

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่อง การใช้เนื้อหาท้องถิ่นในการเรียนรู้ภาษาแบบร่วมมือเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูด การอ่านภาษาอังกฤษและความรู้เกี่ยวกับท้องถิ่นของนักเรียนระดับก้าวหน้า ผู้วิจัย ได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ซึ่งสามารถแยกรายละเอียด ดังนี้

1. เนื้อหาท้องถิ่น

1.1 ความหมายของท้องถิ่น

1.2 ความสำคัญของเนื้อหาท้องถิ่นกับการศึกษา

1.3 การเลือกเนื้อหาท้องถิ่นในการจัดการเรียนการสอน

2. การเรียนรู้แบบร่วมมือ

2.1 ความหมายของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

2.2 หลักการสำคัญของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

2.3 รูปแบบและแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือ

2.3.1 การต่อชิ้นส่วน

2.3.2 การอ่านแบบร่วมมือ

2.3.3 การร่วมมือร่วมกลุ่ม

2.4 การใช้เนื้อหาท้องถิ่นในการเรียนรู้ภาษาแบบร่วมมือและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

3. ความสามารถด้านการพูดภาษาอังกฤษ

3.1 ความหมายและองค์ประกอบของความสามารถด้านการพูด

3.2 ระดับความสามารถด้านการพูด

3.3 การวัดและการประเมินผลความสามารถด้านการพูด

4. ความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษ

4.1 ความหมายและความเข้าใจในการอ่าน

4.2 ระดับความเข้าใจในการอ่าน

4.3 การวัดและการประเมินผลด้านความเข้าใจในการอ่าน

1. เนื้อหาท้องถิ่น

1.1 ความหมาย

ในหนังสือ วรรณคดี (ยี่น ภูววรรณ และคณะ, 2535) ให้ความหมายคำว่า ท้องถิ่น หมายถึง แขวง อาณาเขต ภาค จังหวัด ย่าน บริเวณรอบ ๆ ถิ่น อาณาบริเวณ ท้องที่ เขต พื้นที่ ตำบลเฉพาะที่ พื้นบ้านหรือพื้นเมืองเฉพาะถิ่น ประจำท้องถิ่น

วิชัย ประสิทธิ์วุฒิวณิช (2542 : 124) ให้ความหมายของท้องถิ่น หมายถึง เขตหรือพื้นที่ ที่สถาบัน องค์กร องค์กร สถานศึกษาที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาดั้งแต่ระดับเขตการศึกษา จังหวัด อำเภอ ตำบล กลุ่ม โรงเรียน โรงเรียน และห้องเรียน

สรุปแล้ว คำว่า ท้องถิ่น จึงเป็นความหมายที่เป็นการระบุถึงพื้นที่หรืออาณาเขตของ ท้องที่ใดท้องที่หนึ่งโดยเฉพาะ เช่น ท้องถิ่นของอำเภอทรายทองวัฒนา จังหวัดกำแพงเพชร หมายถึง พื้นที่อาณาเขตเฉพาะอำเภอทรายทองวัฒนา จังหวัดกำแพงเพชร เป็นต้น

ดังนั้น เนื้อหาท้องถิ่น จึงหมายถึง เรื่องราวต่าง ๆ ที่ปรากฏหรือเกี่ยวข้องกับการดำรงชีวิต ของผู้คนที่อยู่ในเฉพาะพื้นที่หรืออาณาเขตนั้น ทั้งในด้านประวัติศาสตร์ ประเพณี อาหาร ที่อยู่อาศัย ความเชื่อ สภาพแวดล้อม การประกอบอาชีพ ผลผลิตต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นภายในท้องถิ่นนั้น ๆ เช่น เนื้อหาท้องถิ่นของอำเภอทรายทองวัฒนา จังหวัดกำแพงเพชร จึงครอบคลุมถึง เรื่องราวต่าง ๆ ที่ปรากฏในเขตเฉพาะพื้นที่อำเภอทรายทองวัฒนา จังหวัดกำแพงเพชร ได้แก่ เรื่องประเพณี การละเล่น อาหารท้องถิ่น อาชีพ ผลผลิตต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นภายในเขตอำเภอทรายทองวัฒนา จังหวัด กำแพงเพชร

1.2 ความสำคัญของเนื้อหาท้องถิ่นกับการศึกษา

เมื่อกล่าวถึง การศึกษา จำเป็นจะต้องพิจารณากันในเรื่องของหลักสูตร เนื่องจากหลักสูตร หมายถึงมวลงประสพการณ์ที่จัดให้กับผู้เรียน โดยมีการวางแผนไว้ล่วงหน้าอย่างเป็นขั้นตอนกำหนด ไว้ในเอกสารเพื่อเป็นแม่บทในการจัดการเรียนการสอนตามระดับชั้น (วิชัย ประสิทธิ์วุฒิวณิช : 44)

ในระบบการศึกษาปัจจุบันของประเทศไทยจะมีหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กำกับอยู่ ซึ่งได้กำหนดให้มีหลักสูตรแกนกลาง และหลักสูตรสถานศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ได้ จัดหลักสูตรแกนกลางไว้ 8 กลุ่มสาระวิชา คือ (1) คณิตศาสตร์ (2) วิทยาศาสตร์ (3) สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม (4) สุขศึกษา และพลานามัย (5) การงานอาชีพและเทคโนโลยี (6) ภาษาไทย (7) ภาษาต่างประเทศ และ(8) ศิลปะ ดนตรี และนาฏศิลป์ ส่วนหลักสูตรสถานศึกษานั้น เป็นสิ่งที่ โรงเรียนต้องกำหนดแนวทาง เนื้อหาและกระบวนการเรียนการสอนเอง จึงมีความหมายรวมถึง หลักสูตรท้องถิ่นด้วย การศึกษากับเนื้อหาท้องถิ่นจึงมีความเกี่ยวข้องกัน เนื่องจากหลักสูตรแม่บท

ได้กำหนดจุดมุ่งหมาย เนื้อหาสาระ กิจกรรมอย่างกว้าง ไม่สามารถประมวลรายละเอียดเกี่ยวกับ สาระความรู้ตามสภาพแวดล้อม เศรษฐกิจ ปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นได้อย่างครอบคลุม และในการเรียนที่ตื้นนั้น ผู้เรียนควรจะเรียนรู้จากสิ่งที่ใกล้ตัวไปหาสิ่งที่ไกลตัว เพราะเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่ผู้เรียนสามารถรับได้เร็วกว่า ผู้เรียนได้เรียนรู้จากชีวิตจริงตามสภาพเศรษฐกิจสิ่งแวดล้อม และสังคมท้องถิ่นของตนเอง นอกจากนี้ การศึกษาเรื่องท้องถิ่นจะให้ความสำคัญกับทรัพยากรท้องถิ่น โดยเฉพาะภูมิปัญญาพื้นบ้าน ซึ่งสามารถนำมา บูรณาการในการจัดการเรียนการสอนได้ เช่น ด้านอาชีพ คนตรี ขนบธรรมเนียมประเพณี หัตถกรรมที่มีในท้องถิ่น เป็นต้น จะทำให้ผู้เรียนได้รู้จักท้องถิ่นมากขึ้น เกิดความรัก ความผูกพัน และสามารถใช้ทรัพยากรท้องถิ่นอย่างมีประสิทธิภาพ บทเรียนเนื้อหาท้องถิ่นนับว่ามีความสำคัญที่จะต้องจัดให้ผู้เรียน ได้เรียนรู้ในสิ่งที่อยู่ใกล้ตัว ซึ่งอาจเรียกได้ว่าเป็นความรู้หรือประสบการณ์เดิม (Schema) ของผู้เรียน ในการสอนภาษาตาม แนวคิดทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิม (Schema Theory) นั้น การพิจารณาคัดเลือกเนื้อหาที่เหมาะสมกับผู้เรียนเป็นสิ่งที่สำคัญที่สุด เพราะจะทำให้ผู้เรียนสามารถดึงเอาความรู้พื้นฐาน (Background Knowledge) ที่สอดคล้องกับเนื้อหาที่เรียนออกมาใช้เพื่อทำความเข้าใจ

1.3 การเลือกเนื้อหาท้องถิ่นในการจัดการเรียนการสอน

การเลือกเนื้อหาท้องถิ่นนั้น นับว่ามีความสำคัญอย่างยิ่งที่ผู้สอนจะต้องจัดให้เหมาะสม เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนเนื้อหาที่ตรงกับเหตุการณ์ เวลา และสถานการณ์ ซึ่งจะมีส่วนทำให้การเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นไปอย่างมีความหมาย และทำให้ผู้เรียนเห็นประโยชน์และคุณค่าของ ภาษาอังกฤษมากขึ้น ในการคัดเลือกเนื้อหา ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์ (2539 : 32) ได้เสนอหลักเกณฑ์ ดังนี้

1. เนื้อหาควรมีความสำคัญและความจำเป็นต่อการเรียนรู้วิชานั้น ๆ เพราะเป็น ความรู้พื้นฐานสำหรับการเรียนวิชานั้น ๆ หรือวิชาอื่นในระดับที่สูงขึ้นไปหรือประกอบอาชีพ ตลอดจนส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาความรู้ ทักษะพื้นฐานที่จำเป็นและมีเจตคติที่ดีด้วย
2. มีความถูกต้องและทันสมัย เนื้อหาที่ดีจะต้องมีความถูกต้องและทันสมัย ตลอดเวลา เนื่องจากความก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ฉะนั้นเนื้อหาวิชาจึงต้องมีการปรับให้เข้ากับสถานการณ์ปัจจุบัน
3. มีความน่าสนใจ เนื้อหาที่ดีต้องมีความรู้ที่หลากหลาย สอดคล้องกับความต้องการและความสนใจของผู้เรียน เพื่อเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้นในการ แสวงหาความรู้และสร้างความเข้าใจในการเรียนมากขึ้น นอกจากนั้น เนื้อหาที่สร้างขึ้นควรมี

ความหมายต่อผู้เรียน กล่าวคือ ควรให้ผู้เรียนมองเห็นประโยชน์และความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความสนใจในสิ่งที่เรียนมากขึ้น

4. นักเรียนสามารถเรียนรู้ได้ โดยเนื้อหาควรมีความยากง่ายและสอดคล้องเหมาะสมกับวัย หรือลำดับขั้นพัฒนาการทั้งทางร่างกาย สมองและจิตใจ รวมทั้งประสบการณ์เดิมของผู้เรียนด้วย

5. มีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ เนื้อหาต้องสอดคล้องและตอบสนองจุดประสงค์การเรียนรู้ของรายวิชา

6. มีประโยชน์ต่อผู้เรียน เนื้อหาควรมีประโยชน์ต่อผู้เรียนที่จะนำมาใช้ในชีวิตรประจำวัน และพัฒนาตัวผู้เรียน

7. เป็นสิ่งที่ควรพิจารณาให้มีความสอดคล้องในแง่ของเวลา บุคลากร และวัสดุอุปกรณ์ต่างๆ เพื่อให้สามารถพัฒนานักเรียนได้อย่างเหมาะสม

2. การเรียนรู้แบบร่วมมือ

การเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นการเรียนรู้ที่มีพื้นฐานของกระบวนการกลุ่ม การเรียนแบบกลุ่ม (Group Learning) นั้นเป็นที่รู้จักกันโดยทั่วไปซึ่งมีองค์ประกอบสำคัญ คือ หัวหน้า สมาชิก และกระบวนการกลุ่ม ถ้าการทำงานกลุ่มมีประสิทธิภาพนั้นหมายถึงองค์ประกอบทั้งสามนั้นต้องดี แต่โดยธรรมชาติแล้วจะพบว่าสมาชิกบางคนมีความรับผิดชอบดีมาก แต่สมาชิกบางคนไม่มีความรับผิดชอบ ไม่ทำงานตามที่มอบหมาย บางคนละเลยไม่ให้ความสนใจและความร่วมมือต่อกลุ่ม ในส่วนการประเมินผลนั้น แม้สมาชิกบางคนจะไม่ทำงานตามความรับผิดชอบก็ตาม แต่คะแนนที่ได้จะเป็นคะแนนรวมของกลุ่ม สมาชิกทุกคนในกลุ่มได้คะแนนเท่ากับคะแนนของกลุ่มจึงเกิดความไม่ยุติธรรม ดังนั้นจึงได้มีความพยายามแก้ปัญหาวิธีการเรียนแบบกลุ่มโดยใช้วิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning)

2.1 ความหมายของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning) มีผู้ให้ความหมายไว้ ดังนี้
Slavin (1990 : 8-9) กล่าวว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นการเรียนการสอนที่นักเรียนมีการแบ่งปันแนวความคิดของแต่ละคนด้วยการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเพื่อที่จะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ร่วมกัน นักเรียนมีความรับผิดชอบในส่วนของเนื้อหาการเรียนรู้ของเพื่อนร่วมกลุ่มและส่วนของตนเอง มีการช่วยเหลือพึ่งพากันในกลุ่ม เน้นที่เป้าหมายและความสำเร็จของกลุ่ม ซึ่งกลุ่มจะสัมฤทธิ์ผลได้ดีก็ต่อเมื่อสมาชิกแต่ละคนในกลุ่มเรียนรู้ได้ตามวัตถุประสงค์ของกลุ่ม

สมพิศ แสงศิริรักษ์ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2545 : 18-19) กล่าวว่า การเรียนแบบร่วมมือ หมายถึงกิจกรรมการเรียนเป็นกลุ่มซึ่งได้รับการจัดเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ระหว่างผู้เรียนในกลุ่ม โดยอาศัยการแลกเปลี่ยนข้อมูลที่จัดเป็นโครงสร้างทางสังคม ผู้เรียนจะรับผิดชอบการเรียนรู้ของตนเองพอ ๆ กับรับผิดชอบการเรียนรู้ของสมาชิกภายในกลุ่มที่นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันในการทำงานช่วยเหลือเกื้อกูลสนับสนุนความสำเร็จของกันและกัน โดยที่นักเรียนแต่ละคนในกลุ่มจะมีความรับผิดชอบงานของตน การทำงานที่ได้รับมอบหมายของแต่ละคนจะมีการตรวจสอบ และนำผลการทำงานเสนอในกม กลุ่มจะทำหน้าที่ช่วยเหลือว่าใครอ่อนด้านใด คนที่เก่งจะช่วยเหลือด้านนั้นซึ่งจะทำให้การทำงานกลุ่มเข้มแข็งขึ้น

สมศักดิ์ ภูวิภาดาพรรณ (2544 : 3) กล่าวถึง การเรียนแบบร่วมมือว่า เป็นวิธีการเรียนที่มีการจัดกลุ่มการทำงานเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เพิ่มพูนแรงจูงใจในการเรียน การเรียนแบบร่วมมือไม่ใช่วิธีการจัดนักเรียนเข้ากลุ่มแบบธรรมดา แต่เป็นการรวมกลุ่มอย่างมีโครงสร้างที่ชัดเจน กล่าวคือสมาชิกแต่ละคนในทีมจะมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันในการเรียนรู้ และสมาชิกทุกคนจะได้รับการกระตุ้นให้เกิดแรงจูงใจเพื่อที่จะช่วยเหลือและเพิ่มพูนการเรียนรู้ของสมาชิกในทีม ดังนั้นการจัดผู้เรียนเข้ากลุ่มทำงานโดยทั่ว ๆ ไป จึงอาจไม่ใช่การเรียนแบบร่วมมือเพราะมักพบว่านักเรียนที่เก่งเท่านั้นจะเป็นผู้จัดการให้เกิดผลงานในทีม สมาชิกคนอื่น ๆ อาจไม่มีโอกาสแสดงออกในการเรียนรู้

ทิสนา เขมมณี (2545 : 196) กล่าวว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือ คือ การเรียนรู้เป็นกลุ่มย่อย โดยมีสมาชิกกลุ่มที่มีความสามารถแตกต่างกันประมาณ 3-6 คน ช่วยกันเรียนรู้เพื่อไปสู่เป้าหมายของกลุ่ม

พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ (2544 : 6) กล่าวว่า การเรียนแบบร่วมมือเป็นวิธีสอนแบบหนึ่ง โดยกำหนดให้นักเรียนที่มีความสามารถต่างกัน ทำงานพร้อมกันเป็นกลุ่มขนาดเล็ก โดยทุกคนมีความรับผิดชอบงานตนเองและงานส่วนรวมร่วมกัน มีปฏิสัมพันธ์กันและกัน มีทักษะทำงานกลุ่มเพื่อให้งานบรรลุเป้าหมาย ส่งผลให้เกิดความพอใจ อันเป็นลักษณะเฉพาะของกลุ่มแบบร่วมมือ

ดังนั้นการเรียนแบบร่วมมือจึง เป็นวิธีการเรียนที่จัดให้นักเรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มย่อย โดยให้สมาชิกทุกคนมีความรับผิดชอบต่อกันร่วมกัน ช่วยกันทำงานที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จ โดยมีจุดมุ่งหมายต่อกันร่วมกัน สมาชิกกลุ่มมีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน ทำงานเต็มความสามารถ มีการคิดร่วมกัน ทำงานร่วมกัน มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน และร่วมมือกันทำให้งานบรรลุผลสำเร็จ

2.2 หลักการสำคัญและองค์ประกอบของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

Johnson and Johnson (1988, อ้างใน กรมวิชาการ, 2542) ได้กำหนดลักษณะสำคัญเบื้องต้นของการเรียนรู้แบบร่วมมือไว้ดังนี้

1. สมาชิกกลุ่มมีความรับผิดชอบต่อกัน ช่วยกันทำงานที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จ โดยมีจุดมุ่งหมายร่วมกัน แบ่งข้อมูลและอุปกรณ์ระหว่างสมาชิกของกลุ่ม
2. สมาชิกกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน อภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน
3. สมาชิกกลุ่มแต่ละคนมีความรับผิดชอบในตัวเองต่องานที่ได้รับมอบหมาย จุดมุ่งหมายที่สำคัญคือการทำงานอย่างเต็มความสามารถ

4. สมาชิกกลุ่มมีทักษะในการทำงานกลุ่ม และมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี ครูสอนทักษะการทำงานกลุ่ม และประเมินการทำงานกลุ่มของนักเรียน การที่จัดให้นักเรียนที่ขาดทักษะการทำงานกลุ่มมาอยู่ร่วมกัน จะไม่ประสบความสำเร็จ

การเรียนรู้แบบร่วมมือจึงไม่ใช่เป็นแต่เพียงการจัดให้นักเรียนนั่งทำงานเป็นกลุ่มเท่านั้น แต่หมายถึงการจัดกิจกรรมที่เน้นให้นักเรียนได้ร่วมมือกันทำงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายร่วมกัน ดังนั้น การกำหนดให้นักเรียนเรียนรู้แบบร่วมมือ จำเป็นต้องสร้างองค์ประกอบสำคัญ 5 ประการให้เกิดขึ้น (Johnson, Johnson and Holubec, 1994) ได้แก่

1. การพึ่งพากันทางบวก (Positive Interdependence) ซึ่งจะใช้ได้ผลเมื่อสมาชิกในกลุ่มยอมรับว่าพวกตนมีความเกี่ยวข้องกัน จนถึงกับไม่มีสมาชิกคนใดประสบความสำเร็จได้ ถ้าทุกคนไม่ประสบความสำเร็จ นักเรียนต้องมีความตระหนักว่า ความพยายามของสมาชิกแต่ละคนจะเป็นประโยชน์ทั้งต่อส่วนตนและต่อกลุ่ม ความสนใจต่อผลสัมฤทธิ์ของกันและกันเป็นผลมาจากการใช้แหล่งทรัพยากรร่วมกัน ให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการเรียนรู้ ให้การสนับสนุนและยินดีในความสำเร็จร่วมกัน การพึ่งพากันทางบวกเป็นหัวใจของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

2. ปฏิสัมพันธ์เกื้อหนุน (Promotive Interaction) หรือ การหันหน้าเข้าหากัน (Face-to-Face Interaction) เป็นการเพิ่มโอกาสให้นักเรียนส่งเสริมความสำเร็จของกันและกัน โดยการช่วยเหลือ ให้กำลังใจ และชมเชยความพยายามในการเรียนรู้ของผู้อื่น กิจกรรมด้านการรู้จักคิด และพลังขับเคลื่อนระหว่างบุคคลจะเกิดขึ้นเมื่อนักเรียนมีความสัมพันธ์กันแบบส่งเสริมการเรียนรู้ซึ่งกัน ปฏิสัมพันธ์เกื้อหนุนนั้นรวมไปถึงการให้คำอธิบายแก้ปัญหา อภิปรายแนวความคิดที่ได้เรียนรู้ไปแล้ว ถ่ายทอดให้เพื่อนร่วมชั้น และเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนกับความรู้เดิม

3. ภาระรับผิดชอบของปัจเจกบุคคล (Individual Accountability) จุดมุ่งหมายของกลุ่มเรียนรู้แบบร่วมมือคือการสร้างความเข้มแข็งให้แต่ละบุคคลมีภาระรับผิดชอบ ภาระรับผิดชอบของสมาชิกแต่ละคนจะเกิดขึ้นเมื่อการปฏิบัติงานนั้นได้รับการประเมิน แล้วส่งกลับมายังแต่ละคน

และกลุ่ม ซึ่งจะทำให้สมาชิกของกลุ่มรู้ว่าไม่มีใครบ้างที่ต้องการความช่วยเหลือที่จะช่วยให้ปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จ และทำให้ทุกคนตระหนักว่าภาระรับผิดชอบนั้นสำคัญต่อกลุ่มซึ่งสามารถตรวจสอบและวัดประเมินได้

4. ทักษะระหว่างบุคคลและทักษะกลุ่มย่อย (Interpersonal and Small-group) เป็นสิ่งที่จำเป็นในการทำงานเป็นทีมให้ประสบความสำเร็จ ถ้านักเรียนไม่มีทักษะทางสังคมจะเป็นการยากที่กลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมือจะประสบความสำเร็จ ครูจะต้องจัดสอนทักษะทางสังคมที่จำเป็นในการทำงานร่วมกัน ได้แก่ ความเป็นผู้นำ การตัดสินใจ การสร้างความไว้วางใจ การสื่อสาร และทักษะการจัดการกับข้อขัดแย้ง และเตือนให้นักเรียนใช้ทักษะดังกล่าว

5. กระบวนการกลุ่ม (Group Processing) กระบวนการกลุ่มจะเกิดขึ้นเมื่อสมาชิกกลุ่มอภิปรายถึงการบรรลุเป้าหมายและรักษาความสัมพันธ์ในการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพได้ดีเพียงใด กลุ่มต้องบอกได้ว่าการปฏิบัติเช่นใดเป็นประโยชน์และไม่เป็นประโยชน์ และตัดสินใจว่าพฤติกรรมใดควรทำต่อไปหรือต้องปรับเปลี่ยน

ลักษณะของการเรียนรู้แบบร่วมมือ นอกจากจะส่งเสริมต่อการร่วมมือกัน การบรรลุผลสำเร็จของการทำงานแล้ว ยังช่วยให้ผู้เรียนไม่รู้สึกรีดกับกับการเรียน เนื่องจากผู้เรียนแต่ละคนต่างก็มีความสำคัญซึ่งกันและกัน ต้องร่วมมือกันทำงานเอง ผู้สอนเป็นเพียงผู้คอยช่วยเหลือ สิ่งเหล่านี้จะมีส่วนช่วยเสริมบรรยากาศและมีผลต่อกระบวนการเรียนรู้ด้วย ดังที่ Krashen (1985) ได้กล่าวถึงสิ่งที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ภาษาที่สองไว้ในทฤษฎีแรงด้านความรู้สึก (Affective Filter Hypothesis) ไว้ว่า ผู้เรียนที่มีสภาวะความเครียด วิตกกังวล ขาดแรงจูงใจ จะทำให้การรับรู้ภาษาไม่ได้ผลเต็มที่ ดังนั้นผู้สอนจึงต้องพยายามจัดสภาพบรรยากาศที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนเพื่อให้เกิดทัศนคติที่ดี แรงจูงใจ และรู้สึกผ่อนคลาย จะทำให้การรับรู้ภาษามีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

นอกจากนั้นแล้ว การเรียนรู้แบบร่วมมือยังเป็นการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (Child Centeredness) อีกด้วย เนื่องจากเป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นให้ผู้เรียนมีบทบาทสำคัญมีส่วนร่วมในกิจกรรม ผู้เรียนมีความกระตือรือร้น มีใจจดจ่อผูกพัน ตลอดจนได้ลงมือปฏิบัติจนเกิดการเรียนรู้ (ทศนา แจมมณี, 2542)

2.3 รูปแบบและแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือ

รูปแบบกิจกรรมที่ใช้ในการเรียนรู้แบบร่วมมือ นั้น นักการศึกษาได้คิดและพัฒนาารูปแบบไว้มากมาย โดยดัดแปลงนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนในหลาย ๆ เนื้อหาวิชา (กรมวิชาการ, 2544 : 8-23) ในการจัดรูปแบบการเรียนการสอนที่ใช้เนื้อหาในการเรียนรู้ภาษาแบบร่วมมือในการศึกษานี้ เป็นการเรียนรู้ที่จัดผู้เรียนเป็นกลุ่มลดความสามารถในด้านภาษาอังกฤษ กลุ่มละ 4-5 คน

และใช้รูปแบบการเรียนรู้ คือ การต่อชิ้นส่วน (Jigsaw) การอ่านแบบร่วมมือ (Collaborative Strategic Reading) และการร่วมมือร่วมกลุ่ม (Co-op Co-Op)

2.3.1 การต่อชิ้นส่วน (Jigsaw)

การต่อชิ้นส่วน เป็นรูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือรูปแบบหนึ่งซึ่งพัฒนาโดย Elliot Aronson และคณะ (Aronson, Blaney & Stenapp, 1978) เป็นการจัดกิจกรรมที่คล้ายกับวิธีการถ่ายภาพ ที่ผู้เรียนจะเรียนเป็นกลุ่มเล็ก ๆ เรียกว่า กลุ่มครอบครัว (Family Group) ทำกิจกรรมร่วมกันกับหลาย ๆ กลุ่ม โดยในแต่ละกลุ่มจะแบ่งหน้ารับผิดชอบ ไปให้สมาชิกแต่ละคนศึกษาในเรื่องที่กำหนดร่วมกับสมาชิกในกลุ่มอื่นที่ได้หัวข้อเดียวกัน เป็นลักษณะของกลุ่มใหม่อีกกลุ่มหนึ่ง เรียกว่า กลุ่มเชี่ยวชาญ (Expert Group) หลังจากทำกิจกรรมแล้ว สมาชิกแต่ละคนจะกลับเข้ากลุ่มครอบครัว เพื่อถ่ายทอดเรื่องราวที่ตนได้ศึกษามาเพื่อให้สมาชิกทุกคนในกลุ่มมีความรู้ได้ทั่วกันอย่างครบถ้วน รูปแบบกิจกรรมการต่อชิ้นส่วนของ Aronson นี้ ภายหลังเรียกกันว่าเป็นการต่อชิ้นส่วนแบบดั้งเดิม หรือ Jigsaw I ทั้งนี้เนื่องจากภายหลัง Robert Slavin (Slavin, 1995) นำมาพัฒนาต่อเป็น การต่อชิ้นส่วนแบบ 2 หรือ Jigsaw II ซึ่งจะมีความแตกต่างกันเล็กน้อยในเรื่องการกำหนดเนื้อหาที่ใช้ทำกิจกรรม กล่าวคือ ในการต่อชิ้นส่วนแบบดั้งเดิมนั้น สมาชิกแต่ละคนในกลุ่มจะได้รับเนื้อหาที่แตกต่างกันหากแต่ยังอยู่ในหัวข้อใหญ่เดียวกัน และนำไปศึกษาร่วมกันกับสมาชิกกลุ่มอื่นๆ ในกลุ่มเชี่ยวชาญ แต่ในรูปแบบของการต่อชิ้นส่วนแบบ 2 สมาชิกแต่ละคนจะได้รับการมอบหมายให้อ่านเนื้อหาเดียวกันทั้งหมด แต่จะแตกต่างกันที่กิจกรรมที่เน้นให้อ่าน หรือประเด็นการคิดวิเคราะห์แตกต่างกันเมื่อเข้าไปศึกษาในกลุ่มเชี่ยวชาญ อย่างไรก็ตาม ขั้นตอนในการใช้รูปแบบการต่อชิ้นส่วนทั้งสองแบบมีลักษณะที่เป็นไปในแนวทางเดียวกัน คือ

1. ผู้สอนแบ่งกลุ่มผู้เรียนเป็นกลุ่มเล็กที่มีลักษณะหลากหลาย (Heterogeneous Group) กำหนดให้เป็นกลุ่มครอบครัว ให้ผู้เรียนแต่ละคนกำหนดหมายเลขประจำตัว เช่น กลุ่ม A มีสมาชิก 4 คน มีเลขประจำตัวเป็น A1, A2, A3, และ A4 กลุ่ม B มีสมาชิก 4 คน มีเลขประจำตัวเป็น B1, B2, B3, และ B4 และกลุ่ม C มีสมาชิก 4 คน มีเลขประจำตัวเป็น C1, C2, C3, และ C4 เป็นต้น

2. ผู้สอนแจกบทอ่านหรือกิจกรรมที่แตกต่างกันตามหมายเลขประจำตัว เช่น หมายเลข A1 ศึกษาเฉพาะหัวข้อย่อย 1, หมายเลข A2 ศึกษาเฉพาะหัวข้อย่อย 2, หมายเลข A3 ศึกษาเฉพาะหัวข้อย่อย 3, และหมายเลข A4 ศึกษาเฉพาะหัวข้อย่อย 4 เป็นต้น

3. ผู้เรียนแต่ละคนแยกย้ายไปรวมกลุ่มใหม่ตามหัวข้อเดียวกัน เป็นลักษณะกลุ่มเชี่ยวชาญ เพื่อศึกษาเนื้อหาและทำกิจกรรมเดียวกัน เช่น

- ผู้เรียนหมายเลข A1, B1, C1 เข้าร่วมกลุ่มเดียวกันเพื่อศึกษาและทำกิจกรรมในหัวข้อย่อยที่ 1
- ผู้เรียนหมายเลข A2, B2, C2 เข้าร่วมกลุ่มเดียวกันเพื่อศึกษาและทำกิจกรรมในหัวข้อย่อยที่ 2
- ผู้เรียนหมายเลข A3, B3, C3 เข้าร่วมกลุ่มเดียวกันเพื่อศึกษาและทำกิจกรรมในหัวข้อย่อยที่ 3 และ
- ผู้เรียนหมายเลข A4, B4, C4 เข้าร่วมกลุ่มเดียวกันเพื่อศึกษาและทำกิจกรรมในหัวข้อย่อยที่ 4
4. เมื่อผู้เรียนในแต่ละกลุ่มเชี่ยวชาญศึกษาเนื้อหาและทำกิจกรรมครบถ้วนแล้ว ให้กลับมาเข้ากลุ่มครอบครัวเช่นเดิม แล้วผลัดกันนำเสนอ อภิปรายซักถามเนื้อหาที่ตนและสมาชิกคนอื่น ๆ ไปศึกษามาแลกเปลี่ยนร่วมกันเพื่อให้คนในกลุ่มได้รู้และเข้าใจอย่างครบถ้วน
5. ผู้สอนทดสอบผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อตรวจสอบความรู้ ความเข้าใจจากการทำงาน
6. ผู้สอนนำคะแนนของแต่ละคนมาเฉลี่ยเป็นคะแนนของกลุ่ม ซึ่งเป็นเน้นการทำงานร่วมกัน เพื่อเป้าหมายและผลสัมฤทธิ์ร่วมกัน
7. ความสำเร็จร่วมกันของกลุ่มที่ดีที่สุดจะได้รับการประกาศยกย่องชมเชย จะเห็นว่ารูปแบบการเรียนรู้แบบการต่อชิ้นส่วน เป็นการกำหนดให้ทุกกลุ่มทำกิจกรรมอย่างเดียวกัน โดยมีการแบ่งเนื้อหาของเรื่องที่จะเรียนออกเป็นหัวข้อย่อยเท่าจำนวนสมาชิกของแต่ละกลุ่ม และมอบหมายให้ผู้เรียนแต่ละคนค้นคว้าคนละหัวข้อ โดยผู้เรียนแต่ละคนจะเป็นผู้เชี่ยวชาญเฉพาะเรื่องที่ตนได้รับมอบหมายจากกลุ่ม สมาชิกต่างกลุ่มที่ได้รับมอบหมายในหัวข้อเดียวกันจะร่วมกันศึกษาในกลุ่มเชี่ยวชาญ จากนั้นแต่ละคนจะกลับเข้ากลุ่มเดิมของตนเพื่ออธิบายหัวข้อที่ตนศึกษาให้เพื่อนทั้งกลุ่มได้รู้เนื้อหาครบทุกหัวข้อ มีการเน้นกระบวนการร่วมมือกันทำงาน เพื่อเป้าหมายอย่างเดียวกัน และก่อให้เกิดความสำเร็จร่วมกัน

2.3.2 การอ่านแบบร่วมมือ (Collaborative Strategic Reading)

การอ่านแบบร่วมมือ เป็นวิธีสอนอ่านที่เน้นจุดมุ่งหมาย 2 ด้าน คือ ด้านวิชาการ หมายถึง การใช้กลวิธีด้านการอ่านเป็นเครื่องมือนำไปสู่ความเข้าใจในการอ่าน และ ด้านสังคม หมายถึง การที่ผู้เรียนได้เรียนรู้เป็นกลุ่มและร่วมมือกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายในการอ่าน (Klingner & Vaughn, 1998) โดยมีขั้นตอนใหญ่ ๆ 3 ขั้นตอน ดังนี้

1. ขั้นก่อนการอ่าน เป็นการนำเข้าสู่บทอ่าน (Preview) ประกอบด้วย

1.1 การระดมความคิด (Brainstorm) เป็นการเชื่อมโยงความรู้เดิมเข้าสู่บทอ่าน อาจเริ่มต้นด้วยคำถาม What do we already know about the topic? หรืออาจใช้ภาพประกอบ หรือ การสำรวจหัวข้อเรื่อง เนื้อเรื่อง เป็นต้น แล้วให้ผู้เรียนช่วยกันแสดงความคิดเห็นออกมาอย่างเต็มที่

1.2 การคาดเดาล่วงหน้า (Predict) เป็นการใช้โครงสร้างความรู้เดิมในการเดาเนื้อหาที่จะอ่านว่าเป็นอย่างไร อาจเริ่มด้วยคำถาม What do we think we will learn about the topic when we read the passage? แล้วให้ผู้เรียนช่วยกันแสดงความคิดเห็นออกมาแลกเปลี่ยนซึ่งกัน

2. ชั้นระหว่างการอ่าน ประกอบด้วย

2.1 การเดาความหมายจากบริบท (Click and Clunk) เป็นการทำความเข้าใจกับคำศัพท์หรือเนื้อหาที่ยาก ผู้เรียนแต่ละคนอ่านเนื้อเรื่อง และบันทึกในส่วนยากหรือไม่เข้าใจ ในระหว่างนี้ ผู้เรียนจะฝึกการใช้กลยุทธ์ในการคาดเดาด้วยวิธีที่เรียกว่า Fix-up Strategies ซึ่งได้แก่ 1) การอ่านประโยคอีกครั้ง แล้วมองความคิดหลักที่จะช่วยให้เข้าใจคำศัพท์หรือข้อความนั้นได้ 2) การอ่านประโยคที่อยู่ข้างหน้าและหลังข้อความที่ไม่เข้าใจ แล้วมองหาตัวช่วยเดาเพื่อให้ทำความเข้าใจในส่วนที่ยากนั้นได้ 3) การเดาจากกรวิเคราะห์โครงสร้างคำด้วยการหา อุปสรรค (Prefix) และ ัจจัย (Suffix) 4) การแยกส่วนประกอบของคำศัพท์เพื่อดูหน่วยย่อยของคำ จากนั้นผู้เรียนจะร่วมกันอภิปรายแลกเปลี่ยนเพื่อช่วยทำความเข้าใจซึ่งกัน

2.2 การจับใจความสำคัญ (Get the Gist) เป็นการใช้ผู้เรียนอ่านเนื้อหาที่ละย่อหน้าเพื่อระบุใจความสำคัญของเรื่อง โดยระบุถึงบุคคล สถานที่ หรือสิ่งที่สำคัญที่สุด และความคิดหลักที่กล่าวถึงสิ่งนั้น แล้วบันทึกและนำมาแลกเปลี่ยนอภิปรายกับผู้เรียนคนอื่น ๆ

3. ชั้นหลังการอ่าน เป็นการสรุปบทวน (Wrap Up) ในสิ่งที่ได้อ่านมาประกอบด้วย

3.1 การตั้งคำถาม (Ask Questions) ผู้เรียนช่วยกันตั้งคำถามและคำตอบเกี่ยวกับส่วนที่เป็นใจความสำคัญ และมีการแลกเปลี่ยนคำถาม คำตอบระหว่างกัน ซึ่งจะเป็นการตรวจสอบความเข้าใจเรื่องที่อ่านซึ่งกันได้อย่างดี

3.2 การบทบทวน (Review) เป็นการบทบทวน สรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้มาทั้งหมดเป็นการตรวจสอบความรู้ ความเข้าใจที่ได้รับจากเนื้อหา รวมถึงความเข้าใจในโครงสร้าง คำศัพท์ และประโยคต่าง ๆ ผู้เรียนบันทึกเป็นภาษาของตน และอภิปราย สรุป แลกเปลี่ยนกับคนอื่น ๆ

นอกจากนี้ ในแต่ละขั้นตอนผู้เรียนต้องบันทึกข้อมูลกิจกรรมลงในตาราง CSR Learning Log (Collaborative Strategic Learning Log) ซึ่งพัฒนามาจากตารางกิจกรรมการเรียนรู้แบบ KWL มีจำนวน 6 ช่อง คือ

ช่องที่ 1 What I already know about the topic หมายถึง ตารางการบันทึกข้อมูลความรู้เดิมของผู้เรียนที่ได้จากการทำกิจกรรมระดมความคิด (Brainstorm)

ช่องที่ 2 What I predict I will learn หมายถึง ตารางการบันทึกข้อมูลของผู้เรียนที่ได้จากการทำกิจกรรมการคาดเดาล่วงหน้า (Predict)

2.3.3 การร่วมมือร่วมกลุ่ม (Co-op Co-op)

การร่วมมือร่วมกลุ่ม เป็นวิธีการเรียนแบบกลุ่มร่วมมือที่เน้นการทำงานร่วมกันในกลุ่มเล็กๆ เพื่อศึกษาหัวข้อเรื่องใดเรื่องหนึ่ง โดยเปิดโอกาสให้มีการเลือกเนื้อหา ตัดสินใจในกระบวนการเรียนรู้ และส่งเสริมให้มีการแลกเปลี่ยนข้อมูลใหม่อย่างเต็มที่ โดยมีขั้นตอน ดังนี้ (Kagan, 1992)

ขั้นที่หนึ่ง การอภิปรายทั้งชั้น (Student-Centered Class Discussion) เป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนได้มีโอกาสในการจัดการในเรื่องที่จะเรียนกันเอง แสดงความคิดเห็นในสิ่งที่สนใจจะค้นคว้า ซึ่งจะช่วยให้ผู้สอนเข้าใจในสิ่งที่ผู้เรียนต้องการจะศึกษาค้นคว้า

ขั้นที่สอง การเลือกและสร้างกลุ่ม (Selection and Student Learning Team Building) ผู้เรียนควรมีความรู้เรื่องกระบวนการทำงานกลุ่ม เนื่องจากการทำกิจกรรมร่วมมือร่วมกลุ่มต้องใช้กระบวนการกลุ่มเป็นหลัก

ขั้นที่สาม การเลือกหัวข้อที่จะศึกษา (Team Topic Selection) ผู้เรียนต้องเลือกหัวข้อที่จะศึกษา อาจมีการอภิปรายกันภายในกลุ่มเพื่อเลือกหัวข้อที่สนใจร่วมกัน

ขั้นที่สี่ การกำหนดหัวข้อย่อย (Minitopic Selection) ภายในกลุ่มจะมีการกำหนดร่วมกันในการแบ่งหัวข้อที่จะศึกษาออกเป็นหัวข้อย่อย ๆ เพื่อแบ่งให้สมาชิกในกลุ่มแบ่งกันไปศึกษา

ขั้นที่ห้า การเตรียมหัวข้อย่อย (Minitopic Preparation) หลังจากการแบ่งหัวข้อย่อย ผู้เรียนแบ่งหน้าที่กันรับผิดชอบในการศึกษาหัวข้อย่อย

ขั้นที่หก การนำเสนอหัวข้อย่อยที่ศึกษา (Minitopic Presentation) หลังจากสมาชิกในกลุ่มได้ศึกษาหัวข้อย่อยที่ตนรับผิดชอบเรียบร้อยแล้ว นำเนื้อหานั้นนำเสนอให้สมาชิกภายในกลุ่มทราบเรื่องราวนั้น และสร้างความเข้าใจร่วมกันภายในกลุ่ม

ขั้นที่เจ็ด การเตรียมนำเสนอรายงานของกลุ่ม (Preparation of Team Presentation) ผู้เรียนภายในกลุ่มทำงานร่วมกันในการสังเคราะห์และรวบรวมความรู้ในหัวข้อย่อยทั้งหมดเข้าให้เป็นอันหนึ่งอันเดียวกันในหัวข้อของกลุ่ม และเตรียมนำเสนอในนามกลุ่ม

ขั้นที่แปด การนำเสนอของกลุ่ม (Team Presentation) แต่ละกลุ่มนำเสนอผลการการศึกษา และแลกเปลี่ยนความคิดเห็น รวมทั้งการบริการจัดการรูปแบบและเวลาในการนำเสนอที่ต้องมีส่วนเรื่องคำถามตอบคำถาม การแสดงความคิดเห็น การอภิปรายกับกลุ่มอื่น ๆ ในขั้นนี้ผู้สอนอาจต้องคอยควบคุมเวลาในการนำเสนอผลการศึกษาของแต่ละกลุ่ม ทั้งนี้ หลังการกิจกรรมนำเสนอแล้ว ผู้สอนอาจเลือกกลุ่มที่เหมาะสมในการเป็นตัวอย่างและทำการสัมภาษณ์ถึงกลวิธีต่างๆ ที่อาจเป็นประโยชน์ต่อกลุ่มอื่น ๆ ในการปฏิบัติกิจกรรมในคราวต่อไป

ขั้นที่เก้า การประเมินผล (Evaluation) จะเกิดขึ้นได้ใน 3 ระดับ คือ 1) การประเมินการนำเสนองานกลุ่มโดยผู้เรียนทั้งชั้น 2) การประเมินการทำงานกลุ่มโดยสมาชิกภายในกลุ่มตนเอง และ 3) การประเมินการนำเสนอหัวข้อย่อยของนักเรียนแต่ละคน โดยผู้สอน ซึ่งในเรื่องเกณฑ์การประเมินนี้ผู้สอนและผู้เรียนอาจช่วยในการกำหนดก็ได้

จะเห็นได้ว่ารูปแบบการเรียนแบบร่วมมือร่วมกลุ่มเป็นการเน้นการทำงานกลุ่มที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นในสิ่งที่จะเรียน การเลือกหัวข้อ สมาชิกในกลุ่มแบ่งกันศึกษาเนื้อหาในหัวข้อย่อย ๆ แล้วนำเสนอต่อกลุ่ม และชั้นเรียน เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ความสามารถของตนในการศึกษา และนำมาถ่ายทอดและแลกเปลี่ยนข้อมูลให้เพื่อนฟังเพื่อให้ทั้งกลุ่มได้รู้เนื้อหาอย่างครบถ้วน

รูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือที่กล่าวข้างต้น จะมีรายละเอียดของวิธีการที่แตกต่างกันไป แต่ทุกรูปแบบจะมีลักษณะที่สำคัญร่วมกันคือ มีการจัดแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มเล็ก สมาชิกทุกคนมีเป้าหมายร่วมกัน ช่วยเหลือกัน มีความรับผิดชอบ มีการฝึกฝนการทำงานกลุ่ม การมีปฏิสัมพันธ์ที่ดี และยอมรับซึ่งกัน ในแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนแบบร่วมมือจะมีขั้นตอนที่แตกต่างกันไปตามแต่ละวิธีการ ประพนอม สุรัสวดี (2533) ได้นำเสนอขั้นตอนของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือ ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นแนะนำ (Introduction) เป็นการเตรียมการก่อนการเรียนการสอน มีขั้นตอนโดยผู้สอนเป็นผู้อธิบายให้ผู้เรียนทราบถึงจุดประสงค์ และวิธีการในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ดำเนินการแบ่งกลุ่ม มอบหมายชี้แจงและกำหนดบทบาทสมาชิกภายในกลุ่ม ดำเนินการนำเข้าสู่บทเรียนเพื่อเป็นการกระตุ้นความสนใจและชักนำนักเรียนเข้าสู่กระบวนการเรียนรู้

ขั้นที่ 2 ขั้นทำงานกลุ่ม (Group Work) เป็นการดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอนที่เน้นการทำงานแบบกลุ่มร่วมมือที่สมาชิกแต่ละคนมีหน้าที่ความรับผิดชอบ มีปฏิสัมพันธ์ที่ดี ช่วยเหลือยอมรับซึ่งกัน มีเป้าหมายร่วมกัน ชื่นชมและยอมรับกับความสำเร็จของกลุ่มร่วมกัน

ขั้นที่ 3 ขั้นสรุป (Wrap Up) เป็นการทบทวนและสรุปในสิ่งที่ได้เรียนรู้ ไม่ว่าจะเป็นความรู้ในเนื้อหา หรือทักษะทางภาษาที่ได้ฝึกฝน โดยการให้นักเรียนตอบคำถาม ทำแบบฝึกหัด ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับเนื้อหาที่ได้เรียนรู้และกิจกรรมที่ปฏิบัติ

นอกจากนี้ Trowbridge and Bybee (1990, อ้างใน กรมวิชาการ, 2542 : 16 - 19) ได้เสนอแนะแนวการสอนด้วยวิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือ สามารถสรุปได้ดังนี้

1. ควรกำหนดวัตถุประสงค์ให้ชัดเจน และเฉพาะเจาะจง ซึ่งประกอบด้วยวัตถุประสงค์เชิงเนื้อหาวิชาการ และวัตถุประสงค์เกี่ยวกับทักษะความร่วมมือ

2. การวางแผนการสอน

2.1 การกำหนดขนาดของกลุ่ม ควรพิจารณาระยะเวลาที่สอน จำนวนเอกสาร บทเรียน เครื่องมือและอุปกรณ์ที่มี เพื่อประกอบการตัดสินใจเลือกขนาดของกลุ่ม

2.2 การกำหนดผู้เรียนที่อยู่ในแต่ละกลุ่ม โดยทั่วไปควรให้กลุ่มมีสมาชิกที่มีความหลากหลาย (Heterogeneous Group) โดยอาจเลือกจากการสุ่ม อย่างไรก็ตาม อาจกำหนดให้สมาชิกของกลุ่มมีลักษณะเหมือนกัน หรือให้ผู้เรียนเลือกเข้ากลุ่มเองได้

2.3 การจัดห้องเรียน ขึ้นอยู่กับเครื่องมือและอุปกรณ์ที่มี เพื่อให้เกิดการร่วมมือได้ดีที่สุด สมาชิกควรนั่งเป็นวง หันหน้าเข้าหากัน และนั่งใกล้กันเพียงพอที่จะสื่อสารกันได้ดี โดยที่แต่ละกลุ่มอยู่ห่างกันมากพอที่ผู้สอนจะสามารถเข้าไปดูแลแนะนำแต่ละกลุ่มได้

2.4 การกำหนดสื่อการสอนที่ส่งเสริมการพึ่งพากันระหว่างสมาชิกภายในกลุ่ม ในระยะแรกควรใช้สื่อการสอนที่ผู้เรียนต้องพึ่งพากัน เช่น ให้ผู้เรียนใช้วัสดุอุปกรณ์ร่วมกัน โดยที่ผู้สอนแจกอุปกรณ์ให้แต่ละกลุ่มเพียง 1 ชุด เป็นการบังคับให้ผู้เรียนแบ่งกันใช้วัสดุอุปกรณ์ในการทำงานที่ได้รับมอบหมาย หรือการให้ผู้เรียนใช้วัสดุอุปกรณ์ร่วมกัน โดยให้สมาชิกแต่ละคนมีวัสดุอุปกรณ์ที่ไม่เหมือนกัน แต่ล้วนมีประโยชน์ต่อการทำงานของกลุ่ม

2.5 การกำหนดบทบาทของสมาชิกในแต่ละกลุ่ม เพื่อช่วยให้ผู้เรียนพึ่งพากัน โดยผู้สอนอาจกำหนดบทบาทของแต่ละกลุ่มให้มีผู้สรุป ผู้แจกวัสดุอุปกรณ์ ผู้เก็บวัสดุอุปกรณ์ และอื่นๆ เพื่อช่วยส่งเสริมความร่วมมือระหว่างผู้เรียน

3. การอธิบายและชี้แจงแก่ผู้เรียน

3.1 ควรอธิบายเกี่ยวกับงานที่มอบหมายให้ผู้เรียนเข้าใจ เชื่อมโยงประสบการณ์เดิม และมโนคติของบทเรียนเข้าด้วยกัน ให้คำจำกัดความมโนคติที่เกี่ยวข้อง อธิบายวิธีการดำเนินงาน และข้อควรระวังในการทำงาน และควรตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียนก่อนให้ผู้เรียนเริ่มต้นทำงาน

3.2 ควรอธิบายเป้าหมายของการทำงานร่วมกันให้ผู้เรียนเข้าใจว่า จำเป็นต้องรับผิดชอบในการทำงาน และเรียนรู้จากสื่อการสอนร่วมกับสมาชิกทุกคนในกลุ่ม

3.3 ควรอธิบายถึงความรับผิดชอบของแต่ละคนว่า จะต้องเรียนรู้เป็นรายบุคคล

3.4 ควรอธิบายความร่วมมือระหว่างกลุ่ม ในบางกรณีจะต้องขยายขอบเขตแนวคิดเกี่ยวกับความร่วมมือไปถึงระดับชั้นเรียนด้วย ซึ่งจะต้องกำหนดวิธีการและเกณฑ์ให้ชัดเจน

3.5 ควรอธิบายเกณฑ์ในการประเมินผล แจ้งให้ผู้เรียนทราบว่าจะงานชิ้นใดบ้างที่ผู้สอนจะประเมิน

3.6 ควรชี้แจงและแนะแนวทางเกี่ยวกับพฤติกรรมความร่วมมือให้ชัดเจน ผู้เรียน อาจไม่เข้าใจว่าอะไรคือการทำงานแบบร่วมมือ ผู้สอนต้องยกตัวอย่างพฤติกรรมที่ผู้สอนคาดหวังให้ ผู้เรียนแสดงออก เช่น อยู่ประจำกลุ่ม พูดเสียงเบา ๆ รับฟังความคิดเห็นของเพื่อนสมาชิกแต่ละคน ต้องอธิบายวิธีการ ได้มาซึ่งคำตอบของคำถาม วิเคราะห์ความคิดเห็น แต่อย่าวิจารณ์ตัวบุคคล เป็นต้น

4. การติดตามผู้เรียน

4.1 คอยดูแลผู้เรียนขณะปฏิบัติงาน สังเกตการณ์แต่ละกลุ่ม และเข้าไปช่วยแก้ไข ปัญหาที่เกิดขึ้น

4.2 ให้ความช่วยเหลือเกี่ยวกับงานที่มอบหมายให้ผู้เรียนทำ ในกรณีที่เกิดการ ติดขัด ผู้สอนอาจต้องชี้แจงเกี่ยวกับงานที่มอบหมายอีกครั้ง บางครั้งผู้สอนอาจต้องปรับปรุงสื่อการ สอนเป็นต้นแบบหรือทำตัวอย่างให้ผู้เรียน บางครั้งผู้สอนต้องตอบคำถามและนำอภิปรายอีกด้วย

4.3 สอนทักษะการร่วมมือ ในกรณีที่ผู้เรียนยังไม่รู้จักการทำงานแบบร่วมมือมาก พอ ผู้สอนอาจต้องเข้าไปในกลุ่มและช่วยชี้แนะบทบาทให้ผู้เรียนทำ

4.4 ดำเนินการสรุปบทเรียน ในตอนท้ายของบทเรียน ผู้สอนอาจต้องเข้าไปนำ สรุปในสิ่งที่ผู้เรียนนำเสนอ ทบทวนมโนคติและทักษะต่าง ๆ และให้แรงเสริมในการทำงาน

5. การประเมินผล

5.1 ประเมินปริมาณและคุณภาพของการเรียนรู้ ประเมินรายงาน

5.2 ให้ผู้เรียนประเมินกระบวนการทำงานของกลุ่มว่าดำเนินไปดีเพียงใด เพื่อหา แนวทางในการปรับปรุงการทำงานในคราวต่อไป

2.4 ประโยชน์ของการใช้เนื้อหาท้องถิ่นในการเรียนรู้ภาษาแบบร่วมมือและงานวิจัยที่ เกี่ยวข้อง

การใช้เนื้อหาท้องถิ่นในการเรียนรู้ภาษาแบบร่วมมือเป็นการนำเนื้อหาท้องถิ่นมาใช้ใน กระบวนการจัดกิจกรรมแบบร่วมมือเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านภาษาของผู้เรียน ซึ่งดำเนินการ บนหลักการพื้นฐานของการเรียนรู้แบบร่วมมือ ได้แก่ การพึ่งพากันในทางบวก การมีปฏิสัมพันธ์ เกื้อหนุน การมีภาวะรับผิดชอบของปัจเจกบุคคล การมีทักษะระหว่างบุคคลและทักษะกลุ่มย่อย และการใช้กระบวนการกลุ่ม การนำเนื้อหาท้องถิ่นมาใช้ในการเรียนรู้แบบร่วมมือจะมีส่วนช่วยใน การส่งเสริมความสามารถในการใช้ภาษาได้ เนื่องจากในส่วนของเนื้อหาท้องถิ่นจะช่วยให้ผู้เรียน สามารถเชื่อมโยงความรู้ที่ตนมีอยู่เชื่อมโยงกับการทำความเข้าใจกับเนื้อหาในการเรียนรู้ภาษา อังกฤษได้ง่ายยิ่งขึ้น ดังเช่นงานวิจัยของ พิทยา คำตาเทพ (2542) ที่นำเนื้อหาท้องถิ่นมาพัฒนาเป็น บทเรียนภาษาอังกฤษสอนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 อำเภอห้างฉัตร จังหวัดลำปาง พบว่าผล การเรียนและแรงจูงใจในการเรียนของนักเรียนสูงขึ้น ในงานวิจัยของ ลลิตา วัฒนวัชรียกุล (2547)

นำภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในการเรียนแบบประสบการณ์ พบว่า สามารถพัฒนาความสามารถทางการพูดนำเสนอเป็นภาษาอังกฤษและความตระหนักในภูมิปัญญาท้องถิ่นของนักเรียนให้สูงขึ้นได้ ในการศึกษาของมยุรี ศรีชัย (2548) ที่ได้นำเนื้อหาวัฒนธรรมท้องถิ่นมาใช้พัฒนาบทเรียนภาษาอังกฤษแบบประสบการณ์สอนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 อำเภอเชียงคำ จังหวัดพะเยา พบว่า บทเรียนนั้นสามารถส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถผ่านเกณฑ์การเขียนรายงานภาษาอังกฤษได้ และ ปัทมา มารีปณภพ (2547) ได้ศึกษาการจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมท้องถิ่นในวิชาภาษาอังกฤษสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่มีพื้นฐานทางวัฒนธรรมต่างกัน พบว่า นักเรียนมีพัฒนาการในด้านการพูด การเขียนภาษาอังกฤษ และความรู้วัฒนธรรมท้องถิ่นหลังเรียนสูงขึ้น จะเห็นได้ว่าการนำเนื้อหาท้องถิ่น วัฒนธรรมท้องถิ่น หรือภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในเป็นบทเรียนจะมีส่วนช่วยส่งเสริมการเรียนภาษาอังกฤษของผู้เรียนให้สูงขึ้น โดยมีสาเหตุส่วนหนึ่งมาจากเนื้อหาที่ตรงกับความต้องการ ความสนใจของผู้เรียน และเป็นเรื่องราวที่เกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อมในชีวิตจริงของผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถด้านทักษะทางภาษาได้ดี

นอกจากนี้ ในส่วนของการดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือซึ่งจะมีการจัดการเรียนเป็นกลุ่มที่ละความสามารถ มีการแบ่งภาระงานรับผิดชอบให้แก่สมาชิกในแต่ละคนที่จำเป็นต้องพึ่งพาอาศัยกัน มีลักษณะเอื้ออำนวยให้ผู้เรียนมีการร่วมมือกันในการทำกิจกรรมทางภาษาตนเอง บรรยากาศจะเป็นการผ่อนคลาย ช่วยส่งเสริมการแสดงออก การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น มีส่วนส่งเสริมต่อการพัฒนาทักษะภาษาอังกฤษในด้านต่าง ๆ ได้ ดังเช่นการศึกษาวิจัยของ เรวัต กาวีตะ (2533) ที่ศึกษาผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษและเจตคติต่อการเรียนภาษาอังกฤษ โดยใช้เทคนิคการต่อชิ้นส่วนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 พบว่า ผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนที่เรียนโดยใช้เทคนิคการต่อชิ้นส่วนเพิ่มขึ้นสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่เรียนโดยใช้การสอนปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ ยังพบว่า นักเรียนกลุ่มเก่ง ปานกลาง อ่อน มีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษเพิ่มขึ้นแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยนักเรียนกลุ่มอ่อนมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านที่เพิ่มสูงขึ้นกว่านักเรียนกลุ่มเก่งและกลุ่มปานกลาง ส่วนกลุ่มเก่งและกลุ่มปานกลางมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านที่เพิ่มขึ้นไม่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ ในการศึกษาของ Holguin (1997) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การเรียนรู้แบบร่วมมือที่มีต่อการออกแบบโครงสร้างการเรียนภาษาอังกฤษกับผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง เพื่อศึกษาเกี่ยวกับทักษะการพูด ทักษะทางสังคม และความเชื่อมั่น โดยแบ่งเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง กลุ่มละ 10 คน ผลการวิจัยพบว่า คะแนนความสามารถในการพูดของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุม และพบว่าในกลุ่มควบคุมไม่มีนักเรียนคนใดที่มีคะแนนสอบหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน ส่วนทักษะทางสังคม และความเชื่อมั่นในกลุ่มทดลองมีคะแนนสูงกว่ากลุ่มควบคุม

ในงานวิจัยของ ยูพิน สุริยวรรณ(2542) ได้ใช้เทคนิคกลุ่มร่วมมือหรือร่วมมือร่วมกลุ่ม ซึ่งเป็นรูปแบบหนึ่งของการเรียนรู้แบบร่วมมือเช่นกัน พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านภาษาไทยของผู้เรียนสูงขึ้น ในงานวิจัยของ ศรีนยา ชัดิยะ (2544) ใช้กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ สอนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนยุพราชวิทยาลัย อำเภอเมือง จังหวัดเชียงใหม่ พบว่า นักเรียนมีคะแนนความเข้าใจในการอ่านและทักษะทางสังคมเพิ่มขึ้น ในงานวิจัยของ อารดา กันทะหงส์ (2546) ได้ศึกษาการใช้เทคนิคการต่อชิ้นส่วน ในการอ่านวรรณคดีเพื่อส่งเสริมความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษและความฉลาดทางอารมณ์กับกลุ่มนักศึกษาชั้นปีที่ 3 สถาบันราชภัฏเชียงใหม่ พบว่า นักศึกษาที่เรียนโดยใช้เทคนิคการต่อชิ้นส่วนในการอ่านวรรณคดีมีคะแนนความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษและความฉลาดทางอารมณ์สูงกว่าก่อนการทดลอง ในการศึกษาของสุชาติ กองกุล (2548) พบว่า การใช้กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ สอนพระนิสิตชั้นปีที่ 3 มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย วิทยาเขตเชียงใหม่ สามารถพัฒนาความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ การเรียนรู้คำศัพท์ ภาษาอังกฤษ และความสามารถในการเขียนสรุปใจความภาษาอังกฤษของพระนิสิตให้สูงขึ้น และในการศึกษาของกนิษฐา จิณม (2550) พบว่า การจัดกิจกรรมการสอนที่ใช้กิจกรรมการต่อชิ้นส่วนมีส่วนส่งเสริมความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษของผู้เรียนให้ดีขึ้น

จากงานวิจัยข้างต้น จะเห็นได้ว่า การเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือ และการใช้เนื้อหาท้องถิ่น หรือวัฒนธรรมท้องถิ่น มีส่วนช่วยส่งเสริมความสามารถทางด้านภาษาทั้งในด้านการพูดและการอ่าน ซึ่งในกระบวนการเรียนรู้นั้น ผู้เรียนได้ใช้ภาษาอังกฤษโดยไม่รู้ตัว มีบรรยากาศที่ผ่อนคลายในการเรียนช่วยให้เกิดความมั่นใจ เป็นการสนับสนุนการมีปฏิสัมพันธ์ในการใช้ภาษา และเนื้อหาท้องถิ่นมีส่วนที่เอื้อต่อการทำความเข้าใจในบริบทของเนื้อหาข้างขึ้น ดังนั้นการใช้เนื้อหาท้องถิ่นในการเรียนรู้ภาษาแบบร่วมมือสามารถที่จะนำมาใช้ในการส่งเสริมทักษะการพูดและการอ่านภาษาอังกฤษ รวมถึงความรู้ท้องถิ่นได้

3. ความสามารถด้านการพูดภาษาอังกฤษ

3.1 ความหมายและองค์ประกอบของความสามารถด้านการพูด

Nunan (1991) ให้ความหมายของการพูดว่า การพูดนั้นนับเป็นเครื่องมือในการสื่อสารที่สำคัญในการถ่ายทอดความคิด ความเข้าใจ และความรู้สึกของผู้พูดให้กับผู้ฟัง ได้รับรู้และเข้าใจ จุดมุ่งหมายของตน การพูดจึงเป็นการสื่อสารที่ควบคู่กับการฟัง

สุภัทรา อักษรานุเคราะห์ (2532 : 52 - 54) ได้ให้ความหมายของความสามารถทางการพูดว่า หมายถึง ความสามารถใช้ในการผลิตภาษาและเป็นกระบวนการสื่อความหมาย โดยผู้พูดจะต้องถ่ายทอดความคิด ความรู้สึกออกมาเป็นรหัสภาษาหรือเป็นคำพูดให้ผู้อื่นเข้าใจ นอกจากนี้

จะใช้การเน้นคำและระดับเสียงสูงต่ำในประโยคเพื่อการสื่อความหมายแล้ว ผู้พูดยังแสดงให้เห็นถึงวัฒนธรรมและสภาพของผู้พูด คือแสดงจุดมุ่งหมายว่าต้องการอะไร พูดกับใคร ที่ไหน พูดอย่างไร ฯลฯ ให้ถูกต้องเหมาะสมกับสถานการณ์

จากความหมายของการพูดดังกล่าวข้างต้นสรุปได้ว่า การพูด หมายถึง ความสามารถในการใช้เสียง ภาษาที่เจ้าของภาษายอมรับเป็นสื่อถ่ายทอดความหมายที่ต้องการหรือความรู้สึกที่ต้องการของผู้พูดไปสู่ผู้ฟังอย่างมีจุดมุ่งหมาย

ในเรื่องความสามารถในการพูด สุภัทรา อักษรานุเคราะห์(2532 : 68) กล่าวถึงองค์ประกอบของความสามารถในการพูดประกอบด้วย 5 ด้าน ดังนี้

1. ความคล่องแคล่ว (Fluency) มิได้หมายถึงความเร็ว แต่หมายถึงความราบรื่น และความต่อเนื่อง และความเป็นธรรมชาติในการพูด
2. ความเข้าใจ (Comprehensibility) หมายถึง ความสามารถที่จะพูดให้ผู้อื่นเข้าใจในสิ่งที่ตนพูด
3. ปริมาณของข้อมูลที่สามารถสื่อสารได้ (Amount of Communication) หมายถึง ปริมาณของข้อความหรือข้อมูลที่สามารถพูดให้ผู้ฟังเข้าใจได้
4. คุณภาพของข้อความที่นำมาสื่อสาร (Quality of Communication) หมายถึง ความถูกต้องของภาษาที่พูดออกไป
5. ความพยายามในการสื่อสาร (Effort to Communicate) หมายถึง ความพยายามที่จะให้ผู้ฟังเข้าใจในสิ่งที่ตนพูดโดยใช้คำพูดและไม่ใช้คำพูดเพื่อสื่อสาร

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษ หมายถึง ความสามารถในการใช้ทางภาษาอังกฤษในการพูดของผู้เรียนเพื่อถ่ายทอดความคิด ความรู้ ความเข้าใจในสิ่งที่ตนเองต้องการถ่ายทอดให้ผู้อื่นสามารถเข้าใจได้อย่างถูกต้องเหมาะสม ทั้งนี้ สามารถพิจารณาได้จากความสามารถในแต่ละองค์ประกอบของการพูดของผู้เรียน เช่น ความคล่องแคล่วของการใช้ภาษา ความถูกต้อง และความเหมาะสมของการใช้ภาษา ความพยายามในการสื่อสาร และความตรงประเด็นในการพูดนำเสนอเนื้อหา

3.2 ระดับความสามารถในการพูด

การวัดระดับความสามารถด้านการพูด มิใช่จะพิจารณาเพียงว่าผู้พูดสามารถพูดสื่อสารให้เข้าใจให้ผู้ฟังได้เท่านั้น แต่ยังสามารถแบ่งระดับความสามารถด้านการพูดย่อยลงไปอีก กาญจนานันท์ (2530) ได้แบ่งระดับความสามารถในการพูดเป็น 4 ระดับ คือ

1. ความสามารถในการพูดระดับต้น (Elementary Proficiency) คือ ผู้พูดเข้าใจคำถามและประโยคบอกเล่าง่าย ๆ ได้ในวงจำกัด

2. ความสามารถในการพูดระดับใช้งานในวงจำกัด (Limited Working Proficiency) คือ ผู้พูดสามารถพูดในสถานการณ์พื้นฐานทางสังคมได้ เช่น การแนะนำตัว สนทนาเรื่องง่าย ๆ ที่มิได้เตรียมตัวมาก่อน เช่น เรื่องที่เกี่ยวกับตนเองและครอบครัว เป็นต้น

3. ความสามารถในการพูดระดับเริ่มต้นของมืออาชีพ (Minimum Professional Proficiency) คือ ผู้พูดสามารถพูดสนทนาเรื่องราวต่าง ๆ ด้านสังคมและอาชีพที่ต้องการใช้ความรู้เฉพาะสาขา

4. ความสามารถในการพูดระดับมืออาชีพเต็มรูปแบบ (Full Professional Proficiency) คือ ผู้พูดสามารถพูดได้อย่างคล่องแคล่ว ถูกต้องในการสนทนาทุกระดับ มีความบกพร่องด้านการออกเสียงและไวยากรณ์น้อยมาก สามารถโต้ตอบได้เหมาะสมในสถานการณ์ที่คุ้นเคยและไม่คุ้นเคย

นอกจากนี้ สถาบัน FSI (อ้างใน วรศิริ บุญชื้อ, 2546 : 25-27) ได้แบ่งระดับความสามารถด้านการพูดโดยพิจารณาที่สำคัญ ไวยากรณ์ คำศัพท์ ความคล่องในการพูด และ ความเข้าใจ เป็นข้อละเอียดย่อยอีก 6 ระดับ จากระดับ 1 (Poor) ถึงระดับ 6 (Excellent) ดังนี้

1. สำเนียง

ระดับ 1 หมายถึง การออกเสียงยังเข้าใจยาก

ระดับ 2 หมายถึง มีที่ผิดสำคัญบ่อย ๆ ใช้น้ำหนักเสียงเข้าใจยาก ต้องพูดซ้ำ ๆ หลายครั้งจึงเข้าใจ

ระดับ 3 หมายถึง ยังมีสำเนียงที่ต่างชาติต้องฟังอย่างตั้งใจ การออกเสียงผิด ทำให้เข้าใจผิดบ่อย ๆ มีข้อผิดพลาดทางคำศัพท์และไวยากรณ์

ระดับ 4 หมายถึง มีร่องรอยของสำเนียงต่างชาติ ออกเสียงผิดเป็นบางครั้ง แต่ไม่ได้ทำให้เข้าใจผิด

ระดับ 5 หมายถึง ออกเสียงผิดน้อยมาก แต่ยังไม่เหมือนเจ้าของภาษา

ระดับ 6 หมายถึง มีเสียงเหมือนเจ้าของภาษา ไม่มีร่องรอยของสำเนียงจาก

ต่างประเทศ

2. ไวยากรณ์

ระดับ 1 หมายถึง ใช้ไวยากรณ์ไม่ถูกต้อง ยกเว้นวลีที่เตรียมมาก่อนล่วงหน้า

ระดับ 2 หมายถึง พูดผิดมาก แสดงให้รู้ว่ามีความรู้ด้านไวยากรณ์น้อยมาก ทำให้สื่อสารไม่ได้

ระดับ 3 หมายถึง พูดผิดบ่อย ๆ ไม่รู้หลักไวยากรณ์สำคัญบางอย่าง ทำให้เข้าใจผิด

ระดับ 4 หมายถึง พุคผิดเป็นครั้งคราว ทำให้รู้ว่ามีความรู้ทางไวยากรณ์บางอย่าง แต่ไม่ถึงกับพูดแล้วไม่เข้าใจ

ระดับ 5 หมายถึง ผิดไวยากรณ์น้อยมาก

ระดับ 6 หมายถึง มีที่ผิดเพียง 1 หรือ 2 ครั้งระหว่างการสัมภาษณ์

3. ศัพท์

ระดับ 1 หมายถึง มีความรู้ด้านคำศัพท์ไม่เพียงพอที่จะสนทนาง่าย ๆ ได้

ระดับ 2 หมายถึง รู้คำศัพท์น้อยมาก ใช้ได้เฉพาะเรื่องที่เกี่ยวข้องกับตนเอง และใช้ภาษาเพื่อการอยู่รอดเท่านั้น เช่น การสั่งอาหาร การถามราคา การสนทนาภายในครอบครัว เป็นต้น

ระดับ 3 หมายถึง เลือกใช้ศัพท์ไม่ค่อยถูก อภิปรายไม่ได้แม้ในเรื่องสังคมและอาชีพของตนในระดับธรรมดา

ระดับ 4 หมายถึง มีคำศัพท์ด้านอาชีพมากพอที่จะอภิปรายเรื่องที่สนใจ รู้คำศัพท์ทั่ว ๆ ไปพอที่จะพูดอภิปรายได้ในเรื่องเฉพาะสาขาวิชาที่ตนเกี่ยวข้องด้วย

ระดับ 5 หมายถึง รู้คำศัพท์เกี่ยวกับอาชีพของตนมากและถูกต้อง รู้ศัพท์ทั่ว ๆ ไปมากพอที่จะพูดเรื่องปัญหาซับซ้อนและเหตุการณ์ในสังคม

ระดับ 6 หมายถึง มีคำศัพท์มากและถูกต้องเหมือนเจ้าของภาษา

4. ความคล่องในการพูด

ระดับ 1 หมายถึง การพูดยังตะกุกตะกัก พูดเป็นประโยคไม่ได้ สนทนายังไม่ได้

ระดับ 2 หมายถึง พูดซ้ำมาก ไม่สม่ำเสมอ ยกเว้นประโยคที่พูดทุกวัน

ระดับ 3 หมายถึง พูดได้ไม่สม่ำเสมอ บางครั้งพูดไม่จบประโยค

ระดับ 4 หมายถึง พูดแล้วหยุดบ้าง ความสม่ำเสมออาจเกิดจากการพูดใหม่

หรือมัวคิดหาคำศัพท์

ระดับ 5 หมายถึง พูดได้ราบเรียบ ความเร็วและความสม่ำเสมอเท่านั้นที่ไม่เหมือนเจ้าของภาษา

ระดับ 6 หมายถึง พูดได้ไม่ว่าจะเป็นเรื่องทั่ว ๆ ไป หรือในวิชาชีพ มีความราบเรียบเหมือนเจ้าของภาษา

5. ความเข้าใจ

ระดับ 1 หมายถึง เข้าใจน้อยเกินกว่าจะสนทนาในเรื่องธรรมดาที่สุด

ระดับ 2 หมายถึง เข้าใจภาษาที่อัตราความเร็วน้อยมาก และในเรื่องง่าย ๆ ที่เกี่ยวกับสังคม การเดินทาง ต้องการพูดซ้ำ ๆ และพูดใหม่

ระดับ 3 หมายถึง เข้าใจเรื่องง่าย ๆ ที่เกี่ยวกับตนเองโดยตรง ต้องการพูดซ้ำ ๆ หรือพูดใหม่ในบางครั้ง

ระดับ 4 หมายถึง เข้าใจดีพอสมควรในคำพูดที่มีอัตราความเร็วปกติในเรื่องเกี่ยวกับตนเอง ต้องการพูดซ้ำหรือพูดใหม่ในบางครั้ง

ระดับ 5 หมายถึง เข้าใจบทสนทนาในความเร็วปกติ ยกเว้นคำที่เป็นภาษาถิ่น หรือเรื่องไม่คุ้นเคย คำพูดที่เร็วหรือช้าเกินไป

ระดับ 6 หมายถึง เข้าใจคำพูดที่เป็นพิธีการ หรือภาษาถิ่นที่เป็นที่ยอมรับของเจ้าของภาษาที่มีการศึกษา

จากระดับความสามารถทางการพูดที่กล่าวมา สามารถสรุปได้ว่า ความสามารถทางการพูดสามารถแบ่งได้เป็นหลายระดับ ตั้งแต่ขั้นการเลียนแบบ การท่องจำ ไปจนถึงขั้นที่สามารถพูดได้เหมือนกับเจ้าของภาษา ซึ่งในแต่ละระดับการพูดยังมีการแบ่งระดับของแต่ละองค์ประกอบในการพูด เช่น สำเนียง ไวยากรณ์ หรือคำศัพท์ ดังนั้น ผู้พูดควรให้ความสำคัญกับทุกองค์ประกอบของการพูดเพื่อให้สามารถพูดสื่อสารได้อย่างถูกต้อง เป็นที่เข้าใจตรงกันระหว่างผู้พูดและผู้ฟัง

การเรียนรู้การใช้เนื้อหาท้องถิ่นในการเรียนรู้ภาษาแบบร่วมมือจะทำให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้เดิมกับเนื้อหาที่อ่านเพื่อความเข้าใจที่ดียิ่งขึ้น ประกอบกับบรรยากาศของการเรียนรู้ภาษาแบบร่วมมือจะสนับสนุนการช่วยเหลือซึ่งกันละกันและเพิ่มความมั่นใจในการใช้ภาษา และเรียนรู้ภาษาไปโดยไม่รู้ตัว จึงทำให้สามารถพูดสรุปความเรื่องราวที่อ่านได้

3.3 การวัดและประเมินผลความสามารถด้านการพูด

สำหรับการวัดและการประเมินผลความสามารถทางการพูด ศุภรัตน์ ภัทรานนท์(2532) ได้เสนอแนวทางในการวัดและการประเมินผลทักษะการพูดไว้ดังนี้

1. วัดเฉพาะทักษะการพูด เช่น พูดตามหัวข้อที่กำหนด
2. วัดทักษะการพูดที่สัมพันธ์กับทักษะอื่น ๆ เช่น ฟัง- พูด อ่าน - พูด เขียน - พูด
3. วัดทักษะการพูดโดยตรง คือในสถานที่จริงหรือสถานการณ์จำลอง
4. วัดทักษะการพูดทางอ้อม ใช้วิธีการสัมพันธ์กับการพูดโดยตรง เช่น การระลึกได้ โดยการให้ผู้เรียนอ่านบทสนทนาที่มีข้อความบางตอนขาดหาย แล้วเลือกคำตอบที่ให้มาเติมหรือเขียนให้สมบูรณ์โดยถือว่า ก่อนตอบ ผู้เรียนต้องออกเสียงในใจก่อน
5. วัดจุดย่อยขององค์ประกอบทางภาษา ได้แก่ ระบบเสียง ศัพท์ โครงสร้าง ไวยากรณ์ เป็นการวัดความสามารถทางภาษา
6. วัดทักษะรวมสรุป เป็นการวัดความสามารถในการสื่อความหมายด้านการพูด ซึ่งต้องใช้ความรู้ทางภาษาและความสามารถทางอื่นๆ เช่น การทำกิจกรรมดังต่อไปนี้

- 6.1 การพูดสนทนาเป็นกลุ่มหรือเป็นคู่
- 6.2 การแสดงบทบาทสมมติ เช่น พูดโทรศัพท์ แสดงละครสั้น
- 6.3 การพูดบรรยายภาพ หรืออ่านข้อความแล้วเล่า หรือสรุป
- 6.4 การพูดตามหัวข้อที่กำหนด
- 6.5 การพูดอธิบาย บรรยาย รายงาน พูดโน้มน้าว โต้แย้ง
- 6.6 การพูดภาษาอังกฤษตามเรื่องราวภาษาไทย
- 6.7 ครูสัมภาษณ์ผู้เรียนหรือผู้เรียนจับคู่สนทนากันเอง
- 6.8 การตอบแบบทดสอบแบบเติมคำในช่องว่าง
- 6.9 การตอบคำถามที่เกี่ยวข้องกับภาพการ์ตูน เป็นชุดที่เกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นสามารถให้เหตุผลและสรุปอ้างอิงได้จากเนื้อเรื่อง

ในเรื่องดังกล่าว สุภัทรา อักษรานุเคราะห์(2532 : 68) ได้กำหนดหลักเกณฑ์ในการตัดสินให้คะแนนการพูดของผู้เรียน โดยใช้มาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับในเกณฑ์ต่าง ๆ ดังนี้

1. ความคล่องแคล่ว

- 1.1 พูดตะกุกตะกักและไม่ปะติดปะต่อกัน จนไม่สามารถสนทนากันได้
- 1.2 พูดซ้ำมากและไม่สม่ำเสมอ ยกวันประโยคสั้น ๆ หรือประโยคที่ใช้กันอยู่ประจำ
- 1.3 มีความลังเลบ่อย และพูดตะกุกตะกัก บางประโยคไม่สมบูรณ์
- 1.4 มีความลังเลในการพูดบางครั้งบางคราว มีตะกุกตะกักบ้าง เพราะพูดประโยคใหม่และต้องจัดเรียงคำ
- 1.5 พูดได้อย่างสบายและราบรื่น แต่ยังรู้ว่าไม่ใช่เจ้าของภาษาเมื่อพิจารณาจากความเร็วและความสม่ำเสมอของการพูด

1.6 พูดได้ทุกหัวข้อเรื่องอย่างสบายและราบรื่นเหมือนเจ้าของภาษา

2. ความสามารถพูดให้ผู้อื่นเข้าใจ

- 2.1 ไม่สามารถเข้าใจสิ่งที่ผู้เรียนพูดเลย
- 2.2 เข้าใจเพียงเล็กน้อยที่เป็นส่วนย่อย ๆ หรือคำเดียว
- 2.3 เข้าใจบางกลุ่มคำและบางวลี
- 2.4 เข้าใจเอกถกประโยค (Simple Sentence) ที่สั้น ๆ
- 2.5 เข้าใจคำพูดที่ผู้เรียนพูดเป็นส่วนใหญ่
- 2.6 เข้าใจคำพูดที่ผู้เรียนพูดทั้งหมด

3. ปริมาณของข้อความในการสื่อสาร

- 3.1 ผู้เรียนมิได้นำข้อความที่เกี่ยวข้องมาพูดเลย
- 3.2 ผู้เรียนนำข้อความที่เกี่ยวข้องมาพูดน้อยมาก
- 3.3 ผู้เรียนนำข้อความที่เกี่ยวข้องมาพูดบ้าง
- 3.4 ผู้เรียนนำข้อความที่เกี่ยวข้องมาพูดพอสมควร
- 3.5 ผู้เรียนนำข้อความที่เกี่ยวข้องมาพูดเป็นส่วนมาก
- 3.6 ผู้เรียนนำข้อความที่เกี่ยวข้องมาพูดทั้งหมด

4. คุณภาพของข้อความที่นำมาสื่อสาร

- 4.1 คำพูดที่ผู้เรียนพูดไม่ถูกต้องเลย
- 4.2 มีคำพูดที่ถูกต้องตามโครงสร้างน้อยมาก
- 4.3 มีคำพูดที่ถูกต้องบ้าง แต่ยังมีปัญหาด้านโครงสร้างทางภาษาอยู่มาก
- 4.4 มีคำพูดที่ถูกต้องมาก แต่ยังมีปัญหาด้านโครงสร้างทางภาษาอยู่มาก
- 4.5 คำพูดถูกต้องเป็นส่วนมากและมีปัญหาด้านโครงสร้างน้อยมาก
- 4.6 คำพูดถูกต้องทั้งหมด

5. สำเนียง

- 5.1 ออกเสียงผิด ๆ จนผู้ฟังไม่สามารถเข้าใจบ่อยครั้ง
- 5.2 ออกเสียงผิดมากบ่อยครั้ง และลงเสียงหนักผิดที่ทำให้เข้าใจยาก ต้องพูดซ้ำบ่อย ๆ ผู้ฟังจึงจะเข้าใจ
- 5.3 สำเนียงยังเป็นไทย ทำให้ต้องตั้งใจฟัง และการออกเสียงผิดบางครั้ง ทำให้เข้าใจผิดด้านไวยากรณ์และคำศัพท์

5.4 สำเนียงยังเป็นไทยอยู่บ้าง และออกเสียงผิดบางครั้ง แต่ก็ยังสามารถเข้าใจได้

5.5 ออกเสียงไม่ผิดเด่นชัด แต่ยังไม่เหมือนเจ้าของภาษา

5.6 ออกเสียงเหมือนเจ้าของภาษา ไม่มีสำเนียงไทยเลย

6. ความพยายามในการสื่อสาร

- 6.1 ผู้เรียนหยุดเงียบเป็นเวลานาน โดยไม่ใช้ความพยายามพูดให้จบความ
- 6.2 ผู้เรียนพยายามที่จะสื่อสารน้อยมาก แต่ยังขาดความกระตือรือร้น
- 6.3 ผู้เรียนพยายามที่จะสื่อสารบ้าง แต่ยังแสดงความไม่สนใจ
- 6.4 ผู้เรียนพยายามที่จะสื่อสาร แต่ไม่รู้จักใช้ท่าทางและสีหน้า
- 6.5 ผู้เรียนพยายามที่จะสื่อสารอย่างแท้จริง และรู้จักใช้ท่าทางช่วย
- 6.6 ผู้เรียนพยายามเป็นพิเศษที่จะสื่อสาร โดยใช้ทั้งภาษาพูดและท่าทาง

เพื่อการแสดงออก

จากลักษณะการวัดและประเมินผลความสามารถด้านการพูดภาษาอังกฤษที่กล่าวข้างต้นนั้น สามารถใช้ได้หลายวิธี ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับกิจกรรมการจัดการเรียนการสอน ระดับความสามารถทางภาษาของผู้เรียน และจุดประสงค์ที่ต้องการ

สำหรับการวัดความสามารถทางด้านการพูดสรุปความเป็นทักษะการพูดย่อใจความให้สั้นลง โดยนำใจความสำคัญจากที่เรื่องอ่านหรือฟังมาถ่ายทอดเรื่องราวให้กระชับขึ้นโดยใช้ภาษาของตัวเอง ซึ่งในเรื่องนี้ Taylor (1986) ได้กล่าวถึงหลักเกณฑ์การสรุปใจความสำคัญไว้ดังนี้

1. ความถูกต้องชัดเจน

- ข้อความที่พูดต้องมีความหมายตามเนื้อเรื่องที่อ่าน
- ข้อความไม่สับสน วกวน
- มีแนวคิดของเรื่องครบถ้วน
- ไม่มีความผิดพลาดทางไวยากรณ์ที่ทำให้แนวคิดเรื่องสับสน

2. มีใจความสำคัญและใจความสนับสนุน

3. ความรวบรัด ควรคำนึงถึง ความยาวของบทสรุป และความสามารถในการรวบรัดหรือตัดข้อมูลเพื่อให้ได้ความหมายที่ไม่ซ้ำซ้อน

4. การใช้ภาษาของตัวเอง ควรคำนึงถึงความสามารถในการเรียบเรียงเนื้อหาใหม่โดยใช้ภาษาของตัวเอง

4. ความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษ

4.1 ความหมายของการอ่านและความเข้าใจในการอ่าน

การอ่าน คือ การสื่อสารความหมายระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่าน มีกระบวนการคล้าย ๆ กับกระบวนการถอดรหัส คือ ผู้เขียนจะอยู่ในฐานะของผู้ส่งรหัสความคิด(Encoder) และผู้อ่านจะเป็นผู้ถอดรหัสความคิด (Decoder) กระบวนการนี้จะดำเนินไปอย่างช้า ๆ ก่อนในตอนแรก เมื่อมีการฝึกฝนจนเกิดความชำนาญและประสบการณ์มากขึ้นแล้ว ผู้อ่านมุ่งสนใจไปจับประเด็นความคิดของผู้เขียนแทน (อำนาจ บุญศิริวิทย์, 2543:9)

ในเรื่องของความเข้าใจในการอ่าน นักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายไว้ดังนี้ Smith(1988 : 165-166) ให้ความหมายของความเข้าใจในการอ่านว่า “เป็นความสามารถในการหาคำตอบจากข้อมูลที่เห็นชัดเจนในภาษาเขียน ซึ่งภาษาเขียนจะมีความหมายก็ต่อเมื่อผู้อ่านสามารถนำมาเชื่อมโยงกับสิ่งที่ตนรู้อยู่แล้ว การอ่านจะเป็นสิ่งที่น่าสนใจและสำคัญก็ต่อเมื่อเกี่ยวข้องกับสิ่งที่ผู้อ่านต้องการรู้”

Nuttall (1996 : 3) กล่าวว่า “ความเข้าใจในการอ่าน คือ การอ่านเพื่อให้ได้ข้อมูลที่
ต้องการจากงานเขียน เป็นการอ่านเพื่อให้ได้สาร ซึ่งสารนั้นอาจเป็นข้อเท็จจริง ที่ทำให้เรารู้สึก
สนุกสนาน ได้แนวคิด เกิดความรู้สึก เป็นต้น”

มณีนรัตน์ สุกโชติรัตน์(2548) กล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่าน เป็นสิ่งที่ผู้อ่านต้องใช้
ความคิดโต้ตอบกับบทอ่านเพื่อให้ได้มาซึ่งความหมาย โดยต้องอาศัยความรู้และประสบการณ์ที่มี
มาก่อน ผสมผสานกับเนื้อหาสาระที่ได้รับจากการอ่านบทอ่าน กล่าวคือ ขณะที่ผู้อ่านอ่านด้วยการ
ทำความเข้าใจกับบทอ่าน จะทำให้เกิดการกระตุ้นของเส้นประสาทนับพัน ๆ เซลล์ซึ่งมีผลทำให้
เกิดการบูรณาการความรู้กับประสบการณ์เดิมเข้ากับเนื้อหาสาระในบทอ่านกลายเป็นความหมาย
ที่เข้าใจได้

Tinker (1952) ได้กล่าวถึงความเข้าใจในการอ่านว่า ความเข้าใจเป็นเป้าหมายที่สำคัญที่สุด
ของการอ่านทุกชนิดเพราะถ้าสามารถเข้าใจในเรื่องที่อ่าน ได้อย่างถูกต้องก็จะได้รับความรู้จากการอ่าน
ได้อย่างเต็มที่

Francois Grellet (อ้างใน อำนวย บุญศิริวิทย์, 2543 : 16) ให้ความหมายว่า ความเข้าใจ
(Comprehension) คือ ความสามารถที่จะ “อนุมานข้อสนเทศหรือความหมายอันพึงประสงค์จาก
ข้อความที่อ่านมาแล้วให้ได้มากอย่างมีประสิทธิภาพมากที่สุดเท่าที่จะทำได้

จากที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า ความเข้าใจในการอ่าน หมายถึง การจับใจความ การสรุป
สาระเรื่องที่อ่าน โดยผู้อ่านจะใช้ความสามารถในการเชื่อมโยงประสบการณ์หรือความรู้ที่มีอยู่มา
ช่วยในการทำความเข้าใจบทอ่าน

องค์ประกอบของความเข้าใจมีลักษณะสำคัญ ดังนี้ (อำนวย บุญศิริวิทย์, 2543 : 9)

1. สามารถจดจำเรื่องราวส่วนใหญ่ที่อ่านมาแล้วได้ เมื่อถึงคราวจำเป็นที่ต้องการจะใช้
ประโยชน์หรืออ้างอิงก็ทำได้โดยไม่ยาก

2. สามารถจับใจความสำคัญ ๆ ได้ สามารถระบุหรือแยกแยะประเด็นหลักออกจาก
ประเด็นย่อยที่ไม่จำเป็นหรือสำคัญเกี่ยวข้องมากนักได้ สามารถประเมินได้ว่าอะไรบ้างที่ควรจะ
สนใจเป็นพิเศษ อะไรบ้างที่ควรจะตัดทิ้งไป

3. สามารถตีความเกี่ยวกับเรื่องราวหรือข้อคิดเห็นที่อ่านมาแล้วได้ว่า มีนัยสำคัญหรือลึกซึ้ง
มากน้อยเพียงใด

4. สามารถสรุปลงความเห็นจากสิ่งที่ได้อ่านมาแล้วได้อย่างถูกต้อง มีเหตุผลและน่าเชื่อถือ

5. สามารถใช้วิจารณ์ญาณของตนพิจารณาไตร่ตรองข้อสรุป หรือการอ้างอิงต่าง ๆ ของ
ผู้เขียน ได้อย่างถูกต้องและเป็นระบบไม่สับสน

6. สามารถถ่ายโอนหรือประสมประสานความรู้ที่ได้จากการอ่านกับประสบการณ์อื่น ๆ ได้อย่างเหมาะสมตามกาลและเทศะ

จะเห็นได้ว่า ความเข้าใจเป็นองค์ประกอบที่สำคัญอย่างหนึ่งของการอ่าน การอ่านกับความเข้าใจมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องซึ่งกันและกันจนมิอาจแยกออกจากกันได้ ถ้าอ่านแล้วไม่เกิดความเข้าใจใด ๆ เลย แสดงว่าการอ่านที่แท้จริงยังไม่เกิดขึ้น การอ่านในลักษณะนี้จึงเป็นได้แค่เพียงเห็นตัวหนังสือปรากฏอยู่บนหน้ากระดาษเท่านั้น ไม่สื่อความหมายใด ๆ ทั้งสิ้น นอกจากจะทำให้เสียเวลาไปโดยเปล่าประโยชน์แล้ว ยังมีได้คุณประโยชน์อันใดจากการอ่านนั้นเลย (อำนาจ บุญศิริวิทย์, 2543 : 16-17) ความเข้าใจในการอ่าน จึงเป็นการสร้างความหมายจากภาษาเขียนโดยมีการเชื่อมโยงความรู้เดิมของผู้อ่านซึ่งมีลักษณะเป็นกระบวนการเชิงปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้เดิมกับความรู้จากภาษาเขียน ความหมายที่ผู้อ่านสร้างขึ้นอาจคล้ายคลึงกับความหมายในความคิดของผู้เขียน ผู้อ่านแต่ละคนย่อมสร้างความหมายแตกต่างกัน และในการอ่านนอกจากจะต้องมีปฏิสัมพันธ์กับบทอ่านแล้วยังต้องมีปฏิสัมพันธ์กับองค์ประกอบนอกเหนือบทอ่าน การอ่านเพื่อความเข้าใจจึงทำให้ผู้อ่านเกิดความรู้สึกต่าง ๆ จากความเข้าใจที่มีต่อบทอ่านนั้น ๆ ความเข้าใจในการอ่านยังเป็นการอ่านที่ผู้อ่านสามารถตีความ สรุปความเข้าใจตรงตามที่คุณเขียนตั้งใจจะสื่อความ นอกจากนี้ ผู้อ่านที่มีความเข้าใจในการอ่านสูงก็จะได้รับประโยชน์จากการอ่านอย่างเต็มที่และเป็น การอ่านที่มีประสิทธิภาพ

4.2 ระดับความเข้าใจในการอ่าน

Dallman (1987 : 197-203) ได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านเป็น 3 ระดับ ดังนี้

1. ความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง หมายถึง ความเข้าใจข้อมูลที่กล่าวไว้ตรง ๆ ในบทอ่าน ประกอบด้วย การรู้ความหมายของคำ การหาใจความสำคัญและหารายละเอียด
2. ความเข้าใจระดับตีความ หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจสิ่งที่ไม่ได้กล่าวไว้ตรง ๆ ในบทอ่านแต่จะใช้ความสามารถในการสรุปอ้างอิง และลงความเห็นประกอบด้วย การย่อความ การได้มาซึ่งข้อสรุปการทำนายผลที่จะเกิดตามมา
3. ความเข้าใจระดับประเมินค่า หมายถึง การประเมินค่าสิ่งที่อ่าน โดยใช้ข้อมูลจากบทอ่าน มาพิจารณาอย่างมีเหตุผล โดยอาศัยความรู้หรือประสบการณ์ในเรื่องนั้นในการตั้งเกณฑ์ มาตรฐาน และประเมินค่า

อัจฉรา วงศ์โสธร (2538 : 150-151) ได้กล่าวถึง ระดับความเข้าใจในการอ่านเป็นขั้นตอนดังนี้

ขั้นกลไก คือ การอ่านออกเสียง

ขั้นความจำ คือ การอ่านข้อความและเข้าใจความหมาย จากที่ได้เรียนและท่องจำไว้แล้ว

เข้าใจเพราะเป็นข้อความที่ได้เรียนมา

ชั้นถ้อยโณ การนำความรู้ความจำมาใช้ในการอ่านข้อความใหม่ ๆ ให้เข้าใจได้ คือ ศัพท์ และโครงสร้างเป็นสิ่งที่ได้เรียนรู้และจำไว้แต่เนื้อความที่สิ่งเหล่านี้ไปปรากฏอยู่เป็นข้อความใหม่ หรือเป็นปริบทใหม่ที่ผู้อ่านไม่เคยพบมาก่อน

ชั้นสื่อสาร คือ ชั้นการอ่าน โดยเสรีเพื่อจับใจความสำคัญและรายละเอียดต่าง ๆ

ชั้นวิพากษ์วิจารณ์ คือ ชั้นที่ผู้อ่านจะต้องสามารถตีความเพื่อให้เข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนมิได้กล่าวถึงตรง ๆ เพียงแต่แนะหรือพาดพิงถึง ผู้อ่านต้องมีความสามารถในการวิเคราะห์และประเมินสารได้ เช่น ตีความได้ว่า ผู้เขียนมีเจตนาอย่างไร หน้าที่ของสารคืออะไร ลิลาภาษาที่ใช้เป็นแบบใด การเรียนด้วยการใช้เนื้อหาท้องถิ่นในการเรียนรู้ภาษาแบบร่วมมือ ผู้เรียนจะสามารถใช้ประสบการณ์เดิมของตนทำความเข้าใจเนื้อหาท้องถิ่นที่ตนคุ้นเคย เป็นการเรียนภาษาแบบมีความหมาย ไม่ได้เป็นการเรียนตัวโครงสร้างภาษา จึงนำไปสู่การเรียนรู้ภาษาโดยไม่รู้ตัว และกระบวนการเรียนรู้ที่ทำงานกลุ่มแบบร่วมมือ สมาชิกทุกคนมีความรับผิดชอบ มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน บรรยากาศในการเรียนรู้จะเป็นแบบผ่อนคลาย มีความสนุกสนาน จะช่วยส่งผลต่อบรรยากาศในการอ่านไปด้วย

4.3 การวัดและการประเมินผลด้านความเข้าใจในการอ่าน

ในการสอนอ่านมักจะเน้นการทำความเข้าใจต่อเรื่องที่อ่านเป็นหลัก อัจฉรา วงศ์โสธร (2538 : 150-151) กล่าวถึงในเรื่องนี้ว่า การวัดและประเมินการอ่านควรพิจารณาระดับของผู้เรียน และระดับของการอ่าน ในการทดสอบผู้เริ่มเรียนภาษาอาจรวมไว้ทุกระดับของทักษะโดยเน้นระดับสื่อสาร การทดสอบในระดับกลางและระดับสูง มักจะใช้ 3 ระดับ คือ ระดับการถ้อยโณ ระดับสื่อสาร และระดับวิพากษ์วิจารณ์ โดยให้น้ำหนักความสำคัญแก่ระดับสื่อสารเช่นกัน ระดับถ้อยโณ และวิพากษ์ วิจารณ์มักจะได้น้ำหนักในการสอบไล่เล็กน้อย ส่วนวิชาที่เน้นความสามารถเฉพาะด้าน เช่น รายวิชาการอ่านเชิงวิจารณ์จะเน้นระดับสุดท้ายมากกว่าระดับอื่น ตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตร

ส่วนเรื่องเกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินความเข้าใจในการอ่านนั้น อัจฉรา วงศ์โสธร (2538 : 154-155) กล่าวถึงว่า สามารถพิจารณาได้เป็น 2 ลักษณะ ได้แก่ เกณฑ์ที่กำหนดตามส่วนประกอบของภาษาแบบแยกย่อย และเกณฑ์ที่กำหนดตามความสามารถในการรับสาร ดังนี้

1. ความสามารถทางภาษาที่เป็นเกณฑ์แบบย่อย ได้แก่

1.1 ความรู้ด้านศัพท์ หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจคำศัพท์และสำนวนต่าง ๆ

1.2 ความรู้ด้านไวยากรณ์ หมายถึง ความสามารถในการใช้ความรู้ด้านไวยากรณ์ในการทำความเข้าใจเกี่ยวกับคำสรรพนาม ความเชื่อมโยงของเนื้อหา เช่น การใช้คำสันธาน คำบุพบทที่กำหนดหน้าที่ของภาษาว่าเป็นการขอร้อง เชื้อเชิญ หรือขออนุญาต เป็นต้น

2. ความสามารถทางการอ่านที่เป็นเกณฑ์แบบรวม ได้แก่

2.1 ความสามารถในการเรียบเรียงความ หมายถึง ความสามารถในการทำความเข้าใจ บทอ่าน และความสามารถในการตอบคำถามที่ให้เรียบเรียงด้วยคำใหม่ โดยให้ได้ใจความเดิม หรือ สามารถตอบคำถามแบบเลือกตอบ และแบบเรียบเรียงลำดับข้อความได้

2.2 ความสามารถในการอ่านข้อมูลที่เป็นรายละเอียด หมายถึง ความสามารถในการโยน รายละเอียดกับใจความสำคัญของเรื่องได้ว่าเป็นรายละเอียดสนับสนุน หรือเป็นรายละเอียดที่ ขัดแย้งกันเพื่อให้ข้อมูลที่ตรงกันข้าม ตลอดจนเข้าใจระหว่างรายละเอียดต่าง ๆ

2.3 ความสามารถในการอ่านจับใจความ หมายถึง ความสามารถระบุแก่นเรื่อง และ ใจความสำคัญของเรื่องที่อ่านได้

2.4 ความสามารถในการวิเคราะห์และประเมินความสัมพันธ์ของเนื้อความและ ศูนย์ทฤษฎีศาสตร์ของการใช้ภาษา หมายถึง ความสามารถในการใช้ความรู้ด้านคำศัพท์ ไวยากรณ์ ความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน และความรู้เกี่ยวกับรูปแบบลีลาภาษาที่ใช้ในบทอ่านที่จะเป็นตัวกระตุ้น วิเคราะห์ ประเมิน และสรุปบทอ่านได้ว่าเป็นสารประเภทใด ใช้ลีลาภาษาแบบเป็นทางการหรือไม่ เข้าใจทัศนคติของผู้เขียนที่แฝงอยู่ สามารถวิพากษ์วิจารณ์ถึงเหตุผลที่เกิดขึ้นได้ ตลอดจนสามารถ ประเมินบทอ่านได้ว่า มีความชัดเจนเข้าสู่ประเด็นอย่างไม่อ้อมค้อม และใช้ภาษาได้กระชับ ความสามารถในระดับนี้เป็นระดับสูงที่ต้องอาศัยความรู้ในระดับต้นเป็นพื้นฐาน

ในการสร้างแบบสอบส่วนที่สำคัญ คือ ข้อคำถาม ซึ่ง Irwin (1991 : 145) ได้กล่าวถึง ประเภทของการตั้งคำถามในแบบสอบการอ่านว่ามี 3 ประเภท คือ

1. คำถามที่หาคำตอบได้จากบทอ่าน
2. คำถามที่อนุมานคำตอบได้จากบทอ่าน
3. คำถามที่ผู้อ่านต้องใช้ความรู้เพิ่มเติมหรือประสบการณ์เข้ามาผสมผสานกับข้อมูลที่ได้

จากบทอ่านในการหาคำตอบ

ดังนั้นในการสร้างแบบสอบสิ่งที่ผู้สร้างแบบสอบต้องคำนึงถึง คือ การพิจารณาว่าจะ ประเมินความสามารถในขั้นตอนใดของทักษะการอ่าน ซึ่งประกอบด้วย ขั้นกลไก ขั้นความจำ ขั้นถ่ายโอน ขั้นสื่อสาร และขั้นวิพากษ์วิจารณ์ ในการเขียนข้อคำถาม ควรเขียนให้ครอบคลุม ประเภทของคำถามทั้ง 3 ประเภท ได้แก่ คำถามที่หาคำตอบได้จากบทอ่าน คำถามที่อนุมานคำตอบ ได้จากบทอ่าน และคำถามที่ผู้อ่านต้องใช้ความรู้เพิ่มเติมหรือประสบการณ์เข้ามาผสมผสานกับ ข้อมูลที่ได้จากบทอ่าน ผู้สร้างแบบสอบควรคำนึงถึงการเลือกบทอ่านที่จะนำมาทดสอบโดยควร เลือกบทอ่านจากหนังสือที่ใช้ในการเรียน หรือบทอ่านที่มีความเหมาะสมกับอายุ ความสนใจ และ ระดับของผู้เรียน นอกจากนี้ควรคำนึงว่า การทดสอบความเข้าใจการอ่านนั้นเป็นการทดสอบ ภาษาอังกฤษทั่วไปหรือภาษาอังกฤษเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะเพื่อนำไปใช้เป็นแนวทางในการเลือก บทอ่านให้มีความเหมาะสม