรือสกุลอักษร เป็นการฝึกสังเกต เปรียบเทียบและเป็นพื้นฐานการออกเสียงคำให้ถูกต้อง

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

1. เมื่อกำหนดรูปพยัญชนะในกลุ่มโครงสร้างหรือสกุลอักษรให้ นักเรียนสามารถออกเสียงพยัญชนะได้ถูกต้อง
2. เมื่อนักเรียนเห็นรูปและได้ยินเสียงพยัญชนะ นักเรียนสามารถออกเสียงพยัญชนะที่อยู่ในสกุลอักษรได้ถูกต้อง
3. เมื่อครูออกเสียงพยัญชนะ นักเรียนสามารถเขียนรูปพยัญชนะได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูแจกบัตรพยัญชนะตามสกุลอักษรทั้ง 7 กลุ่ม คนละ 1 ชุด (มี 27 ตัว)
2. ครูสอนนักเรียนออกเสียงตามสกุลอักษรทีละกลุ่ม จนครบ 7 กลุ่ม
3. ให้นักเรียนฝึกเขียนรูปพยัญชนะ ทีละกลุ่มตามสกุลอักษร พร้อมทั้งออกเสียงด้วย
4. ครูลองออกเสียงพยัญชนะ แล้วให้นักเรียนเขียนให้ถูกต้อง
5. ครูแจกแบบฝึกหัด ให้นักเรียนเติมรูปพยัญชนะ ที่ขาดหายไป

สื่อ

1. บัตรรูปพยัญชนะ จำนวนเท่านักเรียน

2. แบบฝึกหัด เติมรูปพยัญชนะ จำนวนเท่านักเรียน

หมายเหตุ ตัวอักษร 7 กลุ่ม ตามสกุลอักษรมีดังนี้

กลุ่มอักษรขาคู่	ก ถ (ภ)
กลุ่มอักษรตัวเหลี่ยม	ข ช ซ บ ป ย
กลุ่มอักษรมีเกสร	ค ด ต (ศ)
กลุ่มอักษรตัวแข็ง	ง ท (ธ) ร
กลุ่มอักษรมีพุกลาง	พ ผ ฟ ฝ
กลุ่มอักษรหลังคายื่น	จ ล ว อ ส
กลุ่มอักษรมีขมวด	ฉ น ม ห

1.3 กิจกรรมการออกเสียงสระ

ความมุ่งหมาย

ฝึกอ่านออกเสียงสระ

ความคิดรวบยอด

การออกเสียงสระได้ถูกต้อง เป็นพื้นฐานการออกเสียงคำและเขียนคำได้ถูกต้องชัดเจนด้วย

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

1. เมื่อกำหนดรูปสระให้ นักเรียนสามารถออกเสียงรูปสระตัวนั้นได้ถูกต้อง
2. เมื่อนักเรียนได้ยินเสียงสระ ที่เพื่อนหรือครูออกเสียง นักเรียนสามารถเขียนรูปสระได้

วิธีปฏิบัติ

1. แจกบัตรรูปสระ คนละ 1 ชุด
2. สอนอ่านทีละตัว โดยให้นักเรียนหยิบบัตรสระให้ตรงกับที่ครูออกเสียง แล้วผลัดกันออกมาเป็นผู้นำในการออกเสียง แล้วเพื่อนออกเสียงตาม
3. ในขณะที่ผู้นำหยิบบัตรสระและออกเสียง ทุกคนต้องตั้งใจฟังว่าเพื่อนออก

เสียงถูกหรือไม่ ถ้าผิดจดบันทึกว่า ผิดตัวใด

4. ครูออกเสียงสระ ให้นักเรียนเขียนรูปสระให้ถูกต้อง

5. แบ่งนักเรียนออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มหนึ่งหยิบบัตรรูปสระ อีกกลุ่มหนึ่งเป็นผู้ออกเสียงแล้วผลัดกันหยิบ กลุ่มใดตอบถูกให้ 1 คะแนน กลุ่มใดตอบผิดให้ 0 คะแนน ครูแก้ไขการอ่านออกเสียง เมื่อเล่มเกมจนหมดแล้ว บันทึกคะแนน ใครได้มากที่สุดเป็นผู้ชนะ

สื่อ

1. บัตรรูปสระ : ะ า อิ อี อึ อื อุ อู เอะ เ แอะ แ โอะ ไ เอาะ ออ อัวะ อัว เอียะ เอีย เอือะ เอือ เออะ เออ ำ ใ ไ เอา ฤ ฤา ฦ ฦา

(โดยใช้บัตรสีต่างกัน ระหว่างสระเสียงสั้น สระเสียงยาว เช่น สีเหลืองแทนสระเสียงสั้น สีแดด แทนสระเสียงยาว)

1.4 ทบทวนการออกเสียงวรรณยุกต์

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียงวรรณยุกต์ และ ฟังเสียงวรรณยุกต์

ความคิดรวบยอด

การออกเสียงวรรณยุกต์ได้ถูกต้อง เป็นพื้นฐานการออกเสียงคำได้ถูกต้องชัดเจนด้วย

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

1. เมื่อกำหนดรูปวรรณยุกต์ให้ นักเรียนสามารถออกเสียงวรรณยุกต์นั้นได้ถูกต้อง

2. เมื่อนักเรียนได้ยินเสียงวรรณยุกต์ ที่เพื่อนหรือครูออกเสียง นักเรียนสามารถเขียนรูปวรรณยุกต์ได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. แจกบัตรวรรณยุกต์ ซึ่งจะเป็นรูปวรรณยุกต์

2. ครูสอนอ่านทีละตัว โดยให้นักเรียนหยิบบัตรวรรณยุกต์ให้ตรงกับที่ครูออกเสียง แล้วผลัดกันออกมาเป็นผู้นำในการออกเสียง แล้วเพื่อนออกเสียงตาม

3. ในขณะที่ผู้นำหยิบบัตรสระและออกเสียง ทุกคนต้องตั้งใจฟังว่าเพื่อนออกเสียงถูกหรือไม่ ถ้าผิดจดบันทึกว่า ผิดตัวใด
4. ครูออกเสียงวรรณยุกต์ ออกเสียงนำแล้วนักเรียนอ่านตาม แล้วผลัดกันออกมาอ่านทีละคน

สื่อ

1. บัตรวรรณยุกต์ ' ้ ๊ ๋ +
2. บัตรคำที่มีวรรณยุกต์ ได้แก่ กา ก่า ก้า ก๊า ก๋า
   จา จ่า จ้า จ๊า จ๋า
   ดา ด่า ด้า ด๊า ด๋า
   ตา ต่า ต้า ต๊า ต๋า
   บา บ่า บ้า บ๊า บ๋า
   ปา ป่า ป้า ป๊า ป๋า
   อา อ่า อ้า อ๊า อ๋า

1.5 กิจกรรม การฝึกออกเสียงคำตามเสียงวรรณยุกต์

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียงคำตามเสียงวรรณยุกต์

ความคิดรวบยอด

การแข่งขันทำให้นักเรียนรู้สึกสนุกสนานในการเรียนอ่าน

เด็กออกเสียงคำตามเสียงวรรณยุกต์ได้คล่องแคล่วจะสนุกสนานในการเรียนอ่าน

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำให้ นักเรียนสามารถออกเสียงคำนั้นได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ให้นักเรียนนั่งล้อมวงกัน มีกล่องบัตรคำตั้งไว้กลางวง การวางบัตรคำต้องวางคว่ำไว้ไม่ให้นักเรียนมองเห็นตัวอักษร
2. ให้นักเรียนคนหนึ่งเป็นผู้เริ่มเล่น โดยหยิบบัตรคำขึ้นมา 1 บัตร ยกบัตรคำนั้น

ให้เพื่อนดู พร้อมทั้งอ่านเสียงดับ ถ้าอ่านถูกก็เก็บบัตรคำนั้นไว้ ถ้าอ่านผิดต้องคืนบัตรคำนั้นให้ครู คนที่อยู่ทางขวาจะได้หยิบบัตรคำเป็นคนต่อไป เวียนไปเช่นนี้จนหมดบัตรคำ

3. คนที่มีบัตรคำมากที่สุดเป็นผู้ชนะ

4. ครูนำบัตรคำที่นักเรียนอ่านไม่ได้มาให้นักเรียนฝึกอ่านอีกครั้ง

สื่อ

บัตรคำ 60 บัตร ดังนี้

จา จ่า จ้า จ๊า จ๋า

เกา เก่า เก้า เก๊า เก๋า

เดียว เดี่ยว เดี้ยว เดี๊ยว เดี๋ยว

เตา เต่า เต้า เต๊า เต๋า

ปู ปู่ ปู้ ปู๊ ปู๋

ปา ป่า ป้า ป๊า ป๋า

นี นี่ นี้

ยา ย่า ย้า

ซี ซี่ ซี้

ไม ไม่ ไม้

ขา ข่า ข้า

ผา ผ่า ผ้า

สัน สั่น สั้น

แหง แห่ง แห้ง

ไล ไล่ ไล้

แร แร่ แร้

แบบฝึกที่ 2 สระเสียงสั้น

2.1 กิจกรรมฝึกออกเสียงสระเสียงสั้น

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียงสระเสียงสั้น

ความคิดรวบยอด

การออกเสียงสระเสียงสั้นได้ถูกต้อง จะทำให้ออกเสียงคำที่ประสมด้วยสระเสียงสั้นถูกต้องด้วยจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

1. เมื่อกำหนดบัตรสระเสียงสั้นให้ นักเรียนสามารถออกเสียงได้ถูกต้อง
2. เมื่อกำหนดเสียงสระให้ นักเรียนสามารถเขียนรูปสระได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรสระทีละบัตร อ่านนำคำให้นักเรียนอ่านตามพร้อมกัน เมื่อครบทุกบัตรแล้วให้นักเรียนอ่านนำทีละคน
2. ให้นักเรียนออกมาเลือกบัตรสระ คนละ 1 บัตร อ่านให้เพื่อนฟัง แล้วให้เพื่อนเขียนรูปสระที่ถูกต้อง เมื่อเพื่อนเขียนเสร็จ ผู้นำออกเสียงเฉลยโดยชูบัตรคำให้ดู

สื่อ

1. บัตรสระเสียงสั้น 18 บัตร คือ ะ อิ ึ เอะ แอะ โอะ เอาะ เออะ เอียะ เอือะ อัวะ ฤ ฦ ำ ใ ไ เอา

นำสระที่กำหนดให้ในแต่ละแถว ประสมกับพยัญชนะให้เป็นคำที่มีความหมายแล้วอ่านออกเสียง

ตัวอย่าง	ะ	ปะ	ทะลุ	มะลิ
ิ				
จ				
ำ				

เ าะ

เ_อะ

ไ

ใ

เ า

เ ะ

2.2 กิจกรรมฝึกออกเสียงสระเสียงสั้น ประสมอักษรกลาง

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียงสระเสียงสั้น และคำที่ประสมด้วยอักษรกลางและสระเสียงสั้น

ความคิดรวบยอด

การออกเสียงสระเสียงสั้นที่ประสมด้วยอักษรกลางได้ถูกต้อง จะทำให้ออกเสียงคำที่ประสมด้วยสระเสียงสั้นได้ถูกต้องด้วยจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

1. เมื่อนักเรียนได้รับบัตรคำที่มีสระเสียงสั้นประสมอยู่ นักเรียนสามารถออกเสียงได้ถูกต้อง
2. เมื่อแจกบัตรคำ และบัตรสระเสียงสั้นให้ นักเรียนสามารถจับคู่บัตรคำและบัตรสระเสียงสั้นที่มีเสียงตรงกันได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรรูปพยัญชนะอักษรกลาง บัตรสระ อ่านนำให้นักเรียน โดยครูจะสอนวิธีผสมคำ และออกเสียงให้ฟังจากนั้นให้นักเรียนอ่านทีละคน
2. ครูติดบัตรคำทีละบัตร อ่านนำให้นักเรียนอ่านตามพร้อมกัน
3. ให้นักเรียนออกมาเลือกบัตรสระ คนละ 1 บัตร พร้อมทั้งใส่พยัญชนะที่เป็นอักษรกลาง อ่านให้เพื่อนฟัง จนครบตัวอักษร ถ้าอ่านผิดครูต้องแก้ไขทันที

สื่อ

1. บัตรสระเสียงสั้น 18 บัตร คือ ะ อิ อึ เอะ แอะ โอะ เอาะ เออะ เอียะ เอือะ อัวะ ฤ ฦ ำ ใ ไ เอา

2. พยัญชนะอักษรกลาง ได้แก่ ก จ ด ต ฎ ฏ บ ป อ

3. บัตรคำ ได้แก่

กะ กิ กึ เกะ แกะ ไกะ เกาะ เกอะ เกียะ เกือะ กัวะ กา ใก ไก เกา

จะ จิ จึ เจะ แจะ ไจะ เจาะ เจอะ เจียะ เจือะ จัวะ จา ใจ ไจ เจา

ดะ ดิ ดึ เดะ แดะ ไดะ เดาะ เดอะ เดียะ เดือะ ดัวะ ดา ใด ได เดา

ฯลฯ

2.3 กิจกรรมฝึกออกเสียงสระเสียงสั้น ประสมอักษรสูง

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียงสระเสียงสั้น และคำที่ประสมด้วยอักษรสูง

ความคิดรวบยอด

การออกเสียงสระเสียงสั้นที่ประสมด้วยอักษรสูงได้ถูกต้อง จะทำให้ออกเสียงคำที่ประสมด้วยสระเสียงสั้นได้ถูกต้องด้วยจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

1. เมื่อกำหนดบัตรคำที่มีสระเสียงสั้นประสมอยู่ นักเรียนสามารถออกเสียงคำได้ถูกต้อง

2. เมื่อกำหนดบัตรคำ และบัตรสระเสียงสั้นให้ นักเรียนสามารถจับคู่บัตรคำและบัตรสระเสียงสั้นที่มีเสียงตรงกันได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรรูปพยัญชนะอักษรสูง บัตรสระเสียงสั้นบนกระดาน โดยครูจะสอนวิธีผสมคำ และออกเสียงให้ฟังจากนั้นให้นักเรียนอ่านทีละคน

2. ครูติดบัตรคำทีละบัตร อ่านนำให้นักเรียนอ่านตามพร้อมกัน

3. ให้นักเรียนออกมาเลือกบัตรสระ คนละ 1 บัตร พร้อมทั้งใส่พยัญชนะที่เป็นอักษรสูง อ่านให้เพื่อนฟัง ถ้าอ่านผิดครูต้องแก้ไขทันที

สื่อ

1. บัตรสระเสียงสั้น 18 บัตร คือ ะ อิ อึ เอะ แอะ ไอะ เอาะ เออะ เอียะ เอือะ อัวะ ฤ ฦ ำ ใ ไ เอา

2. พยัญชนะอักษรสูง ได้แก่ ข ฉ ฐ ถ ผ ฝ ศ ษ ส ห

3. บัตรคำได้แก่ ขะ เฉะ เถาะ เหาะ เผือะ ผัวะ เขียะ หึ เผะ ขำ เผา เหา ไห ใส

2.4 กิจกรรมฝึกออกเสียงคำที่ประสมด้วยสระเสียงสั้น

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียงสระเสียงสั้น

ความคิดรวบยอด

การออกเสียงสระเสียงสั้นที่ถูกต้อง เป็นพื้นฐานในการออกเสียงประโยคได้ถูกต้องด้วยจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

1. เมื่อกำหนดบัตรคำให้ นักเรียนสามารถออกเสียงคำได้ถูกต้อง

2. นักเรียนสามารถจับคู่บัตรคำ และบัตรสระเสียงสั้นที่มีเสียงตรงกันได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรคำทีละใบ อ่านนำให้นักเรียนอ่านตามพร้อมกัน เมื่อครบทุกคำแล้วให้นักเรียนอ่านบัตรคำทีละคน

2. ให้นักเรียนออกมาเลือกบัตรสระ คนละ 1 บัตร อ่านให้เพื่อนฟัง แล้วเลือกบัตรคำที่มีสระเดียวกับบัตรสระที่นักเรียนเลือกอ่านให้เพื่อนฟัง แล้วติดบัตรทั้งสองคู่กันไว้บนกระดาน ถ้านักเรียนอ่านผิดครูต้องแก้ไขทันที

3. ทำแบบฝึกหัด

สื่อ

1. บัตรสระเสียงสั้น 18 บัตร คือ ะ อิ อึ เอะ แอะ ไอะ เอาะ เออะ เอียะ เอือะ อัวะ ฤ ฦ ำ ใ ไ เอา

2. บัตรคำ

มะลิ	เพาะช่ำ	เกะกะ	มะระ	แนะนำ	เลอะเทอะ
ในเล้า	เกาะไม้	แข็งขัน	พบปะ	เตะโต๊ะ	ไพเราะ
กำไล	ไฟคุ	ธุระ	อะไร	ไหดำ	จำนำ

ไปไหน	ไวไว	ใจดำ	จำใจ	ใจเขา	เสาเลอะ
เฉอะแฉะ	แปะแปะ	ทะลุ	อุบะ	ตะไบ	ใจดุ
ผุผุ	เละเทะ	เอะอะ	กะปิ	ระอา	เตาเผา
ไฉไล	ทำไม	สำเภา	ทุเลา	เกาเหลา	เยอะแยะ

แบบฝึกที่ 3 สระเสียงยาว

3.1 กิจกรรมฝึกอ่านสระเสียงยาว

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียงสระเสียงยาว และคำที่ประสมด้วยสระเสียงยาว

ความคิดรวบยอด

การออกเสียงสระเสียงยาวที่ถูกต้อง จะทำให้ออกเสียงคำที่ประสมสระเสียงยาวถูกต้องด้วย

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

1. เมื่อได้รับบุตรสระเสียงยาวให้ นักเรียนออกเสียงสระตามบัตรนั้นได้ถูกต้อง
2. นักเรียนสามารถเติมพยัญชนะ ลงในช่องว่างให้ได้คำที่ประสมด้วยสระเสียงยาว มีความหมายและอ่านออกเสียงได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรคำทีละใบ อ่านนำให้นักเรียนอ่านตามพร้อมกัน เมื่อครบทุกคำแล้วให้นักเรียนอ่านบัตรสระทีละคน
2. ให้นักเรียนออกมาเลือกบัตรสระ คนละ 1 บัตร อ่านให้เพื่อนฟัง แล้วให้เพื่อนเขียนรูปสระที่ถูกต้อง เมื่อเพื่อนเขียนเสร็จ ผู้นำออกเสียงเฉลยโดยชูบัตรคำให้ดู

สื่อ

1. บัตรสระเสียงยาว 12 บัตร คือ า อี อือ อู เ แ โ อ เ-อ เอีย เอือ อัว

3.2 กิจกรรมฝึกออกเสียงพยัญชนะอักษรกลาง อักษรสูง ประสมกับสระเสียงยาว

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียงพยัญชนะอักษรกลาง อักษรสูง ที่ประสมกับสระเสียงยาว

ความคิดรวบยอด

การออกเสียงคำที่ใช้อักษรกลาง อักษรสูง ที่ประสมสระเสียงยาวที่ถูกต้อง จะทำให้ออกเสียงคำที่ประสมสระเสียงประโยคได้ถูกต้องจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

1. เมื่อได้รับบัตรคำที่มีสระเสียงยาวให้ นักเรียนออกเสียงสระตามบัตรนั้นได้ถูกต้อง
2. เมื่อได้รับบัตรคำและบัตรสระเสียงยาว นักเรียนสามารถจับคู่บัตรคำ และบัตรสระเสียงยาวที่มีเสียงตรงกันได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรพยัญชนะอักษรกลาง บัตรสระเสียงยาว บนกระดาน โดยครูสอนวิธีผสมคำและออกเสียงให้ฟัง จากนั้นให้นักเรียนอ่านทีละคน
2. ครูติดบัตรคำทีละบัตร อ่านนำให้นักเรียนอ่านตามพร้อมกัน
3. ให้นักเรียนเลือกบัตรคำมา 1 บัตร แล้วอ่านออกเสียงทีละคน แล้วให้นักเรียนบอกว่าบัตรคำนั้น ออกเสียงตรงกับสระเสียงยาวรูปใด เลือกบัตรสระเสียงยาวรูปนั้น มาเข้าคู่กัน
4. ครูติดบัตรพยัญชนะอักษรสูง บัตรสระเสียงยาว บนกระดาน โดยครูสอนวิธีผสมคำและออกเสียงให้ฟัง จากนั้นให้นักเรียนอ่านทีละคน
5. ครูติดบัตรคำทีละบัตร อ่านนำให้นักเรียนอ่านตามพร้อมกัน
6. ให้นักเรียนเลือกบัตรคำมา 1 บัตร อ่านออกเสียงทีละคน แล้วให้นักเรียนบอกว่า บัตรคำนั้นตรงกับสระเสียงยาวรูปใด เลือกบัตรสระเสียงยาวรูปนั้น มาเข้าคู่กัน ถ้านักเรียนยังไม่สามารถจับคู่ได้ ครูต้องทบทวนรูปสระเสียงยาวใหม่

สื่อ

1. บัตรสระเสียงยาว 12 บัตร คือ า อี อื อู เ แ ไ อ เ-อ เอีย เอือ อัว
2. พยัญชนะอักษรกลาง ได้แก่ ก จ ด ต ฎ ฏ บ ป อ
3. พยัญชนะอักษรสูง ได้แก่ ข ฉ ฐ ถ ผ ฝ ศ ษ ส ห
4. บัตรคำ ได้แก่ กา จา ดา ตา ปา อา
   ขา ถา ผา ฝา สา หา
   กิ จิ ดิ ติ บิ ปิ
   ขิ ฉิ ถิ ผิ สิ หิ
   ถือ จือ ตือ บือ ปือ อือ
   จือ ถือ ผือ ฝือ สือ หือ

กู จู ดู ตู ปู อู

ขู ฉู ถู ผู สู หู

เก เจ เด เต เป เอ

เข เฉ เผ เฝ เส เห

แก แจ แด แต แบ แป

แข แฉ แถ แฝ แส แห

ไก ไจ ไต ไบ ไป ไอ

ไข ไฉ ไถ ไผ ไส ไห

กอ จอ ตอ บอ ปอ ออ

ขอ ฉอ ถอ ผอ สอ หอ

เกอ เจอ เตอ เบอ เปอ เออ

เขอ เฉอ เผอ เฝอ เสอ เหอ

เกีย เจีย เตีย เบีย เปีย เอีย

เขีย เฉีย เถีย เผีย เสีย เหีย

เจือ เดือ เผือ เบือ เปือ เอือ

เขือ เถือ เผือ เฝือ เสือ เหือ

กัว จัว ตัว บัว ปัว อัว

ขัว ถัว ผัว ฝัว สัว หัว

3.3 กิจกรรมฝึกออกเสียงพยัญชนะอักษรต่ำ ประสมกับสระเสียงยาว

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียงพยัญชนะอักษรต่ำ ที่ประสมกับสระเสียงยาว

ความคิดรวบยอด

การออกเสียงคำที่ใช้อักษรต่ำที่ประสมสระเสียงยาวที่ถูกต้อง จะทำให้ออกเสียงคำหรือประโยคที่มีคำประสมกับสระเสียงยาวได้คล่องขึ้น

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

1. เมื่อกำหนดบัตรคำให้ นักเรียนสามารถออกเสียงได้ถูกต้อง
2. เมื่อออกเสียงคำ นักเรียนสามารถบอกได้ว่าคำนั้นประสมกับสระเสียงยาวรูปใด

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรพยัญชนะอักษรต่ำ บัตรสระเสียงยาว บนกระดาน โดยครูสอนประสมคำและออกนำ นักเรียนอ่านตาม ผลัดกันเป็นผู้นำการอ่าน เพื่อนอ่านตาม
2. ครูนำบัตรคำ ชูให้นักเรียนดู ให้นักเรียนอ่านออกเสียงพร้อมกัน อ่านผิดครูแก้ไขให้ถูกต้อง
3. ครูอ่านออกเสียงคำให้นักเรียนบอกว่าคำที่ครูออกเสียงนั้น ประสมสระเสียงยาวรูปใด

สื่อ

1. บัตรสระเสียงยาว 12 บัตร คือ า อี อื อู เ แ ไ อ เ-อ เอีย เอือ อัว
2. บัตรพยัญชนะอักษรต่ำ ได้แก่ ค ฆ ง ช ซ ฌ ญ ท ฒ ฌ ท ธ น พ ฟ ภ ม ย ร ล ว ฟ ฮ
3. บัตรคำ ได้แก่ งา ชา นา พา มา ยา รา ลา ชี ที มี รี วี คือ มือ ลือ ดู ชู ทู ฟู จู เช เท เพ เร แค แง แช แพ แล แว ใค ใช ใน ใพ คอ งอ ซอ นอ ยอ รอ เคอ เงอ เธอ เรอ เคีย เมีย เลีย เงือ เฟือ เรือ งัว มัว รัว วัว

3.4 กิจกรรมฝึกออกเสียงพยัญชนะประสมกับสระเสียงยาว

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียงคำที่มีพยัญชนะประสมกับสระเสียงยาว

ความคิดรวบยอด

การออกเสียงคำที่ประสมสระเสียงยาวที่ถูกต้อง จะทำให้การอ่านคำหรือประโยคที่มีสระเสียงยาวได้ถูกต้องด้วย

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

1. ครูติดบัตรคำทีละบัตร อ่านนำให้นักเรียนอ่านตามพร้อมกัน เมื่อครบทุกคำแล้วให้นักเรียนอ่านบัตรคำทีละคน
2. เล่นเกมโดมิโน ซึ่งมีวิธีการ ดังนี้
   2.1 เกมนี้ใช้ผู้เล่น 2-4 คน
   2.2 ผู้เล่นจะได้รับการแจกบัตรคนละ 15 บัตร
   2.3 ครูวางคำที่เริ่มต้นให้ แล้วเริ่มเล่นด้วยการให้นักเรียนวางบัตรคำต่อคำเริ่มต้น โดยใช้คำที่นักเรียนมี ตัวอย่าง คำเริ่มต้น ฝาชี
   2.4 นักเรียนวางบัตรต่อคำเริ่มต้น อาจวางไว้ด้านหน้าหรือหลังคำเริ่มต้นด้านใดด้านหนึ่ง

   <u>ตัวอย่าง</u> การวางไว้หน้าคำเริ่มต้น ราชา ฝาชี

   หรือ วางไว้หลังคำเริ่มต้น ฝาชี กีฬา
   2.5 ผู้ที่เล่นบัตรคำหมดก่อนจะเป็นผู้ชนะ

สื่อ

1. บัตรคำได้แก่

มาลี	ดารา	ศาลา	นาที	ภาษา	คาถา	มานี	ตาขอ
ฉายา	ทาเรือ	ทาตัว	วาจา	ปาวัว	มีนา	ตีขา	ปลาเสือ
อาสา	กีฬา	ดีเกลือ	ดีหมี	ตีคอ	ตีตัว	มือดี	ถือดี
มือถือ	มือแบ	มือขวา	หูตา	ชูคอ	บูชา	เฮฮา	เฮโล
เทยา	เวลา	เกเร	แลดู	แบมือ	เลียขา	เหลือเฟือ	
เรือเกลือ		โลเล	โมเม	โซเซ	จอแจ	งอแง	พอดี
รอดู	ขอดู	กลัวเมีย	ผัวเมีย	ตาปลา	ฝาชี	ราคา	สาเก
สาคู	สามี	ราชา	กามือ	เวที	เอออ		

แบบฝึกที่ 4 สระเสียงสั้นและสระเสียงยาว

4.1 กิจกรรมฝึกออกเสียงคำที่ประสมสระเสียงสั้นและเสียงยาวโดยอ่านทีละคู่

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียงคำที่มีประสมด้วยสระเสียงสั้น และสระเสียงยาว

ความคิดรวบยอด

การแยกเสียงสระจากคำที่กำหนด เป็นการฝึกสังเกตเสียงและรูปสระ ทำให้เข้าใจโครงสร้างของคำดีขึ้นจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำที่ประสมด้วยสระเสียงสั้นและสระเสียงยาวให้ นักเรียนสามารถอ่านออกเสียงคำนั้นได้

วิธีปฏิบัติ

1. ให้นักเรียนดูบัตรคำทีละคู่ ครูอ่านนำนักเรียนอ่านตามพร้อมกัน
2. ครูเรียงสลับบัตรคำใหม่ ยกให้นักเรียนดูทีละบัตร นักเรียนต้องดูว่าคำนั้นอ่านว่าอย่างไร ประสมด้วยสระอะไร ถ้าตอบได้ต้องรีบยกมือขึ้น ใครยกก่อนจะเป็นผู้ได้ตอบโดยอ่านออกเสียงคำนั้น และบอกว่าประสมด้วยสระใด จากนั้นอ่านออกเสียงคำนั้นพร้อมกัน

สื่อ

1. บัตรคำ

กะ – กา	ขะ –ขา	คะ –คา
กิ – กี	ขิ –ขี	คิ –คี
กุ – กู	ขุ –ขู	คุ –คู
เกะ – เก	เขะ –เข	เคะ –เค
แกะ – แก	แขะ –แข	แคะ –แค
โกะ – โก	โขะ –โข	โคะ –โค
เกาะ – กอ	เขาะ–ขอ	เคาะ–คอ
เกียะ – เกีย	เขียะ–เขีย	เคียะ–เคีย
เกือะ – เกือ	เขือะ–เขือ	เคือะ–เคือ

4.2 ฝึกอ่านคำที่มีสระเสียงสั้นและสระเสียงยาว

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียงคำที่มีสระเสียงสั้นและสระเสียงยาว

ความคิดรวบยอด

การแยกเสียงสระจากคำที่กำหนด เป็นการฝึกสังเกตเสียงและรูปสระ ทำให้เข้าโครงสร้างของคำดีขึ้น

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำที่ประสมด้วยสระเสียงสั้นและสระเสียงยาวให้ นักเรียนสามารถอ่านออกเสียงคำนั้นและสามารถบอกได้ว่า คำนั้นประสมด้วยสระใด

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรคำที่ประสมด้วยสระเสียงสั้น และสระเสียงยาวคู่กัน เมื่อประสมแล้วจะได้คำที่มีความหมาย เช่น ละ เมอ = ละเมอ
2. อ่านออกเสียงพร้อมกัน ผลัดกันออกมาหาคำที่เข้าคู่กันแล้วได้ความหมาย

สื่อ

บัตรคำ

สระเสียงสั้น	สระเสียงยาว	คำ
บิ	ดา	บิดา
วิ	ชา	วิชา
วิ	ธี	วิธี
ลิ	เก	ลิเก
กิริ	ยา	กิริยา
ธิ	ดา	ธิดา
พิ	ธี	พิธี
สุ	ดา	สุดา
สุ	ขา	สุขา
แคะ	หู	แคะหู

แตะ	ตัว	แตะตัว
เกาะ	มือ	เกาะมือ
เจาะ	เรือ	เจาะเรือ
เหมาะ	มือ	เหมาะมือ
ฤ	ดู	ฤดู
อา	เภอ	อาเภอ
สา	ลี	สาลี
จา	เจ	จาเจ
ตา	รา	ตารา
กา	มือ	กามือ
จา	ปี	จาปี
จา	ปา	จาปา
นา	พา	นาพา
ลา	เรือ	ลาเรือ
อา	เภอ	อาเภอ
ทา	ดี	าดี

4.4 กิจกรรมฝึกออกเสียงและเขียนคาที่ประสมด้วยสระเสียงสั้น และสระเสียงยาว

ความมุ่งหมาย

ฝึกออกเสียงคาและเขียนคาที่มีสระเสียงสั้นและสระเสียงยาว

ความคิดรวบยอด

การแยกเสียงสระจากคาที่กาหนด เป็นการฝึกสังเกตเสียงและรูปสระ ทาให้เข้าโครงสร้างของคาดีขึ้น

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกาหนดคาที่ประสมด้วยสระเสียงสั้นและสระเสียงยาวให้ นักเรียนสามารถอ่านออกเสียงและเขียนคานั้นและสามารถบอกได้ว่าคานั้นประสมด้วยสระใด

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรคำที่ประสมด้วยสระเสียงสั้น และสระเสียงยาวคู่กัน เมื่อประสมแล้วจะได้คำที่มีความหมาย โดยให้นักเรียนเขียนคำที่ประสมกัน
2. อ่านออกเสียงพร้อมกัน

สื่อ

บัตรคำ

สระเสียงสั้น	สระเสียงยาว	คำ
ตา	ดำ	ตำดำ
อา	ยุ	อายุ
ตา	มัว	ตามัว
มา	นะ	มานะ
ตา	แฉะ	ตาแฉะ
ศีร	ษะ	ศีรษะ
สี	เทา	สีเทา
สี	ดำ	สีดำ
มี	แยะ	มีแยะ
วี	ระ	วีระ
ปี	เถาะ	ปีเถาะ
ชู	ใจ	ชูใจ
ดู	เรือ	ดูเรือ
โล	หะ	โลหะ
พอ	ใจ	พอใจ
พอ	เหมาะ	พอเหมาะ
เสีย	ใจ	เสียใจ
เสือ	ดำ	เสือดำ
เตา	ไฟ	เตาไฟ

เกา	หัว	เกาหัว
เงา	ดำ	เงาดำ
เสา	ไฟ	เสาไฟ
หัว	เราะ	หัวเราะ
ลำ	เรือ	ลำเรือ
มัว	เมา	มัวเมา

แบบฝึกที่ 5 คำที่ประสมสระและมีวรรณยุกต์

5.1 กิจกรรมฝึกอ่านคำที่มีรูปวรรณยุกต์

ความมุ่งหมาย

ฝึกอ่านคำที่มีรูปวรรณยุกต์

ความคิดรวบยอด

การนำคำที่แตกต่างกันเฉพาะรูปวรรณยุกต์ มาฝึกอ่าน ทำให้สังเกตเห็นความแตกต่างของคำเหล่านั้นได้ง่ายขึ้น

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำที่ต่างกันเฉพาะรูปวรรณยุกต์ ให้นักเรียนฝึกอ่าน นักเรียนสามารถอ่านคำเหล่านั้นได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรคำทีละคู่ อ่านให้นักเรียนฟัง นักเรียนออกเสียงตามครู
2. นักเรียนอ่านบัตรคำพร้อมกันทั้งชั้น
3. แบ่งนักเรียนเป็น 2 กลุ่ม ผลัดกันอ่านบัตรคำคลุ่มละแถว แต่ละช่องเป็นคู่ ๆ ไป แล้วสลับกลุ่มกันอ่านอีกครั้ง
4. นักเรียนฝึกอ่านเอง ครูสังเกตการออกเสียงและแก้ไขเมื่ออ่านผิด
5. นักเรียนอ่านบัตรคำทีละคน

สื่อ

บัตรคำ ได้แก่

แก่	แก้	ผ่า	ผ้า
ไข่	ไข้	ป่าน	ป้าน
นิ่ว	นิ้ว	ตู่	ตู้
ด่าน	ด้าน	มุ่ง	มุ้ง
ข่าว	ข้าว	เกา	เก้า
เคี่ยว	เคี้ยว	แข่ง	แข้ง

5.2 ฝึกอ่านคำที่ประสมสระ และมีวรรณยุกต์ ่ ้ ที่เป็นคำพยางค์เดียว

ความมุ่งหมาย

ฝึกอ่านคำที่มีรูปวรรณยุกต์ ่ ้

ความคิดรวบยอด

การนำคำที่แตกต่างกันเฉพาะรูปวรรณยุกต์ ่ ้ มาฝึกอ่าน ทำให้สังเกตเห็นความแตกต่างของคำ และมีความระมัดระวังในการอ่านมากขึ้น

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำที่มีวรรณยุกต์ ่ ้ ให้นักเรียนสามารถเลือกใช้คำได้ตรงความหมายและอ่านออกเสียงได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดแถบประโยคบนกระดาน ให้นักเรียนเลือกคำในวงเล็บ ให้ตรงกับความหมายของประโยคที่ให้
2. เมื่อนักเรียนแต่ละคน เลือกคำในวงเล็บแล้ว ให้นักเรียนอ่านแถบประโยคพร้อมกัน
3. ครูเฉลยคำที่ถูกต้อง ถ้านักเรียนอ่านผิดมาก ครูจะให้ทำแบบฝึกหัดเพิ่มเติม

สื่อ

แถบประโยค

1. แดงรู้สึกตื่นเต้นเมื่อได้ (ขี่ ขี้) ม้า
2. แดงรู้สึกตื่นเต้นเมื่อเห็น (ขี่ ขี้) ม้า
3. วีระเป็น (ไข่ ไข้) หวัดใหญ่
4. วีระทอด (ไข่ ไข้) สองฟอง
5. ฉันฟัง (ข่าว ข้าว) จากวิทยุทุกเช้า
6. ฉันกิน (ข่าว ข้าว) ต้มทุกเช้า
7. มานีเห็น (ช่าง ช้าง) ตัวผู้
8. มานีเห็น (ช่าง ช้าง) ตัดเสื้อ
9. ตาทาสี (รั่ว รั้ว) บ้าน
10. หลังคา (รั่ว รั้ว) เมื่อฝนตก

5.3 กิจกรรมฝึกทบทวนอ่านคำที่ประสมสระ และมีวรรณยุกต์ ๆ ๆ ที่เป็นคำพยางค์เดียว

ความมุ่งหมาย

ฝึกสังเกต และออกเสียงคำที่ประสมสระ และมีรูปวรรณยุกต์ ๆ ๆ

ความคิดรวบยอด

การฝึกอ่านคำที่มีรูปวรรณยุกต์ ๆ ๆ ทำให้สังเกตเห็นความแตกต่างของคำ และมีความระมัดระวังในการอ่านมากขึ้น

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำที่มีวรรณยุกต์ ๆ ๆ ให้นักเรียนสามารถเลือกใช้คำได้ตรงความหมาย และอ่านออกเสียงได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดแถบประโยคบนกระดาน ให้นักเรียนเลือกคำในวงเล็บ ให้ตรงกับความหมายของประโยคที่ให้
2. เมื่อนักเรียนแต่ละคน เลือกคำในวงเล็บแล้ว ให้นักเรียนอ่านแถบประโยคพร้อมกัน
3. ครูเฉลยคำที่ถูกต้อง

สื่อ

แถบประโยค

1. ตำรวจ (เป่า เป้า) นกหวีด
2. ตำรวจยิง (เป่า เป้า)
3. พ่อชอบรดน้ำต้น (ไม่ ไม้)
4. พ่อ (ไม่ ไม้) ชอบรดน้ำผัก
5. เขา (ซื่อ ซื้อ) ผักมาขาย
6. เขาเป็นคน (ซื่อ ซื้อ) มาก
7. แม่เดิน (เลี่ยง เลี้ยง) ออกมา
8. แม่ (เลี่ยง เลี้ยง) ลูกด้วยนม
9. ยายชอบ (ผ่า ผ้า) ฟืน

10. ยายซื้อ (ผ่า ผ้า) สีดำ

11. ลุงกับ (ป่า ป้า) ไปเที่ยวป่า

12. ลุงไปเที่ยว (ป่า ป้า) กับ ป้า

5.4 กิจกรรม ฝึกออกเสียงคำที่ประสมสระ และมีวรรณยุกต์ ' ้ ที่เป็นคำ 2 พยางค์

ความมุ่งหมาย

ฝึกสังเกต และออกเสียงคำที่ประสมสระ และมีรูปวรรณยุกต์ ' ้

ความคิดรวบยอด

การฝึกอ่านคำที่มีรูปวรรณยุกต์ ' ้ ทำให้สังเกตเห็นความแตกต่างของคำ และมีความระมัดระวังในการอ่านมากขึ้น

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำที่มีวรรณยุกต์ ' ้ ให้นักเรียนสามารถเลือกใช้คำได้ตรงความหมาย และอ่านออกเสียงได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรคำทีละคู่ บนกระดาน
2. ครูอ่านให้นักเรียนฟัง นักเรียนอ่านตามพร้อมกัน
3. นักเรียนอ่านบัตรคำทีละคู่ พร้อมกัน
4. นักเรียนฝึกอ่านบัตรคำด้วยตนเอง ครูสังเกตการออกเสียง คอยแก้ไขเมื่อนักเรียนอ่านผิด
5. ให้นักเรียนอ่านบัตรคำทีละคน

สื่อ

บัตรคำ

ตู้แช่	แน่แท้
แต่นี้	ชี้ไหล่
ใคร่รู้	ผู้ว่า
ชั่วช้า	ป้าใหญ่

ร่าไห้ ไข้ป่า

แม้ค้า ผ้าใหม่

หน่อไม้ ใกล้ท่า

ขี่ม้า หน้าที่

เนื้อคู่ ปู่น้ำ

ไม่ให้ ใต้เช่า

แบบฝึกที่ 6 มาตราตัวสะกด กก กด กบ

6.1 กิจกรรมฝึกอ่านออกเสียงคำที่สะกดด้วยมาตรา กก กด กบ

ความมุ่งหมาย

ฝึกสังเกตออกเสียงคำ และแยกคำตามเสียงสะกด

ความคิดรวบยอด

การอ่านคำที่มีตัวสะกดตรงตามมาตรา ต้องสังเกตตัวสะกดคือ ก ด บ ที่เป็นตัวประสมข้างหลัง

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำที่มีตัวสะกดตรงตามมาตราให้ นักเรียนสามารถอ่านออกเสียงคำนั้นได้ถูกต้อง และสามารถเลือกพยัญชนะเติมเป็นตัวสะกดของคำที่กำหนดให้ได้

วิธีปฏิบัติ

1. ให้นักเรียนช่วยกันจัดรูปผลไม้ลงในกระจาด 3 ใบ-ตามเสียงตัวสะกดของคำในรูปผลไม้นั้น โดยคำนึงถึงตัวสะกดสุดท้ายของคำ
2. ให้นักเรียนอ่านคำในกระจาด แต่ละใบพร้อมกันตามกลุ่มที่จัด ถ้าอ่านผิดครูแก้ไขให้ถูกต้อง
3. ให้นักเรียนเลือกรูปผลไม้ชนิดเดียวกันมาจับคู่คำ เพื่อให้ได้ความหมาย แล้วอ่านออกเสียงพร้อมทั้งบอกด้วยว่า แต่ละคำนั้นอยู่ในมาตราตัวสะกดใด

สื่อ

1. กล่องกระดาษทำเป็นรูปกระจาดสำหรับใส่รูปผลไม้ 3 ใบ
2. รูปผลไม้เขียนเป็นบัตรคำ ดังนี้

   มาตราแม่กก : ปาก ฝึก ผัก ตก จุก จิก

   มาตราแม่กด : ปิด กัด หัด ถาด กด เจ็ด

   มาตราแม่กบ : เล็บ สอบ เก็บ จับ กบ สิบ

3. คำที่ใช้ ได้แก่ ปิดปาก กัดเล็บ ฝึกหัด ผักกาด

   สอบตก จุกจิก เก็บกด จับกบ เจ็ดสิบ

6.2 กิจกรรมฝึกอ่านออกเสียงคำที่สะกดด้วยมาตรา กก กด กบ

ความมุ่งหมาย

ฝึกสังเกตออกเสียงสะกด อ่านออกเสียงคำได้ถูกต้อง

ความคิดรวบยอด

การอ่านคำที่มีตัวสะกดตรงตามมาตรา ต้องสังเกตตัวสะกดคือ ก ด บ ที่เป็นตัวประสมข้างหลัง

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำที่มีตัวสะกดตรงตามมาตราให้ นักเรียนสามารถอ่านออกเสียงคำนั้นได้ถูกต้อง และสามารถเลือกพยัญชนะเติมเป็นตัวสะกดของคำที่กำหนดให้ได้

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรคำทีละบัตร บนกระดาน
2. นักเรียนอ่านออกเสียงพร้อมกัน
3. เมื่อครูติดคำทุกคำจนหมด ให้นักเรียนอ่านเองพร้อมกัน
4. นำแบบฝึกหัดโดยเติมพยัญชนะที่ขาดหายไป

สื่อ

บัตรคำ

ผักกาด	ถาดกบ	ลบบวก	ลวกผัก	หักรับ
จับจด	มดเล็ก	เด็กวัด	นัดบอด	ปอดตับ
นับสิบ	ดิบสุก	ปลุกลูก	ผูกมัด	คัดเลือก
เผือกอบ	พบเห็ด	เจ็ดแปด	แดดจัด	ผัดผัก
ลักลอบ	ชอบดัด	คัดเลือก	เดือดมาก	

6.3 กิจกรรมฝึกอ่านออกเสียงคำที่สะกดด้วยมาตราแม่ กก กด กบ

ความมุ่งหมาย

ฝึกสังเกตออกเสียงสะกด อ่านออกเสียงคำได้ถูกต้อง

ความคิดรวบยอด

การอ่านคำที่มีตัวสะกดตรงตามมาตรา ต้องสังเกตตัวสะกดคือ ก ด บ ที่เป็นตัวประสมข้างหลัง การอ่านคำที่มีตัวสะกดตรงตามมาตรา

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดรูปภาพให้ นักเรียนสามารถหาคำที่มีตัวสะกดด้วยมาตรา กก กด กบ มาเติมได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูแจกแบบฝึกหัด ที่มีรูปภาพให้นักเรียน
2. ครูอธิบายว่า คำที่นำมาเติมนั้น ต้องอยู่ในมาตรา กก กด กบ เท่านั้น
3. เมื่อนักเรียนทำแบบฝึกหัดเสร็จ ครูเฉลยคำตอบที่ถูกบนกระดาน

สื่อ

ภาพประกอบคำต่อไปนี้

กระดูก	หมวก	ลิง	เชือก
ขวด	ปลาหมึก	นกฮูก	ครก
เจ็ด	เห็ด	ผัก	
ไม้กวาด	นก	พัด	
ลวด	ดอกไม้	พริก	
เป็ด	มด	กบ	

6.4 กิจกรรมฝึกอ่านออกเสียงคำที่สะกดด้วย มาตรา กก กด กบ

ความมุ่งหมาย

ฝึกสังเกตออกเสียงสะกด อ่านออกเสียงคำได้ถูกต้อง

ความคิดรวบยอด

การอ่านคำที่มีตัวสะกดตรงตามมาตรา ต้องสังเกตตัวสะกดคือ ก ด บ ที่เป็นตัวประสมข้างหลัง

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำที่มีตัวสะกดตรงตามมาตราให้ นักเรียนสามารถอ่านออกเสียงคำนั้น

ได้ถูกต้อง และสามารถเลือกคำที่สะกดด้วย มาตรา กก กด กบ มาเติมลงในช่องว่างได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดแถบประโยคบนกระดาน และแจกแบบฝึกหัดแก่นักเรียน
2. ให้นักเรียนอ่านตามครู แล้วหาคำที่อยู่ในมาตราแม่กก กด กบ มาเติมในช่องว่าง ให้เป็นคำตอบที่ถูกต้อง
3. ครูใช้แถบประโยค เปิดคำตอบที่ถูกต้องให้เด็กดู

สื่อ

แถบประโยค ที่เปิดปิดคำตอบได้ ตัวอย่างเช่น

1. ชอบขี่ไม้กวาด แม่ ...(มด)
2. ใช้ทำเสื่อ ต้น ...(กก)
3. เด็ก ๆ ชอบกิน ลูก ...(กวาด)
4. ก่อนสิบแปด สิบ ...(เจ็ด)
5. ทำให้ผมหยิก ผม ...(ดัด)
6. ผักสีเขียว ผัก ...(กาด)
7. ผัดใส่พริก ผัด ...(เผ็ด)
8. ชื่อดอกไม้ ดอก ...(รัก)
9. มองไม่เห็น ตา ... (บอด)
10. ให้ความร้อน แสง ...(แดด)

แบบฝึกที่ 7 มาตราตัวสะกด กง กน กม เกย เกอว

7.1 กิจกรรมฝึกอ่านคำที่สะกดด้วยมาตรา กง กน กม เกย เกอว

ความมุ่งหมาย

ฝึกสังเกตออกเสียงสะกด ในมาตราแม่ กง กน กม เกย เกอว

ความคิดรวบยอด

ตัวสะกดในมาตรา กง กน กม เกย เกอว เป็นตัวสะกดที่ตรงมาตรา ถ้านักเรียนรู้ว่าคำใดเป็นตัวสะกดมาตราใด ก็จะอ่านออกเสียงได้ถูกต้อง

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำมาให้ นักเรียนสามารถแยกเสียงคำตามเสียงสะกด และอ่านออกเสียงคำนั้นได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูแจกซองซึ่งรวบรวมคำในมาตราตัวสะกด กง กน กม เกย เกอว ไว้ซองละมาตรา ให้นักเรียนคนละซอง นักเรียนที่ได้รับซองมาตราตัวสะกดใดเปิดอ่านทีละคนให้เพื่อนฟัง จนครบทุกมาตรา เมื่อผิดครูแก้ไข
2. แลกซองกันแล้วหัดอ่านเอง

สื่อ

ซองมาตราตัวสะกด กง กน กม เกย เกอว

1. บัตรคำมาตรา กง : ทอง ยุง หาง แข็ง แรง ของ
2. บัตรคำมาตรา กน : คน ยิน งาน มัน ปูน เดือน
3. บัตรคำมาตรา กม : ยอม ลืม ถาม ยาม ผม แรม
4. บัตรคำมาตรา เกย : สวย ฝอย ลาย ขาย ราย คาย
5. บัตรคำมาตรา เกอว : แกว แถว ขาว ยาว หิว เดียว

7.2 กิจกรรมฝึกอ่านคำที่สะกดด้วยมาตรา กง กน กม เกย เกอว

ความมุ่งหมาย

ฝึกสังเกตออกเสียงสะกด ในมาตราแม่ กง กน กม เกย เกอว

ความคิดรวบยอด

ตัวสะกดในมาตรา กง กน กม เกย เกอว เป็นตัวสะกดที่ตรงมาตรา ถ้านักเรียนรู้ว่าคำใดเป็นตัวสะกดมาตราใด ก็จะอ่านออกเสียงได้ถูกต้อง

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำมาให้ นักเรียนสามารถแยกเสียงคำตามเสียงสะกด และอ่านออกเสียงคำนั้นได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูแจกบัตรคำให้นักเรียนคนละ 4 บัตร แล้วให้นักเรียนอ่านทีละคน จากนั้นนำไปใส่ในซองให้ถูกต้องตรงตามมาตรา
2. ครูติดบัตรคำบนกระดานเป็นตัวอย่าง เช่น คน แล้วให้นักเรียนออกมาหาบัตรคำมาต่อกับคำบนกระดานให้มีความหมาย เช่น คน สวย เป็นต้น พร้อมทั้งอ่านออกเสียงและบอกด้วยว่าคำที่นักเรียนนำมาต่อนั้น อยู่ในมาตราตัวสะกดใด

สื่อ

บัตรคำที่ใช้มาตราตัวสะกด กง กน กม เกย เกอว (สื่อจาก 7. 1)

คนสวย ยินยอม ฝอยทอง ยุงลาย มันแกว
หางแถว รายงาน แข็งแรง ขายของ ลืมถาม
ปูนขาว ผมยาว ยามหิว เดียวดาย เดือนเรม

7.3 กิจกรรมฝึกอ่านคำที่สะกดด้วยมาตรา กง กน กม

ความมุ่งหมาย

ฝึกสังเกตออกเสียงสะกด ในมาตราแม่ กง กน กม

ความคิดรวบยอด

ตัวสะกดในมาตรา กง กน กม ที่ตรงมาตรา เมื่อรู้ว่าคำใดเป็นตัวสะกดในมาตรา

ใดก็สามารถอ่านออกเสียงได้ถูกต้อง

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดประโยคมาให้ นักเรียนสามารถบอกได้ว่า คำใดอยู่ในมาตรา กง กน กม และ อ่านออกเสียงคำนั้นได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดแถบประโยคบนกระดาน พร้อมทั้งแจกแบบฝึกหัดชุดเดียวกับแถบประโยค
2. ครูอ่านคำทีละประโยค นักเรียนอ่านตาม
3. ครูถามถึงคำในประโยคว่า มีคำใดบ้าง ที่อยู่ในมาตรา กง กน กม
4. นักเรียนขีดเส้นใต้คำที่อยู่ในมาตรา กง กน กม ในแบบฝึกหัด
5. ครูเฉลยทีละประโยคบนกระดาน โดยให้นักเรียนเลือกบัตรคำที่ครูเตรียมไว้ไปติดบนกระดาน
6. ครูตรวจอีกครั้งหนึ่ง

สื่อ

1. แถบประโยค
   1.1 คนสวยมีผมสีทอง
   1.2 ฉันวิ่งตามพ่อ
   1.3 ครูชมว่าเพื่อนร้าเก่ง
   1.4 ก้องเดินจับปูลม
   1.5 ลุงลืมกินยา
2. บัตรคำ

ทอง	คม	ผม	วิ่ง	ฉัน	ตาม
เก่ง	เพื่อน	ชม	ก้อง	เดิน	ลม
ลุง	กิน	ลืม			

7.4 กิจกรรมฝึกอ่านคำที่สะกดด้วยมาตรา เกย เกอว

ความมุ่งหมาย

ฝึกสังเกตออกเสียงสะกด ในมาตราแม่ เกย เกอว

ความคิดรวบยอด

การฝึกอ่านคำที่สะกดในมาตรา เกย เกอว จะทำให้การอ่านออกเสียงได้ถูกต้อง

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดประโยคมาให้ นักเรียนสามารถบอกได้ว่า คำใดอยู่ในมาตรา เกย เกอว และ อ่านออกเสียงคำนั้นได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดแถบประโยคบนกระดาน พร้อมทั้งแจกแบบฝึกหัดชุดเดียวกับแถบประโยค
2. ครูอ่านนำทีละประโยค นักเรียนอ่านตาม
3. ครูถามถึงคำในประโยคว่า มีคำใดบ้าง ที่อยู่ในมาตรา เกย เกอว
4. นักเรียนขีดเส้นใต้คำที่อยู่ในมาตรา เกย เกอว ในแบบฝึกหัด
5. ครูเฉลยทีละประโยคบนกระดาน โดยให้นักเรียนเลือกบัตรคำที่ครูเตรียมไว้ไปติดบนกระดาน
6. ครูตรวจอีกครั้งหนึ่ง

สื่อ

1. แถบประโยค
   - 1.1 ควายมีเขายาวและดำ
   - 1.2 นักเรียนหิ้วกระเป๋าใบสวย
   - 1.3 มาลีขับรถสีเขียวบนสะพานลอย
   - 1.4 คนป่วยไม่ชอบกินข้าว
   - 1.5 กระรอกน้อยสีขาวปีนต้นไม้
2. บัตรคำ

   ควาย ยาว สวย หิ้ว ลอย เขียว ป่วย ข้าว น้อย ขาว

แบบฝึกหัดที่ 8 มาตราตัวสะกดที่ไม่ตรงมาตรา

8.1 กิจกรรมฝึกอ่านคำที่ประสมด้วยตัวสะกดไม่ตรงมาตรา

ความมุ่งหมาย

ฝึกอ่านคำที่มีรูปตัวสะกดไม่ตรงมาตรา

ความคิดรวบยอด

การฝึกอ่านคำที่มีรูปตัวสะกดไม่ตรงมาตราทำให้จดจำรูปคำได้ มีความมั่นใจในการอ่าน

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำให้ นักเรียนสามารถออกเสียงได้ถูกต้อง และบอกได้ว่าอยู่ในมาตราตัวสะกดใด

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรคำบนกระดาน
2. ครูอ่านให้นักเรียนฟัง นักเรียนอ่านตามพร้อมกัน
3. นักเรียนอ่านบัตรคำทีละบัตร พร้อมกัน
4. นักเรียนฝึกอ่านบัตรคำด้วนตนเอง ครูสังเกตการออกเสียง คอยแก้ไขเมื่อนักเรียนอ่านผิด
5. ให้นักเรียนอ่านบัตรคำทีละคน

สื่อ

บัตรคำ	สุข	กระดาษ	ยาพิษ	พยาธิ	สัตว์	ประโยชน์	เสร็จ	อากาศ
	โทษ	รถ	วิทยุ	พุธ	พิษ	พืช	บาท	ตำรวจ
	อาหาร	บุญ	ยีราฟ	น้ำตาล	ขอพร	อวยพร	ฟุตบอล	

8.2 กิจกรรมเกมบันไดคำ

ความมุ่งหมาย

ฝึกอ่านคำที่มีรูปตัวสะกดไม่ตรงมาตรา

ความคิดรวบยอด

การเล่นเกมเป็นการจูงใจให้นักเรียนอยากอ่าน

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำให้และกติกาการเล่นให้ นักเรียนสามารถเล่นเกมและออกเสียงคำที่รูปตัวสะกดไม่ตรงมาตราได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ให้นักเรียนจับคู่ เพื่อเล่นเกมบันไดคำ
2. แจกตารางบันไดคำคู่ละ 1 ชุด พร้อมทั้งลูกเต๋าและเหรียญสำหรับเดินคนละอัน
3. แต่ละคู่เล่นเกม วิธีเล่น คือ ผลัดกันทอดลูกเต๋า ได้หมายเลขใดก็ใช้เหรียญเดินทีละช่อง การเดินแต่ละช่อง ผู้เล่นต้องอ่านคำในช่องนั้นให้ได้ ถ้าอ่านไม่ได้หรืออ่านผิดถือว่าตาย ต้องหยุดเดินหนึ่งตา ให้อีกคนหนึ่งเล่นต่อไป
4. การเดินเหรียญแต่ละครั้ง ถ้าไปหยุดในช่องที่มีบันได ผู้เล่นจะเดินขึ้นไปตามบันไดได้
5. ผู้ที่เดินไปถึงเส้นชัยก่อน เป็นผู้ชนะ

สื่อ

เกมบันไดคำ

36 อากาศ	35 สมควร	34 เศษ	33 อิฐ	32 เสร็จ	31 ไกรธ
30 เคารพ	29 ละคร	28 ตำรวจ	27 ชาติ	26 สัตว์	25 ประโยชน์
24 อาชีพ	23 ยีราฟ	22 น้ำตาล	21 ขอพร	20 นามสกุล	19 เลข
18 วันพุธ	17 พืช	16 บาท	15 สัปดาห์	14 สุข	13 โจร
12 กระดาษ	11 พยาธิ	10 ยาพิษ	9 เมฆ	8 โรค	7 ประเทศ
6 อาหาร	5 บุญ	4 โทษ	3 รถ	2 วิทยุ	1 คุณ

8.3 กิจกรรมฝึกอ่านคำที่สะกดด้วยมาตราตัวสะกดไม่ตรงแม่

ความมุ่งหมาย

ฝึกอ่านคำที่มีรูปตัวสะกดไม่ตรงมาตรา

ความคิดรวบยอด

การฝึกอ่านคำที่มีรูปตัวสะกดไม่ตรงมาตรา ทำให้จดจำรูปคำได้ มีความมั่นใจในการอ่าน

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำให้ นักเรียนสามารถออกเสียงได้ถูกต้อง และบอกได้ว่าอยู่ในมาตราตัวสะกดใด

วิธีปฏิบัติ

1. ครูแจกเนื้อเรื่องให้นักเรียน
2. ครูอ่านนำทีละประโยค นักเรียนอ่านตาม ครูเน้นคำที่ขีดเส้นใต้
3. ถามนักเรียนถึงคำที่อ่านว่า อยู่ในมาตราตัวสะกดมาตราใด
4. ให้นักเรียนฝึกอ่านเอง และเรียกอ่านทีละคน โดยอ่านต่อกันไปทีละประโยค

สื่อ

เนื้อเรื่อง "ถ้าต้นไม้พูดได้"

ถ้าต้นไม้พูดได้ ต้นไม้จะพูดว่า "ฉันมีประโยชน์มาก เพราะฉันทำให้ฝนตกตามฤดูกาล มนุษย์และสัตว์ ยังนำฉันไปเป็นอาหาร เช่น ผัก ผลไม้ต่าง ๆ ใช้ลำต้นของฉันก่อสร้างบ้าน ฉันช่วยคลุมดินให้อุดมสมบูรณ์ ด้วยนะ"

"ถ้าไม่มีฉันมนุษย์ จะไม่มีอากาศบริสุทธิ์หายใจ"

8.4 กิจกรรมหาคำที่มีรูปตัวสะกดไม่ตรงมาตรา มาเติมลงในช่องว่าง

ความมุ่งหมาย

ฝึกอ่านคำที่มีรูปตัวสะกดไม่ตรงมาตรา

ความคิดรวบยอด

การฝึกอ่านคำที่มีมาตราตัวสะกดไม่ตรงมาตรา ทำให้การอ่านประโยคคล่องขึ้นอ่านให้ถูกต้อง

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำให้ นักเรียนสามารถเติมคำลงในช่องว่าง และอ่านออกเสียงประโยคได้ถูกต้องได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูแจกแบบฝึกหัดให้นักเรียนคนละ 1 ชุด
2. อธิบายวิธีทำ ครูนำอ่านทีละข้อและให้นักเรียนเติมคำลงในช่องว่าง
3. ครูเฉลยทีละข้อ โดยให้นักเรียนออกมาอ่านทีละคน พร้อมอ่านคำที่เติมด้วย
4. ถ้าผิดครูแก้ไข

สื่อ

แบบฝึกหัด

1. แม่จุด _____ เทียนบูชาพระ
2. นักเรียนทำความ _____ คุณครู
3. การฆ่าสัตว์เป็นการทำ _____
4. เขาเป็นคนมีมารยาท _____ เรียบร้อย
5. ใครนำ _____ มาแขวนไว้ในห้องนี้
6. กล้วย _____ หอมหวานมันดี
7. _____ เป็นพิษเกิดจากควันดำ
8. ไอน้ำที่รวมตัวลอยอยู่บนท้องฟ้าเรียกว่า _____
9. นักเรียนเรียน _____ ในชั่วโมงแรก
10. เขา _____ เงินช่วยทหารที่บาดเจ็บ

คำที่ให้เลือก : เลขคณิต ธูป เดารพ บริจาค เมฆ อากาศ บวชชี รูปภาพ บาป สุภาพ

แบบฝึกหัดที่ 9 ฝึกอ่านคำยาวก (ที่มีพยัญชนะ สระ ตัวสะกด วรรณยุกต์)

9.1 กิจกรรมฝึกอ่านคำที่มี ห นำ

ความมุ่งหมาย

ฝึกอ่านคำที่มี ห นำ

ความคิดรวบยอด

การฝึกอ่านคำที่มี ห นำ ช่วยให้นักเรียนอ่านออกเสียงได้ถูกต้อง

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำที่มี ห นำ นักเรียนสามารถออกเสียงได้ถูกต้อง และสามารถเติมคำลงข้างหน้าหรือหลังคำที่มี ห นำ เพื่อได้ความหมายที่ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรคำ และอ่านให้นักเรียนฟัง นักเรียนออกเสียงตามครู
2. นักเรียนอ่านบัตรคำพร้อมกัน
3. ให้นักเรียนออกมาทีละคน หาคำมาเติมหน้าหรือหลังคำที่มี ห นำ เช่น เหวี่ยง นักเรียนอาจเติม เหวี่ยง แห เป็นต้น
4. ออกเสียงคำที่นักเรียนเติมโดยออกเสียงพร้อมกัน

สื่อ

บัตรคำรูปหัวใจ

เหวี่ยง	หง่อม	เหนื่อย	เหน็ด	หน่าย	เหลี่ยม	เหลื่อม
หม่อม	หง่างเหง่ง	หลั่ง	หมั้น	หยั่ง	หยิ่ง	หน่อย
หย่อน	แหล่ง	หมิ่น	หมั่น			

9.2 กิจกรรมฝึกอ่านคำควบกล้ำ ร, ล, ว

ความมุ่งหมาย

ฝึกอ่านออกเสียงคำควบกล้ำ

ความคิดรวบยอด

การฝึกอ่านออกเสียงคำควบกล้ำ ทำให้การอ่านออกเสียงคำได้ถูกต้อง

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดคำที่มีตัวควบกล้ำให้ นักเรียนสามารถอ่านออกเสียงคำนั้นได้ชัดเจน ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูติดบัตรคำบนกระดาน ชี้ให้เห็นว่าตัวควบกล้ำนั้น มักใช้ตัว ร, ล, ว ประกอบกับพยัญชนะอื่น
2. ครูออกเสียง ร,ล ให้ฟัง แล้วอ่านออกเสียงตาม
3. ครูออกเสียงคำที่ติดบนกระดานทีละคำ นักเรียนออกเสียงตาม
4. นักเรียนอ่านออกเสียงทีละคน
5. ให้นักเรียนหาคำมาเติมหน้าหรือหลังคำควบกล้ำที่ครูติดบนกระดาน แล้วอ่านออกเสียงคำนั้น ถ้าผิดครูแก้ไขให้ถูกต้อง

สื่อ

1. บัตรคำ

   กล้าม พร้อม ครั้ง พร่อง เครื่อง เกลี้ยง พรุ่ง คล้อย พร้าว กล้วย
2. กระจกเงาเพื่อให้นักเรียนสังเกตเวลาออกเสียง นักเรียนออกเสียงอย่างไรถูกต้องหรือไม่

9.3 กิจกรรมฝึกอ่านคำยาก (ที่มีพยัญชนะ สระ ตัวสะกด วรรณยุกต์)

ความมุ่งหมาย

ฝึกอ่านคำยาก

ความคิดรวบยอด

การเล่นเกมแข่งขันทำให้รู้สึกสนุกสนาน มีความระมัดระวังในการอ่านและพยายามอ่านให้ถูกต้อง

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดกติกาการเล่นและบัตรคำยากให้ นักเรียนสามารถเล่นเกม และอ่านคำได้ถูกต้อง

วิธีเล่น

1. ครูเขียนวงกลมบนพื้นห้อง สมมุติเป็นบ่อปลาใส่บัตรคำรูปปลาไว้กลางบ่อ
2. แบ่งนักเรียนออกมาเป็นสองกลุ่ม แต่ละกลุ่มผลัดกันออกมาตกปลาทีละคน ใช้เวลากลุ่มละ 1 นาทีต่อครั้ง เมื่อแต่ละคนตกปลาขึ้นมาได้ ต้องอ่านออกเสียงคำในปลาตัวนั้นให้ได้ ถ้าอ่านไม่ได้หรืออ่านผิด ต้องปล่อยปลาลงบ่อตามเดิม
3. กลุ่มที่ตกปลาได้มากเป็นผู้ชนะ
4. นำบัตรปลาที่ตกได้ มาอ่านหรือเปลี่ยนกันอ่านระหว่างกลุ่ม ถ้าเรียนรายบุคคลก็ให้อ่านทีละคำที่ตกมาได้
5. ฝึกอ่านคำจากบัตรปลาที่ตกไม่ได้

สื่อ

1. คันเบ็ด 1 คัน
2. บัตรคำรูปตัวปลา ภายในเขียนคำยากตัวละ 1 คำ ดังนี้

แห้งแล้ง	อุ้มท้อง	เครื่องนุ่งห่ม	เบื้องต้น	แข้งซ้าย	เสื้อกั๊ก
เกี่ยวข้าว	เปรอะเปื้อน	เสื้อเชิ๊ต	ไอเลี้ยง	ก๋วยเตี๋ยว	ก๊อกน้ำ
ลิ้นห้อย	ร้อยพัน	รุ่งเช้า	คัดค้าน	ห้ามจอด	ที่หนึ่ง
อีเก้ง	ตัวต้วง	เปลี่ยน	เครื่องยนต์	กลิ่นหอม	พร้อมเพรียง
ห้องครัว	เชื่องช้า	คล่องแคล่ว	คล้องจอง	ปล่อยนก	เลี้ยวขวา
ค้างคืน	หกล้ม	หนูแจ๋ว	เลื่อน	คู่หมั้น	ข้างหน้า

9.4 กิจกรรมฝึกอ่านคำยาก

ความมุ่งหมาย

ฝึกอ่านคำยาก

ความคิดรวบยอด

การฝึกอ่านคำยากด้วยการเล่นเกมทำให้ได้รับความสนุกสนาน เพิ่มความระมัดระวังในการอ่าน ทำให้อ่านได้ถูกต้อง

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดกติกาการเล่นให้ นักเรียนสามารถเล่นเกม และอ่านคำได้ถูกต้อง

วิธีเล่น

1. ครูใส่คำยากไว้ในวงล้อรูปจักรยาน ซึ่งติดไว้บนกระดาน
2. แบ่งกลุ่มเป็น 2 กลุ่ม แต่ละกลุ่มผลัดกันออกมาหมุนวงล้อทีละคน เมื่อวงล้อหยุดตรงกับคำใด ให้อ่านออกเสียงคำนั้นให้ถูกต้อง ผู้อ่านได้ถูกต้องจะได้ 1 คะแนน อ่านไม่ถูกได้ 0 คะแนน
3. กลุ่มที่ได้คะแนนมากเป็นผู้ชนะ
4. ฝึกอ่านคำจากวงล้อทีละคำ

สื่อ

แผนผังรูปจักรยาน ซึ่งที่ล้อจักรยานทั้ง 2 ล้อ จะหมุนได้ ซึ่งในวงล้อจะแบ่งเป็น 8 ช่อง ใส่คำยากลงในช่องช่องละ 1 คำ ดังนี้

แต่งตั้ง	ต้องห้าม	กึ่งหนึ่ง	เพิ่มขึ้น	เกี่ยวข้อง	ท้องถิ่น
อย่างน้อย	รุ่มร่าม	อ่อนน้อม	ป้วนเปี้ยน	ปั่นด้าย	เริ่มต้น
เหนื่อยหน่าย	เหวี่ยงแห	พรุ่งนี้	เลขคณิต		

แบบฝึกที่ 10 ความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน

10.1 กิจกรรมการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ความมุ่งหมาย

ฝึกอ่านออกเสียงประโยค คำคล้องจอง และเข้าใจเรื่องที่อ่าน

ความคิดรวบยอด

การอ่านออกเสียงถูกต้อง ทำให้เข้าใจเรื่องได้ถูกต้องด้วย

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดเนื้อเรื่องให้ นักเรียนสามารถออกเสียงได้ถูกต้องและตอบคำถามจากเรื่องที่อ่านได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูแจกเนื้อเรื่อง ครูสอนอ่านออกเสียง โดยให้นักเรียนอ่านตามทีละวรรค
2. ให้นักเรียนอ่านเองพร้อมกัน
3. ครูตั้งคำถาม โดยให้นักเรียนหาคำตอบจากเนื้อเรื่อง
4. ให้นักเรียนตั้งคำถามถามเพื่อน และเรียกเพื่อตอบ ถ้าตอบผิดครูแก้ไข

สื่อ

เรื่องไก่

กุ๊ก กุ๊ก แม่ไก่ ออกไข่สี่ฟอง
เจี๊ยบ เจี๊ยบ ลูกร้อง เดินตามแม่มา
กุ๊ก กุ๊ก กินข้าว เจ้าคุ้ยเขี่ยหา
เจี๊ยบ เจี๊ยบ ลูกยา กินอาหารเอย

10.2 กิจกรรมการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ความมุ่งหมาย

ฝึกอ่านออกเสียงประโยค คำคล้องจอง และเข้าใจเรื่องที่อ่าน

ความคิดรวบยอด

การอ่านออกเสียงถูกต้อง ทำให้เข้าใจเรื่องได้ถูกต้องด้วย

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมื่อกำหนดเนื้อเรื่องให้ นักเรียนสามารถออกเสียงได้ถูกต้องและตอบคำถามจากเรื่องที่อ่านได้ถูกต้อง

วิธีปฏิบัติ

1. ครูแจกเนื้อเรื่อง สอนอ่านออกเสียง โดยให้นักเรียนอ่านตามทีละวรรค
2. เมื่ออ่านจบ ครูให้นักเรียนอ่านเองพร้อมกัน
3. ครูตั้งคำถาม โดยให้นักเรียนหาคำตอบจากเนื้อเรื่อง
4. ให้นักเรียนตั้งคำถามถามเพื่อน และผลัดกันเรียกเพื่อนตอบ

สื่อ

เนื้อเรื่อง เรื่อง "แมว"

แมวน้อยของฉัน ตัวมันน่ารัก
หนูคงรู้จัก มันร้องเหมียวเหมียว
ตากลมแววววาว ฟันขาวมีเขี้ยว
รูปร่างปราดเปรี้ยว ว่องไวจริงเอย

10.3 กิจกรรมการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ปฏิบัติเช่นเดียวกับ 10.1 และ 10.2

สื่อ เรื่อง "กระต่าย" (10.3)

กระต่ายขนขาว หูยาวน่ารัก
หนูหนูชอบนัก เพราะขนมันนิ่ม
ตาแดงวาววับ ราวกับทับทิม
กินผักจนอิ่ม แล้วหลับสบาย

เรื่อง "ปลาทอง" (10.4)

ปลาทองแสนงาม อยู่ตามตู้ใส
ขยับครีบว่องไว แหวกว่ายไปมา
ว้างไปเป็นคู่ ดูเพลิดเพลินตา
ช่างสุขอุรา นะปลาทองเอย

แบบวัดความสามารถทางการอ่าน

เต้ยเป็นพี่ชายอายุ 12 ปี ตาลเป็นน้องสาวอายุ 9 ปี วันหนึ่งพ่อซื้อแตงโมมา 1 ลูก พ่อให้เต้ยแบ่งครึ่ง ถ้าเต้ยแบ่งไม่เท่ากัน เต้ยจะได้ส่วนที่น้อย พ่อบอกว่าเป็นวิธีที่จะทำให้เต้ยไม่เอาเปรียบน้อง และมีความยุติธรรม

คำสั่ง ให้นักเรียนทำเครื่องหมาย X ทับตัวอักษรที่ถูกต้องที่สุด

1. "แบ่งครึ่ง" หมายความอย่างไร
   ก. แบ่งเป็น 2 ส่วน
   ข. แบ่งเป็น 2 ส่วนเท่า ๆ กัน
   ค. แบ่งเป็น 4 ส่วนเท่า ๆ กัน
2. เต้ยได้เป็นพี่ชายตาลเพราะเหตุใด
   ก. อายุ 12 ปี ข. เป็นผู้ชาย ค. อายุมากกว่าตาล
3. ถ้าเต้ยแบ่งแตงโมไม่เท่ากัน ใคร จะได้ส่วนที่มาก
   ก. เต้ย ข. พ่อ ค. ตาล
4. ทำไมพ่อไม่อยากให้เต้ยเอาเปรียบน้อง
   ก. อยากให้ตาลได้เปรียบเต้ย
   ข. อยากให้เต้ยเป็นคนมีความยุติธรรม
   ค. อยากให้เต้ยเป็นคนแบ่งของเก่ง
5. ในเรื่องนี้กล่าวถึงคนกี่คน
   ก. 2 คน ข. 3 คน ค. 4 คน
6. นักเรียนอ่านเรื่องนี้แล้วได้รับความรู้เกี่ยวกับเรื่องใด
   ก. แตงโม ข. ครอบครัว ค. ความยุติธรรม
7. เต้ยอายุมากว่าตาลกี่ปี
   ก. 2 ปี ข. 3 ปี ค. 4 ปี

8. ครูที่มีความยุติธรรมคือข้อใด

ก. ครูตีนักเรียนที่ชอบแย่งตอบคำถาม

ข. ครูที่นักเรียนที่ชอบถาม

ค. ครูที่นักเรียนที่ชกเพื่อน

9. "เอาเปรียบ" หมายความว่าอย่างไร

ก. รังแก ข. โกง ค. เอาชนะ

10. ใครสอนให้เต้ยมีความยุติธรรม

ก. พ่อ ข. ตาล ค. ครู

แบบวัดอัตมโนทัศน์

ชื่อ _____ ชั้น _____ เลขที่ _____

ข้อความ	เห็นด้วยมากที่สุด	เห็นด้วยน้อย	ไม่เห็นด้วย
1. ฉันเข้าใจภาษาไทยได้ช้า			
2. ฉันไม่ชอบวิชาภาษาไทย			
3. ฉันอ่านหนังสือไม่เก่ง			
4. ฉันมักลืมบทเรียนที่ครูสอน			
5. ฉันกังวลใจมากที่ต้องพูดหน้าชั้นเรียน			
6. ฉันชอบเล่มเกมภาษาไทย			
7. ฉันชอบเล่มทายปัญหาอะไรเอ่ย			
8. ฉันเคยได้รับคำชมเชยจากครูในการตอบคำถามวิชาภาษาไทย			
9. ฉันภูมิใจที่อ่านหนังสือได้			
10. ฉันไม่ชอบหาความหมายของคำศัพท์			
11. ฉันไม่มั่นใจที่ต้องอ่านออกเสียงหน้าชั้น			
12. ฉันมักทำการบ้านวิชาภาษาไทยเสร็จทุกครั้ง			
13. ฉันมักตอบปัญหาอะไรเอ่ยได้เร็วกว่าเพื่อน			

แบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย

ชื่อ _____ ชั้น _____ เลขที่ _____

ข้อความ	เห็นด้วยมากที่สุด	เห็นด้วยน้อย	ไม่เห็นด้วย
1. อ่านเรื่องในบทเรียนล่วงหน้า			
2. ทำการบ้านวิชาภาษาไทยก่อนเป็นอันดับแรก			
3. ช่วยเพื่อนค้นคว้าสิ่งที่เป็นความรู้เกี่ยวกับภาษาไทย			
4. ไม่ชอบแก้คำผิด			
5. เรียงลำดับพยัญชนะและสระไม่ค่อยถูก			
6. เกลียดการเติมพยัญชนะที่ขาดหายไป			
7. เล่นทายปัญหาภาษาไทย			
8. เข้าร่วมเป็นสมาชิกชุมนุมภาษาไทย			
9. ทำแบบฝึกหัดภาษาไทยเพิ่มเติม นอกเหนือจากที่ครูให้			
10. ไม่ค่อยชอบอ่านภาษาไทย			
11. ไม่ชอบเข้าร่วมกิจกรรมทางภาษาไทย			
12. เข้าร่วมในการแข่งขันการอ่าน			

ภาคผนวก ข

การหาคุณภาพของเครื่องมือ

- การหาสัมประสิทธิ์ของการคล้อยตามกัน (W)
- การหาค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบอัตมโนทัศน์ และแบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย
- การหาค่าอำนาจจำแนก และค่าความเชื่อมั่น

ตาราง ข-1 แสดงค่าการจัดอันดับคะแนนข้อบกพร่องในการอ่านของครู 4 คน โดยใช้สัมประสิทธิ์ของการคล้อยตามกัน (The Coefficient of Concordance W) ของแบบทดสอบการอ่านออกเสียง

นักเรียน / ครู	1		2		3		4		5		รวม
	คะแนนอ่านผิด	อันดับ	คะแนนอ่านผิด	อันดับ	คะแนนอ่านผิด	อันดับ	คะแนนอ่านผิด	อันดับ	คะแนนอ่านผิด	อันดับ	
1	33	5	19	2	20	3	24	4	11	1	15
2	29	5	21	3	18	2	25	4	10	1	15
3	34	5	22	3	20	2	26	4	11	1	15
4	30	5	19	2	20	3	25	4	11	1	15
5	33	5	19	3	18	2	25	4	11	1	15
รวม		25		13		12		20		5	60

จากสูตร $W = \frac{12S}{K^2(n^3-n)}$

คะแนนอันดับเฉลี่ย $= \frac{60}{5} = 12$

$$S = (25-12)^2+(13+12)^2+(12-12)^2+(20-12)^2+(5-12)^2$$

$$= 283$$

$$K = 5$$

$$n = 5$$

แทนค่าจากสูตร ; $$W = \frac{12 \times 283}{5^2(125-5)}$$

$$= 1.132$$

แสดงว่าค่าสัมประสิทธิ์ของการคล้อยตามกันของแบบทดสอบการอ่านออกเสียงเท่ากับ 1.132

การหาค่าความยากง่ายและค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดความสามารถทางการอ่านในวิชาภาษาไทย

ตาราง ข-2 แสดงค่าความยากง่ายและค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดความสามารถทางการอ่าน

ข้อ	ค่าความยากง่าย (p)	ค่าอำนาจจำแนก (D)
1	0.45	0.3
2	0.8	0.4
3	0.5	0.6
4	0.5	1
5	0.65	0.7
6	0.65	0.3
7	0.75	0.7
8	0.75	0.3
9	0.55	0.3
10	0.4	0.8

การหาค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดความทางการอ่านโดยวิธีริชาร์ดสัน-คูเดอร์ (KR-20)

ตาราง ข-3 แสดงสัดส่วนของคนที่ตอบถูก สัดส่วนของคนที่ตอบผิด และผลรวมรายข้อ

ข้อ	คะแนนรวม	p	q
1	16	0.53	0.47
2	24	0.8	0.2
3	16	0.53	0.47
4	17	0.57	0.43
5	21	0.7	0.3
6	22	0.73	0.27
7	14	0.57	0.43
8	24	0.8	0.2
9	18	0.6	0.4
10	15	0.5	0.5

จากสูตร KR-20 $r_{tt} = \frac{N}{N-1}\left\{1 - \frac{pq}{S_t}\right\}$

$r_{tt} = \frac{10}{9}\left\{1 - \frac{2.22}{5.33}\right\}$

$= 1.11(0.583) = 0.65$

ค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดความสามารถทางการอ่าน = 0.65

การหาค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดอัตมโนทัศน์

ตาราง ข-4 คะแนนดิบรายคนจากการทำแบบวัดอัตมโนทัศน์

คนที่	คะแนนรวม	คนที่	คะแนนรวม
1	17	16	20
2	35	17	20
3	38	18	25
4	35	19	33
5	18	20	24
6	38	21	27
7	33	22	30
8	16	23	28
9	22	24	17
10	34	25	27
11	17	26	36
12	18	27	31
13	23	28	36
14	36	29	25
15	31	30	38

ตาราง ข-5 คะแนนดิบรายข้อและค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดอัตมโนทัศน์

ข้อ	คะแนนรวม	r	ข้อ	คะแนนรวม	r
1	38	0.8081*	11	43	0.6202*
2	41	0.7274*	12	34	0.1489
3	35	0.6744*	13	44	0.3894*
4	41	0.4181*	14	48	0.3154
5	44	0.2754	15	34	0.7046*
6	31	0.8561*	16	53	0.3770*
7	40	0.6015*	17	48	0.0834
8	36	0.6545*	18	35	0.7015*
9	48	0.4514*	19	36	0.4936*
10	48	0.6227*	20	51	0.2531

ค่าวิกฤตของ r ที่ระดับ 0.05 = 0.361 (James : 1954)

การหาค่าอำนาจจำแนกรายข้อโดยวิธีการของการแจกแจงที (t-distribution)

ตาราง ข-6 ค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดอัตมโนทัศน์

ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก
1	5.77
2	6.17
3	3.784
4	1.64
5	9.62
6	3.37
7	4.795
8	2.05
9	4
10	3.68
11	2.43
12	4.07
13	1.29
14	4.07
15	4.10

เลือกข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกมากกว่า 1.75 ตามเกณฑ์ของเอ็ดเวอร์ด (Edwards. 1957 : 153) ได้ข้อสอบทั้งสิ้น 13 ข้อ

การหาค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดอัตมโนทัศน์โดยวิธีของสัมประสิทธิ์แอลฟา

(α- Coefficient)

ตาราง ข-7 แสดงผลรวมทั้งหมดของคะแนนรายข้อ ผลรวมทั้งหมดของคะแนนรายข้อแต่ละตัวยกกำลังสอง ความแปรปรวนของคะแนนรายข้อ จากผู้เข้าสอบ 30 คน

ข้อ	ΣX_i	ΣX_i^2	S_i^2
1	38	68	0.67
2	41	63	0.23
3	35	63	0.74
4	31	55	0.76
5	40	70	0.55
6	36	62	0.63
7	48	86	0.31
8	48	90	0.44
9	43	79	0.58
10	45	83	0.52
11	34	60	0.72
12	35	61	0.67
13	36	54	0.36 ΣS_i^2 = 7.18

จากสูตร $= \frac{n}{n-1}\left\{1 - \frac{\Sigma S_i^2}{S_t^2}\right\}$

$= \frac{13}{12}\left\{1 - \frac{7.18}{40.13}\right\}$

$= 1.083(0.821)$

$= 0.889$

ค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดอัตมโนทัศน์ = 0.889

การหาค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย

ตาราง ข-8 คะแนนดิบรายคนจากการทำแบบวัดความสนใจวิชาภาษาไทย

คนที่	คะแนนรวม	คนที่	คะแนนรวม
1	31	16	22
2	34	17	15
3	18	18	35
4	34	19	31
5	30	20	28
6	20	21	28
7	32	22	17
8	34	23	33
9	26	24	22
10	31	25	26
11	21	26	25
12	25	27	18
13	28	28	35
14	15	29	17
15	32	30	35

ตาราง ข-9 คะแนนดิบรายข้อและค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง

ข้อ	คะแนนรวม	r	ข้อ	คะแนนรวม	r
1	41	0.421*	11	39	0.635*
2	41	0.343	12	37	0.206*
3	47	0.115	13	36	0.382*
4	32	0.668	14	37	0.322
5	40	0.521*	15	47	0.619*
6	47	0.437*	16	37	0.696*
7	19	0.313	17	43	0.781*
8	28	0.528*	18	36	0.727*
9	39	0.691*	19	55	0.178
10	44	0.055	20	33	0.604*

ค่าวิกฤตของ r ที่ระดับ 0.05 = 0.361 (James : 1954)

การหาค่าอำนาจจำแนกรายข้อโดยวิธีการของการแจกแจงที (t-distribution)

ตาราง ข-10 ค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดอัตมโนทัศน์

ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก
1	2.16
2	4.02
3	2.02
4	1.65
5	3.45
6	3.84
7	4.92
8	2.26
9	1.98
10	2.97
11	5.90
12	4.37
13	6.71

เลือกข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกมากกว่า 1.75 ตามเกณฑ์ของเอ็ดเวิร์ด (Edwards. 1957 : 153) ได้ข้อสอบทั้งสิ้น 12 ข้อ

การหาค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทยโดยวิธีของสัมประสิทธิ์แอลฟา (∝ - Coefficient)

ตาราง ข-11 แสดงผลรวมทั้งหมดของคะแนนรายข้อ ผลรวมทั้งหมดของคะแนนรายข้อแต่ละตัวยกกำลังสอง ความแปรปรวนของคะแนนรายข้อ จากผู้เข้าสอบ 30 คน

ข้อ	ΣX_i	ΣX_i^2	S_i^2
1	41	75	0.63
2	32	52	0.59
3	40	70	0.55
4	28	48	0.73
5	39	67	0.54
6	39	67	0.54
7	56	108	0.12
8	47	87	0.45
9	37	57	0.38
10	43	79	0.28
11	36	64	0.69
12	36	53	$0.56 \Sigma S_i^2 = 6.36$

จากสูตร $= \frac{n}{n-1}\left\{1 - \frac{\Sigma S_i^2}{S_t^2}\right\}$

$= \frac{12}{11}\left\{1 - \frac{6.36}{29.88}\right\}$

$= 1.091(0.787)$

$= 0.859$

ค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดความสนใจในวิชาภาษาไทย = 0.859

ประวัติย่อของผู้วิจัย

ชื่อ นางสาวพัฒนศรี

ชื่อสกุล ไชยยันบูรณ์

เกิด 25 พฤษภาคม 2508

ที่อยู่ปัจจุบัน 8 ซอยนภาศัพท์ 36 ถนนสุขุมวิท คลองตัน คลองเตย กรุงเทพฯ 10110

ตำแหน่ง อาจารย์ 1 ระดับ 4 โรงเรียนสุเหร่าจรเข้ขบ เขตประเวศ กรุงเทพมหานคร

ประวัติการศึกษา

พ.ศ.2523 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3
โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

พ.ศ.2525 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5
โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

พ.ศ.2529 การศึกษาบัณฑิต (ชีววิทยา) เกียรตินิยมอันดับ 2
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

พ.ศ.2538 การศึกษามหาบัณฑิต (จิตวิทยาพัฒนาการ)
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร