

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่อง “ผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจและความคงทนในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3” ผู้วิจัยได้ศึกษาตำรา เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ซึ่งจะได้นำเสนอตามลำดับดังต่อไปนี้

เอกสารตำราที่เกี่ยวข้อง

1. การอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 1.1 ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 1.2 องค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่าน
 - 1.3 ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
2. การเรียนแบบร่วมมือ
 - 2.1 ความเป็นมาของการเรียนแบบร่วมมือ
 - 2.2 ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือ
 - 2.3 ลักษณะของการเรียนแบบร่วมมือ
 - 2.4 ข้อแตกต่างระหว่างการเรียนแบบร่วมมือกับการเรียนแบบเดิม
 - 2.5 รูปแบบของการเรียนแบบร่วมมือ
 - 2.6 ประโยชน์ของการเรียนแบบร่วมมือ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. งานวิจัยในประเทศ
2. งานวิจัยต่างประเทศ

การอ่านเพื่อความเข้าใจ

1. ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

การอ่านเป็นทักษะที่จำเป็นและสำคัญมากในปัจจุบัน นักเรียนต้องอาศัยการอ่านเพื่อเป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ การอ่านเพื่อความเข้าใจนับว่ามีความสำคัญต่อการอ่านอย่างยิ่ง เพราะจุดมุ่งหมายของการอ่านที่แท้จริง คือ มุ่งให้เกิดความเข้าใจเป็นสำคัญ การอ่านอย่างเข้าใจจะช่วยให้ผู้อ่านรู้จักคิด ตัดสินใจ แก้ปัญหา และวินิจฉัยเหตุการณ์ต่างๆในชีวิตประจำวันได้อย่างมีเหตุผล นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านได้กล่าวถึงความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ดังนี้

สมบุรณ์ ชิตพงษ์ (2527: 27) กล่าวถึงความเข้าใจในการอ่านว่า เป็นความสามารถทางด้านสมองในการคิดเกี่ยวกับสิ่งต่างๆในด้านการแปลความ การตีความหมาย และการขยายความในเรื่องราวต่างๆที่ได้อ่านพบมาแล้ว

สมุท เซ็นเซาวิช (2530: 92) ให้ความหมายของความเข้าใจในการอ่านว่า คือความสามารถที่อนุมานข้อสันนิษฐานหรือความหมายอันพึงประสงค์จากสิ่งที่อ่านมาแล้วอย่างมีประสิทธิภาพมากที่สุดที่จะทำได้ ความเข้าใจเป็นเรื่องที่มีความสัมพันธ์กับการศึกษา และประสบการณ์ต่างๆหลายๆด้านของแต่ละคน ถือเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการอ่าน ถ้าอ่านแล้วไม่เกิดความเข้าใจใดๆก็อาจกล่าวได้ว่าการอ่านที่แท้จริงยังไม่เกิดขึ้น

แพทริเซีย แอล คาร์เรลล์ (Patricia L. Carrell, 1984: 332-343) ได้ให้ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจว่า เป็นกระบวนการของความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาของเรื่อง กับพื้นความรู้ของผู้อ่าน ซึ่งพื้นความรู้นี้ประกอบด้วยความรู้และประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับสิ่งต่างๆ สถานที่ต่างๆ ความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งต่างๆ ความคิดรวบยอดหรือมโนทัศน์ รวมทั้งความรู้และเจตคติด้วย

แอนเดอร์สัน และคณะ (Anderson and others, 1985: 7) กล่าวว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นกระบวนการค้นหาความหมายในหลายระดับคือ ผู้อ่านต้องใช้ความสามารถทางภาษาหลายระดับพร้อมกัน เช่น เรื่องตัวอักษร (Graphophonemic) โครงสร้างของภาษา(Syntactic) และความหมาย(Semantic) ในการสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาและโครงสร้างของเรื่องกับความรู้เดิมของผู้อ่าน เพื่อช่วยสร้างสมมติฐานเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน และสามารถทำนายตลอดจนอนุมานข้อมูลจากการอ่านได้

พี ดี เพียร์สัน และคณะ (P.D Pearson and others, 1992: 149) กล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่าน คือการสร้างความหมายในเรื่องที่อ่านโดยตัวผู้อ่านเอง ซึ่งความหมายนั้นอาจคล้ายคลึงกับความหมายที่อยู่ในความคิดของผู้เขียนซึ่งถ่ายทอดจากปากกาลงสู่กระดาษ แต่ไม่มีผู้อ่านคนใดที่จะสามารถสร้างความหมายรูปแบบเดียวกับผู้เขียน หรือไม่มีผู้อ่านคนใดเลยที่จะเกิดความเข้าใจในเรื่องที่อ่านเช่นเดียวกัน แต่ละคนย่อมมีพฤติกรรมการอ่านเป็นของตนเอง

ฮาร์โรลด์ แอล เฮอร์เบอร์ และคณะ (Harold L. Herber and others, 1993: 208) ได้ให้คำจำกัดความเชิงปฏิบัติการของความเข้าใจในการอ่านว่า ความเข้าใจในการอ่านคือ การที่ผู้อ่านมีปฏิสัมพันธ์กับบทอ่านและยังต้องมีปฏิสัมพันธ์กับองค์ประกอบอื่นที่นอกเหนือไปจากบทอ่านนั้น

จากความหมายและความคิดเห็นดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นกระบวนการทางความคิด ที่ผู้อ่านสามารถรับเอาความหมายจากเนื้อหาที่ผู้เขียนสื่อออกมาโดยการเชื่อมโยงระหว่างภาษากับความคิด ในการตีความและสรุปความหมายในสิ่งที่ผู้เขียนต้องการสื่อให้ผู้อ่านรับรู้ ผู้อ่านต้องนำประสบการณ์ ความรู้ ความสามารถต่างๆมาใช้เพื่อให้เข้าใจเรื่องที่อ่านตรงตามเจตนาหรือจุดประสงค์ที่ผู้เขียนต้องการ

2. องค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่าน

นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงองค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่านดังนี้

จิรดา จิตโสภักตร์ (2529: 20-21) กล่าวถึงองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อความเข้าใจในการอ่านซึ่งเกี่ยวกับตัวผู้อ่านและสภาพแวดล้อมของผู้อ่านไว้ดังนี้

1. ลักษณะของผู้อ่าน ที่ครุควรคำนึงถึง ประกอบด้วยสิ่งต่างๆดังนี้

1.1 สติปัญญา เด็กๆจะมีความสามารถในการอ่านแตกต่างกัน เด็กบางคนไม่สามารถจดจำ รายละเอียดของเรื่องได้ เด็กบางคนอ่านแล้วไม่สามารถสรุปเรื่องที่อ่านได้ เด็กบางคนไม่เข้าใจสิ่งที่เป็นนามธรรม สิ่งต่างๆเหล่านี้ ครุควรตรวจสอบเพื่อช่วยเด็กในการพัฒนาสมรรถภาพในการอ่าน และจัดประสบการณ์ให้เด็ก ให้เหมาะสมกับระดับสติปัญญา

1.2 ร่างกาย สุขภาพของร่างกายเป็นอีกสิ่งหนึ่งที่ครุควรคำนึงถึงเด็กที่มีสุขภาพดีจะมีความสามารถในการเรียนการอ่านได้ดีกว่าเด็กที่มีสุขภาพไม่ดี เพราะถ้าเด็กมีอาการเจ็บป่วยบ่อยๆอาจทำให้เด็กต้องขาดเรียน ซึ่งเป็นเหตุให้การเรียนการอ่านล่าช้าออกไป นอกจากนี้สิ่งที่ครุควรคำนึงถึง ได้แก่ สายตา

และทว่า เด็กที่มีสายตาไม่ดีจะไม่อยากอ่านหนังสือหรืออ่านอย่างไม่รู้สึกเพลิดเพลินกับสิ่งที่อ่าน และเด็กที่มีความผิดปกติทางหูจะฟังคำอธิบายของครูได้ไม่ดีเท่าที่ควรเพราะจะจับความไม่ค่อยได้ และไม่เข้าใจความหมายของคำที่ครูให้อ่าน ก็จะประสบปัญหาความไม่เข้าใจในการอ่านต่อไป

1.3 อารมณ์ การอ่านนั้นผู้อ่านจำเป็นต้องมีสมาธิในการอ่าน ถ้าเด็กมีความกังวลใจทุกซักร้อนใจ ก็จะขัดขวางสมาธิในการอ่านเป็นอย่างมาก เด็กที่มีอารมณ์ซุนนัว จิตใจหมองเศร้าจะประสบความสำเร็จในการอ่านน้อยกว่าเด็กที่อารมณ์ดี หรือมีสุขภาพดี

2. สภาพแวดล้อม เด็กๆนั้นส่วนใหญ่จะอยู่ในสภาพแวดล้อม 2 แห่งคือ

2.1 สภาพแวดล้อมที่บ้าน เด็กที่อยู่ในครอบครัวส่งเสริมการอ่านให้ความสำคัญกับการอ่าน จะช่วยส่งเสริมพัฒนาการของความสามารถในการอ่านให้เป็นอย่างดี แต่ถ้าเด็กอยู่ในครอบครัวที่ไม่เห็นความสำคัญของการอ่าน เด็กก็จะไม่เห็นความสำคัญของการอ่าน

2.2 สภาพแวดล้อมที่โรงเรียน โรงเรียนมีอิทธิพลต่อการอ่านของเด็กมาก เพราะเด็กจะสนใจกิจกรรมที่โรงเรียนจัดขึ้น โรงเรียนที่จัดกิจกรรมต่างๆที่ส่งเสริมการอ่านของเด็กสม่ำเสมอ มีการจัดบริการทางห้องสมุดไว้อย่างดี เด็กก็จะมีพัฒนาการในการอ่านดี แต่ถ้าสภาพแวดล้อมที่โรงเรียนเป็นไปในทางตรงกันข้าม ก็จะทำให้พัฒนาการทางด้าน การอ่านของเด็กไม่ดีเท่าที่ควร

สมพร มั่นตะสุตกร แห่งพิพัฒน์ (2534: 9-10) กล่าวถึง องค์ประกอบของการอ่านที่สำคัญร่วมกัน 5 ประการคือ

1. ผู้อ่าน
2. ตัวอักษร
3. ความหมาย
4. การเลือกความหมาย
5. การนำไปใช้

ดวงใจ ไทยอุบุญ (2537: 14) ได้แบ่งองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อความเข้าใจในการอ่านไว้ 2 ประการใหญ่ๆ ดังนี้

1. องค์ประกอบภายใน

1.1 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อความพร้อมทางการอ่าน หมายถึง ความพร้อมทางด้านสุขภาพ และความสามารถในการรับสาร

1.2 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อความสามารถในการอ่าน หมายถึง ความสามารถทางสมอง ความสามารถในการใช้ภาษา ความรู้เกี่ยวกับหลักภาษาและความรู้เกี่ยวกับความหมายของคำ

1.3 พื้นฐานทางประสบการณ์ ซึ่งหมายถึงประสบการณ์ตรงเมื่อได้เรียนรู้โดยตรงจากเหตุการณ์ที่พบเห็นหรือจากการทดลอง หรือประสบการณ์ทางอ้อม โดยการเรียนรู้จากวิทยุ โทรทัศน์ หรือภาพยนตร์

1.4 ความมั่นคงทางอารมณ์ หมายถึง การมีสมาธิ และมีความมั่นคงทางอารมณ์ มีความเชื่อมั่นในตนเอง รับสารด้วยใจเป็นกลางไม่มีอคติ

1.5 สภาวะทางร่างกาย หมายถึง ผู้ที่มีสภาพร่างกายแข็งแรง มีสุขภาพดี สมองปลอดโปร่ง ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้การอ่านสัมฤทธิ์ผล

1.6 แรงจูงใจ เป็นสิ่งสำคัญ เพราะจะเป็นสิ่งเร้าให้ผู้อ่านเกิดความต้องการอยากอ่าน ดังนั้น ผู้เขียนจะต้องพยายามสร้างแรงจูงใจให้ผู้อ่านเกิดอารมณ์และความรู้สึกคล้อยตาม

2. องค์ประกอบภายนอก ซึ่งประกอบด้วยสิ่งต่างๆ ดังนี้

2.1 หนังสือ ตำรา โดยการจัดทำรูปเล่มให้กะทัดรัด มีสีสันสวยงาม น่าสนใจ ชื่อเรื่องเร้าความสนใจ

2.2 สิ่งแวดล้อมประกอบการอ่าน เช่น ห้องสมุดควรจะมีระเบียบ การจัดวางหนังสือควรจัดวางให้น่าอ่าน หยิบง่าย เป็นต้น

มาลินี ชาญศิลป์ (2537: 29) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของการอ่านไว้ 5 ส่วน คือ

1. ผู้อ่าน เป็นองค์ประกอบที่สำคัญส่วนแรกที่ทำให้เกิดการอ่าน เพราะไม่มีผู้อ่านการอ่านก็ไม่เกิดขึ้น

2. สารหรือหนังสือ หรือตัวอักษร เนื้อหา เรื่องราว และสารจากหนังสือเหล่านั้น จะให้ความคิดแก่ผู้อ่าน ถ้าอ่านไม่ออกหรืออ่านไม่เข้าใจ การอ่านก็ไม่สัมฤทธิ์ผล

3. ความหมาย ผู้อ่านต้องเข้าใจความหมายของคำ การอ่านจึงจะเกิดขึ้นต่อไปได้

4. การเลือกความหมาย ความหมายของคำในภาษาไทยนั้นมีจำนวนไม่น้อยที่มีหลายความหมาย ผู้อ่านจะต้องสามารถพิจารณาเลือกให้ถูกต้องว่า ผู้แต่งมีจุดมุ่งหมายให้คำนั้นหมายความว่าอย่างไร ถ้าผู้แต่งและผู้อ่านมีความเข้าใจตรงกันก็สามารถอ่านได้ความที่ถูกต้อง หากเข้าใจไม่ตรงกันก็ทำให้เข้าใจผิดได้เช่นกัน

5. การนำไปใช้ การอ่านจะได้รับผลสำเร็จมากน้อยหรือไม่เพียงใด อยู่ที่ผู้อ่านเข้าใจความหมายเรื่องราวถูกต้องตามจุดประสงค์ของผู้แต่ง สามารถเลือกสิ่งที่ดี ถูกต้อง เหมาะสม และนำไปใช้ในชีวิตประจำวันโอกาสต่างๆได้ หรือทำประโยชน์ให้ตนเองและสังคมได้ต่อไปด้วย

ส่วนนักการศึกษาต่างประเทศได้กล่าวถึงองค์ประกอบของการอ่านต่างๆกัน ดังต่อไปนี้

เบตตี ดี โร และคณะ (Betty D. Roe and others, 1983: 20-30) ได้สรุปองค์ประกอบที่ช่วยให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจในการอ่านไว้ 6 ด้านดังนี้

1. องค์ประกอบทางด้านร่างกาย (physical factors) เช่น การเห็น การได้ยิน และสุขภาพต่างๆ
ไป

2. องค์ประกอบทางด้านสติปัญญา (intellectual factors) เช่น ความฉลาด

3. องค์ประกอบทางด้านอารมณ์ (emotional factors) เช่น ความวิตกกังวล แรงจูงใจ

อัตมโนทัศน์เกี่ยวกับตนเอง

4. องค์ประกอบทางด้านภาษา (language factors) เช่น ภาษากินของแต่ละบุคคล

5. องค์ประกอบทางบ้าน (home factors) เช่น โภชนาการที่ดี การสนับสนุนวัสดุด้านการอ่าน

6. องค์ประกอบทางการศึกษา (educational factors) เช่น หลักสูตร นโยบายของโรงเรียน การสอนของครู

เอ็ดดี วิลเลียมส์ (Eddie Williams, 1986: 3-7) ได้เสนอแนะองค์ประกอบที่จะช่วยให้การอ่านมีประสิทธิภาพดังนี้

1. ความรู้ในระบบการเขียน (Knowledge of the Writing System) ผู้อ่านที่มีความสามารถจะต้องมีความรู้ในเรื่องการผสมคำ และการสะกดคำ เพราะจะช่วยให้เข้าใจ และจดจำคำในภาษาได้

2. ความรู้ในเรื่องภาษา (Knowledge of the Language) ซึ่งได้แก่ โครงสร้างของคำ ลักษณะของคำ และการเรียงเรียง สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้การอ่านเป็นไปอย่างรวดเร็ว และเกิดความเข้าใจเร็วขึ้น

3. ความสามารถในการตีความหมาย (Ability to Interpret) ผู้อ่านจะต้องมองเห็นความสัมพันธ์ และการเชื่อมโยงของประโยคในข้อความ และตีความหมายที่ผู้เขียนต้องการสื่อออกมาให้ได้

4. ความรู้รอบตัวโดยทั่วไป (Knowledge of the World) ผู้อ่านจะสามารถเข้าใจสิ่งที่อ่านได้มากน้อยเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับลักษณะของบทอ่าน และโครงสร้างความรู้เดิมของผู้อ่าน ซึ่งนอกจากความรู้ในหัวเรื่องที่จะอ่านแล้ว ผู้อ่านจำเป็นต้องมีความรู้เกี่ยวกับประเภทของบทอ่าน ตลอดจนความรู้ในเรื่องของวัฒนธรรมอีกด้วย เพราะในขณะที่อ่าน ผู้อ่านจำเป็นต้องดึงความรู้เหล่านี้ไปใช้ประกอบด้วย

5. เหตุผลในการอ่านและรูปแบบการอ่าน (Reason for reading and Reading Style) ผู้อ่านที่มีความสามารถจะต้องรู้จักเปลี่ยนรูปแบบการอ่านไปตามจุดมุ่งหมายหรือเหตุผลในการอ่าน เช่น การอ่านแบบผ่านๆ เพื่อกวาดสายตา ดูหัวข้อข่าวสำคัญๆ หรือการอ่านแบบเอารายละเอียด เมื่ออ่านตำราเรียน เป็นต้น

ยเอลตา เอ็ม กูดแมน (Yelta M. Goodman, 1987: 125) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของการอ่าน โดยเน้นที่ระบบชี้แนะทางภาษา (Language Cueing System) ว่าประกอบด้วย 3 ระบบคือ

1. ระบบเสียงตัวอักษร (Graphophonic System)
2. ระบบวากยสัมพันธ์ (Syntax System)
3. ระบบความหมาย (Semantic System)

ผู้อ่านต้องบูรณาการระบบชี้แนะดังกล่าวข้างต้นเข้าด้วยกัน เพื่อช่วยในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน

เดวิด นูแนน (David Nunan, 1989: 35) ได้สรุปองค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่านว่าควรประกอบไปด้วย

1. ความสามารถในการเชื่อมโยงคำ เช่นเชื่อมโยงเสียงกับตัวอักษร
2. ความรู้ด้านไวยากรณ์ เพื่อช่วยในการตีความ
3. ความรู้เกี่ยวกับเทคนิควิธีต่างๆในการอ่าน เพื่อผู้อ่านจะได้เลือกใช้ให้ตรงตามจุดประสงค์ของการอ่านในแต่ละครั้ง
4. ความสามารถในการนำความรู้เดิมมาสัมพันธ์กับเรื่องที่อ่าน
5. ความสามารถที่จะรู้ถึงจุดประสงค์ หรือหน้าที่ของประโยคแต่ละประโยค หรือส่วนต่างๆของบทอ่าน แม้ว่าบางครั้งผู้เขียนไม่ได้กล่าวไว้โดยตรง

วิลมา เอช มิลเลอร์ (Wilma H. Miller, 1990: 2) ได้สรุปองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน เพื่อความเข้าใจออกเป็น 2 ด้าน คือ

1. ด้านตัวผู้อ่าน ซึ่งเกี่ยวข้องกับ
 - 1.1 ความรู้เดิมของผู้อ่าน
 - 1.2 ความสนใจในการอ่าน
 - 1.3 จุดประสงค์ในการอ่าน
 - 1.4 ความสามารถในการสะกดคำ
2. ด้านสิ่งที่อ่าน ซึ่งเกี่ยวข้องกับ
 - 2.1 ความยากของคำที่ใช้
 - 2.2 ลำดับคำหรือประโยคที่ใช้
 - 2.3 ความยาวของบทอ่าน
 - 2.4 รูปแบบของบทอ่าน

เจมส์ ฟลัด และ ไดแอน แลปปี้ (James Flood and Diane Lapp, 1990: 490) ได้จำแนกองค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่าน ดังนี้

1. ด้านผู้อ่าน (reader variable) ได้แก่ อายุ ความสามารถ ความรู้สึก และแรงจูงใจ
2. ด้านบทอ่าน ได้แก่ อรรถลักษณะ (genres) ชนิดของบทอ่าน (type) ส่วนสำคัญของบทอ่าน (features) การพิจารณาบทอ่าน (considerateness)
3. ด้านบริบททางการศึกษา (educational context variables) ได้แก่ สภาพแวดล้อม (environment) งาน (task) กลุ่มสังคม (social grouping) จุดประสงค์ (purpose)
4. ด้านตัวครู (teacher variable) ได้แก่ ความรู้ (knowledge) ประสบการณ์ (experience) เจตคติ (attitude) และแนวการสอน (pedagogical approach)

มาร์ค ดับเบิลยู คอนลีย์ (Mark W. Conley, 1995: 50-58) ได้จำแนกองค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่านออกเป็น 3 องค์ประกอบใหญ่ๆ คือ

1. ตัวผู้อ่าน (The Reader) ผู้อ่านที่เชี่ยวชาญจะมีแหล่งข้อมูลต่างๆอยู่ในตนเอง ซึ่งสามารถสรุปแหล่งทรัพยากรในตัวผู้อ่านออกเป็น 2 กลุ่ม คือ
 - 1.1 ความรู้เดิม (Prior Knowledge) หมายถึงความรู้เดิมของผู้อ่าน รวมไปถึงความรู้เกี่ยวกับหัวเรื่องที่อ่าน ความคุ้นเคยกับภาษาที่ใช้ในบทอ่าน และความเข้าใจว่าจะคิดและอภิปรายโน้มน้าวจิตใจของเรื่องที่อ่านอย่างไร
 - 1.2 เมตาคอกนิชัน (Metacognition) หมายถึงความสามารถของผู้อ่านในการใช้วิธีการต่างๆในการอ่านแต่ละสิ่ง การตรวจสอบความสำเร็จในการอ่าน และการปรับปรุงวิธีการที่ใช้เมื่ออ่านไม่เข้าใจ ความเข้าใจนั้นแทนที่จะเป็นลักษณะแบบตรงหรือเป็นไปตามลำดับ กลับมีลักษณะคล้ายคลึงกับการเดินทางเข้าไปในเขาวงกต ผู้อ่านที่ดีต้องเป็นนักกลยุทธ์ (Strategists) ซึ่งรู้ว่าจะต้องปรับปรุงวิธีการที่ใช้ทำความเข้าใจอย่างไร ผู้อ่านที่ดีรู้ว่าเนื้อหาและจุดประสงค์ที่ต่างกันทำให้ต้องใช้วิธีอ่านที่ต่างกัน
2. สิ่งที่อ่าน (The Text) การอ่านเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่เขียนลงไปกับสิ่งที่ผู้อ่านรู้ ความหมายที่อยู่ในบทอ่านมีความจำกัด ตัวบทอ่านเองส่งผลต่อสิ่งที่ผู้อ่านพิจารณาขณะกำลังสร้างความหมาย ความหมายชนิดแรกที่เกิดขึ้นชนิดแรกเรียกว่า ความเข้าใจบทอ่าน (Text Comprehension) ความหมายชนิดที่สองเรียกว่า ความเข้าใจนอกเหนือบทอ่าน (Beyond Text Comprehension) เป็นความเข้าใจที่ผู้อ่านใช้ความรู้ของตนเองเพื่อสร้างความหมายจากบทอ่านที่มีความจำกัด
 - 2.1 ความเข้าใจบทอ่าน (Text Comprehension) ในระหว่างที่อ่าน ผู้อ่านต้องทำความเข้าใจภาษาที่ผู้เขียนเลือกใช้ในการสื่อสารความคิดในบทอ่าน ลักษณะสำคัญ 3 ประการของความเข้าใจบทอ่านมีดังนี้

2.1.1 เข้าใจคำศัพท์

2.1.2 ระบุและระบุข้อเท็จจริงที่สำคัญ

2.1.3 ติดตามบทอ่านที่ปรากฏ

2.2 ความเข้าใจนอกเหนือบทอ่าน (Comprehension Beyond Text) หมายถึงผู้อ่านใช้ความรู้ของตนเพื่อสร้างความหมาย ความเข้าใจนอกเหนือบทอ่านมี 2 ประเภท คือ ความเข้าใจความหมายที่แฝงอยู่ในบทอ่าน (Applied Implicit) และความเข้าใจจุดมุ่งหมาย และ/หรืออารมณ์ที่แฝงในบทอ่าน (Scriptually Implicit)

2.2.1 ความเข้าใจความหมายที่แฝงอยู่ในบทอ่าน (Applied Implicit) เกิดขึ้นเมื่อผู้อ่านบูรณาการข้อมูลจากบทอ่านกับความรู้เดิมเพื่อสร้างหลักการใหม่หรือหาข้อสรุป

2.2.2 ความเข้าใจจุดมุ่งหมายและ/หรืออารมณ์ที่แฝงในบทอ่าน (Scriptually Implicit) เกิดขึ้นเมื่อผู้อ่านใช้ความรู้เดิมของตนเพื่อสร้างความหมาย

3. บริบท (The Context) บริบทของการอ่านมีหลายองค์ประกอบดังที่ได้กล่าวไปแล้ว เช่น ความรู้เดิมของผู้อ่าน ลักษณะบทอ่าน และการกระทำที่ผู้อ่านถูกสั่งให้แสดงออก รวมถึงแรงจูงใจของผู้อ่านที่จะอ่านบริบท (The Context) นั้นยังรวมถึงสถานการณ์ในการอ่าน

สรุปได้ว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจนั้นขึ้นอยู่กับองค์ประกอบหลายประการ แต่สามารถแบ่งได้เป็น 2 ประเภทใหญ่ๆ คือ องค์ประกอบภายในที่มาจากตัวผู้อ่านเองซึ่งเกี่ยวข้องกับความสามารถด้านภาษา ไวยากรณ์ ความรู้เดิม อารมณ์ สติปัญญา และจากองค์ประกอบภายนอกอื่นๆซึ่งเกี่ยวกับ ลักษณะเนื้อหาที่อ่าน ความยากง่ายของภาษาในบทอ่าน สิ่งแวดล้อมรอบตัวผู้อ่าน ได้แก่ บ้านและโรงเรียน สิ่งแวดล้อม ภายนอก รวมทั้งองค์ประกอบที่มาจากวัสดุที่ใช้ในการอ่าน เป็นต้น

3.ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

จากความหมาย และองค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่าน จะเห็นได้ว่าความเข้าใจในการอ่านต้องอาศัยทักษะทางปัญญาหลายอย่าง เพื่อที่จะพัฒนาขึ้นมาเป็นความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ เกี่ยวกับเรื่องนี้มีผู้จำแนกความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ ดังนี้

สมุทฺร เซ็นเซาวิช (2528: 94) ได้สรุปว่า ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจประกอบด้วยลักษณะต่างๆ ดังนี้

1. สามารถจดจำเรื่องราวส่วนใหญ่ที่อ่านมาแล้วได้

2. สามารถจับใจความสำคัญ ระบุประเด็นหลัก หรือแยกแยะประเด็นหลักออกไปจากประเด็นย่อยได้ และสามารถประเมินค่าได้
3. สามารถตีความเกี่ยวกับเรื่องราวหรือข้อคิดเห็นได้
4. สามารถสรุปลงความเห็นจากสิ่งที่อ่านได้อย่างถูกต้อง มีเหตุผล น่าเชื่อถือ
5. สามารถใช้วิจารณ์ญาณของตนพิจารณาไตร่ตรองข้อสรุป หรือการอ้างอิงต่างๆของผู้เขียนได้อย่างถูกต้อง และเป็นระบบไม่สับสน
6. สามารถประสานความรู้ที่ได้จากการอ่านกับประสบการณ์อื่นๆได้อย่างเหมาะสม

บงกช สัปพันธ์ (2529: 14) ให้ทรรศนะว่า ความเข้าใจในการอ่านต้องประกอบด้วยความสามารถ 10 ประการ เรียงลำดับดังต่อไปนี้

1. เข้าใจความหมายศัพท์ที่เป็นกุญแจสำคัญ วลี ประโยค
2. แยกแยะข้อเท็จจริงและทำตามคำสั่งได้อย่างมีระบบ
3. จับใจความที่สำคัญที่สุดพร้อมทั้งจำแนกแหว่งใจความสำคัญและรายละเอียดได้
4. เข้าใจและเรียงลำดับข้อความได้
5. สรุปเรื่องราว และให้ข้อคิดเห็นได้
6. ทำนายผลได้ใกล้เคียง
7. เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผลได้
8. จำแนกข้อเท็จจริงได้จากความคิดเห็น จากการพิสูจน์สมมติฐาน
9. แก้ปัญหาด้านการตีความได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งคำที่มีความหมายกำกวม
10. อ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณและมีความซาบซึ้ง

ความเข้าใจในการอ่านทั้ง 10 ประการ ผู้อ่านจะต้องมีความสามารถอย่างน้อย 5 ประการ จึงจะถือว่าเป็นบุคคลที่มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

สมพร มันทะสูตร แห่งพิพัฒน์ (2531: 7-8) ได้แบ่งความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ดังนี้

1. การแปลความ (Translation) หมายถึง การแปลเรื่องราวเดิมให้ออกเป็นคำใหม่ ภาษาใหม่ หรือแบบใหม่ ความมุ่งหมายของการแปลอยู่ที่การวัดความแม่นยำของภาษาใหม่ ว่ายังคงรักษาเนื้อหาและความสำคัญของเรื่องราวเดิมได้ครบถ้วนหรือไม่

2. การตีความ (Interpretation) เป็นการเอาความเดิมมาบันทึกใหม่ เรียบเรียงใหม่ มองในแง่ใหม่ ค้นหาเปรียบเทียบความสำคัญ และความสัมพันธ์ของส่วนย่อยๆภายในเรื่องราวนั้นๆย่อยย่อ เรื่องต่างๆจนเป็นข้อสรุปได้

3. การขยายความ (Extrapolation) เป็นการขยายความคิดให้กว้างขวางลึกซึ้งไกลกว่าข้อเท็จจริงที่มีอยู่ สามารถประเมินหรือคาดคะเน หรือพยากรณ์ล่วงหน้าได้เป็นการวัดความในเชิงจินตนาการ

มณีรัตน์ สุกโชติรัตน์ (2532: 54-57) ได้จำแนกความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็น 3 ด้านดังนี้

1. การอ่านตามตัวอักษร (Literal Reading) ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้
 - 1.1 การชี้คำสรรพนามที่ใช้แทนนาม (Identifying Pronouns and their antecedents)
 - 1.2 การหาประโยคสำคัญ (Finding Topic Sentence)
 - 1.3 การตั้งหัวข้อเรื่อง (Organizing Topic)
 - 1.4 การเก็บใจความสำคัญ (Getting Main Idea) และการเก็บรายละเอียดสำคัญ (Getting Important Details)
 - 1.5 การหาความเป็นจริงจากเรื่อง (Recognizing Facts)
 - 1.6 การดำเนินตามคำสั่งหรือทิศทาง (Following Direction)
 - 1.7 การเรียงลำดับเหตุการณ์ (Detecting the Sequence)
 - 1.8 การเปรียบเทียบ (Making Comparisons)
 - 1.9 การเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุและผล (Understanding Cause and Effect Relationship)
 - 1.10 การชี้อุปนิสัยของบุคคลในเรื่อง (Identifying Character Traits)
2. การอ่านตีความ (Interpretative Reading) ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้
 - 2.1 การกล่าวสรุป (Drawing Conclusions)
 - 2.2 การสรุปกฎ (Making Generalization)
 - 2.3 การคาดคะเนเหตุการณ์ล่วงหน้า (Anticipating Outcomes)
 - 2.4 การเข้าใจสำนวนภาษา (Inferring the Meaning of Figurative Language)
 - 2.5 การตั้งหัวข้อเรื่อง (Organizing Topic)
 - 2.6 การเก็บใจความสำคัญ (Getting Main Idea) และการเก็บรายละเอียดสำคัญ (Getting Important Details)

- 2.7 การเรียงลำดับเหตุการณ์ (Detecting the Sequence)
- 2.8 การเปรียบเทียบ (Making Comparisons)
- 2.9 การเข้าใจความสัมพันธ์และเหตุผล (Understanding Cause and Effect Relationship)
- 2.10 การระบุนิสัยของบุคคลในเรื่อง (Identifying Character Traits)
- 3. การอ่านโดยใช้วิจารณ์ญาณ (Critical Reading) ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้
 - 3.1 การแยกความเป็นจริงกับความคิดเห็น (Differentiating Facts and Opinions)
 - 3.2 การแยกเรื่องที่เป็นจริงออกจากเรื่องที่เพ้อฝัน (Distinguishing Reality from Fantasy)
 - 3.3 การหาเนื้อหาสาระที่เกี่ยวข้อง หรือไม่เกี่ยวข้อง (Finding Relevant or Irrelevant Information)
 - 3.4 การพิจารณาโฆษณาชวนเชื่อ (Detecting Propaganda)
 - 3.5 การพิจารณาเหตุผลที่ทำให้ชวนเชื่อ (Recognizing Fallacious Reasoning)
 - 3.6 การพิจารณาความเหมาะสม และคุณค่า และการยอมรับสิ่งที่อ่าน (Judging Adequacy Worth of Acceptability)
 - 3.7 การชี้วัตถุประสงค์ของผู้แต่ง (Identifying Author's Purpose)

ส่วนนักการศึกษาต่างประเทศได้กล่าวถึงความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ดังนี้

มาร์ธา ดัลแมน และคณะ (Matha Dallman and others, 1984: 408-411) แบ่งความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็น 3 ด้าน คือ

- 1. ระดับความเข้าใจข้อเท็จจริง (Reading on the Factual Level) ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้
 - 1.1 การรู้ความหมายของคำ (Knowing the Meaning of Words)
 - 1.2 การจับใจความสำคัญ (Finding the Main Idea)
 - 1.3 การเลือกรายละเอียดสำคัญ (Selecting Significant Details)
 - 1.4 การดำเนินการตามคำสั่งหรือทิศทาง (Following Directions)
 - 1.5 การเรียงลำดับเหตุการณ์ (Detecting the Sequence)
 - 1.6 การหาความเป็นจริงจากเรื่อง (Recognizing Facts)

2. ระดับการตีความ (Reading on the Interpretative or Inferential Level) ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้

- 2.1 การสรุปและรวบรวมเรื่องที่อ่าน (Summarize and Organize)
- 2.2 การรู้ความหมายโดยทั่วไปของเรื่องที่อ่าน (Arriving at Generalization)
- 2.3 การคาดคะเนเหตุการณ์ล่วงหน้า (Predicting outcomes)
- 2.4 การเข้าใจสำนวนภาษา (Inferring the Meaning of Figurative Language)
- 2.5 การเปรียบเทียบ (Making Comparisons)
- 2.6 การชี้อุปนิสัยของบุคคลในเรื่อง (Identifying Character Traits)

3. ระดับการประเมินค่า (Reading on the Evaluative Level) ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้

- 3.1 การแยกความเป็นจริงกับความคิดเห็น (Differential Facts and Opinions)
- 3.2 การพิจารณาเหตุผลที่ทำให้ชวนเชื่อ (Recognizing Fallacious Reasoning)
- 3.3 การพิจารณาความเหมาะสม คุณค่า และการยอมรับสิ่งที่อ่าน (Judging Adequacy

Worth of Acceptability)

- 3.4 การชี้วัตถุประสงค์ของผู้แต่ง (Identifying Author's Purpose)

เอ แอล เรย์เกอร์ และ อาร์ ดี เรย์เกอร์ (A.L. Raygor and R.D. Raygor, 1985: 229-230) แบ่งความเข้าใจในการอ่านเป็น 3 ด้าน ดังนี้

1. ความเข้าใจระดับตัวอักษร (Literal Comprehension) คือความสามารถในการเข้าใจเรื่องของคำ และความคิดของผู้เขียน
2. ความเข้าใจระดับตีความ (Interpretative Comprehension) คือผู้อ่านไม่เพียงแต่รู้สิ่งที่ผู้เขียนเขียนเท่านั้นแต่ยังสามารถจับความสัมพันธ์ต่างๆได้ สามารถเปรียบเทียบข้อเท็จจริงต่างๆในเรื่องกับประสบการณ์ส่วนตัวได้ สามารถเข้าใจลำดับเหตุการณ์ต่างๆมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผล และยังสามารถตีความข้อความต่างๆไปได้
3. ความเข้าใจระดับการนำไปใช้ (Applied Comprehension) คือ ผู้อ่านสามารถประเมินความคิดของผู้เขียนได้ ไม่ว่าผู้อ่านจะยอมรับหรือปฏิเสธความคิดนั้นก็ตาม และผู้อ่านสามารถนำความคิดนั้นไปประยุกต์ใช้กับสถานการณ์ใหม่ได้

ไดแอน แลป์ และ เจมส์ ฟลัด (Daine Lapp and James Flood, 1986 : 136) แบ่งความเข้าใจในการอ่านเป็น 3 ด้านคือ

1. ระดับตรงตามตัวอักษร (Literal Comprehension) เป็นการอ่านที่ผู้อ่านเข้าใจความหมาย ข้อความที่อ่านอย่างตรงไปตรงมา
2. ระดับตีความและอ้างอิงรูป (Inferential Comprehension) เป็นการอ่านที่ผู้อ่านเข้าใจ ความหมายของข้อความที่อ่าน และสามารถให้ข้อมูลต่างๆจากการอ่านมาช่วยพิจารณาตัดสินข้อความที่ แสดงโดยนัย (Implicit Information)
3. ระดับวิจารณ์ (Critical Comprehension) เป็นการอ่านที่ผู้อ่านใช้ความคิด ประสบการณ์ ของตนเอง รวมทั้งความเข้าใจในระดับที่ 1 และระดับที่ 2 มาช่วยในการตัดสินและประเมินค่าข้อความที่ อ่าน

แบเรทท์ (Barrett อ้างถึงใน Max Kemp, 1989: 139-142) แบ่งการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็น 5 ด้าน โดยจัดเรียงจากง่ายไปหายาก สรุปได้ดังนี้

1. ความเข้าใจตามตัวอักษร (Literal Comprehension) ระดับนี้มุ่งเน้นการอ่านเพื่อให้ได้ ความคิด ซึ่งปรากฏอย่างชัดเจนในข้อความ
2. ความเข้าใจระดับจัดเรียงความ (Reorganizing Comprehension) ระดับนี้มุ่งเน้นให้ผู้อ่าน วิเคราะห์ สังเคราะห์ และรวบรวมความคิด จากสารที่ปรากฏอย่างชัดเจนในข้อความ การสร้างความคิด ใหม่โดยอาจใช้ประโยคของผู้แต่งโดยตรง หรืออาจแปลความจากประโยคของผู้แต่งโดยใช้ประโยคใหม่แต่ ความหมายคงเดิม
3. ความเข้าใจระดับสรุปอ้างอิง หรือลงความเห็น (Inferential Comprehension) ระดับนี้ ผู้อ่านจะสรุปอ้างอิงลงความเห็นได้ เมื่อใช้ความคิด และสารสนเทศที่ปรากฏในข้อความ ใช้สัญชาตญาณ และประสบการณ์ของเขาเป็นพื้นฐานในการนึกคิด จินตนาการและตั้งสมมติฐาน โดยทั่วไปแล้วความเข้าใจ ระดับนี้ ต้องการการคิด และการจินตนาการที่กว้างไกลออกไปจากข้อความที่ปรากฏ
4. ความเข้าใจระดับประเมินค่า (Evaluation Comprehension) คือ ระดับของการตัดสินใจ เติงประเมินค่า โดยเปรียบเทียบความคิดที่เสนอในเรื่องราวที่อ่านกับเกณฑ์ภายนอก ซึ่งได้จากผู้เชี่ยวชาญ หรืองานเขียนอื่นๆ เมื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์ภายใน ซึ่งได้จากประสบการณ์ความรู้ ค่านิยมของผู้อ่านเอง สิ่งสำคัญของการประเมินค่า คือจะต้องมีการตัดสินและเน้นคุณภาพในแง่ความถูกต้อง การยอมรับได้ หรือความน่าจะเป็นของเหตุการณ์หรือสิ่งที่เกิดขึ้นนั้น
5. ความเข้าใจระดับซาบซึ้ง (Appreciative Comprehension) ความเข้าใจระดับนี้ รวมเอา มิติทางความเข้าใจที่กล่าวมาทั้งหมดไว้ด้วยกัน เพราะเกี่ยวข้องกับผลกระทบทางจิตวิทยา และความงาม ของเนื้อหาต่อผู้อ่าน ผู้อ่านจะมีความรู้สึกทางอารมณ์และความงามต่องานเขียนนั้น และจะมีปฏิกิริยาต่อ

คุณค่าทางจิตวิทยา และความงามของงานนั้น ความซาบซึ้ง รวมถึงความรู้และการแสดงออกทางด้าน อารมณ์ต่อเทคนิคการเขียน ท่วงทำนอง รูปแบบ หรือโครงสร้าง

วิลมา เอช มิลเลอร์ (Wilma H. Miller, 1990: 1) ได้แบ่งความเข้าใจในการอ่านไว้ 4 ด้านดังนี้

1. ระดับความเข้าใจตามตัวอักษรหรือข้อเท็จจริง (Literal or Factual Comprehension)

- 1.1 บอกใจความสำคัญในแต่ละอนุเลขได้
- 1.2 บอกรายละเอียดที่สำคัญและไม่สำคัญในแต่ละอนุเลขได้
- 1.3 เรียงลำดับเหตุการณ์ได้
- 1.4 ปฏิบัติตามคำแนะนำได้

2. ระดับความเข้าใจแบบตีความหรือสรุปลงความเห็น (Interpretation or Inferential Comprehension) ประกอบด้วยทักษะย่อย

- 2.1 ตอบคำถามโดยใช้การตีความ
- 2.2 อ้างอิงคำหรือสรุปความได้
- 2.3 สามารถทำนายความได้
- 2.4 เข้าใจอารมณ์และจุดประสงค์ของผู้เขียน
- 2.5 ย่อความจากสิ่งที่อ่านได้
- 2.6 เข้าใจความที่เป็นเหตุเป็นผล
- 2.7 สรุปใจความสำคัญได้

3. ระดับการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ (Critical Reading) เป็นการประเมินหรือตัดสินสิ่งที่อ่าน ด้วยเกณฑ์ที่ผู้อ่านกำหนดขึ้น ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้

- 3.1 สามารถแยกแยะระหว่างข้อเท็จจริงกับการแสดงความคิดเห็นได้
- 3.2 สามารถประเมินสิ่งที่อ่านได้
- 3.3 สามารถเปรียบเทียบสิ่งที่อ่านได้
- 3.4 สามารถแปลความภาษาได้
- 3.5 สามารถบอกถึงความโน้มเอียงของผู้เขียนได้
- 3.6 สามารถบอกเทคนิคที่ผู้เขียนใช้ในงานเขียนได้

4. ระดับการอ่านอย่างสร้างสรรค์หรือการนำไปใช้ (Creative Reading) เป็นการที่สามารถนำ สิ่งที่ได้จากการอ่านไปประยุกต์ใช้กับชีวิตประจำวันจึงมีหรือเรียกอีกอย่างหนึ่งว่าการอ่านประยุกต์ (Applied Reading) หรือการอ่านอย่างบูรณาการ (Integrative Reading) ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้

- 4.1 สามารถนำสิ่งที่ได้จากการอ่านมาใช้ในการแก้ปัญหาได้

4.2 สามารถนำกิจกรรมที่ได้จากการอ่านไปใช้ประโยชน์ได้

4.3 สามารถนำสิ่งที่ได้จากการอ่านมาเขียนอย่างสร้างสรรค์ได้

สรุปได้ว่า ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ทุกแนวคิดจะประกอบด้วยความเข้าใจในการอ่านตามลำดับขั้นจากง่ายไปหายาก โดยเริ่มตั้งแต่การจำหรือการเข้าใจความหมายตามตัวอักษรหรือตามข้อเท็จจริง ที่ปรากฏชัดแจ้งในบทความ ความเข้าใจความคิดแฝงที่ผู้เขียนไม่ได้เขียนไว้โดยตรงซึ่งต้องอาศัยการตีความและการสรุปอ้างอิง ไปจนถึงความเข้าใจในระดับสูง คือ ระดับการใช้วิจารณ์ญาณและการประเมินค่าสิ่งที่อ่านได้

การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning)

1.ความเป็นมาของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

แคโรลีน เคสเลอร์ (Carolyn Kessler, 1992: 3-4) ได้กล่าวถึงประวัติความเป็นมาของการเรียนรู้แบบร่วมมือว่ามีประวัติความเป็นมาที่ยาวนาน ซึ่งมีการบันทึกไว้ในคัมภีร์โบราณของศาสนายิวในศตวรรษแรก ในศตวรรษที่ 19 ที่ประเทศอังกฤษ โจเซฟ แลนเคสเตอร์ และแอนดรูว์ เบลล์ (Joseph Lancaster and Andrew Bell) ได้พัฒนาโรงเรียนที่ใช้การเรียนรู้แบบร่วมมือขึ้น ในปี ค.ศ. 1806 โรงเรียนแลนแคนเทรียน (Lancantrian School) ได้ถูกก่อตั้งขึ้นในเมืองนิวยอร์ก ซึ่งเป็นโรงเรียนที่เน้นการร่วมมือในการเรียน นอกจากนี้ โคลเนล ฟรานซิส ปาร์คเกอร์ (Colonel Francis Parker) ผู้อำนวยการโรงเรียนในชุมชนตำบล ควินซี เมืองแมสซาชูเซตต์ (Quincy, Massachusetts) ได้ตั้งโรงเรียนที่ใช้การเรียนรู้แบบร่วมมือในปี ค.ศ. 1875-1880 ต่อมาในปี ค.ศ. 1916 จอห์น ดีวีย์ (John Dewey, 1957 อ้างถึงใน Carolyn Kessler, 1992: 3) แห่งมหาวิทยาลัยชิคาโกได้เขียนหนังสือเรื่องการศึกษาและประชาธิปไตย โดยเสนอแนวคิดในการจัดการศึกษาที่เน้นห้องเรียนเป็นเสมือนกระจกที่สะท้อนสังคม การจัดการเรียนการสอนจำเป็นต้องให้ผู้เรียนเรียนรู้สิ่งที่นำไปสู่ชีวิตจริง ดีวีย์เสนอให้จัดบรรยากาศการเรียนและกระบวนการเรียนให้สอดคล้องกับลักษณะของสังคมที่เป็นจริง โดยวิธีปฏิบัติการแบบประชาธิปไตยและใช้กระบวนการทางวิทยาศาสตร์เป็นแนวทางในการศึกษาหาความรู้ และจากแนวคิดของดีวีย์ทำให้เกิดการจัดชั้นเรียนเป็นลักษณะกลุ่มย่อยที่ใช้การแก้ปัญหา โดยนักเรียนในกลุ่มช่วยกันค้นหาคำตอบด้วยตนเอง งานของดีวีย์จึงเหมือนเป็นการเปิดศตวรรษใหม่ของการศึกษาในสหรัฐอเมริกา อันเป็นจุดเริ่มต้นที่สำคัญของการพัฒนาวิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือแบบต่างๆ ขึ้น ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1960 เป็นต้นมาก็มีนักการศึกษาจำนวนมากได้ทำการวิจัยเพื่อพัฒนาและคิดค้นวิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือแบบต่างๆขึ้น โดนคำนึงถึงโครงสร้างทางสังคมในห้องเรียน

ความแตกต่างของเชื้อชาติ ความแตกต่างระหว่างบุคคล ในการร่วมมือกันในการเรียนรู้ในห้องเรียนเพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และพฤติกรรมการเรียนของแต่ละคน

2 ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือ

นักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือไว้ ดังนี้

เอ เอฟ อาร์ซท และ ซี เอ็ม นิวแมน (A.F.Arzt and C.M.Newman.,1990: 448) ได้ให้ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือไว้ว่า เป็นการเรียนที่ผู้เรียนได้มีโอกาสทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเล็กๆ มีการแก้ปัญหาาร่วมกัน เพื่อเป้าหมายเดียวกัน ทุกคนต้องตระหนักว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มที่จะทำให้กลุ่มประสบความสำเร็จ ดังนั้นทุกคนต้องร่วมมือกัน มีการอภิปราย พูดคุย ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เพื่อให้ทุกคนประสบความสำเร็จร่วมกัน

แคโรลีน เคสเลอร์ (Carolyn Kessler, 1992: 8) ได้ให้ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือไว้ว่า การเรียนแบบร่วมมือหมายถึง การจัดกิจกรรมการเรียนเป็นกลุ่ม โดยผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์และแลกเปลี่ยนการเรียนรู้ภายในกลุ่ม ผู้เรียนแต่ละคนจะต้องมีความรับผิดชอบตนเองในการเรียนรู้และต้องกระตุ้นให้สมาชิกคนอื่นในกลุ่มเกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้นด้วย

ดี ดับเบิลยู จอห์นสัน และอี ที โฮลเบก (D.W.Johnson. and E.T.Holubec.,1993: 1-3) ได้ให้ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือไว้ว่า การเรียนแบบร่วมมือหมายถึงการจัดการเรียนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง นักเรียนที่มีความสามารถต่างกันได้ทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเล็กๆ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่ม ความสำเร็จของกลุ่มจะขึ้นอยู่กับความรับผิดชอบของสมาชิกทุกคนในกลุ่ม สมาชิกทุกคนมีบทบาทชัดเจน มีทักษะทางสังคม มีการพึ่งพาวาอาศัยกันจนทุกคนประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย

โรเบิร์ต อี สลาบิน (Robert E. Slavin,1995: 4) ให้ความหมายของการเรียนรู้แบบร่วมมือไว้ว่า การเรียนแบบร่วมมือหมายถึง วิธีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ให้นักเรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม กลุ่มละ 4 คน สมาชิกในกลุ่มจะต้องประกอบไปด้วยนักเรียนที่มีระดับความสามารถ, เพศ, เชื้อชาติที่แตกต่างกัน สมาชิกในกลุ่มจะต้องมีความรับผิดชอบต่อตนเองและต่อเพื่อนในการช่วยเหลือกันในการเรียนรู้ โดยการทำงานร่วมกันต้องมีเป้าหมายของกลุ่ม

จากความหมายของการเรียนรู้แบบร่วมมือดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า การเรียนแบบร่วมมือ หมายถึง การเรียนเป็นกลุ่มเล็กๆโดยให้นักเรียนได้ทำงานร่วมกันเพื่อให้ตนเองและสมาชิกกลุ่มเกิดการเรียนรู้ นักเรียนมีความรับผิดชอบ 2 ประการ คือ การเรียนบทเรียนตามกำหนดและช่วยให้เพื่อนเข้าใจบทเรียน นักเรียนจะค้นหาสิ่งที่เป็นประโยชน์ต่อตนเองและต่อเพื่อนสมาชิกในกลุ่ม ในสถานการณ์ การเรียนแบบร่วมมือนักเรียนจะต้องรับรู้และระลึกเสมอว่าตนเองจะไปถึงเป้าหมายของการเรียนรู้ได้ ก็ต่อเมื่อสมาชิกคนอื่นๆไปถึงเป้าหมายเช่นเดียวกัน นักเรียนจะอภิปรายบทเรียนร่วมกัน แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน ช่วยเหลือ สนับสนุนกันเพื่อให้ทุกคนได้รับความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนด

3 ลักษณะของการเรียนแบบร่วมมือ

ดี ดับเบิลยู จอห์นสัน และ อาร์ ที จอห์นสัน (D.W. Johnson and R.T. Johnson, 1990: 55-59) ได้กล่าวถึงลักษณะสำคัญของการเรียนแบบร่วมมือมีดังนี้

1. ความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างสมาชิก ลักษณะสำคัญนี้มาจากหลักการที่ว่า ทุกคนทำเพื่อเป้าหมายเดียวกันของกลุ่มและผลงานของแต่ละคนก็เป็นผลงานของกลุ่ม ในการเรียนแบบร่วมมือสมาชิกกลุ่มต้องมีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน กลุ่มจะสำเร็จหรือล้มเหลวขึ้นกับทุกคน ถ้ากลุ่มประสบผลสำเร็จทุกคนย่อมประสบผลสำเร็จด้วย ถ้ากลุ่มล้มเหลวทุกคนก็ถือว่าล้มเหลวด้วย ทุกคนในกลุ่มจะต้องเรียนรู้หรือเรียนที่ได้รับ และต้องแน่ใจว่าสมาชิกทุกคนสามารถเรียนรู้บทเรียนนั้น การที่จะแน่ใจว่าเพื่อนสมาชิกจะเรียนรู้บทเรียน ทุกคนต้องช่วยเหลือกัน มีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน มีลักษณะความสัมพันธ์แบบพึ่งพาอาศัยกัน สมาชิกแต่ละคนต้องยอมรับว่าผลงานของผู้อื่นมีความสำคัญต่อตนเองและต่อกลุ่ม และผลงานของตนเองก็มีความสำคัญต่อผู้อื่นและต่อกลุ่มด้วย

2. การปฏิสัมพันธ์โดยตรงของสมาชิก ลักษณะสำคัญนี้มาจากหลักการที่ว่า ผลงานที่ดีมาจากการใช้ความสามารถ การสร้างสรรค์ของบุคคลหลายคน เพราะลำพังบุคคลเพียงคนเดียวไม่สามารถทำงานทุกอย่างสำเร็จ ต้องอาศัยการช่วยเหลือจากบุคคลอื่น ทำงานร่วมกับผู้อื่น ในการเรียนแบบร่วมมือต้องเปิดโอกาสให้นักเรียนช่วยเหลือกัน มีการติดต่อปฏิสัมพันธ์กันโดยตรง มีการอภิปรายแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด การอธิบายให้เพื่อนได้เกิดการเรียนรู้ การรับฟังเหตุผลของสมาชิกภายในกลุ่ม ปฏิสัมพันธ์โดยตรงของนักเรียนจะก่อให้เกิดผลดังนี้

2.1 ทำให้เกิดกระบวนการคิด ซึ่งเกิดขึ้นเมื่อนักเรียนอธิบายให้ผู้อื่นเข้าใจในการหาคำตอบ การอธิบายการแก้ปัญหา การอภิปรายถึงธรรมชาติของมโนทัศน์ของสิ่งที่เรียน การให้ความรู้แก่เพื่อนเป็นการพัฒนากระบวนการคิดของนักเรียน

2.2 เปิดโอกาสให้นักเรียนได้รับอิทธิพลทางสังคมที่หลากหลายยิ่งขึ้น มีการช่วยเหลือ

สนับสนุนกัน ทำให้นักเรียนรู้เหตุผลของกันและกัน ได้รูปแบบการทำงานทางสังคมร่วมกัน

2.3 การตอบสนองทางวาจาและท่าทางของเพื่อนสมาชิกทำให้ได้รู้ถึงการทำงานของตนซึ่งเป็นการได้รับข้อมูลย้อนกลับที่สำคัญ

2.4 การมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีจะช่วยส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียนซึ่งกันและกันเพราะนักเรียนคอยให้กำลังใจกันและกันในการทำงาน

2.5 ทำให้นักเรียนได้รู้จักเพื่อนสมาชิกได้ดียิ่งขึ้น

ในการส่งเสริมปฏิสัมพันธ์โดยตรงของสมาชิกให้ได้ผล ขนาดของกลุ่มต้องไม่ใหญ่มาก (2-6 คน) เพื่อให้สมาชิกทุกคนได้มีโอกาสแสดงความคิดเห็นรับฟัง ติดต่อกันอย่างทั่วถึง

3. การรับผิดชอบและการตอบสนองรายบุคคล ลักษณะสำคัญนี้มาจากหลักการที่ว่า สิ่งที่นักเรียนทำร่วมกันเป็นกลุ่มจะให้นักเรียนสามารถทำได้ด้วยตนเองในวันข้างหน้า นักเรียนต้องรับผิดชอบในผลการเรียนของตนเองและของเพื่อนสมาชิก ทุกคนในกลุ่มจะรู้ว่าใครต้องการความช่วยเหลือ ส่งเสริมสนับสนุนในเรื่องใด มีการกระตุ้นกันและกันให้ทำงานที่ได้รับมอบหมายให้สมบูรณ์ การตรวจสอบเพื่อให้แน่ใจว่านักเรียนได้เกิดการเรียนรู้เป็นรายบุคคลทำได้ดังนี้

3.1 ประเมินผลงานของสมาชิกแต่ละคนซึ่งรวมเป็นผลงานกลุ่ม

3.2 ให้ข้อมูลย้อนกลับทั้งของกลุ่มและรายบุคคล

3.3 ให้สมาชิกทุกคนรายงานหรือมีโอกาสแสดงความคิดเห็นโดยทั่วถึง

3.4 มีการตรวจสอบผลการเรียนเป็นรายบุคคลหลังจบบทเรียน

ในการตรวจสอบความรับผิดชอบรายบุคคลเป็นสิ่งสำคัญ เพราะถ้าครูไม่ตรวจสอบความสามารถเป็นรายบุคคลแล้ว อาจทำให้นักเรียนบางคนไม่ได้เกิดการเรียนรู้ ผลงานที่ออกมาเป็นผลงานของสมาชิกคนอื่นในกลุ่ม

4. ทักษะทางมนุษยสัมพันธ์และทักษะการทำงานเป็นกลุ่ม ลักษณะสำคัญนี้มาจากหลักการที่ว่า การทำงานร่วมกันจะเสริมสร้างความสามารถได้ดีกว่าการทำงานคนเดียว คนเราไม่เกิดมาเพื่อเรียนรู้โดยทันทีทันใดที่จะปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพ ทักษะทางมนุษยสัมพันธ์ และการทำงานเป็นกลุ่มไม่ได้เกิดขึ้นง่าย ๆ ตามที่ต้องการ บุคคลต้องเรียนรู้ ต้องได้รับการสอนทักษะทางสังคมเพื่อให้เกิดคุณภาพสูงในการทำงานร่วมกัน การทำให้เกิดทักษะทางมนุษยสัมพันธ์และการทำงานเป็นกลุ่ม นักเรียนควรต้องปฏิบัติดังนี้

4.1 เรียนรู้ข้อเท็จจริง ลักษณะนิสัยของแต่ละบุคคล

4.2 มีการสื่อสารกันอย่างถูกต้องและเปิดเผย

4.3 ยอมรับและสนับสนุนซึ่งกันและกัน

4.4 แก้ปัญหาข้อขัดแย้งที่เกิดขึ้น

ทักษะทางมนุษยสัมพันธ์และทักษะการทำงานเป็นกลุ่มจะทำให้การทำงานร่วมกันเกิดผลดี ลดความกดดันและความตึงเครียดในการทำงานทำให้สามารถทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ การให้นักเรียนที่ขาดทักษะการทำงานกลุ่มทำงานร่วมกันจะทำให้ไม่ประสบผลสำเร็จ

5. กระบวนการกลุ่ม กระบวนการกลุ่มเกิดขึ้นเมื่อสมาชิกกลุ่มอภิปรายถึงการทำอะไรจะทำให้การทำงานบรรลุเป้าหมาย โดยจุดมุ่งหมายของกระบวนการกลุ่มคือ การเน้นกระบวนการ หน้าที่ บทบาทที่ชัดเจนของสมาชิกที่จะทำให้การทำงานนั้นได้ผลดีตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ กลุ่มต้องอธิบายการกระทำของสมาชิกเพื่อให้สมาชิกได้ทราบว่าสิ่งใดที่เป็นประโยชน์ต่อความสำเร็จในการทำงานของกลุ่ม และตัดสินใจเกี่ยวกับพฤติกรรมใดควรดำเนินต่อไป พฤติกรรมใดควรต้องเปลี่ยนแปลง กระบวนการกลุ่มมีความสำคัญต่อการเรียนแบบร่วมมือดังนี้

- 5.1 ทำให้สมาชิกเรียนรู้กระบวนการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีในการทำงานร่วมกัน
- 5.2 ทำให้เกิดการเรียนรู้ ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ
- 5.3 ช่วยให้สมาชิกได้รับข้อมูลย้อนกลับจากการมีส่วนร่วมในกิจกรรมของตน
- 5.4 ช่วยให้แน่ใจว่านักเรียนได้ใช้กระบวนการคิด
- 5.5 นำไปสู่หนทางแห่งความสำเร็จของกลุ่มและเสริมแรงพฤติกรรมที่ดีของสมาชิก

คาแกน สเปนเซอร์ (Kagan Spencer, 1994 อ้างถึงใน พิมพ์พันธ์ เตชะคุปต์, ม.ป.ป. : 2-3) ได้ อธิบายลักษณะของการเรียนแบบร่วมมือ โดยมีแนวคิดสำคัญ 6 ประการคือ

1. เป็นกลุ่ม/ทีม (Group/Team) หมายถึง การจัดนักเรียนออกเป็นกลุ่มขนาดเล็กประมาณ 2-6 คน ซึ่งสมาชิกในกลุ่มประกอบด้วยนักเรียนที่มีความสามารถทางการเรียนแตกต่างกันคละกัน ขนาดของกลุ่มที่เหมาะสมที่สุดคือ 4 คน ที่จะเปิดโอกาสให้ทุกคนในกลุ่มได้ร่วมมืออย่างเท่าเทียมกัน รวมทั้งสามารถแบ่งงานให้ทำเป็นคู่ได้สะดวก

2. มีความเต็มใจ (Willing) หมายถึง สมาชิกในกลุ่มมีความเต็มใจที่จะร่วมมือกันในการเรียนและการทำงานเป็นกลุ่มแบบร่วมมือ มีความมุ่งมั่นที่จะเรียนรู้ มีความกระตือรือร้นที่จะทำกิจกรรมต่างๆร่วมกัน โดยช่วยเหลือซึ่งกันและกัน และมีการยอมรับกันและกันเพื่อให้งานสำเร็จด้วยดี

3. มีการจัดการ (Management) หมายถึง การจัดการเพื่อให้การทำงานกลุ่มแบบร่วมมือเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพนั้นต้องกำหนดสิ่งต่างๆได้แก่ การสร้างกฎของห้อง การจัดที่นั่งของกลุ่ม มีการกำหนดบทบาทของสมาชิกไว้ล่วงหน้า มีการให้สัญญาณเรียบที่ครูส่งให้ผู้เรียนแล้วผู้เรียนทำสัญญาณตามและเรียบเพื่อฟังคำสั่งต่อไป เป็นต้น

4. มีทักษะสังคม (Social Skill) หมายถึงมีทักษะในการทำงานร่วมกัน มีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน ให้ความช่วยเหลือกัน ให้กำลังใจซึ่งกันและกัน รับฟังความคิดเห็นของกันและกัน ซึ่งจะช่วยให้สามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

5. มีหลักการพื้นฐาน (Basic Principles) 4 ประการ ซึ่งล้วนมีความสำคัญที่จะขาดอย่างใดอย่างหนึ่งไม่ได้ คือ

5.1 มีการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันเชิงบวก (Positive Interdependence) การช่วยเหลือพึ่งพากันและกันเพื่อนำไปสู่ความสำเร็จ และเข้าใจว่าความสำเร็จของแต่ละคนคือความสำเร็จของกลุ่ม

5.2 มีความรับผิดชอบเป็นรายบุคคล (Individual Accountability) ทุกคนในกลุ่มมีบทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบในการค้นคว้าการทำงาน สมาชิกทุกคนต้องเรียนรู้ในสิ่งที่เรียนเหมือนกันจึงถือว่าเป็นความสำเร็จของกลุ่ม

5.3 มีส่วนร่วมเท่าเทียมกัน (Equal Participation) ทุกคนต้องมีส่วนร่วมในการค้นคว้าการทำงานเท่าๆกัน ทำโดยกำหนดบทบาทของแต่ละคน กำหนดบทบาทก่อนหลัง

5.4 มีปฏิสัมพันธ์ไปพร้อมๆกัน (Equal Participation) คือ นักเรียนทุกคนในกลุ่มจะทำงาน คิด อ่าน ฟัง ฯลฯ ไปพร้อมๆกัน

6. มีเทคนิคหรือรูปแบบการจัดกิจกรรม (Structure) รูปแบบการจัดกิจกรรมหรือเทคนิคการเรียนรู้แบบร่วมมือเป็นสิ่งที่ใช้เป็นคำสั่งให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กัน ซึ่งเทคนิคต่างๆจะต้องเลือกใช้ให้ตรงกับเป้าหมายที่ต้องการ เพราะแต่ละเทคนิคมีความเหมาะสมกับเป้าหมายที่แตกต่างกัน

อาร์ วิลเลอร์ และ เอช แอล รีแอน (R.Wheeler and H.L.Ryan, 1990: 402-407) ได้เสนอแนวทางในการจัดการเรียนการสอนแบบร่วมมือในด้านต่างๆ ดังนี้

1. การจัดกลุ่มและจัดการเรียนการสอน

1.1 ขนาดของกลุ่ม กลุ่มหนึ่งจะมีนักเรียนประมาณ 3-5 คน จัดนักเรียนแต่ละกลุ่มให้มีลักษณะแตกต่างกันในเรื่องเพศ ฐานะทางสังคม เช่น อาชีพ การนับถือศาสนา ความสามารถทางการเรียน เป็นต้น

1.2 ระยะเวลาในการร่วมกลุ่ม เวลาอยู่ร่วมกันในกลุ่มของนักเรียนแต่ละกลุ่มประมาณ 2 สัปดาห์ หรือเรียนจบบทหนึ่งๆ ซึ่งการเปลี่ยนกลุ่มของนักเรียนแต่ละครั้งควรทำอย่างมีระบบเพื่อไม่ให้เกิดความสับสน เสียเวลาและเปลี่ยนกลุ่มได้อย่างรวดเร็ว

1.3 งานและบทบาทในแต่ละบทบาท สมาชิกควรได้เรียนรู้บทบาทสในการทำงานกลุ่ม ซึ่งประกอบด้วย

- (1) ผู้ชี้แนะ (Facilitator) เป็นผู้ให้ความช่วยเหลือ อำนวยความสะดวก เป็นบทบาทของผู้นำกลุ่มในการร่วมกันแก้ปัญหาหรือร่วมกันทำงานที่ได้รับมอบหมาย
- (2) ผู้บันทึก (Recorder) เป็นผู้บันทึก ผู้รายงานของกลุ่ม บันทึกและรายงานในสิ่งที่สมาชิกได้อภิปรายหรือแลกเปลี่ยนความคิดเห็น
- (3) ผู้ควบคุมเวลา (Timer) ในการทำงานต้องมีผู้คอยควบคุมเวลาร่างงานแต่ละชิ้น ขึ้นตอนใดต้องใช้เวลาเท่าใด
- (4) ผู้จัดอุปกรณ์ (Materials) อุปกรณ์ในการเรียนแต่ละชั่วโมงมีผู้รับผิดชอบเมื่อได้รับจากครูผู้สอน
- (5) ผู้กระตุ้น (Encourager) เป็นผู้ให้ความช่วยเหลือ ให้คำอธิบายเพิ่มเติมแก่เพื่อนสมาชิก

1.4 ขั้นตอนการเรียนแบบร่วมมือในแต่ละกลุ่มประกอบด้วย 3 ขั้นตอน โดยใช้เวลาเรียนแต่ละครั้งประมาณ 50-60 นาที ดังนี้

- (1) ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน (Introduction) ใช้เวลา 8-15 นาที เพื่อทบทวนเรื่องที่เรียนมาแล้ว และทบทวนในเรื่องบทบาทการทำงานกลุ่ม การช่วยเหลือซึ่งกันและกัน อธิบายให้เด็กเข้าใจถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลว่าไม่มีใครสามารถทำทุกอย่างได้หมดจึงต้องอาศัยซึ่งกันและกัน
- (2) ขั้นทำงานในกลุ่ม (Group work) ใช้เวลาประมาณ 25-30 นาที มีการแจกอุปกรณ์การเรียน งานที่จะให้นักเรียนทำแต่ละครั้งควรเป็นเรื่องที่น่าสนใจ สมาชิกในกลุ่มทำงานตามบทบาทที่ได้รับ ร่วมกันปรึกษาหารือ อภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ทุกคนมีส่วนร่วมในกลุ่ม รับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกัน
- (3) ขั้นระดมสมอง (Wrap up/pull idea together) ใช้เวลา 10-15 นาที ในขั้นนี้เป็นการเสนอผลงาน เสนอแนวความคิดร่วมกันทั้งห้องให้แต่ละกลุ่มได้มีโอกาสแสดงความคิดเห็น โดยครูจะต้องมีบทบาทคอยถามเพื่อให้นักเรียนเสนอความคิดเห็นได้เต็มที่ และทุกคนได้มีส่วนร่วมในการเรียน

2. บทบาทของครูผู้สอน

2.1 บทบาททางตรง คือ การให้ความรู้แก่นักเรียนในเรื่องของบทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบ การฝึกทักษะทางสังคมเพื่อให้นักเรียนมีประสิทธิภาพ ติดตามดูพฤติกรรมของนักเรียนในแต่ละกลุ่มว่าอยู่ในบทบาทที่ถูกต้องเหมาะสมเพียงใด ตลอดจนให้ความรู้เพิ่มเติมในส่วนที่นักเรียนไม่ได้อภิปราย ซึ่งเป็นเรื่องหรือจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ในการสอนแต่ละครั้งรวมทั้งเก็บผลงานของนักเรียนมาศึกษาปัญหาข้อบกพร่อง เพื่อปรับปรุงแก้ไขในชั่วโมงต่อไป

2.2 บทบาททางอ้อม คือ ครูคอยติดตามสังเกตการทำงานของแต่ละกลุ่ม คอยให้คำแนะนำเมื่อเด็กมีปัญหา และพยายามให้นักเรียนแต่ละกลุ่มร่วมกันทำงาน หากมีปัญหากการไม่ยอมรับสมาชิกคนหนึ่งของกลุ่ม ครูต้องพยายามช่วยเหลือด้วยวิธีการต่างๆ เพื่อให้เกิดการยอมรับให้ได้ ครูต้องคอยให้กำลังใจและให้คำชมเชยแก่นักเรียนเมื่อนักเรียนสามารถทำงานได้ประสบผลสำเร็จ

3. การประเมินผล มีวิธีการประเมินผล ดังนี้

- 3.1 การเสนอผลงานของนักเรียนด้วยวิธีการต่างๆ
- 3.2 การทดสอบ
- 3.3 การสังเกตการทำงานของนักเรียนในแต่ละกลุ่ม
- 3.4 การเสนอความคิดเห็นของนักเรียนในชั้นระดมสมอง

จากข้อความข้างต้นผู้วิจัยสรุปได้ว่า ลักษณะของการเรียนแบบร่วมมือคือ การเรียนที่ให้นักเรียนซึ่งมีความแตกต่างกัน เช่น เพศ ระดับความสามารถทางการเรียน เชื้อชาติ เป็นต้น ทำงานเป็นกลุ่มเล็กๆร่วมกัน มีเป้าหมายร่วมกันในการทำงานกลุ่ม มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในกลุ่ม มีการช่วยเหลือกันและกัน แลกเปลี่ยนความคิดเห็น มีความรับผิดชอบต่อตนเองและกลุ่ม เปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกคนประสบผลสำเร็จได้เท่าเทียมกัน และนำไปสู่ความสำเร็จของกลุ่ม

4. ความแตกต่างของการเรียนของการเรียนแบบร่วมมือและการเรียนเป็นกลุ่มแบบดั้งเดิม

ดี ดับเบิลยู จอห์นสัน และ อาร์ ที จอห์นสัน (Johnson D.W. Johnson and R.T. Johnson, 1990: 59) ได้สรุปความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้แบบร่วมมือและการเรียนเป็นกลุ่มแบบดั้งเดิมไว้ดังนี้

1. การเรียนแบบร่วมมือสมาชิกกลุ่มมีความรับผิดชอบในการเรียนร่วมกันสนใจการทำงานของตนเองเท่าๆกับการทำงานของสมาชิกกลุ่ม ส่วนการเรียนแบบเดิมสมาชิกไม่มีความรับผิดชอบร่วมกัน
2. การเรียนแบบร่วมมือสมาชิกกลุ่มแต่ละคนรับผิดชอบในงานที่ได้รับมอบหมาย มีการให้คำแนะนำชมเชย เสนอแนะการทำงานกลุ่มของสมาชิก ในการเรียนเป็นกลุ่มแบบเดิม สมาชิกกลุ่มแต่ละคนไม่ต้องรับผิดชอบการทำงานของตนเองเสมอไป
3. การเรียนแบบร่วมมือนั้นสมาชิกมีความสามารถแตกต่างกัน แต่การเรียนเป็นกลุ่มแบบเดิมสมาชิกมีความใกล้เคียงกันมาก
4. การเรียนแบบร่วมมือมีการแลกเปลี่ยนบทบาทผู้นำภายในกลุ่ม ในขณะที่การเรียนเป็นกลุ่มแบบเดิมผู้นำหรือหัวหน้าจะได้รับเลือกจากสมาชิกในกลุ่ม

5. สมาชิกในกลุ่มที่เรียนแบบร่วมมือจะช่วยเหลือ สนับสนุน ให้กำลังใจในการทำงาน ช่วยกันรับผิดชอบการเรียนของสมาชิกกลุ่ม ส่วนการเรียนเป็นกลุ่มแบบเดิมอาจแบ่งงานกันไปทำแล้วนำงานมารวมกัน

6. จุดมุ่งหมายของการเรียนแบบร่วมมือคือ การให้สมาชิกทุกคนใช้ความสามารถอย่างเต็มที่ในการทำงานกลุ่มและรักษาสัมพันธภาพของสมาชิกในการทำงาน ส่วนการเรียนแบบเดิมจุดมุ่งหมายอยู่ที่การทำงานให้สำเร็จเท่านั้น

7. นักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือจะได้รับการสอนทักษะทางสังคมขณะที่ทำงานกลุ่ม แต่การเรียนแบบเดิมทักษะเหล่านี้จะถูกกลืน

8. ในการเรียนแบบร่วมมือครูจะเป็นผู้คอยให้คำแนะนำ ช่วยเหลือสังเกตการทำงานของสมาชิกในกลุ่ม ส่วนการเรียนแบบเดิมครูให้สมาชิกทำงานกันเอง

9. ในการเรียนแบบร่วมมือครูเป็นผู้กำหนดวิธีการในการทำงานกลุ่ม ส่วนในการเรียนแบบเดิมครูให้สมาชิกในกลุ่มดำเนินการภายในกลุ่มกันเอง

ตารางที่ 1 เปรียบเทียบการเรียนแบบร่วมมือกับการเรียนแบบเดิม

การเรียนรู้แบบร่วมมือ	การเรียนเป็นกลุ่มแบบดั้งเดิม
1. มีความสัมพันธ์ในเชิงบวกระหว่างสมาชิก	1. ขาดการพึ่งพากันระหว่างสมาชิก
2. สมาชิกเอาใจใส่รับผิดชอบต่อตนเอง	2. สมาชิกขาดความรับผิดชอบต่อตนเอง
3. สมาชิกมีความสามารถแตกต่างกัน	3. สมาชิกมีความสามารถเท่าเทียมกัน
4. สมาชิกผลัดเปลี่ยนกันเป็นผู้นำ	4. มีผู้นำที่ได้รับการแต่งตั้งเพียงคนเดียว
5. รับผิดชอบร่วมกับสมาชิกด้วยกัน	5. รับผิดชอบเฉพาะตนเอง
6. เน้นผลงานและการคงอยู่ซึ่งความเป็นกลุ่ม	6. เน้นที่ผลงานเพียงอย่างเดียว
7. สอนทักษะทางสังคมโดยตรง	7. ทักษะทางสังคมถูกละเลย
8. ครูคอยสังเกตและหาโอกาสแนะนำ	8. ครูขาดความสนใจหน้าที่ของกลุ่ม
9. สมาชิกกลุ่มมีกระบวนการทำงานเพื่อประสิทธิผลกลุ่ม	9. ขาดกระบวนการในการทำงานกลุ่ม

5. รูปแบบของการเรียนแบบร่วมมือ(Cooperative Learning Method)

ได้มีนักการศึกษาหลายท่านคิดค้นวิธีการเรียนแบบร่วมมือขึ้นมามากมายหลายแบบ ซึ่งวิธีการเรียนเหล่านี้ต่างก็ใช้หลักการเรียนแบบร่วมมือเหมือนกัน รูปแบบการเรียนแบบร่วมมือที่นิยมในปัจจุบันมีหลายรูปแบบ (Robert E. Slavin, 1995: 4-13) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

5.1 วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (Student Teams Achievement Divisions : STAD) การเรียนแบบร่วมมือแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์จะแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มละ 4 คน คณะระดับความสามารถ, เพศ และเชื้อชาติ ครูจะนำเสนอบทเรียน จากนั้นนักเรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มจนกว่าจะแน่ใจว่าสมาชิกทุกคนในกลุ่มเกิดการเรียนรู้ แล้วนักเรียนจะได้รับการทดสอบเป็นรายบุคคลโดยไม่มีการช่วยเหลือกัน คะแนนจากการทดสอบของนักเรียนแต่ละคนจะถูกนำไปเปรียบเทียบกับคะแนนเฉลี่ยเดิมของนักเรียน (คะแนนฐาน) เป็นคะแนนพัฒนาการของนักเรียนแต่ละคน ซึ่งคะแนนพัฒนาการนี้จะถูกนำไปคิดรวมเป็นคะแนนกลุ่ม กลุ่มที่ได้คะแนนรวมตามเกณฑ์ที่ครูกำหนดจะได้รับประกาศนียบัตรหรือรางวัลอื่นที่ครูกำหนด วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD สามารถใช้ได้กับทุกรายวิชา ไม่ว่าจะเป็นวิชาคณิตศาสตร์, ภาษา, สังคมศึกษา, หรือวิทยาศาสตร์ ตั้งแต่ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 จนถึงระดับวิทยาลัย แนวคิดสำคัญของวิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD คือการสร้างแรงจูงใจให้นักเรียนช่วยเหลือเพื่อนสมาชิกในกลุ่มให้เกิดการเรียนรู้ ถ้านักเรียนอยากให้กลุ่มของตนได้รับรางวัล (team rewards) นักเรียนจะต้องช่วยเหลือเพื่อนสมาชิกให้เกิดการเรียนรู้ เห็นความสำคัญของการเรียน และเกิดความสุขสนทนในการเรียนรู้ หลังจากครูนำเสนอบทเรียนนักเรียนจะทำงานร่วมกันอาจจะทำงานเป็นคู่ แล้วเปรียบเทียบคำตอบกัน อภิปรายเมื่อมีความเห็นไม่ตรงกัน และช่วยอธิบายเมื่อเพื่อนไม่เข้าใจ มีการอภิปรายเพื่อหาแนวทางในการแก้ปัญหา และมีการประเมินกันในกลุ่มว่าเกิดการเรียนรู้มากน้อยแค่ไหน เพื่อให้ทุกคนสามารถทำแบบทดสอบได้ แต่นักเรียนไม่สามารถช่วยเหลือกันเมื่อถึงเวลาทดสอบ ความรับผิดชอบของบุคคล (individual accountability) จะเป็นแรงจูงใจในการที่นักเรียนที่เรียนรู้ได้อธิบายให้เพื่อนได้เข้าใจ ซึ่งกลุ่มจะประสบผลสำเร็จก็ต่อเมื่อสมาชิกทุกคนเกิดการเรียนรู้ เพราะคะแนนของกลุ่มจะมาจากคะแนนพัฒนาการของสมาชิกในกลุ่มทุกคน

5.2 การเรียนแบบร่วมมือแบบการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกม (Teams - Games - Tournaments : TGT) วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ TGT จะใช้กิจกรรมการเรียนเหมือนการเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD แต่จะเปลี่ยนการทดสอบเป็นการแข่งขันตอบคำถามเป็นสัปดาห์ คะแนนที่สมาชิกในแต่ละกลุ่มทำได้จะนำมารวมกันเป็นคะแนนของกลุ่ม นักเรียนจะออกมาแข่งขันตอบปัญหากันคราวละ 3 คน นักเรียนที่มีระดับความสามารถต่ำจะแข่งขันกับนักเรียนที่มีระดับความสามารถต่ำ นักเรียนที่มีระดับ

ความสามารถสูงก็จะแข่งขันกับนักเรียนที่มีระดับความสามารถสูง ซึ่งจะทำให้นักเรียนมีโอกาสประสบความสำเร็จเท่าเทียมกัน คณะที่นักเรียนแต่ละคนได้จะนำมารวมเป็นคะแนนของกลุ่ม กลุ่มที่ได้คะแนนมากที่สุดจะได้รับรางวัล การเรียนแบบร่วมมือจะเพิ่มความตื่นตันทันใจด้วยการใช้การแข่งขันเกม ในการแข่งขันสมาชิกในกลุ่มจะต้องเตรียมสมาชิกทุกคนให้พร้อมสำหรับการแข่งขัน โดยการช่วยเหลือ อธิบายเนื้อหาในเอกสารที่ครูแจก แต่เมื่อมีการแข่งขันนักเรียนจะช่วยเหลือเพื่อนไม่ได้ ดังนั้นนักเรียนจะต้องมีความรับผิดชอบที่จะทำให้เพื่อเกิดการเรียนรู้

5.3 วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบต่อบทเรียน (Jigsaw II) การเรียนแบบร่วมมือแบบ Jigsaw II จะแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มละ 4 คน ที่มีลักษณะแตกต่างกัน นักเรียนจะถูกกำหนดให้ศึกษาหัวข้อย่อยของเรื่องที่จะเรียน ซึ่งสมาชิกแต่ละคนที่ได้รับหัวข้อย่อยใดก็จะเป็นผู้เชี่ยวชาญ ในเรื่องนั้น หลังจากอ่านเรื่องย่อยที่ตนได้รับแล้ว สมาชิกจากแต่ละกลุ่มที่ได้รับหัวข้อย่อยเดียวกันจะเข้ากลุ่มเพื่อศึกษาอภิปรายเกี่ยวกับหัวข้อย่อยนั้น จากนั้นจึงกลับเข้ากลุ่มเดิมและอธิบายเกี่ยวกับสิ่งที่ตนไปศึกษามาให้เพื่อนสมาชิกในกลุ่มฟัง สุดท้ายจึงทำการทดสอบหรือประเมินแบบอื่นเกี่ยวกับเรื่องที่เรียนทั้งหมด การพิจารณาผลงานกลุ่มจะพิจารณาจากคะแนนพัฒนาการเหมือนวิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD

5.4 การเรียนแบบร่วมมือแบบการสอนเป็นกลุ่มย่อยหรือรายบุคคล (Team Accelerated Instruction, TAI) การเรียนแบบร่วมมือแบบการสอนเป็นกลุ่มย่อยหรือรายบุคคลจะแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่มละ 4 คน ที่มีระดับความสามารถแตกต่างกัน และมีการให้รางวัลแก่กลุ่มที่มีคะแนนสูง การเรียนแบบร่วมมือแบบ TAI จะรวมเอาการเรียนแบบร่วมมือและการสอนเป็นรายบุคคลไว้ด้วยกัน และจะใช้กับวิชาคณิตศาสตร์ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 - 6 วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ TAI จะมีการทดสอบเพื่อจัดระดับความสามารถของนักเรียน สมาชิกในกลุ่มจะศึกษาบทเรียนที่แตกต่างกัน สมาชิกในกลุ่มเดียวกันจะตรวจสอบการตอบคำถามของเพื่อนในกลุ่ม และช่วยเหลือเพื่อนถ้าเกิดปัญหาหรือไม่เข้าใจ และจะมีการทดสอบโดยไม่มีการช่วยเหลือจากเพื่อน และตรวจให้คะแนนโดยเพื่อนในกลุ่ม ในแต่ละสัปดาห์ครูจะรวมจำนวนบทเรียนที่นักเรียนแต่ละคนในกลุ่มเรียนสำเร็จ และจะให้รางวัลแก่กลุ่มที่สามารถทำคะแนนเพิ่มหรือมีพัฒนาการตามเกณฑ์ที่ครูกำหนด และมีการให้คะแนนพิเศษสำหรับนักเรียนที่ทำแบบฝึกหัดถูกทุกข้อหรือทำการบ้านได้สมบูรณ์ นักเรียนมีความรับผิดชอบในการช่วยเหลือเพื่อนสมาชิกในกลุ่มและทำงานที่ครูกำหนดให้ ครูจะเรียกเด็กที่มีความสามารถเท่ากันมาสอนเป็นกลุ่มย่อย จากนั้นครูปล่อยนักเรียนกลับเข้าทำงานในกลุ่มเดิม ทำเช่นนี้ไปเรื่อยๆ เด็กที่เรียนล้าหน้าไปแล้วจะช่วยเหลือเด็กที่เรียนล้าหลังในการทำงานและตรวจแบบฝึกหัดให้ นักเรียนจะสนับสนุนและช่วยเหลือเพื่อนสมาชิกในกลุ่ม เพราะนักเรียนต้องการให้กลุ่มของตนประสบความสำเร็จ ความรับผิดชอบของแต่ละบุคคล จะเกิดขึ้น

เพราะนักเรียนจะต้องทำแบบทดสอบด้วยตนเองโดยไม่มีการช่วยเหลือจากเพื่อน นักเรียนจะมีโอกาสที่จะประสบความสำเร็จเท่าเทียมกัน เพราะนักเรียนต้องแข่งกับตนเองโดยทำคะแนนให้สูงกว่าระดับความสามารถเดิมของนักเรียน

5.5 โปรแกรมการร่วมมือในการอ่านและการเขียน (Cooperative Integrated Reading and Composition : CIRC) การเรียนแบบร่วมมือแบบ CIRC เป็นโปรแกรมการเรียนเพื่อความเข้าใจที่ใช้สำหรับสอนการอ่านและการเขียน ในระดับประถมศึกษาปลายจนถึงระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ในวิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ CIRC ครูจะจัดนักเรียนเป็นกลุ่มเก่งและกลุ่มอ่อนจับคู่กัน นักเรียนจะทำงานร่วมกัน จับคู่กันทำงานในกิจกรรมต่างๆ อ่านให้เพื่อนฟัง ทำนายเรื่องที่จะอ่านว่าจะจบลงอย่างไร เล่าเรื่องย่อให้เพื่อนฟัง เขียนความรู้สึกที่มีต่อเรื่องที่อ่าน และฝึกสะกด ถอดความ และหาความหมายของคำศัพท์ในเรื่อง ในการทำงานกลุ่มนักเรียนจะต้องทำให้สมาชิกในกลุ่มเกิดทักษะ มีความเข้าใจและรู้ถึงใจความสำคัญของเรื่องที่อ่าน ในกิจกรรมการเรียนการสอนของวิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ CIRC จะเริ่มจากครูสอนบทเรียน, นักเรียนทำงานกลุ่ม, กลุ่มประเมินความพร้อม, และการทดสอบ นักเรียนจะไม่ได้รับการทดสอบจนกว่าเพื่อนสมาชิกในกลุ่มตัดสินว่าทุกคนเข้าใจและพร้อมที่ได้รับการทดสอบ นักเรียนกลุ่มใดที่ทำคะแนนเฉลี่ยทั้งกิจกรรมการอ่านและการเขียนได้สูงกว่าเกณฑ์จะได้รับรางวัล

5.6 เทคนิคการตรวจสอบเป็นกลุ่ม (Group Investigation) วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบนี้จะแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มๆ ละประมาณ 2 - 6 คนให้นักเรียนได้ร่วมมือกันในการค้นคว้า อภิปราย และร่วมมือกันวางแผนหรือสร้างโครงการ กลุ่มจะเลือกหัวข้อที่จะศึกษาจากหัวข้อทั้งหมดที่ครูกำหนดไว้ในห้องเรียน จากนั้นเมื่อได้หัวข้อ สมาชิกแต่ละคนจะเลือกหัวข้อย่อยไปศึกษาเป็นรายบุคคล และทำกิจกรรมของตนเองจนสำเร็จแล้วรายงานต่อกลุ่มของตน กลุ่มจะอภิปรายผลงานของสมาชิกแต่ละคนเพื่อรวมเป็นผลงานของกลุ่ม จากนั้นแต่ละกลุ่มจะนำเสนอผลงานของกลุ่มให้เพื่อนทั้งชั้นฟัง นอกจากนี้วิธีการเรียนแบบร่วมมือที่มีลักษณะคล้ายกับ Group Investigation ได้แก่ วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ Co - op Co - op

5.7 เทคนิคการเรียนรู้ด้วยกัน (Learning Together) วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบการเรียนรู้ด้วยกันนี้จะแบ่งกลุ่มนักเรียนออกเป็น 4 - 5 คน กำหนดงานให้แต่ละกลุ่ม 1 อย่าง สมาชิกในกลุ่มจะร่วมมือกันทำงาน มีการให้รางวัลเมื่อผลงานของกลุ่มสำเร็จ

รูปแบบการเรียนที่กล่าวมาทั้งหมดนี้เป็นการเรียนแบบร่วมมือที่ได้รับการพัฒนามาเป็นหลายรูปแบบ โดยมีเทคนิคย่อยๆที่แตกต่างกันออกไป แต่ยังคงลักษณะสำคัญที่ร่วมกัน คือ การจัดแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่มย่อยประมาณ 2-6 คน มีการทำงานร่วมกัน มีการช่วยเหลือกันระหว่างสมาชิกในกลุ่มเพื่อให้ทุกคนเกิดการเรียนรู้และเข้าใจบทเรียน จากนั้นจึงมีการตรวจสอบรายบุคคล ซึ่งรูปแบบการเรียนแบบร่วมมือแต่ละรูปแบบครูผู้สอนสามารถนำไปปรับใช้ให้เหมาะสมกับวิชา ระดับชั้น นักเรียน ตลอดจนเนื้อหาซึ่งจะก่อให้เกิดประโยชน์แก่นักเรียนเป็นอย่างมาก

วิธีการเรียนแบบร่วมมือที่นำมาใช้ในการวิจัยครั้งนี้มี 2 วิธีคือ วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกัน และวิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบแบ่งกลุ่มผลประโยชน์สัมฤทธิ์ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

การเรียนแบบร่วมมือแบบกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกัน (Goal Setting)

การตั้งเป้าหมาย หมายถึง การกำหนดพฤติกรรมเป้าหมายหรือการกำหนดเกณฑ์ในการแสดงพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งที่ต้องการเปลี่ยนแปลงซึ่งทำให้บุคคลทราบพฤติกรรมที่จะต้องกระทำอย่างชัดเจน และใช้เป็นเกณฑ์ในการประเมินเปรียบเทียบพฤติกรรมที่กระทำจริงกับพฤติกรรมที่กำหนดไว้ว่าพฤติกรรมนั้นมีการเปลี่ยนแปลงในลักษณะเช่นใด เพื่อให้เป็นข้อมูลย้อนกลับในการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองทั้งทางบวกและทางลบต่อไป การตั้งเป้าหมายเป็นส่วนประกอบสำคัญในการกำกับตนเอง โดยที่กระบวนการดังกล่าวมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีเชิงปัญญาทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของ อัลเบิร์ต บันดูรา (Albert Bandura) ที่มีความเชื่อว่าการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลเป็นผลเนื่องมาจากองค์ประกอบ 3 อย่าง คือ องค์ประกอบทางปัญญาและบุคคล องค์ประกอบทางพฤติกรรม และองค์ประกอบทางสภาพแวดล้อม

ในทฤษฎีเชิงปัญญาทางสังคม อัลเบิร์ต บันดูรา (Albert Bandura, 1977:121-124) เชื่อว่าแรงจูงใจมีรากฐานมาจากองค์ประกอบทางปัญญาและส่วนบุคคล 2 ส่วน ส่วนแรกคือความสามารถในการคาดคะเนผลการกระทำในอนาคต ส่วนที่ 2 เป็นรากฐานของแรงจูงใจที่แสดงออกมาในรูปของกระบวนการตั้งเป้าหมายและการประเมินตนเอง รูปแบบในการจูงใจเริ่มต้นจาก กระบวนการเปรียบเทียบทางปัญญาระหว่างผลงานที่บุคคลทำได้กับเป้าหมายที่ตั้งขึ้น หากผลที่ได้แสดงถึงความไม่สอดคล้องระหว่างระดับผลงานและเป้าหมายแล้ว จะก่อให้เกิดความรู้สึกไม่พึงพอใจในตนเอง ซึ่งสามารถผลักดันให้คนใช้ความพยายามมากขึ้น ในทางตรงข้ามหากบุคคลประสบความสำเร็จตามที่ตั้งเป้าหมายจะก่อให้เกิดความพอใจในตนเองและทำให้บุคคลมีแนวโน้มใช้ความพยายามพยายามต่อไปตราบนานการกระทำของเขา

สอดคล้องกับเป้าหมายใหม่ๆ(Bandura,1986: 38-42) บุคคลจะสร้างสิ่งจูงใจเพื่อกระตุ้นตนเองให้ยืนหยัดในการใช้ความพยายามต่อไปจนกระทั่งผลงานของเขาสอดคล้องกับเป้าหมายที่ตั้งขึ้น

ลักษณะของการตั้งเป้าหมาย

อัลเบิร์ต บันดูรา(Albert Bandura, 1988: 37-61) เสนอว่าการตั้งเป้าหมายในการกระทำพฤติกรรมให้มีประสิทธิภาพและสะดวกต่อการตัดสินใจหรือประเมินพฤติกรรมของตนเองนั้นควรตั้งเป้าหมายให้มีลักษณะดังนี้

1. ควรเป็นเป้าหมายที่มีลักษณะเฉพาะเจาะจง คือ บุคคลจะกำหนดเป้าหมายในการกระทำพฤติกรรมที่เฉพาะเจาะจงชัดเจนลงไปว่าเขาจะต้องทำพฤติกรรมอย่างไร หรือเท่าใด การตั้งเป้าหมายที่มีลักษณะเฉพาะเจาะจงชัดเจนจะส่งเสริมการกระทำ โดยบุคคลจะมีแรงจูงใจที่จะใช้ความพยายามเพื่อให้การกระทำนั้นประสบความสำเร็จ และเมื่อประสบความสำเร็จ บุคคลจะมีความพึงพอใจในตนเอง การตั้งเป้าหมายที่มีลักษณะเฉพาะเจาะจงจะทำให้บุคคลสามารถประเมินการกระทำพฤติกรรมของตนเองได้อย่างถูกต้อง และสะดวกกว่าการตั้งเป้าหมายโดยทั่วไป

2. ควรเป็นเป้าหมายที่มีลักษณะท้าทาย การตั้งเป้าหมายที่มีลักษณะท้าทายจะเป็นสิ่งกระตุ้นหรือจูงใจให้บุคคลใช้ความพยายามในการกระทำพฤติกรรมให้มากขึ้น เพื่อให้การกระทำนั้นประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ การตั้งเป้าหมายที่มีลักษณะท้าทายจะทำให้บุคคลใช้ความพยายาม และมีอารมณ์พึงพอใจในตนเองเมื่อประสบความสำเร็จมากกว่าการตั้งเป้าหมายที่มีลักษณะง่ายๆ

3. ควรเป็นเป้าหมายที่ระบุแน่ชัดและมีทิศทางในการกระทำที่แน่นอน โดยไม่มีทางเลือกได้หลายทาง

4. ควรเป็นเป้าหมายระยะสั้น การตั้งเป้าหมายระยะสั้นในการกระทำพฤติกรรมจะมีผลต่อแรงจูงใจ และความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองมากกว่าการตั้งเป้าหมายระยะยาว เนื่องจาก การตั้งเป้าหมายระยะสั้นจะทำให้บุคคลพบความสำเร็จตามที่ตั้งเป้าหมายได้ง่ายและรวดเร็ว และเมื่อบุคคลประสบความสำเร็จในเป้าหมายที่ตั้งไว้บุคคลก็จะมีอารมณ์พึงพอใจและเป็นแรงจูงใจให้บุคคลพยายามกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายระยะยาวเพิ่มมากขึ้น

4. ควรเป็นเป้าหมายที่อยู่ในระดับที่ใกล้เคียงกับความเป็นจริงและสามารถปฏิบัติได้ ไม่เป็นเป้าหมายที่มีลักษณะเพ้อฝัน คือ สูงหรือต่ำกว่าความเป็นจริง และเป้าหมายที่ตั้งขึ้นนั้นต้องสามารถปฏิบัติได้

ผลจากการตั้งเป้าหมาย

อัลเบิร์ต บันดูรา (Albert Bandura, 1988: 37-61) ได้กล่าวถึงการตั้งเป้าหมายในการกระทำพฤติกรรมว่ามีผลหลายประการคือ มีผลต่อแรงจูงใจ มีผลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง มีผลต่อความสนใจในการเรียนที่เพิ่มขึ้น เป็นต้น

1. มีผลต่อแรงจูงใจ การที่บุคคลตั้งเป้าหมายในการกระทำพฤติกรรมมักจะทำให้ บุคคลมีแรงจูงใจที่จะทำพฤติกรรมมากขึ้น โดยบุคคลมีแนวโน้มที่จะใช้ความพยายามในการกระทำเพื่อให้การกระทำบรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้มากขึ้นด้วย มีรายละเอียดดังนี้

1.1 อิทธิพลจากปฏิกริยาของตนเอง การตั้งเป้าหมายสามารถเพิ่มแรงจูงใจได้โดยผ่านกระบวนการประเมินตนเอง กระบวนการประเมินตนเองเป็นการเปรียบเทียบภายในซึ่งต้องอาศัยการตั้งเป้าหมายและข้อมูลที่เป็นการทำงานของบุคคล โดยทั่วไป คนจะสร้างความพึงพอใจในตนเองด้วยการกระทำเป้าหมายให้บรรลุความสำเร็จ บุคคลจึงใช้ความพยายามอย่างจริงจังหากผลการกระทำของเขาดีกว่าเป้าหมายเนื่องจากความไม่พึงพอใจ อย่างไรก็ตาม การประสบความสำเร็จตามเป้าหมายอาจนำไปสู่ความพึงพอใจชั่วขณะ จากนั้นผลของความสำเร็จจะกลายเป็นข้อมูลเกี่ยวกับระดับความสามารถของบุคคล บุคคลจะจูงใจตนเองด้วยการตั้งเป้าหมายใหม่ที่มีความท้าทายมากขึ้น ผลการทำงานที่แตกต่างจากเป้าหมายอย่างมากเป็นสิ่งที่ทำให้คนหมดกำลังใจและเกิดความเบื่อหน่าย รวมทั้งรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำลง ตรงกันข้ามกับผลการทำงานที่ไม่สอดคล้องกับเป้าหมายที่ตั้งไว้ไม่มากนัก ทำให้บุคคลรับรู้ว่าเขาสามารถประสบความสำเร็จตามที่ตั้งเป้าหมายไว้ได้

1.2 ข้อมูลป้อนกลับ การให้ข้อมูลป้อนกลับทำให้บุคคลเกิดแรงจูงใจโดยผ่านกระบวนการเปรียบเทียบซึ่งเกิดขึ้นในตัวเอง ช่วยให้บุคคลตัดสินใจกระทำของตนกับเป้าหมายได้ เนื่องจากข้อมูลป้อนกลับเป็นข้อมูลที่แสดงถึงผลการกระทำของบุคคล จึงทำให้เขาทราบว่าสิ่งที่เขาทำได้ผลอย่างไร โดยทั่วไปข้อมูลป้อนกลับอาจเป็นตัวเสริมแรงหรือเป็นตัวลงโทษก็ได้ ในกรณีที่ข้อมูลป้อนกลับเป็นตัวเสริมแรงเมื่อบุคคลกระทำเป้าหมายย่อยให้บรรลุผลสำเร็จแล้ว จะทำให้เขามีความพึงพอใจและใช้ความพยายามในการทำงานต่อไป ส่วนข้อมูลป้อนกลับที่เป็นตัวลงโทษ เกิดขึ้นเนื่องจากบุคคลไม่สามารถกระทำเป้าหมายให้บรรลุผลสำเร็จได้ ข้อมูลที่แสดงถึงความล้มเหลวนี้ อาจทำให้บุคคลมีแรงจูงใจลดลงหรือยุติการใช้ความพยายามต่อไป ข้อมูลป้อนกลับมีบทบาทสำคัญในการตั้งเป้าหมายของบุคคล นั่นคือ ข้อมูลป้อนกลับที่แสดงว่าบุคคลประสบความสำเร็จตามที่ตั้งเป้าหมายทำให้เขามีแนวโน้มเพิ่มระดับเป้าหมายให้ท้าทายมากยิ่งขึ้น

ในทางตรงข้าม ข้อมูลป้อนกลับที่ระบุดึงความล้มเหลวก็มีแนวโน้มทำให้เขาลดระดับของเป้าหมายลง (D.J.Combell., 1982: 79-95) นอกจากนี้ข้อมูลป้อนกลับยังช่วยให้บุคคลตัดสินใจได้ว่าควรปรับปรุงการกระทำหรือไม่ ในลักษณะใด ข้อมูลดังกล่าวจึงคล้ายกับเป็นตัวควบคุมพฤติกรรมให้ดำเนินต่อไป (B.J. Punnett., 1986: 40-42)

1.3 การตั้งเป้าหมายด้วยตนเอง การตั้งเป้าหมายด้วยตนเองเป็นกระบวนการที่บุคคลสร้างเกณฑ์เพื่อใช้ประเมินการกระทำด้วยตนเอง เนื่องจากบุคคลมีแนวโน้มตระหนักถึงความสามารถของตนเองอยู่แล้ว การตั้งเป้าหมายด้วยตนเองทำให้ได้เป้าหมายที่มีความเหมาะสมกับระดับความสามารถ บุคคลรู้สึกว่าเป็นผู้กำหนดและตัดสินใจด้วยตนเองจึงส่งผลต่อการยอมรับเป้าหมายและการใช้ความพยายามที่จะบรรลุเป้าหมายที่ตั้งขึ้น การที่บุคคลผูกมัดตนเองกับเป้าหมายยังทำให้เขาต้องรับผิดชอบและปรับปรุงผลการทำงานของตนเองให้มีความก้าวหน้าด้วย การตั้งเป้าหมายด้วยตนเองอาจไม่สอดคล้องกับระดับความสามารถของเขอย่างแท้จริงได้ คือ อาจจะสูงหรือต่ำเกินไป ซึ่งส่งผลต่อแรงจูงใจในการทำพฤติกรรม (D.H.Schunk.,1990: 71-86) กล่าวคือ ผู้เรียนที่มีประสบการณ์ของการล้มเหลวในการเรียนอาจตั้งเป้าหมายต่ำกว่าระดับความสามารถ ซึ่งทำให้เขาขาดแรงจูงใจในการเรียนที่ดี ในขณะที่ผู้เรียนที่มีประสบการณ์ของความสำเร็จในการเรียนอาจตั้งเป้าหมายให้สูงเกินกว่าความสามารถของตนเอง เมื่อเขาไม่สามารถกระทำเป้าหมายให้สำเร็จได้ก็จะหมดกำลังใจ เป้าหมายที่บุคคลอื่นกำหนดขึ้นมีส่วนช่วยบุคคลที่ไม่สามารถตั้งเป้าหมายได้อย่างเหมาะสม ให้มีการกำหนดเป้าหมายด้วยตนเองได้อย่างสอดคล้องกับระดับความสามารถของเขายิ่งขึ้น โดยเฉพาะในสภาพการเรียนการสอน ซึ่งครูเป็นผู้ทราบข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนค่อนข้างสมบูรณ์ แต่หากผู้สอนมีบทบาททั้งหมดในการตั้งเป้าหมาย บุคคลจะมีความรู้สึกว่าเขาไม่จำเป็นต้องรับในการตั้งเป้าหมายนั้นหรือรู้สึกเป็นภาระที่ต้องทำให้สำเร็จ แรงจูงใจในการทำงานจึงลดลง

2. ผลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง การบรรลุเป้าหมายทำให้บุคคลรับรู้ว่าคุณมีความสามารถสูงขึ้น ซึ่งส่งผลต่อการใช้ความพยายามในการทำงานครั้งต่อไป

3. ผลต่อความสนใจเพิ่มขึ้น ซึ่งเป็นผลมาจากประสบการณ์ของความพึงพอใจในตนเองที่ได้รับการบรรลุตามเป้าหมายของบุคคล การตั้งเป้าหมายที่เปิดโอกาสให้บุคคลได้แสดงความสามารถและความพยายามในการลดความไม่สอดคล้องระหว่างการกระทำกับเป้าหมาย มีผลต่อความสนใจเพิ่มขึ้น

การตั้งเป้าหมายไว้อย่างเป็นแรงกระตุ้นและชี้แนะให้เขาได้ทราบว่า เขาควรแสดงพฤติกรรมในระดับใด และการตั้งเป้าหมายทำให้ได้ทราบถึงข้อมูลทางปัญญาที่แสดงให้เห็นว่าผลการเรียนของเขาเป็นอย่างไร รวมทั้งความผิดพลาดที่เกิดขึ้นซึ่งเป็นสิ่งสำคัญในการปรับปรุงการเรียนและพัฒนาทักษะ เป้าหมายจึงเปรียบเสมือนกับสิ่งควบคุมและกำหนดพฤติกรรม (J.L.Meece. and P.C.Blumenfeld.,1988: 514-523) เป้าหมายก่อให้เกิดการเปรียบเทียบซึ่งทำให้นักเรียนทราบว่าควรคงความพยายามที่มีอยู่หรือเปลี่ยนแปลงให้เพิ่มมากขึ้น ถึงแม้ว่าบุคคลจะได้รับความพอใจจากเป้าหมายที่บรรลุผลสำเร็จแล้ว แต่เขาก็ยังมีการแสวงหาความท้าทายใหม่ๆ เป้าหมายที่ท้าทายและมีโอกาสจะทำได้สำเร็จเป็นเสมือนสิ่งล่อใจให้บุคคลต้องการเอาชนะ ซึ่งสอดคล้องกับแนวความคิดของ อี เอ ล็อค และคณะ (E.A.Lock. et al.,1981: 125-152) เขาได้อธิบายอิทธิพลของการตั้งเป้าหมายที่มีต่อพฤติกรรมใน 4 ลักษณะคือ

1. ทิศทาง การตั้งเป้าหมายสามารถทำให้บุคคลกำหนดทิศทางการกระทำได้สอดคล้องกับเป้าหมาย ดังที่ อี ซี ร็อดคอปฟ์ และ เอ็ม เจ บิลลิงตัน (E.Z.Rothkopf and M.J.Billington.,1979: 310-327) พบว่า นักเรียนที่ตั้งเป้าหมายที่เจาะจงใช้เวลามากกว่านักเรียนที่ไม่ตั้งเป้าหมายในการอ่านข้อมูลที่มีเนื้อหาสัมพันธ์กับเป้าหมาย แต่ใช้เวลาน้อยกว่าในการอ่านข้อความที่ไม่เกี่ยวข้องกับเป้าหมาย

2. ความพยายาม เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้พร้อมๆกับการกำหนดทิศทางตามสัดส่วนที่บุคคลรับรู้ว่ามี ความต้องการในเป้าหมายเพียงใด นั่นคือ หากนักเรียนมีความต้องการบรรลุเป้าหมายที่ท้าทาย เขาต้องเพิ่มความพยายามและความตั้งใจที่มากกว่า การตั้งเป้าหมายที่ง่ายหรือไม่มีเป้าหมาย

3. ความคงทน ความคงทนเป็นระดับของความเพียรพยายามที่เพิ่มมากขึ้นเมื่อเวลาผ่านไป ดังนั้น ความคงทนจึงเป็นการนำเอากลไกทั้งสองดังที่กล่าวแล้วมารวมกัน ตัวอย่างการตั้งเป้าหมายที่มีผลต่อความ คงทน เช่น งานของ อาร์ อี ลา โพรเต และอาร์ นาธ(La Porte R.E and Nath R., 1976: 260-264) ทำ การศึกษากับนักศึกษาโดยให้อ่านบทความโดยไม่จำกัดเวลา ผลปรากฏว่า นักศึกษาซึ่งได้รับคะแนนร้อยละ 90 จากคะแนนเต็ม 20 คะแนน ได้ขอเวลาในการอ่านบทความมากกว่านักศึกษาที่ได้คะแนนร้อยละ 25 ด้วย

4. การพัฒนากลยุทธ์ กลไกทั้ง 3 ตัว ได้แก่ ทิศทาง การใช้ความพยายามและความคงทน เป็น ผลโดยตรงจากการตั้งเป้าหมาย ในขณะที่การพัฒนากลยุทธ์หรือการวางแผนเพื่อให้เป้าหมายบรรลุผลเป็น ผลโดยทางอ้อมจากการตั้งเป้าหมาย กระบวนการพัฒนากลยุทธ์เป็นส่วนประกอบสำคัญในปัญหา ทำให้ เกิดการพัฒนาทักษะ หรือการแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์เมื่อบุคคลได้ตั้งเป้าหมายแล้ว เขาก็จำเป็นต้องวาง แผนและจัดระบบการทำงาน

อี เอ ล็อก และ จี พี ลัทธัม (E.A.Lock and G.P.Latham, 1990: 87) ได้กล่าวถึงอิทธิพลของ เป้าหมายที่มีผลต่อการทำงานของบุคคลดังนี้คือ

1. เป้าหมายทำให้บุคคลต้องใช้ความพยายามและเพิ่มความพยายามมากขึ้น
2. เป้าหมายกระตุ้นให้บุคคลมีความคงทนในการทำงาน
3. เป้าหมายทำให้บุคคลมุ่งความสนใจไปที่กิจกรรมที่เกี่ยวกับเป้าหมาย
4. เป้าหมายทำให้บุคคลนำความรู้หรือทักษะที่มีอยู่แล้วมาใช้เพื่อความสำเร็จ
5. เป้าหมายจูงใจให้บุคคลค้นหายุทธวิธีในการทำงานที่เหมาะสม วางแผนและใช้ประโยชน์จาก ยุทธวิธีนั้น
6. เป้าหมายทำให้ผลการทำงานมีคุณค่ายิ่งขึ้น
7. เป้าหมายทำให้บุคคลทราบคุณภาพในการทำงาน
8. เป้าหมายระดับสูงทำให้บุคคลรู้สึกพึงพอใจในตนเอง

ในการเรียนแบบร่วมมือ ถ้ากลุ่มได้ตั้งเป้าหมายด้วยตัวเอง โดยสมาชิกในกลุ่มร่วมกันตั้งเป้าหมาย ซึ่งพิจารณาจากความสามารถของสมาชิกในกลุ่มย่อมจะมีแนวโน้มในการตั้งเป้าหมายได้เหมาะสมกับระดับความสามารถของสมาชิกภายในกลุ่ม และส่งผลให้เกิดแรงจูงใจที่จะทำพฤติกรรมและพยายามกระทำให้บรรลุเป้าหมายนั้น

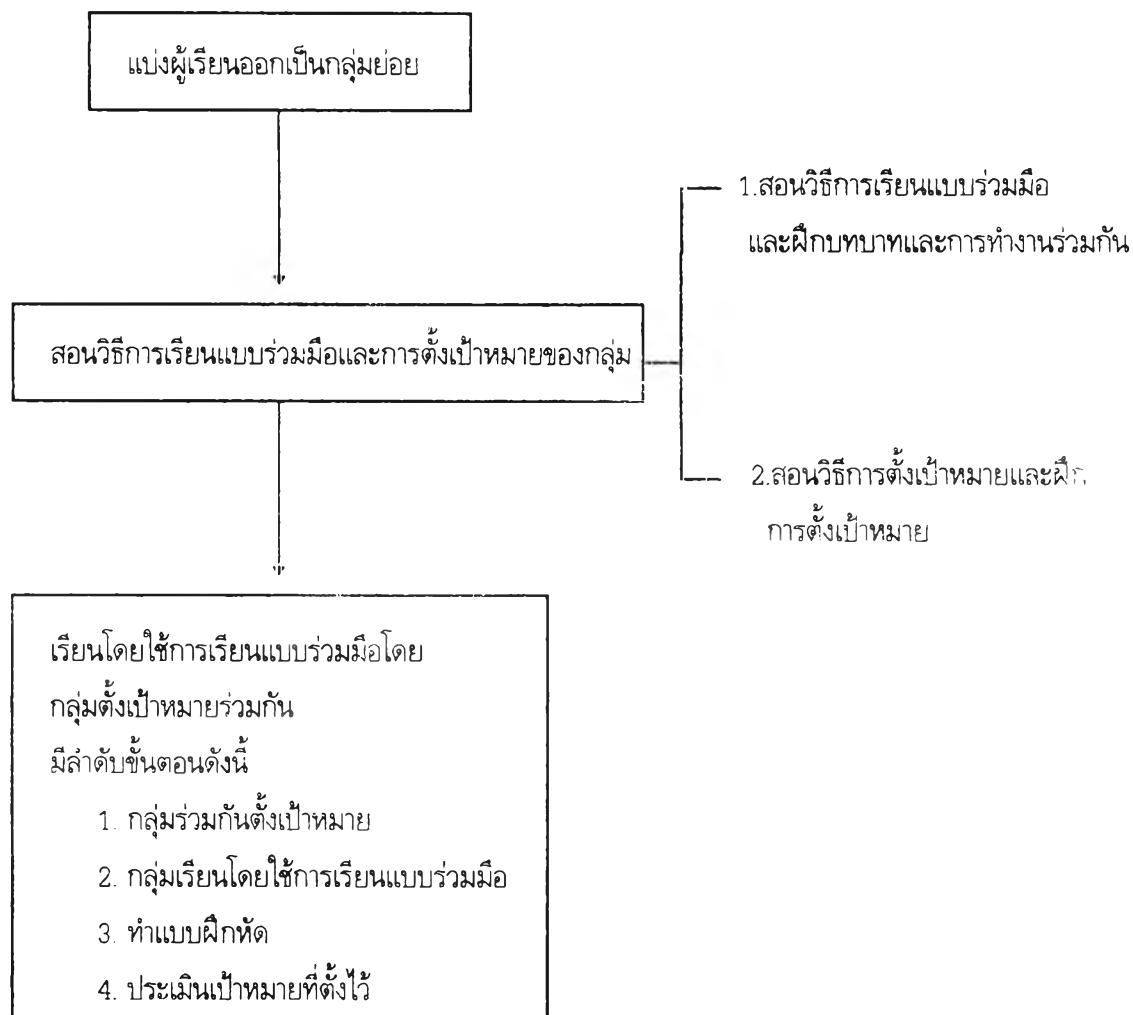
ดังนั้นจึงนำวิธีการเรียนแบบร่วมมือและการตั้งเป้าหมายโดยให้สมาชิกในกลุ่มร่วมกันตั้งเป้าหมายมาปรับใช้ร่วมกัน โดยจัดเป็นลำดับขั้นตอนในการเรียนได้ดังนี้

ขั้นตอนการเรียนแบบร่วมมือแบบกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกัน

- ขั้นที่ 1 แบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มย่อย
- ขั้นที่ 2 สมาชิกภายในกลุ่มร่วมกันตั้งเป้าหมาย
- ขั้นที่ 3 สมาชิกภายในกลุ่มทำงานร่วมกัน
- ขั้นที่ 4 ประเมินเป้าหมายที่ตั้งไว้

รูปแบบการดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกัน

วิธีการ



การฝึกให้กลุ่มร่วมกันตั้งเป้าหมาย ครูผู้สอนแจกแบบบันทึกการตั้งเป้าหมายเดี่ยว และแบบบันทึกการตั้งเป้าหมายกลุ่มให้นักเรียนในแต่ละกลุ่ม ครูผู้สอนให้นักเรียนแต่ละคนตั้งเป้าหมายเดี่ยวของตนเองขึ้นมาโดยเป้าหมายที่ตั้งนั้นนักเรียนจะต้องพิจารณาจากคะแนนที่กลุ่มทำได้ในครั้งที่ผ่านมา เป้าหมายที่ตั้งคือ การระบุคะแนนความถูกต้องของแบบฝึกหัด แล้วบอกให้กลุ่มทราบเพื่อบันทึกลงในแบบบันทึกการตั้งเป้าหมายเดี่ยว จากนั้นให้สมาชิกภายในกลุ่มตกลงร่วมกันว่าจะตั้งเป้าหมายของกลุ่มเท่าไร ซึ่งเป้าหมายที่ตั้งนั้น กลุ่มจะต้องพิจารณาจากเป้าหมายเดี่ยวที่สมาชิกแต่ละคนตั้งขึ้น และดูความสามารถของสมาชิกภายในกลุ่มด้วยว่าเขาสามารถที่จะทำได้หรือไม่และต้องท้าทายความสามารถของสมาชิกในกลุ่มด้วย คือ เป้าหมายนั้นไม่สูงหรือต่ำเกินความสามารถของสมาชิกในกลุ่ม เป็นที่ยอมรับของสมาชิก

ในกลุ่มด้วย โดยบันทึกลงในแบบบันทึกการตั้งเป้าหมายและประเมินเป้าหมายของกลุ่มและบอกให้ครูผู้สอนทราบ ครูผู้สอนจะช่วยพิจารณาถึงความเหมาะสมในการตั้งเป้าหมายกลุ่ม ถ้าสูงหรือต่ำเกินไปก็ชี้แนะวิธีการตั้งเป้าหมายให้เหมาะสม พร้อมกับตกลงบทบาทของแต่ละคนที่จะทำในการเรียนครั้งนั้น ในการตั้งเป้าหมาย หากกลุ่มแต่ละกลุ่มสามารถทำคะแนนได้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ กลุ่มจะต้องเพิ่มเกณฑ์การตั้งเป้าหมายขึ้นอีกร้อยละ 10 ของคะแนนในครั้งที่ผ่านมาโดยกลุ่มจะเพิ่มเกณฑ์ของการตั้งเป้าหมายขึ้น จนกว่ากลุ่มจะทำคะแนนจากแบบทดสอบได้ถูกต้องร้อยละ 80 ของคะแนนเต็ม ส่วนกลุ่มที่ทำคะแนนได้ต่ำกว่าเป้าหมายที่กำหนดขึ้น จะต้องปรับเกณฑ์เป้าหมายให้เหมาะสมกับความสามารถของสมาชิกในกลุ่ม ซึ่งครูจะคอยให้ความช่วยเหลือแนะนำ

การเรียนแบบร่วมมือแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (Student Teams-Achievement: STAD) (Robert E. Slavin, 1995: 71-84)

การเรียนแบบร่วมมือแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (STAD) เป็นวิธีการเรียนแบบร่วมมืออีกแบบหนึ่ง ซึ่งเป็นรูปแบบการเรียนที่ดีและง่ายเหมาะสำหรับครูที่จะริเริ่มใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือ วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ ประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ 5 องค์ประกอบใหญ่ๆ คือ

1. **การนำเข้าสู่บทเรียน (Class Presentation)** สิ่งสำคัญประการแรกในวิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (STAD) คือ การนำเข้าสู่บทเรียน โดยทั่วไปการเรียนตามปกติ ครูจะใช้วิธีการสอนโดยตรง อาจจะเป็นการบรรยาย การจดบันทึก รวมทั้งการใช้สื่อการสอนและเทคโนโลยีทางการศึกษาอื่นๆ แต่ในการเรียนแบบ STAD จะแตกต่างจากการเรียนตามปกติ ครูจะต้องชี้แจงถึงบทบาทของนักเรียนในการเรียนแบบ STAD ให้ชัดเจน นักเรียนต้องตั้งใจฟังเพื่อรับรู้ถึงบทบาทของตนเองในกลุ่ม เพราะจะมีผลต่อการทำคะแนนรายบุคคล และคะแนนกลุ่ม

2. **กลุ่ม (Teams)** แต่ละกลุ่มจะประกอบด้วยนักเรียนประมาณ 4 - 5 คน ซึ่งได้จากการจัดนักเรียนแยกตามระดับความสามารถ, เพศ, และเชื้อชาติ หน้าที่หลักของกลุ่มคือการทำให้นแน่ใจว่าสมาชิกในกลุ่มเกิดเรียนรู้ทุกคน เพื่อเป็นการเตรียมสมาชิกในกลุ่มให้สามารถทำแบบทดสอบได้ดี หลังจากที่ครูแจกงานให้ สมาชิกในกลุ่มต้องร่วมกันศึกษาใบงาน หรืองานอื่นๆที่ครูให้ นักเรียนต้องร่วมกันอภิปรายปัญหา เปรียบเทียบคำตอบของแต่ละคน นักเรียนที่ตอบถูกต้องอธิบายให้สมาชิกในกลุ่มที่ตอบผิด หรือเข้าใจไม่ถูกต้องให้สามารถเข้าใจและเกิดการเรียนรู้ สมาชิกในกลุ่มต้องช่วยเหลือเพื่อนร่วมกลุ่มเพื่อให้ผลงานโดยรวมของกลุ่มออกมาดีที่สุด การจัดกลุ่มเพื่อให้การช่วยเหลือในการเรียนรู้ของสมาชิกในกลุ่ม สมาชิกได้ร่วมกันทำงานมีความตระหนัก ความเอาใจใส่ซึ่งกันและกันทำให้เกิดความสัมพันธ์ที่ดีของสมาชิกภายในกลุ่ม, การยอมรับตนเอง และการยอมรับความคิดเห็นของสมาชิกภายในกลุ่ม การจัดนัก

เรียนเข้ากลุ่ม โดยทั่วไปกลุ่มใน จะจัดนักเรียนเข้ากลุ่มในลักษณะที่เรียกว่า ภาคตัดขวาง (cross-section) ตัวอย่างการจัดกลุ่มของ Slavin ในการจัดกลุ่มนักเรียนห้องหนึ่ง ซึ่งประกอบด้วยนักเรียนเพศชายครึ่งหนึ่ง เพศหญิงครึ่งหนึ่ง นักเรียนผิวขาวสามในสี่ส่วนของห้อง และนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยหนึ่งส่วน ดังนั้นสามารถจัดนักเรียนเป็นกลุ่ม กลุ่มละ 4 คน จะเป็นเพศชาย 2 คน เพศหญิง 2 คน และเป็นนักเรียนผิวขาว 3 คน นักเรียนชนกลุ่มน้อย 1 คน โดยในแต่ละกลุ่มจะต้องประกอบด้วย นักเรียนที่มีความสามารถสูง 1 คน นักเรียนที่มีความสามารถต่ำ 1 คน และนักเรียนที่มีความสามารถปานกลางอีก 2 คน โดยในการจัดกลุ่มครูจะเป็นผู้จัดนักเรียนเข้ากลุ่ม ไม่มีการเลือกที่รักมักที่ชัง และครูต้องไม่ให้นักเรียนเลือกกลุ่มเอง เพราะเด็กจะเลือกอยู่กับเพื่อนที่ตัวเองชอบ เริ่มด้วยการจัดอันดับนักเรียนตามลำดับความสามารถโดยเรียงจากนักเรียนที่มีความสามารถสูงไปหานักเรียนที่มีความสามารถต่ำสุด ครูอาจใช้ข้อมูลจากคะแนนเดิม หรือผลสัมฤทธิ์เดิมของนักเรียนในการจัดอันดับ เสร็จแล้วก็กำหนดจำนวนกลุ่ม ถ้าเป็นไปได้ควรจัดให้นักเรียนแต่ละกลุ่มมีจำนวน 4 คน ถ้าอยากทราบว่ากลุ่มทั้งหมดอีกกลุ่มให้อาจนำจำนวนนักเรียนทั้งหมดในห้องหารด้วย 4 ถ้าจำนวนนักเรียนทั้งหมดสามารถแบ่งเป็นกลุ่มละ 4 คนได้ ผลลัพธ์ที่ได้จากการหารจะเป็นจำนวนกลุ่มนักเรียนซึ่งมีสมาชิกกลุ่มละ 4 คน แล้วยังผลลัพธ์ที่ได้จากการหารหรือเศษ 1, 2 หรือ 3 ครูจะสามารถจัดกลุ่มที่มีสมาชิก 5 คน จำนวน 1, 2 หรือ 3 กลุ่ม การจัดนักเรียนเข้ากลุ่ม (Assign students to teams) เพื่อให้เกิดความเท่าเทียมกัน ควรระมัดระวังดังนี้ ก) ในแต่ละกลุ่มจะต้องประกอบด้วยนักเรียนที่มีระดับความสามารถอยู่ในระดับต่ำ ปานกลาง และสูง ข) ระดับความสามารถของนักเรียนแต่ละกลุ่มโดยเฉลี่ยแล้วควรจะถูกกำหนดให้เท่ากัน ครูจะใช้แบบบันทึกการจัดอันดับความสามารถของนักเรียน ในการจัดนักเรียนเข้ากลุ่ม โดยครูอาจกำหนดตัวอักษรขึ้นแทนชื่อกลุ่ม ตัวอย่างเช่น ในการจัดนักเรียนแบ่งเป็น 8 กลุ่ม ครูอาจใช้ตัวอักษร A ถึง H เริ่มจากนักเรียนที่อยู่อันดับบนสุดให้อยู่กลุ่ม A แล้วเรียงลำดับต่อไปเรื่อยๆ จนถึงลำดับที่ 8 อยู่กลุ่ม H จากนั้นนักเรียนที่อยู่ลำดับที่ 9 (ระดับความสามารถปานกลาง) ให้จัดเข้ากลุ่มโดยเรียงตรงกันข้ามกับชุดแรก ตัวอย่างเช่น คนที่ 9 อยู่กลุ่ม H คนที่ 10 อยู่กลุ่ม G คนต่อไปอยู่กลุ่ม F เรียงไปเรื่อยๆ ตามลำดับจนถึง A จากนั้นกลับเรียงจากกลุ่ม A ถึง H อีกครั้งแล้วหยุด จากนั้นในส่วนของนักเรียนที่มีระดับความสามารถต่ำ ให้เริ่มเรียงคนสุดท้ายอยู่ในกลุ่ม A และเรียงลำดับไปเรื่อยๆ จากข้างล่างขึ้นไปจนถึงกลุ่ม H ในที่สุด

3. การทดสอบ (Quizzes) หลังจากครูนำเข้าสู่บทเรียนโดยการสอนโดยตรงของครู และนักเรียนได้ทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มตามทิศทางที่กำหนด นักเรียนจะได้รับการทดสอบเป็นรายบุคคล นักเรียนไม่สามารถช่วยเหลือเพื่อนสมาชิกในกลุ่มในระหว่างการทดสอบ เพื่อให้แน่ใจว่าทุกคนสามารถเรียนรู้บทเรียน ดังนั้นนักเรียนจึงต้องมีความรับผิดชอบที่จะเรียนรู้ด้วยตนเองในการทำงานที่ครูมอบหมายให้ด้วย

4. คะแนนพัฒนาการรายบุคคล (Individual Improvement Scores) แนวความคิดเกี่ยวกับคะแนนพัฒนาการรายบุคคล ก็เพื่อให้ นักเรียนเกิดเป้าหมายในการทำงาน นักเรียนจะประสบความสำเร็จเมื่อนักเรียนทำงานหนัก และมุ่งหวังที่จะทำคะแนนให้ได้สูงกว่าครั้งที่ผ่านมา นักเรียนทุกคนจะต้องทำคะแนนให้สูงที่สุดเพื่อกลุ่มของตน นักเรียนสามารถทำให้คะแนนของกลุ่มสูงได้ในระบบการให้คะแนนแบบนี้ ซึ่งนักเรียนจะไม่สามารถช่วยกลุ่มของตนได้หากไม่ทำคะแนนในส่วนของตนให้ดี นักเรียนแต่ละคนจะมีคะแนนฐาน (base score) ซึ่งได้มาจากคะแนนเฉลี่ยจากการสอบครั้งที่ผ่านมา นักเรียนต้องทำคะแนนให้ได้มากกว่าคะแนนฐาน (Base Score,B) คะแนน B ได้มาจาก 2 วิธีคือ

วิธีที่ 1 คะแนนได้มาจากการสอบที่ผ่านมานักเรียน 3 ครั้งหรือมากกว่า 3 ครั้ง หลังจากทีครูเสนอบทเรียนโดยใช้เทคนิค STAD

วิธีที่ 2 คะแนนได้มาจากคะแนนสอบครั้งสุดท้ายของนักเรียนในปีการศึกษาที่ผ่านมา

คะแนนที่ปรับปรุง (Improvement Points,I) เป็นคะแนนที่ได้จากการทดสอบของนักเรียนแต่ละคนเรียกว่า "คะแนนสอบย่อย" (Quiz Score,Q) นำคะแนนนี้ไปเปรียบเทียบกับคะแนนสอบที่ผ่านมานักเรียนแต่ละคนที่เรียกว่า "คะแนนฐาน" (Base Score,B) คะแนนใหม่ที่ได้เรียกว่า "คะแนนที่ปรับปรุง" (Improvement Points, I) คะแนน Q และ B มาจากคะแนนเต็มเท่าใดก็ได้ แต่ก่อนที่จะนำคะแนนนี้ไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์การให้คะแนน ต้องแปลงคะแนน Q และ B ให้มีคะแนนเต็มเป็น 100 จึงจะสามารถนำคะแนนนี้ไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์การให้คะแนนได้ หลักการเปรียบเทียบคะแนนของเทคนิค STAD ต้องการให้นักเรียนทุกคนทั้งนักเรียนที่เรียนเก่งและเรียนอ่อนมีโอกาสเท่าเทียมกันที่จะประสบความสำเร็จ โดยทุกคนสามารถทำคะแนนให้กลุ่มของตนได้เท่าเทียมกัน และนักเรียนไม่มีการแข่งขันกับคนอื่น ๆ แต่จะแข่งขันกับตนเองเท่านั้น โดยพยายามที่จะปรับปรุงการสอบของตนเอง การให้คะแนนมีเกณฑ์การให้คะแนนดังนี้

คะแนนจากการทดสอบ (Quiz Scores)

- ต่ำกว่าคะแนนฐานมากกว่า 10 คะแนน
- ต่ำกว่าคะแนนฐาน 1 ถึง 10 คะแนน
- เท่ากับคะแนนฐาน ถึงมากกว่าคะแนนฐาน 10 คะแนน
- มากกว่าคะแนนฐาน 10 คะแนนขึ้นไป
- ทำคะแนนได้เต็ม (ไม่คำนึงถึงคะแนนฐาน)

คะแนนพัฒนาการ (Improvement Points)

- 5
- 10
- 20
- 30
- 30

5. การพิจารณาผลงานของกลุ่ม (Team Recognition) กลุ่มจะได้รับใบประกาศหรือรางวัลอย่างอื่น หากสามารถทำคะแนนเฉลี่ยได้ตามเกณฑ์ที่กำหนด ทุกกลุ่มมีโอกาสที่จะได้รับรางวัลเพราะไม่ได้แข่งขันกับผู้อื่น การยอมรับความสามารถของกลุ่มเป็นการเน้นให้สมาชิกแต่ละคนในกลุ่มรับรู้ว่าตนเองมีความสามารถเท่าเทียมกับเพื่อนสมาชิกในกลุ่ม โดยคะแนนที่แต่ละคนทำได้ส่งผลต่อความสำเร็จของกลุ่มโดยจะต้องทำคะแนนได้สูงขึ้นตั้งแต่ 20 เปอร์เซ็นต์ขึ้นไปเป็นเกณฑ์ตัดสินคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่คำนวณได้ จะตัดสินการให้รางวัลโดยแบ่งเป็น 3 ระดับ ดังนี้

เกณฑ์ (คะแนนเฉลี่ยของกลุ่ม)	รางวัล
15-19	ระดับดี (GOODTEAM)
20-24	ระดับดีมาก (GREATTEAM)
25 ขึ้นไป	ระดับดีที่สุด (SUPERTeam)

ดังนั้นทุกกลุ่มสามารถที่จะได้รับรางวัลเพราะไม่ได้นำคะแนนไปเปรียบเทียบกับกลุ่มอื่น การตั้งเกณฑ์ข้างต้นเพื่อให้นักเรียนในกลุ่มส่วนใหญ่พยายามทำคะแนนให้ได้สูงกว่าคะแนนฐานถ้าอยากได้รางวัลระดับดีมาก และถ้าอยากได้รางวัลระดับดีที่สุดในกลุ่มส่วนใหญ่ต้องทำคะแนนให้ได้สูงกว่าคะแนนฐาน 10 คะแนนขึ้นไป อย่างไรก็ตามครูสามารถเปลี่ยนเกณฑ์การให้รางวัลได้ตามความเหมาะสมการมอบรางวัลกับกลุ่มที่ได้รางวัล ครูอาจมอบประกาศนียบัตร หรือการ์ด ที่จัดทำขึ้นเองอย่างสวยงามดึงดูดใจนักเรียน สำหรับกลุ่มที่ได้ระดับดีที่สุด และการ์ดที่มีขนาดเล็กลงมาสำหรับกลุ่มที่ได้ระดับดีมาก ส่วนกลุ่มที่ได้ระดับดีครูอาจชมเชยในชั้นเรียนหรืออาจให้การ์ดที่เล็กลงก็ได้ นอกจากนี้ครูอาจใช้วิธีอื่นๆ เช่น ตีรูปถ่ายของนักเรียนกลุ่มที่ได้รางวัลที่บอร์ด, ทำเป็นจดหมายข่าว, ทำกระดุมหรือเข็มกลัดติดเสื้อหรืออาจให้กลุ่มที่ได้รางวัลระดับดีมากได้สิทธิพิเศษต่างๆ เป็นต้น ครูควรจะมีความคิดสร้างสรรค์พยายามนึกคิดรางวัลแปลกๆ และเปลี่ยนรางวัลในการสอนแต่ละครั้งให้แตกต่างกันไป ซึ่งจะทำให้เด็กเกิดความสนใจรู้สึกตื่นเต้นที่จะได้รับรางวัลแต่ละครั้งไม่ซ้ำซากกัน

โรเบิร์ต อี สลาบิน (Robert E. Slavin, 1995: 75-84) ได้กล่าวถึงลำดับขั้นตอนในการเรียนแบบร่วมมือแบบแบ่งกลุ่มผลประโยชน์สัมฤทธิ์ไว้ ดังนี้

1. ครูนำเสนอบทเรียน
2. นักเรียนทำงานกลุ่มตามที่ครูกำหนด
3. ทดสอบนักเรียนเป็นรายบุคคล
4. พิจารณาผลงานกลุ่มโดยการตรวจแบบทดสอบ

จากกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ที่สลาวิน เสนอไว้สามารถดำเนินการสอนตามขั้นตอนการสอนดังนี้

1. ชี้แนะเข้าสู่บทเรียน ชี้แจงจุดประสงค์การเรียนรู้
2. ครูสอนเนื้อหาด้วยวิธีการต่างๆ
3. ครูมอบหมายงานให้นักเรียนทำเป็นกลุ่ม
4. นักเรียนทำแบบทดสอบเป็นรายบุคคล
5. ครูตรวจให้คะแนน ประเมินผลงานกลุ่มให้รางวัลกลุ่มที่ทำคะแนนได้ตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้

6.ประโยชน์ของการเรียนแบบร่วมมือ

นักวิชาการหลายท่านได้อธิบายถึงประโยชน์ของการเรียนแบบร่วมมือไว้ ดังนี้

สมศักดิ์ ขจรเจริญกุล (2534: 19-23) กล่าวถึงประโยชน์ของการเรียนแบบร่วมมือไว้ดังนี้

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจะสูงขึ้น
2. การร่วมกันเรียนทำให้นักเรียนภายในกลุ่มได้รับความคิดเห็นที่หลากหลายจากการโต้แย้ง แลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน รับรู้ปัญหาและทางเลือกในการแก้ปัญหา สิ่งเหล่านี้มีส่วนส่งเสริมการพัฒนากระบวนการคิด
3. เรียนด้วยความเพลิดเพลิน นักเรียนจะได้พบกับบรรยากาศในการช่วยเหลือกันทำกิจกรรม
4. พัฒนาทักษะความเป็นผู้นำและทักษะทางสังคม เพราะนักเรียนสามารถเรียนรู้จากประสบการณ์จริงกับเพื่อนในกลุ่มแทนที่จะอ่านหนังสือหรือดูจากคนอื่นโดยไม่ลงมือปฏิบัติจริง
5. ส่งเสริมให้นักเรียนเห็นคุณค่าของตนเอง และมีความภูมิใจในตนเอง การรวมกลุ่มที่นักเรียนมีความสามารถแตกต่างกันโดยมีเป้าหมายกลุ่ม คือ ต้องทำคะแนนกลุ่มของตนให้มากที่สุด นักเรียนทุกคนจะต้องช่วยเหลือกันทำให้เห็นคุณค่าในตนเอง
6. การเรียนรู้เป็นไปอย่างกว้างขวางเพราะมีการแก้ปัญหาร่วมกัน คำนวณร่วมกัน

สุมณฑา พรหมบุญ และอรพรรณ พรสีมา (2540: 28-29) ได้กล่าวถึงประโยชน์ที่สำคัญของการเรียนแบบร่วมมือไว้ดังนี้

1. การเรียนแบบร่วมมือช่วยเตรียมผู้เรียนให้พร้อมที่จะเผชิญกับชีวิตจริง เพราะลักษณะของ

การเรียนรู้แบบร่วมมือเปิดโอกาสให้นักเรียนได้รับผดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเองได้ลงมือปฏิบัติ ได้ทำกิจกรรมกลุ่ม ได้ฝึกฝนทักษะการเรียนรู้ ทักษะการบริหาร การเป็นผู้นำการเป็นผู้ตาม และที่สำคัญเป็นการเรียนรู้ที่มีความสัมพันธ์สอดคล้องกับชีวิตจริงของผู้เรียนมากที่สุดวิธีหนึ่ง

2. การเรียนรู้แบบร่วมมือช่วยเสริมสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ดี ช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนความเป็นประชาธิปไตย ฝึกการช่วยเหลือเกื้อกูลกัน ฝึกการอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข ช่วยให้ผู้เรียนเกิดทัศนคติที่ดีต่อการเรียน ต่อครู ต่อสถานศึกษา และต่อสังคม

3. การเรียนรู้แบบร่วมมือช่วยลดปัญหาทางวินัยในชั้นเรียน เพราะผู้เรียนทุกคน จะได้ฝึกฝนจนกระทั่งเกิดวินัยในตนเอง ได้รับการยอมรับจากครู จากเพื่อน ได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆ ทำให้เกิดการยอมรับตนเอง เกิดความสุขในการอยู่ร่วมกับเพื่อนๆ ปัญหาทางวินัยจึงลดน้อยลงและหมดไปในที่สุด

4. การเรียนรู้แบบร่วมมือ ช่วยให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยเฉลี่ยของผู้เรียนทั้งชั้นสูงขึ้น การช่วยเหลือกันในกลุ่มเพื่อน ทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในสิ่งที่เรียนได้ดียิ่งขึ้น

อาร์เธอร์ เจ บาร์ดูดี (Arther J. Baroody , 1993: 101-102) ได้กล่าวถึงประโยชน์ที่สำคัญของการเรียนรู้แบบร่วมมือไว้ซึ่งสามารถสรุปได้ดังนี้

1. การเรียนรู้แบบร่วมมือช่วยส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้เนื้อหาได้ดี
2. การเรียนรู้แบบร่วมมือ ช่วยส่งเสริมให้เกิดความสามารถในการแก้ไขปัญหา และการให้เหตุผลแนวทางในการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาและช่วยให้เกิดการช่วยเหลือกันในกลุ่มเพื่อนมี 3 แนวทางดังนี้

2.1 การอภิปรายร่วมกับเพื่อนในกลุ่มย่อยช่วยให้ให้นักเรียนได้วิเคราะห์และแก้ปัญหาโดยคำนึงถึงคนอื่น วิธีการดังกล่าวช่วยให้นักเรียนได้ตรวจสอบและปรับปรุงแนวคิดและคำตอบ

2.2 พื้นฐานความรู้ของนักเรียนหลายคนในกลุ่มจะช่วยให้ทำความเข้าใจในปัญหาและหาคำตอบได้ดีกว่าทำเพียงคนเดียว

2.3 นักเรียนจะเข้าใจการใช้วิธีการแก้ปัญหาจากการทำกิจกรรมกลุ่ม

3. การเรียนรู้แบบร่วมมือส่งเสริมความมั่นใจในตนเอง

4. การเรียนรู้แบบร่วมมือส่งเสริมทักษะทางสังคมและทักษะการสื่อสาร

ริชาร์ด ไอ เอเรนดส์ (Richard I. Arends, 1994: 407-408) ได้กล่าวถึงการเรียนรู้แบบร่วมมือว่าสามารถช่วยพัฒนานักเรียนในด้านต่างๆได้ซึ่งสามารถสรุปได้ดังนี้

1. ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Academic Achievement) เนื่องจากสมาชิกในกลุ่มมี

ความสามารถทางการเรียนแตกต่างกัน คนที่เข้าใจในเรื่องใดเรื่องหนึ่งก็สามารถช่วยเหลือคนที่ยังไม่เข้าใจในการเรียนเรื่องนั้นได้ คนที่อธิบายให้เพื่อนฟังก็จะเข้าใจในเรื่องที่ตนอธิบายได้ดีมากยิ่งขึ้น และคนที่ได้รับการช่วยเหลือก็จะเข้าใจในสิ่งที่เพื่อนอธิบายได้ง่ายขึ้น เพราะเป็นการใช้ภาษาที่เป็นของผู้เรียนเอง นักเรียนจะกล้าพูด กล้าซักถามเพื่อน และสนใจในเนื้อหามากยิ่งขึ้น เพราะถือว่ามีส่วนร่วมในความสำเร็จของกลุ่ม

2. ด้านการปรับปรุงความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Improved Race Relations) การที่บุคคลได้ทำงานร่วมกันจะทำให้คนนั้นมีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน เพราะบุคคลได้เรียนรู้การยอมรับ การรับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกัน เข้าใจและเห็นใจบุคคลในกลุ่ม และเมื่อกลุ่มประสบความสำเร็จก็จะรู้สึกยินดีร่วมกัน ซึ่งส่งผลให้การแบ่งแยกลดน้อยลงไป และมีความรู้สึกที่ดีต่อผู้อื่นมากขึ้นเมื่อออกไปอยู่ในสังคม

3. ด้านการฝึกทักษะในการแก้ปัญหา (Comparative Problem - Solving Skills) ด้านนี้พบว่าสำคัญที่สุดที่เป็นผลจากการเรียนแบบร่วมมือ เพราะนักเรียนได้เรียนรู้การแก้ปัญหาร่วมกัน เป็นทักษะที่นักเรียนนำไปใช้ได้ต่อไปเมื่อออกไปทำงานในสังคมกลุ่มใหญ่ที่ต้องมีการอาศัยซึ่งกันและกัน ซึ่งถือว่าการติดต่อสื่อสารที่มีความสำคัญมากกว่าสิ่งใดทั้งหมด

โรเบิร์ต เจ สตอล (Robert J. Stahl, 1994: 205-207) ได้กล่าวถึงประโยชน์ในการเรียนแบบร่วมมือไว้ดังนี้

1. คะแนนผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนจะสูงขึ้น
2. ผู้เรียนจะมีความสามารถในการคิดอย่างมีเหตุผลมากขึ้น
3. ผู้เรียนจะมีทักษะในการทำงานมากขึ้น และมีปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มมากขึ้น ยอมรับบุคคลอื่นมากขึ้น
4. มีการคำนึงถึงการทำงานในกลุ่มว่าต้องร่วมมือกัน เนื่องจากผลงานของกลุ่มจะมีผลต่อสมาชิกในกลุ่ม
5. ผู้เรียนจะมีความนับถือตนเองมากขึ้น
6. มีความสนใจในการเรียนมากขึ้น
7. มีทัศนคติที่ดีต่อการเรียน
8. มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นของตนเองกับผู้อื่นมากขึ้น

จากเหตุผลดังกล่าวข้างต้นสามารถสรุปได้ว่า การเรียนแบบร่วมมือจะช่วยให้นักเรียนมีพัฒนาการในตนเองทางด้านความรู้ ความคิด การแสดงออก การทำงานกลุ่ม มีความรับผิดชอบต่อตนเองและผู้อื่น

ผู้เรียนจะได้รับประสบการณ์ที่สัมพันธ์กับชีวิตจริงในการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น การช่วยเหลือผู้อื่น เป็นการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางในการเรียน สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าในตนเองและพัฒนาตนให้เป็นคนที่มีคุณภาพ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. งานวิจัยภายในประเทศ

จิตติพัฒน์ สงบกาย (2533: 92-94) ได้ศึกษาเรื่องผลของการกำกับตนเองต่อความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดโสมนัส ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์สูง ปานกลาง และต่ำ ระดับละ 20 คน สุ่มเป็นกลุ่มทดลอง 3 กลุ่ม กลุ่มควบคุม 3 กลุ่ม กลุ่มทดลองจะได้รับการฝึกกำกับตนเอง 7 ครั้ง ส่วนกลุ่มควบคุมจะไม่ได้รับการฝึกการกำกับตนเอง ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองทั้ง 3 กลุ่ม มีคะแนนความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง และคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมทั้ง 3 กลุ่ม เมื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ในระดับเดียวกับอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นักเรียนกลุ่มทดลองทั้ง 3 กลุ่มมีความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ปิยาภรณ์ รัตนกรสกุล (2535: 82-89) ได้ศึกษาเรื่องผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้การแบ่งกลุ่มแบบกลุ่มสัมฤทธิ์ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 วัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้การแบ่งกลุ่มแบบกลุ่มสัมฤทธิ์ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์เรื่องการคูณและการหารของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 2) เพื่อศึกษาบทบาทการให้ความร่วมมือในการทำงานกลุ่มของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนแบบร่วมมือโดยใช้การแบ่งกลุ่มแบบกลุ่มสัมฤทธิ์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนกำแพงแสน จังหวัดนครปฐม จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 30 คน กลุ่มทดลองเรียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือโดยใช้การแบ่งกลุ่มแบบกลุ่มสัมฤทธิ์ กลุ่มควบคุมเรียนด้วยวิธีเรียนแบบปกติ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์สูงกว่ากลุ่มที่เรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

บุษบา โชคช่วยชู (2536: 85-87) ได้ศึกษาเรื่องผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีผลสัมฤทธิ์สูงทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อความสามารถในการเขียนสะกดคำ ประโยค ข้อความสั้นๆ ภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีผลสัมฤทธิ์สูงทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนเมืองร้อยเอ็ด จังหวัดร้อยเอ็ด จำนวน 66 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 33 คน กลุ่มทดลองเรียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือ กลุ่มควบคุมเรียนด้วยวิธีเรียนแบบปกติ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์สูงทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษที่เรียนการเขียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือมีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษสูงกว่ากลุ่มที่เรียนการเขียนด้วยวิธีเรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และกลุ่มที่เรียนการเขียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือมีความสามารถด้านแนวความคิดในการเขียนภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่เรียนการเขียนด้วยวิธีเรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อาภาภรณ์ หวดสูงเนิน (2536: 93-97) ได้ศึกษาเรื่องผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์เรื่องเศษส่วนและร้อยละของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ทั้งโดยส่วนรวม จำแนกตามระดับความสามารถทางการเรียนและจำแนกตามเพศของนักเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนบ้านโนนสว่าง จังหวัดหนองคาย จำนวน 64 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 32 คน กลุ่มทดลองเรียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือ กลุ่มควบคุมเรียนด้วยวิธีเรียนแบบปกติ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือมีความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนที่เรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นักเรียนที่มีความสามารถสูงและต่ำที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือและเรียนด้วยวิธีเรียนแบบปกติมีความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ไม่แตกต่างกัน นักเรียนที่มีความสามารถปานกลางที่เรียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือมีความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีเรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

กาญจนพรพรรณ ธรรมาริวัฒน์ (2537: 77-79) ได้ศึกษาเรื่องผลของวิธีสอนตามแนวการกระตุ้นให้เด็กเรียนตามความคาดหวังของตนเองที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านดงขุย จังหวัดเพชรบูรณ์ จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 30 คน กลุ่มทดลองได้รับการ

สอนด้วยวิธีสอนตามแนวการกระตุ้นให้เด็กเรียนตามความคาดหวังของตนเอง และกลุ่มควบคุมเรียนด้วยวิธีเรียนแบบปกติ ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจของกลุ่มที่เรียนโดยใช้แนวการกระตุ้นให้เด็กเรียนตามความคาดหวังของตนเองสูงกว่ากลุ่มที่เรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

กิงดาว กลิ่นจันทร์ (2537: 69-72) ได้ศึกษาเรื่องผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนดอนเมืองทหารอากาศบำรุง กรุงเทพมหานคร จำนวน 90 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 40 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกทักษะการอ่านด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกม ส่วนกลุ่มควบคุมฝึกทักษะการอ่านด้วยวิธีการเรียนตามคู่มือครู ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมจะมีความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยสูงกว่านักเรียนในกลุ่มที่เรียนตามคู่มือครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และหลังการทดลองนักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมจะมีความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยสูงกว่าก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

มาลี นรสิงห์ (2537: 117-120) ได้ศึกษาเรื่องการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือระหว่างกลุ่มที่ใช้กิจกรรมการเขียนและไม่ใช้กิจกรรมการเขียน วัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ระหว่างกลุ่มที่เรียนแบบร่วมมือโดยใช้กิจกรรมการเขียนและกลุ่มที่เรียนแบบร่วมมือโดยไม่ใช้กิจกรรมการเขียน 2) เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ระหว่างก่อนและหลังการทดลองในกลุ่มเดียวกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนบ้านหมอ "พัฒนาราษฎร์" จังหวัดสระบุรี จำนวน 64 คน แบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 32 คน กลุ่มทดลองที่เรียน เรียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือโดยใช้กิจกรรมการเขียน กลุ่มทดลองที่ 2 เรียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือโดยไม่ใช้กิจกรรมการเขียน ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนที่เรียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือโดยใช้กิจกรรมการเขียนและไม่ใช้กิจกรรมการเขียนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ

.05 โดยก่อนและหลังการทดลองความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สุธีรา นิมิตรนิวัฒน์ (2537: 78-84) ได้ศึกษาเรื่องผลของการฝึกการตั้งเป้าหมายต่อความสนใจในกิจกรรมและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 วัดฤประสงค์เพื่อศึกษาผลของการฝึกการตั้งเป้าหมายที่มีต่อความสนใจในกิจกรรมและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนนราชนิเทศาจำนวน 84 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม กลุ่มทดลองที่ 1 นักเรียนจะได้รับการฝึกการตั้งเป้าหมายระยะสั้น โดยให้นักเรียนกำหนดคะแนนความถูกต้องในการทำแบบทดสอบย่อยก่อนลงมือปฏิบัติซึ่งผู้วิจัยจัดให้ขึ้นทุก 2 สัปดาห์ กลุ่มทดลองที่ 2 นักเรียนจะได้รับการฝึกการตั้งเป้าหมายระยะยาว โดยให้นักเรียนกำหนดคะแนนความถูกต้องในการทำแบบทดสอบย่อยก่อนลงมือปฏิบัติเพียงครั้งเดียวเมื่อเริ่มต้นทดลอง ซึ่งเป็นการกำหนดคะแนนความถูกต้องในการทำแบบทดสอบย่อยซึ่งผู้วิจัยจะจัดให้ขึ้นในอีก 2 เดือนข้างหน้า กลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบปกติ นักเรียนในกลุ่มนี้จะไม่ได้รับการฝึกการตั้งเป้าหมาย ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มนักเรียนที่ตั้งเป้าหมายระยะสั้นมีความสนใจในกิจกรรมและมีผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่ากลุ่มนักเรียนที่ตั้งเป้าหมายระยะยาวและกลุ่มที่เรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ขวัญเรือน โพธิ์วิเชียร (2538: 80-82) ได้ศึกษาเรื่องผลการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้โปรแกรมซี ไอ อาร์ ซี ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยของนักเรียนระดับประถมศึกษา วัดฤประสงค์เพื่อศึกษาผลการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้โปรแกรมซี ไอ อาร์ ซี ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยของนักเรียนระดับประถมศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนปทุมวันและวัดปทุมวนาราม จำนวน 30 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม กลุ่มละ 10 คน กลุ่มทดลองที่ 1 ฝึกอ่านด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้โปรแกรมซี ไอ อาร์ ซี กลุ่มทดลองที่ 2 ฝึกอ่านด้วยตนเองโดยใช้กิจกรรมการอ่านของซี ไอ อาร์ ซี และกลุ่มควบคุมเรียนการอ่านจากครูตามปกติ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้โปรแกรมซี ไอ อาร์ ซี กับกลุ่มที่เรียนด้วยตนเองโดยใช้กิจกรรมการอ่านของซี ไอ อาร์ ซี และกลุ่มที่เรียนการอ่านจากครูตามปกติมีความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่กลุ่มที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้โปรแกรมซี ไอ อาร์ ซี มีแนวโน้มว่ามีความสามารถสูงกว่ากลุ่มอื่น

อภิรดี ทักทิกการ (2538: 73-76) ได้ศึกษาเรื่องการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาไทย ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนโดยการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่านและเรียนโดยการเขียนเรื่อง จากบทอ่าน วัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านบทอ่าน 5 ประเภทของนักเรียนที่เรียนโดย การทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่านและเรียนโดยการเขียนเรื่องจากบทอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนวัดดอกไม้ จำนวน 50 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองละ 25 คน กลุ่มทดลองที่ 1 เรียนโดยการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน กลุ่มทดลองที่ 2 เรียนโดยการเขียนเรื่องจากบทอ่าน ผลการ วิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนโดยการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่านมีความเข้าใจในการอ่านประเภทบรรยาย ประเภทจัดลำดับ ประเภทเปรียบเทียบ ประเภทเหตุผล และประเภทปัญหาและข้อแก้ไขสูงกว่านักเรียนที่ เรียนโดยการเขียนเรื่องจากบทอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

กานดา ศรีพรวิสิฐ (2539: 79-83) ได้ศึกษาเรื่องการพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมความสามารถใน การอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจโดยใช้กิจกรรมชั้นนำการคิดในการอ่าน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 วัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจโดยใช้ กิจกรรมชั้นนำการคิดในการอ่าน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถม ศึกษาศึกษาปีที่ 2 จำนวน 30 คน ผลการวิจัยพบว่า ค่าเฉลี่ยของนักเรียนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการ ทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จันทนา อานมณี (2539: 60-61) ได้ศึกษาเรื่องการเปรียบเทียบความเข้าใจในการภาษาไทยและ ทักษะด้านเมตด้าคอกนินชั้นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยเทคนิคกำกับตนเองและเทคนิคนำ การอ่าน วัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยเทคนิคกำกับตนเองและเทคนิคนำการอ่าน 2) เปรียบเทียบทักษะด้านเมตด้าคอกนินชั้นของ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยเทคนิคกำกับตนเองและเทคนิคนำการอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนนนทบุรีพิทยาคม จังหวัดนนทบุรี จำนวน 80 คน แบ่งเป็นกลุ่ม ทดลองละ 40 คน กลุ่มทดลองที่ 1 เรียนด้วยเทคนิคกำกับตนเอง กลุ่มทดลองที่ 2 เรียนด้วยเทคนิคนำ การอ่าน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนด้วยเทคนิคกำกับตนเองมีความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยสูง กว่านักเรียนที่เรียนด้วยเทคนิคนำการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนที่เรียนด้วย เทคนิคกำกับตนเองมีทักษะด้านเมตด้าคอกนินชั้นสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยเทคนิคนำการอ่านอย่างมีนัย สำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จิตติมา จรรย์ธรรม (2539: 62-66) ได้ศึกษาเรื่องผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแบ่งกลุ่มแบบคละสัมฤทธิ์ผลที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแบ่งกลุ่มแบบคละสัมฤทธิ์ผลที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนระยองวิทยาคม จังหวัดระยอง จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 30 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกทักษะการอ่านด้วยการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคแบบแบ่งกลุ่มคละสัมฤทธิ์ผล กลุ่มควบคุมฝึกทักษะการอ่านด้วยวิธีการสอนตามปกติของครู ผลการวิจัยพบว่า หลังการทดลองนักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแบ่งกลุ่มแบบคละสัมฤทธิ์ผลมีความเข้าใจในการอ่านสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแบ่งกลุ่มแบบคละสัมฤทธิ์ผลมีความเข้าใจในการอ่านสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการสอนตามปกติของครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

พิมพ์พา วิทโยฬารโกวิท (2539: 85-88) ได้ศึกษาเรื่องการเปรียบเทียบการพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยแตกต่างกัน ที่เรียนโดยการสอนแบบแลกเปลี่ยนบทบาทผสมผสานการอธิบายโดยตรง วัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบการพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทย โดยการสอนแบบแลกเปลี่ยนบทบาทผสมผสานการอธิบายโดยตรงของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยสูง ปานกลาง และต่ำ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนสุขสวัสดิ์ จังหวัดสมุทรปราการ จำนวน 60 คน แบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 30 คน แต่ละกลุ่มประกอบด้วยนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยสูง 10 คน ปานกลาง 10 คน และต่ำ 10 คน ทั้งสองกลุ่มได้รับการสอนแบบแลกเปลี่ยนบทบาทผสมผสานการอธิบายโดยตรง ผลการวิจัยพบว่า หลังการทดลองความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยต่ำและปานกลางเพิ่มขึ้นไม่แตกต่างกัน ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยสูงเพิ่มขึ้นมากกว่าคะแนนของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยต่ำที่เพิ่มขึ้น คะแนนความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยปานกลางและสูงเพิ่มขึ้นไม่แตกต่างกัน

พิสมัย สังข์ทอง (2539: 56-59) ได้ศึกษาเรื่องผลของการร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกันที่มีต่อการอ่านเข้าใจความภาษาไทย วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่ม

ตั้งเป้าหมายร่วมกันที่มีต่อการอ่านเข้าใจความภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนโรงเรียนคงวิทยา จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 32 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 16 คน และกลุ่มควบคุม 16 คน นักเรียนในกลุ่มทดลองจะได้รับการฝึกด้วยวิธีการร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกัน และกลุ่มควบคุมจะเรียนด้วยการเรียนแบบปกติ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกันมีคะแนนการอ่านเข้าใจความภาษาไทยสูงกว่ากลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ปัทมา ศรชว (2540: 58-60) ได้ศึกษาเรื่องผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์และเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ ของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 คณะบริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยสยาม วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการแบบร่วมมือที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์และเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์เรื่องอนุพันธ์ของฟังก์ชัน ของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 โดยรวม และจำแนกตามระดับความสามารถทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ในคณะบริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยสยาม กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 คณะบริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยสยาม 142 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองเรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือ กลุ่มควบคุมเรียนด้วยวิธีการเรียนแบบปกติ ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์และเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่านักศึกษาที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นักศึกษาที่มีความสามารถสูง ปานกลาง และต่ำที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์สูงกว่านักศึกษาที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบปกติในระดับความสามารถเดียวกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยกลุ่มนักศึกษาที่มีความสามารถสูงที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือมีเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่ากลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นักศึกษาที่มีความสามารถปานกลางและต่ำที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือมีเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ไม่แตกต่างกับนักศึกษาที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ปรารธนา เกษน้อย (2540: 53-54) ได้ศึกษาเรื่องผลของการเรียนแบบร่วมมือในวิชาสังคมศึกษาที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสามารถในการวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือในวิชาสังคมศึกษาที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสามารถในการวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 30 คน กลุ่มทดลองเรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือ และกลุ่มควบคุมเรียนแบบปกติ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มที่เรียนแบบปกติอย่างมี

นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือมีความสามารถในการวิเคราะห์สูงกว่านักเรียนที่เรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สุทธดา มุ่งช่อนกลาง (2540 : 83 - 84) ได้ศึกษาเรื่องการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิชาวิทยาศาสตร์และความร่วมมือในการทำงานกลุ่มระหว่างนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่เรียน ด้วยวิธีการแบบร่วมมือที่เป็นทางการกับไม่เป็นทางการ วัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทาง การเรียนวิชาวิทยาศาสตร์และความร่วมมือในการทำงานกลุ่มระหว่างนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นที่ เรียนด้วยวิธีการแบบร่วมมือที่เป็นทางการกับไม่เป็นทางการ กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนปรังค์ทองวิทยา จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 84 คน แบ่งเป็นกลุ่มละ 42 คน กลุ่มทดลองที่ 1 เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือแบบเป็นทางการ กลุ่มทดลองที่ 2 เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือแบบไม่ เป็นทางการ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือแบบเป็นทางการกับไม่เป็นทาง การมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยทั้งสองกลุ่มมีความร่วมมือในการทำงานกลุ่มแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อังคณา ชัยมณี (2540: 91-96) ได้ศึกษาเรื่องการพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยใช้การเรียนแบบร่วมมือด้วยเทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมสำหรับนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 3 วัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมทักษะการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจโดย ใช้การเรียนแบบร่วมมือด้วยเทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนชุมชนบ้านผือพิทยภูมิ จังหวัดอุดรธานี จำนวน 24 คน ผลการวิจัยพบว่า คะแนนความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจของนักเรียนหลังเข้า ร่วมโปรแกรมสูงกว่าเกณฑ์การประเมินหลังเข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ นักเรียนบางส่วนที่เข้าร่วมโปรแกรมมีความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมในโปรแกรมอยู่ในระดับเหมาะสมมาก และบางส่วนมีความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมในโปรแกรมอยู่ในระดับเหมาะสมปานกลาง

2. งานวิจัยต่างประเทศ

แมรี่ แอน เบ็กเลย์ แมคคัลลัม (Mary Ann Bagley Maccollum.,1989: 892) ได้ศึกษาเรื่อง "ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และความคงทนในการเรียนวิชาความน่าจะเป็นและสถิติ : การเปรียบเทียบกลวิธี การสอน 2 แบบ" นักการศึกษาจำนวนมากได้ตระหนักถึงการพัฒนาการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ให้ได้ผล ซึ่งในการวิจัยนี้ต้องการศึกษาถึงการใช้วิธีการสอนที่ได้ผลในการเรียนวิชาพีชคณิตในเรื่องความน่าจะเป็น

และสถิติ จากการวิจัยที่ผ่านมาวิธีการเรียนแบบร่วมมือเป็นวิธีการเรียนที่ใช้ได้ผลกับวิชาคณิตศาสตร์ในระดับมัธยมศึกษา ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้ทำการสอนวิชาพีชคณิตเองเป็นเวลา 3 สัปดาห์ โดยใช้วิธีสอน 2 แบบ ในกลุ่มควบคุมซึ่งมีนักเรียน 24 คน ใช้การสอนแบบดั้งเดิมโดยให้นักเรียนจดบันทึกและทำแบบฝึกหัดในหนังสือ ส่วนกลุ่มทดลองมีนักเรียน 26 คน ใช้การสอนแบบร่วมมือแบบ STAD โดยครูกำหนดให้นักเรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ผู้วิจัยใช้แบบทดสอบแบบเลือกตอบจำนวน 25 ข้อ ทดสอบความรู้เดิมก่อนเรียน หลังจากทดลองเสร็จแล้วทำการทดสอบหลังเรียน และหลังจากนั้นอีก 6 สัปดาห์ทำการทดสอบความคงทนในการเรียน ผู้วิจัยได้ใช้แบบสอบถามในการทดสอบเจตคติต่อการเรียนของนักเรียน การวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติที่ การวิเคราะห์ความแปรปรวน, และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน โดยมีตัวแปรต้นเป็นวิธีการสอน เพศชาย - หญิง และระดับความสามารถสูงและต่ำ ผลการวิจัยพบว่า ในกลุ่มควบคุมนักเรียนหญิงและนักเรียนระดับความสามารถต่ำมีผลสัมฤทธิ์สูง ส่วนนักเรียนที่มีระดับความสามารถสูงและเพศชาย มีผลสัมฤทธิ์ดีเหมือนกันทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม แต่นักเรียนทั้งสองห้องมีความคงทนในการเรียนไม่แตกต่างกัน และนักเรียนในกลุ่มทดลองที่ใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD มีเจตคติต่อการเรียนในทางบวก จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าวิธีการเรียนแบบร่วมมือช่วยผู้สอนในการเรียนการสอน เนื่องจากนักเรียนมีเจตคติในทางบวก ซึ่งช่วยลดความตึงเครียดในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์

แมรี ซูซาน วิลเลียม (Mary Susan Williams, 1989: 3611) ได้ศึกษาเรื่อง "ผลของการเรียนแบบร่วมมือเป็นกลุ่มที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และเจตคติต่อการเรียนของนักเรียนที่เรียนวิชาพีชคณิต" วัตถุประสงค์ของการวิจัยนี้ก็เพื่อตัดสินว่าการเรียนแบบร่วมมือเป็นกลุ่มมีผลต่อการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาพีชคณิต เจตคติต่อตนเองและผู้อื่น และเจตคติต่อการเรียนวิชาพีชคณิต ให้สูงขึ้นกว่าการเรียนแบบดั้งเดิม ในกลุ่มทดลองจะใช้การเรียนแบบร่วมมือสองแบบคือ การเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD และ TGT กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนที่เรียนวิชาพีชคณิตจำนวน 165 คน โดยมาจากโรงเรียนในอลาบามา (Alabama) ซึ่งเป็นโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น 1 โรงเรียนและเป็นโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย 2 โรงเรียน ในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายแต่ละโรงเรียนจะมีกลุ่มทดลอง 1 ห้อง กลุ่มควบคุม 1 ห้อง ส่วนในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นจะมีกลุ่มทดลอง 2 ห้อง และกลุ่มควบคุม 2 ห้อง ผลการวิจัยพบว่า มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญของคะแนนวิชาพีชคณิตในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม แต่เจตคติต่อการเรียนวิชาพีชคณิตมีความแตกต่างอย่างไม่มีนัยสำคัญ

อัลเลน ยูจีน คอสเตอร์ (Allen Eugene. Kosteris, 1991: 2255) ได้ศึกษาเรื่อง "ผลของวิธีการเรียนแบบร่วมมือต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและเจตคติต่อการเรียนในห้องเรียนแบบดั้งเดิม"

วัตถุประสงค์ของการวิจัยในครั้งนี้เพื่อศึกษาผลของการใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือในระดับมัธยมศึกษาใน ห้องเรียนที่เรียนวิชาสังคมศึกษาแบบดั้งเดิม ว่ามีผลสัมฤทธิ์และเจตคติต่อการเรียนในทางบวกหรือไม่ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นที่เรียนวิชาประวัติศาสตร์อเมริกา กลุ่มทดลองใช้วิธีการ เรียนแบบร่วมมือแบบ STAD ผสมกับการเรียนแบบดั้งเดิม และกลุ่มควบคุมใช้การเรียนแบบดั้งเดิม อย่างเดียว ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มทดลองมีพัฒนาการในการเรียนดีกว่ากลุ่มควบคุม และจากการทดสอบ เจตคติพบว่ากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีเจตคติต่อการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ และจากการ สังเกตในระหว่างการทดลองพบว่า นักเรียนในกลุ่มทดลองมีพฤติกรรมในทางบวกสอดคล้องกับผลการ วิจัยที่ผ่านมา นักเรียนมีความสุขสนุกสนานในการเรียนร่วมกัน สนใจการเรียนมากขึ้น จากผลการวิจัยแสดง ให้เห็นว่านักเรียนในห้องที่ใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD ร่วมกันวิธีการเรียนแบบดั้งเดิมมี ผลสัมฤทธิ์และเจตคติในทางบวก ซึ่งชี้ให้เห็นถึงประสิทธิภาพของวิธีการเรียนแบบร่วมมือที่สามารถใช้ในการ สอนวิชาสังคมศึกษาในระดับมัธยมศึกษาได้อย่างดี ทดสอบภายหลัง 3 สัปดาห์ การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (Multivariate analysis of covariance) สถิติทดสอบที และสถิติ บรรยาย ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่ามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญของวิธีการสอน นั่นคือนักเรียนที่เรียน ด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน, ความคงทนในการเรียน และ เจตคติต่อการสอนของครูสูงกว่าการเรียนแบบปกติ

เกรก แอล พีค (Greg L. Peck.,1991: 2022) ได้ศึกษาเรื่อง “ผลของวิธีการเรียนแบบร่วมมือต่อ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนการสะกดคำของนักเรียนระดับประถมศึกษา” การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ ศึกษาผลของการใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีระดับความ สามารถในการสะกดคำต่างกัน (สูง, กลาง, ต่ำ) ใช้เวลาในการทดลอง 7 สัปดาห์ ตัวแปรในการศึกษา ได้แก่ระดับความสามารถในการสะกดคำ และรูปแบบการจัดกลุ่มในการเรียนสะกดคำ กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 3 - 4 จำนวน 6 ห้องเรียน กลุ่มทดลองใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือใน การสอนสะกดคำ 3 ห้อง มีจำนวนนักเรียน 67 คนและกลุ่มควบคุมใช้การสอนการสะกดคำแบบปกติ 3 ห้องเรียน มีจำนวนนักเรียน 68 คน แบ่งระดับความสามารถนักเรียนเป็น 3 ระดับคือ ผลสัมฤทธิ์ สูง ผลสัมฤทธิ์ปานกลาง และผลสัมฤทธิ์ต่ำ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่เรียนสะกดคำโดยใช้วิธีการเรียน แบบร่วมมือแบบ STAD 1)นักเรียนระดับประถมศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์การสะกดคำสูงเท่ากันเมื่อใช้การเรียน สะกดคำเป็นกลุ่ม 2)นักเรียนระดับผลสัมฤทธิ์สูง, กลาง และต่ำ มีผลสัมฤทธิ์การสะกดคำดีขึ้นเมื่อใช้วิธี การเรียนสะกดคำเป็นกลุ่ม 3) นักเรียนระดับผลสัมฤทธิ์ต่ำมีผลสัมฤทธิ์การสะกดคำต่างจากนักเรียน ระดับผลสัมฤทธิ์สูง และปานกลางอย่างมีนัยสำคัญ จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า การใช้การเรียนแบบ

ร่วมมือเป็นกลุ่มในการสอนสะกดคำมีประสิทธิภาพในการช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ในการสอนสะกดคำให้สูงขึ้น
ในนักเรียนทุกระดับความสามารถ

โรเบิร์ต เจ. สตีเวน, โรเบิร์ต อี. สลาบิน และแอนนา แมรี (Robert J. Stevens, Robert E. Slavin and Anna Marie, 1991: 8-16) ได้ศึกษาเรื่อง "ผลของการเรียนแบบร่วมมือและการสอนแบบชี้แนะ
ที่มีต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสำคัญ" การทดลองครั้งนี้นำไปสู่การค้นคว้าเกี่ยวกับการสอนแบบชี้แนะ
ในการสอนกลวิธีการอ่านเพื่อความเข้าใจ และการเพิ่มวิธีการเรียนแบบร่วมมือในการสอนการอ่านเพื่อความ
เข้าใจและกลวิธีจับใจความสำคัญ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 - 4 ในโรงเรียน
ประถมศึกษาในเพนซิลวาเนีย จำนวน 486 คน มีครูผู้สอน 30 คน กลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 ที่ได้รับ
การสอนแบบชี้แนะและวิธีการเรียนแบบร่วมมือ กลุ่มทดลองที่ 2 ได้รับการสอนแบบชี้แนะอย่างเดียว และ
กลุ่มควบคุมสอนแบบดั้งเดิม ผลการวิจัยพบว่านักเรียนในกลุ่มทดลองที่สอนแบบชี้แนะร่วมกับวิธีการเรียน
แบบร่วมมือมีผลสัมฤทธิ์การอ่านเพื่อความเข้าใจและกลวิธีจับใจความสำคัญสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมี
นัยสำคัญ

โฮวาร์ด แอล. โจนส์ (Howard L. Jones, 1992: 2382) ได้ศึกษาเรื่อง "การเรียนแบบร่วมมือ,
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และเจตคติต่อการเรียนของนักเรียนในวิทยาลัยร่วมในห้องเรียนที่มีนิสิตใหม่ชาว
อังกฤษ" วัตถุประสงค์ของการศึกษาในครั้งนี้เพื่อศึกษาถึงความสัมพันธ์ของการเรียนแบบร่วมมือกับผล
สัมฤทธิ์ทางการเรียน และเจตคติของนักเรียนในห้องเรียนที่มีนักเรียนชาวฝรั่งเศสและชาวอังกฤษเรียนร่วม
กัน ในการศึกษาครั้งนี้ใช้การเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD โดยศึกษาความสัมพันธ์ของการเรียนแบบร่วม
มือแบบ STAD กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและเจตคติในการเรียนของนักเรียนในห้องเรียนที่มีนิสิตใหม่
ชาวอังกฤษ การศึกษาในครั้งนี้ใช้เวลา 12 สัปดาห์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับวิทยาลัยที่มี
นักเรียนหลายชาติจำนวน 132 คน และครูผู้สอน 8 คน (จาก 6 วิทยาลัย) ในเมืองหลวงของรัฐ
เท็กซัส กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีนักเรียนที่เป็นนิสิตใหม่ชาวอังกฤษเหมือนกัน ครู 4 คนได้รับ
การฝึกและใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือ ส่วนครูอีก 4 คนในกลุ่มควบคุมไม่ได้รับการฝึกและไม่เคยใช้วิธี
การเรียนแบบร่วมมือมาก่อน ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่ใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD และ
นักเรียนที่ไม่ได้ใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกันอย่างมี
นัยสำคัญ นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือมีเจตคติในทางบวกต่อวิธีการเรียน จากผลการวิจัย
แสดงให้เห็นว่านักเรียนที่เรียนกับครูที่ได้รับการฝึกการใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการ
เรียนสูงและมีเจตคติในทางบวก

เจอร์รี ชิค โอบีควี (Jerry Chike. Obiekwe,1992: 1075) ได้ศึกษาเรื่อง “ผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อพัฒนาการของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระหว่างการเรียนรู้วิชาพีชคณิต ของนักเรียนระดับวิทยาลัย” วัตถุประสงค์ของการศึกษาในครั้งนี้เพื่อทดสอบผลของการวิธีการเรียนแบบร่วมมือว่ามีประสิทธิภาพดีกว่าการใช้วิธีการเรียนแบบปกติ ในการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาพีชคณิตของนักเรียนในระดับวิทยาลัย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาในมหาวิทยาลัยเมมฟิส (MSU) ซึ่งลงทะเบียนเรียนวิชาพีชคณิต จำนวน 187 คน แบ่งเป็นกลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยการเรียนแบบปกติ 79 คน และกลุ่มทดลองเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD 108 คน ผลการวิจัยพบว่านักเรียนเพศหญิง และชาย และครูผู้สอนต่างก็มีผลสัมฤทธิ์ไม่แตกต่างกัน แต่นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือกับนักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบปกติมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกัน

โรสินี บินติ อาบู(Rosini Binti. Abu,1994: 3350) ได้ศึกษาเรื่อง “ผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความคงทนทางการเรียน และเจตคติต่อการเรียน ของนักเรียนที่มีฐานะทางเศรษฐกิจดี” วัตถุประสงค์ของการศึกษาในครั้งนี้เพื่อพิสูจน์ให้เห็นถึงผลของวิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน, ความคงทนในการเรียน, และเจตคติต่อการวิธีการสอนของครู กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาค้างนี้เป็นนักเรียนที่มีฐานะทางบ้านดีที่เรียนวิชาคหกรรมในโรงเรียนมัธยมศึกษาในแถบ นอร์ท แคโรไลนา ใช้ครูผู้สอน 4 คนที่มีความสามารถไม่แตกต่างกัน ที่ใช้วิธีการสอนแบบร่วมมือ (แบบ STAD) และการสอนแบบปกติ กลุ่มทดลองใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือ และกลุ่มควบคุมจำนวนวิธีการเรียนแบบปกติ เครื่องมือในการวิจัยประกอบด้วยแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และแบบสอบถามเจตคติต่อการเรียน การทดสอบความคงทนในการเรียนจะใช้แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยทดสอบภายหลัง 3 สัปดาห์ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่ามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญของวิธีการสอน นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน, ความคงทนในการเรียน และเจตคติต่อการสอนของครูสูงกว่าการเรียนแบบปกติ

มาร์ค สตีเวน จอห์นสัน(Mark Steven. Johnson,1994: 729) ได้ศึกษาเรื่อง “ผลของการใช้กลวิธีการตั้งเป้าหมายต่อพฤติกรรมการทำงานของสมาชิกในกลุ่ม” การศึกษาค้างนี้เป็นกลุ่มทดลองเป็น 4 กลุ่มกลุ่มที่ 1 ใช้การตั้งเป้าหมายอย่างเดียว กลุ่มที่ 2 ใช้การตั้งเป้าหมายกลุ่มและเป้าหมายเดี่ยว กลุ่มที่ 3 ใช้การตั้งเป้าหมายเดี่ยวอย่างเดียว และกลุ่มที่ 4 ใช้การตั้งเป้าหมายโดยไม่จำกัดชนิด เพื่อศึกษาว่ากลวิธีการตั้งเป้าหมายแบบใดที่มีประสิทธิภาพในการทำงานกลุ่มมากที่สุด การวิจัยครั้งนี้ตั้งสมมติฐานว่ากลุ่มที่ตั้งเป้าหมายเดี่ยวอย่างเดียวจะให้ผลการทำงานที่ต่ำ, มีการร่วมมือกันในกลุ่มน้อย และมีการใช้กลวิธีการทำงานร่วมกันแบบรายงานตน (self-reports) น้อยกว่าการใช้กลวิธีการตั้งเป้าหมายอีก 3 กลุ่ม ผลการวิจัย

พบว่าผลการทำงานทั้ง 4 กลุ่มไม่แตกต่างกัน ซึ่งปฏิเสธสมมติฐาน ผลการตั้งเป้าหมายเดี่ยวไม่เป็นไปตามที่คาดหมาย ซึ่งอาจอธิบายได้ว่า อาจมีการยอมรับการตั้งเป้าหมายของแต่ละคนในกลุ่ม, มีการร่วมมือกัน หรืออาจอธิบายได้ว่ามีการวางแผนในกระบวนการทำงาน (in-process planning) แตกต่างกัน

โจอี เดล นิโคล (Joey Del. Nichols, 1994: 460) ได้ศึกษาเรื่อง “ผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและแรงจูงใจในการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนมัธยมศึกษาห้องที่เรียนเรขาคณิตเพื่อศึกษาประสิทธิภาพของการเรียนแบบร่วมมือแบบกลุ่มสัมฤทธิ์ (STAD) ของนักเรียนห้องที่ลงทะเบียนเรียนวิชาเรขาคณิต กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยนักเรียนจำนวน 81 คน กลุ่มทดลองใช้การเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD ซึ่งแบ่งออกเป็น 1) ใช้การเรียนแบบ STAD ใน 9 สัปดาห์แรกของการเรียน และ 2) ใช้การเรียนแบบ STAD ใน 9 สัปดาห์หลังของการเรียน กลุ่มทดลองทั้งสองกลุ่มจะเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุมที่ใช้การเรียนแบบปกติ) ตัวแปรในการวิจัยประกอบด้วยตัวแปรตาม 5 ตัวคือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน, การตั้งเป้าหมายในการเรียน, ประสิทธิภาพของบุคคล, ค่านิยมทั้งภายในและภายนอกในการทำงาน และการใช้กลวิธีการเรียนรู้ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนในกลุ่มทดลองทั้งสองกลุ่ม มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และมีการตั้งเป้าหมายในการเรียน, ประสิทธิภาพของบุคคล และค่านิยมในการทำงานสูงขึ้น มีการใช้กลวิธีการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทำงานที่ลึกซึ้ง ซึ่งผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการเรียนแบบร่วมมือแบบ STAD มีประสิทธิภาพสูงกว่าการเรียนแบบปกติ

เชซ เบอร์ตัน แอนเดอร์สัน (Cnace Burton. Anderson, 1996: 1401) ได้ศึกษาเรื่อง “กลไกและที่มาของปัจจัยที่ส่งผลต่อการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนขนาดกลาง (นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1, ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน, การชักนำของผู้ปกครอง) การวิจัยครั้งนี้วัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาทฤษฎีพื้นฐานของกระบวนการตั้งเป้าหมายในการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนขนาดกลาง และที่มาของปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการตั้งเป้าหมายของนักเรียน การวิจัยมุ่งตอบคำถามของการวิจัยดังนี้ 1) นักเรียนใช้กระบวนการอะไรในการตั้งเป้าหมาย 2) กระบวนการเหล่านี้มีผลอย่างไรเมื่อนักเรียนได้รับการสอนวิธีการตั้งเป้าหมายที่มีประสิทธิภาพจริง 3) มีกลไกอะไรบ้างในการตั้งเป้าหมายที่มีผลต่อการเรียนและการปฏิบัติของนักเรียน ขอบเขตในการศึกษาเกี่ยวกับความรู้ที่สัมพันธ์กับการฝึกการตั้งเป้าหมายและที่มาของแรงจูงใจในการตั้งเป้าหมายของนักเรียน กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้คือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ในโรงเรียนขนาดกลางที่ได้รับโปรแกรมการฝึกการตั้งเป้าหมาย แนวคิดพื้นฐานในการวิจัยคือการใช้กลไกการแยกแยะความคิดรวบยอดที่สำคัญในการตั้งเป้าหมาย และการศึกษาการเข้าร่วมโปรแกรมการตั้งเป้าหมายและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ผลการวิจัยพบว่านักเรียนมีการตั้งเป้าหมายในระยะสั้นและระยะ

ปานกลางในเรื่องของกีฬาและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นส่วนมาก ส่วนการตั้งเป้าหมายในระยะยาวจะเป็นเรื่องของอาชีพ หรือการนำความรู้ไปใช้ในการทำงานให้ประสบผลสำเร็จ นอกจากนี้ยังพบว่าผู้ปกครองหรือพ่อแม่มีอิทธิพลอย่างมากในการตั้งเป้าหมายของเด็ก ส่วนอิทธิพลอื่นๆ ได้แก่ แรงจูงใจ, อิทธิพลจากพี่เลี้ยง หรือครูผู้สอน หรือผู้ฝึกสอน, และความสามารถในการประยุกต์ใช้การทำงานในปัจจุบันเพื่อประโยชน์ในอนาคต ในการตั้งเป้าหมายนักเรียนใช้การทำงานที่หนัก, พัฒนาทักษะ, เจตคติในทางบวก และการทำงานในครั้งก่อนๆ เพื่อใช้ในกระบวนการตั้งเป้าหมายให้ได้ผล ในการวิเคราะห์เชิงปริมาณผลปรากฏว่า กลุ่มที่เข้าร่วมโปรแกรมการตั้งเป้าหมายกับกลุ่มที่ไม่เข้าร่วมมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกัน

เวนดี้ เมียดอร์ส ไกเกอร์ (Wendy Meadors. Geiger,1996: 1086) ได้ศึกษาเรื่อง "การเปรียบเทียบการมีส่วนร่วมของนักเรียนที่เรียนแบบสนทนาในชั้นเรียน, เรียนแบบร่วมมือ, และเรียนแบบจดบันทึกในโรงเรียนมัธยมศึกษา" วัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อทดสอบว่านักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือจะมีผลกระตุ้นให้นักเรียนมีส่วนร่วมในชั้นเรียนหรือไม่ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษและสังคมศึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตตะวันออกเฉียงใต้ของเวจเจเนีย (Virginia) ใช้วิธีเรียนแบบจดบันทึก, เรียนแบบสนทนา และเรียนแบบร่วมมือ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือมีระดับการมีส่วนร่วมสูงกว่าการเรียนแบบจดบันทึกและแบบสนทนา และนักเรียนที่เรียนแบบจดบันทึกกับแบบสนทนามีระดับการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนไม่แตกต่างกัน

ลินดา ซู ซวาทซ์ (Linda Sue. Schartz,1996: 1020) ได้ศึกษาเรื่อง "อิทธิพลของการแทรกการตั้งเป้าหมายในระหว่างการสอนต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน, การตั้งเป้าหมายเป็นนิสัย และประสิทธิภาพของตนเองสำหรับการกำกับตนในการเรียนของตน" วัตถุประสงค์หลักของการวิจัยครั้งนี้เพื่อทดสอบว่าการแทรกการตั้งเป้าหมายในระหว่างการสอนมีผลต่อประสิทธิภาพของตนเองสำหรับการกำกับตนในการเรียน, การตั้งเป้าหมายเป็นนิสัย, ผลสัมฤทธิ์ในการเรียน และทักษะในการวิเคราะห์เป้าหมายหรือไม่ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับวิทยาลัยจำนวน 75 คน กลุ่มทดลองได้รับการสอนการตั้งเป้าหมาย 4 บทเรียน ส่วนกลุ่มควบคุมจะเรียนวิชาวิทยาศาสตร์สุขภาพตามปกติ มีการทดสอบประสิทธิภาพของตนเองในการกำกับตนในการเรียน (SESRL) และการตั้งเป้าหมายเป็นนิสัยทั้งก่อนและหลังเรียน ส่วนการวิเคราะห์เป้าหมายและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีการทดสอบเมื่อเรียนจบแล้ว ผลปรากฏว่านักเรียนที่ได้รับการสอนการตั้งเป้าหมายมีการวิเคราะห์เป้าหมายอย่างรอบคอบมากกว่ากลุ่มควบคุม และผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่มไม่แตกต่างกัน การเปรียบเทียบคะแนน SESRL และการตั้งเป้าหมายเป็นนิสัย ผลปรากฏว่านักเรียนใน

กลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนการตั้งเป้าหมายมีประสิทธิภาพในการกำกับตนในการเรียนมากกว่ากลุ่มควบคุม และนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม มีนิสัยในการตั้งเป้าหมายไม่แตกต่างกัน

อัสเตซ ซิลเวสเตอร์ ลิฟิงส์โตน เอสไคล์ลี (Eustace Sylvester Livingstone Esdaille, 1997: 2893) ได้ศึกษาเรื่อง "ผลของการเรียนแบบร่วมมือต่อทักษะการแก้ปัญหาในนักเรียนที่เรียนการบัญชีและการจัดการ" การศึกษาในครั้งนี้ใช้เวลา 6 สัปดาห์เพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างวิธีการสอนกับความสามารถในการแก้ปัญหาของนักเรียนการบัญชีและการจัดการ แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือ กลุ่มที่ 2 ใช้วิธีการเรียนแบบปกติ เพื่อหาความสัมพันธ์ของวิธีการสอนกับทักษะการแก้ปัญหา, เพศ, คะแนนเมื่อเริ่มเรียน, และคะแนนเฉลี่ยสะสมในการเรียน ผลการวิจัยพบว่ามีความสัมพันธ์ในทางบวกของวิธีการเรียนแบบร่วมมือกับทักษะการแก้ปัญหา, เพศ, คะแนนเฉลี่ยสะสมในการเรียน โดยนักเรียนชายมีความสัมพันธ์ทางบวกกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือสูงกว่านักเรียนหญิง ผลการวิจัยชี้ชัดว่าวิธีการเรียนแบบร่วมมือมีผลทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

จีเวลล์ ยาวอนเน ฟรอสต์ (Jewell Yvonne Frost, 1997: 2122) ได้ศึกษาเรื่อง "ผลของการเรียนแบบร่วมมือต่อการชื่นชมตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนวิชาคณิตศาสตร์" การวิจัยครั้งนี้เพื่อศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อการชื่นชมตนเอง (self-esteem) ในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนวิชาคณิตศาสตร์ ประชากรในการวิจัยเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 325 คน สุ่มนักเรียนจำนวน 20 คน เข้ากลุ่มทดลองที่ใช้วิธีการเรียนแบบร่วมมือ และอีก 20 คนเข้ากลุ่มควบคุมที่ใช้วิธีการเรียนแบบดั้งเดิม เครื่องมือในการวิจัยใช้แบบทดสอบ Piers-Harris Children's Self-Concept Scale ในการวัดก่อนและหลังเรียน ผลการวิจัยพบว่าคะแนนจากแบบทดสอบของนักเรียนระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เฟย์ บัลช์ แจคสัน (Fay Balch Jackson, 1997: 817) ได้ศึกษาเรื่อง "ผลของการสอนการประเมินประโยชน์และการตั้งเป้าหมายต่อพฤติกรรมการเรียนและพฤติกรรมที่ไม่ใช่การเรียน ของนักเรียนที่มีความบกพร่องในการเรียน" วัตถุประสงค์ของการศึกษาในครั้งนี้เพื่อทดสอบผลของการสอนกลวิธีการประเมินประโยชน์และกลวิธีการตั้งเป้าหมายที่มีต่อพฤติกรรมการเรียนและพฤติกรรมที่ไม่ใช่การเรียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องในการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียน 8 คน ที่มีความบกพร่องทางการเรียน (2 คน) หรือนักเรียนที่มีสติปัญญาในการเรียนช้า (6 คน) ในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 - 6 ซึ่งเรียนในโรงเรียนมัธยมศึกษาตามชนบทในอลาบามา กลุ่มที่ 1 เป็นกลุ่มควบคุม (2 คน) กลุ่มที่ 2 ใช้กลวิธีการประเมินประโยชน์ และกลวิธีการตั้งเป้าหมาย กลุ่มที่ 3 ใช้กลวิธีการตั้งเป้าหมายอย่างเดียว กลุ่มที่ 4 ใช้กลวิธี

การประเมินประโยชน์อย่างเดียว ผู้วิจัยสอนกลวิธีการประเมินประโยชน์และกลวิธีการตั้งเป้าหมายในกลุ่มทดลองที่ 2 สอนกลการตั้งเป้าหมายในกลุ่มที่ 3 และสอนกลวิธีการประเมินประโยชน์ในกลุ่มทดลองที่ 4 โดยใช้เวลา 15 นาทีต่อวัน เป็นเวลา 5 สัปดาห์ ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มทดลองทุกกลุ่มมีพัฒนาการทางพฤติกรรมกรรมการเรียนและพฤติกรรมที่ไม่ใช่การเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุม นักเรียนสามารถเรียนรู้ขั้นตอนของกลวิธี และประยุกต์ใช้ได้

ดانا เค. เคลเลอร์ (Dana K. Keller, 1997: 71) ได้ศึกษาเรื่อง "การศึกษาาระยะยาวโดยใช้ข้อมูลการศึกษาแห่งชาติในการประเมินผลของการเรียนแบบร่วมมือต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน" วัตถุประสงค์ของการวิจัยครั้งนี้เพื่อทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างวิธีการเรียนแบบร่วมมือกับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนโดยใช้ข้อมูลการศึกษาแห่งชาติในการศึกษาาระยะยาว (NELS) การศึกษาครั้งนี้จะเน้นไปที่นักเรียนระดับมัธยมศึกษา ใช้ข้อมูลจากการศึกษาแห่งชาติระยะเวลา 2 ปี ศึกษาความสัมพันธ์ของวิธีการเรียนแบบร่วมมือกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในวิชาคณิตศาสตร์, การอ่าน และวิทยาศาสตร์ โดยใช้ข้อมูลที่เก็บในสหรัฐอเมริกา ผลการวิจัยพบว่าวิธีการเรียนแบบร่วมมือมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในทางบวก โดยวิธีการเรียนแบบร่วมมือมีผลต่อผลสัมฤทธิ์วิชาวิทยาศาสตร์เพียงเล็กน้อย

แมรี ลู โซลตีส (Mary Lou. Soltys, 1997: 113) ได้ศึกษาเรื่อง "ผลของการตั้งเป้าหมายในการเรียนของตนเองต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนทักษะทางภาษาศาสตร์" วัตถุประสงค์ของการวิจัยในครั้งนี้เพื่อศึกษาผลของการตั้งเป้าหมายในการเรียนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการพัฒนาการอ่าน, ทักษะทางภาษาและแรงจูงใจในการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ถึงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ผู้วิจัยใช้คะแนนสอบปลายภาคการศึกษา 2 ปี (1994 - 1996) เป็นคะแนนฐานในการตั้งเป้าหมายของตนเอง กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยเป็นนักเรียนในโรงเรียนเซตตำบล โดเวอร์ (Dover) เมืองเดลาแวร์ (Delaware) ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่มีการตั้งเป้าหมายในการเรียนในกลุ่มทดลองจะมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านและทักษะทางภาษาจากการทดสอบหลังเรียน (posttest) สูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุม