

บทที่ 2

วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่อง ผลการใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือตามแนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารในการสอนกฎไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาครูในมหาวิทยาลัยราชภัฏ ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และเอกสารต่าง ๆ และผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อให้ครอบคลุมเนื้อหา มีรายละเอียดประกอบด้วย

1. ไวยากรณ์กับการเรียนรู้ภาษา
2. การสอนไวยากรณ์ตามแนวการสอนเพื่อการสื่อสาร
3. การเรียนแบบร่วมมือเพื่อการสอนไวยากรณ์
4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
5. กรอบแนวคิดในการวิจัย

ไวยากรณ์กับการเรียนรู้ภาษา

ไวยากรณ์เป็นกฎบรรทัดฐานของรูปแบบการใช้ภาษา ที่เป็นหลักและแนวทางให้กับผู้ใช้หรือผู้เรียนภาษานั้น ๆ ว่าจะพูดหรือเขียนอย่างไร ตั้งแต่หน่วยคำจนถึงการรวมคำเป็นประโยค แสดงความสัมพันธ์ของคำในระดับประโยคและความสัมพันธ์ระหว่างประโยคในระดับข้อความ ต่อเนื่อง (text) ทั้งในแง่หน้าที่ โครงสร้าง และความหมายที่ใช้ในการสื่อสาร (อมรา, ยุพาพรรณ, สรัญญา, 1, 5, 2546) ดังนั้นการมีความรู้ในหลักภาษาทำให้กลุ่มคนสามารถแลกเปลี่ยน แบ่งปัน ความรู้สึกนึกคิดซึ่งกันและกัน เข้าใจในสารสาระที่อีกฝ่ายสื่อความออกมา ภาษาที่ปราศจากกฎระเบียบในหลักภาษานี้ ย่อมมีผลทำให้ผู้ส่งสารไม่อาจจะสื่อความหรือบอกความประสงค์ของตน ต่อผู้อื่นได้

แต่การเรียนไวยากรณ์ถูกมองว่าเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการสื่อสาร และไม่มี ความจำเป็นที่ผู้เรียนต้องเรียนรู้สาระในหลักภาษา เพราะไม่ได้ช่วยการเรียนรู้ภาษาให้เกิดขึ้น (Liao and Wang, 2009, 102) ประกอบกับการเกิดขึ้นของแนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร (Communicative Language Teaching) ในช่วงปี ค.ศ. 1960 ซึ่งแพร่หลายอย่างกว้างขวางในหมู่นักการศึกษาและครูผู้สอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง และสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่ไม่พอใจการสอนไวยากรณ์แบบเน้นความรู้ในระบบภาษา (Structural View) ว่าผู้เรียนต้องรอบรู้

กฎเกณฑ์ ผีวิเคราะห์หน่วยคำ วลี และประโยคโดยการเลียนแบบ พูดหรือเขียนซ้ำ ๆ เพื่อจดจำไว้ในสมอง เพราะข้อสรุปจากหลายงานวิจัย (Widdowson, 1983, 117; Sugino, 1998; Widodo, 2006, 123; Allen and Widdowson, 1983, 123) พบว่า การเรียนแบบเน้นความรู้ในระบบภาษานี้ จำกัดการพัฒนาความสามารถในการถ่ายโอนความรู้ (Transfer of Learning) ในที่นี้คือคำศัพท์และประโยคที่เรียนในชั้นเรียน ไปใช้ประกอบกิจกรรมในชีวิตประจำวันนอกชั้นเรียนได้

ข้อจำกัดดังกล่าวแสดงให้เห็นว่ากระบวนการเรียนรู้ภาษาของคนเรา มีความสลับซับซ้อนมากกว่าการฝึกพิจารณาหลักภาษาเพื่อสร้างทักษะใหม่ให้เป็นนิสัย (Naeini, 2008, 122) การเรียนไวยากรณ์ มิใช่เพียงการแสดงให้เห็นแค่โครงสร้างกฎเกณฑ์ทางภาษาเท่านั้น (Shehadeh, 2005, 15) การฝึกอย่างหนึ่งก็ใช้ได้เฉพาะสิ่งที่ฝึกเท่านั้นจะไปถ่ายทอดกับเหตุการณ์อย่างอื่นไม่ได้ ในชีวิตจริงมนุษย์เราสามารถสร้างประโยคใหม่ได้อยู่เรื่อย ๆ และเข้าใจได้ทันทีโดยไม่ต้องมีการสอน (Wang, 2010, 79; Littlewood in Grammar in a Communicative Approach; Nunan, 1991, 233) เพราะคนเรามีกลไกตามธรรมชาติที่จะวิเคราะห์ข้อมูลและสร้างกฎเกณฑ์ขึ้นตามความเข้าใจของตน วงการสอนภาษาต่างประเทศจึงหันมาสนใจแนวการสอนภาษาแบบความรู้ความเข้าใจ (cognitive code learning) โดยเห็นว่ากระบวนการเรียนรู้ภาษาเป็นกระบวนการทางปัญญา ที่ผู้สอนไม่สามารถบอกผู้เรียนให้เห็นโครงสร้างหรือกฎเกณฑ์ซับซ้อนได้หมด แต่ผู้สอนเป็นผู้จัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ให้กระบวนการดังกล่าวเกิดขึ้น (Littlewood; Yu-jiao, 2007, 22) กระตุ้นให้ผู้เรียนอยากรู้ อยากเรียน เชื่อมโยงสิ่งที่เรียนใหม่เข้ากับสิ่งที่ตนรู้แล้ว การเรียนรู้ภาษาเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนได้จัดระเบียบความรู้และสะสมไว้ในลักษณะของความรู้พร้อมใช้ (สุมิตรา, 2540, 31-33, 67; Nunan, 1991, 233)

ไวยากรณ์ควรถูกนำเสนอและฝึกในกิจกรรมที่มีบริบทหรือสถานการณ์กำกับอยู่ (meaning-based instruction) เพื่อให้ผู้เรียนได้คิดเกี่ยวกับไวยากรณ์ แล้วเชื่อมโยงการนำไปใช้เข้ากับความรู้ในระบบภาษาที่ตนเรียนมาแล้ว (Widodo, 2006, 124; Batstone, 1995, 70) ผู้เรียนเรียนรู้จากการโต้ตอบระหว่างการใช้ (feedback) ในสถานการณ์ว่าผู้รับสารเข้าใจมากน้อยเพียงใด ถ้าไม่เข้าใจให้ปรับคำพูด/ข้อเขียนใหม่ อันเป็นการจัดระบบความเข้าใจในภาษาของผู้เรียนให้สมบูรณ์ขึ้น การเรียนไวยากรณ์มุ่งให้ผู้เรียนสามารถใช้ความรู้ในระบบภาษาเรียบเรียงประโยคพูดและเขียนได้ เข้าใจคำ วลี ประโยคในการอ่านและฟัง สามารถตรวจสอบภาษาและแก้ไขด้วยตนเองเมื่อผิด เพราะภาษาไม่ได้เป็นเพียงระบบไวยากรณ์ที่ประกอบด้วยเสียง ศัพท์ โครงสร้าง แต่เป็นระบบการสื่อความที่สร้างความเข้าใจ ในสิ่งที่เป็นที่รู้เฉพาะ (ความรู้สึก ความคิด) ของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง ให้กลายเป็นความเข้าใจร่วมกันระหว่างผู้รับและผู้ส่งสาร (ภักธีรยา, 2549, 7)

ทักษะการใช้ไวยากรณ์เพื่อการสื่อสารสามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นในผู้เรียนภาษาได้ โดยการทำให้ความรู้ในระบบภาษา(ที่เรียนในชั้นเรียน)เป็นความรู้พร้อมใช้ ผู้เรียนสามารถคิดออกมา

ได้ทันทีเมื่อต้องการฟัง พูด อ่าน หรือเขียน โดยไม่ต้องใช้เวลามาวิเคราะห์ประโยคและเรียบเรียง คำศัพท์ (Littlewood, 1989) ซึ่งสามารถทำได้ โดยผู้สอนสร้างความสนใจของผู้เรียนให้เกิดขึ้นใน ศัพท์หรือไวยากรณ์เป้าหมายที่ต้องการสอน (grammatical consciousness-raising) ระหว่างการทำ กิจกรรมการฟัง พูด อ่าน หรือเขียน แสดงให้ผู้เรียนเห็นความสัมพันธ์ระหว่างไวยากรณ์และการ นำไปใช้สื่อสาร สังเกตและคิดหาเหตุผลด้วยตนเองว่าเพราะอะไร และอย่างไร ศัพท์หรือไวยากรณ์ตัว นั้นจึงใช้เช่นนั้น (Widodo, 2006, 124, 137) เช่น การให้ผู้เรียนระบุข้อผิดพลาดในความเรียงความ ของตนและแก้ไขโดยอิงหลักไวยากรณ์ที่ถูกนำเสนอในชั้นเรียน

Larsen-Freeman (2003, 11, 15, 57) เสริมว่าการเรียนรู้ภาษาเป็นกระบวนการ การค้นพบและสร้างเข้าใจความสัมพันธ์ของระบบภาษาอันเป็นพื้นฐานสู่การใช้ที่ถูกต้อง ในชั้นเรียน ผู้เรียนควรเริ่มจากการรู้ว่าทำไม (why) หลักไวยากรณ์จึงกำหนดรูปแบบภาษานั้น ๆ เพราะ “ทำไม” จะอธิบายเหตุผลของการนำไวยากรณ์ไปใช้ (how) ในลักษณะอย่างนั้นอย่างนี้ ผู้เรียนภาษาอังกฤษที่ รู้ว่าลำดับการนำเสนอประเด็นสำคัญมักอยู่ที่ท้ายประโยค (end-focus position) จะเข้าใจทันทีว่า “We sent a package to him” เน้นว่าผู้รับพัสดุเป็นชาย (ไม่ใช่ผู้หญิง หรือคนอื่น ๆ) เช่นเดียวกัน หากผู้เรียนรู้ว่าลำดับการเรียงกรรมตรง (direct object) และกรรมรอง (indirect object) ใน ประโยคแสดงระดับความสำคัญของข้อมูล ก็จะสามารถตอบ “Meredith gave Jack advice” สำหรับ คำถาม “What did Meredith give Jack?” และเลือกตอบ “Meredith gave advice to Jack” หากคำถามเป็น “To whom did Meredith give advice?” Hyme (cited in Wang, 2010, 80; สุ มิตรา, 2540, 28) สรุปว่าความเข้าใจในระบบภาษา เป็นศักยภาพแฝงในความสามารถของการนำ ภาษาไปใช้สื่อสาร ทักษะการฟัง พูด อ่าน เขียนจะพัฒนาไม่ได้เลยหากปราศจากความเข้าใจในหลัก ไวยากรณ์

การสอนไวยากรณ์ตามแนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร

แนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารเป็นกลุ่มแนวคิดการพัฒนาทักษะความสามารถใน การนำภาษาไปใช้ ที่ไม่ได้มีลักษณะการจัดการเรียนการสอนที่เฉพาะเจาะจงตายตัว แต่เป็นกลุ่มแนว ทิศทางการปฏิบัติที่ครูผู้สอนสามารถปรับใช้โดยอิงอยู่บนฐานของแนวคิดการพัฒนาทักษะการนำภาษา ไปใช้เพื่อประกอบกิจกรรมหน้าที่ในชีวิตประจำวัน (Mitchell, 1994, p. 41) ภาษาตามแนวคิดนี้เป็น ระบบของความหมายที่สื่อออกมาจากกฎระเบียบการจัดเรียงคำ และประโยคตามหลักภาษาตาม โอกาสและวัตถุประสงค์ได้อย่างเหมาะสม แนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารนำเอาแนวคิดการ ปฏิสัมพันธ์ (communicative interaction) ระหว่างผู้ส่งและผู้รับสาร ว่าสารหรือความหมายหนึ่ง ๆ ที่ผู้ส่งสารสื่อไปยังคู่สนทนาของตนสามารถถ่ายทอดออกมาโดยใช้โครงสร้างไวยากรณ์และคำศัพท์ได้ มากมาย ความหมายของสารที่ส่งออกมาขึ้นอยู่กับความเข้าใจและการตีความจากการโต้ตอบกัน ระหว่างคู่สนทนา กิจกรรมการเรียนภาษาตามแนวการสอนเพื่อการสื่อสารมุ่งเน้นให้ผู้เรียนสร้าง

ความรู้ความเข้าใจในการใช้ภาษาผ่านกระบวนการมีปฏิสัมพันธ์โต้ตอบกัน (interactive processes) ทั้งระหว่างผู้เรียน ครู สื่อ หรือบุคคลรอบตัว กิจกรรมจะทำให้ผู้เรียนเกิดความจำเป็นในการใช้ภาษา เสมือนจริงกับสถานการณ์ที่ผู้เรียนพบนอกชั้นเรียน

การจัดการเรียนการสอนตามแนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร แบ่งได้สองลักษณะ ใหญ่ตามการตีความของนักการศึกษา (Littlewood, 1981; cited in Nunan, 2004, 9) ออกเป็น แนวการสอนเพื่อการสื่อสารแบบไม่อิงหลักไวยากรณ์ (strong interpretation of CLT) และแนวการสอนเพื่อการสื่อสารแบบอิงหลักไวยากรณ์ (weak interpretation of CLT) แนวการสอนภาษาแบบไม่อิงหลักไวยากรณ์ มองว่ากระบวนการเรียนรู้ภาษาที่สองของผู้เรียนเหมือนกระบวนการเรียนรู้ภาษาแรกของคนที่เรียนภาษาจากการใช้ภาษาในชีวิตประจำวัน (natural communication) ผู้เรียน รับรู้ (acquire) ภาษาจากการเลียนแบบเจ้าของภาษา (ในที่นี้คือพ่อแม่ หรือผู้ปกครอง) และการลอง ผิดลองถูกในสถานการณ์ในชีวิตประจำวัน (Krashen, 1982) ส่วนแนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร แบบอิงหลักไวยากรณ์ให้ความสำคัญกับความรู้ในตัวภาษา (language form หรือกฎไวยากรณ์) ว่าเป็นรากฐานของการพัฒนาทักษะทางภาษาทั้งการ ฟัง พูด อ่าน และเขียน ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจใน ความหมายของสิ่งที่ได้ยิน สามารถแสดงความหมายออกมาทางตัวอักษรหรือถ้อยคำในการเขียนและ พูด และช่วยให้ผู้เรียนเห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยภาษาในระดับคำ วลี ประโยค และยังให้ ผู้เรียนสามารถเรียบเรียงคำ (vocabulary) มาเป็นประโยค ได้ตามหน้าที่และประเภทของหน่วยคำ นั้น ความรู้ในหลักไวยากรณ์เป็นไปเพื่อช่วยส่งเสริมการเรียนภาษา แต่ไม่ใช่เป้าหมายหลักของการ เรียนภาษา (Widodo, 2006, 122; Ellis, 2003, 28; Nunan, 2004, 22; Widodo, 2006:123)

ทั้งแนวการสอนเพื่อการสื่อสารแบบไม่อิงหลักไวยากรณ์ (strong interpretation of CLT) และแนวการสอนเพื่อการสื่อสารแบบอิงหลักไวยากรณ์ (weak interpretation of CLT) มี มุมมองร่วมกันว่ากระบวนการเรียนรู้ภาษาเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียน ครูผู้สอนไม่ สามารถไปกำหนดบังคับกระบวนการเรียนรู้ให้เกิดได้ (Littlewood, 1983, 92-93) การสอนภาษา จำเป็นต้องจัดกิจกรรมชั้นเรียนที่เอื้อต่อกระบวนการเรียนรู้ให้เกิดขึ้น โดยจัดกิจกรรมที่จูงใจผู้เรียน เปิดโอกาสให้แสดงความคิดเห็นความเป็นตัวตนของผู้เรียน มีความสัมพันธ์หรือความสำคัญต่อผู้เรียน (Littlewood, 1989, 72; Littlewood, 1993, 92)

ความต่างระหว่างแนวการสอนทั้งสองอยู่ที่การจัดกิจกรรมชั้นเรียนที่เอื้อ กระบวนการเรียนรู้ให้เกิดขึ้น แนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารแบบไม่อิงหลักไวยากรณ์เห็นว่า กิจกรรมในชั้นเรียนควรให้ผู้เรียนได้ลองใช้ภาษาในการ ฟัง พูด อ่าน เขียน ตั้งแต่นั้น (Savignon, 1972, 1983 cited in Richards and Rodgers, 2001, 172) แล้วให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาในการทำงาน สร้างชิ้นงาน หรือแลกเปลี่ยนความคิดระหว่างกัน การวิเคราะห์หลักไวยากรณ์และแยกสอนศัพท์เป็น คำ ๆ แทบจะไม่มี หรืออาจมีบ้างแค่เพียงพอต่อการทำชิ้นงานได้เท่านั้น การสอนหลักไวยากรณ์เป็น

สิ่งไม่จำเป็น เนื่องจากกระบวนการเรียนรู้จะเกิดขึ้นเอง ทำหน้าที่ตามธรรมชาติในการถอดแบบหลักการใช้ไวยากรณ์และความหมายของศัพท์ระหว่างการใช้อาษาประกอบกิจกรรม

ส่วนกิจกรรมการสอนตามแนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารแบบอิงหลักไวยากรณ์ ผู้สอนจะเสนอหลักการใช้กฎบรรทัดฐานของภาษา ให้ผู้เรียนทำความเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผลของหลักการใช้ ไวยากรณ์ก่อนการนำไปใช้ ความสนใจของผู้เรียนถูกดึงไปที่โครงสร้างประโยค และศัพท์ ให้ใส่ใจหาเหตุผลว่าทำไม (why) กฎไวยากรณ์จึงกำหนดรูปแบบภาษานั้น ๆ ทำไมไวยากรณ์นั้น ๆ จึงถูกนำไปใช้ (how) ในลักษณะอย่างนั้นอย่างนี้ ความรู้ในไวยากรณ์ที่เกิดขึ้นเป็นความตระหนักรู้ในระบบภาษา ยังไม่สามารถนำไปในการฟัง พูด อ่าน หรือเขียนได้ทันที (Widodo, 2006, p.124; Naeini, 2008, 121, 122, 125) แต่ทำให้ผู้เรียนสามารถตรวจสอบความถูกต้อง (monitor) การใช้อาษาได้ด้วยตนเอง (Ellis, 2004 cited in Widodo, 2006, 125) สังเกตและพิจารณาเห็น (notice) กระบวนการทำงานของระบบภาษา ผู้เรียนเกิดความสนใจในศัพท์หรือไวยากรณ์เป้าหมาย (grammatical consciousness-raising) สังเกตและคิดหาเหตุผลด้วยตนเองว่าเพราะอะไร และอย่างไร ศัพท์หรือไวยากรณ์ตัวนั้นจึงใช้เช่นนั้น กล่าวได้ว่ากิจกรรมการสอนตามแนวการสอนเพื่อการสื่อสารแบบอิงหลักไวยากรณ์ผสมผสานจุดเน้นระหว่างความคล่องแคล่ว (fluency) ในการใช้อาษา กับความถูกต้อง (accuracy) ตามหลักไวยากรณ์เข้าไว้ด้วยกัน Nunan (2004:22) เห็นว่าการผสมผสานระหว่างสองจุดเน้นนี้สอดคล้องกับสภาพการเรียนภาษาที่สองเป็นภาษาต่างประเทศ เพราะผู้เรียนไม่ได้อยู่ในสภาพแวดล้อมที่ใช้ภาษาเป้าหมาย (target language) เป็นภาษาหลักในชีวิตประจำวัน การเรียนไวยากรณ์ช่วยให้ผู้เรียนใส่ใจและสังเกตการนำไปใช้ อันจะเป็นความรู้พื้นฐานสะสมไว้เพื่อนำไปใช้ในสถานการณ์สื่อสารจริงต่อไป (Littlewood, 1989; Sharwood-Smith, 1981; Schulz, 1996 cited in Liao and Wang, 2009, 104)

การเรียนแบบร่วมมือเพื่อการสอนไวยากรณ์

การเรียนแบบร่วมมือ (Cooperative Learning) เป็นกลวิธีการจัดการเรียนการสอนที่ใช้ปฏิบัติสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่มหรือคู่ ทำหน้าที่หรือบทบาทตามภาระงานที่ตนได้รับมอบหมาย สมาชิกแต่ละคนรับผิดชอบทำงานของตน ขณะเดียวกันก็ช่วยเหลือเพื่อนสมาชิกในการทำงาน (Olsen and Kagan, 1992:8 cited in DelliCarpini, 2009, 43) ความสำเร็จของงานเป็นศูนย์กลางของการปฏิบัติสัมพันธ์ (Interactions) ระหว่างสมาชิกกลุ่ม/คู่ สมาชิกได้แลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างบุคคล ต่อรองและโต้แย้งความเห็น การแลกเปลี่ยนความคิดเป็นไปในรูปแบบของการแสวงหามติร่วมที่ทุกคนเห็นชอบ (Discourses about problematic situations) (Schellens & Valcke, 2005; Askill-Williams and Lawson, 2005, 85)

การพูดคุยดังกล่าวแตกต่างจากกิจกรรมการพูดทั่วไป (Verbal Interaction) ในชั้นเรียน เช่น การถาม-ตอบระหว่างครูกับนักเรียน (Teacher-Led Question-Answer Sessions) การบอกเล่าความรู้สึก (Show and Tell) การสนทนาพูดคุยระหว่างเพื่อนในชั้นเรียน (Non-Problematic Situations) ตรงที่การพูดนี้ถูกออกแบบให้นักเรียนใช้มุมมองที่ต่างกันระหว่างสมาชิกกลุ่มมาแปลหรือตีความ ทำความเข้าใจปัญหา เนื้อหาสาระวิชา (Pontecorvo, 1987 cited in Askill-Williams and Lawson, 2005, 87) ผ่านการเลือกและจัดเรียงความคิดของตนเอง แล้วมาพิจารณาความเป็นเหตุและผลรวมกันกับเพื่อน (Integration) อันเป็นกระบวนการทางปัญญา เพิ่มความคงทนในการจดจำอันเนื่องจากการคิดเพื่อต่อยอดความรู้เดิม (Floris, Blankenstein, Dolmans, van der Vleuten, & Schmidt, 2011, 189, 191; DelloCarpini, 2009, 44)

ความแตกต่างในมุมมองหรือระดับความสามารถทางปัญญาที่ไม่เท่ากันของผู้เรียน ทำให้เกิดการพูดคุยแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างสมาชิกกลุ่ม/คู่ เพิ่มช่องทางการสื่อสารในชั้นเรียนที่เดิมมีเพียงช่องทางเดียว จากครูสู่นักเรียน (one-way communication) ที่นักเรียนฟังการบรรยายจากครูแล้วทำแบบฝึก นักเรียนทำความเข้าใจตามภูมิความรู้เดิมของตนแล้วรับทราบว่าความเข้าใจถูกต้องตรงตามจุดประสงค์ที่ครูได้กำหนดไว้ล่วงหน้าหรือไม่-ความเข้าใจของนักเรียนที่เกิดขึ้นนี้ เป็นความเข้าใจบนฐานความรู้เดิมของผู้เรียนผู้เดียวและมาจากมุมมองเดียวของครูผู้สอน (Askill-Williams and Lawson, 2005, 88) การเรียนแบบร่วมมือทำให้การสอนไวยากรณ์ไม่ได้เป็นการถ่ายทอดความรู้ในที่นี้คือหลักไวยากรณ์)ทางเดียวอีกต่อไป แต่เป็นกระบวนการกลุ่มพลวัต (Dynamic Process) ที่ความรู้ในหลักไวยากรณ์ของผู้เรียน เกิดจากการปะทะสังสรรค์แลกเปลี่ยนข้อมูลกับสมาชิกร่วมชั้นคนอื่น ๆ (Naeni, 2008, 122) รวมความรู้เดิม (Schema) ที่หลากหลาย ผ่านการอภิปราย อธิบายและไตร่ตรองจากสมาชิกกลุ่ม/คู่ ผู้เรียนได้เชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับความรู้เดิมโดยการวิพากษ์โต้แย้งจนเกิดเป็นความเข้าใจเฉพาะของผู้เรียนแต่ละคน

ปฏิบัติสัมพันธ์ของสมาชิกกลุ่ม/คู่ (Social Structured Exchange) เป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งที่ทำให้เกิดการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Xiao-ming, 2007, 8) การทำงานกลุ่ม/คู่อาจเป็นเพียงการรวมกลุ่มชน (เช่น กลุ่มคนนั่งฟังดนตรี กลุ่มคนเล่นเกมออนไลน์ทางอินเทอร์เน็ต กลุ่มคนในโรงอาหาร) แต่ไม่เกิดการปฏิบัติสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้เมื่อปฏิสัมพันธ์ในการทำงานของสมาชิกกลุ่ม/คู่ เป็นไปตามหลักการสำคัญ (Kagan, 1994) ดังนี้

1. ความสัมพันธ์เกี่ยวข้อกันในทางบวก (Positive Interdependence) หมายถึง การพึ่งพากันและกันระหว่างสมาชิกในกระบวนการทำงาน สมาชิกแต่ละคนรับรู้ว่าคุณเองมีความสำคัญต่อความสำเร็จของการทำงานของคุณสมาชิก ช่วยเหลือและสนับสนุนเพื่อนในขณะเดียวกันก็มีความผูกพันที่ตนเองต้องทำงานให้บรรลุตามเป้าหมายเพื่อเพื่อนสมาชิกที่พึ่งพิงตน (Knight and Bohlmeyer, 1990) ความสัมพันธ์ในทางบวกนี้เกิดขึ้นได้จากครูกำหนดผลลัพธ์

(Outcome) ที่ต้องการร่วมกัน (เช่น รางวัลกลุ่มที่ได้มาจากการประเมินคุณภาพชิ้นงานจากสมาชิกแต่ละคน) วิธีการการทำงาน (Means) ของสมาชิกที่ต่อเนื่องเกี่ยวข้องกัน (เช่น งานชิ้นที่สองจะเริ่มทำไม่ได้หากงานชิ้นที่หนึ่งยังไม่แล้วเสร็จ) เป็นต้น

2. ความรับผิดชอบของสมาชิกแต่ละคน (Individual Accountability) เป็นสำนึกในหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายว่าแต่ละคนมีส่วนร่วมในกระบวนการทำงาน และพยายามทำงานในส่วนของตนเพื่อให้งานส่วนรวม (ของกลุ่ม) บรรลุเป้าหมาย หากไม่มีการกำหนดความรับผิดชอบของสมาชิกแต่ละคน อาจทำให้เกิดความไม่เท่าเทียมกันในการทำงาน เกิดสภาพ “การกินแรง” (Free-Rider Effect) ที่สมาชิกบางคนมีส่วนร่วมในการทำงานน้อยกว่าสมาชิกอื่นในกลุ่ม เกิดสภาพ “ทำงานเกินตัว” (Work-Horse Effect) สมาชิกบางคนทำงานมากกว่าสมาชิกคนอื่น หรือเกิดสภาพ “เก่งคนเดียว” ที่สมาชิกที่มีความสามารถสูงกว่าสมาชิกที่เหลือในกลุ่ม ทำงาน(และเรียนรู้)เพียงคนเดียว (Johnson, Johnson, and Holubec, 1994)

3. การรวมกลุ่มสมาชิก (Team Formation) หมายถึงการจัด หรือคัดสรรสมาชิกกลุ่ม(หรือคู่)โดยครูหรือการสุ่มเลือก ผู้เรียนสามารถเลือกสมาชิกกลุ่มด้วยตนเองได้ สมาชิกควรมีความแตกต่างกัน (Heterogeneity) ในด้านผลสัมฤทธิ์ เพศ ภูมิความรู้พื้นฐาน หรือความสนใจ เป็นต้น เพื่อให้โอกาสของการปฏิสัมพันธ์ (ถามตอบ อธิบาย อภิปราย) ระหว่างสมาชิกมากขึ้นเพราะผู้เรียนแต่ละคนรับรู้และเข้าใจข้อมูลใหม่ตามภูมิพื้นฐานความรู้เดิมของตน (Xiao-ming, 2007, p.10) ทำให้ผู้เรียนแต่ละคนเรียนรู้เรื่องราวเดียวกันในมุมมองที่แตกต่างกัน เกิดความหลากหลายของความคิด (Cognitive Conflicts) การรวมกลุ่มที่สมาชิกมีความคล้ายคลึงกัน (Homogeneity) ก็สามารทำได้ ทั้งนี้ขึ้นกับจุดประสงค์การสอนเฉพาะไป ในชั้นเรียนที่ผู้เรียนมีความแตกต่างกันน้อย (เช่น มีผลสัมฤทธิ์สูงทั้งห้อง หรือมีความสนใจเดียวกันทั้งหมด) ผู้สอนอาจจัดกลุ่มโดยการสุ่ม สลับกับการจัดโดยครูเพื่อผู้เรียนเกิดการถ่ายโอนทักษะทางสังคมที่เจอในสถานการณ์หนึ่งสู่อีกสถานการณ์หนึ่ง

4. ความเท่าเทียมกันในภาระงาน (Equal Participation) เป็นความเสมอภาคในการมีส่วนร่วม ทุกคนต้องมีส่วนร่วมในการทำชิ้นงานส่วนต่าง ๆ ความเท่าเทียมกันในภาระงานสร้างได้โดย 1) ผลิตกันทำงาน (Turn Allocation) 2) แบ่งสัดส่วนตามภาระงาน (Task Roles) หรือตามบทบาท (Maintenance Roles) เช่น นักเรียน A ค้นหาข้อมูลชิ้นที่ 1 นักเรียน B ค้นหาข้อมูลชิ้นที่ 2 หรือนักเรียน A เป็นผู้คุมกลุ่มไม่ให้เสียงดัง (Quiet Captain) นักเรียน B เป็นผู้จัดหา/แบ่งใช้อุปกรณ์ (Material Monitor) นักเรียน C เป็นผู้จดบันทึก (Recorder) แต่ “ความเท่าเทียม” นี้้อาจมาน้อยแตกต่างกันบ้างระหว่างสมาชิก ตามระดับสมรรถภาพของแต่ละคน

5. การกำหนดแบบพฤติกรรมกรรมการแลกเปลี่ยนข้อมูลของสมาชิก (Structures) ระหว่างการทำงานกลุ่ม/คู่ ที่แต่ละแบบพฤติกรรมจะกำหนดให้สมาชิกแต่ละคนทำอะไรบ้างในแต่ละขั้นตอนของการทำงาน การกำหนดพฤติกรรมกรรมการแลกเปลี่ยนข้อมูลแต่ละแบบสามารถนำมาใช้ได้

ทุกสาระวิชา ทุกระดับชั้น เพราะแบบพฤติกรรมเป็นเพียงโครงกำหนดเส้นทางการสื่อสารระหว่างสมาชิกที่ผู้สอนเลือกใช้เพื่อเน้นการเรียนรู้สาระวิชา เสริมสร้างการสื่อสาร หรือพัฒนาทักษะทางสังคม ผู้เรียนก็ได้ ผู้สอนสามารถนำแบบพฤติกรรมการแลกเปลี่ยนข้อมูลมาใช้เรียงต่อกัน (ดังเช่น Three-Step-Interview แล้วตามด้วย Roundrobin) ตามจุดประสงค์การเรียนรู้การสอนได้ (Kagan, 1994)

หลักการดังกล่าวเอื้อให้เกิดการปฏิบัติสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่มหรือคู่ ทำหน้าที่หรือบทบาทตามภาระงานที่ตนได้รับมอบหมาย สมาชิกแต่ละคนรับผิดชอบทำงานของตนเอง ขณะเดียวกันก็ช่วยเหลือเพื่อนสมาชิกในการทำงาน ทำให้การทำงานกลุ่มต่างไปจากการทำงานกลุ่มแบบเดิม ๆ ที่ทำมา ที่ครูมักพุ่งเป้าไปที่ผลการทำงาน หรือการกำหนดว่าใครเป็นประธาน เลขและสมาชิก มากกว่ากระบวนการทำงานที่ได้มาของชิ้นงานนั้น ๆ (นาตยา, 2543, 89)

เทคนิคการสอนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้แบบร่วมมือในการทำงานกลุ่ม/คู่มืหลากหลาย Kagan (1994, p 5:3) จำแนกออกได้ 6 กลุ่ม (Domain) ตามจุดประสงค์การใช้งานมีเพื่อการสร้างกลุ่มงาน (Teambuilding), เพื่อการสร้างกลุ่มชั้นเรียน (Classbuilding), เพื่อสร้างการสื่อสาร (Communication Building), เพื่อการแลกเปลี่ยนข้อมูล (Information Exchange), เพื่อส่งเสริมผลสัมฤทธิ์และพัฒนาทักษะการคิด (Mastery and Thinking Skills) สำหรับงานวิจัยผลการใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือตามแนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารในการสอนกฎไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาคณะในมหาวิทยาลัยราชภัฏ ผู้วิจัยเลือกใช้กลุ่มเทคนิคการส่งเสริมผลสัมฤทธิ์และการแลกเปลี่ยนข้อมูล (Information Exchange) ในการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเพื่อการสอนไวยากรณ์ เพราะกลุ่มเทคนิคนี้มุ่งพัฒนาผลการเรียนรู้ด้านสาระและทักษะการนำไปใช้ เหมาะกับกิจกรรมการเรียนรู้ที่ต้องการให้ผู้เรียนระดมความคิดที่หลากหลายจากสมาชิกเพื่อนำไปสู่ความเข้าใจเดียวกัน ซึ่งสอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัยที่กำหนด

เทคนิคการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือในการส่งเสริมผลสัมฤทธิ์และพัฒนาทักษะการคิด (Mastery and Thinking Skills) ในการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือที่ใช้มี

1. เทคนิคคร่วมกันคิด (Numbered Heads Together) เป็นเทคนิคใช้เพื่อให้ผู้เรียนจดจ่อ ตั้งใจฟังในสิ่งที่ครูกำลังบรรยายอยู่ สามารถใช้แทรกในระหว่างที่ครูกำลังสอน หรือใช้เพื่อทบทวนความรู้และตรวจสอบความเข้าใจเมื่อจบแผนการเรียนหนึ่ง ๆ ทั้งยังสร้างบรรยากาศการเรียนให้สนุกสนานด้วย

ขั้นตอนการใช้เทคนิคคร่วมกันคิดในการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

1) นักเรียนเข้ากลุ่มกับเพื่อนข้าง ๆ ควรเป็นกลุ่มขนาดเล็กไม่เกิน 2-4 คน ผู้เรียนในกลุ่มกำหนดว่าใครจะเป็นหมายเลขใด 1 หรือ 2 หรือ 3 หรือ 4 หากจำเป็นที่จำนวนสมาชิกกลุ่มไม่ครบ 4 ให้สมาชิกหมายเลข 3 ตอบแทนหมายเลข 4 หากสมาชิกกลุ่มเกิน 4 คน เช่น มีสมาชิก 5 คน ให้สมาชิกหมายเลข 4 หรือ 5 ตอบเมื่อหมายเลข 4 ถูกเรียก

2) ครูตั้งคำถามให้นักเรียนแต่ละกลุ่มช่วยกันคิดปรึกษาหาคำตอบ คำถามที่ใช้ควรเป็นคำถามกึ่งแนะนำวิธีการทำงานกลุ่ม เช่น แทนที่จะถามว่า “property ของ Noun class ตามหลักไวยากรณ์ภาษาอังกฤษมีอะไร” ให้ถาม “จงตรวจสอบความเข้าใจของสมาชิกในกลุ่มตนว่าสามารถบอก property ของ Noun class ตามหลักไวยากรณ์ภาษาอังกฤษว่ามีอะไร”

3) กลุ่มช่วยกันคิดปรึกษาหาคำตอบ และตรวจสอบเพื่อนสมาชิกแต่ละคนว่าสามารถตอบคำถามได้

4) ครูสุ่มเรียกสมาชิกคนหนึ่งของกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งออกมาตอบคำถาม ให้หมายเลขที่ถูกเรียก(ในทุกกลุ่ม)ยกมือเมื่อหมายเลขตนโดนเรียก หากครูพบว่าจำนวนนักเรียนที่ยกมือน้อยเกินไป ให้ทุกกลุ่มตรวจสอบความเข้าใจของสมาชิกหมายเลข 2 (ของกลุ่มตน) เพื่อมาตอบคำถามอีกครั้ง ในการสุ่มเรียกหมายเลขครูอาจใช้อุปกรณ์ (Numbered Head Together spinner) ช่วย ทำให้กิจกรรมตื่นเต้นคล้ายเกมส์สนุกสนานมากขึ้น

5) ถ้าตอบผิด หรือคำตอบยังไม่เป็นที่พอใจของครู ครูจะเรียกหมายเลขใหม่ให้สมาชิกจากกลุ่มต่าง ๆ ยกมือขอตอบใหม่ ทำเหมือนขั้นตอน 1-3 (นาตยา, 2543, 53; Kagan, 1994, 10:3)

2. เทคนิคตรวจสอบคู่ (Pair Check) เป็นเทคนิคที่ให้นักเรียนได้ช่วยกันทำแบบฝึกหัด พิจารณาคำตอบและช่วยกันตรวจสอบแก้ไขกันและกัน โจทย์ปัญหาในแบบฝึกหัดจะมีลักษณะเป็นคู่คำถาม (twins) ในสาระประเด็นเดียวกัน สมาชิกผลัดไต่ร่องโจทย์ปัญหา แสดงเหตุผลเพื่อแก้ไขคำตอบของเพื่อนสมาชิกหากมีความเห็นต่างกัน

ขั้นตอนการใช้เทคนิคเทคนิคตรวจสอบคู่ในการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

1) นักเรียนจับคู่และทำแบบฝึก สมาชิกคนที่หนึ่งทำแบบฝึกส่วนอีกคนเป็นผู้ช่วย (coach) คอยสังเกตวิธีการทำของเพื่อน และให้ความช่วยเหลือเมื่อถูกขอ

2) สมาชิกที่เป็นผู้ช่วย (coach) ตรวจสอบคำตอบ หากความเห็นไม่ตรงกันสามารถถามสมาชิกอีกคู่ให้ตัดสิน แต่หากทั้งสมาชิกคู่ที่หนึ่งและคู่ที่สองความเห็นไม่ตรงกันอีก ให้ยกมือถามครูได้

3) แต่หากสมาชิกที่เป็นผู้ช่วย (coach) เห็นด้วยกับคำตอบ ให้สมาชิกผู้ช่วยกล่าวชมเชยแล้วสลับหน้าที่กันทำ

3. เทคนิคหนึ่งอยู่สามไป (One Stray, Three Stay) เป็นเทคนิคการเรียนรู้ร่วมมือกลุ่มการแลกเปลี่ยนข้อมูล (Information Exchange) มีจุดประสงค์ให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนคำตอบในกลุ่มและต่างกลุ่ม สามารถใช้ให้ผู้เรียนค้นคว้าหาคำตอบด้วยตนเอง ขยายและต่อยอดความคิดออกไป หรือทบทวนความรู้ที่ได้เรียนมา

ขั้นตอนการใช้เทคนิคหนึ่งอยู่ สามไปในการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

- 1) นักเรียนจับกลุ่ม ๆ ละ 4 คนปรึกษาร่วมกันถึงงานที่ครูกำหนดให้ทำ
- 2) เมื่อปรึกษากันแล้ว ให้สมาชิกคนหนึ่งนั่งประจำอยู่กลุ่มเดิมของตน สมาชิกอีก 3 คนแยกย้ายไปเข้ากลุ่มอื่น ร่วมอภิปรายและแลกเปลี่ยนคำตอบกับสมาชิกหนึ่งคนที่เหลือของอีกกลุ่ม
- 3) หลังจากการอภิปรายและแลกเปลี่ยนคำตอบกับสมาชิกหนึ่งคนที่เหลือของอีกกลุ่มแล้ว ให้สมาชิก 3 คนที่ได้แยกย้ายไปเข้ากลุ่มอื่น กลับเข้ากลุ่มเดิมของตน แล้วมาพูดคุยกับเพื่อนถึงสิ่งที่ได้ไปอภิปรายกับกลุ่มอื่นมา ผู้ที่นั่งประจำกลุ่มเดิมก็นำสิ่งที่ได้พูดคุยกับเพื่อนต่างกลุ่ม มาเล่าให้เพื่อนในกลุ่มของตนฟังด้วยเช่นกัน
- 4) จากนั้นสมาชิกทุกคนในกลุ่มปรึกษางานที่จะทำกันอีกครั้ง โดยนำสิ่งที่ได้พูดคุยกับเพื่อนต่างกลุ่มนั้น มาประกอบการพิจารณาการทำงานกลุ่มของตน แล้วลงมือปฏิบัติงานตามที่กลุ่มเห็นชอบ (นาตยา, 2543, 64-66)

4. เทคนิคซ้อมสอบเป็นกลุ่ม (Team Test Taking for Practice) เป็นเทคนิคใช้ ทบทวนความรู้เพื่อเตรียมนักเรียนให้พร้อมก่อนสอบ โดยใช้การสอบเป็นแรงจูงใจในการทบทวนสาระ ที่ครูนำเสนอ นอกเหนือจากใช้ประเมินผลการเรียนเพื่อกำหนดเกรดหรือคะแนน ทั้งนี้ไม่ใช่เพื่อการ ท่องจำใจหยาบคำถามเพื่อเข้าสอบ แต่เพื่อเป็นข้อมูลย้อนกลับให้นักเรียนทราบถึงสาระเนื้อหาที่ตนยัง ต้องศึกษาเพื่อเติมเพื่อการสอบ (Kagan, 1994, 10, 12)

ขั้นตอนการใช้เทคนิคซ้อมสอบเป็นกลุ่มในการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

- 1) ก่อนวันสอบครูให้นักเรียนจับกลุ่ม/คู่ทำแบบฝึก 2 - 3 ฉบับที่มีสาระ ประเด็น เดียวกับที่จะออกสอบ
- 2) หลังจากนักเรียนทำแบบฝึกเสร็จ ให้ครูชี้แจงกับนักเรียนว่าสาระประเด็นที่จะ ออกสอบ อาจจะมีในแบบฝึกที่นักเรียนได้ทำไปเพียงครั้งหนึ่ง ส่วนอีกครั้งหนึ่งจะมาจากเอกสารที่ครู กำหนด (เช่น จากบทที่ 5 ถึงบทที่ 10, หน้าที่ 40 - 50) ให้กลุ่ม/คู่หรือคู่สำรวจเอกสารที่กำหนดและ ช่วยกันเดาข้อสอบว่าจะออกสอบอะไร

เทคนิคการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือใช้กระบวนการกลุ่มให้สมาชิกทุกคนดำเนินงาน ร่วมกัน โดยกำหนดแบบพฤติกรรมแลกเปลี่ยนข้อมูล ความคิดเห็นของสมาชิก (structures) ระหว่างการทำงานกลุ่ม/คู่ ที่กำหนดให้สมาชิกแต่ละคนทำอะไรบ้าง ในแต่ละขั้นตอนของการทำงาน ผู้สอนอาจนำแบบพฤติกรรมแลกเปลี่ยนข้อมูลมาใช้เรียงต่อกันตามจุดประสงค์การสอน เช่น ใช้ เทคนิคเทคนิคหนึ่งอยู่ สามไปเพื่อการทบทวนแล้วต่อยอดด้วยเทคนิคซ้อมสอบเป็นกลุ่มเพื่อเตรียมตัวสอบ ในวันถัดไปหรืออาทิตย์หน้า (Kagan, 1994; ทิศนา, 2550, 143-144)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ลู ทรอง ตวน (Luu Trong Tuan, 2010) ทำการทดลองการจัดกิจกรรมการทอดแหกรการเรียนรู้แบบร่วมมือในชั้นเรียนภาษาต่างประเทศของนักศึกษาเวียดนาม ปีที่ 1 ในวิชาการอ่านภาษาอังกฤษ ด้านการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน การปฏิบัติสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่ม/คู่และผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ด้านทักษะการอ่าน เพื่อเปรียบเทียบผลการพัฒนาทักษะการอ่านกับแบบการเรียนที่แตกต่างกันของนักศึกษา ระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง พบว่าจำนวนนักศึกษาในกลุ่มทดลองมีผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ที่สูงขึ้น และจำนวนชิ้นงานที่ไม่ได้คุณภาพน้อยกว่ากลุ่มควบคุม

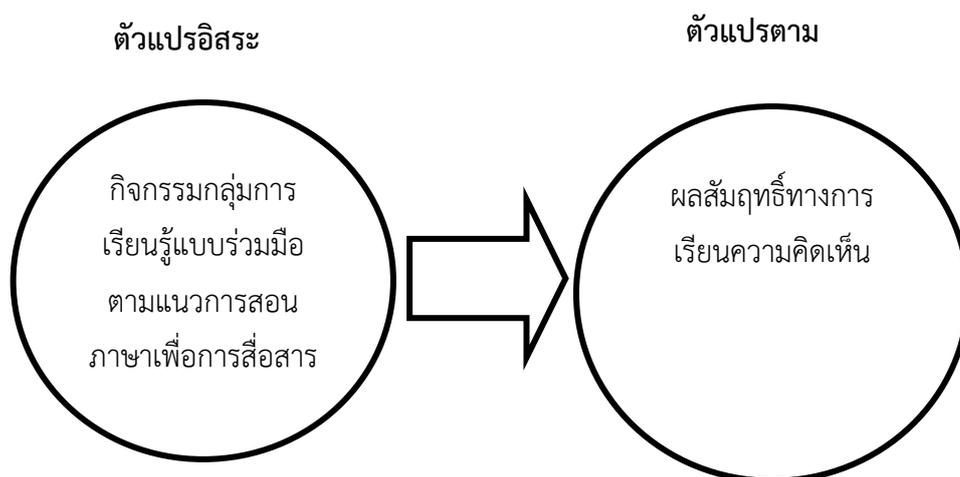
มาร์โก เดลลิคาร์พินี (Margo DelloCarpini, 2009) ศึกษาการใช้กิจกรรมแบบร่วมมือของนักศึกษาฝึกสอนในการฝึกสอนภาษาอังกฤษหลังจากเรียนกลวิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือผ่านกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เป็นนักศึกษาฝึกสอนในวิชาการสอนภาษาอังกฤษที่ได้ลงมือทำกิจกรรมกลุ่มแบบร่วมมือในการเรียนกลวิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือ และวิพากษ์แสดงความคิดเห็นต่อกระบวนการทำกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือทั้งของตนและเพื่อนสมาชิกทั้งในระดับชั้นเรียน แล้วจึงศึกษาหลักการและทฤษฎีของการเรียนรู้แบบร่วมมือ พบว่านักศึกษาแสดงความตระหนักรู้ในหลักการและทฤษฎีของกลวิธีสอนดังกล่าว

เฮเลน แอสคเวล วิลเลียมและไมเคิล เจ ลอร์สัน (Helen Askill-Williams & Michael J. Lawson, 2008) ทำการวิจัยความรู้ในคุณค่าของการอภิปรายเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาและนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัยสาขาปฐมวัย การศึกษา และการแพทย์ ประเทศออสเตรเลีย โดยรวบรวมข้อมูลจากงานเขียนแสดงความเห็นและการสัมภาษณ์แบบเจาะลึก พบว่ากลุ่มตัวอย่างมีความรู้ในคุณค่าของการอภิปรายเพื่อการเรียนรู้ของตนเองใน 6 ประเด็นหลักมี 1) การรับทราบและรวบรวมข้อมูลจากแหล่งอื่นที่ตนไม่สามารถเข้าถึง 2) สร้างองค์ความรู้ใหม่จากการต่อยอดความรู้เดิมที่มีมาก่อน 3) เกิดแรงจูงใจในการเรียนรู้เพราะการมีความสนใจร่วมกัน 4) เกิดความคงทนในการจดจำจากการได้แลกเปลี่ยนความเห็นที่แตกต่าง 5) เปรียบเทียบความก้าวหน้าในการเรียนรู้ของตนกับผู้อื่น และ 6) เรียนรู้ที่จะวางแผนและจัดการการทำงานกลุ่มเพื่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้

จากการศึกษาทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยทั้งภายในและต่างประเทศ ผู้วิจัยได้เห็นว่ากิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือช่วยยกระดับการมีส่วนร่วมของสมาชิกกลุ่มและคู่ในการเรียน ผู้เรียนเกิดความตระหนักรู้ในเนื้อหาสาระวิชาจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนสมาชิกในกิจกรรมการเรียนรู้ ส่งผลให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ที่สูงขึ้นและคุณภาพของชิ้นงานที่เพิ่มขึ้น

กรอบแนวคิดในงานวิจัย

ในการศึกษาและวิจัยเกี่ยวกับ ผลการใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือตามแนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารในการสอนกฎไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาครูในมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา ผู้วิจัยได้นำแนวคิดการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารในการออกแบบกิจกรรมการสอนกิจกรรมกลุ่มและคู่ตามเทคนิคการเรียนรู้แบบร่วมมือถูกใช้เพื่อสร้างโอกาสการแลกเปลี่ยนความเห็นในชั้นเรียน ให้ผู้เรียนได้ร่วมกันตรวจสอบหน้าที่และโครงสร้างของไวยากรณ์ในระดับประโยคและข้อความต่อเนื่อง ร่วมมือกันเรียนรู้เพื่อผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้และแสดงความคิดเห็นในการนำหลักไวยากรณ์ไปใช้ ดังปรากฏเป็นกรอบแนวคิดในงานวิจัย ภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในงานวิจัย