

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้เสนอเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน
 - 1.1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน
 - 1.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน
2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคแผนภูมิความหมาย
 - 2.1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคแผนภูมิความหมาย
 - 2.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคแผนภูมิความหมาย
3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัญญาการเรียน
 - 3.1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับสัญญาการเรียน
 - 3.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัญญาการเรียน
4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่ใช้ภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาแม่

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน

1.1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน

1.1.1 ความหมายของการอ่าน (Reading)

มีนักการศึกษาหลายท่านที่เห็นว่าการอ่านเป็นทักษะที่สำคัญในชีวิต จึงได้ให้ความหมายของการอ่านไว้ดังนี้

โกชัย สาริกบุตร (2521 : 16) ได้สรุปความหมายของการอ่านตามคำนิยามของ Stuffer (1996 : 5) เป็นสูตรดังนี้คือ “ การอ่าน = การมองตัวอักษรให้ชัดเจน + การเข้าใจความหมายของคำ + การพิจารณาเลือกเอาความหมายที่ดีที่สุดซึ่งเหมาะกับข้อความและเนื้อเรื่องตรงนั้น + การนำความหมายไปใช้ให้เป็นประโยชน์ ”

Goodman et al (1973 : 5-11 อ้างถึงใน กิ่งเพชร ป็องแก้ว, 2545 : 8) กล่าวว่า การอ่าน หมายถึง กระบวนการทางภาษาศาสตร์เชิงจิตวิทยา ซึ่งในขณะที่อ่านผู้อ่านจะเลือกตัวชี้แนะ (Clue) ที่ปรากฏในข้อความเพื่อเดาความหมายของเนื้อความทั้งหมด นอกจากนั้นการอ่านยังเป็นกระบวนการที่เริ่มต้นด้วยการรับรู้ของสมอง และในขณะที่สมองรับรู้ตัวอักษรนั้น ผู้อ่านต้องมีการคาดการณ์ล่วงหน้า โดยอาศัยพื้นฐานของความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน

Harris and Smith (1976 : 14) ได้ให้ความหมายของการอ่านว่า หมายถึง รูปแบบหนึ่งของการสื่อความหมาย เป็นการแลกเปลี่ยนความคิด ข่าวสารและความรู้ระหว่างผู้เขียนและผู้อ่าน ในลักษณะของการสื่อความซึ่งกันและกัน โดยที่ผู้เขียนจะแสดงความคิดเห็นของตัวเองด้วยภาษาตามลักษณะการเขียนของแต่ละบุคคล ส่วนผู้อ่านจะพยายามหาความหมายของสิ่งที่ผู้เขียนได้เขียนไว้ ความสามารถที่จะทำนายหรือถอดความจากข้อความที่อ่านขึ้นอยู่กับการประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน ได้แก่ ความคุ้นเคยในหัวข้อเรื่อง ความคิดที่สำคัญๆ ของเรื่อง ตลอดจนความรู้ทางภาษาของผู้อ่านเองด้วย ซึ่งสอดคล้องกับ Stoodt (1981 : 390) ที่ได้ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า การอ่านเป็นความสามารถของบุคคลในการรับรู้ความหมายจากสิ่งที่ผู้เขียนได้ถ่ายทอดออกมาเป็นตัวอักษร ซึ่งถือเป็นรูปแบบการสื่อสารระหว่างผู้อ่านและผู้เขียน

Lapp และ Flood (1983 : 6) ได้สรุปเกี่ยวกับกระบวนการอ่านไว้ในหนังสือ Teaching Reading to Every Child ไว้ว่า กระบวนการอ่าน (Reading Process) ประกอบด้วย

1. การจำและเข้าใจตัวอักษรและคำ
2. การเข้าใจมโนทัศน์ที่ผู้เขียนได้ถ่ายทอดผ่านคำต่างๆ
3. การตอบสนองและการดูซึมหรือรับความรู้ใหม่ให้เข้ากับความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน

ประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน

บันลือ พุทชะวัน (2532 : 2-4) ได้จำแนกความหมายของการอ่านออกเป็น 4 ความหมาย คือ

1. การอ่าน เป็นการแปลสัญลักษณ์ออกมาเป็นคำพูดโดยการผสมเสียง เพื่อใช้ในการออกเสียงให้ตรงกับคำพูด การอ่านแบบนี้เพื่อให้สะกดตัวผสมคำอ่านเป็นคำๆ ไม่สามารถใช้สื่อความหมายโดยการฟังได้ทันที เป็นการอ่านเพื่ออ่านออก เพื่อให้อ่านได้หนังสือได้แตกฉานเท่านั้น

2. การอ่าน เป็นการใช้ความสามารถในการผสมผสานตัวอักษร ออกเสียงเป็นคำหรือประโยค ทำให้เข้าใจความหมายในการสื่อความโดยการอ่าน การอ่านประเภทนี้เรียกว่า *การอ่านได้*

3. การอ่าน เป็นการสื่อความหมายที่จะถ่ายทอดความคิด ความรู้ จากผู้เขียนถึงผู้อ่าน การอ่านลักษณะนี้เรียกว่า *อ่านเป็น* ผู้อ่านจะเข้าใจถึงความรู้สึกนึกคิดของผู้เขียน โดยอ่านแล้วสามารถประเมินผลของสิ่งที่อ่านได้

4. การอ่าน เป็นการเพื่อพัฒนาความคิด โดยที่ผู้อ่านต้องใช้ความสามารถหลายๆ ด้าน เช่น ใช้การสังเกตจำรูปคำ ใช้สติปัญญาและประสบการณ์เดิมในการแปลความหรือถอดความให้เกิดความเข้าใจเรื่องราวที่อ่านได้ดี โดยวิธีการอ่านแบบนี้จะต้องดำเนินเป็นขั้นตอน(กระบวนการ) อาจต้องใช้ความหมายการอ่านจากข้อ 1, 2 และ 3 แล้วสามารถเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่าน และนำผลจากการอ่านมาเป็นแนวความคิด แนวปฏิบัติได้ ซึ่งเรียกว่า *การอ่านเป็น*

Harris and Sipay (1990 : 10) ให้ความหมายว่า การอ่าน เป็นการแปลความหมายจากตัวอักษร เป็นการเข้าใจเนื้อเรื่อง และเป็นกระบวนการหาความหมายจากการเขียนหรือความคิดจากผู้เขียนลงในเนื้อความ

ศรีรัตน์ เจริญจันทร์ (2536 : 4) ได้สรุปความหมายของการอ่านไว้ว่า การอ่าน เป็นกระบวนการถ่ายทอดความหมายจากตัวอักษรออกมาเป็นความคิดและจากความคิดที่ได้จากการอ่านผสมผสานประสบการณ์เดิมที่มีอยู่เป็นเครื่องช่วยพิจารณาตัดสินใจนำแนวความคิดที่ได้จากการอ่านไปใช้ประโยชน์ต่อไป

กัลยา ยวนมาลัย (2539 : 8) ได้ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า การอ่าน หมายถึงการเข้าใจความหมายของคำ สัญลักษณ์ หรือเรื่องราวต่าง ๆ สามารถรับรู้แล้วแปลความหมายออกมาได้ ฉะนั้นหัวใจของการอ่านคือ การเข้าใจและสามารถแปลความหมายของถ้อยคำที่อ่านได้อย่างถูกต้อง

ฉวีวรรณ คูหาภินันท์ (2542 : 1) ได้ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า การอ่าน คือ ความเข้าใจในสัญลักษณ์ เครื่องหมาย รูปภาพ ตัวอักษร คำและข้อความที่พิมพ์หรือเขียนขึ้นมา

จากข้อมูลที่กล่าวมาข้างต้น สามารถสรุปความหมายของการอ่านได้ว่า การอ่าน คือ เป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านและผู้เขียนโดยใช้ตัวอักษรเป็นสื่อ เป็นกระบวนการทางสมองโดยผู้อ่านจะจำ เข้าใจความหมายของคำและสัญลักษณ์ต่างๆ สามารถรับรู้และแปลความหมายได้ ซึ่งความสามารถในการแปลความหมายของสิ่งที่อ่านขึ้นอยู่กับความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน

1.1.2 ความสำคัญและประโยชน์ของการอ่าน

สุจริต เพียรชอบ (2523 : 98) ได้กล่าวไว้ว่า ทักษะการอ่านเป็นทักษะที่สำคัญและใช้มากในชีวิตประจำวัน เพราะเป็นทักษะที่ใช้แสวงหาสรรพวิทยาการต่าง ๆ เพื่อความบันเทิงและการพักผ่อนหย่อนใจ ผู้ที่มีนิสัยรักการอ่านและมีทักษะในการอ่าน มีอัตราเร็วในการอ่านสูง ย่อมแสวงหาความรู้และศึกษาเล่าเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ สามารถนำความรู้ที่ได้จากการอ่านไปใช้ในการพูดและการเขียนได้อย่างดี จึงได้มีการส่งเสริมทักษะการอ่านเป็นอย่างมาก ทั้งในระดับประถมและมัธยมศึกษา

ศรียรัตน์ เจริญจันทร์ (2536 : 6) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการอ่านไว้ดังนี้

1. การอ่านเป็นการสนองความต้องการของมนุษย์
2. การอ่านทำให้มนุษย์เกิดความรู้ ทักษะต่างๆตลอดจนความก้าวหน้าทางวิชาชีพ
3. การอ่านทำให้มนุษย์เกิดความคิดสร้างสรรค์ ความเพลิตเพลินบันเทิงใจและเกิดความบันเทิงใจ
4. การอ่านเป็นการใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์
5. การอ่านทำให้เป็นคนทันต่อเหตุการณ์ ความเคลื่อนไหวต่างๆของโลก สามารถแก้ปัญหาสังคม การเมือง เศรษฐกิจและปัญหาส่วนตัวได้

กัลยา ขวนมาลัย (2539 : 10) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการอ่านไว้ว่า การอ่านเป็นวิธีหนึ่งที่ใช้ในการติดตามความก้าวหน้าของโลกได้เป็นอย่างดี การอ่านจึงช่วยสร้างความสำเร็จในชีวิต ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านย่อมจะมีโอกาสเจริญก้าวหน้าในชีวิตมากขึ้น โลกในปัจจุบันนับได้ว่าเป็นโลกของการอ่าน การอ่านจะแทรกอยู่ในกิจกรรมทุกประเภท สิ่งที่ต้องอ่านมีจำนวนมาก เราสามารถเลือกอ่านได้ตามความสนใจ การอ่านหนังสือจะทำให้เกิดทักษะเบื้องต้น อันเป็นทางนำไปสู่ความรู้อื่น ๆ ที่เป็นประโยชน์ในการดำเนินชีวิต

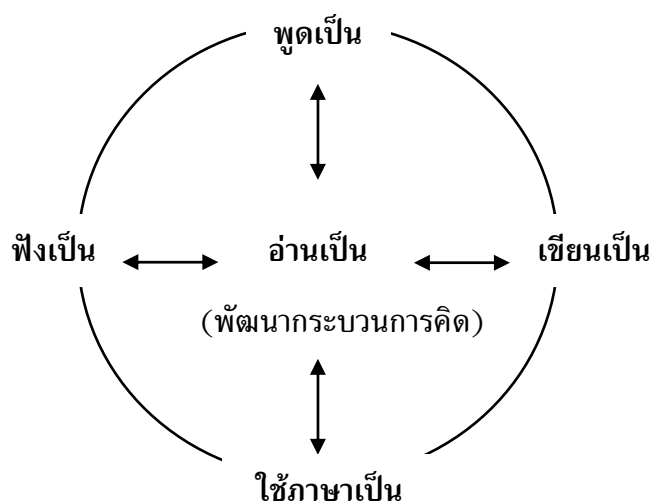
ฉวีวรรณ คูหาภินันท์ (2542 : 3-6) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการอ่าน ซึ่งพอจะสรุปได้ว่า การอ่านเป็นประโยชน์ในการพัฒนาตนเองและพัฒนาคุณภาพชีวิต การอ่านช่วยพัฒนาบุคลิกภาพ พัฒนาอาชีพ การอ่านทำให้เป็นคนทันสมัย ทันต่อเหตุการณ์อยู่เสมอ ทำให้สามารถปรับตัวเข้ากับสังคมได้ นอกจากนี้การอ่านยังเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาประเทศ ประเทศใดที่มีผู้รู้หนังสือเป็นจำนวนมากจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาประเทศชาติให้มีความ

เจริญรุ่งเรือง ทั้งด้านเทคโนโลยีด้านเศรษฐกิจและระบบการปกครองระบอบประชาธิปไตยที่สมบูรณ์ ประชาชนรู้หน้าที่ รักษาสิทธิของตนเอง รักษาสิ่งแวดล้อม รักษาสาธารณสุขสมบัติ ตลอดจนรู้จักกฎหมาย และทำตัวเป็นพลเมืองที่ดี

หนังสือ พฤษะวัน (2533 : 22-23) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการอ่านในแง่ของการส่งผลกระทบต่อกิจกรรมการเรียนรู้ทั้งหลายของนักเรียน คือ

1. การอ่านช่วยพัฒนาภาษาพูด ถ้าสอนให้เด็กอ่านได้ อ่านเป็น ทำให้ติดในภาษาที่ได้จากการอ่าน ผู้อ่านมีแนวโน้มว่าจะใช้ภาษาพูดใกล้เคียงกับภาษาที่ได้อ่าน
2. การอ่านช่วยพัฒนาพื้นฐานในการฟังให้สามารถฟังเรื่องราวต่างๆ ได้ดี และฟังได้อย่างกว้างขวาง เด็กที่อ่านเป็น มีนิสัยในการอ่าน ย่อมสร้างพื้นฐานประสบการณ์และขยายประสบการณ์และขยายประสบการณ์ มีความรู้กว้างขวาง ซึ่งย่อมส่งผลให้ฟังเรื่องราวต่างๆ ได้มาก และทำความเข้าใจเรื่องราวได้ดี
3. การอ่านช่วยพัฒนาการเขียนได้ดี เด็กที่สามารถอ่านได้มาก ย่อมช่วยให้เด็กได้แบบอย่างในการเขียนสื่อความหมายได้ดี
4. การอ่านเป็นการช่วยพัฒนาการใช้ภาษาให้ถูกต้องสอดคล้องกับหลักภาษาได้ดีจากการอ่านมาก อ่านเป็น ซึ่งเป็นผลรวมของทุกข้อที่ผ่านมา

สรุปได้ว่า การอ่านเป็น เป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยพัฒนาความคิด ส่งเสริมให้ผู้อ่านรู้จักใช้กระบวนการคิด (Thinking Process) อันจะนำไปสู่การฟัง พูด เขียน หลักภาษาได้ดี ตั้งแผนภูมิ



ภาพประกอบที่ 1 การอ่านเป็น เป็นหัวใจของการพัฒนาทักษะภาษา

ที่มา : หนังสือ พฤษะวัน. 2533 : 7

1.1.3 ความเข้าใจในการอ่าน (Reading Comprehension)

ความหมาย

ความเข้าใจในการอ่าน เป็นหัวใจสำคัญของการอ่าน ดังนั้นจึงมีนักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่านไว้ดังนี้

Johnson and Barrelet (1981 : 74) กล่าวว่า การที่จะเข้าใจสิ่งที่อ่านได้นั้นควรได้รับการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างคำที่ปรากฏในประโยค ย่อหน้าและความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาและสิ่งที่ผู้อ่านรู้แล้วหรือประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน ซึ่งสอดคล้องกับ Stoodt (1981 : 385) ที่กล่าวถึงความเข้าใจในการอ่านว่า หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนได้เขียน โดยอาศัยพื้นฐานด้านความสามารถทางภาษา ทักษะการคิด ความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน ในการแปลความ ตีความและนำสิ่งอ่านไปใช้ให้เกิดประโยชน์

ชวาล แพร์ตกุล (2517 : 134 อ้างถึงใน กัลยา ยวนมาลัย, 2539 : 7-8) ได้อธิบายถึงผู้ที่สามารถเข้าใจในเรื่องที่อ่านว่า ผู้ที่มีความเข้าใจในเรื่องราวต่างๆ จะต้องสามารถแสดงออกถึงลักษณะอย่างใดอย่างหนึ่งใน 3 ประการต่อไปนี้ได้อย่างถูกต้อง ได้แก่

1. สามารถแปลความหมายของข้อความออกมาตามลักษณะและนัยของเรื่องราว นั้นๆ ซึ่งเป็นความหมายที่ถูกต้อง และใช้ได้ดีสำหรับเรื่องราว นั้นๆ โดยตรง

2. สามารถตีความของเรื่องนั้นได้ คือจับความสัมพันธ์ส่วนย่อยของเรื่องนั้น จนสามารถนำมากล่าวเป็นอีกแบบหนึ่งหรือนัยหนึ่งได้

3. สามารถขยายความหมายและนัยของเรื่องนั้นๆ ให้กว้างไกลออกไปจากสภาพข้อเท็จจริงที่มีอยู่เดิมได้ ซึ่งจัดเป็นขั้นสูงสุดของความเข้าใจ

บันลือ พฤกษ์วัน (2543 : 157-158) ได้กล่าวไว้ว่า กระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจเกิดขึ้นได้จากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบ 3 ส่วนด้วยกัน คือ

1. ความรู้เดิมเป็นพื้นฐาน → 2. กลวิธีกระบวนการอ่าน → 3. ความสามารถในการสร้างมโนทัศน์

นั่นคือ การที่ผู้อ่านจะสามารถเข้าใจในการอ่านอย่างถูกต้อง รวดเร็วมากน้อยเพียงใด ย่อมขึ้นอยู่กับทักษะของผู้อ่านอันเกิดจากการใช้ประโยชน์ขององค์ประกอบทั้ง 3 ส่วน คือความสามารถในการใช้สติปัญญาที่จะพิจารณาทำความเข้าใจและแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นโดยการใช้กระบวนการอ่านของตน และความสามารถในการใช้ความรู้เดิมที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่อ่านช่วยสร้างหรือขยายความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน ตลอดจนความสามารถใช้กลวิธีการอ่านแบบต่าง ๆ อย่างถูกต้องเหมาะสมกับสถานการณ์ของการอ่าน

สรุปแล้ว ความหมายของความเข้าใจในการอ่าน หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจสารที่ผู้เขียนได้ถ่ายทอดผ่านตัวหนังสือเป็นบทสรุปในรูปแบบความเข้าใจของตน ความเข้าใจนั้นจะมากหรือน้อยขึ้นกับพื้นฐานความรู้และประสบการณ์ กลวิธีที่ใช้ในการอ่าน

ตลอดจนความสามารถทางภาษาและทักษะการคิดของผู้อ่าน ในการนำสิ่งที่ได้จากการอ่านไปใช้ให้เกิดประโยชน์

ระดับของความเข้าใจในการอ่าน (Levels of Reading Comprehension)

ศรีรัตน์ เจริญจันทร์ (2536 : 12) กล่าวถึงความเข้าใจในการอ่านว่า เป็นความสามารถทางสมอง ระดับความเข้าใจย่อมแตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับจุดประสงค์การอ่านและความสามารถของผู้อ่าน ระดับของความเข้าใจในการอ่านมีอยู่ 3 ระดับ คือ

1. อ่านได้ คือการอ่านเอาเรื่อง การอ่านระดับนี้คือ อ่านหนังสือออก สามารถอ่านได้โดยตลอดแล้วรู้เรื่องราว เรื่องอะไร เป็นอย่างไร เกี่ยวข้องกับใคร ผู้อ่านจะใช้ความสามารถด้านความจำเป็นส่วนใหญ่ เมื่อจำเรื่องได้ก็เข้าใจเรื่องทันที
 2. อ่านเป็น คือการอ่านแล้วต้องแปลความ ตีความ ขยายความ ผู้อ่านต้องใช้ความสามารถนอกเหนือไปจากการอ่านเอาเรื่อง คือต้องจำเรื่อง ต้องแปลความ ต้องขยายความ เป็นระดับความเข้าใจที่สูงไปกว่าระดับอ่านเอาเรื่อง
 3. อ่านเก่ง คือการอ่านขั้นวิจักษ์ การอ่านระดับนี้ต้องใช้ความสามารถของสติปัญญาขั้นสูงสุด โดยอาศัยการอ่านทั้ง 2 ระดับเป็นพื้นฐานท ต่อจากนั้นผู้อ่านจะต้องอาศัยประสบการณ์ของตน ความสามารถ การวิเคราะห์ สังเคราะห์ การประเมินค่ามาช่วยในการจัดลิสและวินิจฉัยเรื่องและข้อความที่ตนอ่านอีกต่อหนึ่ง เป็นการอ่านที่ต้องใช้ความเข้าใจสูงสุด
- นอกจากนี้มีผู้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านที่คล้ายกันหลายท่าน ซึ่งพอจะสรุปได้ 4 ระดับคือ (Harris และ Sipay, 1990 : 583-586 อ้างถึงในณัฐยากร แก้วทรวงศ์, 2545 : 11; กรมวิชาการ, 2539) แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านไว้ดังนี้

1. ระดับความเข้าใจตามตัวอักษร (Literal Comprehension) เป็นความเข้าใจในสิ่งที่ผู้เขียนเขียนไว้โดยตรง
2. ระดับการให้ความคิดเห็น (Inferential Comprehension) เป็นความสามารถทางการอ่านเชิงเหตุผล มีความเข้าใจเกี่ยวกับเรื่องหรือความสัมพันธ์ในเนื้อหา ความเข้าใจในระดับให้ความคิดเห็นมี 3 แบบ
 - 2.1 ความคิดเห็นในเชิงความสัมพันธ์ระหว่างข้อความที่อ่าน
 - 2.2 ความคิดเห็นเกี่ยวกับบริบท ซึ่งเกี่ยวเนื่องกับพื้นความรู้เดิม โดยเป็นความคิดเห็นที่ผู้เขียนไม่ได้เขียนไว้
 - 2.3 ความคิดเห็นในเชิงโครงสร้าง เป็นการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับโครงสร้างของเรื่องในอันที่จะนำไปสู่ความเข้าใจในการอ่าน
3. ระดับความเข้าใจในขั้นวิเคราะห์ (Critical Reading) เป็นความสามารถทางการอ่านในขั้นที่ต้องใช้ความคิดวิเคราะห์วิจักษ์เกี่ยวกับจุดมุ่งหมายของเรื่องที่อ่าน

4. ระดับความเข้าใจขั้นสร้างสรรค์ (Creative Reading) เป็นความสามารถทางกรณในขั้นที่สามารถอธิบายสิ่งที่เหนือกว่าความเข้าใจในเนื้อหาสาระของเรื่องทีอ่านซึ่งจะนำไปสู่ความคิดใหม่

Schmidt (1953 อ้างถึงใน ชุตติมา สุวิทยารัตน์, 2542 : 16) ได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านไว้ดังนี้

1. ระดับความเข้าใจความหมายตามตัวอักษร เป็นระดับความเข้าใจขั้นพื้นฐานที่ผู้อ่านสามารถเข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนไว้โดยตรง

2. ระดับความเข้าใจขั้นตีความ เป็นระดับที่ผู้อ่านเข้าใจความหมายของข้อความที่อ่านได้ลึกซึ้งกว่าลำดับแรก เพราะผู้อ่านต้องตีความสิ่งที่ผู้เขียนไม่ได้เขียนอย่างชัดเจน แต่เป็นความหมายที่แฝงอยู่ ความเข้าใจในระดับนี้ต้องอาศัยความเข้าใจในระดับแรกเป็นพื้นฐาน ผู้อ่านต้องมีความสามารถในการสังเกตความสัมพันธ์ระหว่างข้อความที่ได้อ่าน และความคิดที่แฝงอยู่ในข้อความนั้น

3. ระดับความเข้าใจขั้นวิจารณ์ เป็นการอ่านที่ต้องอาศัยความเข้าใจทั้ง 2 ระดับเป็นพื้นฐาน การอ่านในระดับนี้ต้องใช้ความคิดของผู้อ่านมาตัดสินและประเมินค่าข้อความที่อ่านด้วย

Akmar Mohamad (2006 : Online) และ Berry (2006 : Online) ได้แบ่งระดับความเข้าใจความหมายไว้ 3 ระดับ ได้แก่ Literal Level Interpretive Level และ Applied Level โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. Literal Level หรือความเข้าใจความหมายตามตัวอักษร เป็นขั้นที่ง่ายที่สุดของความเข้าใจในการอ่าน ขั้นนี้เป็นขั้นที่ผู้อ่านสามารถตอบคำถามที่ว่า “ผู้เขียนกล่าวว่อย่างไร ? (What did the author say ?) ผู้อ่านไม่จำเป็นต้องรู้ความหมายที่แท้จริง แต่จะต้องจดจำข้อมูลต่างๆ ที่ได้อ่านไปแล้ว เช่น วันที่หรือข้อเท็จจริงต่างๆ แบบทดสอบที่ใช้ทดสอบความเข้าใจในขั้นนี้ ได้แก่ เลือกข้อถูก/ผิด ปรนัย หรือเติมในช่องว่าง ลักษณะคำถามได้แก่ ใครทำอะไร ที่ไหน เมื่อใด เป็นต้น

2. Interpretive Level / Inferential Level หรือความเข้าใจขั้นตีความ ในขั้นนี้ผู้อ่านต้องตีความสิ่งที่อ่านว่าผู้เขียนหมายถึงอะไร นั่นคือ ต้องเข้าใจความหมายของคำ ย่อหน้า หรือบทอ่านโดยต้องผ่านขั้นความเข้าใจความหมายตามตัวอักษรก่อน ผู้อ่านต้องใช้การตีความสิ่งที่ผู้เขียนไม่ได้กล่าวไว้โดยตรง แต่เป็นความหมายที่แฝงอยู่ในเรื่อง ความเข้าใจในการอ่านในระดับนี้จะเป็นการเชื่อมโยงข้อมูลของความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ ลักษณะคำถามของความเข้าใจในการอ่านขั้นตีความ ได้แก่ ทำไม อย่างไร ถ้า...จะเป็นอย่างไร เป็นต้น และ

3. Applied Level คือ การที่ผู้อ่านได้นำเอาแนวคิดที่ได้จากบทอ่านไปประยุกต์ใช้โดยการเชื่อมโยงความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ที่ได้จากบทอ่าน นั่นคือ เป็นความเข้าใจในการอ่านที่ผู้อ่านสามารถวิจารณ์ วิเคราะห์ สังเคราะห์ และนำไปใช้ ซึ่งเป็นระดับความเข้าใจ

ในการอ่านขั้นสูงสุด สำหรับในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจะทำทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านชั้นความเข้าใจความหมายตามตัวอักษรและความเข้าใจขั้นตีความ

องค์ประกอบที่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่าน

Stoodt (1981 : 26) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนไว้ว่า การอ่านนั้นประกอบไปด้วยกระบวนการที่สลับซับซ้อนและขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายประการ ครูผู้สอนควรตระหนักถึงปัจจัยต่างๆ ที่จะส่งผลต่อการอ่านของนักเรียน ซึ่งได้แก่

1. พัฒนาการทางภาษา (Language development)
2. พัฒนาการทางสติปัญญา (Cognitive development)
3. พัฒนาการทางอารมณ์ (Emotional development)
4. พัฒนาการทางร่างกาย (Physical development)
5. ประสบการณ์เดิม (Experiential Background)
6. พื้นฐานทางครอบครัว (Family Background)
7. บทบาทของครูผู้สอน (Role of the teacher)

Davis (1960 : 515 อ้างถึงใน ประสารทพร ชนะศักดิ์, 2542 : 17) กล่าวถึงองค์ประกอบพื้นฐานของความเข้าใจในการอ่านไว้ดังนี้ คือ

1. ความรู้เรื่องคำศัพท์หรือถ้อยคำ ความมีเหตุผลในการอ่าน และความสามารถในการค้นหาความหมาย
2. ความหมายของเนื้อความแต่ละตอนเข้าด้วยกันอย่างมีเหตุผล
3. ความสามารถในการค้นคว้าข้อความที่ผู้เขียนแสดงสาระสำคัญของเนื้อเรื่องอย่างแจ่มแจ้ง สามารถใช้ประโยชน์ในการรวบรวมความคิดจากเรื่องที่อ่านได้
4. ความสามารถในการจับความมุ่งหมาย ความสนใจหรือความคิดของผู้เขียน
5. ความสามารถในการที่จะค้นหาความหมายของคำที่ไม่คุ้นเคยจากเนื้อความหรือบริบทได้ สามารถตัดสินใจเลือกความหมายที่เหมาะสมกับเนื้อความนั้นมากที่สุด
6. ความสามารถในการรวบรวมเนื้อหาย่อๆ ที่ปรากฏอยู่ในเนื้อเรื่องได้
7. ความสามารถในการค้นหาใจความสำคัญ หรือความคิดสำคัญของเรื่องที่อ่านได้

มาลินี ชาญศิลป์ (2537 : 29) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของการอ่านไว้ 5 ส่วน คือ

1. ผู้อ่าน เป็นองค์ประกอบที่สำคัญส่วนแรกที่ทำให้เกิดการอ่าน เพราะหากไม่มีผู้อ่าน การอ่านก็จะไม่เกิดขึ้น
2. สารหรือหนังสือ หรือตัวอักษร เนื้อหาเรื่องราวและสารจากหนังสือเหล่านั้น จะให้ความคิดแก่ผู้อ่าน ถ้าอ่านไม่ออกหรือไม่เข้าใจ การอ่านก็ไม่สัมฤทธิ์ผล
3. ความหมาย ผู้อ่านต้องเข้าใจความหมายของคำ การอ่านจึงจะเกิดต่อไปได้

4. การเลือกความหมาย ความหมายของคำในภาษาไทยนั้นมีจำนวนมากที่มีหลายความหมาย ผู้อ่านต้องพิจารณาเลือกให้ถูกต้องว่า ผู้เขียนมีจุดมุ่งหมายให้คำนั้นหมายความว่าอย่างไร ถ้าผู้อ่านและผู้เขียนมีความเข้าใจตรงกันก็สามารถอ่านได้ความที่ถูกต้อง หากเข้าใจไม่ตรงกันก็ทำให้เกิดความเข้าใจผิดได้

5. การนำไปใช้ การอ่านจะได้รับผลสำเร็จมากน้อยหรือไม่เพียงใด อยู่ที่ผู้อ่านเข้าใจความหมายเรื่องราวที่ถูกต้องตามจุดประสงค์ของผู้เขียน สามารถเลือกสิ่งที่ดีถูกต้อง เหมาะสมและนำไปใช้ในชีวิตประจำวันตามโอกาสต่างๆ ได้ หรือทำประโยชน์ให้ตนเองและสังคมได้ต่อไปด้วย

การอ่านในใจ (Silent Reading) (บันลือ พฤษะวัน, 2533 : 68)

นักการศึกษาส่วนใหญ่กล่าวว่า การอ่านที่มุ่งใช้ประโยชน์ได้ดี คือ การอ่านในใจ เพราะการอ่านในใจที่ดีนั้น ผู้อ่านจะเข้าใจความหมายและเรื่องราวได้อย่างรวดเร็ว ซึ่งองค์ประกอบของการพร้อมที่จะอ่านในใจ นอกจากพื้นฐานการออกเสียงแล้ว ในการสอนอ่าน ผู้สอนต้องคำนึงถึงความสามารถผู้เรียน ดังต่อไปนี้

1. ผู้เรียนสามารถปฏิบัติตามคำสั่งยาวๆ ได้ โดยไม่ต้องสั่งซ้ำ
2. ผู้เรียนสามารถฟังแล้วจับใจความจากนิทานที่ครูเล่าได้ถูกต้อง
3. สามารถปฏิบัติตามคำสั่ง โดยการอ่านบัตรคำสั่งเป็นประโยค และถ้ายังสามารถอ่านในใจแล้วปฏิบัติตามคำสั่งซ้อน 2 อย่างในคราวเดียวกัน ก็มั่นใจได้ว่าผู้เรียนจะสามารถอ่านในใจได้ดี
4. สามารถตอบคำถามได้ตรงประเด็น หรือตอบได้ตรงกับลักษณะของคำถาม
5. สามารถผ่านการทดสอบความเข้าใจในการอ่านจากการอ่านเรื่องสั้น หรือข้อความที่กำหนดได้ในเวลาที่กำหนด โดยตอบคำถามได้ถูกต้อง

นอกจากนี้ การอ่านเพื่อจุดมุ่งหมายต่างๆ กันนั้น จะมีประสิทธิภาพมากหรือน้อยขึ้นอยู่กับวิธีการอ่านของผู้อ่านแต่ละคน ทั้งนี้การอ่านที่มีประสิทธิภาพย่อมส่งผลให้สัมฤทธิ์ผลตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ (What Is Strategic Reading, 2006 : Online)

ตารางที่ 3 เปรียบเทียบลักษณะการอ่านอย่างมีประสิทธิภาพและการอ่านอย่างไม่
มีประสิทธิภาพ

การอ่านอย่างมีประสิทธิภาพ	การอ่านแบบไม่มีประสิทธิภาพ
<p>1. ก่อนการอ่าน</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ นึกถึงความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการอ่าน และหัวเรื่องที่อ่าน ▪ ตั้งจุดมุ่งหมายในการอ่าน ▪ เลือกกลวิธีการอ่าน เพื่อให้บรรลุตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ เริ่มต้นโดยไม่ได้นึกถึงกระบวนการอ่านหรือหัวเรื่องที่จะอ่าน ▪ ไม่มีการตั้งจุดมุ่งหมายในการอ่าน
<p>2. ระหว่างการอ่าน</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ มีความตั้งใจ จดจ่ออยู่กับสิ่งที่อ่าน ▪ ตรวจสอบความเข้าใจในระหว่างที่อ่าน ▪ หยุดอ่าน เมื่อรู้สึกที่ไม่เข้าใจสิ่งที่อ่าน 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ไม่มีความตั้งใจในการอ่าน ▪ ไม่ทราบว่าตนเองเข้าใจสิ่งที่อ่านหรือไม่
<p>3. หลังการอ่าน</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ พิจารณาว่าเป็นไปตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้หรือไม่ ▪ ประเมินตนเองว่าเข้าใจในสิ่งที่อ่านหรือไม่ ▪ จับใจความสำคัญได้ ▪ แยกแยะระหว่างสิ่งที่ตรงประเด็นและไม่ตรงประเด็นกับเนื้อหา ▪ สะท้อนเนื้อหาเป็นภาษาของตนเองได้ ▪ วิจารณ์เนื้อเรื่องได้ ▪ มีการบูรณาการระหว่างเนื้อหาที่ได้อ่านกับความรู้เดิมที่มีอยู่ ▪ ใช้กลวิธีที่มีประสิทธิภาพในการจดจำสิ่งที่ได้อ่าน 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ไม่ทราบในสิ่งที่ได้อ่านไป ▪ ไม่ประเมินความเข้าใจในการอ่าน ▪ ไม่คำนึงถึงกลวิธีต่าง ๆ ที่จะทำให้จดจำสิ่งที่ได้อ่าน

1.1.4 ทฤษฎีการอ่าน

ทฤษฎีโครงสร้างความรู้ (Schema Theory)

ในการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจนั้น ทฤษฎีสำคัญที่นำมาใช้ในการอธิบายกระบวนการอ่านทฤษฎีหนึ่ง คือ ทฤษฎีสคีมา (Schema Theory) (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2539 : บทนำ) ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

Schema หมายถึงโครงสร้างของความรู้ ซึ่งตามทฤษฎีนี้ได้กล่าวไว้ว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจต้องอาศัยโครงสร้างของความรู้ ความสามารถในการอ่านและข้อมูลจากบทอ่านมาช่วยทำความเข้าใจในการอ่าน โครงสร้างความรู้แบ่งเป็น 2 ประเภท คือ

1. โครงสร้างความรู้ของบทอ่านหรือโครงสร้างความรู้ของหนังสือ ได้แก่ หัวข้อต่างๆ ของเรื่องที่อ่าน ซึ่งจะช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจเรื่องที่อ่านดีขึ้น
2. จุดประสงค์ของการอ่าน ซึ่งเป็นความคาดหวังของผู้อ่านว่าต้องการทราบเนื้อเรื่องเกี่ยวกับเรื่องใด

ดังนั้นขอบเขตของโครงสร้างความรู้จะช่วยให้ผู้อ่านค้นพบความรู้ใหม่ที่ต้องการจากการอ่าน การอ่านจึงเป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านกับหนังสือ โครงสร้างความรู้จะช่วยให้ผู้อ่านเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับประสบการณ์พื้นฐานที่มีอยู่ ทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจในเรื่องราวต่างๆ ได้มากขึ้น

สคีมาเป็นโครงสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นในสมองของผู้อ่าน ความรู้เหล่านั้นได้จัดเป็นหมวดหมู่อย่างเป็นระบบ และความรู้เหล่านั้นจะเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของความรู้เข้าด้วยกัน

John D. McNeil และคณะได้เขียนหนังสือ How to Teach Reading Successfully ได้กล่าวถึงทฤษฎีโครงสร้างความรู้ว่า ผู้อ่านที่มีทักษะการอ่านจะต้องรู้ว่าเขาจะอ่านอะไร และผู้อ่านจะต้องใช้ความรู้เดิมมาช่วยทำให้เกิดความเข้าใจในการอ่าน ความรู้ต่างๆ ของผู้อ่านจะถูกเก็บเป็นหน่วยความรู้และความรู้เหล่านั้นจะเชื่อมโยงเป็นโครงสร้างความรู้โดยนำความรู้มาสัมพันธ์กัน ความรู้ที่เชื่อมโยงจะทำให้อ่านแล้วเกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง

วิธีสอนเพื่อพัฒนาโครงสร้างความรู้ มีดังนี้

1. สอนอ่านจากบทเรียนสั้นๆ โดยสอนจากคำไปสู่วลี จากวลีสู่ประโยค ประโยคไปสู่ย่อหน้า
2. สอนอ่านโดยให้นักเรียนอ่าน แล้วทำนายว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นนี้ ต่อไปผลจากเหตุการณ์นั้นควรเป็นอย่างไร
3. ถ้านักเรียนไม่มีโครงสร้างความรู้ของเรื่องที่อ่าน ครูควรสร้างความรู้พื้นฐานโดยการสนทนาเรื่องในบทอ่าน เพื่อสร้างขอบข่ายความรู้ในบทเรียนเป็นพื้นฐานการอ่าน
4. ให้นักเรียนตั้งคำถามก่อนอ่านและคำถามหลังอ่าน

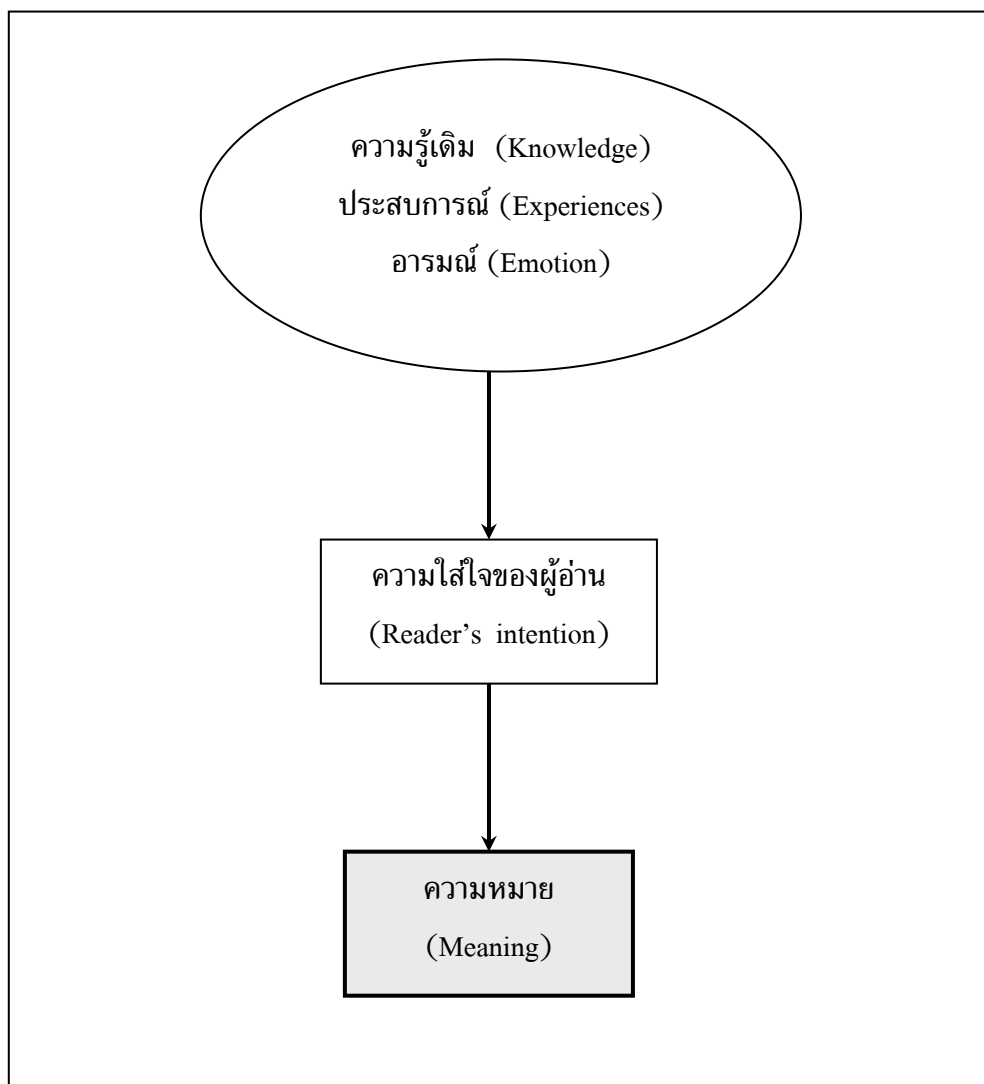
นอกจากนี้ Reutzel และ Cooter (1992 : 33-42) กล่าวว่า ทฤษฎีการอ่านมีหลายทฤษฎี โดยทั่วไปแล้วจะถูกจัดอยู่ใน 4 กลุ่มต่อไปนี้ ได้แก่

1. ทฤษฎียอดลงมาฐาน (Top-Down Theory)
2. ทฤษฎีฐานสู่ยอด (Bottom-Up Theory)
3. ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ (Interactive Theory)
4. ทฤษฎีการเชื่อมโยง (Transactional Theory)

1. ทฤษฎียอดลงมาฐาน (Top-Down Theory)

ทฤษฎียอดลงมาฐาน (Top-Down Theory) เป็นทฤษฎีที่เน้นความสำคัญของความรู้เดิมและประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน โดยมีความเชื่อว่าความรู้และประสบการณ์ของผู้อ่านเป็นสิ่งสำคัญในการเกิดกระบวนการอ่านมากกว่าตัวอักษรที่พิมพ์เป็นบทอ่าน นั่นคือ การอ่านเริ่มต้นจากผู้อ่านไม่ใช่จากบทอ่าน

รูปแบบการอ่านนี้เกิดจากแนวความคิดของนักจิตวิทยากลุ่มเกสตัลท์ ที่เชื่อว่าส่วนรวมย่อมสำคัญกว่าส่วนย่อยต่างๆ มารวมกัน การอ่านตามทฤษฎีนี้เริ่มจาก ความรู้เดิม ประสบการณ์เดิม และอารมณ์ของผู้อ่าน ซึ่งนำไปสู่การใส่ใจในบทอ่าน แล้วนำไปสู่การเข้าใจความหมายของบทอ่าน ซึ่งสามารถอธิบายได้ด้วยภาพประกอบที่ 3



ภาพประกอบที่ 2 การอ่านตามแนวทฤษฎียอดลงมาฐาน (Top-Down Theory)

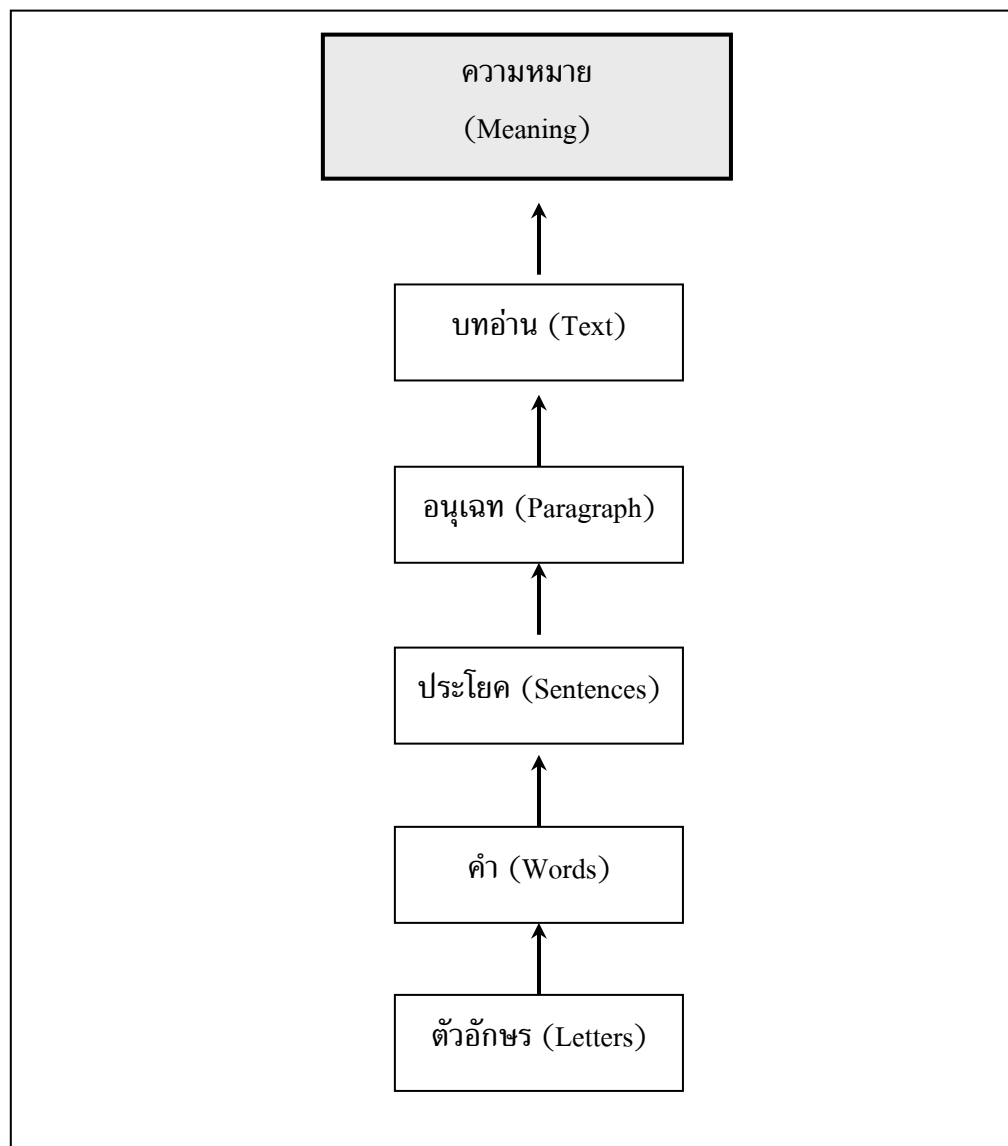
ที่มา : Reutzel. Ray and Cooper. Robert. 1992 : 36

2. ทฤษฎีฐานสู่ยอด (Bottom-Up Theory)

ทฤษฎีฐานสู่ยอด (Bottom-Up Theory) เน้นความสำคัญของการใส่ใจต่อรูปแบบของบทอ่านและการเรียนรู้ที่จะถอดรหัสสัญลักษณ์ต่าง ๆ ของบทอ่านให้เป็นเสียงพูด

ทฤษฎีฐานนี้มีพื้นฐานมาจากความเชื่อของนักจิตวิทยาากลุ่มพฤติกรรมนิยม ที่เชื่อว่า สิ่งเร้าส่งผลให้มีการตอบสนองเป็นพฤติกรรม การตอบสนองจะมากขึ้นอยู่กับปริมาณการเสริมแรง เช่นเดียวกับกระบวนการอ่าน ทฤษฎีนี้เชื่อว่า สิ่งเร้าของการอ่านคือลักษณะของบทอ่าน โดยเริ่มจากส่วนย่อยสุดของภาษานั้นคือตัวอักษรสู่โครงสร้างของภาษาที่ซับซ้อนยิ่งขึ้น (คำ ประโยค อนุเจต) จนเกิดเป็นความหมาย สรุปแล้วคือ การอ่านตาม ทฤษฎีนี้ จะเริ่มจาก

ส่วนย่อย(ตัวอักษร)ที่ส่วนรวมของบทอ่าน (ความหมายของบทอ่าน) ซึ่งสามารถอธิบายได้ด้วยภาพประกอบที่ 4



ภาพประกอบที่ 3 การอ่านตามแนวทฤษฎีฐานสู่ยอด (Bottom-Up Theory)

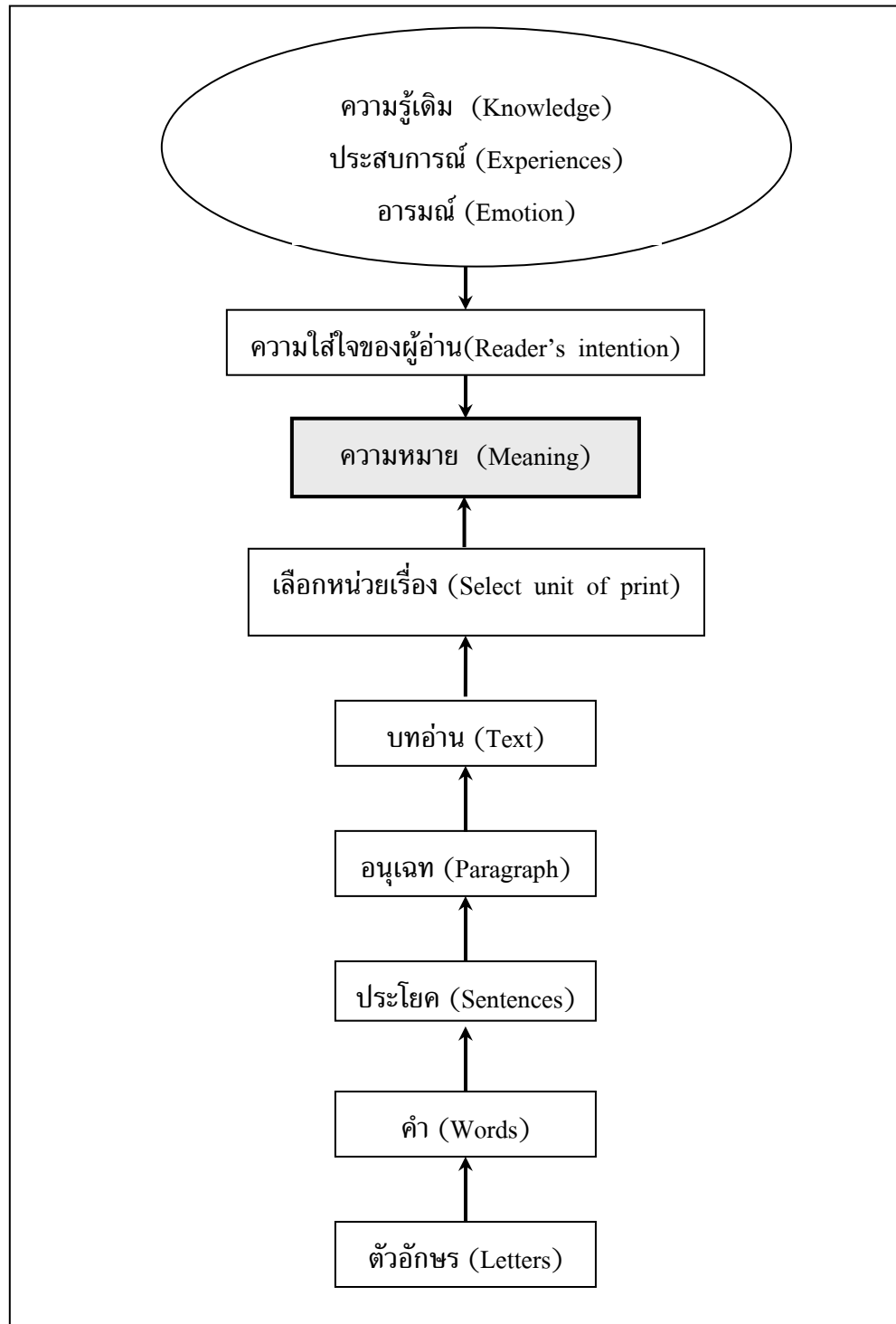
ที่มา : Reutzel. Ray and Cooper. Robert. 1992 : 38

3. ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ (Interactive Theory)

ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ (Interactive Theory) เป็นทฤษฎีการอ่านที่ให้ความสำคัญกับบทบาทของความรู้ของผู้อ่านและบทอ่านเท่าเทียมกัน หรืออาจกล่าวได้ว่าทฤษฎีนี้เป็นการรวมกัน

ของ 2 ทฤษฎี ก็คือ ทฤษฎียอดลงมาฐาน (Top-Down Theory) และทฤษฎีฐานสู่ยอด (Bottom-Up Theory)

ทฤษฎีนี้ได้เน้นว่า ผู้อ่านเป็นผู้เริ่มต้นตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับบทอ่านตามความรู้เดิมของตน ขณะเดียวกันก็มีการจัดกระทำต่อบทอ่านไปพร้อม ๆ กัน หรืออาจกล่าวได้ว่า ทฤษฎีนี้มีความคิดว่า ผู้อ่านบทบาทเป็นทั้งผู้จัดกระทำ (active) และผู้ถูกกระทำ (passive) ในกระบวนการอ่าน (Vacca et al., 1987 quoted in Reutzel และ Cooter , 1992 : 38) ถ้าผู้อ่านมีพื้นความรู้เดิมอยู่มาก เขาจะตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับบทอ่านขึ้นมาได้โดยมีการคาดเดาเนื้อหาเพียงเล็กน้อย กรณีนี้ผู้อ่านจะมีบทบาทเป็นผู้จัดกระทำมากกว่า ถ้าผู้อ่านมีความรู้เกี่ยวกับบทอ่านเพียงเล็กน้อย ก็จะมีบทบาทเป็นผู้ถูกกระทำมากกว่าแทน ดังภาพประกอบที่ 5



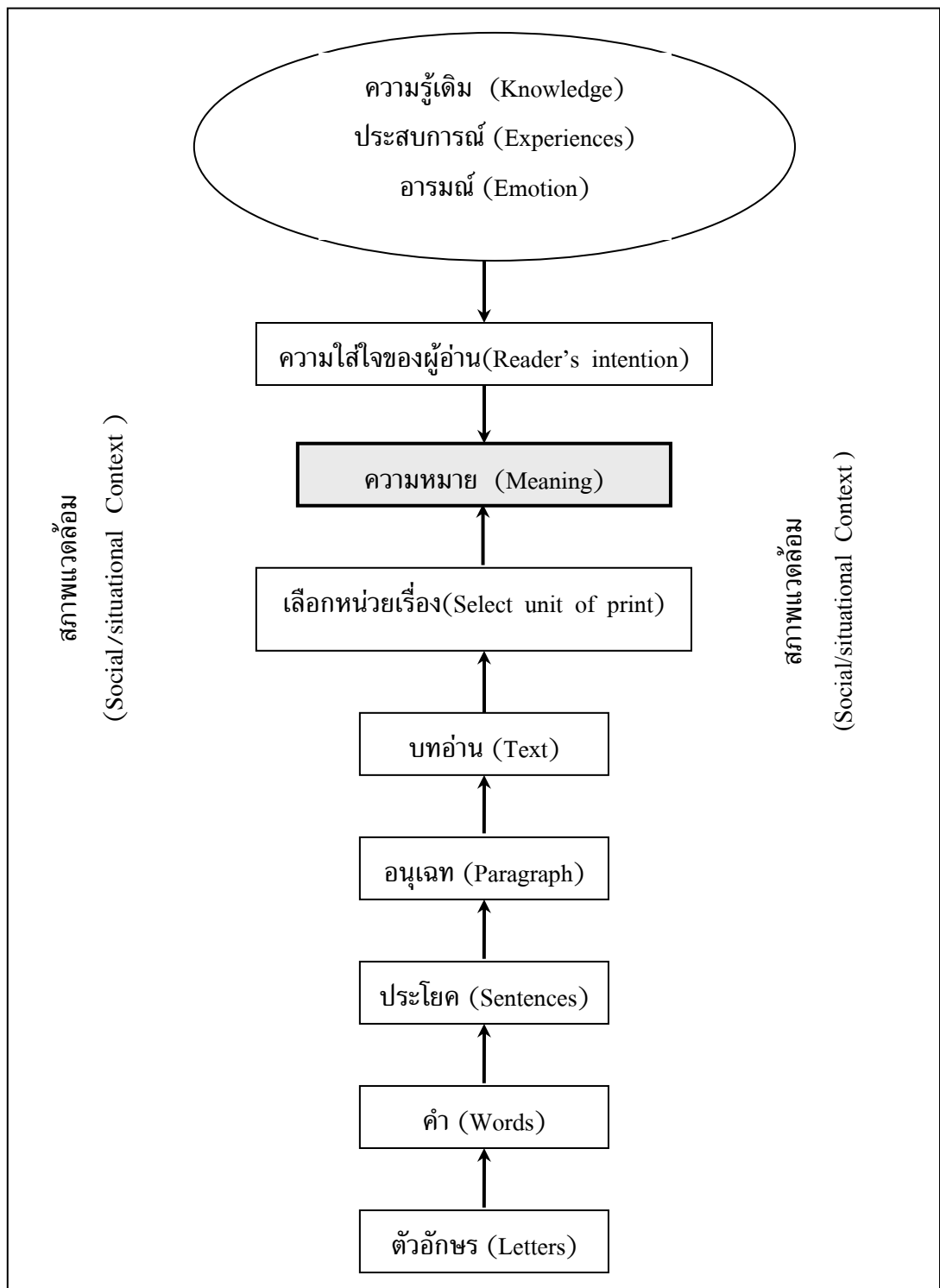
ภาพประกอบที่ 4 การอ่านตามแนวทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ (Interactive Theory)

ที่มา : Reutzel. Ray and Cooper. Robert. 1992 : 39

4. ทฤษฎีการเชื่อมโยง (Transactional Theory)

ทฤษฎีการเชื่อมโยง (Transactional Theory) เป็นทฤษฎีที่เกิดจากแนวความคิดของ Rosenblatt, Smith, and Goodman (Rosenblatt, 1978 : Goodman 1982 and Smith, 1985 quoted in Reutzel และ Cooter , 1992 : 40) ซึ่งพัฒนามาจากทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ (Interactive Theory) ทฤษฎีนี้ให้ความสำคัญต่อความสัมพันธ์ที่เชื่อมโยงกันระหว่างผู้อ่าน บทอ่านและสภาพแวดล้อมในขณะที่อ่าน แล้วเปลี่ยนสภาพเป็นผลของการอ่าน

ทฤษฎีการเชื่อมโยง (Transactional Theory) แตกต่างจากทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ (Interactive Theory) ตรงที่ทฤษฎีการเชื่อมโยง (Transactional Theory) นั้นกระบวนการอ่านจะประกอบด้วยสภาพแวดล้อม และจุดมุ่งหมายของการอ่าน และมองทั้งภาพรวมและส่วนย่อย ดังภาพประกอบที่ 6



ภาพประกอบที่ 5 การอ่านตามแนวทฤษฎีการเชื่อมโยง (Transactional Theory)

ที่มา : Reutzel. Ray and Cooper. Robert. 1992 : 41

1.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน

1.2.1 งานวิจัยในประเทศ

ประพันธ์ เจ๊ะอูมา (2537 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาผลของการจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่องและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านเรื่องภาษาไทยของนักเรียนที่พูดภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่ง โดยใช้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 256 คน สุ่มเข้ากลุ่มทดลองจำนวน 8 กลุ่ม กลุ่มละ 32 คน การจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่องแปรค่าเป็น 4 ระดับ คือ การจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่องด้วยเรื่องย่อ การจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่องด้วยคำถามแทรกระหว่างเรื่อง การจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่องด้วยแผนภูมิประกอบท้ายเรื่อง และเนื้อเรื่องไม่มีการจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอด ระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแปรค่าเป็น 2 ระดับ คือระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำ ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่อ่านเรื่องที่มี การจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่อง 3 แบบและเนื้อเรื่องที่ไม่มีการจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอด มีความเข้าใจในการอ่านไม่แตกต่างกัน นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีความเข้าใจในการอ่านสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และไม่มีกิริยาร่วมระหว่างการจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่องและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

จุฑารัตน์ โชติรุจิรานนท์ (2546 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเกี่ยวกับผลของการจัดบันทึกแบบแผนผังความคิดและวิธีสรุปความที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีภาษาแม่ต่างกัน กลวิธีการจัดบันทึกแบ่งเป็น 2 ระดับ คือกลวิธีการจัดบันทึกแบบแผนผังความคิดและกลวิธีการจัดบันทึกแบบสรุปความ ภาษาแม่มี 2 ภาษา คือภาษาไทยและภาษามลายู โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ของโรงเรียนคณะราษฎรบำรุง จังหวัดยะลา จำนวน 120 คน สุ่มออกเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มละ 30 คน ผลการวิจัยพบว่า 1)นักเรียนที่ใช้วิธีการจัดบันทึกโดยการใช้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 2)นักเรียนที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแม่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูงกว่านักเรียนที่ใช้ภาษามลายูเป็นภาษาแม่อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 3) ไม่มีกิริยาร่วมระหว่างกลวิธีการจัดบันทึกและภาษาแม่

ชยาภรณ์ ชุมทอง (2547 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเกี่ยวกับผลของการใช้กิจกรรมการย่อเรื่องควบคู่กับการเสริมแรงต่างแบบที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านสะบารัง จำนวน 75 คน ผู้วิจัยทำการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านก่อนและหลังการทดลอง ผลการวิจัยพบว่า 1) ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 หลังการใช้กิจกรรมการย่อเรื่อง

ควบคู่กับการกับการเสริมแรงแบบต่อเนื่องและกิจกรรมการย่อเรื่องควบคู่กับการเสริมแรงแบบ
เว้นระยะสูงกว่าก่อนการใช้กิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และ .01 ตามลำดับ
2) ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 หลังการใช้กิจกรรมการย่อเรื่องโดย
ไม่ให้การเสริมแรงไม่สูงกว่าก่อนการใช้กิจกรรม และ 3) ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนชั้น
ประถมศึกษาปีที่ 6 ย่อเรื่องควบคู่กับการเสริมแรงทั้งสองแบบและการย่อเรื่องโดยไม่มีการ
เสริมแรงแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

ภคมน แก้วภราดัย(2547 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเกี่ยวกับผลของการสอนกลยุทธ์
การเรียนรู้ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านและเจตคติต่อการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้น
ประถมศึกษาปีที่ 5 โดยทำการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านและเจตคติต่อการอ่านก่อนและ
หลังการทดลอง และเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยและเจตคติต่อการอ่านหลังการ
ได้รับการสอนกลยุทธ์การเรียนรู้และการสอนแบบปกติ โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้น
ประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนเทศบาล 4 อ.เมือง จ.ปัตตานี จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง
และกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 30 คน ผลการวิจัยพบว่า 1) นักเรียนที่ได้รับการสอนกลยุทธ์การ
เรียนรู้มีความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยหลังสอนสูงกว่าก่อนสอนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ
.001 2) นักเรียนที่ได้รับการสอนแบบปกติมีความเข้าใจการอ่านสูงกว่าก่อนสอนอย่างมี
นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 3) นักเรียนที่ได้รับการสอนกลยุทธ์การเรียนรู้มีความเข้าใจใน
การอ่านภาษาไทยหลังสอนสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่
ระดับ .001 4) นักเรียนที่ได้รับการสอนกลยุทธ์การเรียนรู้มีเจตคติต่อการอ่านภาษาไทยหลัง
สอนสูงกว่าก่อนสอนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 5) นักเรียนที่ได้รับการสอนแบบ
ปกติมีเจตคติต่อการอ่านสูงกว่าก่อนสอนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 6) นักเรียนที่
ได้รับการสอนกลยุทธ์การเรียนรู้มีเจตคติต่อการอ่านภาษาไทยหลังสอนสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการ
สอนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

1.2.2 งานวิจัยต่างประเทศ

Tyler, Delaney and Kinnucan (1983 อ้างถึงในชยาภรณ์ ขุมทอง, 2547 : 35)
ได้ศึกษาถึงธรรมชาติความแตกต่างระหว่างบุคคล ด้านความสามารถในการอ่านและผลของ
Advance Organizer ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านร้อยแก้ว ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า
นักศึกษาที่มีระดับความสามารถในการอ่านสูงได้รับคะแนนจากแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการ
อ่านและวัดความเร็วในการอ่านสูงกว่านักศึกษาที่มีระดับความสามารถในการอ่านต่ำอย่างมี
นัยสำคัญทางสถิติ

Leu Degroff and Simons (1986) ได้ศึกษาผลของการใช้ประโยคแวดล้อมที่มี
ต่อความเข้าใจในการอ่านคำของนักเรียนที่มีระดับความสามารถในการอ่านต่างกัน ผลการศึกษา
พบว่า นักเรียนที่มีระดับความสามารถในการอ่านสูง ได้คะแนนจากการทำแบบทดสอบวัดความ

เข้าใจในการอ่านสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่มีระดับความสามารถในการอ่านต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

Robinson (2006 : Online) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ ความคล่องในการอ่านออกเสียงและความเข้าใจในการอ่าน ได้มีการทำการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างนักเรียนเกรด 3 จำนวน 51 คน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาว่าระหว่างความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ ความคล่องในการอ่านออกเสียงและความเข้าใจในการอ่านมีความสัมพันธ์กันอย่างไร และเพื่อศึกษาว่าความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ ความคล่องในการอ่านออกเสียง ความเข้าใจในการอ่าน ความเอาใจใส่และเพศมีผลต่อการกระทำอย่างไร ผลการศึกษาพบว่าความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ ความคล่องในการอ่านออกเสียงและความเข้าใจในการอ่านมีความสัมพันธ์กันในระดับปานกลาง และความใส่ใจของนักเรียนมีความสัมพันธ์กันระดับปานกลางกับผลการกระทำ ในขณะที่เพศและผลการกระทำไม่มีความสัมพันธ์กัน

Schauer (2006 : Online) มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนเกรด 4-5-6 ที่มีความคล่องในการอ่านคำศัพท์จำนวนมากแต่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านต่ำเนื่องจากสับสนในหารตอบคำถามที่เชื่อมโยงกับเนื้อหา การทดลองนี้มี 2 หลักเกณฑ์คือการบูรณาการระหว่างภาษาและการจินตนาการทางความคิด และการบูรณาการระหว่างการทำงานของสมองและความจำของสมองซีกซ้ายและขวา มีการวางแผนการทดลองให้นักเรียนได้ทำกิจกรรมที่ใช้สมองทั้ง 2 ซีก อุปกรณ์ที่ใช้มีแบบสำรวจข้อมูลผู้ปกครอง นักเรียนและครู วิดีโอเทป แบบทดสอบ SAT9 และ AIMS ผลการทดสอบพบว่านักเรียนมีประสิทธิภาพในการอ่านที่ดีขึ้น

2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคแผนภูมิความหมาย

2.1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคแผนภูมิความหมาย

2.1.1 ความหมายของการอ่านโดยใช้เทคนิคแผนภูมิความหมาย

เทคนิคแผนภูมิความหมายเป็น Graphic Organizer ชนิดหนึ่งที่น่าสนใจในการเรียนการสอน โดยเฉพาะในการพัฒนาการอ่าน เนื่องจากเป็นกลวิธีที่ออกแบบเพื่อแสดงข้อมูลโดยอาศัยกราฟิกด้วยการ เชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างคำต่างๆ ออกมาในรูปของภาพเชิงเส้น แต่ละหน่วยอาจจะถูกเขียนอยู่ในรูปของวงกลม วงรี สี่เหลี่ยมผืนผ้า สี่เหลี่ยมจัตุรัส ฯลฯ โดยมีเส้นโยงใยให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างคำต่างๆ และยังแสดงให้เห็นถึงรูปแบบความสัมพันธ์ของมโนทัศน์หรือโครงสร้างของเนื้อหาที่ประกอบขึ้นเป็นบทอ่าน (สมศักดิ์ ภูวิภาดาวรรณ, 2544 : 51; Vocca, Vacca and Gove, 2000 : 298-299; Ruddell, 2002 : 169)

ได้มีผู้ให้ความหมายเทคนิคแผนภูมิความหมายไว้ดังนี้

Barchers (1998 : 166-167) ให้ความหมายของแผนภูมิความหมายว่า เป็นตัวจัดโครงสร้างทางกราฟิก (Graphic Organizer) ที่แสดงความหมายของคำ ซึ่งใช้กับการเรียนรู้การอ่าน โดยการเลือกคำสำคัญต่าง ๆ จากบทอ่านแล้วเลือกคำต่าง ๆ มาเชื่อมโยงให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างคำ อาจมีการจัดเป็นกลุ่มคำเพื่ออำนวยความสะดวกในการเข้าใจ

Heimlich and Pittleman (1986 : 45 quoted in Barchers, 1998 : 167) กล่าวถึงเทคนิคแผนภูมิความหมายไว้ในหนังสือ Semantic Mapping : Classroom Application เขาได้ศึกษาพบว่าเทคนิคแผนภูมิความหมายเป็นกลวิธีที่มีประสิทธิภาพในการนำไปใช้เพื่อกระตุ้นความรู้เดิมในการสอนคำศัพท์ พัฒนาความเข้าใจในการอ่านและพัฒนาทักษะในการเรียน

Ruddell (2002 : 168) กล่าวว่า เทคนิคแผนภูมิความหมายเป็นแผนภูมิชนิดหนึ่งที่คล้ายกับแผนผังมโนทัศน์ (Concept Map) แต่ต่างตรงที่แผนภูมิความหมายมีความซับซ้อนของความสัมพันธ์ระหว่างคำหรือกลุ่มคำมากกว่า

Vocca, Vacca and Gove (2000 : 298) เขียนหนังสือเรื่อง Reading and Learning to Read ได้กล่าวถึงเทคนิคแผนภูมิความหมาย ว่าเป็นกลวิธีการอ่านที่จะแสดงให้เห็นว่าผู้อ่านและผู้เขียนได้จัดโครงสร้างข้อมูลที่สำคัญไว้อย่างไร เทคนิคนี้สามารถใช้ในการเรียนรู้คำศัพท์ โดยมีการแสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างคำต่าง ๆ

นอกจากนี้ Reutzel and Cooter (1992 : 149) กล่าวถึงเทคนิคแผนภูมิความหมายไว้ในหนังสือ Teaching Children to Read from Basals to Books ไว้ว่า เทคนิคแผนภูมิความหมายเป็นแผนภูมิที่ช่วยให้ผู้เรียนเห็นถึงความสัมพันธ์ของคำหนึ่งกับคำอื่น ๆ ซึ่งเทคนิคนี้เป็นเทคนิคที่ดีมากในการเรียนรู้คำศัพท์

2.1.2 ลักษณะของการอ่านโดยใช้เทคนิคการสร้างแผนภูมิความหมาย

การอ่านโดยใช้เทคนิคแผนภูมิความหมายนั้น มีนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านได้กล่าวถึงลักษณะของการอ่านโดยใช้เทคนิคแผนภูมิความหมายหลายประการ ดังนี้

Moore and Readence (1984 : 11-17) ได้ทำการศึกษางานวิจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับลักษณะของการสร้างแผนภูมิความหมายและได้ข้อสรุปดังต่อไปนี้

1. การสร้างแผนภูมิความหมายมีส่วนช่วยในการเรียนรู้ศัพท์ของผู้เรียน
2. วุฒิภาวะของผู้เรียนมีผลต่อประสิทธิภาพการอ่านโดยใช้แผนภูมิความหมาย ซึ่งจะให้ประโยชน์ต่อผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาได้ดีที่สุด ส่วนในระดับมัธยมศึกษาและประถมศึกษาจะให้ผลรองลงมา
3. การสร้างแผนภูมิความหมายหลังการอ่านให้ผลต่อผู้เรียนได้ดีกว่าการใช้ก่อนการอ่าน เพราะจะทำให้ผู้เรียนเกิดความตื่นตัวและใช้ความคิดเพื่อสรุปเนื้อความแล้วแสดงเป็นแผนภูมิความหมาย

4. ครูผู้สอนที่ใช้รูปแบบการสอนอ่านโดยใช้เทคนิคแผนภูมิความหมายจะมีการเตรียมตัวและมั่นใจในบทเรียนมากกว่าปรกติ

Heimlich and Pittleman (1986 : 5) ได้เสนอแนะว่า แผนภูมิความหมายสามารถนำมาใช้ในการเรียนการสอนภาษาได้ 3 ลักษณะ คือ

1. สอนคำศัพท์
2. กิจกรรมก่อนและหลังการอ่าน
3. ฝึกทักษะการอ่าน

Pearson (1986 : 232-242 อ้างถึงใน กิ่งเพชร ป้องแก้ว, 2545 : 26) ได้เสนอหลักการสอนคำศัพท์โดยใช้แผนภูมิความหมายดังนี้

1. เลือกคำศัพท์ หรือหัวเรื่องที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่เรียนมา 1 คำ หรือ 1 หัวเรื่อง
2. เขียนคำศัพท์ หรือหัวเรื่องนั้นลงบนกระดานชอล์ก
3. กระตุ้นให้ผู้เรียนคิดหาคำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับหัวเรื่องให้ได้มากที่สุด แล้วจัดกลุ่มคำศัพท์นั้นเป็นหัวข้อย่อยๆ
4. กระตุ้นผู้เรียนแต่ละคนเสนอรายการคำศัพท์ที่คิดไว้ อภิปราย แล้วจัดคำศัพท์เข้าเป็นกลุ่มหัวข้อ ประกอบกันจนเป็นแผนผังคำศัพท์ของชั้นเรียน
5. ผู้เรียนมีการฝึกจำแนกคำศัพท์โดยใช้หัวข้อย่อยๆ ในแผนผัง
6. อภิปรายแผนผัง เป็นส่วนสำคัญที่สุดในบทเรียน เพราะมีจุดประสงค์เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้คำศัพท์ใหม่พร้อมความหมายจากคำศัพท์ที่เคยรู้มาแล้ว และมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างคำศัพท์ในแผนผัง

ในการนำเทคนิคแผนภูมิความหมายในการเรียนการสอนการอ่านนั้นมีขั้นตอนพอสรุปได้ดังนี้ (Reutzel and Cooter ,1992 : 149 ; Vocca, Vacca and Gove, 2000 : 299)

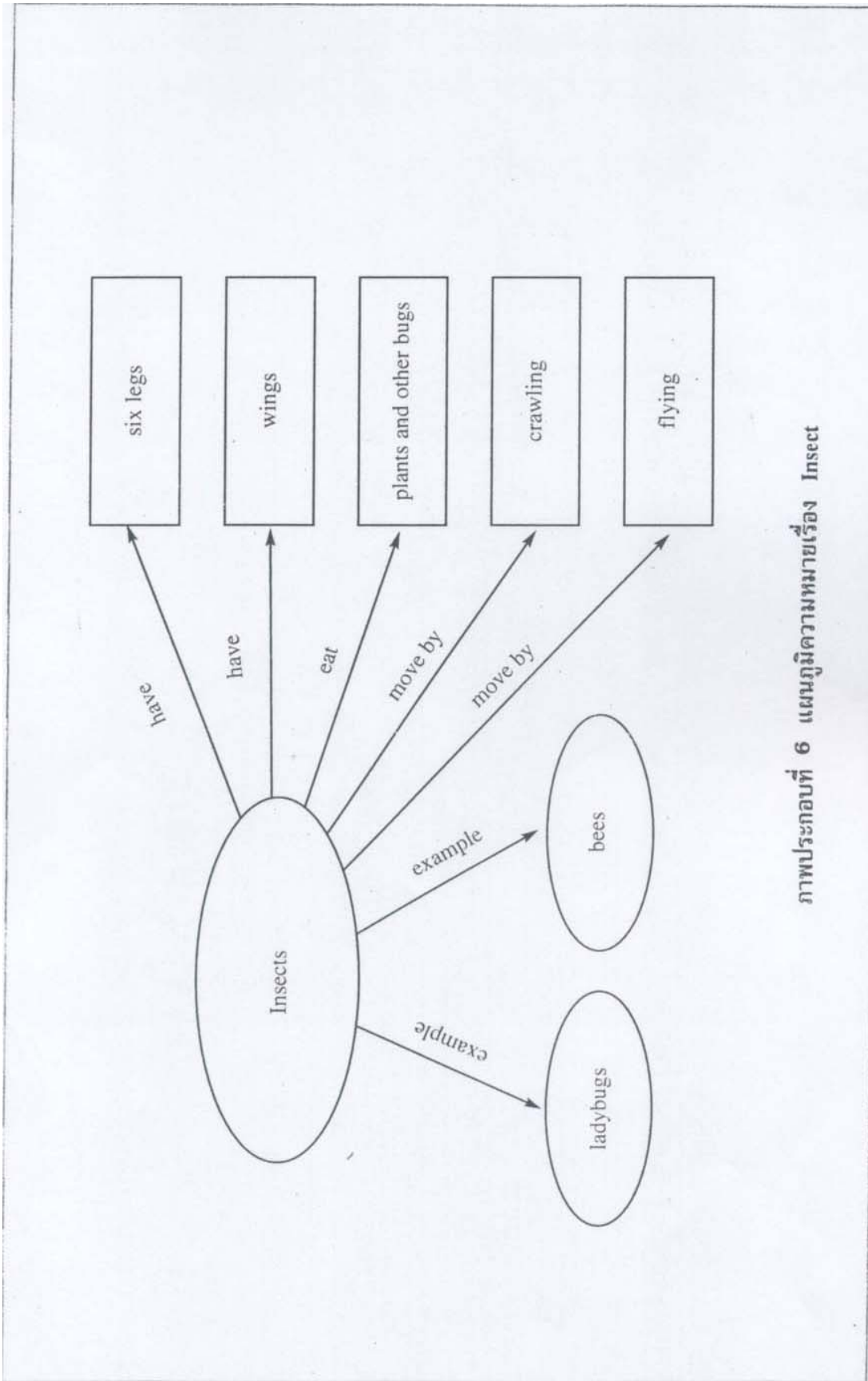
1. ผู้สอนเลือกคำศัพท์ที่สำคัญจากบทอ่าน เขียนคำดังกล่าวบนกระดาน
2. อภิปรายกับผู้เรียนให้ผู้เรียนร่วมกันคิดหาคำอื่น ๆ ที่คิดว่ามีความสัมพันธ์กับคำที่อยู่บนกระดาน
3. ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันอภิปรายความสัมพันธ์ของคำศัพท์ที่สำคัญกับคำต่าง ๆ จากแผนภูมิความหมายที่สร้างขึ้น

การให้ผู้เรียนร่วมอภิปรายความสัมพันธ์ระหว่างคำต่าง ๆ จะช่วยให้ทราบว่าผู้เรียนเข้าใจความหมายของคำศัพท์และเนื้อหาบทอ่านหรือไม่ การใช้เทคนิคแผนภูมิความหมายผู้สอนสามารถช่วยให้ผู้เรียนปรับโครงสร้างความรู้ (Schema Structures) ใหม่ให้เข้ากับพื้นฐานความรู้เดิมที่มีอยู่ได้

Mohammed Abdullah Zaid (1995 quoted in Semantic Mapping In Communicative Language Teaching, 2005 : Online) กล่าวถึงกระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้เทคนิคแผนภูมิความหมายสามารถนำไปใช้ได้ 3 ระยะ ได้แก่

1. ระยะก่อนเรียน - เพื่อเป็นการกระตุ้นความรู้เดิมของผู้เรียนหรือเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนก่อนเริ่มต้นเรียนเนื้อหาใหม่
2. ระยะระหว่างเรียน - เพื่อให้ผู้เรียนได้บันทึกในสิ่งที่กำลังเรียนรู้
3. ระยะหลังเรียน - เพื่อให้ผู้เรียนได้บูรณาการหรือสังเคราะห์ในสิ่งที่ได้เรียนไปแล้ว

จะเห็นได้ว่า การใช้เทคนิคแผนภูมิความหมายมาใช้ในการอ่าน ผู้สอนสามารถนำมาเป็นกลวิธีที่มีประสิทธิภาพในการอ่านได้อย่างเหมาะสม ทั้งก่อนการอ่าน ระหว่างการอ่าน และหลังการอ่าน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับจุดมุ่งหมายในการเรียน



ภาพประกอบที่ 6 แผนภูมิตามความหมายเรื่อง Insect

Ocean

What it is like

bumpy

waves

blue

gigantic

smooth

Animals that live in the ocean

big whale

shark

dolphin

crab

water snakes

What you can do at the ocean

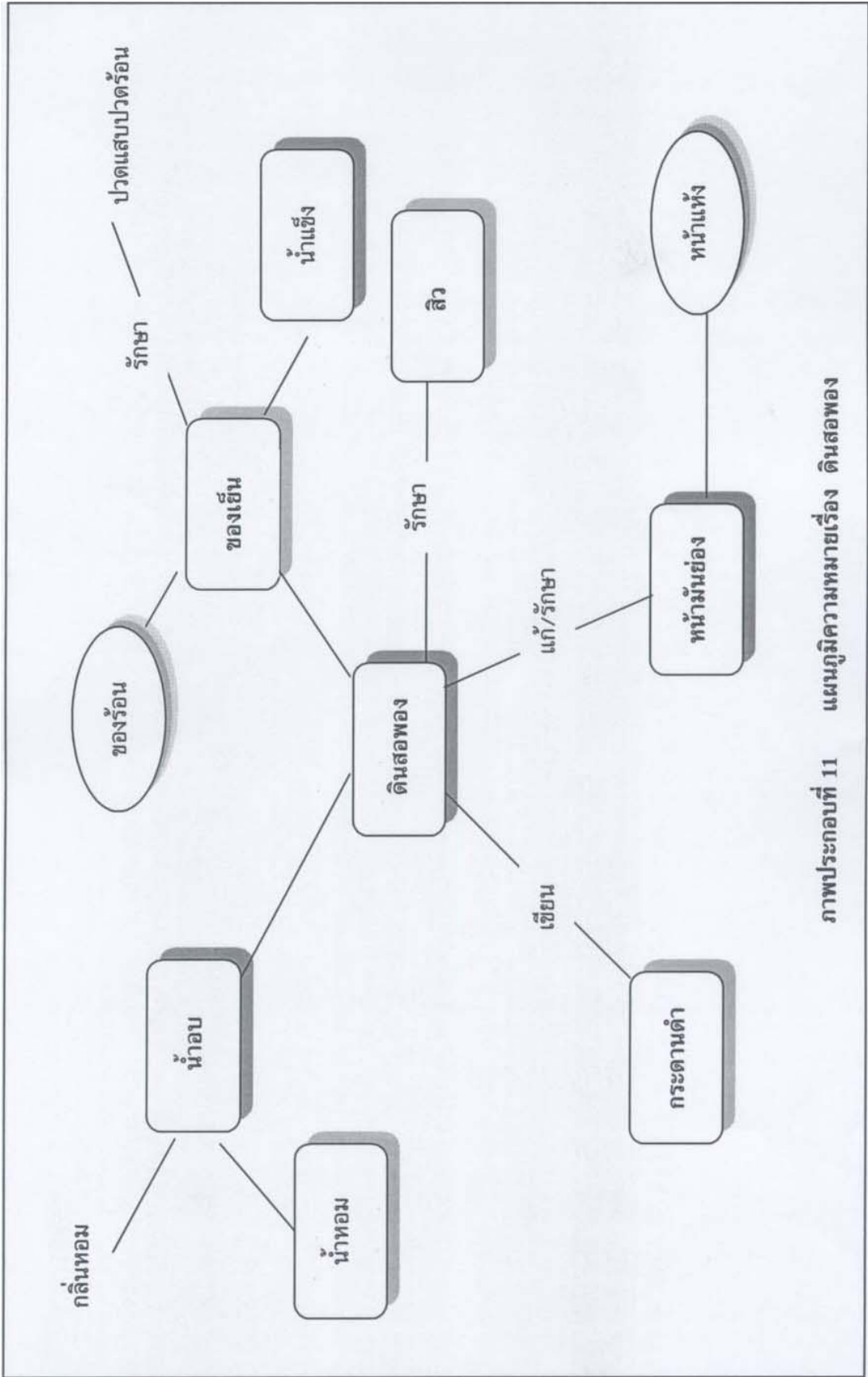
swim

look at stuff

make sand castles

ride a boat

ภาพประกอบที่ 7 แผนภูมิความหมายเรื่อง Ocean



ภาพประกอบที่ 11 แผนภูมิตามหาเรื่อง ดินสอพอง

2.1.3 ความสำคัญและประโยชน์ของการอ่านโดยใช้เทคนิคแผนภูมิความหมาย
การใช้แผนภูมิความหมายในการอ่านช่วยกระตุ้นความรู้เดิมหรือประสบการณ์เดิมของผู้เรียน มีคุณค่าต่อการเพิ่มความเข้าใจในการอ่าน ความคงทนในการเรียนรู้ และการเรียนรู้คำศัพท์ได้ดีกว่าวิธีการอ่านแบบเดิม (สมศักดิ์ ภูวิภาดาวรรณ, 2544 : 51 : 170-171; Heimlich and Pittleman, 1986 quoted in Ruddell, 2002 : 170-171)

เทคนิคแผนภูมิความหมายสามารถนำไปใช้ในการเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ เนื่องจากผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงศัพท์ใหม่กับโครงสร้างความรู้เดิมที่มีอยู่ในสมอง หากนำมาใช้ในการอ่าน จะช่วยให้ผู้อ่านมีความคงทนในการเรียนรู้ดีกว่าวิธีการอ่านแบบเดิม (Johnson and Pearson, 1984 ; Monre, 1998 ; Sinatra, Stahl-Gemake and Berg, 1984 quoted in Reutzel and Cooter, 1992 : 149)

Abdullah Zaid (1995 quoted in Semantic Mapping In Communicative Language Teaching, 2005 : Online) ได้กล่าวถึงกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแผนภูมิความหมายว่าเป็นกลวิธีที่มีประสิทธิภาพในการเรียนรู้คำศัพท์และเพิ่มทักษะการอ่านสำหรับนักเรียนสองภาษา (Bilingual Students) จึงเป็นประโยชน์ในการจัดการเรียนการสอนภาษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการเรียนรู้ภาษาที่สอง (A Second Language) เนื่องจากมีลักษณะของกิจกรรมดังนี้

1. การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน ผู้เรียนทุกคนจะมีส่วนร่วมสร้างแผนภูมิความหมายตามหัวข้อเป้าหมายที่กำหนดไว้ มีการระดมความคิดเห็นซึ่งผลที่ได้จะเป็นการกำหนดรูปแบบของแผนภูมิความหมายที่สมบูรณ์
2. ในการทำแผนภูมิความหมายมีการทำการตกลงกันอย่างมีลำดับขั้นตอน โดยเริ่มแรกอาจมีการร่วมแสดงความคิดเห็นและจัดระเบียบข้อมูลเนื้อหาต่าง ๆ หลังจากนั้นแต่ละคนอ่านหัวข้อและทำการร่างแผนภูมิความหมายในแบบของตน และสุดท้ายกลับมารวมตกลงกันใหม่เพื่อสร้างแผนภูมิความหมายของกลุ่มโดยอาศัยแนวทางจากแผนภูมิแบบร่างของแต่ละคน
3. เกิดกิจกรรมช่องว่างระหว่างข้อมูล เนื่องจากผู้เรียนได้ร่วมกันเติมคำลงในแผนภูมิความหมายและปรับข้อมูลในโครงสร้างทางความคิดของตนด้วย
4. เกิดกิจกรรมการทำนาย เนื่องจากการในระยะก่อนการอ่านผู้เรียนจะคาดเดาเนื้อหาร่วมกันในประเด็นหรือหัวข้อที่กำหนด และทำให้เกิดความอยากรู้เนื้อหาว่าจะเป็นไปตามที่คาดไว้หรือไม่
5. เป็นกิจกรรมที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เนื่องจากเป็นกิจกรรมที่นักเรียนได้ใช้ความรู้เดิมในการสร้างแผนภูมิความหมายและทำการควบคุมรูปแบบแผนภูมิด้วยตนเอง
6. ผู้สอนมีการประเมินความพร้อมของผู้เรียนก่อน หลังจากนั้นจะมีกิจกรรมเพื่อเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียน เช่น แนะนำคำศัพท์ และมีการประเมินหลังเรียนว่าผู้เรียนสามารถบูรณาการหรือสังเคราะห์สิ่งที่เรียนได้หรือไม่

7. เป็นกิจกรรมแบบบูรณาการ ผู้เรียนมีการบูรณาการความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ โดยอาศัยความเชื่อมโยงความสัมพันธ์ผ่านแผนภูมิกความหมาย

จากเอกสารดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า เทคนิคแผนภูมิกความหมาย คือ กลวิธีการอ่านที่ออกแบบเพื่อแสดงข้อมูลโดยอาศัยกราฟิกด้วยการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่าง คำต่างๆ ออกมาในรูปของภาพเชิงเส้น แต่ละหน่วยอาจจะถูกเขียนอยู่ในรูปของวงกลม วงรี สี่เหลี่ยมผืนผ้า สี่เหลี่ยมจัตุรัส ฯลฯ โดยมีเส้นโยงใยให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างคำต่างๆ และยังแสดงให้เห็นถึงรูปแบบความสัมพันธ์ของโมโนทัศน์หรือโครงสร้างของเนื้อหาที่ประกอบขึ้น เป็นบทอ่าน มีประโยชน์ในการเรียนรู้ศัพท์และการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการเรียนรู้ภาษาที่สอง

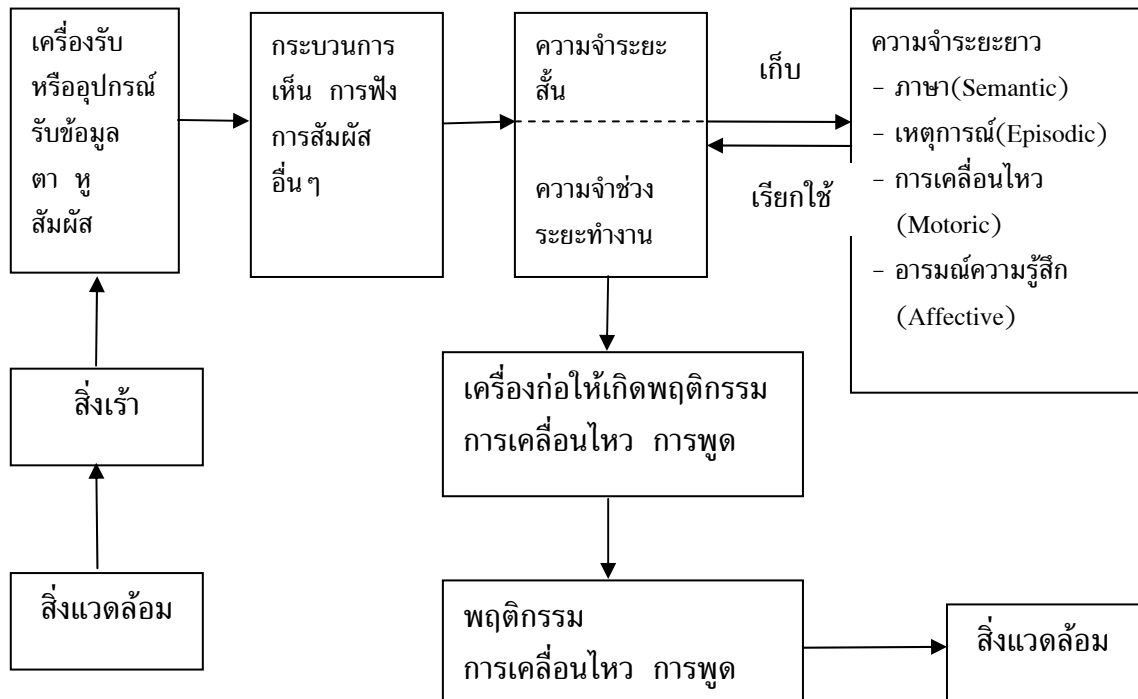
2.1.4 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคแผนภูมิกความหมาย

ทฤษฎีกระบวนการประมวลสาร (Information Processing Theory)

ทฤษฎีกระบวนการประมวลสาร เป็นทฤษฎีที่จัดอยู่ในกลุ่มพุทธิปัญญานิยม ซึ่งเป็นกลุ่มที่ให้ความสนใจกับกระบวนการคิดและการให้เหตุผลของผู้เรียน เป็นทฤษฎีที่พยายามอธิบายให้เข้าใจว่า บุคคลรับข้อมูลอย่างไร เมื่อรับแล้วจะเก็บสะสมไว้ในลักษณะใด และจะสามารถดึงความรู้นั้นมาใช้ได้อย่างไร แนวคิดของกลุ่มนี้ จะมองว่า การเรียนรู้เป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างคุณลักษณะของผู้เรียน กระบวนการคิด ธรรมชาติของวัสดุที่ใช้ในการเรียนตลอดจนธรรมชาติของเกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินผล

ความคิดพื้นฐานของทฤษฎีกระบวนการประมวลสาร (สุรางค์ ไคว้ตระกูล, 2545 : 220)

1. ในการเรียนรู้สิ่งใดก็ตาม ผู้เรียนสามารถควบคุมอัตราความเร็วของการเรียนรู้ และขั้นตอนของการเรียนรู้ได้
2. การเรียนรู้เป็นการเปลี่ยนแปลงความรู้ของผู้เรียน ทั้งทางด้านปริมาณและคุณภาพ หมายความว่า นอกจากผู้เรียนจะเพิ่มจำนวนของสิ่งที่เรียนรู้ ผู้เรียนจะสามารถเรียบเรียงและรวบรวมให้เป็นระเบียบ เพื่อที่จะเรียกใช้ได้ในเวลาที่ต้องการ



ภาพประกอบ 11 แสดงขั้นตอนหลักของการประมวลผล
ที่มา : สุรางค์ โค้วตระกูล. 2545 : 220

รูปแบบของกระบวนการประมวลผล ประกอบด้วย

1. ระบบความจำ 3 รูปแบบ ได้แก่
 - ระบบความจำการรู้สึกสัมผัส (Sensory Memory/SM)
 - ระบบความจำระยะสั้น (Short-term Memory/STM)
 - ระบบความจำระยะยาว (Long-term Memory/LTM)

ในแต่ละระบบความจำต้องประกอบด้วยกระบวนการสำคัญ 3 กระบวนการที่สัมพันธ์กัน (Sdorow and Rickabaugh, 2002) คือ

- การเข้ารหัส (Encoding) คือ การแปลงสารให้อยู่ในรูปที่สามารถจัดเก็บในระบบความจำได้
- การจัดเก็บ (Storage) คือ การคงไว้ซึ่งสารที่แปลงรูปแล้วมาไว้ในระบบความจำ
- การค้นคืน (Retrieval) คือ การค้นคืนสารที่อยู่ในระบบความจำเพื่อนำมาใช้เมื่อต้องการ

2. กระบวนการควบคุม ซึ่งเป็นตัวกำหนดสารจากความจำหนึ่งสู่อีกความจำหนึ่งหรืออาจกล่าวได้ว่าเป็นกระบวนการควบคุมให้จดจำสารได้นานยิ่งขึ้น ได้แก่

- การจำได้ (Recognition)
- ความใส่ใจ (Attention)
- การท่องจำ (Maintenance Rehearsal)
- การท่องด้วยความเข้าใจ หรือ การเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับความรู้เดิม (Elaborative Rehearsal)
- การเรียกข้อมูลที่สะสมไว้มาใช้ (Retrieval)

ความจำการรู้สึกสัมผัส เป็นการรู้สึกว่ามีบางอย่างเข้าไปในหัวเราโดยที่ยังไม่รู้ความหมาย เกิดจากการมีสิ่งเร้ามากระทบประสาทสัมผัสทั้งห้า ข้อมูลหรือประสบการณ์ที่ได้รับมาจะถูกเก็บไว้ในลักษณะเดียวกับสิ่งเร้าต้นตอที่รับมา โดยยังไม่มี การแปลงสาร ความรู้สึกนี้จะคงอยู่ประมาณ 1-3 วินาที ในระหว่างนี้ผู้รับสารจะตัดสินใจว่าจะสนใจข้อมูลที่ได้รับมาหรือไม่ ถ้าสนใจก็จะบันทึกหรือแปรรูปเก็บไว้ในความจำระยะสั้น ซึ่งกระบวนการที่ควบคุมความจำการรู้สึกสัมผัสให้เกิดเป็นความจำระยะสั้น ได้แก่ การจำได้ (Recognition) และความใส่ใจต่อข้อมูลที่ได้รับ (Attention)

ความจำระยะสั้น เป็นความจำที่เกิดหลังการรับรู้ สิ่งเร้าที่ได้รับการตีความและรับรู้แล้ว จะเข้าสู่ความจำระยะสั้น คนเราใช้ความจำระยะสั้นสำหรับการจำชั่วคราวเท่านั้นเพื่อประโยชน์ในขณะที่ยังอยู่เท่านั้น หรือเรียกอีกอย่าง ความจำขณะทำงาน (Working Memory) สำหรับกระบวนการควบคุมและถ่ายโอนข้อมูลจากระบบความจำระยะสั้นสู่ระบบความจำระยะยาว ได้แก่ การท่องจำซ้ำๆ (Maintenance Rehearsal) และการท่องด้วยความเข้าใจหรือการเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับความรู้เดิม (Elaborative Rehearsal)

ความจำระยะยาว เมื่อข้อมูลจากความจำระยะสั้นได้รับการประมวลและแปรรูปให้เข้าไปอยู่ในความจำระยะยาวจะสามารถเรียกคืนข้อมูลดังกล่าวมาใช้ได้อีกในภายหลังเมื่อต้องการ กระบวนการที่ใช้ในการแปรรูปเรียกว่า การเข้ารหัส (Encoding) ซึ่งอาจเกิดจากการท่องซ้ำๆ หรือเกิดจากการท่องด้วยความเข้าใจโดยมีการเชื่อมโยงข้อมูลใหม่ที่ได้รับกับข้อมูลเดิมที่มีอยู่แล้ว ในระบบความจำระยะยาว เรียกกระบวนการนี้ว่า **Elaborative Rehearsal** ใช้ในการเรียนรู้สิ่งที่มีความหมาย (Meaningful Learning) ดังนั้นกระบวนการนี้ถือเป็นกระบวนการสำคัญในการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ

ในระบบความจำระยะยาว อาจจำแนกได้ 3 ประเภท คือ การจำความหมาย (Semantic Memory) เป็นความจำที่เกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาในด้านต่างๆ การจำเหตุการณ์ (Episodic Memory) และการจำวิธีการ (Procedural Memory)

โดยสรุปแล้ว ทฤษฎีกระบวนการประมวลสาร ได้อธิบายการเรียนรู้ของมนุษย์ในรูปกระบวนการ โดยอธิบายตามหลักการการทำงานของระบบคอมพิวเตอร์ ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนหลัก คือ การรับข้อมูลเข้าไปเพื่อเข้ารหัส (Encoding) การเก็บข้อมูลที่แปรรูปแล้วไว้ใน

ระบบความจำ (Storage) และการเรียนคืนข้อมูลที่อยู่ในระบบความจำเพื่อนำมาใช้ (Retrieval) โดยกระบวนการทั้งหมดนี้จะอยู่ภายใต้การควบคุมของหน่วยควบคุมเพื่อให้ข้อมูลสามารถจัดเก็บอยู่ในระบบความจำได้นานยิ่งขึ้น (ประสาธ อิศรปรีดา, 2538 ; พรรณี ช. เจนจิต, 2538 ; ไสว เลี่ยมแก้ว, 2538 ; สุรางค์ ไคว์ตระกูล, 2545 ; Sdorow and Rickabaugh : 2002)

การประยุกต์แนวคิดทฤษฎีกระบวนการประมวลสารในการจัดการเรียนรู้ (ประสาธ อิศรปรีดา, 2538 : 276-277)

1. การเข้าหรือกระตุ้นให้นักเรียนมีความใส่ใจในบทเรียน เช่น ครูอาจใช้คำถามกระตุ้นความสนใจแก่นักเรียนก่อนที่จะเรียน เป็นต้น
2. การช่วยให้นักเรียนเห็นการเชื่อมโยงระหว่างความรู้ใหม่กับความรู้เดิมที่มีอยู่ก่อน เช่น การเรียนโดยเทคนิค Graphic Organizers การให้นักเรียนในลักษณะที่ต้องใช้ข้อมูลที่เคยเรียนมาแล้ว เป็นต้น
3. ในการสอน ครูควรเสนอเนื้อหาที่มีความชัดเจน และเป็นระเบียบ
4. ในการจัดการเรียนรู้ ควรเน้นการจดจำอย่างเข้าใจความหมายไม่ใช่การท่องจำ

แนวคิดทฤษฎีอภิปัญญา (Metacognitive Approach)

แนวคิดทฤษฎีอภิปัญญา เป็นแนวคิดที่อธิบายถึงการคิดของบุคคลในลักษณะที่มีการตระหนักถึงกระบวนการคิดของตน และสามารถวางแผนตรวจสอบและประเมินการคิดของตนได้ Flavell (1979 อ้างถึงใน สุรางค์ ไคว์ตระกูล, 2545 : 227) ได้ให้ความหมายของคำว่า Meta Cognition ว่าหมายถึง การรู้คิดหรือปัญญาที่เกิดจากการเรียนรู้อะไรก็ตามด้วยความเข้าใจ กล่าวคือ 1) ผู้เรียนรู้ตัวว่าตนคิดอะไร คิดอย่างไร 2) ผู้เรียนสามารถตรวจสอบความเข้าใจของตนได้ และ 3) ผู้เรียนสามารถปรับเปลี่ยนกลวิธีการคิดให้เหมาะสมได้ ในการนำแนวคิดทฤษฎีอภิปัญญามาใช้ในการจัดการเรียนรู้ พบผลงานวิจัยมากมายที่ยืนยันว่าการเรียนแบบอภิปัญญาสามารถช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียนได้อย่างดี (สมศักดิ์ ภูวิภาดาพรรณ. 2544 : 51 ; สุรางค์ ไคว์ตระกูล, 2545 : 226-228)

ความรู้เกี่ยวกับการรู้คิดของตนเองขึ้นอยู่กับองค์ประกอบ 3 ประการ (Flavell, 1985 quoted in Henson and Eller, 1999 : 254) คือ

1. ผู้เรียน (Personal Knowledge) หมายถึง ความสามารถของผู้เรียนที่จะมีความรู้เกี่ยวกับตนเอง เช่น ระดับความสามารถของตนเอง เป็นต้น
2. งาน (Task Knowledge) หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับงานที่จะต้องเรียนรู้ รวมทั้งระดับความยาก-ง่ายของงาน
3. ยุทธศาสตร์ (Strategies Knowledge) หมายถึง ในการเรียน “งาน” หรือสิ่งที่จะต้องเรียนรู้ ขึ้นอยู่กับวัยของผู้เรียน

2.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคแผนภูมิความหมาย

2.2.1 งานวิจัยในประเทศ

อรรณพภาณี เทียนเพิ่มพูล (2541 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนเบญจมราชาลัย ที่ได้รับการสอนอ่านโดยใช้เทคนิคการสร้างแผนภูมิความหมายกับการสอนตามปกติ ใช้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 100 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 50 คน ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มทดลองมีความเข้าใจในการอ่านสูงกว่ากลุ่มควบคุม

พรเพ็ญ พุ่มสะอาด (2543 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่าน ความสามารถในการเขียน เจตคติต่อการอ่านและการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ได้รับการสอนอ่านด้วยเทคนิคการสร้างแผนภูมิความหมายกับการสอนตามคู่มือครู กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 80 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านด้วยเทคนิคการสร้างแผนภูมิความหมายกับการสอนตามคู่มือครูมีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน นักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านด้วยเทคนิคการสร้างแผนภูมิความหมายกับการสอนตามคู่มือครูมีเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

วีระวรรณ พุนดี (2544 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเปรียบเทียบการอ่านด้วยวิธีสอนแบบใช้แผนภูมิความหมายกับการสอนตามคู่มือครูที่มีผลสัมฤทธิ์ต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจและความคงทนในการจำของนักศึกษาระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง แผนกวิชาการบัญชี วิทยาลัยการอาชีพนครปฐม จังหวัดนครปฐม ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษาที่เรียนการอ่านแบบที่ใช้แผนภูมิความหมายมีคะแนนความเข้าใจในการอ่านและมีความคงทนในการจำสูงกว่านักศึกษากลุ่มควบคุม

กิ่งเพชร ป้องแก้ว (2545 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านและแรงจูงใจในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่ได้รับการฝึกกระบวนการเรียนรู้แบบอภิปัญญาโดยการใช้แผนภูมิความหมาย(Semantic Mapping)กับการสอนตามคู่มือครู โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 80 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ผลการศึกษาพบว่า ความสามารถในการอ่านของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกัน แรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกัน และความสามารถในการอ่านของกลุ่มทดลองก่อนการทดลองและหลังการทดลองแตกต่างกัน

2. 2. 2 งานวิจัยต่างประเทศ

Johnson (1988 : 198 อ้างถึงใน กิ่งเพชร ป็องแก้ว, 2545 : 38) ได้ศึกษาผลของการทำแผนภูมิความหมายเป็นแบบฝึกหัดชนิดเติมคำที่มีต่อการอ่านเข้าใจความ โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนในระดับ 4 จำนวน 132 คน แบ่งออก 3 กลุ่ม กลุ่มละ 44 คน กลุ่มที่หนึ่งเรียนโดยการทำแผนภูมิความหมายด้วยตนเองหลังจากอ่านเรื่อง กลุ่มที่สองเรียนโดยการเติมข้อความลงในแผนภูมิความหมายที่ครูสร้างขึ้น กลุ่มที่สามเรียนด้วยการตอบคำถามหลังจากอ่านเรื่อง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านและแบบทดสอบวัดความคงทนในการจำเรื่อง ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนกลุ่มที่เรียนด้วยการตอบคำถามอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างระหว่างกลุ่มที่เรียนด้วยแผนภูมิความหมายเป็นแบบฝึกหัดชนิดเติมคำกับกลุ่มที่เรียนด้วยการตอบคำถาม

Lipson (1989 : 3980 อ้างถึงในพรเพ็ญ พุ่มสะอาด, 2543 : 37) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่มีผลการเรียนอยู่ในระดับต่ำ 3 วิธีคือแผนภูมิความหมาย วิธีสอนเชิงหน้าที่ของ Herber และวิธีสอนแบบเติม กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาของวิทยาลัยชั้นปีที่ 1 ที่เรียนโปรแกรมการอ่านซ่อมเสริม นักศึกษากลุ่มที่ 1 จำนวน 16 คน ได้รับการสอนโดยใช้แผนภูมิความหมาย นักศึกษากลุ่มที่ 2 จำนวน 12 คน ได้รับการสอนโดยวิธีสอนเชิงหน้าที่ของ Herber และวิธีสอนแบบเติม หลังจากทำการสอนจำนวน 8 ครั้ง ทดสอบด้วยแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่าน ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษาที่ได้รับการสอนอ่านโดยใช้แผนภูมิความหมายมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจในการอ่านสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการสอนด้วยวิธีสอนเชิงหน้าที่ของ Herber และวิธีสอนแบบเติม

Hajar Zakaria (2005 : Online) ศึกษาเกี่ยวกับผลของการใช้เทคนิคแผนภูมิความหมาย (Semantic Mapping) ต่อการเพิ่มความเข้าใจในการอ่าน โดยทำการทดลองกับนักเรียนจำนวน 38 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยวิชาที่ใช้ในการทดลองคือ วิชาภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยทำการทดสอบเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านก่อนและหลังการทดลอง ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีความเข้าใจในการอ่านเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มควบคุม จึงสรุปว่าเทคนิคแผนภูมิความหมายมีประสิทธิภาพในการเพิ่มความเข้าใจในการอ่าน

3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัญญาการเรียน

3.1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับสัญญาการเรียน

3.1.1 ความหมายของสัญญาการเรียน

คำว่าสัญญาการเรียน (Learning Contracts) มีผู้ให้ความหมายไว้หลายท่านดังนี้ บุญชม ศรีสะอาด (2537 : 108) ให้ความหมายไว้ว่า สัญญาการเรียน (Learning Contract) คือ สัญญาที่ผู้เรียนและผู้สอนร่วมกันกำหนดเพื่อใช้เป็นหลักยึดในการเรียนของผู้เรียน ซึ่งสามารถระบุว่าคุณเรียนจะเรียนอะไร จะเรียนอย่างไร ภายในช่วงเวลาใด และจะใช้เกณฑ์อะไรประเมินการเรียน

Dunn and Keneth Dunn (1972 : 41) กล่าวว่า สัญญาการเรียนคือ ข้อบัญญัติซึ่งเขียนสำหรับนักเรียน เพื่อเป็นแนวทางให้บรรลุจุดหมายที่ต้องการ โดยผู้เรียนมีโอกาสมีส่วนร่วมในการเลือกกิจกรรมการเรียน เวลา สถานที่อย่างกว้างขวาง ช่วยให้ผู้เรียนตัดสินใจและรับผิดชอบตามแนวทางที่ตกลงกัน

Barlow (1974) กล่าวว่า สัญญาการเรียนเป็นเอกสารที่ผู้เรียนและผู้สอนร่วมกันพิจารณาเขียน โดยกำหนดว่าผู้เรียนต้องการจะเรียนอะไร อย่างไร ในระยะเวลาเท่าใดและประเมินผลอย่างไร ซึ่งผู้สอนจะเป็นผู้เตรียมแหล่งวิชาการและอำนวยความสะดวก ส่วนผู้เรียนจะเป็นผู้ปฏิบัติกิจกรรมการเรียนให้บรรลุจุดหมายในการเรียนของเนื้อหาที่เรียนได้อย่างสมบูรณ์ นอกจากนี้ยังมีนักวิชาการอื่นๆ ที่ให้ความหมายสอดคล้องกับ Barlow อีกด้วย (Kingstedt, 1983 : 108 ; Flamming, 1983 : 213)

Dunn and Dunn (1975 : 32) ได้ให้ความหมายคำว่า สัญญาการเรียน คือ แผนการเรียนที่สร้างขึ้นด้วยตนเองที่ระบุถึงวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม แหล่งการเรียน กิจกรรมการเรียน และรูปแบบการรายงาน โดยสัญญาการเรียนถือเป็นเครื่องมือและกลวิธีในการจัดการเรียนการสอนสำหรับผู้สอนและผู้เรียน เหมาะสำหรับผู้เรียนทุกวัยและทุกระดับความสามารถ

จากความหมายของสัญญาการเรียนสรุปได้ว่า สัญญาการเรียนเป็นสัญญาที่ครูและนักเรียนตกลงร่วมกัน ซึ่งในสัญญาจะระบุว่าคุณเรียนจะเรียนอะไร เรียนอย่างไร ภายในช่วงเวลาใดและใช้เกณฑ์อะไรในการประเมินผลโดยผู้เรียนมีโอกาสเลือกกิจกรรมการเรียน วิธีเรียน เวลา และสถานที่เรียน ภายใต้การให้คำแนะนำของครู

3.1.2 ลักษณะการเรียนการสอนโดยใช้สัญญาการเรียน

บุญชม ศรีสะอาด (2537 : 11) ได้กล่าวถึงลักษณะของสัญญาการเรียน ว่ามีลักษณะสำคัญ 4 ประการ ได้แก่

1. เป็นสัญญาที่ผ่านการเจรจาและตกลงร่วมกันระหว่างผู้เรียนและผู้สอน

2. ทั้งผู้สอนและผู้เรียนได้ผูกมัดในการทำงานตามสัญญาการเรียนนั้น ผู้เรียนได้ผูกมัดในการทำให้เสร็จตามสัญญา และผู้สอนได้ผูกมัดในการให้คำแนะนำและอำนวยความสะดวก
3. เนื่องจากจะต้องเจรจาทำการตกลงเป็นรายๆ ไป ดังนั้น สัญญาการเรียนแต่ละรายจึงแตกต่างกัน
4. สามารถที่จะเจรจาทกลงกันใหม่ได้ถ้าสถานการณ์เปลี่ยนแปลงไป เพื่อให้เข้ากับสถานการณ์ใหม่และความต้องการเดิม หรือถ้าผู้เรียนเกิดความต้องการใหม่ก็อาจเปลี่ยนไปทำสัญญาการเรียนใหม่ได้

3.1.3 องค์ประกอบของสัญญาการเรียน

สัญญาการเรียนมีส่วนประกอบที่สำคัญ 4 ส่วน คือ จุดประสงค์ กิจกรรมการเรียน แหล่งเรียน และหลักฐานการเรียนและการประเมินการเรียน (บุญชม ศรีสะอาด, 2537 : 108-109) ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. จุดประสงค์

คือ ความมุ่งหวังที่ต้องการจะได้ออกมาจากการเรียนหรือศึกษาหรือทำโครงการเรื่องนั้นๆ จุดประสงค์ที่ชัดเจนจะเป็นรากฐานที่ดีของส่วนประกอบอื่นๆ

2. กิจกรรมการเรียน

คือกิจกรรมต่างๆ ที่ผู้เรียนวางแผนไว้ว่าจะกระทำเพื่อให้บรรลุตามจุดประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้ โดยอาจใช้หลายกิจกรรมประกอบกัน ตัวอย่างกิจกรรมการเรียน ได้แก่ อ่าน เขียน ทบทวน สัมภาษณ์บุคคล ฟังการบรรยาย ดูสไลด์ ทดลอง ทักตนศึกษา เป็นต้น

3. แหล่งเรียน

ในสัญญาการเรียนจะระบุแหล่งที่ใช้ในการเรียนรู้ ศึกษาค้นคว้าเพื่อที่จะให้บรรลุจุดประสงค์การเรียน ตัวอย่างของแหล่งเรียน ได้แก่ ตำราเรียน วารสาร คอมพิวเตอร์ ศูนย์การเรียน บทเรียนโปรแกรม ภาพยนตร์ โทรทัศน์ หุ่นจำลอง วัตถุหรือสิ่งของผู้เชี่ยวชาญ เป็นต้น

4. หลักฐานการเรียนรู้อุปกรณ์และการประเมินการเรียน

เป็นการกำหนดกระบวนการการประเมิน เพื่อตรวจสอบว่าผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้ตามจุดประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้ ผู้สอนจำเป็นต้องกำหนดให้นักเรียนแสดงหลักฐานการเรียนรู้ว่าจะแสดงหลักฐานอะไร ใช้วิธีการใด เมื่อใด และใครเป็นผู้ประเมิน ตัวอย่างหลักฐานการเรียนรู้ เช่น ผลการจดบันทึกสิ่งที่ได้จากการฟังการบรรยาย รายงาน เป็นต้น

3.1.4 หลักเกณฑ์เบื้องต้นของการเรียนโดยใช้สัญญาการเรียน

จากการศึกษาเอกสาร หลักเกณฑ์เบื้องต้นของการเรียนโดยใช้สัญญาการเรียน สามารถสรุปสาระสำคัญได้ดังนี้ (Dunn and Kenneth Dunn, 1972 : 87-89 ; Kassens, 1984 : 46 อ้างถึงในสุปราณี ศรีไสคำ, 2531 : 67)

1. ผู้สอนตั้งจุดประสงค์อย่างเด่นชัดว่าผู้เรียนต้องการอะไร
2. จัดทำเอกสารแนะนำกิจกรรมการเรียน แหล่งการเรียนรู้ เพื่อเป็นแนวทางให้แก่ผู้เรียน
3. ให้มีกิจกรรมการเรียนที่เป็นทางเลือกหลากหลาย
4. ควรมีการใช้เทคนิคกลุ่มย่อยในการจัดการเรียนการสอน
5. ควรมีการทดสอบก่อนเรียน(Pretest) ทดสอบตนเอง(Self-test) และทดสอบหลังเรียน(Posttest)
6. การเสริมแรงจะช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียนโดยใช้สัญญาการเรียน

3.1.5 ขั้นตอนการเรียนโดยใช้สัญญาการเรียน

สำหรับขั้นตอนในการเรียนโดยใช้สัญญาการเรียน อาจแบ่งเป็น 9 ขั้นตอน ดังนี้ (Learning Contract , 2005 : ออนไลน์)

1. วิเคราะห์สิ่งที่จำเป็นต้องเรียนรู้ (Diagnose Your Learning Needs) โดยวิเคราะห์หาความแตกต่างระหว่างสิ่งที่เป็นอย่าง (รู้แล้ว) และสิ่งที่ต้องการจะเป็น (ต้องการรู้) เพื่อหาว่าอะไรคือสิ่งที่จำเป็นต้องเรียนรู้
2. กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ (Specify Your Learning Objectives)
3. กำหนดแหล่งการเรียนรู้และกลวิธีการเรียน (Specify Resources and Strategies)
4. กำหนดเวลาที่จะทำเสร็จสมบูรณ์ (Specify Target Dates for Completion)
5. กำหนดหลักฐานการเรียนรู้ (Specify Evidence of Accomplishment)
6. กำหนดเกณฑ์การประเมินการเรียนรู้จากหลักฐานการเรียนรู้ (Specify How the Evidence will be Validated)
7. ทบทวนสัญญากับครูผู้สอนหรือผู้ให้คำปรึกษา (Review Your Contract with Consultants)
8. ร้างสัญญาการเรียนที่สมบูรณ์ (Carry Out of Contract)
9. ประเมินผลการเรียน (Evaluation of Your Learning)

นอกจากนั้นบุญชม ศรีสะอาด (2537 : 112-116) กล่าวถึงการเรียนโดยใช้
สัญญาการเรียนว่า อาจแบ่งได้เป็น 5 ขั้นตอนดังนี้

1. ขั้นเตรียม ผู้สอนแนะนำการเรียนโดยใช้สัญญาการเรียน แนะนำบทเรียนโดยใช้
การบรรยายและอภิปรายให้ผู้เรียนทราบและเข้าใจเกี่ยวกับลักษณะวิชา หัวข้อ เนื้อหาต่างๆ

2. ขั้นร่างสัญญา นักเรียนร่างสัญญาที่เป็นจุดประสงค์การเรียนของตน กิจกรรม
การเรียนที่วางแผนไว้ว่าจะปฏิบัติ แหล่งเรียนที่ตั้งใจจะ หลักฐานการเรียนและการประเมินผล
โดยนักเรียนอาจปรึกษากับผู้สอนได้ถ้าต้องการ

3. ขั้นตกลงสัญญา ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันอภิปรายและปรับปรุงหัวข้อต่างๆใน
สัญญา

1.1 จุดประสงค์การเรียน เพื่อให้ครอบคลุมเนื้อหาวิชาตามความต้องการของ
ผู้เรียน ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันอภิปรายถึงกิจกรรมการเรียนที่นักเรียนได้เสนอมาและกำหนด
ตารางกิจกรรมของแต่ละคน

1.2 แหล่งเรียน ผู้เรียนและผู้สอนร่วมกันพิจารณาถึงแหล่งเรียนที่ผู้เรียนได้
เสนอมาว่าเหมาะสมหรือไม่

1.3 หลักฐานการเรียนรู้และการประเมินผล ผู้เรียนและผู้สอนร่วมกันพิจารณา
ปรับปรุงร่างของสัญญาการเรียนในส่วนนี้ โดยคำนึงถึงมาตรฐานทางวิชาการ การมีพื้นฐานใน
การเรียนอย่างเพียงพอ

1.4 การเซ็นสัญญา หลังจากพิจารณารายละเอียดต่างๆจนเป็นที่พอใจแล้ว นำ
ผลดังกล่าวไปเขียนลงในแบบฟอร์มสัญญาการเรียน และทั้งสองฝ่ายร่วมกันเซ็นชื่อในสัญญา
ดังกล่าว ถ่ายเอกสารเก็บไว้คนละแผ่น

4. ขั้นกิจกรรมการเรียน ผู้เรียนจะใช้สัญญาการเรียนเป็นแนวทางโดยปฏิบัติตาม
กิจกรรมที่ได้กำหนดไว้ เมื่อพบปัญหาหรือแนวทางอื่นที่เหมาะสมอาจมีการปรับปรุงสัญญาใหม่
ได้ แล้วเซ็นชื่อรับทราบ

5. ขั้นประเมินผลการเรียน ประเมินผลการเรียนตามที่ได้ตกลงกันไว้ในสัญญาการ
เรียนเพื่อประกันว่าได้เกิดการเรียนรู้ตามที่ต้องการจริง

3.1.6 องค์ประกอบของสัญญาการเรียน

สัญญาการเรียนมีส่วนประกอบที่สำคัญ 4 ส่วน คือ จุดประสงค์ กิจกรรมการเรียน
แหล่งเรียน และหลักฐานการเรียนและการประเมินการเรียน (บุญชม ศรีสะอาด, 2537 :
108-109) ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. จุดประสงค์

คือ ความมุ่งหวังที่ต้องการจะได้จากการเรียนหรือศึกษาหรือทำโครงการเรื่องนั้น ๆ จุดประสงค์ที่ชัดเจนจะเป็นรากฐานที่ดีของส่วนประกอบอื่น ๆ

2. กิจกรรมการเรียนรู้

คือกิจกรรมต่าง ๆ ที่ผู้เรียนวางแผนไว้ว่าจะกระทำเพื่อให้บรรลุตามจุดประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้ โดยอาจใช้หลายกิจกรรมประกอบกัน ตัวอย่างกิจกรรมการเรียนรู้ ได้แก่ อ่าน เขียน ทบทวน สัมภาษณ์บุคคล ฟังการบรรยาย ดูสไลด์ ทดลอง ทักษะศึกษา เป็นต้น

3. แหล่งเรียน

ในสัญญาการเรียนจะระบุแหล่งที่ใช้ในการเรียนรู้ ศึกษาค้นคว้าเพื่อที่จะให้บรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ ตัวอย่างของแหล่งเรียน ได้แก่ ตำราเรียน วารสาร คอมพิวเตอร์ ศูนย์การเรียนรู้ บทเรียนโปรแกรม ภาพยนตร์ โทรทัศน์ ทุนจำลอง วัตถุหรือสิ่งของผู้เชี่ยวชาญ เป็นต้น

4. หลักฐานการเรียนรู้และการประเมินการเรียนรู้

เป็นการกำหนดกระบวนการประเมิน เพื่อตรวจสอบว่าผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้ตามจุดประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้ ผู้สอนจำเป็นต้องกำหนดให้นักเรียนแสดงหลักฐานการเรียนรู้ว่าจะแสดงหลักฐานอะไร ใช้วิธีการใด เมื่อใด และใครเป็นผู้ประเมิน ตัวอย่างหลักฐานการเรียนรู้ เช่น ผลการจดบันทึกสิ่งที่ได้จากการฟังการบรรยาย รายงาน เป็นต้น

3.1.7 ข้อดีและข้อจำกัดของการเรียนโดยใช้สัญญาการเรียน

ข้อดีของการเรียนโดยใช้สัญญาการเรียน (บุญชม ศรีสะอาด, 2537 : 194)

ด้านผู้เรียน

1. ผู้เรียนมีโอกาสวางแผนการเรียนของตนเอง กำหนดจุดประสงค์ของตนเอง จัดระบบ (Organize) การเรียนและประเมินผลความก้าวหน้าของตนเอง นั่นคือ ผู้เรียนมีส่วนสำคัญในกระบวนการเรียน มีส่วนรับผิดชอบในการเรียนของตนเองมากขึ้น
2. ผู้เรียนพัฒนาเจตคติเกี่ยวกับความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของตนเอง
3. ผู้เรียนมีโอกาสเรียนรู้สิ่งที่ตนสนใจ และมีความหมายต่อตนเองมากขึ้น
4. ในกระบวนการของสัญญาการเรียน จะมีการเจรจาตกลงเกี่ยวกับการเรียนร่วมกันระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน ลักษณะดังกล่าวเอื้อต่อการเกิดบรรยากาศที่ดีในการเรียน
5. นักเรียนมีโอกาสเรียนรู้อย่างอิสระ ตามสัญญาการเรียนของตน
6. เอื้อต่อการค้นพบและสังเคราะห์ความรู้ด้วยตนเองมากขึ้น ซึ่งอาจเป็นความรู้ใหม่ จึงเป็นแนวทางและสิ่งจูงใจในการเรียนรู้ด้วยตนเอง

7. ผู้เรียนคงความสนใจโดยตลอด ถือว่าสัญญาการเรียนเป็นสิ่งที่ “เป็นสมบัติของตน”

ด้านผู้สอน

1. ข้อมูลและประสบการณ์จากสัญญาการเรียนจะช่วยในการปรับปรุงวิชาและกำหนดมาตรฐานการเรียน

2. เปลี่ยนบทบาทของผู้ป้อนความรู้ให้ผู้เรียนมาเป็นผู้จัด (Organize) โปรแกรมการเรียนที่มีประสิทธิภาพร่วมกับนักเรียน

ข้อจำกัดของการเรียนโดยใช้สัญญาการเรียน (Independent Studies : Learning Contracts, 2005 : Online)

1. ไม่เหมาะกับการเรียนเนื้อหาที่ผู้เรียนส่วนใหญ่ไม่ชอบ-อาจต้องมีการแนะแนวเบื้องต้นก่อนการเรียนโดยใช้สัญญาการเรียน

2. อาจต้องมีการปรับสัญญาตามก้าวหน้าของการเรียนอย่างเหมาะสม ซึ่งการปรับสัญญาสามารถนิยามเมื่อเริ่มเรียนหน่วยการเรียนแต่ละหน่วยการเรียน

3. ผู้สอนจำเป็นต้องปรับบทบาทการสอนในรูปแบบดั้งเดิม เปลี่ยนบทบาทจากผู้สอนมาเป็นผู้ให้คำปรึกษา

3.1.8 แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเรียนแบบใช้สัญญาการเรียน

แนวคิดของการกำกับตนเอง (Self-Regulation)

แนวคิดของการกำกับตนเอง เป็นแนวคิดที่มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของ Bandura (1986 อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2541 : 54) โดยมีความเชื่อว่า พฤติกรรมของมนุษย์นั้นไม่ได้เป็นผลพวงจากการเสริมแรงและลงโทษภายนอกเพียงอย่างเดียว แต่มนุษย์สามารถกระทำบางสิ่งบางอย่างเพื่อควบคุมความคิด ความรู้สึก และการกระทำของตนเอง ด้วยกระบวนการที่เรียกว่า การกำกับตนเอง

ในการกำกับตนเอง บุคคลจะเป็นผู้กำหนดเป้าหมายหรือมาตรฐานของพฤติกรรมที่เขามุ่งหวัง สังเกต บันทึก และประเมินผลงานหรือพฤติกรรมของตนเองว่าบรรลุตามเป้าหมายที่ตั้งไว้หรือไม่ เพียงใด ผลจากการประเมินอาจก่อให้เกิดความรู้สึกพอใจหรือไม่พึงพอใจ ซึ่งจะนำไปสู่การเสริมแรงตนเองในที่สุด

ในการนำแนวคิดการกำกับตนเองมาประยุกต์ใช้ในการเรียนรู้ ครูควรกระตุ้นให้นักเรียนเกิดความใส่ใจในสิ่งที่จะเรียน มีการให้ข้อมูลย้อนกลับให้นักเรียนทราบว่าทำได้ดีหรือไม่ นอกจากนี้ควรสอนให้นักเรียนรู้จักการประเมินตนเอง เพื่อนักเรียนจะได้มีการควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง เมื่อนักเรียนเกิดความภูมิใจในผลงานของตน ก็จะนำไปสู่การเกิดแรงจูงใจ

ภายในตนเอง (Self-Motivation) ในท้ายที่สุด (ประสาท อิศรปรีดา, 2538 : 291 ; สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2541 : 54; สุรางค์ โค้วตระกูล, 2545 : 244)

3.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัญญาการเรียน

3.2.1 งานวิจัยในประเทศ

สุปราณี ศรีใสคำ (2531 : 138) ศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ความรับผิดชอบและความสนใจในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่ได้รับการสอนโดยใช้สัญญาการเรียนกับการสอนตามคู่มือครู ผลการวิจัยพบว่า

1. ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้สัญญาการเรียนมีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนตามคู่มือครู

2. ความรับผิดชอบของนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้สัญญาการเรียนมีความรับผิดชอบสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนตามคู่มือครู

3. ความสนใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้สัญญาการเรียนมีความสนใจในการอ่านภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนตามคู่มือครู

เสรี อินทร์คง (2535 : บทคัดย่อ) ศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์และความรับผิดชอบในการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนโดยใช้สัญญาการเรียนกับการสอนตามคู่มือครูของ สสวท. ผลการวิจัยพบว่า

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้สัญญาการเรียนกับการสอนตามคู่มือครูของ สสวท. แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01

2. แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้สัญญาการเรียนกับการสอนตามคู่มือครูของ สสวท. แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01

3. ความรับผิดชอบในการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้สัญญาการเรียนกับการสอนตามคู่มือครูของ สสวท. แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01

พนอ ปานชา (2539 : บทคัดย่อ) ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและพฤติกรรมมารเรียนกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยใช้สัญญาการเรียน ผลการวิจัยพบว่า

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตของนักเรียนที่เรียนโดยใช้สัญญาการเรียนสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. พฤติกรรมการเรียนของนักเรียนที่เรียนโดยใช้สัญญาการเรียนตามความถี่ที่ผู้วิจัยได้บันทึกไว้ คือ การตั้งใจฟังครูอธิบายและฟังเพื่อนถามปัญหา ทารซักถามเพื่อหาความรู้ การรู้จักตัดสินใจในการเรียน

พรรณิ ผุดเกตุ (2541 : บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการใช้สัญญาการเรียนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความรับผิดชอบในการเรียนกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2541 โรงเรียนสาธิตสถาบันราชภัฏสงขลา อำเภอเมืองสงขลา จังหวัดสงขลา จำนวน 60 คน นักเรียนได้รับการทดสอบก่อนเรียนด้วยแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแล้วนำคะแนนจากการสอบมาจัดแบ่งนักเรียนเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 30 คน จากนั้นใช้การสุ่มอย่างง่ายโดยวิธีการจับฉลากกลุ่มนักเรียนเข้าเป็นกลุ่มทดลองให้เรียนโดยใช้สัญญาการเรียนและกลุ่มควบคุมให้เรียนโดยไม่ใช้สัญญาการเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยแผนการสอนโดยใช้สัญญาการเรียน จำนวน 3 แผน แผนการสอนโดยไม่ใช้สัญญาการเรียนจำนวน 3 แผน แผนการเรียนจำนวน 15 แผน แบบทดสอบประจำหน่วย หน่วยย่อยละ 1 ฉบับ แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต ซึ่งมีค่าความเชื่อมั่น 0.85 และแบบประเมินพฤติกรรมความรับผิดชอบในการเรียน สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลคือ การทดสอบที (t-test) ผลการวิจัยพบว่า

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตของนักเรียนที่เรียนโดยใช้สัญญาการเรียนสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยไม่ใช้สัญญาการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. ความรับผิดชอบในการเรียนกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตของนักเรียนที่เรียนโดยใช้สัญญาการเรียนสูงขึ้นกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. ความรับผิดชอบในการเรียนกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตของนักเรียนหลังจากที่เรียนโดยไม่ใช้สัญญาการเรียนสูงขึ้นกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. ความรับผิดชอบในการเรียนกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตของนักเรียนที่เรียนโดยใช้สัญญาการเรียนกับความรับผิดชอบในการเรียนที่เรียนโดยไม่ใช้สัญญาการเรียนไม่แตกต่างกัน

จารุวรรณ ยั่งยืน (2546 : บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการใช้สัญญาการเรียนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มวิชาสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตของนักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกันของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2545 โรงเรียนอนุบาลพัทลุง อ.เมือง จ.พัทลุง จำนวน 120 คน โดยแบ่งนักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงและต่ำกลุ่มละ 60 คน สุ่มแบ่งนักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์แต่ละระดับออกเป็น 2 หน่วยการทดลอง หน่วยการทดลองละ 30 คน รวม 4 หน่วยการทดลอง นักเรียนแต่ละกลุ่มได้รับการทดลองเป็นเวลา 6 สัปดาห์ หลังการทดลองให้นักเรียนทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์

ทางการเรียนแล้วนำคะแนนที่ได้มาวิเคราะห์ความแปรปรวนสำหรับการทดลองแบบสุ่มกลุ่มทั่วไป (GRB-2) แบบเฉพาะเจาะจง(Fixed Model) ผลการวิจัยพบว่า

1. ไม่พบกิริยาร่วมระหว่างวิธีสอนกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
2. นักเรียนที่เรียนกลุ่มวิชาสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตด้วยวิธีสอนแบบการใช้สัญญาการเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีสอนแบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001
3. นักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มวิชาสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตสูงกว่านักเรียนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ต่ำ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

3. 2. 2 งานวิจัยต่างประเทศ

Black (1981 : 2605) ศึกษาผลของการทำสัญญาการเรียนของนักเรียนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และมโนภาพแห่งตน (Self Concept) กับนักเรียนที่มีต่อความสามารถในการเรียนซ้ำในระดับปานกลาง เป็นเวลา 6 สัปดาห์ ผลการวิจัยพบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและมโนภาพแห่งตนของนักเรียน กลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

Martens (1981 : 477 อ้างถึงใน จารุวรรณ ยั่งยืน, 2546 : 27) ได้สำรวจความคิดเห็นของนักเรียนพยาบาลและอาจารย์ผู้สอนเพื่อพัฒนาอาชีพและความรับผิดชอบในการเรียน โดยใช้สัญญาการเรียนในหลักสูตรการเรียนปีสุดท้าย พบว่า นักเรียนพยาบาลมีความเห็นว่าการเรียนโดยใช้สัญญาการเรียน มีประโยชน์ช่วยควบคุมการเรียนรู้ด้วยตนเองมากขึ้นถึงร้อยละ 95 เป็นสิ่งที่มีคุณค่าและเป็นกระบวนการที่มีประสิทธิภาพ และเป็นเครื่องมือช่วยเพิ่มความรับผิดชอบในการเรียน

Parker (1986 : 2221) ศึกษาผลของการใช้สัญญาการเรียนที่มีต่อการสร้างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนในระดับวิทยาลัย โดยศึกษากับนักเรียนจำนวน 74 คนที่เรียนวิชาคณิตศาสตร์เบื้องต้น ใช้เวลาในการศึกษาตลอด 1 ภาคเรียนสุดท้าย ในปีการศึกษา 1984 ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนด้วยสัญญาการเรียน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์แตกต่างกันระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

Harmon and Park (2006 : Online) ได้ศึกษาเกี่ยวกับผลการใช้สัญญาการเรียนที่มีต่อประสบการณ์การเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนเกรด 7 ใช้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 137 คน ใช้เวลาในการทดลอง 6 สัปดาห์ ทำการเก็บข้อมูลจาก 3 กลุ่มได้แก่ นักเรียนจำนวน 137 คน ผู้ปกครองจำนวน 48 คน และครูประจำชั้น ทำการสำรวจข้อมูลโดยใช้แบบสำรวจ 24 คำถาม ผลพบว่า 1) นักเรียนมีผลการเรียนในระดับเกรด A มากที่สุด 2) นักเรียนมีการทำงานเป็นทีม 3) นักเรียนทำแบบฝึกหัดได้ดีขึ้นขึ้น 4) มีการตั้งเป้าหมายในการเรียนไว้ใน

ระดับสูง และ 5) นักเรียนพอใจในผลการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ที่ตนเองได้รับ นอกจากนี้ยังพบว่า 89 % ของผู้ปกครองมีความตระหนักกับผลการเรียนของนักเรียนที่เรียนโดยใช้สัญญาการเรียนและผู้ปกครองจำนวน 62 % พอใจกับผลการเรียนของนักเรียนที่เรียนโดยใช้สัญญาการเรียน นอกจากนี้ผลจากการสัมภาษณ์พบว่านักเรียนมีเจตคติที่ดีต่อการเรียน

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาแม่

ประพันธ์ เจ๊ะอูมา (2537 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาผลของการจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่องและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านเรื่องภาษาไทยของนักเรียนที่พูดภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่ง โดยใช้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 256 คน สุ่มเข้ากลุ่มทดลองจำนวน 8 กลุ่ม กลุ่มละ 32 คน การจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่องแปรค่าเป็น 4 ระดับ คือ การจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่องด้วยเรื่องย่อ การจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่องด้วยคำถามแทรกระหว่างเรื่อง การจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่องด้วยแผนภูมิประกอบท้ายเรื่อง และเนื้อเรื่องไม่มีการจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอด ระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแปรค่าเป็น 2 ระดับ คือระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำ ผลการศึกษาพบว่า 1) นักเรียนที่อ่านเรื่องที่มี การจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอดของเนื้อเรื่อง 3 แบบและเนื้อเรื่องที่ไม่มีการจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอด มีความเข้าใจในการอ่านไม่แตกต่างกัน 2) นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีความเข้าใจในการอ่านสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ 3) ไม่มีกิริยาร่วมระหว่างการจัดสิ่งช่วยเสริมความคิดรวบยอดของเรื่องและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

สุภาพ รัตกี (2533 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาอิทธิพลของประโยคแวดล้อมและวิธีการเสนอข่าวที่มีต่อการเรียนรู้คำใหม่ของนักเรียนที่พูดภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่ง การวิจัยครั้งนี้มีจุดประสงค์เพื่อรู้อิทธิพลของประโยคแวดล้อมและวิธีการเสนอข่าวที่มีต่อการเรียนรู้ความหมายของคำใหม่ของนักเรียนที่พูดภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่งทดลองกิริยาร่วมระหว่างตัวแปรทั้งสอง ประโยคแวดล้อมแปรค่าเป็น 3 ระดับ คือ มีประโยคแวดล้อม 3 ประโยค มีประโยคแวดล้อม 1 ประโยค และไม่มี วิธีการเสนอข่าวแปรค่าเป็น 2 ประโยค คือ วิธีการเสนอข่าวแบบต่อเนื่องและวิธีการเสนอข่าวแบบเว้นช่วงระยะ ทำการทดลองกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่พูดภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่งจากโรงเรียนในจังหวัดปัตตานี จำนวน 240 คน สุ่มเข้ากลุ่มทดลอง 6 เงื่อนไข ใช้แบบแผนการทดลองแบบแฟคทอเรียล 3×2 ผลการวิจัยพบว่า 1) นักเรียนกลุ่มที่เรียนคำโดยมีประโยคแวดล้อม 3 ประโยค กลุ่มที่เรียนคำโดยมีประโยคแวดล้อม 1 ประโยค และกลุ่มที่เรียนคำโดยไม่มีประโยคแวดล้อม ได้คะแนนการ

เรียนรู้ความหมายคำไม่แตกต่างกัน 2) นักเรียนกลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการเสนอข้อแบบเว้นช่วงระยะ ได้คะแนนการเรียนรู้ความหมายคำใหม่ได้มากกว่ากลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการเสนอข้อแบบต่อเนื่อง และ 3) ไม่มีกิจกรรมระหว่างประโยคแวดล้อมและวิธีการเสนอข้อ

เบญจมาศ กาศสุวรรณ (2538 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่าน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในจังหวัดปัตตานี ใช้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 382 คน เครื่องมือที่ใช้ได้แก่ แบบสอบถามประเภทสำรวจรายการถามนักเรียนเกี่ยวกับภาษาแม่และความสนใจในสื่อมวลชน แบบสอบถามนักเรียนเกี่ยวกับประสบการณ์ในกิจกรรมเพื่อเสริมทักษะการอ่าน แบบวัดเจตคติต่อการอ่านและแบบวัดความเข้าใจในการอ่าน วิเคราะห์ข้อมูลโดยการทดสอบที (t-test) ผลการศึกษาพบว่า 1) นักเรียนมีความเข้าใจในการอ่านทั้ง 4 ระดับคือ ความเข้าใจในการอ่านตามตัวอักษร ความเข้าใจในการเรียบเรียง ความเข้าใจในการสรุปอ้างอิง ลงความเห็นและความเข้าใจในการประเมินค่าต่ำกว่าร้อยละ 50 ซึ่งอยู่ในระดับต่ำกว่าเกณฑ์ 2) นักเรียนที่มีภาษาแม่ต่างกันมีความเข้าใจในการอ่านในระดับความเข้าใจตามตัวอักษร ความเข้าใจในการสรุปอ้างอิงลงความเห็นและความเข้าใจในการประเมินค่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่มีความเข้าใจในระดับความเข้าใจในการเรียบเรียงไม่แตกต่างกัน 3) นักเรียนที่มีประสบการณ์ในกิจกรรมเพื่อเสริมทักษะการอ่านในทุก ๆ ด้าน ไม่แตกต่างกันกับนักเรียนที่มีประสบการณ์ในกิจกรรมเพื่อเสริมทักษะการอ่านปานกลาง 4) นักเรียนที่มีเจตคติต่อการอ่านสูงมีความเข้าใจในการอ่านในทุก ๆ ระดับแตกต่างกันกับนักเรียนที่มีเจตคติต่อการอ่านปานกลางและต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ 5) นักเรียนที่มีความสนใจสื่อมวลชนมาก ปานกลาง และน้อยมีความเข้าใจในการอ่านทั้ง 4 ระดับ ไม่แตกต่างกัน

จุฑารัตน์ โชติรุจิรานนท์ (2546 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเกี่ยวกับผลของการจัดบันทึกแบบแผนผังความคิดและวิธีสรุปความที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีภาษาแม่ต่างกัน กลวิธีการจัดบันทึกแบ่งเป็น 2 ระดับ คือกลวิธีการจัดบันทึกแบบแผนผังความคิดและกลวิธีการจัดบันทึกแบบสรุปความ ภาษาแม่มี 2 ภาษา คือภาษาไทยและภาษามลายู โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ของโรงเรียน คณะราษฎรบำรุง จังหวัดยะลา จำนวน 120 คน สุ่มออกเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มละ 30 คน ผลการวิจัยพบว่า 1) นักเรียนที่ใช้วิธีการจัดบันทึกโดยการใช้แผนผังความคิดมีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูงกว่านักเรียนที่ใช้การจัดบันทึกแบบสรุปความอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 2) นักเรียนที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแม่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูงกว่านักเรียนที่ใช้ภาษามลายูเป็นภาษาแม่อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 3) ไม่มีกิจกรรมระหว่างกลวิธีการจัดบันทึกและภาษาแม่