



การศึกษาการเรียนการสอนแบบซ่อมเสริม
เพื่อใช้ในการแก้ปัญหาของผู้เรียนภาษาอังกฤษแบบเข้ม
ซึ่งจัดโดยสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

พ
ภษ 15
003226

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

พ.ศ. ๒๕๒๗

การศึกษาการ เรียนการสอนแบบซ่อม เสริม
เพื่อใช้ในการแก้ปัญหของผู้เรียนภาษาอังกฤษแบบ เข้ม
ซึ่งจัดโดย สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันภาษา
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

พ.ศ. ๒๕๒๗

รายงานการวิจัย

เรื่อง

การศึกษาการเรียงการสอนแบบซ่อมเสริม
เพื่อใช้ในการแก้ปัญหาของผู้เรียนภาษาอังกฤษแบบเข้ม
ซึ่งจัดโดย สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



โดย

สุพัตน์ สุกมลสันต์

บุญศิริ อโนตเศรชฐ

กรองแก้ว กรรณสุต

ภามณี ขจรบุญ

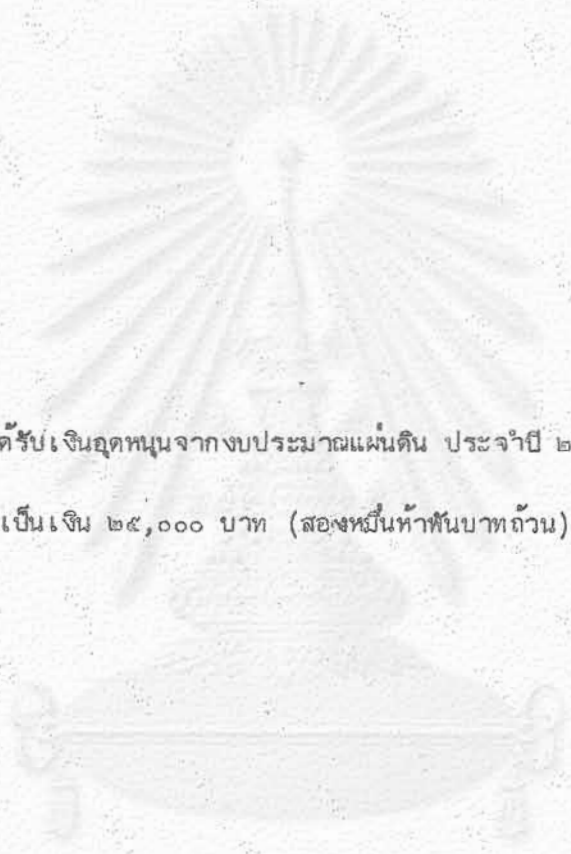
สถาบันนวัตกรรมการ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันภาษา

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

พ.ศ. ๒๕๒๗



งานนี้ได้รับเงินอุดหนุนจากงบประมาณแผ่นดิน ประจำปี ๒๕๒๗

เป็นเงิน ๒๕,๐๐๐ บาท (สองหมื่นห้าพันบาทถ้วน)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญ



	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย	ก
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	ค
กิตติกรรมประกาศ	ฉ
บทที่ ๑ บทนำ	๑
- ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา	๑
- ความเป็นมาของโครงการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้ม	๑
- ปัญหาที่มาของการวิจัยและความสำคัญ	๑๖
- วัตถุประสงค์ของการวิจัย	๑๗
- ขอบเขตของการวิจัย	๑๘
- สมมุติฐานของการวิจัย	๒๐
- ข้อตกลงเบื้องต้น	๒๐
- ความจำกัดของการวิจัย	๒๒
- คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้	๒๒
บทที่ ๒ วรรณคดีที่เกี่ยวข้อง	๒๗
- วิธีการที่ใช้ในการเรียนการสอน	๒๗
- งานวิจัยด้านการศึกษาเปรียบเทียบวิธีสอนแบบต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง	๓๒
- งานวิจัยในประเทศ	๓๒
- งานวิจัยต่างประเทศ	๓๒
- ปัจจัยบางประการที่คาดว่าจะมีผลกระทบต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียน	๓๔
- งานวิจัยด้านความสัมพันธ์ของสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษา เจตคติ แรงจูงใจ และความถนัดทางภาษาที่เกี่ยวข้อง	๔๖
- งานวิจัยในประเทศ	๔๖
- งานวิจัยต่างประเทศ	๔๘

สารบัญ (ต่อ)

	หน้า
บทที่ ๓ : วิธีดำเนินการวิจัย	๕๑
- กลุ่มตัวอย่าง	๕๑
- เครื่องมือในการวิจัย	๖๐
- การเก็บรวบรวมข้อมูล	๖๒
- การจัดการเรียนการสอน	๖๓
- การวิเคราะห์ข้อมูล	๖๔
บทที่ ๔ : ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	๗๑
- ประสิทธิภาพของวิธีการสอนแบบต่าง ๆ :	๗๒
- สัมฤทธิ์ผลในการเรียนการสอนทักษะการฟัง	๗๓
- สัมฤทธิ์ผลในการเรียนการสอนความรู้ด้านโครงสร้างทางภาษา : ..	๗๔
- สัมฤทธิ์ผลในการเรียนการสอนทักษะการอ่านเข้าใจความ	๗๑
- สัมฤทธิ์ผลในการเรียนการสอนทักษะการเขียน	๗๕
- สัมฤทธิ์ผลรวมในการเรียนการสอน :	๗๔
- ปัญหาจุดเด่นและจุดด้อยของการเรียนการสอนซ่อมเสริมแต่ละแบบ : ..	๗๕
- ปัจจัยบางอย่างที่คาดว่าจะมีผลกระทบต่อสัมฤทธิ์ผลทั่วไปในการเรียน	๗๕
- ด้านการฟัง	๗๗
- ด้านโครงสร้างทางภาษา :	๗๘
- ด้านการอ่านเข้าใจความ :	๑๐๑
- ด้านการเขียน	๑๐๒
- ด้านสัมฤทธิ์ผลรวม	๑๐๔
- เกณฑ์ที่เหมาะสมเพื่อการคัดเลือกผู้เข้ารับการศึกษาประกอบรวม	๑๐๖

สารบัญ (ต่อ)

หน้า

บทที่ ๕ : สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	๑๑๒
- สรุปผล :	๑๑๒
- อภิปรายผล	๑๒๕
- ข้อเสนอแนะ	๑๒๗
บรรณานุกรม	๑๓๐
ภาคผนวก	๑๓๘

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เลขหมู่ ^{คพ} ๓๙.๑๕
เลขทะเบียน ๐๐๓๒๒๖
วันเดือนปี ๒๑ เม.ย ๕๙

สารบัญตารางประกอบ

ตารางบทที่ ๑ ที่		หน้า
๑	รูปแบบของการสอน ๔ แบบ	๒๔
ตารางบทที่ ๓ ที่		
๒	การทดสอบความแตกต่างของพื้นความรู้ของทักษะ รวมของผู้เรียน กลุ่มสูง และผู้เรียนกลุ่มต่ำ	๕๒
๓	การวิเคราะห์ความแปรปรวนของพื้นความรู้ของกลุ่มตัวอย่าง ด้านการฟัง	๕๓
๔	การวิเคราะห์ความแปรปรวนของพื้นความรู้ของกลุ่มตัวอย่าง ด้านโครงสร้างทางภาษา	๕๔
๕	การวิเคราะห์ความแปรปรวนของพื้นความรู้ของกลุ่มตัวอย่าง ด้านทักษะการอ่าน เข้าใจความ	๕๕
๖	การวิเคราะห์ความแปรปรวนของพื้นความรู้ของกลุ่มตัวอย่าง ด้านทักษะการเขียน	๕๖
๗	การวิเคราะห์ความแปรปรวนของทักษะต่าง ๆ ของกลุ่มตัวอย่าง	๕๗
๘	สถานะภาพทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง	๕๘
๙	ตารางการเรียนการสอนกลุ่มที่ ๑ (DTT)	๖๕
๑๐	ตารางการเรียนการสอนกลุ่มที่ ๒ (TIT)	๖๖
๑๑	ตารางการเรียนการสอนกลุ่มที่ ๓ (PBT)	๖๗
๑๒	ตารางการเรียนการสอนกลุ่มที่ ๔ (IST)	๖๘

สารบัญตารางประกอบ (ต่อ)

ตารางบทที่ ๔ ที่	หน้า
๑๓ การวิเคราะห์ความแปรปรวนผลของการสอนทักษะการฟัง ของ ๕ กลุ่ม	๗๓
๑๔ การเปรียบเทียบพหุคูณค่ามัชฌิม เลขคณิตของทักษะการฟัง	๗๔
๑๕ การทดสอบนัยสำคัญของสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นด้านทักษะการฟัง	๗๖
๑๖ การวิเคราะห์ความแปรปรวนผลของการสอนโครงสร้าง ทางภาษา ด้วยวิธีสอน ๕ แบบ	๗๘
๑๗ การเปรียบเทียบพหุคูณค่ามัชฌิม เลขคณิตด้านโครงสร้าง ทางภาษา	๗๙
๑๘ การทดสอบนัยสำคัญของสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นด้านโครงสร้าง ทางภาษา	๘๐
๑๙ การวิเคราะห์ความแปรปรวนผลของการสอนทักษะการอ่าน เข้าใจความ ด้วยวิธีสอน ๕ แบบ	๘๑
๒๐ การเปรียบเทียบพหุคูณค่ามัชฌิม เลขคณิตของทักษะการอ่าน	๘๒
๒๑ การทดสอบนัยสำคัญของสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นด้านทักษะ การอ่านเข้าใจความ	๘๓
๒๒ การวิเคราะห์ความแปรปรวนผลของการสอนทักษะการเขียน	๘๔
๒๓ การเปรียบเทียบพหุคูณค่ามัชฌิม เลขคณิตของทักษะการเขียน	๘๖
๒๔ การทดสอบนัยสำคัญของสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้น ด้านทักษะการเขียน	๘๗
๒๕ การวิเคราะห์ความแปรปรวนผลของการสอนทักษะรวม	๘๘
๒๖ การเปรียบเทียบพหุคูณค่ามัชฌิม เลขคณิตของทักษะรวม	๙๐
๒๗ การทดสอบนัยสำคัญของคะแนนสัมฤทธิ์ผล รวมทั้งเพิ่มขึ้น	๙๒

สารบัญตารางประกอบ (ต่อ)

ตารางบทที่ ๔ ที่		หน้า
๒๘	ความแตกต่างของอัตราส่วนของคะแนนสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้น	๙๔
๒๙	การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของอิทธิพลตัวแปร ต่อสัมฤทธิ์ผลด้านการฟัง	๙๗
๓๐	การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของอิทธิพลตัวแปร ต่อความรู้ความสามารถด้านโครงสร้างทางภาษา	๙๘
๓๑	การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของอิทธิพลตัวแปร ต่อสัมฤทธิ์ผลด้านการอ่านเข้าใจความ	๑๐๑
๓๒	การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของอิทธิพลตัวแปร ต่อสัมฤทธิ์ผลด้านการเขียน	๑๐๓
๓๓	การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของอิทธิพลตัวแปร ต่อสัมฤทธิ์ผลรวม	๑๐๕
๓๔	การทดสอบความมีนัยสำคัญของค่า Wilks' Lambda	๑๐๗
๓๕	ความแม่นยำตรงในการแบ่งกลุ่มตัวอย่าง	๑๐๘
ตารางบทที่ ๕ ที่		
๓๖	สรุปผลการเรียนการสอนแบบต่าง ๆ	๑๑๖



บทคัดย่อ

จุดมุ่งหมายในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ คือ ๑) เพื่อศึกษาเปรียบเทียบผลการเรียน แบบซ่อมเสริม ๔ แบบว่า แบบใดมีประสิทธิภาพสูงสุด คือ ก. แบบมีผู้สอนประจำ และสอนโดยตรง (DTT) ข. แบบมีผู้สอนและเรียนด้วยตนเอง (TIT) ค. แบบอาศัยข้อมูลของปัญหาเป็นเกณฑ์ (PBT) และ ง. แบบสังเคราะห์ทักษะ (IST) ๒) เพื่อศึกษาปัญหาข้อดี และข้อเสียของการเรียนทั้ง ๔ แบบ ๓) เพื่อศึกษาปัจจัยบางอย่างที่อาจมีผลกระทบต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนแต่ละแบบ และ ๔) เพื่อหาเกณฑ์ที่เหมาะสมในการคัดเลือกผู้เข้ารับการอบรมต่อไป

การศึกษาค้นคว้านี้ใช้กลุ่มตัวอย่าง จำนวน ๖๔ คน ซึ่งเป็นผู้สมัครเข้ารับการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้ม ของสถาบันภาษา ในระหว่างภาคฤดูร้อน ปี พ.ศ. ๒๕๒๔ บุคคลเหล่านี้แบ่งออกเป็น ๒ พวก คือ กลุ่มสูง ๓๓ คน และกลุ่มต่ำ ๓๑ คน ทั้งนี้โดยอาศัยคะแนนแบบสอบสมมติภาพมาตรฐานเป็นเกณฑ์ในการแบ่งกลุ่ม ตัวอย่างในกลุ่มต่ำแบ่งออกเป็น ๔ กลุ่ม ๆ ละ ๘ คนเท่ากัน โดยวิธีสุ่ม กลุ่มทั้ง ๔ ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญด้านการอ่าน การฟัง การเขียน และไวยากรณ์ทางภาษาอังกฤษ เมื่อทดสอบด้วย F-test แล้ว ($p = .๐๕$) ผู้เรียนทั้ง ๔ กลุ่ม ได้รับการสอนแตกต่างกันตามวิธีดังกล่าว โดยผู้สอนพูดเดียวกัน ที่สลับเปลี่ยนกันสอนอย่างมีระบบ เครื่องมือในการศึกษาค้นคว้านี้ ได้แก่ แบบทดสอบสมมติภาพมาตรฐาน ๑ ชุด แบบสอบถามแรงจูงใจ แบบสอบถามเจตคติ แบบวัดความถนัดทางภาษา แบบวัดนิสัยในการเรียน และแบบสอบถามสถานะภาพทั่วไปของผู้เรียน

ภายหลังการเรียนเป็น ๑๕๐ คาบแล้ว จึงทำการทดสอบภายหลังกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดด้วยแบบสอบมาตรฐานชุดเดิม แล้ววิเคราะห์ผลการสอบด้วย ANOVA, ANCOVA, Discriminant Analysis และ Descriptive statistics อื่น ๆ แล้ว ผลสรุปได้ดังนี้

๑. การเรียนการสอนทั้ง ๔ แบบ มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียน ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ไม่ว่าจะเป็นทักษะการอ่าน การฟัง การเขียน หรือไวยากรณ์ก็ตาม ($p = .๐๕$) แต่ความแตกต่างนี้มีนัยสำคัญเชิงความหมายเมื่อคำนึงถึงคะแนนที่เพิ่มขึ้นจากการสอน การสอนแบบ IST, TIT, PBT และ DTT ให้ผลดีเป็นอันดับที่ ๑, ๒, ๓ และ ๔ ตามลำดับ การสอนแต่ละวิธีทำให้ผู้เรียนมีคะแนนเพิ่มขึ้นจากเดิม ๒๖.๕๒%, ๒๐.๕๐%, ๑๙.๕๐% และ ๑๓.๒๖% ตามลำดับ และสูงกว่าคะแนนของผู้เรียนในกลุ่มสูงที่เรียนโดยวิธีปกติ ซึ่งมีคะแนนเพิ่มขึ้นโดยเฉลี่ยเพียง ๙.๗๓% และคะแนนที่เพิ่มขึ้นของกลุ่มการสอนแบบ IST และ TIT สูงกว่าคะแนนที่เพิ่มขึ้นของกลุ่มการสอนปกติอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$)

๒. การเรียนการสอนทั้ง ๔ แบบ มีข้อดีและข้อเสียมากน้อยเท่า ๆ กัน

๓. คะแนนสอบก่อน (พื้นฐานรู้เดิม) มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$) โดยเฉพาะทักษะการฟัง และไวยากรณ์ทางภาษา และพบว่า การสอนของครูภาษาอังกฤษในระดับมัธยมปลายมีผลต่อทักษะการอ่านของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$) ส่วนตัวแปรอื่นที่เกี่ยวข้องอีกประมาณ ๑๕ ตัว เช่น นิสัยในการเรียน ความถนัดทางภาษา แรงจูงใจ เป็นต้น ไม่มีผลต่อการเรียนแต่ละแบบแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$)

๔. ชุดของตัวแปรที่อาจใช้เป็นเกณฑ์ในการคัดเลือกบุคคลออกเป็นกลุ่ม ๆ ได้เหมาะสม คือ ทักษะการอ่าน การฟัง ไวยากรณ์ และการเขียน ตัวแปรเหล่านี้มีค่าน้ำหนักในการจำแนกอย่างมีนัยสำคัญ ๖๕%, ๕๒%, ๕๑% และ ๑๕% ตามลำดับ ส่วนแรงจูงใจ อายุ เวลาในการเดินทางมาศึกษา ความสูง น้ำหนัก และจำนวนปีในการศึกษาภาษาอังกฤษนั้น ต่างมีผลอย่างไม่มีนัยสำคัญสำหรับเป็นเกณฑ์ในการแบ่งกลุ่ม แต่ตัวแปรต่าง ๆ เหล่านี้เมื่อรวมกับตัวแปรชุดแรก จะใช้เป็นเกณฑ์ในการแบ่งกลุ่มได้อย่างถูกต้อง ๙๖.๙๒% ($p = .๐๕$)

Abstract

The main purposes of the study were: 1) to investigate whether the 4 teaching/learning techniques (Tutorial/Direct: DTT, Tutorial and Individualized: TIT, Problem-based: PBT, and Integrated-skill: IST) had significant effects on English learning achievements, 2) to investigate the advantages and disadvantages of these techniques, 3) to investigate some significant covariant variables that had effects on the participants' achievements, and 4) to find a set of variables that could be used as criteria for the selection of course participants.

The subjects of the study were 65 students from the English intensive course during the summer of 1984. Based on a predetermining cutting-score of a set of standardized proficiency tests, they were divided into 2 categories: high ability and low ability. There were 33 participants in the former and 32 in the latter which were subdivided into 4 equal groups. The differences among the groups were statistically insignificant in their listening, reading, writing and grammatical skills as indicated by F-tests ($p = .05$). Each group was exposed to a teaching/learning technique by a set of rotating instructors. The instruments

3. The participants' pretest scores had significant effects on their achievements especially on their listening skills and grammatical structures. The English proficiency of the upper secondary school teachers had significant effects on the participants' reading ability. Some other fifteen related variables such as study habits, language aptitudes, motivation, etc. had no effect on the participants' learning ability.

4. Significant variables that could be used as a set of appropriate selection criteria were reading, listening, grammar and writing skills. Their significant weights were 65% 42% 21% and 19% respectively. Motivation, age commuting time between home and class, height, weight, and number of years of English language instruction were insignificant for discriminatory purposes. However, the afore-mentioned variables when combined with the first set were a good combination of criteria that could be used to classify participants into groups with 96.92% accuracy.

บทที่ ๑

บทนำ



ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

๑. ความเป็นมาของโครงการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้ม

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เป็นสถาบันวิชาการชั้นสูงที่ก่อตั้งขึ้นเมื่อวันที่ ๗ พฤศจิกายน ๒๕๒๐ ตามคำประกาศของคณะปฏิวัติ ฉบับที่ ๑๑ ให้เป็นสถาบันที่มีภาระหน้าที่ "เพื่อบริการการสอนและฝึกอบรมภาษาอังกฤษ และทำการทดลองและวิจัยเกี่ยวกับภาษาทั้งภาษาไทยและภาษาต่างประเทศ" (ราชกิจจานุเบกษาฉบับพิเศษ, ๒๕๒๐:๓๒) ดังนั้น การบริการการสอนภาษาอังกฤษจึงเป็นภาระหน้าที่หนึ่งของสถาบันภาษาที่ได้กระทำอยู่ในปัจจุบันนี้ ทั้งบริการการสอนแก่นิสิตของมหาวิทยาลัย และแก่บุคลากรหรือผู้สนใจทั่วไปทั้งภายในและภายนอกมหาวิทยาลัยด้วย ภาระหน้าที่เพื่อการบริการการสอนแก่บุคคลอื่นที่ไม่ใช่นิสิตภาคปกติของมหาวิทยาลัยนี้ ส่วนหนึ่งเป็นภาระที่สถาบันภาษารับดำเนินการต่อเนื่องมาจากภาระหน้าที่ของสถาบันศูนย์ภาษาอังกฤษ ของทบวงมหาวิทยาลัย ซึ่งเป็นหน่วยงานที่ผนวกกับหน่วยงานใหม่นี้ตามคำสั่งของคณะปฏิวัติ ฉบับที่ ๑๒ (ราชกิจจานุเบกษา ฉบับพิเศษ, ๒๕๒๐:๓๓)

เดิมนั้นสถาบันศูนย์ภาษาอังกฤษให้บริการฝึกอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มแก่บุคลากรของมหาวิทยาลัยต่าง ๆ ในระหว่างภาคฤดูร้อน ภาระหน้าที่ดังกล่าวนี้ สถาบันภาษาได้นำหลักการและวิธีการมาดำเนินการต่อมานับตั้งแต่การก่อตั้งสถาบันภาษา เรียกว่า โครงการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้ม (Intensive English Course Program)

๑.๑ ประวัติความเป็นมาของโครงการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มของสถาบันศูนย์ภาษาอังกฤษ (พ.ศ. ๒๕๑๑-๒๕๒๐)

๑.๑.๑ ความสำคัญของโครงการ

เมื่อประมาณปี พ.ศ. ๒๕๑๐ ระดับการศึกษาของอาจารย์ไทยในมหาวิทยาลัยเกี่ยวกับความรู้ความสามารถในด้านวิชาการบางแขนงยังอยู่ในเกณฑ์ที่ต่ำมาก

เมื่อเทียบกับมาตรฐานของต่างประเทศ ทำให้รัฐบาลต้องเสียค่าใช้จ่ายจำนวนมากมาใช้ในการส่งอาจารย์ไทยไปฝึกอบรมยังต่างประเทศ ก่อนที่อาจารย์เหล่านั้นจะสามารถเพียงพอที่จะศึกษาต่อในระดับปริญญาได้ ซ้ำยังเป็นการเสียเวลาราชการนานกว่าที่ควรด้วย

ดังนั้น เมื่อเป็นการยกระดับมาตรฐานการศึกษาของอาจารย์ในระดับมหาวิทยาลัยให้สูงขึ้น คณะรัฐมนตรีจึงได้ตั้งคณะกรรมการพัฒนามหาวิทยาลัยขึ้นเมื่อวันที่ ๓๐ พฤษภาคม ๒๕๑๐ โดยมีจุดมุ่งหมายที่สำคัญในการปรับปรุงคุณภาพ และเสริมสร้างปริมาณของอาจารย์ในระดับมหาวิทยาลัยให้สูงขึ้นด้วย การจัดให้มีโครงการฝึกอบรมในระดับหลังปริญญาตรีหลายโครงการ ทั้งนี้เพื่อให้สอดคล้องกับแผนพัฒนาสังคมและเศรษฐกิจแห่งชาติในขณะนั้นด้วย โครงการฝึกอบรมเหล่านี้เน้นหนักไปในด้านวิชาภาษาอังกฤษ คณิตศาสตร์ ฟิสิกส์ เคมี ชีววิทยา และเศรษฐศาสตร์ และเพื่อให้การปรับปรุงมาตรฐานการเรียนการสอน หรือการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแขนงวิชาดังกล่าวแล้วให้ได้ผลเต็มที่ คณะกรรมการพัฒนามหาวิทยาลัยมีความเห็นว่า ภาษาอังกฤษมีความจำเป็นยิ่ง เพราะไม่เพียงแต่ใช้เป็นเครื่องมือในการเรียนการสอนและการวิจัยได้แล้ว ยังสามารถใช้เป็นเครื่องมือสำหรับการสื่อสารติดต่อกับนิสิตวิชาการ หรือแหล่งวิทยาคารระหว่างประเทศได้อีกด้วย ดังนั้น คณะกรรมการดังกล่าวจึงมีความเห็นสอดคล้องกันว่า โครงการฝึกอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้ม จึงมีความจำเป็นสำหรับอาจารย์ที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษอยู่ในระดับต่ำ และได้แต่งตั้งคณะกรรมการโครงการภาษาอังกฤษขึ้นเมื่อวันที่ ๔ ตุลาคม ๒๕๑๐ เพื่อให้ทำหน้าที่ต่าง ๆ กันต่อไปนี้ คือ

๑. เพื่อปรับปรุงคุณภาพและยกระดับความรู้ความสามารถภาษาอังกฤษของอาจารย์ไทยที่ประสงค์จะไปศึกษาต่อในระดับหลังปริญญาตรี ในเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับแขนงวิชาดังกล่าวแล้วข้างต้นให้สูงขึ้น

๒. เพื่อผลิตครูสอนภาษาอังกฤษให้มีคุณภาพสูงให้เพียงพอับความต้องการของสังคม และเพื่อปรับปรุงคุณภาพครูที่สอนภาษาอังกฤษด้วย

๑.๑.๒ หน่วยงานเดิมที่รับผิดชอบ

เพื่อให้การดำเนินงานเป็นไปตามจุดมุ่งหมายดังกล่าวแล้วข้างต้น ได้อย่างรวดเร็วที่สุด รัฐบาลจึงได้ตั้งศูนย์ภาษาอังกฤษ (English Language Center) ขึ้น เป็นหน่วยงานที่รับผิดชอบในการดำเนินงานนี้ ในฐานะที่เป็นหน่วยงานหนึ่งของสำนักงาน ปลัดทบวงมหาวิทยาลัยเมื่อเดือนมีนาคม ๒๕๑๑ โดยมีสำนักงานชั่วคราวอยู่ที่ชั้น ๔ ตึกเคมี ของมหาวิทยาลัยมหิดล เพราะเห็นว่าใกล้เคียงกับการของคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ และอยู่เป็นศูนย์กลางของมหาวิทยาลัยอื่น ๆ ในกรุงเทพฯ ด้วย

๑.๑.๓ วัตถุประสงค์ของหน่วยงานเดิมที่รับผิดชอบ

เพื่อให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายของคณะกรรมการโครงการภาษาอังกฤษดังกล่าวแล้วข้างต้น ศูนย์ภาษาอังกฤษจึงมีวัตถุประสงค์ในการดำเนินงาน เรียงตาม ลำดับความสำคัญดังนี้ คือ

๑. เพื่อฝึกอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มให้กับอาจารย์ในโครงการ พัฒนามหาวิทยาลัย
๒. เพื่อสร้างบทเรียนและแบบทดสอบไว้ใช้ในโครงการดังกล่าว
๓. เพื่อก่อตั้งห้องสมุดกลาง
๔. เพื่อวางแผนในการก่อตั้งที่ทำการถาวรของศูนย์ภาษาอังกฤษ
๕. เพื่อฝึกอบรมครูภาษาอังกฤษเกี่ยวกับเนื้อหาและวิธีการสอน
๖. เพื่อทำการวิจัยเกี่ยวกับวิธีการสอนภาษาอังกฤษ และสื่อการ สอนภาษาอังกฤษ

จากวัตถุประสงค์ดังกล่าวแล้วนี้ จะเห็นได้ว่า โครงการอบรมภาษาอังกฤษ แบบเข้ม ได้รับความสำคัญเป็นอันดับแรกในการดำเนินงานของศูนย์ภาษาอังกฤษ และโครงการนี้ ได้เริ่มดำเนินการเป็นครั้งแรกเมื่อวันที่ ๒๑ ตุลาคม ๒๕๑๑ และได้ดำเนินการมาเรื่อย ๆ ทุกปีตั้งแต่นั้นมา ส่วนวิธีการดำเนินการของการฝึกอบรมแต่ละครั้งแตกต่างกันไปตามความเหมาะสม ของเหตุการณ์ในแต่ละปี ซึ่งปกติจะจัดอบรมปีละ ๓ ครั้ง คือในราวเดือนตุลาคม มีนาคม และ มิถุนายน ของแต่ละปี

๑.๑.๔ การคัดเลือกผู้เข้ารับการศึกษา

เนื่องจากมีผู้ต้องการเข้ารับการศึกษาเกินกว่าที่ทางศูนย์ภาษาอังกฤษจะรับได้ทั้งหมด ดังนั้น ทางศูนย์ภาษาอังกฤษจึงมีนโยบายในการคัดเลือกผู้เข้ารับการศึกษา ดังนี้

ก. อันดับของความสำคัญของผู้จะได้รับการอบรม

๑. เป็นอาจารย์ในสถาบันอุดมศึกษาที่กำลังสอน หรือกำลังจะสอนวิชาชีววิทยา เคมี ฟิสิกส์ ภาษาอังกฤษ และคณิตศาสตร์ ที่ต้องการจะปรับปรุงคุณภาพด้านภาษาอังกฤษของตนในระดับหลังปริญญาตรีให้ดีขึ้น จะได้รับการพิจารณาเป็นอันดับแรก

๒. เป็นอาจารย์ในระดับอุดมศึกษาที่กำลังจะไปศึกษาต่อ ณ ต่างประเทศ ด้วยความเห็นชอบของสภาการศึกษาแห่งชาติ จะได้รับการพิจารณาเป็นอันดับที่ ๒

๓. เป็นข้าราชการของหน่วยงานอื่นที่เกี่ยวข้องกับโครงการพัฒนามหาวิทยาลัย จะได้รับการพิจารณาเป็นอันดับสุดท้าย

ข. การสอบคัดเลือก

ศูนย์ภาษาอังกฤษจะเป็นผู้สอบคัดเลือกบุคลากรที่ทางมหาวิทยาลัย หรือหน่วยงานเจ้าสังกัดส่งมาด้วยตนเอง ด้วยข้อสอบมาตรฐานที่มีความเชื่อถือได้เทียบเคียงกับข้อสอบ TOEFL ผู้ที่สอบผ่านการคัดเลือกจะต้องนำหลักฐานการลาจากหน่วยงานเจ้าสังกัดมาแสดงด้วย การฝึกอบรมแต่ละครั้งถือว่าเป็นการมาปฏิบัติราชการ ดังนั้น ถ้าขาดเรียน ทางศูนย์ภาษาอังกฤษจะแจ้งให้เจ้าสังกัดทราบด้วย และถ้าขาดเกิน ๕% ของเวลาเรียนทั้งหมด โดยไม่มีเหตุผลอันควร จะถูกเชิญให้หยุดการอบรม

๑.๑.๕ ระยะเวลาในการฝึกอบรม

ระยะเวลาในการฝึกอบรมของโครงการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้ม
แตกต่างกัน คือ

- ก. การฝึกอบรมตามหลักสูตรปกติใช้เวลา ๑๘ สัปดาห์
- ข. การฝึกอบรมภาคฤดูร้อนใช้เวลา ๖-๘ สัปดาห์

ในแต่ละวันมีการเรียนการสอน ๖ ชั่วโมง เรียนสัปดาห์ละ ๕ วัน
(บางคนต้องเรียนในห้องปฏิบัติการภาษาเพิ่มอีกสัปดาห์ละ ๒-๔ ชั่วโมง) ดังนั้น เวลา
เรียนของหลักสูตรปกติจะประมาณ ๕๐๐ ชั่วโมง และหลักสูตรภาคฤดูร้อนจะประมาณ
๒๐๐ ชั่วโมง ชั้นเรียนเริ่มเวลา ๘.๐๐ น. และเลิกเวลา ๑๕.๓๐ น. การประชุมพิเศษ
และกิจกรรมเสริมหลักสูตรมีได้หลังเวลา ๑๕.๓๐ น. แล้ว

๑.๑.๖ หลักสูตรการเรียน

หลักสูตรการเรียนแบ่งออกเป็น ๓ ระดับ ตามระดับความสามารถ
ของผู้เรียนที่ได้จากการทดสอบคัดเลือก กล่าวคือ

- ก. ผู้เรียนในระดับสูง ได้แก่ ผู้เรียนที่สามารถสอบผ่านทุก ๆ วิชา
เข้ามาได้ในระดับที่น่าพอใจ
- ข. ผู้เรียนในระดับปานกลาง ได้แก่ ผู้ที่สามารถสอบผ่าน Oral
exam ได้คะแนนพอใช้ได้ แต่คะแนน Written Exam ไม่ค่อยดี
- ค. ผู้เรียนในระดับเริ่มต้น ได้แก่ ผู้ที่ทำคะแนนในการทดสอบ
แต่ละด้านได้ต่ำมาก แต่สูงกว่าเกณฑ์มาตรฐานขั้นต่ำที่กำหนดไว้ (ผู้ที่เรียนในระดับนี้
เมื่อเรียน ๒ semesters ภาษาอังกฤษจึงจะใช้งานได้ดี)

ดังนั้น ผู้เรียนในแต่ละระดับจึงเรียนแตกต่างกันดังนี้

ที่	เนื้อหาวิชา	ระดับของผู้เรียน		
		เริ่มต้น	ปานกลาง	สูง
๑	Listening and Speaking Skills			
	- Pattern Practice	๒	๑	๑
	- Language Laboratory	๑	๑	๐
	- Oral Comprehension	๑	๑	๑
	- Oral Expression	๐	๐	๑
	Total/day	๔	๓	๒
๒	Reading and Writing Skills			
	- Controlled Writing	๐	๑	๐
	- Technical Reading	๐	๑	๑
	- Controlled Reading	๒	๐	๐
	- Composition	๐	๑	๑
	- Grammar	๐	๐	๑
	- Structured Reading	๐	๐	๑
	Total/day	๒	๓	๔

(ในแต่ละระดับ มี outside reading ด้วย และมีการสอนด้วย)

๑.๑.๗ บุคลากรในโครงการ

เนื่องจากโครงการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มข้นนี้ได้ดำเนินมาเป็นเวลานานแล้ว (ประมาณ ๑๔ ปี) ดังนั้น บุคลากรในความรับผิดชอบจึงมีผู้หลายชุด ในจำนวนที่แตกต่างกันออกไป แต่พอสรุปให้เห็นภาพพจน์ของโครงการได้ดังนี้

ก. ผู้รับผิดชอบต่อโครงการ

๑. ผู้ดำเนินโครงการ

ได้แก่ ผู้อำนวยการศูนย์ภาษาอังกฤษ (นางมยุรี สุขวิวัฒน์) และคณะกรรมการดำเนินการ ซึ่งโดยมากเป็นอาจารย์จากมหาวิทยาลัยต่าง ๆ หรือหน่วยงานอื่นมาช่วยราชการ เช่น จากคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (ดร.พรรัตน์ สาศริก) และจากกรมการฝึกหัดครู (ดร. อังกาบ ผลากรกุล) เป็นต้น รวมกันแล้วประมาณ ๘-๑๐ คน

๒. ผู้เชี่ยวชาญชาวต่างประเทศ

ได้แก่ ผู้เชี่ยวชาญชาวต่างประเทศที่ได้จากความช่วยเหลือจาก Ford Foundations, CUSO, VSO, Peace Corps และ British Council เป็นต้น ซึ่งแต่ละแหล่งส่งผู้เชี่ยวชาญมาช่วยในจำนวนที่แตกต่างกันแล้วแต่ความต้องการของโครงการ รวมแล้วประมาณปีละ ๕-๖ คน

๓. ลูกจ้าง ภารโรง เสมียนพนักงาน และคนขับรถ

ได้แก่ ลูกจ้างในงบประมาณ และลูกจ้างชั่วคราว
ประมาณ ๑๐-๑๒ คน

ข. ผู้วางนโยบายการดำเนินงาน

๑. คณะกรรมการโครงการภาษาอังกฤษ

๒. คณะกรรมการโครงการพัฒนามหาวิทยาลัย

ค. ผู้เข้ารับการอบรม

ได้แก่ อาจารย์ของมหาวิทยาลัยต่าง ๆ ในประเทศที่กำลังสอน หรือจะสอนแขนงวิชาต่าง ๆ ในโครงการพัฒนามหาวิทยาลัย และมีความต้องการจะเพิ่มประสิทธิภาพด้านภาษาอังกฤษของตนเอง หรืออาจารย์จากวิทยาลัยครู หรือบุคลากรอื่นที่เกี่ยวข้องในโครงการพัฒนามหาวิทยาลัย ที่ประสงค์จะไปศึกษาต่อในต่างประเทศ ประมาณ รุนละ ๕๐-๗๐ คน

๑.๑.๘ งบประมาณในการดำเนินงาน

งบประมาณในการดำเนินงาน มาจาก ๓ แหล่งที่สำคัญดังนี้

๑. งบประมาณแผ่นดิน

ค่าใช้จ่ายของโครงการฝึกอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มข้นนี้ แต่ละครั้งแตกต่างกันไป เพราะบางครั้งวิทยากร (ผู้เชี่ยวชาญชาวต่างประเทศ) มาช่วยเหลือเป็นการให้เปล่า (เช่น CUSO, หรือ Peace Corps เป็นต้น) แต่บางครั้งก็ต้องจ้างชาวต่างประเทศมาทำการสอนชั่วคราว ถ้าบุคลากรประจำขาดแคลน แต่จำนวนจะเป็นเท่าใดนั้นประมาณไม่ได้ เพราะว่า "งบประมาณส่วนหนึ่งของศูนย์ภาษาอังกฤษตั้งไว้ที่คณะวิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล ประเภทหมวดเงินอุดหนุน" และอีกส่วนหนึ่งไว้ที่สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ" แต่จากร่างงบประมาณปี พ.ศ. ๒๕๑๗ พอจะประมาณได้ว่า ศูนย์ภาษาอังกฤษมีงบดำเนินการประมาณปีละ ๔๕๐,๐๐๐ บาท (เอกสารประกอบการประชุม ม.ศ./๗/๕๐, ๒๕๑๖) (ไม่รวมงบค่าก่อสร้างด้วย)

๒. งบประมาณช่วยเหลือจากต่างประเทศ

ศูนย์ภาษาอังกฤษได้รับความช่วยเหลือด้านบุคลากร และการเงินจาก Ford Foundations, Grant Number ๗๕๐-๐๕๕๔ ประมาณปีละ ๕๐๐,๐๐๐ บาท (รายงานการเงิน ๒๕๑๔)

๓. เงินดำเนินการจากผู้เข้ารับการอบรม

ผู้เข้ารับการอบรมแต่ละคนจะต้องจ่ายเงินประมาณ ๔๐๐ บาท ไว้สำหรับทำการทดสอบ TOEFL หลังจากการอบรมสิ้นสุดแล้ว (ศูนย์ภาษาอังกฤษต้องการผลของการสอบนี้มา Validate แบบทดสอบของศูนย์ภาษาอังกฤษที่พัฒนาขึ้นใช้) แต่ถ้าผู้เข้าอบรมประสงค์จะพักที่ครอบครัวชาวต่างประเทศ จะต้องจ่ายค่าที่พักและอาหารอีกต่างหากแล้วแต่กรณี

ต่อมาในปี พ.ศ. ๒๕๑๖ ศูนย์ภาษาอังกฤษได้เปลี่ยนชื่อเป็นสถาบัน
ศูนย์ภาษาอังกฤษ

๑.๒ โครงการฝึกอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มในความรับผิดชอบของสถาบันภาษา

(พ.ศ. ๒๕๒๐ - ปัจจุบัน)

ต่อมาเนื่องจากเหตุผลบางประการทำให้สถาบันศูนย์ภาษาอังกฤษไม่สามารถ
ดำเนินการต่อไปได้ เพราะว่า

๑. ความผันแปรทางการเมือง

ในยุค "๑๖ ตุลาคม" นักศึกษาและนักการเมืองบางกลุ่มไม่เห็นความ
สำคัญของความช่วยเหลือจากต่างประเทศ โดยเฉพาะจากอเมริกา มีการเดินขบวนขับไล่
ทหารอเมริกัน เลยทำให้คนบางกลุ่มมองไม่เห็นความสำคัญของภาษาอังกฤษ จนทำให้รัฐบาล
เลิกให้การสนับสนุนโครงการสร้างที่ทำการถาวรของสถาบันศูนย์ภาษาอังกฤษที่รังสิต แม้ว่า
จะได้ก่อสร้างบางส่วนแล้วเสร็จตั้งแต่ปี พ.ศ. ๒๕๑๖ ก็ตาม

๒. การขาดความช่วยเหลือจากต่างประเทศ

ผลจากความผันแปรทางการเมืองทำให้องค์การระหว่างประเทศ
เช่น Ford Foundations ที่เคยให้ความช่วยเหลือด้านบุคลากร และการเงิน งดให้
ความช่วยเหลือต่อไป ทำให้การดำเนินงานของสถาบันศูนย์ภาษาอังกฤษซบเซา ไม่คล่องตัว
และดำเนินการได้เพียงบางส่วนอย่างจำกัด

๓. ปัญหาเกิดจากระบบราชการ

เนื่องจากบุคลากรทางวิชาการของสถาบันศูนย์ภาษาอังกฤษเคยเป็นข้าราชการในมหาวิทยาลัยมาก่อน เมื่อมาทำงานที่สถาบันศูนย์ภาษาอังกฤษไม่สามารถเลื่อนตำแหน่งทางวิชาการได้ และความก้าวหน้าทางวิชาชีพมีจำกัด เพราะมีตำแหน่งจำกัดมาก

จากเหตุผลสำคัญ ๓ ประการดังกล่าวแล้ว ทำให้บุคลากรของสถาบันศูนย์ภาษาอังกฤษท้อถอยและหมดกำลังใจ จึงพากันแยกย้ายไปสังกัดยังมหาวิทยาลัยต่าง ๆ เป็นการสลายตัว ต่อมารัฐบาลในสมัยพลเรือเอก สงัด ชลออยู่ ได้ประกาศแผนกสถาบันศูนย์ภาษาอังกฤษนี้เข้ากับโครงการภาษาอังกฤษของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จัดตั้งเป็นสถาบันภาษา ในปี พ.ศ. ๒๕๒๐ ดังนั้น ลักษณะของโครงการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มจึงเปลี่ยนแปลงไปบ้างตามลักษณะของโครงสร้างใหม่นี้ด้วย ดังจะได้อธิบายต่อไปนี่พอสังเขป

๑.๒.๑ หลักการและเหตุผล

แม้ว่าคนบางส่วนจะเห็นว่าภาษาอังกฤษไม่มีความจำเป็นต่อการศึกษาอีกต่อไป แต่อาจารย์ในระดับมหาวิทยาลัยอีกจำนวนไม่น้อยที่ยังคิดว่าภาษาอังกฤษยังคงมีความสำคัญมาก เข้มแข็ง โดยเฉพาะผู้ที่กำลังจะเดินทางไปศึกษาต่อยังต่างประเทศก็ยิ่งมองเห็นความสำคัญของภาษาอังกฤษมาก ดังนั้น ความต้องการของอาจารย์ที่จะอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มยังคงมีอยู่ต่อไป แต่เนื่องจากความรับผิดชอบของสถาบันภาษาแตกต่างกับความรับผิดชอบของสถาบันศูนย์ภาษาอังกฤษเดิม กล่าวโดยสรุปก็คือ สถาบันภาษา (๑) มุ่งให้บริการการเรียนการสอนภาษาอังกฤษแก่นิสิตทุก ๆ คณะ ในจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยเป็นงานหลัก และ (๒) มุ่งให้บริการทางวิชาการแก่สถาบันอื่น ๆ ในระดับอุดมศึกษาด้วย แต่เนื่องจากความสำคัญของงานในอันดับแรกมีความจำเป็นมากกว่า และประกอบกับว่าสถาบันภาษายังมีสถานที่จำกัดที่จะใช้ฝึกอบรมสำหรับโครงการนี้ได้ ในระหว่างภาคการศึกษาจึงเหลือแต่โครงการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มหลักสูตรภาคฤดูร้อนเพียงปีละ ๑ ครั้งเท่านั้น

๑.๒.๒ ลักษณะของโครงการ

โครงการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มข้น เป็นโครงการต่อเนื่องที่เคยจัดทำมาแล้วทุก ๆ ปี ตั้งแต่ปี พ.ศ. ๒๕๑๑ ปีละประมาณ ๒-๓ รุ่น แต่ตั้งแต่ปี พ.ศ. ๒๕๒๐ เป็นต้นมา การอบรมได้จัดปีละ ๑ ครั้ง เฉพาะในภาคฤดูร้อน แต่เมื่อสถาบันภาษามีความพร้อมมากขึ้นแล้ว ก็คาดว่าจะสามารถเปิดอบรมได้ตลอดทั้งปีเหมือนดังที่เคยจัดทำมาก่อนแล้วได้

๑.๒.๓ เป้าหมายของโครงการ

๑. เพื่อยกระดับความสามารถของอาจารย์ในจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และของหน่วยงานอื่นที่มีความจำเป็นด้านภาษาอังกฤษให้สูงขึ้น

๒. เพื่อให้ความช่วยเหลือทางวิชาการแก่มหาวิทยาลัย และหน่วยงานอื่นในระดับมหาวิทยาลัย

๑.๒.๔ วัตถุประสงค์ของโครงการ

เพื่อให้สอดคล้องกับเป้าหมายของโครงการในขณะที่ยังมีห้องเรียนทำการจำกัด จึงได้กำหนดวัตถุประสงค์ในการดำเนินงานของโครงการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้ม ดังต่อไปนี้

๑. เพื่ออบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มแก่อาจารย์ในจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และอาจารย์จากหน่วยงานอื่นในระดับมหาวิทยาลัย ในอัตราส่วน ๑:๑

๒. เพื่อช่วยปรับปรุงระดับมาตรฐานภาษาอังกฤษของผู้เข้ารับการอบรมให้สูงขึ้น เพียงพอที่จะทำการศึกษาคู่ในต่างประเทศในระดับปริญญาโท และเอกได้

๓. เพื่อเป็นการเผยแพร่ชื่อเสียงของสถาบัน และจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

๑.๒.๕ การดำเนินงานของโครงการ

๑.๒.๕.๑ การคัดเลือกผู้เข้าอบรม

การคัดเลือกผู้เข้าอบรมอาศัยแบบทดสอบมาตรฐานที่มีอยู่ และเทียบเคียงได้เท่ากับข้อสอบ TOEFL เป็นเครื่องวัดประกอบการพิจารณาความจำเป็นเร่งด่วนในการฝึกอบรมด้วย เช่น ผู้ที่กำลังจะเดินทางไปศึกษาต่อ ณ ต่างประเทศ หรือผู้ที่เจ้าสังกัดมีความจำเป็นเร่งด่วนต้องอาศัยภาษาอังกฤษของผู้เข้าอบรม ก็จะได้รับ การพิจารณาเป็นกรณีพิเศษเป็นราย ๆ ไป อัตราส่วนของผู้เข้ารับการอบรมจากจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และจากหน่วยงานอื่นจะเท่า ๆ กัน แต่จำนวนรวมกันแล้วประมาณ ๕๐-๖๐ คน

แต่เนื่องจากระยะเวลาในการฝึกอบรมสั้นมาก คือ ประมาณ ๕ สัปดาห์ ผู้จัดจะคัดเลือกผู้มีความสามารถในระดับปานกลางไว้เท่านั้นเพื่อการฝึกอบรม เพราะเชื่อว่า ผู้ที่อยู่ในระดับสูง คงจะช่วยเหลือตนเองได้ไม่ยากนัก ไม่ว่าจะเป็นการฝึกอบรมจากแหล่งใดก็ตาม ส่วนผู้ที่อยู่ในระดับเบื้องต้น ผู้จัดคิดว่า คงจะไม่สามารถได้รับประโยชน์จากโครงการนี้มากเท่ากับที่คาดหวังไว้ (คือ ในระดับที่สามารถใช้การได้ หรือ Operation-at-ease level) ดังนั้น ๒ ระดับดังกล่าวนี้จะไม่ได้รับการคัดเลือกให้เข้าอบรม

๑.๒.๕.๒ ระยะเวลาและสถานที่ในการอบรม

ระยะเวลาในการอบรม ๕ สัปดาห์ ตามปกติจะเริ่มในเดือนเมษายน ของแต่ละปี การเรียนการสอนจะเริ่มตั้งแต่เวลา ๘.๓๐ น. จนถึง ๑๔.๕๐ น. แต่ทุกวันจะมีกิจกรรมพิเศษเพื่อเสริมการเรียนอีกในเวลา ๑๕.๐๐-๑๕.๓๐ น.

สถานที่ฝึกอบรม ได้แก่ ห้องเรียน และห้องปฏิบัติการทางภาษาของชั้นที่ ๓-๔ ตึกเปรมบุรฉัตร

๑.๒.๕.๓ นโยบายในการเข้าชั้นเรียน

ผู้เข้ารับการอบรมจะต้องเข้าฝึกลูกอบรมทุก ๆ ชั่วโมงในวันทำการสอน ยกเว้นในวันหยุดทางราชการเท่านั้น ถ้าจำเป็นต้องขาดการฝึกลูกอบรม ผู้เรียนต้องลาเป็นลายลักษณ์อักษร ถ้าป่วยเกิน ๗ วัน จะต้องมีใบรับรองจากแพทย์มาประกอบหลักฐานด้วย และที่สำคัญมากก็คือ ผู้เรียนจะต้องมีใบอนุมัติในการลาเพื่อฝึกลูกอบรมจากผู้บังคับบัญชาต้นเจ้าสังกัด มาแสดงในวันเริ่มฝึกลูกอบรมด้วย

๑.๒.๕.๔ ค่าธรรมเนียมในการฝึกลูกอบรม

ผู้เข้ารับการอบรมจะต้องเสียค่าธรรมเนียม เป็นค่าดำเนินการคนละ ๑,๒๐๐ บาท (อัตราปี พ.ศ. ๒๕๒๗) และค่าตำราประกอบการเรียนการสอนอีกคนละประมาณ ๑๐๐ บาท ค่าธรรมเนียมนี้เมื่อจ่ายแล้วจะเรียกคืนไม่ได้

๑.๒.๕.๕ หลักสูตรในการฝึกลูกอบรม (กิจกรรมการฝึกลูกอบรม)

หลักสูตรในการฝึกลูกอบรมประกอบด้วยวิชาและกิจกรรม

หลักสูตร ดังนี้

๑. Reading โดยมีจุดมุ่งหมายที่จะให้ผู้เรียนรู้จักวิธีการอ่านที่ถูกต้อง ตั้งแต่การอ่านระดับ คำ ประโยค และอนุเจต (paragraph) ในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับงานในหน้าที่ของผู้เรียนโดยตรง

๒. SRA เป็นการฝึกการอ่านในเนื้อหาทั่ว ๆ ไป เป็นการเรียนการอ่านตามความสามารถของแต่ละบุคคล โดยเน้นหนักที่ความเร็ว (speed) ในการอ่าน

๓. Writing เป็นการฝึกการเขียน การวางโครงร่างในการเขียน การรวบรวมข้อมูลประกอบการเขียน และการเสนอผลงานด้วยการเขียน

๔. Oral Expression เป็นการฝึกการสนทนาโต้ตอบกับผู้สอน และระหว่างผู้เข้าอบรมด้วยกัน โดยเน้นหนักที่การพูดเข้าใจความ และการพูดตามมารยาททางสังคม โดยใช้ Role-playing เป็นหลัก

๕. Listening Comprehension เป็นการฝึกการฟังเข้าใจความ และการฝึกทักษะ note-taking ขณะที่เผชิญหน้ากับเจ้าของภาษาที่พูดในความเร็วใกล้เคียงกับความเร็วปกติในการพูด

๖. Activities ได้แก่ กิจกรรมเสริมหลักสูตร เช่น การร้องเพลง games และชมภาพยนตร์ที่จะส่งเสริมสมรรถภาพในการสื่อสารของแต่ละบุคคลให้สูงขึ้น

๑.๒.๕.๖ งบประมาณในการดำเนินการ

งบประมาณในการดำเนินงานมาจาก ๒ แหล่งที่สำคัญ คือ

๑. งบประมาณแผ่นดิน

การอบรมแต่ละครั้งใช้เงินงบประมาณแผ่นดินจำนวนหนึ่ง ซึ่งแตกต่างกันไปแต่ละปีงบประมาณ

๒. ค่าธรรมเนียมที่ได้จากผู้เข้าอบรม

เงินจำนวนนี้ไม่แน่นอน แล้วแต่จำนวนผู้เข้าอบรม และอัตราการเก็บค่าอบรม และค่าอุปกรณ์การเรียนนั้นไม่แน่นอน แล้วแต่ความจำเป็นของแต่ละบุคคล

๑.๒.๕.๗ บุคลากรที่เกี่ยวข้องในการดำเนินงาน

ตามลักษณะการแบ่งส่วนราชการใหม่ภายในสถาบันภาษา ผู้ที่เกี่ยวข้องในการดำเนินงานโครงการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มนี้ ได้แก่ กลุ่มบุคคลต่อไปนี้



๑. ผู้กำหนดนโยบาย ได้แก่ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ผู้อำนวยการสถาบัน การสถาบัน กรรมการประจำสถาบันภาษา และกรรมการฝึกอบรม โดยมีกรรมการสถาบัน ภาษาเป็นที่ปรึกษา

๒. ผู้ดำเนินการ ได้แก่ ผู้ที่รับผิดชอบโดยตรงในการจัดการ ฝึกอบรม คือ งานฝึกอบรม ซึ่งเป็นหน่วยงานหนึ่งของฝ่ายวิจัยและบริการ

๓. ผู้สอน ได้แก่ อาจารย์ชาวต่างประเทศ และอาจารย์ไทย ที่มีระดับความสามารถทางภาษาในระดับสูง รวมแล้วประมาณ ๘ ท่าน โดยมักทำการสอน แยกทักษะเนื้อหา หรือสอนร่วมกันกับอาจารย์ชาวต่างประเทศ

๑.๒.๕.๘ การประเมินผลการฝึกอบรม

การประเมินผลการฝึกอบรม มี ๓ ส่วน คือ

๑. Final grade เมื่อสิ้นสุดการอบรมแล้ว จะมีการทดสอบ แต่ละวิชา ผู้สอนจะพิจารณาผลการสอบระหว่างการเรียน แบบฝึกหัด และการสอบ Achievement test นี้ เพื่อกำหนดระดับคะแนน ระดับคะแนนที่ได้จะเป็นเครื่องชี้ว่า ผู้เข้ารับการอบรมมีสัมฤทธิ์ผลในการเรียนแต่ละวิชามากน้อยเพียงใด

๒. Final Reports เมื่อการเรียนสิ้นสุดลงแล้ว ผู้ดำเนินการ ฝึกอบรมจะรายงานผลการเรียนประกอบความคิดเห็นต่อความก้าวหน้าในการเรียนแต่ละ วิชาของผู้เข้าอบรม แล้วส่งรายงานนี้ไปยังผู้บังคับบัญชาเจ้าสังกัดของผู้เรียนด้วย ประมาณ ๒ สัปดาห์ หลังจากการอบรมสิ้นสุดลงแล้ว

๓. Final Proficiency Examination เมื่อการอบรม สิ้นสุดลงแล้ว ผู้เรียนทุกคนจะต้องสอบ Proficiency Tests เพื่อวัดระดับความรู้ความ สามารถทั่ว ๆ ไปทางภาษาอังกฤษในด้านคำศัพท์ โครงสร้าง การเขียน การอ่านเข้าใจ ความ การฟัง เข้าใจความ และการสนทนาโต้ตอบโดยตรงด้วย ผลของการสอบนี้จะใช้เพื่อ

ประเมินผลโครงการในด้านการฝึกอบรมเท่านั้น จะไม่รวมไว้ใน Final Reports ด้วย แต่ถ้าผู้ใดต้องการทราบผลการสอบครั้งนี้ ก็ให้ขออนุมัติจากผู้อำนวยการสถาบันภาษาก่อน

อึ่ง การสอบครั้งนี้ถือว่าเป็น Post-test ของการฝึกอบรม เพราะข้อสอบชุดเดียวกันนี้ได้เคยใช้สอบเป็น Pre-test มาแล้วก่อนการเริ่มต้นฝึกอบรม

ดังนั้นเราจะเห็นได้ว่า โครงการฝึกอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มที่สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินอยู่ขณะนี้ มีประวัติความเป็นมาของโครงการนานเป็นเวลาประมาณ ๑๖ ปีแล้ว แต่ก็ยังเชื่อกันว่า โครงการนี้ยังคงดำเนินต่อไปได้เรื่อย ๆ เพราะแม้แต่ในขณะนี้ความต้องการของอาจารย์ในจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และจากมหาวิทยาลัยอื่น หรือจากหน่วยงานอื่นก็ยังให้ความสนใจโครงการนี้อยู่เสมอ ทั้งนี้สังเกตได้จากจำนวนผู้สมัครขอเข้ารับการอบรมในแต่ละปีมีมากเกินกว่าที่ทางสถาบันภาษา จะให้บริการได้ครบถ้วน ซึ่งนี่คือส่วนหนึ่งของปัญหาอันเป็นที่มาของงานวิจัยนี้

๒. ปัญหาที่มาของการวิจัยและความสำคัญ

ดังได้กล่าวมาแล้วในข้อ ๑.๒.๔.๑ ว่า วิธีการคัดเลือกผู้ที่เข้ารับการฝึกอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มนั้น มีลักษณะเข้มงวด เนื่องจากสถาบันภาษาสามารถให้บริการดังกล่าวนี้ได้จำกัดในแต่ละปี เนื่องจากสถานที่ทำการสอนจำกัด อัตราค่าจ้างในการสอนมีไม่เพียงพอ และระยะเวลาในการสอนก็จำกัดอยู่เพียงประมาณ ๑๕๐ ชั่วโมงเท่านั้น ดังนั้นในแต่ละปีจึงจำเป็นต้องคัดเลือก เฉพาะผู้ที่มีพื้นฐานความรู้ทางภาษาในระดับปานกลางเข้ารับการฝึกอบรมได้ประมาณปีละ ๖๐ คนเท่านั้น ทั้งนี้ก็เพราะว่า สถาบันภาษาเชื่อว่าผู้ที่มีพื้นฐานความรู้ดีพอควรแล้ว หรือในระดับสูงนั้น คงจะช่วยเหลือตนเองได้เองไม่ยากนัก ไม่ว่าจะเป็นการฝึกอบรมจากสถาบันใด ส่วนผู้ที่มีพื้นฐานความรู้ในระดับต่ำนั้น ระยะเวลาเพียง ๑๕๐ ชั่วโมงคงจะไม่สามารถปรับปรุงตนเองให้ก้าวหน้ามากถึงระดับที่สามารถใช้ภาษาได้ดีพอสมควร (operation-at-ease level) ตามที่คนคาดหวังไว้ได้

อนึ่ง ในระหว่างบุคคล ๒ จำพวก ที่สถาบันไม่อาจคัดเลือกเข้ารับการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มได้นี้ ผู้ที่มีพื้นความรู้ต่ำเป็นกลุ่มที่สถาบันภาษาที่มีความสนใจมากที่สุดที่จะให้บริการ เพราะว่า

๑. เป็นกลุ่มที่มีจำนวนมากกว่ากลุ่มผู้ที่มีพื้นความรู้ในระดับสูง
๒. เป็นกลุ่มที่ต้องการความช่วยเหลือเบื้องต้นที่จำเป็นและที่ถูกต้อง เพื่อพัฒนาความรู้ความสามารถของตนทางภาษาให้ก้าวหน้าไปได้ในทางที่ควร หากได้รับการเรียนการสอนที่ไม่ถูกต้อง อาจทำให้เสียขวัญและกำลังใจในการเรียนได้ง่ายกว่ากลุ่มปานกลาง หรือกลุ่มเก่ง

ดังนั้น สถาบันภาษาจึงมีแนวคิดที่จะขยายบริการการสอนภาษาอังกฤษแบบเข้มให้กับผู้ที่มีพื้นความรู้ในระดับต่ำกว่าเกณฑ์ปกติด้วย แต่เนื่องจากพื้นความรู้ของผู้เรียนแตกต่างกันจากกลุ่มปกติที่เคยให้บริการ จึงคิดว่าวัสดุการเรียนการสอน และวิธีสอนที่ใช้อยู่อาจไม่เหมาะสมกับระดับของผู้เรียน จึงได้ทดลองวิธีการเรียนการสอนสำหรับบุคคลที่มีพื้นความรู้ทางภาษาอังกฤษในระดับต่ำนี้ขึ้น เมื่อภาคฤดูร้อนปี พ.ศ. ๒๕๒๗ เพื่อหาวิธีสอนที่เหมาะสมและศึกษาปัญหาอื่นที่เกี่ยวข้อง

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

๑. เพื่อศึกษาเปรียบเทียบผลการเรียนแบบซ่อมเสริม ๔ แบบว่า แบบใดมีประสิทธิภาพสูงสุด คือ
 - ก. แบบมีผู้สอนประจำ (Tutorial Technique หรือ Direct Teaching Technique)
 - ข. แบบมีผู้สอนและเรียนด้วยตนเอง (Tutorial and Individualized Technique)
 - ค. แบบอาศัยมูลเหตุของปัญหาเป็นเกณฑ์ (Problem-based Technique)
 - ง. แบบสังเคราะห์ทักษะ (Integrated-skills Technique)

๒. เพื่อศึกษาปัญหา จุดเด่น และจุดด้อย ของวิธีการเรียนการสอนทั้ง ๔ แบบ
ในการนี้ที่ผู้เรียนมีระดับความสามารถทางภาษาแตกต่างกันภายในกลุ่ม

๓. เพื่อศึกษาปัจจัยบางประการที่คาดว่าจะมีผลกระทบต่อสัมฤทธิ์ผลทั่วไปใน
การเรียนแต่ละแบบ

๔. เพื่อหาเกณฑ์ที่เหมาะสมในการคัดเลือกผู้เข้ารับการฝึกอบรมภาษาอังกฤษ
แบบเข้ม

ขอบเขตของการวิจัย

๑. กลุ่มตัวอย่าง

การวิจัยครั้งนี้เป็นโครงการทดลองนำร่อง (pilot study)

จึงอาศัยกลุ่มตัวอย่างจำนวนน้อยเพียง ๓๒ คน สำหรับผู้ที่มีพื้นฐานความรู้ทางภาษาอังกฤษใน
ระดับต่ำเป็นกลุ่มทดลอง และผู้ที่มีพื้นฐานความรู้ในระดับปานกลางอีก ๓๓ คน เป็นกลุ่มควบคุม
เพื่อการเปรียบเทียบในภายหลัง

อนึ่ง กลุ่มตัวอย่างเพื่อการทดลองเพื่อการวิจัยครั้งนี้ ได้มาจากผู้ที่สมัคร
เข้ามารับการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มที่สถาบันภาษาจัดขึ้น เดิมมี ๔๔ คน แต่ภายหลัง
มารายงานตัวเข้ารับการอบรมเพียง ๓๒ คนเท่านั้น สำหรับกลุ่มตัวอย่างในกลุ่มควบคุมนั้น
คือ ผู้ที่สอบผ่านการคัดเลือกด้วยแบบทดสอบภาษาอังกฤษมาตรฐานของสถาบันว่าเป็นผู้ที่มี
พื้นฐานความรู้ในระดับปานกลาง จึงได้รับการเรียนการสอนตามหลักสูตรและวิธีสอนปกติทั่ว ๆ ไป
ที่เคยปฏิบัติมา

ดังนั้น ขอบเขตของการวิจัยครั้งนี้ จึงมุ่งทำการทดลองกับผู้สมัครเข้ามา
รับการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มของสถาบันภาษาในภาคฤดูร้อน ปี พ.ศ. ๒๕๒๗ เท่านั้น
บุคคลเหล่านี้เป็นข้าราชการจากจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และมหาวิทยาลัยอื่น ๆ อีกทั้งใน
กรุงเทพมหานคร และจากต่างจังหวัดด้วย จำนวนรวมกันแล้ว ๖๕ คน

๒. ตัวแปรที่ศึกษา

การวิจัยครั้งนี้จะเกี่ยวข้องกับตัวแปรดังต่อไปนี้เท่านั้น คือ

ก. ตัวแปรตาม ได้แก่ ความสามารถทางภาษาอังกฤษ (English Language Proficiency) ด้านทักษะการฟัง, การอ่าน โครงสร้างทางภาษา การเขียน และทักษะรวมของทั้ง ๔ ทักษะ ดังกล่าวนี้

ข. ตัวแปรต้น ได้แก่

- วิธีการสอน ๔ แบบดังกล่าวแล้ว
- เจตคติ (Attitude) ๖ ด้าน
 - ต่อครูผู้สอน
 - ต่อวิธีการเรียนการสอน
 - ต่ออุปกรณ์การสอน
 - ต่อทักษะที่เรียน
 - ต่อบรรยากาศในการเรียน
 - ต่อผลการเรียนโดยสรุป
- แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (achievement motivations)
- ความถนัดทางภาษา (language aptitudes)
- นิสัยในการเรียน (study habits)
- เพศ
- อายุ
- จำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษ
- อายุเมื่อเริ่มเรียนภาษาอังกฤษ
- การเข้าเรียนในโรงเรียนอนุบาล
- การสอบตกซ้ำชั้น
- ระดับการศึกษาสูงสุด
- ภาษาที่ใช้ที่บ้าน
- การเรียนการสอนก่อนเข้ามหาวิทยาลัย
- ชนิดของโรงเรียนก่อนเข้ามหาวิทยาลัย

สมมติฐานของการวิจัย

เนื่องจากผู้เรียนที่เข้ารับการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มครั้งนี้อยู่ในวัยผู้ใหญ่ และเคยผ่านการเรียนภาษาอังกฤษมาก่อนแล้ว ทั้งในระดับมัธยมศึกษา และอุดมศึกษา ดังนั้น พื้นความรู้ทั่ว ๆ ไป โดยเฉพาะด้านโครงสร้างทางภาษาคงจะพอมืออยู่บ้าง และเนื่องจากผู้เรียนแต่ละคนมีประสบการณ์การใช้ภาษาอังกฤษแตกต่างกัน ดังนั้น ผู้วิจัยจึงอาศัยแนวคิดดังกล่าว เป็นแนวทางในการตั้งสมมุติฐานของการวิจัยครั้งนี้ ดังนี้

๑. การเรียนการสอนแบบอาศัยมูลเหตุของปัญหาเป็นเกณฑ์ (Problem based Technique) เป็นแบบที่ น่าจะทำให้ผู้เรียนมีสัมฤทธิ์ผลทุก ๆ ทักษะได้สูงกว่า การเรียนการสอนอีก ๓ แบบ ซึ่งน่าจะทำให้ผู้เรียนมีสัมฤทธิ์ผลได้คือน้อยเท่า ๆ กัน
๒. การเรียนการสอนแต่ละแบบมีจุดเด่น และจุดด้อยแตกต่างกัน
๓. ปัจจัยที่มีผลกระทบต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียน น่าจะได้แก่ แรงจูงใจ เจตคติ นิสัยในการเรียน พื้นความรู้เดิมทางภาษา และความถนัดในการเรียนภาษา
๔. เกณฑ์ที่เหมาะสมในการคัดเลือกผู้เข้ารับการอบรม น่าจะได้แก่ พื้นความรู้เดิมทางภาษาด้านทักษะต่าง ๆ คือ การอ่าน การเขียน การฟัง และการพูด เป็นต้น

ข้อตกลงเบื้องต้น

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยถือว่า

๑. แบบทดสอบมาตรฐานทางภาษาอังกฤษเพื่อวัดความรู้ความสามารถทั่วไปทางภาษาด้านการอ่าน การเขียน การฟัง และโครงสร้างทางภาษา เป็นแบบสอบที่เชื่อถือได้ เพราะได้ใช้เพื่อการสอบคัดเลือกมานานหลายครั้งแล้วในโอกาสต่าง ๆ กัน และเชื่อว่าเป็นแบบสอบที่มีความตรงร่วมสมัยสูง เนื่องจากสามารถใช้แทนการสอบ TOEFL (Test of English as a foreign language) ของ ETS (English Testing Service) ได้เป็นอย่างดี

๒. แบบวัดความถนัดทางภาษาฉบับภาษาไทย (Thai Language Aptitude Test) เป็นแบบสอบที่มีความเที่ยงและความตรงสูง กล่าวคือ ความเที่ยงแบบ $KR_{21} = 0.829$ และความตรงเชิงทำนาย = 0.444 ซึ่งนับว่าอยู่ในระดับสูงสำหรับปัจจัยดังกล่าวนี้ นอกจากนี้ แบบวัดดังกล่าวนี้ยังเป็นแบบวัดที่สร้างขึ้นตามแนวคิดเดียวกันกับแบบสอบความถนัดทางภาษา (language aptitude) ของ J.B. Carroll นักทฤษฎีทางภาษาที่มีชื่อเสียงและเป็นที่ปรึกษาของการสร้างและพัฒนาแบบวัดความถนัดฉบับภาษาไทยนี้ด้วย

๓. แบบวัดเจตคติและแรงจูงใจที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นแบบวัดที่เชื่อถือได้ เพราะดัดแปลงมาจากแบบวัดที่เคยใช้ได้ผลดีในการวิจัยมาแล้ว (S. Sukamolson, ๑๙๗๔)

๔. แบบวัดนิสัยในการเรียน (study skills) ที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เชื่อถือได้ เพราะเป็นแบบวัดที่แปลและดัดแปลงมาจาก SSHA. Form C. (Survey of Study Habits and Attitudes) ที่มีชื่อเสียงของต่างประเทศ และเคยมีผู้นำมาใช้ในประเทศ ได้ผลดีมาแล้ว (สุทัศน์ สุกมลสันต์, ๒๕๒๖)

๕. การสอนของผู้สอนโดยวิธีสอนสลับกันอย่างมีระบบนั้น ทำให้ผู้เรียนได้รับผลกระทบจากผู้สอนมากเท่ากัน จึงทำให้อัตราผลของผู้สอนไม่มีผลต่อผู้เรียนแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญ

๖. สภาพของห้องเรียน ไม่มีผลต่อการเรียนของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ เพราะผู้เรียนแต่ละกลุ่มเรียนในห้องขนาดไม่แตกต่างกันนัก และแต่ละห้องมีระบบปรับอากาศเหมือนกัน

๗. การเรียนการสอนและการทดสอบ ทั้งของผู้เรียนและผู้สอน กระทำอย่างตั้งใจจริง เพราะผู้เรียนสมัครใจเข้ารับการอบรมเอง และผู้สอนก็ตระหนักในหน้าที่ความรับผิดชอบในการสอนทุกคนเป็นอย่างดี

ความจำกัดของการวิจัย

ผลการวิจัยครั้งนี้อาจเกิดความคลาดเคลื่อนได้ เนื่องจากสาเหตุต่อไปนี้

๑. กลุ่มตัวอย่างในการทดลองมีขนาดเล็กมาก คือ มีเพียงกลุ่มละ ๘ คน รวม ๔ กลุ่ม แล้วมี ๓๒ คนเท่านั้น ทั้งนี้เพราะเป็นกลุ่มตัวอย่างที่ได้มาจริงจากการรับสมัครและสอบคัดเลือกแล้ว แต่กลุ่มควบคุมมีกลุ่มตัวอย่าง ๓๓ คน ซึ่งมีขนาดต่างกัน ดังนั้นผลการเรียนการสอน และการเปรียบเทียบกันทางสถิติอาจคลาดเคลื่อนได้ง่าย

๒. การวิจัยครั้งนี้ไม่ได้มุ่งศึกษาสัมฤทธิ์ผลในการเรียนโดยตรง แต่มุ่งศึกษาความสามารถทั่วไปทางภาษาอังกฤษ (English Language Proficiency) ดังนั้นการวัดผลและการเรียนการสอนอาจไม่มีความสัมพันธ์กันในบางมิติก็เป็นได้

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้

ผู้เรียนกลุ่มสูง หมายถึง ผู้เรียนที่อยู่ในกลุ่มที่สามารถผ่านเกณฑ์ของแบบทดสอบวัดความสามารถทั่วไปทางภาษา แล้วจึงอยู่ในกลุ่มที่มีระดับความรู้ความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับสูงพอสมควร และเรียนในชั้นเรียนที่มีการเรียนการสอนปกติทั่วไป

ผู้เรียนกลุ่มต่ำ หมายถึง ผู้เรียนที่อยู่ในกลุ่มที่ไม่สามารถสอบผ่านเกณฑ์ของแบบทดสอบวัดความสามารถทั่วไปทางภาษาได้ จึงจัดอยู่ในกลุ่มผู้ที่มีความรู้ความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับต่ำ และเรียนในชั้นเรียนที่มีการเรียนการสอนแบบซ่อมเสริม

การสอนแบบมีผู้สอนประจำ (DTT) หมายถึง การสอนที่มีลักษณะการเรียนการสอนแบบที่ ๑ ในตารางที่ ๑

การสอนแบบมีผู้สอนและเรียนด้วยตนเอง (TIT) หมายถึง การสอนที่มีลักษณะการเรียนการสอนแบบที่ ๒ ในตารางที่ ๑

การสอนแบบอาศัยมูลเหตุของปัญหาเป็นเกณฑ์ (PBT) หมายถึง การสอนที่มีลักษณะการเรียนการสอนแบบที่ ๓ ในตารางที่ ๑

การสอนแบบสังเคราะห์ทักษะ (IST) หมายถึง การสอนที่มีลักษณะการเรียนการสอนแบบที่ ๔ ในตารางที่ ๑

การสอนแบบปกติทั่วไป (Classical teaching Technique: CTT) หมายถึง การสอนที่มีครูเป็นผู้สอน หรือจัดกิจกรรมการเรียนการสอน โดยยึดผู้สอนเป็นศูนย์กลาง (teacher-centered approach) ของกิจกรรมต่าง ๆ การสอนมุ่งที่การถ่ายทอดความรู้ที่ค้ำประกันถึงผู้เรียนที่มีความสามารถปานกลางเป็นสำคัญ

สมรรถภาพทางภาษาอังกฤษ (English Language Proficiency) หมายถึง คะแนนความรู้ความสามารถที่ได้จากแบบทดสอบวัดสมรรถภาพมาตรฐาน (standardized proficiency test) ทางภาษาอังกฤษ ซึ่งในกรณีของการสอบภายหลัง (post-test) ความสามารถดังกล่าวนี้ ส่วนหนึ่งเป็นผลมาจากการเรียนการสอน ดังนั้น บางครั้งจะเรียกความสามารถนี้ว่า สมรรถภาพในการเรียน หรือความสามารถทางภาษา (อังกฤษ)

สถาบันวิทยบริการ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๑ รูปแบบของการสอน ๔ แบบ

กลุ่ม	๑ Direct Teaching Technique (DTT)	๒ Tutorial + Individualized Technique (TIT)	๓ Problem-based Technique (PBT)	๔ Integrated-skills Technique (IST)
Listening	<ul style="list-style-type: none"> - เปิด tape สอนออกคำโพงพร้อม ๆ กัน - อธิบายทุก ๆ อย่างที่เห็นว่าจำเป็นต้องรู้เพื่อการฟัง - ชักถามผู้เรียนเพื่อตรวจสอบความเข้าใจ 	<ul style="list-style-type: none"> - เปิด tape พร้อม ๆ กับผู้เรียน - อธิบายเฉพาะตอนแรกของบทเรียนเพื่อให้เห็นปัญหา หรือลักษณะเฉพาะรวมทั้งศัพท์โครงสร้างและอื่น ๆ ที่จำเป็นต้องเรียน - ให้ผู้เรียนฟัง tape บทเรียนที่เหลือเอง 	<p>เหมือนวิธีที่ ๑ เพราะเรียนร่วมกับกลุ่มที่ ๑</p>	<p>เหมือนวิธีที่ ๒ เพราะเรียนร่วมกับกลุ่มที่ ๒</p>
Speaking	<ul style="list-style-type: none"> - อธิบายศัพท์, โครงสร้างและอื่น ๆ ที่จำเป็นต้องรู้แก่ผู้เรียนทั้งห้อง - ฝึกการโต้ตอบระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน - ฝึกการโต้ตอบระหว่างผู้เรียนเอง (Aural-Oral Approach) 	<ul style="list-style-type: none"> - สอนแบบปกติและเน้นให้ผู้เรียนมีโอกาสได้ทำกิจกรรมเป็นรายบุคคลมากที่สุด เช่น การเล่าเรื่องและ presentation เป็นต้น 	<ul style="list-style-type: none"> - พยายามค้นหาปัญหาในการพูดของผู้เรียน แล้วหาทางแก้ปัญหาเหล่านั้นด้วยวิธีที่เหมาะสม เช่น ใช้ pattern skill หรือวิธีอื่น ๆ - เน้นการแก้ไขความผิดพลาดในการพูดด้วยวิธีการที่เหมาะสม 	<ul style="list-style-type: none"> - เน้นการใช้ภาษาเพื่อการสื่อความหมายมากกว่าความถูกต้องของภาษา - สอนให้มีกิจกรรมอื่น ๆ ด้วย เช่น ฟัง-พูด-เขียน แต่เน้นที่การพูดมากกว่ากิจกรรมอื่น

กลุ่มทักษะ	๑ Direct Teaching Technique (DTT)	๒ Tutorial + Individualized Technique (TIT)	๓ Problem-based Technique (PBT)	๔ Integrated-skills Technique (IST)
Writing	<ul style="list-style-type: none"> - อธิบายศัพท์, โครงสร้างและสิ่งที่เป็นอื่นต่อการเรียนเขียน - ฝึกหัดการเขียนแบบควบคุมก่อนแล้ว จึงเป็นการเขียนแบบอิสระในภายหลัง - ฝึกการเขียนเป็นกลุ่มก่อนการเขียนเป็นรายบุคคล 	<ul style="list-style-type: none"> - สอนแบบปกติและเน้นการเขียนเป็นรายบุคคลมากกว่าการเขียนเป็นกลุ่ม - พยายามให้ความช่วยเหลือผู้เรียนแก้ปัญหาของตนเองที่เกิดขึ้นภายหลัง 	<ul style="list-style-type: none"> - พยายามค้นหาปัญหาในการเขียนก่อน แล้วหาวิธีการแก้ปัญหาที่เหมาะสม - เน้นการแก้ปัญหาส่วนบุคคลมากกว่าปัญหารวม 	<ul style="list-style-type: none"> - เน้นการใช้ภาษาเพื่อการสื่อความหมาย เช่น ฟัง-พูด-อ่าน-เขียน แต่เน้นการเขียนมากกว่ากิจกรรมอื่น
Reading	<ul style="list-style-type: none"> - อธิบายศัพท์, โครงสร้างและสำนวนที่เกี่ยวข้องในเรื่องให้ผู้เรียนเข้าใจก่อนเสมอ - ผู้เรียนและผู้สอนอ่านและทำความเข้าใจเรื่องที่อ่านไปพร้อม ๆ กัน - มีการซักถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านเป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ภายหลังจากการอ่านและระหว่างการเรียนการอ่าน 	<ul style="list-style-type: none"> - กำหนดให้ผู้เรียนอ่านเรื่องมาก่อน แล้วมาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันระหว่างผู้เรียน - ผู้สอนตอบข้อปัญหาของกลุ่มผู้เรียน แล้วให้ผู้เรียนศึกษาเองเพิ่มเติมเป็นรายบุคคล - ให้ผู้เรียนเลือกเรื่องที่เรียนได้ตามความสนใจ ผู้สอนเป็นที่ปรึกษาการเรียนให้กับทุก ๆ คน 	<ul style="list-style-type: none"> - อธิบายศัพท์, โครงสร้างและสำนวนต่าง ๆ ที่ผู้เรียนไม่เข้าใจเป็นรายบุคคล - ปัญหาใดที่ผู้เรียนส่วนมากมีร่วมกัน จะอธิบายให้เข้าใจพร้อม ๆ กัน - ศึกษาว่าผู้เรียนมีปัญหาในการเรียนด้านใดบ้างในการอ่าน แล้วหาทางแก้ไข - ผู้เรียนเรียนทุกเรื่องไปพร้อม ๆ กัน 	<ul style="list-style-type: none"> - ใช้การฟังและการพูดเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน ซึ่งเกิดจากการซักถามกันระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน เป็นข้อมูลสนับสนุนการอ่าน - เขียนเรื่องที่อ่านเป็นกิจกรรมในรูปแบบต่าง ๆ กันด้วยในระหว่างการเรียนการอ่าน



บทที่ ๒

วรรณคดีที่เกี่ยวข้อง

เนื่องจากวิธีสอนที่เกี่ยวข้องในการวิจัยครั้งนี้ เป็นการสอนที่มีลักษณะเฉพาะ และตัวแปรในการศึกษาครั้งนี้มีมาก ดังนั้น ผู้วิจัยจึงขอเสนอวรรณคดีที่เกี่ยวข้องกับวิธีสอนที่เกี่ยวข้องมากที่สุด และเฉพาะตัวแปรที่สำคัญ ๆ เท่านั้น ดังต่อไปนี้

๑. วิธีการที่ใช้ในการเรียนการสอน

๑.๑ การเรียนแบบเอกเทศภาพ (Individualized Instruction)

การจัดการเรียนการสอนที่ผู้เรียนสามารถคิดวิธีการเรียนของตนเอง ทำงานได้ตามความสนใจและความสามารถหรือความถนัด ก็คือการเรียนการสอนแบบที่เรียกว่า การเรียนการสอนแบบเอกเทศภาพนั้นเอง Valette (Valette, ๑๙๗๒: ๗๗) ได้อธิบายลักษณะของการเรียนการสอนแบบนี้ไว้ว่ามีลักษณะดังนี้

- ๑) ผู้เรียนเรียนไปตามความสามารถของตนเอง
- ๒) ผู้เรียนมาพบครูเมื่อมีปัญหา
- ๓) ผู้เรียนทำงานตามลำพัง หรือทำเป็นกลุ่มย่อย
- ๔) เมื่อผู้เรียนทำงานเสร็จแล้ว ครูจะอธิบายสิ่งต่าง ๆ ให้ฟัง

ภายหลัง ถ้าต้องการ และบ่อยเท่าที่ต้องการ

- ๕) ผู้เรียนจะเริ่มเรียนจากตำราเมื่อพร้อมแล้ว
- ๖) ถ้าเป็นการเรียนในระดับกลางและสูง ผู้เรียนจะต้องทำการทดสอบก่อนลงมือเรียน (Pre-test) ด้วย

บทบาทของครูและนักเรียนในการเรียนการสอนแบบนี้จะเปลี่ยนแปลงไป ครูจะทำหน้าที่เป็นวิทยากร ผู้วิจัยและแก้ปัญหา ผู้นำทาง ผู้กระตุ้นให้กำลังใจ

การเรียนการสอนแบบ เอกัถภาพนี้ก็เป็นการเรียนการสอนที่ยืดหยุ่นเป็นหลัก
 ที่เกิดขึ้นมาจากการศึกษาค้นคว้าทางภาษาศาสตร์ จิตวิทยา และการศึกษาวิจัยทางการศึกษา
 ในช่วง ๒๐-๒๕ ปีที่ผ่านมา การจัดการเรียนการสอนแบบนี้ได้รับความสนใจศึกษาเปรียบเทียบ
 กับการจัดการเรียนอีก ๒ แบบเป็นอย่างมาก คือ การเรียนการสอนแบบยึดหลักสูตร
 เป็นหลัก กับการเรียนการสอนแบบยึดครูเป็นหลัก

ลักษณะของการเรียนการสอนแบบยืดหยุ่นเป็นหลักนี้ Altman (Altman
 and James, ๑๙๕๐:๔) ได้สรุปไว้ว่า มีหลักการอยู่ ๓ อย่างคือ

๑. ใช้ความต้องการ ความสามารถ และความสนใจของผู้เรียนแต่ละคนเป็น
 เครื่องกำหนดลักษณะและรูปแบบของหลักสูตร

๒. พิจารณาถึงจุดมุ่งหมาย วิธีการเรียนการสอน อัตราความเร็วในการ
 เรียน และความคาดหวัง ทั้ง ๔ ด้านร่วมกันในการดำเนินการเรียนการสอน กล่าวคือ
 ครูจะสามารถกำหนดจุดมุ่งหมายในการสอนที่เอื้อให้ผู้เรียนได้รับความรู้ตามหลักสูตรกำหนด
 ได้ต่างกันหลักสูตรเดียวกันได้เอง เช่นเดียวกันกับสามารถจะเลือกวิธีสอน กำหนดเวลา
 สอนว่าควรจะไปเร็วหรือช้า และคาดหวังผลการสอนไว้ได้ล่วงหน้า สำหรับผู้เรียนแต่ละคน
 โดยกำหนด เกณฑ์ทั้งในเชิงปริมาณและคุณภาพไว้ประเมินความสามารถของผู้เรียนแต่ละคน
 ซึ่งแตกต่างกัน

๓. ทำการสอนเมื่อรู้ความต้องการของผู้เรียนแล้ว ไม่ว่าจะเรียน เป็นรายบุคคล
 หรือเรียนเป็นกลุ่มตามอุดมการณ์ ครูจะทำการสอนก็ต่อเมื่อผู้เรียนต้องการ หรือ
 ขอร้องเท่านั้น เพราะผู้เรียนจะได้ประโยชน์จากการสอนมากที่สุดก็คือ เมื่อเขาต้องการรู้
 หรือ เมื่อเขาเกิดปัญหาเท่านั้น

การสอนโดยยืดหยุ่นเป็นหลักนี้เกิดขึ้นมาจากการรู้ข้อเท็จจริงที่ว่า ผู้เรียนทุก
 คนไม่สามารถจะเรียนภาษาต่างประเทศ หรือสิ่งหนึ่งสิ่งใดที่กำหนดไว้ในหลักสูตรได้เท่ากัน
 ผู้เรียนทุกคนมีความแตกต่างกันทั้งนั้นไม่ว่าจะเป็นในเรื่อง ความต้องการเรียน วิธีการเรียน
 เวลาที่จะเรียน และเนื้อหาที่จะเรียน ความเห็นนี้สอดคล้องกับความคิดของ Rogers
 (Rogers, ๑๙๗๘) ค้ำยัน

๑.๒ วิธีสอนแบบประเพณีนิยม (Conventional หรือ Traditional Instruction)

การเรียนการสอนแบบนี้มีลักษณะดังต่อไปนี้ (อัจฉรา วงศ์โสธร และคณะ, ๑๙๘๓:๓๔)

๑. ครูคือศูนย์กลางของการเรียนการสอนนักเรียนทุกคนจะนั่งตามที่ซึ่งจัดเป็นแถวหันหน้าไปทางครู
๒. นักเรียนทุกคนเรียนเรื่องเดียวกัน และพร้อม ๆ กัน
๓. กิจกรรมในการเรียนการสอนเป็นการสื่อสารระหว่างครูกับนักเรียนเท่านั้น ครูจะทำหน้าที่เป็นผู้พูดเป็นส่วนใหญ่
๔. นักเรียนจะเรียนทุกสิ่งทุกอย่างจากครูเพียงคนเดียว

Anania (Anania, ๑๙๘๓:๒๖) ได้อธิบายลักษณะการเรียนการสอนแบบประเพณีนิยมนี้ว่า เป็นแบบที่ยึดกลุ่มเป็นหลัก (group-based) แต่การกำหนดกิจกรรมการเรียนการสอนนั้น ครูมักจะมุ่งไปยังผู้เรียนที่เก่งที่สามารถจะรับความรู้จากการสอนของครูได้มากที่สุด สนใจแก้ไขข้อบกพร่องให้กับเด็กกลุ่มเก่งมากกว่าเด็กอื่น ๆ

การเรียนการสอนโดยยึดครูเป็นศูนย์กลาง (teacher-centered instruction) นั้น Altman (Altman and James, ๑๙๘๐:๓) ได้อธิบายไว้พอสรุปได้ว่า เป็นการเรียนการสอนที่ครูมีอำนาจเต็มที่ที่จะกำหนดจุดมุ่งหมาย เนื้อหา วิธีสอน แบบเรียน การวัดผล และอื่น ๆ เกี่ยวกับการเรียนได้ทั้งนั้น ผู้เรียนจะได้รับผลการเรียนโดยตรงจากครู

๑.๓ วิธีสอนตามหลักภาษาศาสตร์ (Audio-Lingual Approach)

Rivers (Rivers, ๑๙๖๘:๓๒-๕๔) กล่าวว่า วิธีสอนแบบนี้มีชื่อเรียกต่าง ๆ กันอีกหลายชื่อ เช่น Aural-Oral Method หรือ Oral-Linguistic Method

หรือ The Linguistic Approach วิธีการนี้เกิดขึ้นเพราะมีผู้มองเห็นความสำคัญของการใช้ภาษาพูดในการติดต่อสื่อสารกันระหว่างชาติ ความมุ่งหมายหลักในการเรียนภาษาจึงมุ่งที่จะให้ผู้เรียนสามารถเจรจาโต้ตอบเป็นภาษาต่างประเทศได้อย่างคล่องแคล่ว และสามารถจะเข้าใจภาษานั้น ๆ ได้เมื่อได้ยินเจ้าของภาษาพูด ดังนั้น วิธีสอนแบบนี้จึงเรียกว่า วิธีสอนแบบฟัง-พูด (Aural-Oral Method) ซึ่งเป็นการสอนที่เริ่มต้นจากการฟัง-พูดก่อน เพื่อเป็นพื้นฐานในการอ่าน-เขียนต่อไป การสอนแบบนี้จึงเป็นการสอนแบบรวมทักษะ หรือสังเคราะห์ทักษะ (Integreted Skills) วิธีสอนแบบนี้เป็นวิธีสอนที่ใช้แพร่หลายในประเทศไทย และเป็นวิธีสอนที่ยึดหลักของภาษาศาสตร์เหล่านี้เป็นเกณฑ์คือ

๑. ภาษา คือ คำพูด ไม่ใช่ข้อเขียน วิธีการเรียนรู้เป็นไปตามหลักธรรมชาติของการเรียนภาษาของตนเอง คือ เริ่มจากฟัง ทำความเข้าใจ แล้วจึงหัดพูด เมื่อใช้ภาษาพูดได้อย่างถูกต้องแล้ว จึงเริ่มอ่านและเขียน ในการสอนภาษาต่างประเทศนั้น การสอนทักษะ ฟัง พูด อ่าน เขียน นี้ อาจกระทำในเวลาเกือบจะพร้อมกันได้ตามลำดับ แต่เน้นว่าให้พูดปากเปล่าเสียก่อนที่จะสอนอ่าน เขียน ในขณะที่สอนทักษะในการพูดนั้น ครูจะเน้นให้ผู้เรียนออกเสียง คำ ประโยคให้ถูกต้องตามลักษณะการเน้นเสียงหนักเบา และระดับเสียงขึ้นลงแบบเจ้าของภาษาคด้วย การเรียนแบบนี้ นักเรียนจะเรียนรูปประโยคตั้งแต่บทแรกเลย โดยใช้ภาษาที่ผู้เรียนจะนำไปใช้ได้จริง การคัดเลือกประโยคมาสอนเรียงลำดับตามความยากง่าย ผักพูดประโยคเหล่านั้นซ้ำ ๆ จนคล่อง

๒. ภาษา คือ นิสัย ดังนั้น จึงเริ่มเรียนด้วยการเลียนแบบเจ้าของภาษา และทำซ้ำ ๆ จนเป็นนิสัย เกิดความเคยชิน จึงต้องมีการเลียนแบบ ท่องจำ โดยใช้วิธีฝึกจนจำรูปประโยคได้

๓. การสอนภาษาไม่ใช่การสอนเรื่องของภาษา การสอนแบบนี้ไม่ได้มุ่งแต่เพียงให้รู้กฎไวยากรณ์ แต่ฝึกให้ใช้ภาษาได้จริงด้วย หลังจากเรียนไวยากรณ์แล้ว การวิเคราะห์ภาษาถือว่าเป็นศาสตร์ชั้นสูง ไม่ใช่สำหรับผู้ที่ จะเรียนภาษาเพื่อเป็นเครื่องมือในการสื่อสาร

๔. ภาษา คือ สิ่งที่เจ้าของภาษาพูด ไม่ใช่สิ่งที่คนอื่นคิดว่าควรจะเป็นเช่นนั้น
เช่นนี้ ดังนั้น บทเรียนจึงมักจะอยู่ในลักษณะบทสนทนาที่เจ้าของภาษาใช้จริง ๆ

๕. ภาษาแต่ละภาษามีความแตกต่างกัน ดังนั้น เมื่อจะเรียนภาษาใหม่ภาษาใด
ก็ตาม จะต้องมีการเปรียบเทียบภาษาใหม่กับภาษาของผู้เรียนด้วย เพื่อหาความเหมือน
และความแตกต่างกัน ที่จะก่อให้เกิดปัญหากับผู้เรียนได้ บทเรียนจึงมีบทฝึกตรงจุดที่เป็น
ปัญหาให้ผู้เรียนได้ฝึกเพื่อสร้างนิสัยใหม่ในการใช้ภาษาต่อไป

วิธีสอนแบบนี้ได้รับความนิยมมาจนถึงประมาณปี ๑๙๖๔ จึงถูกโจมตีว่า เป็นวิธี
การสอนที่ทำให้ผู้เรียนเลียนแบบ เกิดความคล่องแบบนกแก้ว นกขุนทอง ไม่มีความคิด
สร้างสรรค์ในการสร้างประโยค รู้แคบ และเป็นวิธีที่ไม่ส่งเสริมความสามารถศึขย์ของ
ผู้เรียน

การสอนภาษาอังกฤษโดยอาศัยหลักการของวิธีสอนแบบฟัง-พูด กับวิธีสอนแบบ
Cognitive Code และ Sociolinguistic Approach นั้น Mac Gillivray
(Mc. Gillivray, ๑๙๘๑) ได้ยึดเป็นหลักในการสอนภาษาอังกฤษให้กับนักเรียนใน
โรงเรียนชุมชนในเทศะราน ประเทศอิหร่าน เมื่อปี ค.ศ. ๑๙๗๖-๑๙๗๘ และทำให้เขา
รู้สึกว่ หลักสูตรการสอนอ่านโดยใช้วิธีสังเคราะห์ทักษะ (integrated skills)
โดยใช้ข้อความที่คัด เลือกมาให้อ่านเป็นหลักในการดำเนินการเรียนการสอน และพบว่า
วิธีการเรียนการสอนดังกล่าว เป็นวิธีการสอนที่มีประสิทธิภาพที่สุด เพราะว่าเมื่อเขา
สอนครบ ๒ ปี นักเรียนของเขาที่เรียนด้วยวิธีการนี้ประมาณ ๙๐% สามารถเขียนและพูด
ในเรื่องทั่ว ๆ ไปที่ไม่ใช่เรื่องเฉพาะสาขาวิชาได้เป็นอย่างดี ที่เป็นเช่นนี้ได้ก็เพราะเลือก
เรื่องที่เหมาะสม น่าสนใจ และทำทว้ยมาให้ให้อ่าน แต่ข้อบกพร่องของวิธีการสอนแบบนี้
McGillivray ชี้ให้เห็นว่ามีอยู่ ๒-๓ ข้อ คือ สอนไวยากรณ์ได้ไม่เพียงพอ นักเรียนไม่
ค่อยได้มีโอกาสแสดงความคิดสร้างสรรค์ และอาจจะทำให้เด็กรู้สึกว่ เรียนหนักเกินไป

๒. งานวิจัยด้านการศึกษาเปรียบเทียบวิธีสอนแบบต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง

๒.๑ งานวิจัยในประเทศไทย

ในปี พ.ศ. ๒๕๒๔ ญาตา ชีระวิकारी (ญาตา, ๒๕๒๔) ได้ทำการวิจัย เรื่องการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในระดับประกาศนียบัตรชั้นสูง ของวิทยาลัยพลศึกษา พบว่า การเรียนการสอนในระดับนี้ในวิทยาลัยพลศึกษานั้น ครูเน้นการสอนแบบสังเคราะห์ทักษะ ฟัง พูด อ่าน เขียน ครูนิยมใช้วิธีสอนแบบให้นักศึกษาฟังคำบรรยาย และจดงาน ปัญหาที่ทำให้การเรียนการสอนไม่ประสบความสำเร็จคือ พื้นฐานความรู้ของผู้เรียนต่ำและไม่เท่ากัน

๒.๒ งานวิจัยต่างประเทศ

ในปี ค.ศ. ๑๙๖๘ Ellson และคณะ (Ellson and Others, ๑๙๖๘) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบ ผลการเรียนการสอนแบบให้คำแนะนำเป็นพิเศษแบบตัวต่อตัว (tutoring) เพิ่มเติมเพื่อซ่อมเสริมกับการเรียนการสอนในชั้นแบบธรรมดา ในวิชาการอ่านและคณิตศาสตร์ และพบว่า ผลที่แท้จริงของการสอนแบบให้คำแนะนำพิเศษนี้ ยากแก่การที่จะบ่งออกมาได้ เพราะการให้คำแนะนำมักจะกินเวลาของการสอนแบบธรรมดาในชั้นไปด้วย

ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับผลการวิจัยของ David และคณะ (David and Others, ๑๙๗๐) และของ Bernstein (Bernstein, ๑๙๗๔)

ในปี ค.ศ. ๑๙๗๐ Klosterman (Klosterman, ๑๙๗๐) ได้ทำการทดลองเปรียบเทียบผลการเรียนของนักเรียนในระดับชั้นประถม ๒ กลุ่ม ที่สอนโดยนักศึกษาในวิทยาลัยด้วยวิธีการที่ต่างกัน กลุ่มทดลองใช้วิธีให้คำแนะนำปรึกษาพิเศษตัวต่อตัว (tutoring) ส่วนอีกกลุ่มหนึ่งสอนแบบประเพณีนิยม ใช้เวลาทำการทดลอง

๖ เดือน ผลปรากฏว่า กลุ่มนักเรียนที่เรียนแบบแรกมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มที่สอนแบบที่สอง อย่างมีนัยสำคัญ แต่ผู้วิจัยให้ข้อคิดเห็นไว้ว่า อาจเป็นเพราะนักศึกษาพวกที่สอนแบบแรกนั้น มีทักษะในการสอน รู้วิธีวิเคราะห์ข้อบกพร่องของนักเรียน รู้ว่าจะใช้วิธีใดสอนให้กับนักเรียนคนใดจึงจะได้ผล ส่วนครูที่สอนกลุ่มควบคุมนั้น ไม่ได้ทำการวิเคราะห์ว่า นักเรียนคนใดควรเรียนบทไหนก่อน ไม่ได้สอนโดยใช้หลักสูตรการอ่าน (reading program) ที่จัดระเบียบไว้อย่างดีแล้ว

ต่อมาในปี ค.ศ. ๑๙๗๒ Bausell และคณะ (Bausell and Others, ๑๙๗๒) ได้ทำการทดลองเช่นเดียวกันกับการทดลอง Klosterman และปรากฏว่าได้ผลการวิจัยสอดคล้องกัน

ต่อมาในปี ค.ศ. ๑๙๗๔ Mossman (Mossman, ๑๙๗๔) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการสอนอ่านระหว่างนักเรียนที่เรียนการอ่านโดยใช้หลักภาษาศาสตร์ และใช้เทคนิคการเรียนตามความสามารถของแต่ละบุคคล กับนักเรียนที่เรียนโดยวิธีประเพณีนิยมปรากฏว่า กลุ่มทดลองมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนดีกว่ากลุ่มที่สอนด้วยวิธีประเพณีนิยม

ในปี ค.ศ. ๑๙๗๔ Nordin (Nordin, ๑๙๗๔ อ้างจาก Anania, ๑๙๘๓) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบการสอนแบบประเพณีนิยม กับการสอนโดยให้ผู้เรียนรู้ว่าตัวเองจะเรียนอะไร เมื่อไร อย่างไร ให้มีส่วนร่วมในกิจกรรมในชั้นเรียนให้มากขึ้น และวิธีการแก้ไขข้อบกพร่อง ส่งกลับไปให้ผู้เรียนดูให้มากขึ้น ผลปรากฏว่า ผลสัมฤทธิ์ในการเรียนสะสม และความรู้สึกในด้านดีของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มที่ทำการสอนแบบประเพณีนิยม

ในปี ค.ศ. ๑๙๘๓ Anania (Anania, ๑๙๘๓) ได้ทำการศึกษาถึงอิทธิพลของสภาพการเรียนการสอน ๓ แบบ ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ในการเรียนของผู้เรียน สภาพการเรียนการสอน ๓ แบบนี้ ได้แก่

๑. สภาพการเรียนการสอนแบบประเพณีนิยม เป็นกลุ่มควบคุมในการวิจัยนี้ การสอนนี้เป็นการสอนแบบกลุ่ม ครูพยายามเอาใจใส่เด็ก เก่งมากกว่าเด็กอ่อน เมื่อทำงานเสร็จแล้วแต่ละอย่างจะมีการทดสอบเก็บคะแนน แต่คะแนนที่ได้นี้ครูไม่ได้นำไปปรับปรุงการเรียนการสอน แต่เก็บไว้เพื่อให้คะแนนตัดสินผลการเรียนชั้นสุดท้าย ผู้เรียนจะเรียนภาษาใหม่โดยไม่คำนึงถึงความรู้เดิม ไม่มีการทดสอบก่อนการเรียน ผู้วิจัยคาดว่า การสอนแบบนี้จะมีคุณภาพด้อยที่สุด

๒. สภาพการเรียนการสอนแบบ "สำเร็จ" เป็นแบบผสมกันระหว่างการสอนแบบประเพณีนิยม กับการสอนตาม เอกซ์ตราภาพ เมื่อเรียนหรือทำงานเสร็จแต่ละเรื่อง จะมีการทดสอบความก้าวหน้า แล้วนำผลมาวิเคราะห์ให้ข้อมูลสำหรับการเสริมแรง (ชมเชย, ให้รางวัล ฯลฯ) การสอนนี้เป็นการสอนแบบกลุ่ม เช่นเดียวกับแบบแรก ก่อนเรียนมีการทดสอบความรู้ก่อน ใครที่ได้คะแนนต่ำกว่า ๘๐ จะต้องทำกิจกรรมเพิ่มขึ้น และจะเรียนบทเรียนต่อไปไม่ได้จนกว่าจะมีความรู้ถึงเกณฑ์ที่ตั้งไว้เสียก่อน การแก้ไขข้อบกพร่องของผู้เรียนแต่ละคน ช่วยให้เขาได้รับการเสริมแรง และการสั่งงานที่ต่างไปจากคนอื่น เป็นช่วงที่ใช้การสอนแบบ เอกซ์ตราภาพ

๓. สภาพการเรียนการสอนแบบให้คำแนะนำปรึกษาเป็นพิเศษ (Tutoring) ภายใต้อสภาพการเรียนการสอนแบบนี้เองที่ผู้วิจัยคิดว่า จะเป็นแบบที่ให้ผลดีที่สุดในการสอน เพราะสามารถปรับสภาพการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนแต่ละคนได้ ผู้ให้คำแนะนำ (Tutor) จะต้องเป็นผู้ชำนาญการสอน คอยสังเกตอยู่เสมอว่า การสั่งงานแบบใดมีประสิทธิภาพที่สุด โดยสังเกตจากการตอบสนองต่อคำสั่งให้ทำงานนั้น ๆ ดูว่า ผู้เรียนคนนั้นควรทำกิจกรรมอะไร ควรฝึกอะไร อย่างไร จึงจะได้ผลดีที่สุด ทำอย่างไรจึงจะให้เขาเข้าร่วมกิจกรรมให้ได้มากที่สุด การเสริมแรงก็ต้องให้เหมาะสมกับแต่ละบุคคล ผู้ให้คำแนะนำต้องให้ข้อมูลเพื่อเสริมแรง และแม้ว่าผู้ให้คำแนะนำจะเก็บคะแนนอยู่ตลอดเวลาแล้วก็ตาม ก็ควรจะกำหนดให้มีการสอบที่แน่นอนด้วย ผู้เรียนจะต้องทำคะแนนได้ ๘๐% จึงจะเรียนต่อไปได้



ผลการทดลองปรากฏว่า สภาพการเรียนรู้การสอนแบบที่ ๓ เป็นสภาพ
การที่สามารถจะให้คุณภาพการสอนได้มากที่สุด แบบที่ ๒ ให้ผลรองลงมา และแบบที่ ๑
ให้ผลน้อยที่สุด

๓. ปัจจัยบางประการที่คาดว่าจะมีผลกระทบต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียน

๓.๑ เจตคติและแรงจูงใจ (Attitude and Motivation)

Hancock (Hancock, ๑๙๗๒) ได้ให้ความหมายของคำว่า
เจตคติไว้ว่า คือ ความรู้สึกไม่ว่าจะเป็นความรู้สึกทางบวกหรือลบ ส่วนแรงจูงใจ หมายถึง
ความเต็มใจของบุคคลที่จะใช้ความพยายามในการกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ส่วน McQuire
(McQuire, ๑๙๖๙) อธิบายเจตคติว่า เป็นสภาพที่เกิดจากความสัมพันธ์ระหว่างความรู้
(Cognitive) ความรู้สึก หรือความชอบ (Affective) และการกระทำ แต่
Jakobovits (Jakobovits, ๑๙๗๐) กล่าวว่า เจตคติ แรงจูงใจ และความเพียรพยายาม
(Perseverance) ซึ่งหมายถึงการที่บุคคลอุทิศเวลาให้กับการทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งอย่างจริงจังนั้น
เป็นสิ่งที่ก่อให้เกิดความชอบหรือไม่ชอบที่มีผลต่อการกระทำ และความสำเร็จในการทำสิ่งใด
สิ่งหนึ่งด้วยกันทั้งนั้น ดังนั้น ความหมายของคำว่า "เจตคติ" ในที่นี้จึงหมายรวมเอาความ
สนใจ ความเพียรพยายาม และความเต็มใจในการเรียนเข้าไว้ด้วย

สำหรับสาเหตุที่ทำให้เกิดแรงจูงใจนั้น นักการศึกษาและ
นักจิตวิทยามีความเห็นแตกต่างกัน เช่น Noar (Noar, ๑๙๗๒:๓) กล่าวว่า ความต้อง
การทางด้านอารมณ์ เป็นแรงจูงใจที่สำคัญในการเรียน กล่าวคือ ผู้เรียนจะต้องได้รับการ
ยอมรับ และจะต้องเรียนได้ผลสำเร็จจนประสพความสำเร็จ ความต้องการที่จะเรียนให้ได้สำเร็จนี้
ประกอบด้วย ความต้องการแสวงหาความรู้ ความต้องการทำให้ตัวเองสูงหรือเด่นขึ้น
และความผูกพัน Ausubel และ Robinson (Ausubel and Robinson, ๑๙๖๙:๓๔๔)
กล่าวว่า โดยทั่วไปความต้องการทำให้ตัวเองสูงหรือเด่นขึ้น ดูเหมือนจะเป็นแรงจูงใจ
ที่มีอำนาจมากที่สุดในการเรียน และการทำงานของคน ความผูกพันเป็นความรู้สึกต้องการ

ให้สังคมยอมรับ เมื่อเผชิญกับสภาพแวดล้อมต่าง ๆ แรงจูงใจของคนอาจเปลี่ยนไปจากความรู้สึกที่ว่า ตนเองไม่มีความสามารถไปจนรู้สึกเฉื่อยชาไปเลย หรือเปลี่ยนไปเป็นรู้สึกว่างานที่เผชิญหน้าเขาอยู่นั้นเป็นงานที่สูงสุด เข้มข้นที่เขาไม่สามารถจะทำได้สำเร็จได้ (Mouley, ๑๙๗๓:๓๓๘) McClland และ Watson (McClland and Watson, ๑๙๗๓) พบว่าผู้ที่ต้องการเด่นมีอำนาจในสังคม จะทำตัวผิดแผกจากผู้อื่น และมีความกล้าที่จะเสี่ยงเพื่อให้ได้มาซึ่งอำนาจนั้น

แต่ Gardner และ Lambert (Gardner and Lambert, ๑๙๕๙) กล่าวว่า สาเหตุที่ทำให้เกิดแรงจูงใจมี ๒ อย่าง คือ แรงจูงใจภายใน (intrinsic motivation) ซึ่งเกิดจากความกระตือรือร้น ความต้องการเรียนให้ประสบความสำเร็จ จินตนาการส่วนตน และความบรรณาณาของคน กับแรงจูงใจภายนอก (extrinsic motivation) ซึ่งเกิดจากอิทธิพลของสังคมที่แวดล้อมตัวบุคคลอยู่

สำหรับ De Cecco (De Cecco, ๑๙๖๘:๑๓๕) แบ่งปัจจัยที่เป็นบ่อเกิดของแรงจูงใจออกเป็น ๔ อย่าง คือ การเร้า หรือการกระตุ้นให้ร่างกายมีความตื่นตัว มีการเตรียมพร้อมที่จะตอบสนอง การกระตุ้นและความวิตกกังวลมีความสัมพันธ์กัน คือ เมื่อถูกกระตุ้นมาก ๆ ก็ทำให้เกิดความวิตกกังวลมากขึ้นด้วย การที่คนมีความวิตกกังวลสูงอาจทำให้ประสบความสำเร็จล้มเหลวในการทำงานได้ หรืออาจทำให้ประสบความสำเร็จในการทำงานก็ได้ (Mandler and Sarason, ๑๙๕๒) ปัจจัยที่ ๒ ที่ทำให้เกิดแรงจูงใจคือ ความคาดหวัง ซึ่งเป็นความคิดคาดคะเนว่าจะเกิดขึ้นจากการกระทำอย่างใดอย่างหนึ่ง ปัจจัยที่ ๓ คือ สิ่งล่อใจที่เป็นเครื่องกระตุ้นหรือส่งเสริมให้อยากจะทำสิ่งหนึ่งสิ่งใด ซึ่งอาจได้แก่ คำชมรางวัล หรือเงิน ปัจจัยสุดท้ายคือ การลงโทษ

De Cecco (De Cecco, ๑๙๖๘:๑๕๔) ได้เสนอแนะว่า ครูควรให้แรงจูงใจแก่เด็กดังนี้

๑. เราหรือกระตุ้นให้นักเรียนอยากเรียน
 ๒. อธิบายให้ฟังว่าเมื่อเรียนจบแล้ว เขาควรจะได้รับอะไรตอบแทน เขาจะทำอะไรได้บ้าง
 ๓. ให้รางวัลเมื่อทำอะไรสำเร็จ
 ๔. ให้รางวัลและลงโทษเมื่อทำถูกต้องตามระเบียบ หรือ เมื่อทำผิดระเบียบ
- อิทธิพลของแรงจูงใจและเจตคติที่มีต่อการเรียนการสอนภาษา

Boey (Boey, ๑๙๗๗:๑) ได้กล่าวไว้ว่า องค์ประกอบทางด้านตัวผู้เรียนภาษาที่สองที่น่าสนใจศึกษาคือ อายุ I.Q. ความถนัดทางการเรียน เจตคติและแรงจูงใจ องค์ประกอบทางด้านอายุ สติปัญญา และความถนัดในการเรียนภาษา เป็นองค์ประกอบที่ถาวร แต่เจตคติและแรงจูงใจนั้น สลับซับซ้อนกว่าและเปลี่ยนแปลงไปตามสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ เจตคติและแรงจูงใจเป็นสิ่งที่จะทำให้ผู้เรียนภาษาประสบความสำเร็จหรือไม่ได้อย่างหนึ่ง ทั้งนี้ จึงเป็นการทำนายครูผู้สอนด้วย เพราะครูอาจจะทำให้นักเรียนเกิดแรงจูงใจหรือมีเจตคติต่อการเรียนภาษาเปลี่ยนแปลงไปได้ ครูสามารถจะทำให้เด็กมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนภาษาได้

นอกจากนี้ Burstall (Burstall, ๑๙๗๔) กล่าวว่า แรงจูงใจที่มีต่อการเรียนภาษาต่างประเทศ เกิดจาก

๑. ความต้องการเข้าไปมีส่วนร่วมหรือเป็นส่วนหนึ่งของสังคมที่พูดภาษานั้น ๆ (Integrative motivation) หรือเกิดจากความต้องการใช้ภาษาเป็นเครื่องมือที่จะทำกิจกรรมใด ๆ ให้ประสบความสำเร็จ (Instrumental motivation)
๒. การเข้าไปพัวพันกับวัฒนธรรมต่างชาติ การเรียนภาษาอย่างเดียวจะไม่ช่วยก่อให้เกิดเจตคติที่ดีต่อวัฒนธรรมของชนชาติเจ้าของภาษาได้ และการเข้าไปคลุกคลีกับชนชาติเจ้าของภาษา จะช่วยให้เข้าใจวัฒนธรรมของเขาดีขึ้น Burstall (Burstall, ๑๙๗๔) ได้พบว่า นักเรียนที่เรียนภาษาฝรั่งเศสที่ได้มีโอกาสไปเที่ยวประเทศฝรั่งเศส

มีเจตคติที่ดีต่อภาษาฝรั่งเศส และเรียนภาษาฝรั่งเศสได้ผลดีกว่าพวกที่ไม่เคยไป ทั้งทางด้านการพูด และการเขียน เช่นเดียวกับ Carroll (Carroll, ๑๙๖๗ : อ้างจาก Burstall) ที่ได้ทำการสำรวจพบว่า นักเรียนในวิทยาลัยและมหาวิทยาลัยในอเมริกาที่เคยไปต่างประเทศ จะมีทักษะทางภาษาสูงกว่าพวกที่ไม่เคยไป ยิ่งเคยไปอยู่นานเท่าไร ยิ่งมีสัมฤทธิ์ผลในการเรียนทางภาษาสูงมากขึ้นเท่านั้น

๓. องค์ประกอบทางด้านเศรษฐกิจและสังคม ความแตกต่างกันทางสถานะทางสังคม ก่อให้เกิดเจตคติและสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาต่างกัน พวกที่มาจากชนชั้นต่ำทางเศรษฐกิจและสังคม มักจะมีเจตคติทางลบต่อภาษาที่เรียน และมีสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาน่าเศร้า

๔. ความแตกต่างทางเพศ Douglas, ๑๙๖๔; Wisenthal, ๑๙๖๕; Morris ๑๙๖๖; Barker Lunn, ๑๙๗๗: (อ้างจาก Burstall) ได้พบว่า เด็กผู้หญิงมีความสามารถในการเรียนภาษาได้ดีกว่าเด็กผู้ชาย และเมื่ออายุได้ ๑๓ ปีขึ้นไป เด็กผู้ชายที่ได้คะแนนทางภาษาน่า มีสถิติว่า เด็กเรียนภาษามากกว่าเด็กผู้หญิง และถ้าเรียนไปจนถึงอายุ ๑๖ ปี เด็กผู้หญิงก็มีความสามารถในการเรียนภาษาด้านต่าง ๆ ดีกว่าเด็กผู้ชาย ในปี ค.ศ. ๑๙๖๖ Morris (อ้างจาก Burstall) ก็ได้พบว่า ความสามารถในการอ่านของเด็กผู้หญิงและเด็กผู้ชายที่แตกต่างกันนั้น มีสาเหตุเนื่องมาจากองค์ประกอบทางด้านแรงจูงใจ และสิ่งแวดล้อมมากกว่าความแตกต่างทางด้านความสามารถเท่านั้น

๕. ความสำเร็จในการเรียนในโรงเรียนเล็ก ๆ นักเรียนที่มาจากโรงเรียนขนาดเล็ก จะได้คะแนนทางภาษาสูงกว่านักเรียนที่มาจากโรงเรียนใหญ่ ๆ เพราะในโรงเรียนขนาดเล็ก ครูและนักเรียนมีความใกล้ชิดสนิทสนมกันมากกว่า Barker และ Lunn ได้ทำการศึกษาในปี ๑๙๗๐ และ ๑๙๗๑ (อ้างจาก Burstall) พบว่า เจตคติของนักเรียนที่มีต่อความสามารถในการเรียนภาษาของเขา กับที่มีต่อชีวิตในโรงเรียนมีส่วนเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างเขากับครูของเขาด้วย

๖. การปฏิบัติตนระหว่างครูกับนักเรียน ครูมักจะมีแนวโน้มว่าจะคาดหวังไว้ล่วงหน้าว่า ลูกศิษย์คนใดเก่งควรได้คะแนนสูง คนใดไม่เก่งควรจะได้คะแนนต่ำ ดังนั้น เมื่อเด็กที่ครูคาดว่าจะได้คะแนนสูงสามารถทำคะแนนได้สูงจริง ๆ ครูก็จะชมเชย ทำให้เด็กเกิดแรงจูงใจที่จะทำให้อีกต่อไป ส่วนคนที่ครูไม่ได้คิดว่าจะทำได้ดี เกิดทำได้ดีครูก็ไม่ค่อยชมเท่าไรนัก Hughes (Hughes, ๑๙๗๓: อ้างจาก Burstall) ได้พบว่า สัมฤทธิ์ผลในการเรียนของนักเรียนมีความสัมพันธ์กับความรู้สึก และการปฏิบัติตนในทางบวกของครูที่มีต่อนักเรียนด้วย

๗. การเสนอทเรียน Pimsleur และคณะ (อ้างจาก Burstall, ๑๙๗๓: ๑๔) ได้ทำการวิจัยพบว่า ผู้ที่ประสบความสำเร็จในการเรียนภาษา เป็นพวกที่ชอบการสอนแบบที่มีการฟังด้วย (auditory modality) แต่จากงานวิจัยของคนอื่น ๆ ก็พบว่า บางครั้งให้ฟังอย่างเดียว ผู้เรียนก็ไม่ชอบ ดังนั้น Burstall จึงสรุปไว้ว่า วิธีการนำเสนอทเรียนทางภาษานั้น ควรจะแตกต่างกันไปแล้วแต่ความเหมาะสมตามระดับของการเรียนแต่ละชั้น ลักษณะของเนื้อหา ความสามารถ วุฒิภาวะ และความชอบของผู้เรียนเอง

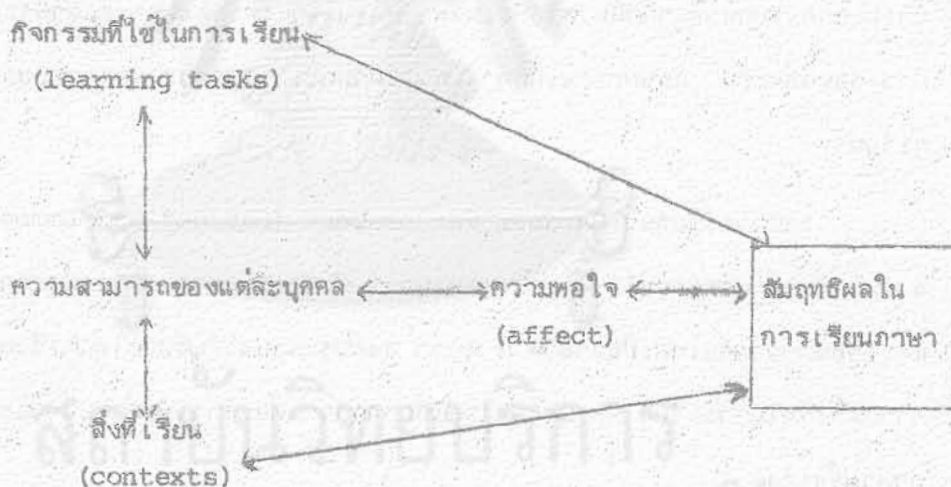
จากการวิจัยของ Gardner และ Lambert (Gardner and Lambert, ๑๙๕๔) ที่ทำที่ Montreal ประเทศแคนาดา กับนักเรียนชาวแคนาดาที่พูดภาษาอังกฤษ และเรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาที่ ๒ พบว่า องค์ประกอบสำคัญที่ช่วยให้นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียน คือ แรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการเป็นส่วนหนึ่งของสังคมที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส

แต่ผลการวิจัยของ Gardner และ Lambert (Gardner and Lambert, ๑๙๗๒) ที่ทำในประเทศฟิลิปปินส์พบว่า แรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการนำภาษาอังกฤษไปใช้ประโยชน์มีบทบาทสำคัญมากกว่าแรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการเข้าไปเป็นส่วนหนึ่งในสังคมชั้นที่พูดภาษาอังกฤษเช่นเดียวกันกับผลการวิจัยของ Adams (Adams, ๑๙๗๑) ที่ทำกับชาวเปอร์โตริกัน และการวิจัยของ (Lukmani, ๑๙๗๒) ที่ทำกับนักเรียนหญิงที่พูดภาษา

มาราตีในบอมเบย์ ได้พบว่า แรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการใช้ประโยชน์จากภาษาอังกฤษเป็นตัวทำนายสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาได้ดีกว่าแรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการเข้าไปเป็นส่วนหนึ่งในสังคมของคนพูดภาษาอังกฤษ

Krashen (Krashen, ๑๙๘๑) กล่าวว่า แรงจูงใจในการเรียนภาษาทั้ง ๒ ประเภทที่กล่าวมาแล้วข้างต้น สามารถกำหนดความสำเร็จในการเรียนได้ทั้งนั้น และความถนัดทางภาษา กับ เจตคติ ซึ่งต่างก็มีส่วนเกี่ยวข้องในการทำนายสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาต่างประเทศนั้น ไม่มีความสัมพันธ์กัน กล่าวคือ ผู้ที่มีความถนัดในการเรียนสูงอาจมีเจตคติในทางลบ และผู้ที่มีความถนัดต่ำอาจมีเจตคติในทางบวกต่อภาษาก็ได้

Oller และคณะ (Oller and Others, ๑๙๗๗) จึงได้เสนอแบบจำลองความสัมพันธ์ระหว่างเจตคติและสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาไว้ดังนี้



ดังนั้น จึงได้สรุปว่า เจตคติเป็นปัจจัยสำคัญในการเรียนรู้อาษาที่ ๒ (เพราะเป็นได้ทั้งสิ่งสนับสนุน และสิ่งขัดขวาง)

๓.๒ ความถนัดในการเรียนภาษา

ปัจจัยสำคัญอีกตัวหนึ่งในการทำนายความสำเร็จในการเรียนภาษาที่สองที่ได้รับความสนใจมากที่สุดคือ ความถนัดทางภาษา Boey (Boey, ๑๙๗๖:๑) มีความเห็นว่า ความถนัดที่ประกอบขึ้นด้วยองค์ประกอบหลายอย่าง แต่องค์ประกอบที่เป็นปัจจัยพื้นฐานอันสำคัญก็คือ ความสามารถในการใช้ถ้อยคำให้สัมพันธ์กัน กับความสามารถในการสร้างถ้อยคำ

ความสามารถในการใช้ถ้อยคำ ประกอบด้วยความสามารถในการแก้ปัญหาการใช้คำหรือประโยค ความเข้าใจความหมายของคำถาม การรู้ขีดความหมายต่าง ๆ ได้อย่างแม่นยำ การรู้จักสังเกตรูปแบบที่เกิดจากการคิดอย่างมีเหตุผล และความรู้และการฝึกเกี่ยวกับการใช้ถ้อยคำ ส่วนความสามารถในการสร้างถ้อยคำนั้น หมายถึง ความคล่องในการรวมส่วนต่าง ๆ ของคำเข้ามาเป็นคำ เมื่อถูกกระตุ้นได้อย่างเหมาะสม เช่น สามารถใช้วิธีที่ปัจจัยได้อย่างคล่องแคล่ว หรือสามารถนำอักษรในคำหนึ่งมา สับกันสร้างเป็นคำใหม่ขึ้นมาได้ เป็นต้น

Jakobovits (Jakobovits, ๑๙๗๐) เชื่อว่า ความถนัดทางภาษาเป็นคุณลักษณะถาวรของบุคคล ที่ประกอบขึ้นด้วยทักษะและความสามารถต่าง ๆ ความถนัดจะ เริ่มคงที่เมื่ออยู่ในวัยรุ่น และเมื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่ก็จะไม่มีการเปลี่ยนแปลงมากนัก แม้จะได้เรียนมามากมายแล้วก็ตาม

๓.๓ นิสัยในการเรียนและเจตคติ

นิสัยในการเรียนหรือนิสัยในการทำงาน เป็นตัวแปรตัวหนึ่งที่จะช่วยให้มนุษย์เกิดการเรียนรู้ได้ Hull (อ้างจาก Cermak, ๑๙๗๕:๑๔๕) เป็นนักจิตวิทยาที่มีชื่อเสียงเกี่ยวกับการเรียนรู้ เชื่อว่า "พฤติกรรมของคนเกิดจากตัวแปรอิสระต่าง ๆ ที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายในของคน และตัวแปรเหล่านี้มีผลต่ออัตราการเรียนรู้ของคนด้วย" Hull's ได้ตั้งทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้ขึ้น เรียกว่า Systematic Behavior Theory หรือบางทีเรียกว่า Hypothetico-deductive Theory ซึ่งเขียนเป็นสูตรดังนี้

$$E = H \times D \times V \times K$$

ในเมื่อ $E =$ โอกาสที่จะเกิดมีทัศนภาพการตอบสนอง หรือความพร้อมที่จะ
ตอบสนอง

$H =$ ความแกร่งของนิสัย (habit strength)

$D =$ สภาวะของแรงขับ (drive state)

$V =$ ความเข้มข้นของการเปลี่ยนแปลง (intensity dynamism)

$K =$ คุณค่าของสิ่งกระตุ้น (incentive value)

นี้หมายความว่า โอกาสที่คนจะมีทัศนภาพในการตอบสนองช้าหรือเร็ว เช่น
ในกรณีของการเรียนนั้นขึ้นอยู่กับผลคูณของลักษณะนิสัย สภาวะแรงขับ ความรู้สึกที่มีต่อ
การเปลี่ยนแปลง และคุณค่าของสิ่งที่ตนจะกระทำ จากทฤษฎีการเรียนรู้ของ Hull
ทำให้เราทราบได้ว่า ลักษณะนิสัยเป็นตัวแปรตัวหนึ่งที่สำคัญที่จะผลักดันให้การเรียนรู้ของ
คนเกิดขึ้นในอัตราช้าหรือเร็วได้

เป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไปว่า เจตคติเป็นตัวแปรสำคัญที่ทำให้เกิดการเรียนรู้
เช่น Gardner และ Lambert (Gardner and Lambert, ๑๙๗๒:๑๑๒) พบว่า
เจตคติมีผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนในการเรียนภาษาทั้งเข้าใจความ ไวยากรณ์ และ
ศัพท์ อย่างมีนัยสำคัญ และเนื่องจากความสำคัญในลักษณะนี้ของเจตคติทำให้มีผู้นำเจตคติ
มาเป็นส่วนหนึ่งของเครื่องมือในการสำรวจเพื่อทำนายผลการเรียนของผู้ให้ข้อมูลที่ถูกต้อง
ได้ด้วย ทั้งนี้เพราะหน้าที่ของเจตคติเอื้อที่จะทำให้เกิดผลดังกล่าวได้ (Katz and
Stotlard อ้างจาก Cermak, ๑๙๕๗:๑๔๔) เช่น

๑. ทำหน้าที่ในการปรับตัว เช่น ทำให้คนมีการปรับตัวดีขึ้น หรือ
๒. ทำหน้าที่ในการเรียนรู้ เช่น ทำให้คนเกิด concept ต่าง ๆ เพื่อจำแนก
สิ่งที่เรียนรู้ออกเป็นพวก ๆ ทำให้เกิดการเรียนรู้

๓. ทำหน้าที่สนองความต้องการ เช่น ทำหน้าที่ผลักดันให้คนทำตัวให้มีสภาพดีขึ้น เป็นที่ยอมรับของคนทั่วไป

๔. ทำหน้าที่คุ้มครองความทะเยอทะยาน เช่น มีความเชื่อว่าการศึกษากำหนดเป็นที่ยอมรับของสังคม และทำให้คนมีเกียรติ คนก็จะใช้เป็นข้ออ้างในการแสดงพฤติกรรมการเรียน เป็นต้น

ดังนั้น เราพอกกล่าวได้ว่า ทั้งนิสัยในการเรียนและเจตคติในการเรียน น่าจะมีความสัมพันธ์กับสัมฤทธิ์ผลในการเรียนอย่างมีนัยสำคัญ และจากสมมติฐานนี้มีผู้นำไปสร้างและพัฒนาแบบสำรวจ SSHA (Survey of Study Habits and Attitudes) เพื่อนำผลที่ได้มาใช้ทำนายผลสัมฤทธิ์ในการเรียนของผู้ให้ข้อมูลในแบบสอบถาม บุคคลสำคัญคนหนึ่งที่มีส่วนในงานสร้างและพัฒนาแบบสำรวจ SSHA คือ Shay (Shay, ๑๙๓๒: ๗๘๒) โดยมีแนวคิดที่ว่า นักเรียนบางคนที่ได้คะแนนเฉลี่ยในการเรียนต่ำ คงเป็นเพราะว่า มีนิสัยในการเรียนและเจตคติในการเรียนต่ำ และถ้าหากว่าเราสามารถที่จะบอกได้ว่า นิสัยและเจตคติที่ไม่ดีนี่คืออะไรแล้ว ปรับปรุงแก้ไขให้ดีขึ้นแล้ว คะแนนเฉลี่ยในการเรียนของนักเรียนนั้นจะดีขึ้น ดังนั้น การพยากรณ์ที่ต้องการก็คือ นักเรียนที่มีนิสัยและเจตคติในการเรียนต่ำจะได้คะแนนเฉลี่ยในการเรียนต่ำ แต่ผู้ที่มีนิสัยและเจตคติในการเรียนสูง จะได้คะแนนเฉลี่ยสูง ดังนั้น ในการคัดเลือกนักเรียนไว้เพื่อศึกษาต่อ ควรเลือกเฉพาะผู้ที่มีคะแนน SSHA สูงไว้

จากการศึกษาของนักวิจัยหลายท่าน เช่น Popham (Popham, ๑๙๖๐) Marris (อ้างจาก Brown-Haltzman, ๑๙๖๗) Khan และ Roberts (Khan and Roberts, ๑๙๖๙) และ Brown และ Holtzman (Brown and Holtzman, ๑๙๖๗) เป็นต้น ต่างก็พบว่านิสัยในการเรียนและเจตคติในการเรียนเป็นปัจจัยที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาและวิชาอื่น ๆ อย่างมีนัยสำคัญ (อ้างจากสุพิศน์ สุภมลสันต์, ๒๕๒๖)

๓.๔ เพศ อายุ และจำนวนปีที่เรียนภาษา

เกี่ยวกับเรื่องเพศ Gardner (Gardner and Lambert, ๑๙๗๒: ๒๔๗) กล่าวว่า จากการวิจัยพบว่า เด็กหญิงเรียนภาษาได้ดีกว่าเด็กชายในขณะที่ทั้งสองอายุน้อยอยู่ และความแตกต่างด้านความสามารถนี้จะลดน้อยลงทุกทีเมื่อทั้ง ๒ เพศ เรียนในระดับมหาวิทยาลัย แต่อย่างไรก็ตาม Preston (๑๙๖๒) และ Moris (๑๙๖๖) (อ้างจาก Burstall, ๑๙๗๘:๕) กล่าวว่า ความสำเร็จในการเรียนภาษาจะขึ้นอยู่กับแรงจูงใจ และเจตคติ ที่มีต่อคุณค่าของการเรียนภาษาต่างประเทศเป็นสำคัญ กล่าวคือ การที่คนเราจะเรียนภาษาได้ดีหรือไม่ขึ้นขึ้นอยู่กับองค์ประกอบบางประการ เช่น เมื่อเรียนแล้ว มีโอกาสทำงานคิดว่าเมื่อไม่ได้เรียนหรือไม่ หรือเมื่อเรียนแล้วจะได้รับการยกย่องในสังคมหรือไม่

สำหรับเรื่องของอายุ Heidbreder (๑๙๒๘) Stroud และ Maul (๑๙๓๓) (อ้างจาก Stevens, ๑๙๕๑:๖๓๒) กล่าวว่า คนเราจะเรียนภาษาได้ดีขึ้นเมื่ออายุมากขึ้น และ Richards (Richards, ๑๙๗๘:๔) ก็เห็นด้วยในประเด็นนี้ เพราะเขาเชื่อว่า เมื่อเด็กโตขึ้นเขาจะมีความสามารถจดจำสิ่งต่าง ๆ ได้ดีขึ้น และสามารถจะสะสมความคิดที่อยู่ในรูป abstract ได้มากขึ้น ซึ่งจะเป็นประโยชน์อย่างมากในการเรียน แต่อย่างไรก็ตาม Miles (๑๙๓๓ อ้างจาก Stevens, ๑๙๕๑: ๖๓๒) พบว่า เมื่อผู้ใหญ่ย่างเข้าสู่วัยชรา อัตราการเรียนรู้และความแม่นยำในการเรียนรู้จะลดน้อยลงเรื่อย ๆ จากการศึกษาค้นคว้าหลายแห่งพบว่า คนที่เริ่มเรียนภาษาที่ ๒ ตั้งแต่เด็ก ๆ จะสามารถพูดภาษาที่ ๒ ได้อย่างคล่องแคล่ว และถูกต้องเหมือนเจ้าของภาษา ทั้งนี้คงเป็นเพราะ เด็กไม่มีปัญหามากนักกับระบบเสียงระบบใหม่ เด็กชอบวิธีการต่าง ๆ ที่ใช้ในการเรียนภาษาเพิ่ม เช่น การเรียนแบบ และการพูดซ้ำ ๆ ซึ่งเป็นวิธีที่ผู้ใหญ่ไม่ชอบ และที่สำคัญอีกประการหนึ่งคือ เด็กไม่กลัวที่จะทำความคิดในขณะที่ผู้ใหญ่กลัวว่า ใคร ๆ จะคิดว่าตนโง่ เมื่อทำความคิด

อย่างไรก็ตาม ก็มีวิจัยอีกหลายชิ้นที่ให้ผลในทางตรงกันข้ามกับที่กล่าวมาแล้ว เช่น วิจัยที่ทำโดย Thorndike และคณะ (Thorndike, ๑๙๒๘ อ้างจาก Burstall, ๑๙๗๘:๑๖) ผลปรากฏว่า ในการเรียนภาษา Esperanto ใช้บุคคลหลายระดับอายุในการวิจัย มีตั้งแต่อายุ ๔-๕๗ ปี ผลปรากฏว่า ผู้ที่อายุน้อยจะเรียนได้ช้ากว่าผู้ที่มีอายุมาก

ดังนั้น ในเรื่องเกี่ยวกับอายุ ยังไม่มีข้อสรุปว่า คนที่มีอายุน้อยหรือมากจะเรียนภาษาได้ดีกว่ากัน แต่ข้อสรุปที่เป็นที่ยอมรับคือ ผู้ที่เรียนภาษาต่างประเทศตั้งแต่ยังเด็ก จะสามารถพูดภาษานั้นได้ดี มีสำเนียงถูกต้องเหมือนเจ้าของภาษา

ส่วนเรื่องจำนวนปีที่เรียนภาษานั้น ผู้รู้หลายท่านเชื่อว่า ตัวแปรนี้มีความสำคัญในการเรียนภาษา เช่น ในปี ๑๙๖๓ Carroll (อ้างจาก Burstall, ๑๙๗๘:๑๖) กล่าวว่า ตัวแปรที่สำคัญที่สุดตัวหนึ่งในขบวนการเรียนรู้คือ จำนวนปีที่ใช้ในการเรียน แต่อย่างไรก็ตาม งานวิจัยของ Justman และ Nass (Justman and Nass, ๑๙๕๐: ๑๒๓) ได้แสดงให้เห็นว่า เด็กที่เริ่มเรียนภาษาต่างประเทศในระดับชั้นประถม ไม่มีข้อได้เปรียบระยะยาวเหนือเด็กที่เริ่มเรียนภาษาต่างประเทศที่หลัง อย่างมีนัยสำคัญต่ออย่างไร ดังนั้น จึงพอสรุปได้ว่า การวิจัยครั้งนี้ทำให้เราทราบว่า จำนวนปีที่เรียนภาษาต่างประเทศ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในระดับประถมศึกษา ไม่มีความสัมพันธ์ในลักษณะที่สำคัญกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษา



๔. งานวิจัยด้านความสัมพันธ์ของสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษา เจตคติ แรงจูงใจ และ
ความถนัดทางภาษาที่เกี่ยวข้อง

๔.๑ งานวิจัยในประเทศไทย

มานพ โสตระกุล (มานพ, ๒๕๒๔) ได้ทำการวิจัยเพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างความถนัดทางภาษา เจตคติต่อการเรียน และสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ของนักศึกษาชั้นปีที่ ๑ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ พบว่า

๑. ความถนัดทางภาษา มีความสัมพันธ์กับคะแนนสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .๐๑ ($r_{xy} = .๒๓๘$)
๒. เจตคติต่อการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ มีความสัมพันธ์กับคะแนนสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .๐๕ ($r_{xy} = .๑๘๐$)
๓. คะแนนเฉลี่ยสะสมในภาคต้น สัมพันธ์กับสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษที่ระดับ .๐๐๑ ($r_{xy} = .๔๑๕$)
๔. ความถนัดทางภาษา เจตคติต่อการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ และคะแนนเฉลี่ยสะสมในภาคต้น มีความสัมพันธ์กับคะแนนสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษ อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .๐๑ ($r_{xy} = .๒๔๘$)
๕. สัมพันธ์ภาพระหว่างตัวแปรทางความนับเจตคติ และสัมฤทธิ์ผลในการเรียน อยู่ระหว่าง .๑๖๕ - .๓๑๑ มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .๐๕ - .๐๐๑
๖. ตัวแปรต้นที่ทำนายความแปรปรวนของคะแนนสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษ ได้มากที่สุดคือ คะแนนเฉลี่ยสะสม รองลงมาคือ คะแนนความถนัดทางภาษา และเจตคติต่อการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

อัจนรา วงศ์โสธร (อัจนรา และคณะ, ๒๕๒๗) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่าง
 ภูมิหลัง และแรงจูงใจของผู้เรียน กับสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษ โดยใช้วิธีศึกษา
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (คณะครุศาสตร์) มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ และมหาวิทยาลัย
 ศรีนครินทรวิโรฒ (วิทยาเขตปทุมวัน และบางแสน) เป็นกลุ่มตัวอย่างในการศึกษา
 ผลการวิจัยสรุปได้ว่า

๑. ภูมิหลังและจำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษ มีอิทธิพลต่อความสามารถภาษา
 อังกฤษของผู้เรียน ซึ่งวัดโดยใช้แบบทดสอบมาตรฐานที่สร้างขึ้น มากกว่าผลสัมฤทธิ์ใน
 การเรียนของผู้เรียนที่ได้จากคะแนนภาษาอังกฤษ ๑ และ ๒ ซึ่งแสดงให้เห็นว่า นอกจาก
 ภูมิหลังและจำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษแล้ว ยังมีปัจจัยอื่นอีกที่มีอิทธิพลต่อสัมฤทธิ์ผลในการ
 เรียนภาษาอังกฤษ

๒. ความเข้มของแรงจูงใจมีผลต่อคะแนนผลสัมฤทธิ์ภาษาอังกฤษ ๑ และ ๒
 มากกว่าต่อความสามารถภาษาอังกฤษ แสดงให้เห็นว่า ความพยายามเรียนอาจช่วยชดเชย
 ภูมิหลังที่บกพร่องของนักเรียนได้

๓. ภูมิหลังและจำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษ สัมพันธ์กับความสามารถในการฟัง
 การทำ Cloze Test และผลรวมทางด้านความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ
 อย่างมีนัยสำคัญ

นอกจากนี้ อัจนรา วงศ์โสธร และคณะ (อัจนรา และคณะ, ๒๕๒๕) ได้ทำ
 การวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ของตัวแปรที่เกิดจากผู้เรียน และวิธีเรียนกับความสำเร็จใน
 การเรียนภาษาอังกฤษตามความสามารถของแต่ละบุคคล สรุปผลการวิจัยได้ว่า

๑. ตัวแปรอิสระที่มีความเกี่ยวข้องกับความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษมากที่สุดสำหรับนัก เรียนระดับต้น คือ ความถนัดในการเรียนภาษา เจตคติ และแรงจูงใจในการเรียนภาษา ไม่มีความสัมพันธ์กับสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาตามความสามารถของแต่ละบุคคล แต่ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับความสำเร็จในการเรียนภาษา

๒. เซอร์ปัญญา I.Q. เกือบไม่มีความเกี่ยวข้องกับความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษตามความสามารถของแต่ละบุคคล จำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษ เจตคติ และกิจนิสัยในการเรียน ไม่มีความสัมพันธ์กับความสำเร็จในการเรียนภาษาตามความสามารถของแต่ละบุคคล อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

๓. วิธีเรียนมีความสัมพันธ์กับความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษตามความสามารถของแต่ละบุคคล

๔.๒ งานวิจัยต่างประเทศ

Krashen (Krashen, ๑๙๘๒) ได้สรุปจากการศึกษาของเขาว่า ผู้เรียนที่มีแรงจูงใจสูงสามารถเอาชนะแสงหา และวิเคราะห์ลักษณะภาษาได้เองโดยไม่ต้องเข้าชั้นเรียน และ Naiman และคณะ (Naiman and Others, ๑๙๗๘) ได้พบว่า ตัวการที่มีอิทธิพลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาต่างประเทศ คือ แรงจูงใจ Carroll (Carroll, ๑๙๖๗) และ Krashen (Krashen, ๑๙๘๒) ก็ได้พบเช่นเดียวกัน เขายังให้ความเห็นต่อไปอีกว่า การเรียนไวยากรณ์แต่เพียงอย่างเดียวไม่เพียงพอที่จะทำให้ประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาได้ ทางที่ดีที่สุดนั้นก็คือ ต้องใช้วิธีให้ผู้เรียนได้เรียนแบบธรรมชาติ และแบบที่ต้องมีการสอนตามแบบแผนด้วย (สอนในห้องเรียน) เขายังกล่าวต่อไปอีกว่า พวกที่ไม่ประสบความสำเร็จในการเรียนภาษา คือ พวกไม่อยากเรียน ทั้งนี้อาจมีสาเหตุมาจากเจตคติไม่ดีหรือขาดความสนใจในภาษาที่จะเรียน และ/หรืออาจมีความวิตกกังวลกับตัวเองมากเกินไปก็ได้

Anania (Anania, ๑๙๘๓:๒๔) อ้างว่า การวิจัยที่ผ่าน ๆ มาแสดงให้เห็นว่าในสภาพการเรียนการสอน ความถนัดและสัมฤทธิ์ผลในการเรียนเป็นตัวทำนายสัมฤทธิ์ผลในการเรียนครั้งต่อมา และยังแสดงให้เห็นต่อไปอีกว่า ถ้าคุณภาพของการสอนเป็นที่พอใจของผู้เรียนเท่าใด อิทธิพลของความถนัดและสัมฤทธิ์ผลในการเรียนในอดีตจะมีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนครั้งหลังจะมีมากขึ้นเท่านั้น ส่วน Carroll (Carroll, ๑๙๖๗) ได้สรุปความเห็นหลังจากทำการวิจัยเกี่ยวกับระดับความสามารถในการใช้ภาษาของนิสิตชั้นปีที่ ๔ ที่เลือกเรียนวิชาเอก ภาษาเยอรมัน ฝรั่งเศส อิตาลี รัสเซีย และสเปน ในสถาบันต่าง ๆ ๒๐๓ แห่ง โดยใช้ MIA Foreign Language Proficiency Tests for Teachers and Advanced Students (MLAT) และเวลาที่เริ่มเรียนภาษาต่างประเทศ จำนวนเวลาที่ใช้ในต่างประเทศ กับการใช้ภาษาต่างประเทศของพ่อแม่ที่บ้าน เป็นเครื่องมือทำนายความสามารถในการใช้ภาษาไว้ว่า ความถนัดทางภาษาจะมีความสัมพันธ์กับสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาต่างประเทศ อย่างมีนัยสำคัญก็ตาม การทำนายสัมฤทธิ์ผลในการเรียนจะมีประสิทธิภาพมากขึ้นถ้าใช้ความถนัดทางภาษาร่วมกับปัจจัยอื่น ๆ ภายนอกด้วย เช่น อิทธิพลของพ่อแม่ เวลาที่เริ่มเรียนภาษาต่างประเทศ เวลาที่ใช้ในต่างประเทศ และชนิดของสถาบันที่นักเรียนเรียนอยู่ คือ ผู้ที่เรียนในสถาบันที่ใหญ่เท่า หรือสถาบันของเอกชน จะเรียนเก่งกว่าผู้ที่เรียนในสถาบันเล็ก ๆ หรือสถาบันของรัฐบาล และคนที่มีความถนัดทางภาษาด้านนั้น ความขยันพากเพียร และเริ่มเรียนภาษาอังกฤษตั้งแต่อายุยังน้อย กับการเรียนในต่างประเทศ จะช่วยให้ประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาได้ (Carroll, ๑๙๖๗:๑๓๔) ข้อสรุปที่ว่า ผู้ที่เรียนในสถาบันที่ใหญ่กว่า จะประสบผลสำเร็จในการเรียนมากกว่าผู้ที่เรียนในสถาบันเล็ก ๆ นั้น ชัดแย้งกับกับความเห็นของ Burstall (Burstall, ๑๙๗๘) ที่กล่าวไว้แล้วข้างต้นว่า ผู้เรียนในสถาบันเล็กจะประสบความสำเร็จในการเรียนมากกว่า

อนึ่ง Gardner และ Lambert (Gardner and Lambert, ๑๙๕๙) ได้ทำการวิจัยพบว่า เจตคติและความถนัดในการเรียนมีความสัมพันธ์กับสัมฤทธิ์ผลในการเรียน และเจตคตินั้นสามารถนำมาใช้ทำนายความสำเร็จในการเรียนได้อย่างหนึ่ง นอกจากนี้ Cowan (Cowan, ๑๙๖๘) ก็ได้พบว่า เจตคติที่ต้องการเหมือนเจ้าของภาษา (มีแรงจูงใจแบบ integrative motivation) มีส่วนสำคัญที่ทำให้เกิดการพัฒนาศักยภาพในการพูด และพูดภาษาที่เรียนได้ดี

สถาบันวิทยบริการ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) และการวิจัยเชิงสำรวจ (Survey Research) ด้วย ในบางด้านที่เกี่ยวกับการศึกษา จุดเด่นและจุดค้อยของการสอนแต่ละแบบ วิธีการดำเนินการวิจัยครั้งนี้มีดังต่อไปนี้

กลุ่มตัวอย่าง

ก. ที่มา ขนาด และพื้นฐานทางภาษาอังกฤษ

กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ ๒ กลุ่ม คือ ผู้เรียนกลุ่มสูง จำนวน ๓๓ คน และผู้เรียนกลุ่มต่ำ ๓๒ คน ผู้เรียนในกลุ่มต่ำแบ่งออกเป็น ๔ กลุ่ม ๆ ละ ๘ คน แต่ละกลุ่มย่อยนี้มีความรู้ทางภาษาอังกฤษไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .05$) ทั้งนี้โดยการทดสอบด้วย

อนึ่ง ตัวอย่างทั้งหมดนี้ เป็นผู้สมัครเข้ามารับการฝึกอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้ม ของสถาบันภาษา เมื่อภาคฤดูร้อน ปี พ.ศ. ๒๕๒๗ โดยการยื่นความจำนงต่อผู้บังคับบัญชาเบื้องต้นเจ้าสังกัด เจ้าสังกัดส่งมารับการฝึกอบรมที่สถาบันภาษาเป็นเวลา ๖ อาทิตย์ ระหว่างวันที่ ๔ เมษายน ๒๕๒๗ ถึงวันที่ ๒๔ พฤษภาคม ๒๕๒๗ ก่อนการฝึกอบรม ผู้เรียนจะสอบความรู้ความสามารถทางภาษาอังกฤษทั่วไป (General English Proficiency Test) ด้านการฟัง, โครงสร้าง, การอ่านเข้าใจความ และการเขียน ที่มีความยาก และเนื้อหาทำนองเดียวกับ TOEFL แล้วจึงถูกแบ่งออกเป็นผู้เรียนกลุ่มสูง และผู้เรียนกลุ่มต่ำ โดยอาศัยคะแนนรวม ๔๘ คะแนน จาก ๑๕๐ คะแนน เป็นเกณฑ์ในการแบ่งกลุ่ม ขัดตดตั้งกล่าวนี้เป็น เกณฑ์ที่ได้ใช้เพื่อจุดประสงค์ในการแบ่งกลุ่ม เพื่อคัดเลือกผู้เรียนเข้ารับการฝึกอบรมมานานแล้ว

ตารางที่ ๒ การทดสอบความแตกต่างของพื้นความรู้ของทักษะรวมของผู้เรียนกลุ่มสูง
และผู้เรียนกลุ่มต่ำ

ที่	กลุ่มตัวอย่าง	n	\bar{X}	S.D	t
๑	ผู้เรียนกลุ่มสูง	๓๓	๑๑๙.๑๕๒	๑๗.๒๓๘	๕.๘๐๑
๒	ผู้เรียนกลุ่มต่ำ	๓๒	๘๐.๑๕๖	๑๔.๗๙๒	

$$p < .๐๕$$

จากตารางที่ ๒ แสดงว่า ผู้เรียนกลุ่มสูงและผู้เรียนกลุ่มต่ำมีพื้นความรู้ทางภาษา
ของทักษะรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

ผู้เรียนในกลุ่มต่ำถูกแบ่งออกเป็น ๔ กลุ่มย่อย กลุ่มละ ๘ คนเท่ากัน โดยการสุ่ม
คะแนนสอบที่เรียงลำดับจากสูงที่สุดถึงต่ำสุดตามอย่างมีระบบ (systematic random sampling)
แล้วจึงทดสอบด้วย F-test เพื่อให้เชื่อว่าแต่ละกลุ่มมีพื้นความรู้ทางภาษาแต่ละทักษะ
ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

ผลของการทดสอบปรากฏผลดังตารางที่ ๓-๗ ข้างล่างนี้

สถาบันวิจัยการ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๓ การวิเคราะห์ความแปรปรวนของทัศนความรู้ของกลุ่มตัวอย่างด้านการฟัง

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
ระหว่างกลุ่ม	๖๕.๒๕๐	๓	๒๑.๗๕๐	๐.๕๖๕*
ภายในกลุ่ม	๑๐๗๐.๒๕๐	๒๘	๓๘.๒๒๓	
รวม	๑๑๓๕.๕๐๐	๓๑		

*p > .๐๕

จากตารางที่ ๓ แสดงว่า ทัศนความรู้ของกลุ่มตัวอย่างด้านทักษะการฟัง ทั้ง ๔ กลุ่ม แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$) ซึ่งเมื่อพิจารณาจากค่ามัธยฐานเลขคณิตแล้ว กลุ่มที่ ๑ (DTT), กลุ่มที่ ๒ (TIT), กลุ่มที่ ๓ (PBT) และกลุ่มที่ ๔ (IST) มีค่า ๒๑.๖๒๕, ๒๒.๗๕๐, ๒๐.๑๒๕ และ ๒๔.๐๐๐ ตามลำดับ ซึ่งค่าเหล่านี้ใกล้เคียงกัน

ตารางที่ ๕ การวิเคราะห์ความแปรปรวนของพื้นความรู้ของกลุ่มตัวอย่างด้านโครงสร้าง
ทางภาษา

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
ระหว่างกลุ่ม	๗.๘๔๔	๓	๒.๖๑๕	๐.๐๔๓*
ภายในกลุ่ม	๗๘๓.๘๗๕	๒๘	๒๗.๘๑๖	
รวม	๗๙๑.๗๑๙	๓๑		

* $p > .๐๕$

จากตารางที่ ๕ แสดงว่า พื้นความรู้ของกลุ่มตัวอย่างด้านความรู้ทางโครงสร้างของภาษาอังกฤษของตัวอย่างทั้ง ๔ กลุ่ม แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$) เมื่อพิจารณาค่ามัธยเลขคณิตของทั้ง ๔ กลุ่มแล้ว ปรากฏว่า ใกล้เคียงกัน คือ กลุ่มที่ ๑, ๒, ๓ และ ๔ มีค่าดังกล่าว ๒๕.๘๗๕, ๒๖.๒๕๐, ๒๕.๐๐๐ และ ๒๕.๒๕๐ ตามลำดับ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๕ การวิเคราะห์ความแปรปรวนของพื้นความรู้ของกลุ่มตัวอย่างด้านทักษะการอ่านเข้าใจความ

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
ระหว่างกลุ่ม	๓๗.๘๔๔	๓	๑๒.๖๑๕	๐.๑๙๓*
ภายในกลุ่ม	๑๘๓๔.๓๗๕	๒๘	๖๕.๕๑๓	
รวม	๑๘๗๒.๒๑๙	๓๑		

* $p > .๐๕$

จากตารางที่ ๕ แสดงว่า พื้นความรู้ของกลุ่มตัวอย่างด้านทักษะในการอ่านเข้าใจความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$) กลุ่มที่ ๑, ๒, ๓ และ ๔ มีค่ามัธยัม เลขคณิตของทักษะดังกล่าว ๒๑.๐๐๐, ๒๐.๗๕, ๒๓.๕๐๐ และ ๒๒.๑๒๕ ตามลำดับ ซึ่งใกล้เคียงกันมาก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๖ การวิเคราะห์ความแปรปรวนของพื้นที่ความรู้ของกลุ่มตัวอย่างด้านทักษะ
การเขียน

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
ระหว่างกลุ่ม	๔๒.๔๓๔	๓	๑๔.๑๑๕	๑.๒๘๖*
ภายในกลุ่ม	๓๐๗.๓๗๕	๒๘	๑๐.๙๗๘	
รวม	๓๔๙.๘๐๙	๓๑		

* $p > .05$

จากตารางที่ ๖ แสดงว่า พื้นที่ความรู้ของกลุ่มตัวอย่างทั้ง ๔ กลุ่ม ด้านทักษะการเขียนแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ ($p = .05$) กลุ่มที่ ๑, ๒, ๓ และ ๔ มีค่ามัธยฐานเลขคณิตของทักษะดังกล่าว ๑๑.๖๑๕, ๑๐.๕๐๐, ๑๑.๕๐๐ และ ๘.๗๕๐ ตามลำดับ ซึ่งมีค่าใกล้เคียงกันมาก โดยเฉพาะค่ามัธยฐานเลขคณิตของ ๓ กลุ่มแรก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๗ การวิเคราะห์ความแปรปรวนรวมของทักษะต่าง ๆ ของกลุ่มตัวอย่าง

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
ระหว่างกลุ่ม	๐.๐๕๔	๓	๐.๐๓๑	๐.๐๐๐*
ภายในกลุ่ม	๕๔๗๐.๑๒๕	๒๘	๑๙๕.๓๖๒	
รวม	๕๔๗๐.๒๑๙	๓๑		

* $p > .๐๕$

จากตารางที่ ๗ แสดงว่า พื้นความรู้ความสามารถรวมของทักษะการฟัง, การอ่านเข้าใจความ, การเขียน และโครงสร้างของกลุ่มตัวอย่างทั้ง ๔ กลุ่ม แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$) การที่ค่า $F = .๐๐๐$ นั้น แสดงว่า พื้นความรู้รวมของกลุ่มตัวอย่างทั้ง ๔ กลุ่ม ใกล้เคียงกันมาก ซึ่งเมื่อพิจารณาค่ามัธยฐานเลขคณิตของทักษะรวมของกลุ่มที่ ๑, ๒, ๓ และ ๔ แล้ว จะมีค่า ๘๐.๑๒๕, ๘๐.๒๕๐, ๘๐.๑๒๕ และ ๘๐.๑๒๕ ตามลำดับ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาผลของการทดสอบของความแปรปรวนในตารางที่ ๒-๖ แสดงว่า พื้นฐานความรู้ความสามารถของกลุ่มตัวอย่างเพื่อการทดลองครั้งนี้ทั้ง ๔ กลุ่ม แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญในทุก ๆ ทักษะ และความรู้ความสามารถด้านการฟัง, การอ่านเข้าใจความ, การเขียน และโครงสร้างทางภาษายังกฤษฎ รวมทั้งทักษะรวมด้วย

ได้แสดงว่า กลุ่มตัวอย่างทั้ง ๔ กลุ่มมีพื้นฐานความรู้ทางภาษายังกฤษฎก่อนเข้ารับการฝึกอบรมไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = 0.05$) ทั้งการฟัง, การอ่านเข้าใจความ, การเขียน และโครงสร้างทางภาษา

นอกจากนี้ จากการวิเคราะห์ข้อมูลของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวน (analysis of variance) ยังพบว่า ทักษะการฟัง การอ่านเข้าใจความ การเขียน และความรู้พื้นฐานด้านโครงสร้างทางภาษาของกลุ่มทั้ง ๒ นั้น แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = 0.05$) ทักษะต่าง ๆ ของกลุ่มตัวอย่างในกลุ่มสูง โดยเฉลี่ยแล้ว สูงกว่าทักษะของกลุ่มต่ำ

ช. สถานะภาพทั่วไป

กลุ่มตัวอย่างทั้ง ๔ กลุ่ม และกลุ่มสูง มีสถานะภาพทั่วไปดังต่อไปนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๕ สถานะภาพทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

ที่	มิติ	กลุ่มต่ำ				กลุ่มสูง
		กลุ่มที่ ๑	กลุ่มที่ ๒	กลุ่มที่ ๓	กลุ่มที่ ๔	
๑	จำนวน	๘	๘	๘	๘	๓๓
๒	เพศ ชาย,หญิง	๓,๕	๓,๕	๕,๓	๔,๔	๑๔,๑๔
๓	อายุ (\bar{X})	๓๔.๓๐	๓๓.๕๕	๓๔.๘๒	๓๓.๕๒	๓๕.๗๕
๔	วุฒิ โท,ตรี	๒,๖	๔,๔	๓,๕	๗,๑	๑๗.๑๖
๕	ครูสอนก่อนเข้ามหาวิทยาลัย ไทย,ต่างประเทศ, ๑ และ ๒	๗,๐,๑	๕,๐,๓	๖,๐,๒	๔,๐,๔	๒๔,๐,๔
๖	โรงเรียนแรกเรียน เอกชน สาธิต,สอนศาสนา,รัฐบาล	๑,๐,๒,๕	๒,๐,๒,๔	๖,๐,๐,๒	๓,๑,๑,๓	๔,๐,๒,๒๗
๗	ภาษาที่ใช้ที่บ้าน (โดยมาก)	ไทยกลาง	ไทยกลาง	ไทยกลาง	ไทยกลาง	ไทยกลาง
๘	การใช้ภาษาอังกฤษ (\bar{X})	พอสมควร	พอสมควร	พอสมควร	พอสมควร	พอสมควร
๙	อายุเมื่อเริ่มเรียนภาษา อังกฤษ (\bar{X})	๑๐-๑๑	๑๐-๑๑	๑๐-๑๑	๑๐-๑๑	๑๐-๑๑
๑๐.	การเรียนอนุบาล เคย,ไม่เคย	๓,๕	๔,๔	๒,๖	๑,๗	๘,๒๕
๑๑.	การตกซ้ำชั้น เคย, ไม่เคย	๐,๘	๐,๘	๑,๘	๐,๘	๑,๓๒
๑๒.	น้ำหนัก (\bar{X})	๕๒.๕๕	๕๓.๖๐	๕๕.๔๒	๕๑.๓๖	๕๘.๗๒
๑๓.	ความสูง (\bar{X})	๑๕๓.๘๒	๑๖๑.๘๐	๑๖๕.๗๕	๑๖๓.๘๒	๑๖๕.๕๓

จากตารางที่ ๕ ข้างต้นนี้แสดงให้เห็นว่า สภาพทั่วไป ๆ ไปของกลุ่มตัวอย่างใน ๔ กลุ่มย่อยของกลุ่มต่ำนั้น มีลักษณะคล้ายคลึงกันมากในเกือบจะทุกมิติ เช่น อายุ น้ำหนัก ส่วนสูง ภาษาที่ใช้ที่บ้าน การใช้ภาษา และอายุเมื่อเริ่มเรียนภาษาอังกฤษ เป็นต้น และสภาพทั่วไป ๆ ไปของกลุ่มตัวอย่างในกลุ่มต่ำและกลุ่มสูงในมิติต่าง ๆ ก็คล้ายคลึงกันมากเช่นเดียวกัน เป็นที่น่าสนใจเกตุว่า กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดระบุว่าไม่เคยเรียนภาษาอังกฤษกับอาจารย์ชาวต่างประเทศเลยก่อนเข้ามหาวิทยาลัย และเกือบทั้งหมดไม่เคยเรียนในโรงเรียนสาธิต โดยมากเริ่มเรียนภาษาอังกฤษเมื่ออายุประมาณ ๑๐-๑๑ ปีเท่า ๆ กัน ปัจจุบันใช้ภาษาอังกฤษบ้างพอสมควร และการเรียนโดยมากไม่เคยตกซ้ำชั้นเลย เป็นต้น

ดังนั้นจึงพอสรุปได้ว่า สถานะภาพทั่วไป ๆ ไปของกลุ่มตัวอย่างในกลุ่มต่ำมีลักษณะคล้ายคลึงกันมากในทุก ๆ กลุ่ม

เครื่องมือในการวิจัย

เครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้ มีดังนี้

๑. แบบทดสอบการฟังเข้าใจความ ฟอรัม LB - ๔ มีความยาว ๕๐ ข้อ เป็นแบบทดสอบวัดความสามารถทั่วไปในการฟังเข้าใจความภาษาอังกฤษ จากการฟังข้อความและบทสนทนา แบบทดสอบนี้มีค่าความเที่ยง (KR_{21}) = ๐.๘๕ และมีความตรงร่วมสมัย (Concurrent Validity) กับ TOEFL = .๗๕

๒. แบบทดสอบการอ่านเข้าใจความ, การเขียน และโครงสร้างทางภาษา ฟอรัม ๓ เป็นแบบสอบมาตรฐานอีกแบบสอบหนึ่ง ที่มีความยาวทั้งหมด ๑๔๐ ข้อ เพื่อวัดทักษะ และความสามารถทั้ง ๓ ด้าน แบบสอบนี้มีค่าความเที่ยง (KR_{21}) = .๙๐ และความตรงร่วมสมัยกับ TOEFL = .๗๖

อนึ่ง แบบทดสอบทั้งสองดังกล่าวแล้วนี้ ใช้เป็นแบบสอบวัดพื้นความรู้ทางภาษาของผู้เข้ารับการอบรม ทั้งการสอบกายแรกและสอบภายหลัง (pre-test and post-test) ด้วย

๓. แบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ มีความยาว ๑๒ ข้อ แบบ Likert scale ที่มีมาตรวัด ๕ ระดับ เป็นแบบวัดที่สร้างเลียนแบบข้อความที่ สุทัศน์ สุกมอลสันต์ (S. Sukamolson, ๑๙๗๔) ซึ่งสร้างขึ้นใช้ในการวิจัยมาแล้ว และมีค่าความเที่ยง (α) = ๐.๗๓๘

๔. แบบวัดเจตคติในการเรียนภาษาอังกฤษ มีความยาว ๕๕ ข้อ แบบ Semantic Differential Scale ที่มีมาตรวัด ๖ ระดับ วัดเจตคติต่อผู้สอน ต่อเนื้อหาของรายวิชา แต่ละทักษะ ต่อวิธีการเรียนการสอน ต่ออุปกรณ์การสอน ต่อบรรยากาศในการเรียนการสอน และต่อผลสรุปในการเรียนแต่ละทักษะ แบบวัดนี้แปลมาจากแบบวัดเจตคติของสุทัศน์ สุกมอลสันต์ (S. Sukamolson, ๑๙๗๔) ซึ่งสร้างขึ้นใช้เพื่อการวิจัยมาแล้ว และมีค่าความเที่ยง (α) =

๐.๗๒๐

๕. แบบวัดความถนัดทางภาษาฉบับภาษาไทย (Thai Language Aptitude Test: TLAT) ฟอร์ม A เป็นแบบสอบที่มีความยาว ๕๐ ข้อ เพื่อวัด ๕ ปัจจัย (factors) ที่สำคัญทางภาษา คือ ๑) ความสัมพันธ์ของเสียง (phonetical association) ๒) หน้าที่ของโครงสร้างทางภาษา (structural functions) ๓) การรับรู้ค่านตัวเลข (numerical perception) ๔) การวิเคราะห์ภาษา (language analysis) และ ๕) รูปแบบของคำศัพท์ (vocabulary form) แบบวัดชุดนี้เป็นแบบวัดมาตรฐานที่พัฒนาขึ้นที่สถาบันภาษา โดยมี J.B. Carroll ผู้เชี่ยวชาญทางการทดสอบทางภาษาเป็นที่ปรึกษา แบบวัดนี้มีค่าความเที่ยงแบบ $KR_{21} = ๐.๘๒๑$ และความตรงเชิงทำนาย (predictive validity) = ๐.๕๕๕

๖. แบบสำรวจนิสัยในการเรียนและเจตคติ (Survey of Study Habits and Attitude: SSHA) ฟอร์ม C ฉบับภาษาไทย ซึ่งเป็นแบบวัดที่แปลและดัดแปลงมาจากต้นฉบับภาษาอังกฤษ แบบวัดนี้มีความยาว ๑๐๐ ข้อ ที่มุ่งวัด ๕ ปัจจัย คือ ๑) วิธีการเรียน ๒๕ ข้อ ๒) การหลีกเลี่ยงความล่าช้า (delay avoidance) ๒๕ ข้อ ๓) การยอมรับจากผู้สอน (teacher approval) ๒๕ ข้อ และ ๔) การยอมรับการศึกษา (education acceptance) อีก ๒๕ ข้อ แบบสำรวจนี้ ต้นฉบับมีค่าความเที่ยง (α) = ๐.๙๐ แต่ฉบับที่ดัดแปลงมาใช้เพื่อการศึกษานี้มีค่าความตรงเชิงทำนายกับผลการเรียนการฟัง ๒ (Listening II) ของนิสิตครุศาสตร์ เมื่อปี พ.ศ. ๒๕๒๖ พบว่า มีค่า ๐.๘๖ (จุฬาลงกรณ์ สุกมลสันต์, ๒๕๒๖) และมีนัยสำคัญ

๗. แบบสอบถามสถานะภาพทั่วไปของผู้เรียน เช่น อายุ น้ำหนัก เพศ ภาษาที่ใช้ที่บ้าน วุฒิการศึกษาสูงสุด อายุเมื่อเริ่มเรียนภาษาอังกฤษ การสอบตกซ้ำชั้น และโรงเรียนที่เรียนในระดับมัธยมศึกษา เป็นต้น

ดังนั้น การวิจัยครั้งนี้ใช้เครื่องมือ ๗ ชุดด้วยกัน แต่ว่าแบบสอบหรือแบบวัดบางชุดใช้มากกว่า ๑ ครั้ง

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการวิจัยครั้งนี้ มีขั้นตอนดังนี้

๑. การทดสอบปลายแรก (Pre-test)

ประมาณกลางเดือนมีนาคม ๒๕๒๗ สถาบันภาษา จัดสอบปลายแรก ผู้มีสิทธิ์เข้ารับการฝึกอบรมภาษาอังกฤษด้วยเครื่องมือชุดที่ ๑ และ ๒ ดังได้กล่าวแล้ว

๒. การทดสอบปลายหลังการแบ่งกลุ่ม (Post-test)

กลุ่มตัวอย่างที่จัดอยู่ในกลุ่มต่ำ เพราะว่า มีคะแนนรวมจากการสอบต่ำกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ ถูกแบ่งออกเป็น ๔ กลุ่ม โดยการสุ่มคะแนนรวมที่เรียงจากสูงสุดถึงต่ำสุด แล้วทำการทดสอบด้วย F-test เพื่อทดสอบว่า พื้นความรู้ของตัวอย่างทั้ง ๔ กลุ่ม ไม่แตกต่างกันจริงหรือไม่

๓. การทดสอบเมื่อเริ่มการเรียน

เมื่อผู้เรียนฝึกอบรมภาษาอังกฤษได้ประมาณ ๑ สัปดาห์ จะได้รับการทดสอบความถนัดทางภาษา แบบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และแบบสำรวจนิสัยในการเรียน และเจตคติ (คือ เครื่องมือหมายเลข ๕, ๓ และ ๖)

๔. การทดสอบในระหว่างการเรียนครั้งที่ ๑

เมื่อผู้เรียนฝึกอบรมภาษาอังกฤษได้ ๓ สัปดาห์ จะได้รับการทดสอบเจตคติต่อการเรียนการสอนทั้ง ๖ ด้าน (คือ แบบสอบถามเลข ๔) ต่อการเรียนแต่ละทักษะ ยกเว้นการฟัง คือ การอ่านเข้าใจความ การพูด และการเขียน

การที่ทำการทดสอบเจตคติในการเรียนครั้งที่ ๑ ในอาทิตย์ที่ ๓ ก็เพราะว่า อาทิตย์ที่ ๓ เป็นอาทิตย์สุดท้ายของการสอนของผู้สอนทักษะต่าง ๆ ชุดแรกยกเว้นทักษะการฟัง ก่อนที่จะเปลี่ยนให้ผู้สอนชุดอื่นสอนต่อในสัปดาห์ที่ ๔-๖

๕. การทดสอบในระหว่างการเรียนครั้งที่ ๒

ในระหว่างการฝึกอบรมสัปดาห์ที่ ๒ ซึ่งเป็นสัปดาห์สุดท้ายของการเรียน จะมีการวัดเจตคติต่อการเรียนการสอนทั้ง ๖ ด้าน อีกครั้งหนึ่ง สำหรับทุก ๆ ทักษะ คือ การฟัง การอ่านเข้าใจความ การพูด และการเขียน ทั้งนี้เพราะว่า ผู้เรียนแต่ละกลุ่มจะได้รับการสอนจากผู้สอนชุดใหม่ที่สลับเปลี่ยนมาสอนอย่างมีระบบ เว้นแต่การสอนฟังที่ใช้ผู้สอนคนเดียวกันตลอดทั้ง ๖ สัปดาห์ สำหรับทุก ๆ กลุ่ม

๖. การทดสอบภายหลังการฝึกอบรม

ในชั่วโมงสุดท้ายของการฝึกอบรม ผู้เรียนจะได้รับการทดสอบภายหลัง (Post-test) ด้วยแบบสอบ ๒ ชุดเติม (คือ เครื่องมือหมายเลข ๑-๒) พร้อมกับแบบสอบถามสถานะภาพทั่วไปของผู้เรียนด้วย (เครื่องมือหมายเลข ๗)

การจัดการเรียนการสอน

การจัดการเรียนการสอนของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มดำหึ่ง ๔ กลุ่ม นั้น จัดโดยการสุ่มกลุ่มของผู้เรียน เข้ารับการฝึกอบรมของคณะผู้สอนด้วยวิธี random assignment sampling คณะของผู้สอนมี ๒ คณะย่อย แต่ละคณะย่อย มีผู้สอน ๔ คน สำหรับการสอนทักษะการพูด การเขียน การอ่านเข้าใจความ และการฟัง ในระหว่าง ๓ สัปดาห์แรก แต่ละคณะย่อย จะทำการฝึกอบรมทักษะต่าง ๆ แก่ผู้เรียนคนละทักษะสำหรับกลุ่มย่อย ๒ กลุ่มเท่านั้น ด้วยวิธีการสอนที่ต่างกัน

เมื่อสิ้นสุดสัปดาห์ที่ ๓ ซึ่งเป็นครึ่งหนึ่งของระยะเวลาในการฝึกอบรม คณะย่อยทั้งสองจะสลับเปลี่ยนกันไปสอนกลุ่มย่อยอีก ๒ กลุ่มที่เหลือ โดยการสอนทักษะเดิมเช่นเคย แต่วิธีการสอนแตกต่างกันไป แล้วแต่กลุ่มย่อยใดจะได้รับการสอนแบบใด

อนึ่ง สำหรับการเรียนการสอนทักษะการฟังนั้น มีเพียง ๒ รูปแบบเท่านั้น เพราะ
ว่า ผู้สอนมีเพียงผู้เดียว และกลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ ๑ (DTT) จะเรียนร่วมกับกลุ่มที่ ๓ (PBT)
ส่วนกลุ่มที่ ๒ (TIT) จะเรียนร่วมกับกลุ่มที่ ๔ (IST) ทั้งนี้เพราะห้องปฏิบัติการภาษา
ของสถาบันภาษา มีจำนวนจำกัด (๓ ห้อง) แต่มีผู้เข้ารับการฝึกอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้ม
๖ กลุ่ม (กลุ่มสูงมี ๒ กลุ่ม) และในเวลาเดียวกันก็มีนิสิตภาคฤดูร้อน และक्रमัธยมเข้ารับ
การเรียน และฝึกอบรมทางภาษาด้วย จึงทำให้ห้องปฏิบัติการภาษาไม่เพียงพอ

การเรียนการสอนนั้นใช้เวลา ๖ สัปดาห์ รวมทั้งหมด ๑๕๐ ชั่วโมง แต่แต่ละสัปดาห์
ผู้เรียนจะเรียน ๕ วัน ๆ ละ ๕ ชั่วโมง และเสียค่าฝึกอบรมคนละ ๑,๒๐๐ บาท อาจารย์
ที่ทำการสอนมีทั้งอาจารย์ชาวต่างประเทศ และชาวไทย ที่มีความรู้ความสามารถทางภาษา
ในระดับสูง และมีประสบการณ์ในการสอนภาษามาแล้วเป็นเวลานาน

สำหรับการจัดการเรียนการสอนของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มต่ำทั้ง ๔ กลุ่ม มีลักษณะ
ดังต่อไปนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๔ ตารางการเรียนการสอนกลุ่มที่ ๑

Room ๓๐๑

	๘:๓๐	๙:๓๐	๑๐:๓๐	๑๑:๓๐-๑๒:๐๐	๑๒:๐๐	๑๓:๐๐	๑๔:๐๐	๑๕:๐๐-๑๕:๓๐
M	S	L	R			W	W	
T	S	L	R	Consultation Period	Lunch	W	W	Consultation period
W	W	L	R			R	S	
TH	W	R	R			R	S	
F	R	L	S			W	L	

S = Speaking (Aj. I. Condon and Aj. Punrawee)

W = Writing (Aj. Sittiporn and Aj. Teeraboom)

R = Reading (Aj. Krongkeo and Aj. Chanpanit)

L = Listening (Aj. Arwuth)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๑๐ ตารางการเขียนการสอนกลุ่มที่ ๒ (TIT)

		ROOM ๓๐๓							
		๘:๓๐	๙:๓๐	๑๐:๓๐	๑๑:๓๐-๑๒:๐๐	๑๒:๐๐	๑๓:๐๐	๑๔:๐๐	๑๕:๐๐-๑๕:๓๐
M		R	S	W			R	L	
T		R	R	W	Consultation Period	Lunch	S	L	Consultation Period
W		R	W	W			S	L	
TH		R	L	W			S	L	
F		S	W	W			S	L	

S = Speaking (Aj. J. Condon and Aj. Punrawee)

W = Writing (Aj. Sittiporn and Aj. Teeraboon)

R = Reading (Aj. Krongkeo and Aj. Chanpanit)

L = Listening (Aj. Arwuth)

สถาบันวิทยบริการ

ศาลากลางมหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๑๑ ตารางการเรียนการสอนกลุ่มที่ ๓ (PET)

Room ๔๐๑

	๘:๓๐	๙:๓๐	๑๐:๓๐	๑๑:๓๐-๑๒:๐๐	๑๒:๐๐	๑๓:๐๐	๑๔:๐๐	๑๕:๐๐-๑๕:๓๐
M	R	S	W			R	L	
T	R	R	W	Consultation Period	Lunch	S	L	Consultation Period
W	R	W	W			S	L	
TH	R	L	W			S	L	
F	S	W	W			R	R	

S = Speaking (Aj. J. Condon and Aj. Punrawee)

W = Writing (Aj. Sittiporn and Aj. Teeraboon)

R = Reading (Aj. Krongkeo and Aj. Chanpanit)

L = Listening (Aj. Arwuth)

สถาบันวิทยบริการ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๑๒ ตารางการเรียนการสอนกลุ่มที่ ๕ (IST)

Room ๕๐๕

	๘:๓๐	๙:๓๐	๑๐:๓๐	๑๑:๓๐-๑๒:๐๐	๑๒:๐๐	๑๓:๐๐	๑๔:๐๐	๑๕:๐๐-๑๕:๓๐
M	S	L	R			W	W	
T	S	L	R	Consultation Period	Lunch	W	W	Consultation Period
W	W	L	R			R	S	
TH	W	R	R			R	S	
F	R	L	S			W	L	

- S = Speaking (Aj. J. Condon and Aj. Punrawee)
- W = Writing (Aj. Sittiporn and Aj. Teeraboon)
- R = Reading (Aj. Krongkeo and Aj. Chanpanit)
- L = Listening (Aj. Arwuth)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำผลการทดสอบและการวัดรวมทั้งการสอบถามด้วย เครื่องมือในการวิจัย ดังกล่าวแล้วมาลงรหัสข้อมูล เพื่อนำไปวิเคราะห์ผลด้วยเครื่องคอมพิวเตอร์ โดยโปรแกรม SPSSX (Statistical Package for the Social Sciences, Version X) ของสถาบันบริการคอมพิวเตอร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ด้วย Subprograms ต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

๑. การทดสอบความแตกต่างของค่ามัธยฐานเลขคณิตด้วย t-test เพื่อทดสอบความแตกต่างของพื้นความรู้ของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ

๒. การวิเคราะห์ความแปรปรวนในมิติเดียว (One-Way Analysis of Variance) เพื่อทดสอบความแตกต่างของพื้นความรู้ทางภาษาอังกฤษด้านต่าง ๆ ของกลุ่มตัวอย่างทั้ง ๔ กลุ่ม ก่อนการฝึกอบรม และเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของผลการเรียนด้านต่าง ๆ ภายหลังจากการฝึกอบรมแล้วด้วย รวมทั้งเพื่อเปรียบเทียบผลการเรียนของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำทั้ง ๔ กลุ่มด้วย

๓. การทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มด้วย t-test และ multiple comparison tests เพื่อทดสอบความแตกต่างของค่ามัธยฐานเลขคณิต ในกรณีกลุ่มตัวอย่าง ๒ กลุ่ม และหลายกลุ่ม

๔. การใช้สถิติเพื่อการบรรยาย (Descriptive statistics) ได้แก่ การใช้ Subprograms ชื่อ Frequencies และ Condenscriptive เพื่อคำนวณหาค่า \bar{X} , Md, Mo และค่าความถี่ต่าง ๆ ที่จำเป็นในการบรรยายสถานะภาพทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง เป็นต้น

๕. การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมหลายมิติ (K-Way analysis of Covariance) เพื่อทดสอบอิทธิพลของตัวแปรต่าง ๆ ต่อผลการเรียนในหลายมิติ รวมทั้งเพื่อทดสอบอิทธิพลของตัวแปรร่วมที่อาจเกิดขึ้นได้ในขบวนการเรียนการสอนด้วย เช่น

ทดสอบว่า ความแตกต่างของกลุ่ม เพศ วุฒิการศึกษา การเรียนภาษาอังกฤษในระดับมัธยมศึกษา และชนิดของโรงเรียนที่เรียน มีอิทธิพลต่อการเรียนการฟัง การอ่าน และการเขียนหรือไม่ ในกรณีที่ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียน เจตคติในการเรียน พื้นความรู้ทางภาษาอังกฤษ จำนวนเวลาในการฝึกฝนระหว่างการเรียน และนิสัยต่าง ๆ ในการเรียนไม่แตกต่างกันนั้น ปัจจัยต่าง ๆ เหล่านี้จะมีผลต่อความสามารถทั่วไปทางภาษา (อังกฤษ) (language proficiency) หรือไม่ เป็นต้น

๖. การวิเคราะห์การจำแนก (discriminant analysis) เพื่อค้นหาตัวแปรที่สำคัญที่จะใช้เพื่อการจำแนกผู้เรียนออกเป็นกลุ่มสูง และกลุ่มต่ำได้อย่างถูกต้อง อันจะเป็นประโยชน์ที่สำคัญในการคัดเลือกผู้เรียนเข้ารับการฝึกอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มในภายหลัง

๗. การคำนวณหาค่าสหสัมพันธ์ (Correlation) ของตัวแปรที่น่าสนใจจำนวนหนึ่งว่า สัมพันธ์กันมากน้อยเพียงใด ทั้งนี้เพื่อประโยชน์ในการอภิปรายผลการวิจัยในภายหลัง เมื่อต้องการ

๘. การวิเคราะห์ข้อทดสอบรายข้อ (Item Analysis) เพื่อวิเคราะห์หาปัญหาพื้นฐานทางภาษาระยะผู้เรียนก่อนเข้ารับการอบรม โดยการวิเคราะห์ผลการสอบกายแรก และเพื่อสำรวจแนวโน้มของปัญหา โดยการวิเคราะห์ผลการสอบกายแรกของผู้เข้ารับการอบรม รุ่นปี พ.ศ. ๒๕๒๖ ด้วย ทั้งนี้เพื่อประโยชน์ในการเตรียมการสอน

สถาบันวิทยุการบิน

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ ๔

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิเคราะห์ข้อมูลของการศึกษารั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งหาคำตอบให้กับวัตถุประสงค์ของการวิจัยตั้งที่ได้กล่าวไว้แล้วในบทที่ ๑ กล่าวคือ

๑. เพื่อศึกษาเปรียบเทียบผลการเรียนแบบซ่อมเสริม ๔ แบบว่า แบบใดมีประสิทธิภาพสูงสุด คือ
 - ก. แบบมีผู้สอนประจำ (Tutorial Technique หรือ Direct Teaching Technique : DTT ซึ่งคือกลุ่มที่ ๑)
 - ข. แบบมีผู้สอนและเรียนด้วยตนเอง (Tutorial and Individualized Technique : TIT ซึ่งคือกลุ่มที่ ๒)
 - ค. แบบอาศัยมูลเหตุของปัญหาเป็นเกณฑ์ (Problem-based Technique: PBT ซึ่งคือกลุ่มที่ ๓)
 - ง. แบบสังเคราะห์ทักษะ (Integrated-skills Technique : IST ซึ่งคือกลุ่มที่ ๔)
๒. เพื่อศึกษาปัญหา จุดเด่น และจุดด้อย ของวิธีการเรียนการสอนทั้ง ๔ แบบ ในกรณีที่ผู้เรียนมีระดับความสามารถทางภาษาแตกต่างกันภายในกลุ่ม
๓. เพื่อศึกษาปัจจัยบางประการที่คาดว่า จะมีผลกระทบต่อสัมฤทธิ์ผลทั่วไปในการเรียนแต่ละแบบ
๔. เพื่อหาเกณฑ์ที่เหมาะสมในการคัดเลือกผู้เข้ารับการศึกษาอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้ม

ดังนั้น ในการวิเคราะห์ข้อมูลของการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงมุ่งที่จะหาคำตอบให้ กับวัตถุประสงค์ทั้ง ๔ ข้อดังกล่าวแล้ว โดยยึดสมมุติฐานที่วางไว้ ซึ่งได้กล่าวไว้แล้วใน บทที่ ๑ เป็นแนวทางในการศึกษาค้นคว้าด้วย

ก. ประสิทธิภาพของวิธีการสอนแบบต่าง ๆ

ในการศึกษาเปรียบเทียบผลของการสอนซ่อมเสริมทั้ง ๔ แบบ ผู้วิจัย ได้ทำการเปรียบเทียบผลของการสอนกลุ่มตัวอย่างในกลุ่มสูง ซึ่งได้รับการเรียนการสอน แบบปกติทั่วไป (Classical Teaching Technique: (CTT) มาเป็นเกณฑ์ในการ เปรียบเทียบด้วย ทั้งนี้เพื่อต้องการศึกษาว่า การสอนซ่อมเสริมแบบต่าง ๆ จะได้ผลดีเทียบ เท่ากับการสอนกับกลุ่มที่มีพื้นฐานความรู้ที่มากน้อยเพียงใด

อนึ่ง ในการศึกษาเปรียบเทียบครั้งนี้ ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วย One-Way ANOVA (analysis of variance) เท่านั้น ไม่ได้ใช้ One-Way ANCOVA (analysis of co-variance) เพราะว่าการศึกษาตามสภาพทั่วไปของการเรียน การสอน ซึ่งไม่ได้คำนึงว่า จะมีตัวแปรร่วมใดที่จะทำให้ผลของการสอนแต่ละแบบแตกต่างกัน นอกจากวิธีสอนเท่านั้นที่แตกต่างกัน ส่วนการศึกษาคืออิทธิพลของตัวแปรร่วมต่าง ๆ ที่คาด ว่า จะมีอิทธิพลต่อผลการเรียนการสอนนั้นจะได้ทำการศึกษาต่อไปในภายหลังกตามวัตถุประสงค์ ของการวิจัยข้อที่ ๓ ดังกล่าวแล้ว

นอกจากนี้ เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างนี้มาทำการศึกษามีขนาดต่างกัน ผู้วิจัยจึงใช้ Tukey B test เพื่อการเปรียบเทียบภายหลัง (posteriori Comparison) เพราะมีความเหมาะสมมากกว่าการทดสอบด้วยวิธีอื่น

๑. สัมฤทธิ์ผลในการเรียนการสอนทักษะการฟัง

ตารางที่ ๑๓ การวิเคราะห์ความแปรปรวนผลของการสอนทักษะการฟังของ ๕ กลุ่ม

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
ระหว่างกลุ่ม	๑๖๘๐.๐๓๖๔	๔	๓๒๐.๐๐๘๑	๗.๓๐๐**
ภายในกลุ่ม	๒๖๓๐.๑๑๗๔	๖๐	๔๓.๘๓๕๓	
รวม	๓๙๑๐.๑๕๓๘	๖๔		

$p < .๐๕$

จากตารางที่ ๑๓ แสดงว่า สัมฤทธิ์ผลของการสอนทักษะการฟังแก่กลุ่มตัวอย่าง ๕ กลุ่มนั้น แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$) จึงทำการเปรียบเทียบภายหลัง (posteriori comparison) เป็นรายคู่ ซึ่งปรากฏผลดังนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๑๔ การเปรียบเทียบพหุคูณค่ามัธยฐานเลขคณิตของทักษะการฟัง

วิธีสอนและความแตกต่าง

ที่	วิธีสอน	\bar{X}	๑	๓	๒	๔	๕
๑	DTT (๑)	๒๖.๒๕๐	-	๑.๕	๕.๘๗๕	๕.๗๕	๑๑.๒๖๕**
๒	DTT (๓)	๒๗.๗๕๐		-	๓.๓๗๕	๕.๒๕	๕.๗๖๕**
๓	TIT (๒)	๓๑.๑๒๕			-	๐.๘๗๕	๖.๓๗๕
๔	TIT (๔)	๓๒.๐๐๐					๕.๕๑๕
๕	CTT (๕)	๓๗.๕๐๕					-

**p < ๐.๐๕

จากตารางที่ ๑๔ แสดงให้เห็นว่า สัมฤทธิ์ผลในการเรียนการสอนทักษะการฟังของกลุ่มที่ ๕ คือ กลุ่มที่มีพื้นฐานความรู้ทางภาษาในระดับสูง (กว่าเกณฑ์ขั้นต่ำในการคัดเลือกเข้ารับการอบรม) ซึ่งสอนโดยแบบปกติทั่วไปนั้น ได้ผลแตกต่างจากการสอนของกลุ่มที่ ๑ และ ๓ ซึ่งสอนแบบมีผู้สอนประจำ (Direct teaching Technique: DTT) อย่างมีนัยสำคัญ ($p = ๐.๐๕$) แต่ผลของการเรียนของกลุ่มที่ ๕ นี้ ไม่แตกต่างจากผลการเรียนการสอนของกลุ่มที่ ๒ และ ๔ ซึ่งสอนแบบมีผู้สอนและเรียนด้วยตนเอง (Tutorial and Individualized Technique: TIT)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แต่อย่างไรก็ตาม ผลของการเรียนการสอนทักษะการฟังของกลุ่มที่ ๑, ๒, ๓ และ ๔ ซึ่งสอนโดยแบบมีผู้สอนประจำ และแบบมีผู้สอนและเรียนด้วยตนเองนั้น มีสัมฤทธิ์ผลไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$)

อนึ่ง เพื่อต้องการศึกษาว่า สัมฤทธิ์ผลในการเรียนการสอนทักษะการฟังของกลุ่มตัวอย่างต่าง ๆ ทั้ง ๔ กลุ่ม มีเพิ่มขึ้นกว่าเดิมเมื่อเริ่มเรียนมากน้อยเพียงใด ผู้วิจัยจึงทำการทดสอบคะแนนที่เพิ่มขึ้นจากคะแนนเมื่อเริ่มต้นเรียน (pre-and post-test) ด้วย t-test ผลการทดสอบมีดังต่อไปนี้



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๑๕ การทดสอบนัยสำคัญของสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นด้านทักษะการฟัง

ที่	วิธีสอน	n	pre-test		post-test		คะแนนเพิ่มขึ้น	ร้อยละ	r _{xy}	t
			\bar{X}	S.D	\bar{X}	S.D				
๑	DTT (๑)	๘	๒๑.๖๒๕	๔.๔๓๐	๒๖.๖๕๐	๓.๘๙๕	๔.๖๒๕	๑๘.๖๕%	๐.๗๓๐	๒.๓๒*
๒	DTT (๓)	๘	๒๐.๑๒๕	๕.๓๘๓	๒๗.๗๕๐	๘.๖๐๘	๗.๖๒๕	๓๗.๘๙%	๐.๕๕๘	๓.๕๓*
๓	TIT (๒)	๘	๒๒.๗๕๐	๕.๒๘๔	๓๑.๑๒๕	๖.๒๗๓	๘.๓๗๕	๓๖.๘๙%	๐.๗๖๑	๔.๑๓*
๔	TIT (๔)	๘	๒๕.๐๐	๘.๗๑๗	๓๖.๐๐๐	๖.๔๕๖	๘.๐๐๐	๓๓.๓๓%	๐.๖๕๑	๓.๓๕*
๕	GTT (๕)	๓๓	๓๓.๗๘๗	๖.๖๗๗	๓๗.๕๑๕	๕.๘๓๖	๓.๗๖๘	๑๑.๐๓%	๐.๘๓๕	๕.๘๑*

*p < ๐.๐๕

จากตารางที่ ๑๕ แสดงว่า คะแนนสัมฤทธิ์ผลในการเรียนทักษะการฟัง โดยวิธีการเรียนการสอนแบบต่าง ๆ ต่างก็ทำให้ผู้เรียนมีคะแนนสัมฤทธิ์ผลเพิ่มขึ้น โดยเฉลี่ยแล้วอย่างมีนัยสำคัญ (p = .๐๕) เมื่อสังเกตดูร้อยละของคะแนนที่เพิ่มขึ้นภายหลังการเรียนการสอนจะพบว่า การเรียนการสอนแบบมีผู้สอน และเรียนด้วยตนเอง (TIT) ของผู้เรียนกลุ่มซ่อม เสริมกลุ่มที่ ๒ และ ๔ (ซึ่งเรียนแบบเดียวกันสำหรับทักษะการฟัง) จะสูงกว่าคะแนนที่เพิ่มขึ้นของผู้เรียนที่เรียนแบบมีผู้สอนประจำ (DTT หรือ TT) ของกลุ่มที่ ๑ และ ๓ (ซึ่งเรียนแบบเดียวกัน) และสูงกว่าคะแนนที่เพิ่มขึ้นของผู้เรียนในกลุ่มที่ ๕ ซึ่งเป็นกลุ่มสูง (กลุ่มผู้มีความสามารถปานกลาง) ซึ่งเรียนด้วยวิธีสอนแบบปกติทั่วไป

ดังนั้น จากตารางที่ ๑๓-๑๕ แสดงว่า สัมฤทธิผลในการเรียนของผู้เรียนในกลุ่มที่ ๑, ๒, ๓ และ ๔ ที่เรียนด้วยวิธีสอนแบบซ่อมเสริมต่างกันไม่ทำให้เกิดมีผลแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญในการเรียนทักษะการฟัง แต่คะแนนของกลุ่มดังกล่าวนี้น้อยกว่าคะแนนของกลุ่มที่ ๕ ซึ่งเป็นกลุ่มสูง และเรียนด้วยวิธีสอนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญ แต่เมื่อคำนึงถึงสัมฤทธิผลที่เพิ่มขึ้นจากพื้นฐานความรู้เดิม การเรียนการสอนแบบมีผู้สอนและเรียนด้วยตนเองทำให้เกิดสัมฤทธิผลได้มากกว่าการเรียนแบบมีผู้สอนประจำเท่านั้น หรือแม้แต่การสอนแบบปกติทั่วไป และการเรียนแบบซ่อมเสริมแบบต่าง ๆ ให้ผลด้านทักษะการฟังดีกว่าการสอนแบบปกติทั่วไป

๒. สัมฤทธิ์ผลในการเรียนการสอนความรู้ด้านโครงสร้างทางภาษา

ตารางที่ ๑๖ การวิเคราะห์ความแปรปรวนผลของการสอนโครงสร้างทางภาษา ด้วยวิธี

สอน ๕ แบบ

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
ระหว่างกลุ่ม	๑๓๖๐.๔๔๔	๔	๓๔๐.๑๑๑	๗.๒๗๙*
ภายในกลุ่ม	๒๘๐๓.๖๑๗	๖๐	๔๖.๗๒๗	
รวม	๔๑๖๔.๐๖๑	๖๔		

$$p^* < .๐๕$$

จากตารางที่ ๑๖ แสดงว่า สัมฤทธิ์ผลในการเรียนการสอนด้านโครงสร้างทางภาษา ด้วยการสอน ๕ แบบนั้น แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$) จึงทำการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยเลขคณิตในภายหลังเป็นรายคู่ต่อไป

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๑๗ การเปรียบเทียบพหุคูณค่ามัธยเลขคณิตด้านโครงสร้างทางภาษา

วิธีสอนและความแตกต่าง

ที่	วิธีสอน	\bar{X}	๑	๓	๒	๔	๕
๑	DTT (๑)	๒๔.๘๗๕	-	๑.๘๗๕	๒.๓๗๕	๓.๘๗๕	๑๐.๙๗๓*
๒	PRT (๓)	๒๖.๗๕๐		-	๐.๕๐๐	๒.๐๐๐	๕.๐๙๕*
๓	TIT (๒)	๒๗.๒๕๐			-	๑.๕๐๐	๕.๕๙๕*
๔	IST (๔)	๒๘.๗๕๐				-	๗.๐๙๕*
๕	CTT (๕)	๓๕.๘๔๔					-

* $p < .๐๕$

จากตารางที่ ๑๗ แสดงว่า สัมฤทธิ์ผลในการเรียนการสอนด้านโครงสร้างทางภาษา โดยการสอน ๕ แบบ ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$) แต่การเรียนการสอนโดยแบบปกติของกลุ่มตัวอย่างในกลุ่มสูงนั้น ได้ผลต่างจากการสอนทั้ง ๔ แบบ ที่ทำการทดลองอย่างมีนัยสำคัญ

อนึ่ง เพื่อทดสอบว่า คะแนนที่เพิ่มขึ้นจากการเรียนการสอนแต่ละแบบแตกต่างจากคะแนนเมื่อเริ่มเรียนมากน้อยเพียงใด ผู้วิจัยจึงทำการทดสอบต่อไปนี้

ตารางที่ ๑๘ การทดสอบนัยสำคัญของสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นด้านโครงสร้างทางภาษา

ที่	วิธีสอน	n	pre-test		post-test		คะแนน เพิ่มขึ้น	ร้อยละ	r _{xy}	t
			\bar{X}	S.D	\bar{X}	S.D				
๑	DTT (๑)	๘	๒๕.๘๗๕	๖.๑๕๑	๒๕.๘๗๕	๙.๕๕๓	-๑.๐๐๐	-๓.๘๖%	๐.๙๒๑	-๐.๖๒
๒	PBT (๓)	๘	๒๕.๐๐๐	๕.๖๖๐	๒๖.๗๕๐	๕.๖๕๑	๑.๗๕๐	๗.๐๐%	๐.๗๖๐	๑.๓๔
๓	TIT (๒)	๘	๒๖.๖๕๐	๕.๗๐๑	๒๗.๒๕๐	๘.๑๗๒	๘.๑๗๒	๓.๘๐%	๐.๙๒๘	๐.๗๕
๔	IST (๔)	๘	๒๕.๒๕๐	๕.๘๖๘	๒๘.๗๕๐	๗.๓๔๔	๗.๓๔๔	๑๓.๘๖%	๐.๘๗๕	๒.๘๓*
๕	CTT (๕)	๓๓	๓๔.๐๓๐	๕.๖๒๑	๓๕.๘๘๘	๕.๘๕๓	๕.๘๕๓	๕.๓๔%	๐.๗๗๓	๒.๗๐*

*p < ๐.๐๕

จากตารางที่ ๑๘ นี้แสดงว่า คะแนนสัมฤทธิ์ผลด้านความรู้ด้านโครงสร้างทางภาษานั้น ผู้เรียนแต่ละกลุ่มมีความรู้ความสามารถเพิ่มขึ้นน้อยมาก และการสอนบางอย่าง เช่น แบบการสอน โดยตรงนั้นกลับทำให้สัมฤทธิ์ผลลดลง

แต่อย่างไรก็ตาม คะแนนสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นของกลุ่มที่ ๔ และ ๕ ต่างจากพื้นความรู้เดิม อย่างมีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$) ผู้เรียนในกลุ่มอื่น ๆ มีคะแนนเพิ่มขึ้นหรือลดลงไม่แตกต่างจากเดิม อย่างมีนัยสำคัญ เป็นที่น่าสังเกตว่า คะแนนที่เพิ่มขึ้นของกลุ่มที่ ๔ ที่เรียนแบบสังเคราะห์ทักษะนั้น สูงกว่าคะแนนของกลุ่ม ผู้เรียนกลุ่มสูงที่เรียนโดยวิธีสอนแบบปกติทั่วไป และเมื่อพิจารณาค่าสหสัมพันธ์ ของคะแนนพื้นความรู้เดิม กับคะแนนภายหลังการเรียนแล้ว จะพบว่า โดยมากจะมีค่าสูงระหว่าง ๐.๗๗๓-๐.๙๒๘ และค่า S.D ของแต่ละกลุ่ม ทั้งการสอนภายหลังแรก (Pre-test) และภายหลัง (Post-test) ไม่แตกต่างจากเดิมมากนัก นี่แสดงว่า โดยทั่วไปแล้ว คะแนนของผู้เรียน แต่ละคนในแต่ละกลุ่มไม่แตกต่างจากเดิมมากนัก

๓. สัมฤทธิ์ผลในการเรียนการสอนทักษะการอ่านเข้าใจความ

ตารางที่ ๑๔ การวิเคราะห์ความแปรปรวนผลของการสอนทักษะการอ่านเข้าใจความ
ด้วยวิธีสอน ๕ แบบ

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
ระหว่างกลุ่ม	๒๔๖๔.๒๒๔	๔	๖๑๖.๓๐๖	๗.๖๗๐*
ภายในกลุ่ม	๔๘๒๑.๓๔๐	๖๐	๘๐.๓๕๗	
รวม	๗๒๘๖.๖๖๔	๖๔		

* $p < .๐๕$

จากตารางที่ ๑๔ แสดงว่า ผลการเรียนการสอนทั้ง ๕ แบบ ทำให้สัมฤทธิ์ผล
ในการเรียนทักษะการอ่านเข้าใจความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$) จึงทำการ
เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยเลขคณิตในภายหลังเป็นรายคู่ต่อไป

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๒๐ การเปรียบเทียบพหุคูณค่ามัธยฐาน เลขคณิตของทักษะการอ่าน

วิธีสอนและความแตกต่าง

ที่	วิธีสอน	\bar{X}	๒	๑	๔	๓	๕
๑	TIT (๒)	๒๕.๐๐๐	-	๓.๑๒๕	๓.๗๕๐	๔.๒๕๐	๑๓.๘๗๕*
๒	DTT (๑)	๒๘.๑๒๕	-	-	๐.๖๒๕	๑.๑๒๕	๑๐.๗๕๕*
๓	IST (๔)	๒๘.๗๕๐	-	-	-	๐.๕๐๐	๑๐.๑๒๕*
๔	PET (๓)	๒๘.๒๕๐	-	-	-	-	๙.๖๒๕*
๕	CIT (๕)	๓๘.๘๗๕	-	-	-	-	-

*p < .๐๕

จากตารางที่ ๒๐ แสดงว่า ผลการสอนทักษะการอ่านเข้าใจความด้วยวิธีต่าง ๆ ทั้ง ๔ แบบ ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$) แต่ว่าผลการสอนแบบปกติสำหรับผู้เรียนในกลุ่มสูงนั้น ต่างจากผลการสอนทั้ง ๔ แบบ อย่างมีนัยสำคัญ

แต่อย่างไรก็ตาม เนื่องจากพื้นฐานความรู้เมื่อตอนเริ่มเรียนของผู้เรียนในกลุ่มที่ ๑-๔ ต่างจากของกลุ่มผู้เรียนกลุ่มที่ ๕ ซึ่งเป็นกลุ่มสูงอย่างมีนัยสำคัญ ดังนั้น เพื่อทดสอบว่า คะแนนภายหลังการเรียนการสอนแต่ละแบบเพิ่มขึ้นมากน้อยเพียงใด ผู้วิจัยจึงทำการทดสอบต่อไปนี้

ตารางที่ ๒๑ การทดสอบนัยสำคัญของสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นด้านทักษะการอ่านเข้าใจความ

ที่	วิธีสอน	n	pre-test		post-test		คะแนนเพิ่มขึ้น	ร้อยละ	r _{xy}	t
			\bar{X}	S.D	\bar{X}	S.D				
๑	TIT (๕)	๘	๒๐.๗๕๐	๘.๔๘๑	๒๕.๐๐๐	๘.๙๒๙	๕.๒๕	๒๐.๕๘%	๐.๐๓๒	๐.๙๙
๒	DTT (๑)	๘	๒๑.๐๐๐	๑๐.๓๓๗	๒๘.๑๒๕	๑๑.๗๘๔	๗.๑๒๕	๓๓.๙๓%	๐.๖๔๒	๒.๑๓
๓	IST (๔)	๘	๒๒.๑๒๕	๗.๑๒๐	๒๘.๗๕๐	๘.๘๘๘	๖.๖๒๕	๒๙.๙๕%	๐.๗๖๑	๓.๓๗*
๔	FBT (๓)	๘	๒๒.๕๐๐	๕.๓๐๗	๒๙.๒๕๐	๘.๖๘๑	๕.๗๕๐	๒๕.๔๗%	๐.๗๙๖	๓.๐๒*
๕	CTT (๔)	๓๓	๓๗.๐๙๑	๖.๙๘๘	๓๙.๘๗๕	๘.๓๙๔	๒.๗๘๘	๗.๕๒%	๐.๗๓๙	๒.๘๐*

*p < ๐.๐๕

ตารางที่ ๒๑ แสดงว่า สัมฤทธิ์ผลด้านการเรียนการสอนทักษะการอ่านเข้าใจความของผู้เรียนกลุ่มที่ ๓, ๔ และ ๕ เพิ่มขึ้นจากเดิมอย่างมีนัยสำคัญ (p = .๐๕) แต่สัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นของกลุ่มที่ ๑ และ ๒ ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญจากพื้นฐานความรู้เดิมก่อนการเริ่มเรียนการสอน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แต่อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาร้อยละของคะแนนที่เพิ่มขึ้นของผู้เรียนแต่ละกลุ่ม จะพบว่า ผู้เรียนในกลุ่มที่ ๑ นั้น จะมีสัมฤทธิ์ผลเพิ่มขึ้นจากเดิมมากกว่าสัมฤทธิ์ผลของกลุ่มอื่น คือ จะมีมากถึง ๓๓.๙๓% รองลงมาได้แก่ สัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นของกลุ่มที่ ๔, ๓, ๒ และ ๕ ตามลำดับ การที่บางกลุ่มมีคะแนนเพิ่มขึ้นมากแต่ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ เพราะว่า มีความแปรปรวนภายในกลุ่มขนาดใหญ่กว่าความแปรปรวนของกลุ่มอื่น และ/หรือ มีกลุ่มตัวอย่างขนาดเล็ก ซึ่งจะสังเกตเห็นได้จากคะแนนของกลุ่มผู้เรียนที่เรียนแบบที่ ๑ กับกลุ่มผู้เรียนที่เรียนแบบที่ ๕ เป็นต้น แต่เมื่อคำนึงถึงความมีนัยสำคัญทางความหมาย (meaningful significance) ซึ่งบางสิ่งมีความสำคัญกว่าความมีนัยสำคัญทางสถิติ (statistical significance) แล้ว ก็อาจนับได้ว่า คะแนนสัมฤทธิ์ผลด้านการอ่านเข้าใจความนั้น กลุ่มนี้จะเด่นเพิ่มขึ้นมากที่สุด ได้แก่ กลุ่มที่เรียนแบบที่ ๑, ๔, ๓, ๒ และ ๕ ตามลำดับ เป็นที่น่าสังเกตว่า กลุ่มที่เรียนแบบปกติทั่วไป (กลุ่มที่ ๕) ซึ่งเป็นกลุ่มสูง (ผู้มีความรู้ระดับ ปานกลาง) มีสัมฤทธิ์ผลเพิ่มขึ้นน้อยที่สุด คือ มีคะแนนเพิ่มขึ้นโดยเฉลี่ยเพียง ๗.๙๒% หรือ ประมาณ ๓ คะแนนเท่านั้น แต่กลุ่มที่เรียนแบบซ่อมเสริมมีคะแนนเพิ่มขึ้นมากกว่ามาก คือ เพิ่มขึ้นมากถึง ๒๐.๔๘% - ๓๓.๙๓% คือ ประมาณ ๔-๗ คะแนน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

๔. สัมฤทธิ์ผลในการเรียนการสอนทักษะการเขียน

ตารางที่ ๒๒ การวิเคราะห์ความแปรปรวนผลของการสอนทักษะการเขียน

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
ระหว่างกลุ่ม	๕๑๐.๖๐๔	๔	๑๒๖.๖๕๑	๒.๘๗๗*
ภายในกลุ่ม	๑๐๔๘.๐๑๑	๖๐	๑๗.๓๐๐	
รวม	๑๖๐๘.๖๑๕	๖๔		

* $p < ๐.๐๕$

จากตารางที่ ๒๒ แสดงว่า ผลการเรียนการสอนทักษะการเขียนด้วยวิธีสอน ๕ แบบ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$) จึงทำการเปรียบเทียบค่ามัชฌิมเลขคณิตในภายหลังเป็นรายคู่ต่อไป

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๒๓ การเปรียบเทียบพหุคูณความถี่มีเลขคณิตของทักษะการเขียน

วิธีสอนและความแตกต่าง

ที่	วิธีสอน	\bar{X}	๑	๒	๓	๔	๕
๑	DTT (๑)	๑๑.๕๐๐	-	๐.๓๗๕	๐.๕๐๐	๑.๓๗๕	๔.๑๓๖*
๒	IST (๔)	๑๑.๘๗๕		-	๐.๑๒๕	๑.๓๗๕	๓.๗๖๑*
๓	PBT (๓)	๑๒.๐๐			-	๑.๓๕๐	๓.๖๓๖*
๔	TIT (๒)	๑๓.๒๕๐				-	๒.๓๘๖
๕	CTT (๕)	๑๕.๖๓๖					-

* $p < 0.05$

จากตารางที่ ๒๓ แสดงว่า ผลการเรียนรู้การสอนทักษะการเขียนโดยวิธีสอนแบบที่ ๑-๕ นั้น ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .05$) แต่ผลการสอนกลุ่มสูงด้วยวิธีสอนปกตินั้น ต่างจากผลการสอนด้วยวิธีที่ ๑, ๔ และ ๓ แต่ไม่ต่างจากผลการสอนแบบที่ ๒ ซึ่งได้แก่ แบบมีผู้สอนและเรียนด้วยตนเอง

แต่เนื่องจากพื้นฐานความรู้ด้านทักษะการเขียนของกลุ่มที่ ๑-๔ แตกต่างจากกลุ่มที่ ๕ อย่างมีนัยสำคัญดังได้กล่าวมาแล้วตั้งแต่ต้น ดังนั้น เพื่อทดสอบคะแนนสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นจากพื้นฐานรู้เดิมว่า มีมากน้อยเพียงใด ผู้วิจัยจึงทำการทดสอบดังต่อไปนี้

ตารางที่ ๒๔ การทดสอบนัยสำคัญของสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นด้านทักษะการเขียน

ที่	วิธีสอน	n	pre-test		post-test		คะแนนเพิ่มขึ้น	ร้อยละ	r _{xy}	t
			\bar{X}	S.D	\bar{X}	S.D				
๑	DTT (๑)	๘	๑๑.๖๒๕	๑.๕๐๕	๑๑.๕๐๐	๒.๕๗๖	-๐.๑๖๕	-๑.๐๗๖	๐.๘๗๗	๐.๒๐
๒	IST (๔)	๘	๘.๗๕๐	๕.๓๑๒	๑๑.๘๗๕	๖.๓๑๒	๓.๑๒๕	๓๕.๗๑%	๐.๘๘๑	๓.๓๕*
๓	PBT (๓)	๘	๑๑.๕๐๐	๒.๒๖๘	๑๒.๐๐๐	๑.๔๑๘	๐.๕๐๐	๕.๓๕%	๐.๗๑๓	๐.๘๘
๔	TIT (๒)	๘	๑๐.๕๐๐	๒.๘๗๕	๑๓.๖๕๐	๕.๐๘๖	๒.๗๕๐	๒๖.๑๘%	๐.๕๕๘	๑.๗๑
๕	CTT (๕)	๓๓	๑๔.๒๕๒	๔.๔๑๖	๑๕.๖๓๖	๔.๑๘๘	๑.๓๘๕	๙.๗๕%	๐.๖๘๙	๒.๓๖*

* $p < ๐.๐๕$

ตารางที่ ๒๔ แสดงให้เห็นว่า สัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นของการเรียนการสอนทักษะการเขียนของกลุ่มต่าง ๆ ต่างก็เพิ่มขึ้นจากเดิมน้อยมาก ไม่ว่าจะเป็นกลุ่มซ่อมเสริมทั้ง ๔ กลุ่ม หรือกลุ่มที่ทำการเรียนการสอนแบบปกติทั่วไป (กลุ่มที่ ๕) และมีบางกลุ่ม คือ กลุ่มที่ ๑ ที่คะแนนสัมฤทธิ์ผลลดลงจากเดิม (แต่ก็ไม่มีความสำคัญ)

จากตารางดังกล่าวแล้วจะพบว่า คะแนนที่เพิ่มขึ้นภายหลังการเรียนการสอนแบบที่ ๔ คือ แบบสังเคราะห์ทักษะ (IST) และการสอนแบบปกติทั่วไป (CTT) ต่างจากคะแนนก่อนการเริ่มเรียนอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$) กลุ่มอื่นอีก ๓ กลุ่ม มีคะแนนภายหลังการเรียนการสอนเพิ่มขึ้นหรือลดลง อย่างไม่มีนัยสำคัญ

อนึ่ง เป็นที่น่าสังเกตว่า คะแนนของนางกลุ่มเพิ่มจากเดิมมากกว่าบางกลุ่ม เช่น คะแนนของกลุ่มที่ ๒ (ซึ่งเรียนแบบมีผู้สอน และเรียนด้วยตนเอง) เพิ่มขึ้นมากกว่าคะแนนของกลุ่มที่ ๕ (ซึ่งเรียนแบบปกติทั่วไป) แต่ก็เพิ่มขึ้นอย่างไม่มีนัยสำคัญ ทั้งนี้เพราะว่า กลุ่มมีขนาดเล็กลง แต่ถ้ามองว่า ค่านี้มีความมีนัยสำคัญด้านความหมายมากกว่าด้านสถิติแล้ว กลุ่มที่มีคะแนนด้านทักษะการเขียนเพิ่มขึ้นมากที่สุด เรียงตามลำดับได้แก่ กลุ่มที่ ๔, ๒, ๕, ๓ และ ๑ ตามลำดับ แต่ที่ว่าคะแนนที่เพิ่มขึ้นเหล่านี้โดยมากแล้ว เพิ่มขึ้นน้อยมาก คือ ประมาณ ๑-๓ คะแนนเท่านั้น

สถาบันวิทยบริการ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

๕. สัมฤทธิ์ผลรวมในการเรียนการสอน

เพื่อทดสอบว่า สัมฤทธิ์ผลรวม คือ สัมฤทธิ์ผลในด้านการฟัง ด้านโครงสร้างทางภาษา ด้านการอ่าน และด้านการเขียนของผู้เรียนในกลุ่มต่ำแต่ละกลุ่มที่ทำการเรียนการสอนต่างกัน และผู้เรียนในกลุ่มสูงว่า แตกต่างกันหรือไม่ ผู้วิจัยจึงทำการทดสอบความแปรปรวนของทักษะรวมดังกล่าวแล้ว ดังต่อไปนี้

ตารางที่ ๒๕ การวิเคราะห์ความแปรปรวนผลของการสอนทักษะรวม

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
ระหว่างกลุ่ม	๑๗๘๘๓.๗๘๖	๔	๔๔๗๐.๙๔๑๕	๑๒.๑๙๗*
ภายในกลุ่ม	๒๑๙๙๕.๒๖๕	๖๐	๓๖๖.๕๗๑	
รวม	๓๙๘๗๘.๐๖๑	๖๔		

* $p < 0.05$

จากตารางที่ ๒๕ แสดงว่า สัมฤทธิ์ผลรวมของการเรียนการสอนทั้ง ๕ แบบนั้นแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .05$) และเพื่อทดสอบว่า ค่ามัชฌิมเลขคณิตของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มใดแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญบ้าง ผู้วิจัยจึงทำการทดสอบต่อไปด้วยการเปรียบเทียบภายหลังด้วย Tukey B Test ดังนี้

ตารางที่ ๒๖ การเปรียบเทียบพหุคูณค่ามัธยฐาน เลขคณิตของทักษะรวม

วิธีสอนและความแตกต่าง

ที่	วิธีสอน	\bar{X}	๑	๒	๓	๔	๕
๑	DTT (๑)	๔๐.๗๕๐	-	๕.๐๐๐	๕.๘๗๕	๑๐.๖๒๕	๓๘.๑๒๘*
๒	PBT (๓)	๔๕.๗๕๐	-	-	๐.๘๗๕	๕.๖๒๕	๓๓.๑๒๘*
๓	TIT (๒)	๔๖.๖๒๕	-	-	-	๕.๗๕๐	๓๒.๒๕๓*
๔	IST (๔)	๑๐๑.๓๗๕	-	-	-	-	๒๗.๕๐๓*
๕	CTT (๕)	๑๒๘.๘๗๕	-	-	-	-	-

* $p < 0.05$

จากตารางที่ ๒๖ นี้แสดงว่า กลุ่มผู้เรียนในกลุ่มที่ ๕ ซึ่งเป็นกลุ่มสูงที่ทำการเรียนการสอนแบบวิธีปกติทั่วไป มีสัมฤทธิ์ผลรวมของทักษะการฟัง โครงสร้างทางภาษา การอ่าน และการเขียน แตกต่างจากผู้เรียนในกลุ่มที่ ๑, ๒, ๓ และ ๔ อย่างมีนัยสำคัญ ($p = 0.05$) แต่สัมฤทธิ์ผลรวมทั้งกล่าวของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ ๑, ๒, ๓ และ ๔ นั้น ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

สถาบันวิจัยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แต่อย่างไรก็ตาม เป็นที่น่าสังเกตว่า ตำแหน่งของสัมฤทธิ์ผลของทักษะต่าง ๆ นั้น เมื่อเรียงลำดับจากมากที่สุดไปหาน้อยที่สุด มักจะเป็นกลุ่มที่ ๕, ๓, ๔, ๑ และ ๒ เช่น ในกรณีของสัมฤทธิ์ผลของทักษะการฟัง (ตารางที่ ๑๔) ทักษะการอ่าน (ตารางที่ ๒๐) และทักษะรวม (ตารางที่ ๒๖) เป็นต้น ซึ่งผู้วิจัยจะได้กล่าวต่อไปในบทที่ ๕

อนึ่ง เพื่อต้องการเปรียบเทียบคะแนนรวมที่เพิ่มขึ้นจากการเรียนการสอนแต่ละแบบของกลุ่มตัวอย่างในแต่ละกลุ่ม กับคะแนนรวมก่อนการเรียนการสอนว่า แตกต่างกัน หรือน้อยเพียงใด ผู้วิจัยจึงทำการศึกษาเปรียบเทียบคะแนนดังกล่าวด้วย t-test ดังต่อไปนี้

ตารางที่ ๒๗ การทดสอบนัยสำคัญของคะแนนสัมฤทธิ์ผลรวมที่เพิ่มขึ้น

ที่	วิธีสอน	n	pre-test		post-test		คะแนนเพิ่มขึ้น	ร้อยละ	r _{xy}	t
			X̄	S.D	X̄	S.D				
๑	DTT (๑)	๘	๘๐.๑๒๕	๑๕.๓๙๓	๙๐.๓๕๐	๒๖.๕๖๔	๑๐.๖๒๕	๑๓.๒๖	๐.๘๐๑	๑.๓๙
๒	PBT (๓)	๘	๘๐.๑๒๕	๑๕.๙๕๕	๙๕.๓๕๐	๑๓.๕๓๖	๑๕.๖๒๕	๑๙.๕๐	๐.๗๖๔	๓.๙๑*
๓	TIT (๒)	๘	๘๐.๒๕๐	๑๕.๙๑๖	๙๖.๖๒๕	๒๕.๖๖๘	๑๖.๓๗๕	๒๐.๕๐	๐.๖๖๖	๒.๕๐*
๔	IST (๔)	๘	๘๐.๑๒๕	๑๑.๘๙๘	๑๐๑.๓๗๕	๑๕.๖๖๖	๒๑.๒๕๐	๒๖.๕๖	๐.๖๘๘	๕.๕๐*
๕	CTT (๕)	๓๓	๑๑๙.๑๕๒	๑๓.๒๒๘	๑๒๘.๘๗๕	๑๖.๕๖๒	๙.๗๖๗	๘.๑๖	๐.๙๐๓	๗.๕๐*

*p < ๐.๐๕

จากตารางที่ ๒๗ แสดงให้เห็นว่า สัมฤทธิ์ผลในการเรียนทักษะรวมของกลุ่มตัวอย่าง กลุ่มที่ ๒, ๓, ๔ และ ๕ คือ กลุ่มที่เรียนโดยวิธีสอนแบบมีผู้สอน และเรียนด้วยตนเอง (TIT) แบบการสอนโดยอาศัยมูลเหตุของปัญหาเป็นเกณฑ์ (PBT) แบบสังเคราะห์ทักษะ (IST) และแบบปกติทั่วไป (CTT) นั้น ปรากฏว่า มีผลสัมฤทธิ์เพิ่มขึ้นจากเดิมเมื่อแรกเริ่มทำการเรียนการสอนอย่างมีนัยสำคัญ ส่วนการเรียนการสอนแบบที่ ๑ คือ แบบมีผู้สอนประจำ (DTT) นั้น ปรากฏว่า แม้ว่าผู้เรียนมีสัมฤทธิ์ผลเพิ่มขึ้นจากเดิมมากถึง ๑๓.๒๖ ซึ่งมากกว่าการเพิ่มโดยเฉลี่ยของผู้ที่เรียนในกลุ่มสูง และทำการสอนแบบวิธีปกติทั่วไป ซึ่งมีคะแนนเพิ่มขึ้นเพียง ๘.๑๖ แต่คะแนนที่เพิ่มขึ้นนี้ก็ไม่ได้แตกต่างจากคะแนนเดิมตอนเริ่มเรียนอย่างมีนัยสำคัญ (p = ๐.๐๕) ทั้งนี้เพราะว่า กลุ่มตัวอย่างของกลุ่มที่ ๑ มีขนาดเล็ก (n = ๘) กว่ากลุ่มที่ ๕ (ซึ่ง n = ๓๓) มาก จึงทำให้ค่าสถิติไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

แต่อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาคะแนนที่เพิ่มขึ้นของทุก ๆ กลุ่มแล้ว เป็นที่น่าสังเกตว่า อันดับการเพิ่มของคะแนนจากมากที่สุดไปหาน้อยที่สุด ได้แก่ คะแนนสัมฤทธิ์ผลรวมของกลุ่มที่ ๔, ๒, ๓, ๑ และ ๕ กล่าวคือ

๑. ผู้ที่เรียนโดยวิธีสอนแบบที่ ๔ คือ แบบที่ทักษะรวม (IST) มีคะแนนสัมฤทธิ์ผลรวมเพิ่มขึ้นจากเดิมสูงถึง ๒๖.๕๒% คือ เพิ่มขึ้นจากเดิมโดยเฉลี่ยแล้วประมาณ ๒๑ คะแนน

๒. ผู้ที่เรียนโดยวิธีสอนแบบที่ ๒ คือ แบบมีผู้สอนแล้วเรียนด้วยตนเอง (TIT) มีคะแนนสัมฤทธิ์ผลรวมเพิ่มขึ้นจากเดิมโดยเฉลี่ยแล้ว ๒๐.๕๐% คือ เพิ่มขึ้นจากเดิมเฉลี่ยแล้วประมาณ ๑๖ คะแนน

๓. ผู้ที่เรียนโดยวิธีสอนแบบที่ ๓ คือ แบบอาศัยมูลเหตุของปัญหาเป็นเกณฑ์ (PET) นั้น มีคะแนนสัมฤทธิ์ผลรวมเพิ่มขึ้นจากเดิมโดยเฉลี่ย ๑๔.๕๐% คือ ประมาณ ๑๖ คะแนน ซึ่งใกล้เคียงกับผลสัมฤทธิ์ที่เพิ่มขึ้นของกลุ่มที่ ๒ มาก

๔. ผู้เรียนโดยวิธีสอนแบบที่ ๑ คือ แบบมีผู้สอนโดยตรง (DIT หรือ TT) นั้น มีคะแนนสัมฤทธิ์ผลเพิ่มขึ้นจากเดิมโดยเฉลี่ย ๑๓.๒๖% คือ ประมาณ ๑๑ คะแนน ซึ่งนับว่า น้อยที่สุดในจำนวนการสอนแบบซ่อมเสริม ๔ แบบ ที่ทำการทดลองครั้งนี้

๕. ผู้เรียนโดยวิธีสอนแบบที่ ๕ คือ แบบการสอนปกติทั่วไป (CTT) ที่ไม่ใช่การสอนแบบซ่อมเสริม มีคะแนนสัมฤทธิ์ผลเพิ่มขึ้นจากเดิมโดยเฉลี่ย ๘.๑๖% คือ ประมาณ ๑๐ คะแนน ซึ่งนับว่า เป็นกลุ่มที่มีคะแนนสัมฤทธิ์ผลเพิ่มขึ้นน้อยที่สุดในจำนวนสัมฤทธิ์ผลของการเรียนการสอนทั้ง ๕ แบบ

อนึ่ง เพื่อทดสอบว่า คะแนนสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นของแต่ละกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญหรือไม่ ผู้วิจัยจึงทำการทดสอบความแตกต่างของอัตราส่วนของคะแนนที่เพิ่มขึ้นนี้ด้วย Z test (Walpole and Myers, ๑๙๗๒ ๓๖๑) ซึ่งปรากฏผลดังนี้

ตารางที่ ๒๘ ความแตกต่างของอัตราส่วนของคะแนนสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้น

วิธีสอนและความแตกต่าง

ที่	วิธีสอน	คะแนน ที่เพิ่มขึ้น	๔	๑	๓	๒	๕
๑	CTT (๕)	๘.๑๖	-	๕.๑๐	๑๑.๓๔	๑๒.๒๔*	๑๘.๓๖*
๒	DTT (๑)	๑๓.๒๖	-	-	๖.๒๔	๗.๑๔	๑๓.๒๖
๓	FBT (๓)	๑๔.๕๐	-	-	-	๐.๕๐	๗.๐๒
๔	TIT (๒)	๒๐.๕๐	-	-	-	-	๖.๑๖
๕	IST (๔)	๒๖.๕๒	-	-	-	-	-

* $p < ๐.๐๕$

จากตารางที่ ๒๘ นี้แสดงว่า ผลของการเรียนการสอนแบบ ๒ คือ แบบมีผู้สอน และเรียนด้วยตนเอง (TIT) และแบบที่ ๕ คือ แบบสังเคราะห์ทักษะ (IST) นั้น ทำให้ผู้เรียนกลุ่มซ่อมเสริมมีสัมฤทธิ์ผล เพิ่มขึ้นจากเดิมมากกว่าผู้ที่เรียนในกลุ่มสูง ซึ่งเรียนด้วยการเรียนการสอนแบบปกติทั่วไป (CTT) อย่างมีนัยสำคัญ กล่าวคือ ผู้เรียนในกลุ่มที่ ๒ และ ๕ มีคะแนนเพิ่มขึ้นจากเดิมโดยเฉลี่ยประมาณ ๒๐.๕๐% (คือ ๑๖.๓๓ คะแนน) และ ๒๖.๕๒% (คือ ๒๑.๒๕๐ คะแนน) ตามลำดับ แต่กลุ่มที่ ๕ นั้น มีคะแนนเพิ่มขึ้นโดยเฉลี่ยเพียง ๘.๑๖% (คือ ๘.๑๖๗ คะแนน)

แต่อย่างไรก็ตาม คะแนนสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นของกลุ่มที่ ๑, ๒, ๓ และ ๔ ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .๐๕$)

ข. ปัญหา จุดเด่น และจุดด้อยของการเรียนการสอนแบบซ่อมเสริมแต่ละแบบ

เนื่องจากการศึกษาดังกล่าวนี้อาศัยข้อมูล ๒ ประเภท คือ ๑)

ข้อมูลไร้แรงสะท้อน (non-reactive or unobtrusive data) เช่น การสังเกต การสอบถามอย่างไม่เป็นทางการ และศึกษาผลการเรียน เป็นต้น และ ๒) ข้อมูลมีแรงสะท้อน (reactive or obtrusive data) เช่น ผลการทดลองการสอน และแบบสอบถามอย่างเป็นทางการ (ใช้เครื่องมือสอบถาม) ดังนั้น ผู้วิจัยจะกล่าวถึงปัญหาจุดเด่น และจุดด้อยของการเรียนการสอนแต่ละแบบในภายหลัง เพราะว่าข้อมูลบางอย่างต้องอาศัยการวิเคราะห์เชิงบรรยาย ซึ่งจะทำให้การวิเคราะห์ข้อมูลในเนื้อหานี้นานมาก และเนื่องจากข้อมูลบางอย่างที่จำเป็นเพื่อการบรรยาย หรือสรุปต้องอาศัยผลการวิเคราะห์ต่อไปก่อน จึงต้องทำการวิเคราะห์เพื่อวัตถุประสงค์ดังกล่าวในภายหลัง

ค. ปัจจัยบางอย่างที่คาดว่าจะมีผลกระทบต่อสัมฤทธิ์ผลทั่วไปในการเรียน

ในการศึกษาหาปัจจัยที่คาดว่าจะจะมีผลกระทบต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนทักษะต่าง ๆ สำหรับการเรียนการสอนซ่อมเสริมทั้ง ๔ แบบนั้น ผู้วิจัยมุ่งทำการศึกษาว่า ปัจจัยใดบ้างที่จะทำให้ผลการเรียนการสอนแต่ละทักษะ คือ ทักษะการฟัง การอ่าน เข้าใจความ การเขียน ความรู้ความสามารถทางโครงสร้างทางภาษา และทักษะรวมของการเรียนแต่ละแบบแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ มิใช่การศึกษาว่า ปัจจัยต่าง ๆ นั้น มีผลกระทบหรือไม่ มีผลกระทบต่อผลการเรียนการสอน แต่ศึกษาว่า ปัจจัยเหล่านี้มีผลต่อการเรียนการสอนแต่ละทักษะของการเรียนแต่ละแบบต่างกันอย่างไรอย่างมีนัยสำคัญหรือไม่

ดังนั้น ในการศึกษาเพื่อวัตถุประสงค์ดังกล่าว ผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์สัมฤทธิ์ผลการเรียนรู้แต่ละอย่างของการเรียนแต่ละแบบ ด้วยการใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (analysis of covariance: ANCOVA) แบบหลายมิติ โดยใช้คะแนนสัมฤทธิ์ผลแต่ละด้าน

เป็นตัวแปรตาม (dependent variable) ใช้ ๑) กลุ่มตัวอย่างเพื่อการสอนทั้ง ๔ แบบ (gp) ๒) เพศ (sex) ๓) คุณวุฒิทางการศึกษา (deg) ๔) ชนิดของครูภาษาอังกฤษ ก่อนเข้ามหาวิทยาลัย (pteach) และ ๕) ชนิดของโรงเรียนที่เรียนก่อนเข้ามหาวิทยาลัย เป็นตัวแปรต้น (independent variables) และใช้ตัวแปรร่วม (covariate variables) อีก ๑๐ ตัว ที่ผู้วิจัยคาดว่าจะมีผลต่อการเรียนการสอน จึงนำมาใช้เพื่อการสำรวจและทดสอบหาอิทธิพล คือ

๑. แรงจูงใจ (mot)
๒. ความถนัดในการเรียนภาษา (aptude)
๓. นิสัยการเรียนด้านวิธีการเรียน (wkmeth)
๔. นิสัยการเรียนด้านการหลีกเลี่ยงการเรียน (dlavoi)
๕. เจตคติต่อการยอมรับของครู (tappor)
๖. เจตคติต่อการยอมรับทางการศึกษา (educcep)
๗. พื้นฐานความรู้เดิม (ptest)
๘. เจตคติต่อครู (atte)
๙. เจตคติต่อเนื้อหาวิชา (atsb)
๑๐. เจตคติต่อวิธีการเรียนการสอน (atmt)

อนึ่ง การวิเคราะห์ข้อมูลต่อไปนี้เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงสถิติเพื่อหาคำตอบ บางส่วนให้กับวัตถุประสงค์ข้อที่ ๓ ส่วนการวิเคราะห์ข้อมูลไบนารีแรงสะท้อนเพื่อหาข้อมูล เพิ่มเติมจะทำในภายหลัง (โปรดดูหน้า ๑๑๔-๑๑๕)

ตารางที่ ๒๔ การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของอิทธิพลตัวแปรต่อสัมฤทธิ์ผลด้านการฟัง

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F
COVARIATES	๘๘๕.๗๐๘	๑๐	๘๘.๕๗๑	๓.๗๐๗
NOT	๓๕.๒๖๗	๑	๓๕.๒๖๗	๑.๔๗๖
APITUDE	๘๖.๕๒๘	๑	๘๖.๕๒๘	๓.๖๓๘
WKMETH	๗.๗๕๖	๑	๗.๗๕๖	๐.๓๒๕
DLAVOI	๐.๗๐๘	๑	๐.๗๐๘	๐.๐๒๘
TAPPOV	๐.๖๕๖	๑	๐.๖๕๖	๐.๐๒๗
EDACEP	๐.๕๙๕	๑	๐.๕๙๕	๐.๐๒๕
PTEST	๒๐๒.๙๓๓	๑	๒๐๒.๙๓๓	๘.๔๙๓*
ATTE	๘๘.๕๘๗	๑	๘๘.๕๘๗	๓.๕๓๘
ATSE	๑.๖๒๘	๑	๑.๖๒๘	๐.๐๖๘
ATMT	๐.๑๙๑	๑	๐.๑๙๑	๐.๐๐๘
MAIN EFFECTS	๕๑๘.๒๙๐	๙	๕๗.๕๘๓	๒.๔๑๐
GP	๒๒๒.๗๗๘	๓	๗๔.๒๕๙	๓.๑๐๘
SEX	๓.๙๐๐	๑	๓.๙๐๐	๐.๑๖๓
DEG	๗.๒๙๗	๑	๗.๒๙๗	๐.๓๐๕
PTEACH	๑๐๖.๖๙๓	๑	๑๐๖.๖๙๓	๔.๔๖๕
SCHTY	๑๗๙.๕๓๒	๓	๕๙.๘๑๑	๒.๔๘๑
EXPLAINED	๑๔๐๓.๙๙๘	๑๙	๗๓.๘๙๔	๓.๐๘๓
RESIDUAL	๒๑๕.๐๓๖	๙	๒๓.๘๙๑	
TOTAL	๑๖๑๙.๐๓๔	๒๘	๕๗.๘๒๓	

*p < ๐.๐๕

จากตารางที่ ๒๔ แสดงว่า เฉพาะพื้นฐานความรู้เดิม (p-test) ของผู้เรียนเท่านั้น ที่มีอิทธิพลต่อสัมฤทธิ์ผลด้านการฟังอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .0๕$) จากการวิเคราะห์ข้อมูล ไม่ปรากฏว่า มีตัวแปรอื่นอีกที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลด้านการฟังอย่างมีนัยสำคัญ

นี้แสดงว่า ถ้าผู้เรียนการสอนทั้ง ๔ แบบนั้น ผู้เรียนต่างก็มีตัวแปรต่าง ๆ เหล่านี้ ซึ่งไม่มีอิทธิพลอย่างมีนัยสำคัญเกินมากหรือน้อยเท่า ๆ กัน ไม่ว่าจะเป็นตัวแปรร่วม หรือตัวแปรต้น ก็ตาม ส่วนพื้นฐานความรู้เดิมของผู้เรียนนั้น แม้ว่าจะได้รับการทดสอบแล้วว่าแต่ละกลุ่มผู้เรียนมีไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ แต่ก็ปรากฏว่า เมื่อเป็นตัวแปรร่วมแล้วจะมีอิทธิพลต่อการเรียนการสอนด้านทักษะการฟังอย่างมีนัยสำคัญ แต่ตัวแปรต่าง ๆ ทั้งหมดดังกล่าวแล้วมีอิทธิพลรวมกันแล้วมากถึง ๘๑.๗๐% ($R = ๐.๘๓๑$ และ $R^2 = ๐.๘๖๗$)

สถาบันวิทยบริการ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๓๐ การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของอิทธิพลตัวแปรต่อความรู้ความสามารถ
ด้านโครงสร้างทางภาษา

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F
COVARIATES	๗๕๖.๑๘๕	๑๐	๗๕.๖๑๘	๑.๓๗๑
MOT	๓๕.๕๕๘	๑	๓๕.๕๕๘	๐.๖๓๕
APTUDE	๒๑.๘๙๕	๑	๒๑.๘๙๕	๐.๔๐๒
WKMETH	๑.๖๘๗	๑	๑.๖๘๗	๐.๐๓๑
DLAVOI	๐.๐๑๓	๑	๐.๐๑๓	๐.๐๐๐
TAPPOV	๘.๕๙๓	๑	๘.๕๙๓	๐.๑๕๘
EDACEP	๖.๘๕๘	๑	๖.๘๕๘	๐.๑๒๖
PTEST	๓๗๕.๗๖๘	๑	๓๗๕.๗๖๘	๖.๘๘๔*
ATTE	๐.๑๗๕	๑	๐.๑๗๕	๐.๐๐๓
ATSE	๕๑.๒๕๐	๑	๕๑.๒๕๐	๐.๙๕๑
ATMT	๗๖.๓๐๘	๑	๗๖.๓๐๘	๑.๔๐๒
MAE EFFECTS	๓๓๖.๗๘๒	๙	๓๗.๕๒๐	๐.๖๘๗
GP	๕๘.๓๒๓	๓	๑๙.๔๔๑	๐.๓๕๗
SEX	๑๖๕.๐๖๑	๑	๑๖๕.๐๖๑	๓.๐๓๒
DEG	๑๗๖.๘๐๕	๑	๑๗๖.๘๐๕	๓.๒๕๗
PTEACH	๕๙.๙๐๐	๑	๕๙.๙๐๐	๐.๙๑๗
SCHTY	๕๖.๘๑๕	๓	๑๘.๙๓๘	๐.๓๕๕
EXPLAINED	๑๐๘๒.๙๖๗	๑๙	๕๖.๙๙๘	๑.๐๕๗
RESIDUAL	๕๘๙.๙๙๘	๙	๕๘.๘๘๘	
TOTAL	๑๕๗๒.๙๖๖	๒๘	๕๖.๑๗๗	

*p < ๐.๐๕

จากตารางที่ ๓๐ แสดงว่า เฉพาะพื้นฐานความรู้เดิม (p-test) ของผู้เรียน เท่านั้น ที่มีอิทธิพลต่อความรู้ความสามารถด้านโครงสร้างทางภาษาอย่างมีนัยสำคัญตัวแปรอื่น ๆ ไม่ปรากฏว่า มีอิทธิพลดังกล่าวแล้ว

ในทำนองเดียวกัน เราอาจกล่าวได้ว่า แม้ว่าพื้นฐานความรู้เดิมของผู้เรียนจะไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ แต่ก็เป็นตัวแปรร่วมที่มีความสำคัญที่เป็นเช่นนี้คงเนื่องมาจากว่า การทดสอบความแตกต่างของพื้นฐานความรู้เดิมนั้น เป็นการทดสอบค่ามัธยฐานเลขคณิตของกลุ่ม โดยการทดสอบค่าความแปรปรวนระหว่างกลุ่ม และภายในกลุ่ม แต่การศึกษาดังกล่าวของตัวแปรนั้น ในกรณีของความแปรปรวนร่วม เป็นการศึกษาดังกล่าวของตัวแปรจากค่าสหสัมพันธ์ของคะแนนความรู้พื้นฐานแต่ละบุคคลกับตัวแปรตาม ปรากฏว่า มักมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด (ดูตารางที่ ๑๘ เป็นต้น) จึงคาดว่า ก่อให้เกิดมีอิทธิพลดังกล่าวแล้ว

แต่อย่างไรก็ตาม ตัวแปรต่าง ๆ มีอิทธิพลรวมกันแล้วมากถึง ๖๘.๘๐%
 $(R = ๐.๘๓๐$ และ $R^2 = ๐.๖๘๘)$



สถาบันวิจัยประชากร
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๓๑ การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของอิทธิพลตัวแปรต่อสัมฤทธิ์ผลด้าน
การอ่านเข้าใจความ

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F
COVARIATES	๑๒๗๓.๙๘๓	๑๐	๑๒๗.๓๙๘	๑.๙๓๘
MOT	๑๖๒.๙๘๐	๑	๑๖๒.๙๘๐	๒.๔๗๗
APTUDE	๗.๓๓๐	๑	๗.๓๓๐	๐.๑๑๑
WK METH	๑๔.๙๒๖	๑	๑๔.๙๒๖	๐.๒๒๒
DLAVOI	๑๗.๒๘๘	๑	๑๗.๒๘๘	๐.๒๖๓
TAPPOV	๙.๒๐๒	๑	๙.๒๐๒	๐.๑๔๐
EDACEP	๔๔.๑๕๒	๑	๔๔.๑๕๒	๐.๖๘๖
PTEST	๑๓๕.๖๐๐	๑	๑๓๕.๖๐๐	๒.๐๖๑
ATTE	๑๑๑.๙๑๐	๑	๑๑๑.๙๑๐	๑.๗๐๑
ATSE	๐.๖๗๐	๑	๐.๖๗๐	๐.๐๑๐
ATMT	๑๕.๑๓๖	๑	๑๕.๑๓๖	๐.๒๒๑
MAIN EFFECTS	๔๐๗.๐๒๑	๙	๔๕.๒๒๔	๐.๖๘๘
GP	๓๖.๗๙๑	๓	๑๒.๒๖๔	๐.๑๘๖
SEX	๑๖.๘๒๕	๑	๑๖.๘๒๕	๐.๒๕๖
DEG	๘.๘๔๓	๑	๘.๘๔๓	๐.๑๓๔
PTEACH	๐.๕๙๒	๑	๐.๕๙๒	๐.๐๐๙
SCHTY	๓๒๖.๕๘๙	๓	๑๐๘.๘๖๓	๑.๖๕๕
EXPLAINED	๑๖๗๙.๐๐๕	๑๙	๘๘.๓๖๙	๑.๓๔๓
RESIDUAL	๕๙๒.๐๓๐	๙	๖๕.๗๘๑	
TOTAL	๒๒๗๑.๐๓๕	๒๘	๘๑.๑๐๘	

$p > 0.05$

จากตารางที่ ๓๑ แสดงว่า ไม่มีตัวแปรใดที่มีอิทธิพลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนการสอน
การอ่านเข้าใจความอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .05$) แต่อิทธิพลของตัวแปรต่าง ๆ เหล่านี้มีรวม
กันแล้ว ๗๓.๕๐% ($R = 0.860$ และ $R^2 = 0.7๓๕$)

ตารางที่ ๑๒ การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของอิทธิพลตัวแปรต่อสัมฤทธิ์ผลด้านการเขียน

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F
COVARIATES	๑๘๗.๔๑๖	๑๐	๑๘.๗๔๒	๑.๐๓๐
MOT	๒๒.๒๕๕	๑	๒๒.๒๕๕	๑.๕๕๕
APTUDE	๐.๐๑๖	๑	๐.๐๑๖	๐.๐๐๑
WKMETH	๒๙.๘๙๑	๑	๒๙.๘๙๑	๒.๐๘๙
DLAVOI	๕.๑๘๗	๑	๕.๑๘๗	๐.๓๖๐
TAPPOV	๐.๙๗๒	๑	๐.๙๗๒	๐.๐๖๘
EDACEP	๐.๖๔๔	๑	๐.๖๔๔	๐.๐๔๕
PTEST	๕๖.๗๕๒	๑	๕๖.๗๕๒	๓.๖๖๗
ATTE	๑๕.๘๘๙	๑	๑๕.๘๘๙	๑.๑๐๘
ATSE	๘.๔๗๓	๑	๘.๔๗๓	๐.๖๖๒
ATMT	๘.๗๖๑	๑	๘.๗๖๑	๐.๖๓๓
MAIN EFFECTS	๑๘๗.๐๕๕	๙	๒๐.๗๘๓	๑.๕๕๓
GP	๑๑๐.๑๘๘	๓	๓๖.๗๑๖	๒.๕๖๖
SEX	๑๓.๒๑๑	๑	๑๓.๒๑๑	๐.๙๕๓
DEG	๖๓.๑๙๑	๑	๖๓.๑๙๑	๖.๘๒๒
PTEACH	๘๐.๕๘๖	๑	๘๐.๕๘๖	๕.๖๓๒*
SCHTY	๙๓.๑๓๙	๓	๓๑.๐๔๖	๒.๒๖๓*
EXPLAINED	๓๑๕.๘๗๑	๑๙	๑๖.๖๒๗	๑.๒๓๐
RESIDUAL	๑๒๘.๗๗๐	๙	๑๔.๓๐๖	
TOTAL	๔๔๔.๖๔๑	๒๘	๑๖.๒๓๕	

*p < ๐.๐๕

จากตารางที่ ๓๒ แสดงว่า ชนิดของครูภาษาอังกฤษก่อนเข้ามหาวิทยาลัย (pteach) ทำให้ผู้เรียนมีสัมฤทธิ์ผลด้านการเขียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ผู้ที่เคยเรียนภาษาอังกฤษก่อนเข้ามหาวิทยาลัย กับครูผู้สอนที่เป็นคนไทย และชาวต่างประเทศ จะมีสัมฤทธิ์ผลด้านการเขียนสูงกว่าผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษกับครูที่เป็นคนไทยเท่ากันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = .005$)

นอกจากตัวแปรดังกล่าวแล้ว ไม่ปรากฏว่า มีตัวแปรอื่นอีกที่มีอิทธิพลต่อสัมฤทธิ์ผลด้านการอ่านอย่างมีนัยสำคัญ แต่ตัวแปรต่าง ๆ ทั้งหมดก็ดังกล่าวแล้ว มีอิทธิพลรวมแล้วมากถึง ๓๒.๒๐% ($R = 0.๕๕๐$ และ $R^2 = 0.๓๐๒๒$)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๓๓. การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมของอิทธิพลตัวแปรต่อสัมฤทธิ์ผลรวม

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F
COVARIATES	๗๑๕๗.๕๖๘	๑๐	๗๑๕.๗๕๗	๒.๓๕๘
MOT	๑๕.๒๐๕	๑	๑๕.๒๐๕	๐.๐๕๗
APTUDE	๒๗๕.๕๘๖	๑	๒๗๕.๕๘๖	๐.๙๐๓
WKMETH	๓๒.๓๒๘	๑	๓๒.๓๒๘	๐.๑๐๖
DLAVOI	๕๑.๑๖๕	๑	๕๑.๑๖๕	๐.๑๖๘
TAPPOV	๐.๐๐๕	๑	๐.๐๐๕	๐.๐๐๐
EDACET	๑๖.๕๕๙	๑	๑๖.๕๕๙	๐.๐๕๕
PTEST	๒๗๑๒.๕๕๓	๑	๒๗๑๒.๕๕๓	๘.๙๑๑*
ATTE	๒๓๖.๓๕๖	๑	๒๓๖.๓๕๖	๐.๗๗๖
ATSB	๓.๙๕๓	๑	๓.๙๕๓	๐.๐๑๓
ATMT	๕.๙๓๖	๑	๕.๙๓๖	๐.๐๑๖
MAIN EFFECTS	๑๗๕๕.๒๖๗	๙	๑๙๕.๐๓๐	๐.๖๔๑
GP	๓๐๒.๒๗๖	๓	๑๐๐.๗๕๙	๐.๓๓๑
SEX	๑๒๘.๕๘๘	๑	๑๒๘.๕๘๘	๐.๔๒๒
DEG	๕๑๐.๙๒๗	๑	๕๑๐.๙๒๗	๑.๖๗๘
PTEACH	๘๕.๓๘๑	๑	๘๕.๓๘๑	๐.๒๗๗
SCHTY	๑๑๒๙.๑๕๘	๓	๓๗๖.๓๘๖	๑.๒๓๖
EXPLAINED	๘๘๐๒.๘๓๕	๑๙	๔๖๓.๕๙๐	๑.๕๓๕
RESIDUAL	๒๗๓๙.๙๕๓	๙	๓๐๔.๔๔๘	
TOTAL	๑๑๕๔๒.๗๘๘	๒๘	๔๑๕.๘๑๕	

*p < ๐.๐๕

จากตารางที่ ๓๓ แสดงว่า ปัจจัยหรือตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อสัมฤทธิ์ผลรวมของทักษะต่าง ๆ อย่างมีนัยสำคัญ ได้แก่ พื้นฐานความรู้เดิม (ptest) ส่วนปัจจัยอื่น ๆ นั้น ไม่ปรากฏว่ามีอิทธิพลอย่างมีนัยสำคัญ ($p = 0.05$) ตัวแปรต่าง ๆ ทั้งหมดรวมกันแล้ว มีอิทธิพลต่อสัมฤทธิ์ผลรวมมีมากถึง ๓๖.๕๐% ($R = 0.๕๗๔$ และ $R^2 = 0.๓๒๕$)

ดังนั้นโดยสรุปแล้ว ปัจจัยหรือตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อสัมฤทธิ์ผลอย่างมีนัยสำคัญ ($p = 0.05$) ด้านการฟัง ด้านโครงสร้างทางภาษา และทักษะรวม ได้แก่ พื้นฐานความรู้เดิม (ptest) นอกจากนี้ ชนิดของครูที่ทำการสอนภาษาอังกฤษก่อนเข้ามหาวิทยาลัย (pteach) ก็มีอิทธิพลต่อสัมฤทธิ์ผลด้านการเขียนอย่างมีนัยสำคัญด้วย ตัวแปรอื่น ๆ เช่น แรงจูงใจ ความถนัดทางภาษา เจตคติ มีสปีในการเรียน และเพศ เป็นต้น ไม่ปรากฏว่ามีอิทธิพลที่ทำให้การเรียนการสอนทักษะต่าง ๆ มีผลแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ แต่ตัวแปรหรือปัจจัยต่าง ๆ เหล่านี้มีอิทธิพลรวมต่อการเรียนกวีรลอนแต่ละทักษะประมาณ ๖๘.๘๐%-๘๖.๗๐%

สถาบันวิจัยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ง. เกณฑ์ที่เหมาะสมเพื่อการศึกษาเพื่อคัดเลือกผู้เข้ารับการฝึกอบรม

เพื่อศึกษาว่า เกณฑ์ที่เหมาะสมเพื่อใช้คัดเลือกผู้เข้ารับการฝึกอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มคือไปในอนาคตนั้น ควรจะประกอบด้วยตัวแปรใดบ้าง และมีจุดตัดอย่างไร จึงจะคัดเลือกผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้อย่างถูกต้อง ผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์ที่ตัวแปรชุดหนึ่งที่สามารถวัดได้ด้วยแบบทดสอบที่สถาบันภาษามีอยู่แล้ว หรือตัวแปรที่อาจวัดได้เป็นปริมาณที่แน่นอน ตัวแปรชุดนี้ได้แก่ ๑) ความสามารถทั่วไปในการฟัง (PLN) ๒) ความสามารถทั่วไปทางโครงสร้างทางภาษาอังกฤษ (PST) ๓) ความสามารถทั่วไปในการอ่านเข้าใจความ (PRD) ๔) ความสามารถทั่วไปในการเขียน (PWR) ๕) แรงจูงใจ (MOD) ๖) อายุ (AGE) ๗) เวลาปกติที่ใช้ในการศึกษาตามลำพัง (TIME) ๘) น้ำหนัก (WGH) ๙) ส่วนสูง (HGH) และ ๑๐) อายุเมื่อเริ่มเรียนภาษาอังกฤษ (BAGE) ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ตัวแปรต่าง ๆ ดังกล่าวของผู้เรียนในกลุ่มสูง (ซึ่งได้รับการคัดเลือกแล้วให้อยู่ในกลุ่มที่มีความสามารถปานกลาง และควรได้รับการฝึกอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้ม) และผู้เรียนที่อยู่ในกลุ่มต่ำ (ซึ่งได้แก่ กลุ่มที่ทำการศึกษาแบบซ่อมเสริมทั้ง ๔ กลุ่ม) ด้วยวิธี discriminant analysis ปรากฏผลดังต่อไปนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๓๔ การทดสอบความมีนัยสำคัญของค่า Wilks' Lambda

VARIABLE	WILKS' LAMBDA	F
PLN	๐.๕๓๗๐๐	๕๔.๓๒*
PST	๐.๖๐๙๒๒	๔๐.๔๑*
PRD	๐.๕๗๖๓๐	๖๙.๒๗*
PWR	๐.๘๑๘๒๖	๑๓.๙๙*
MCT	๐.๙๙๒๐๓	๐.๕๐๖๓
AGE	๐.๙๗๗๕๗	๑.๔๕๒
TIME	๐.๙๙๖๕๓	๐.๒๒๖๘
WGH	๐.๙๙๘๕๘	๐.๙๕๕D -๐๑
HGH	๐.๙๖๗๘๓	๒.๐๙๔
BACE	๐.๙๘๘๑๓	๐.๗๕๖๙

* $p < 0.05$

จากตารางที่ ๓๔ แสดงว่า ตัวแปรที่อาจใช้เป็นเกณฑ์เพื่อการจำแนกกลุ่มผู้เรียน เป็นกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำได้อย่างมีนัยสำคัญ ได้แก่ ๑) ความสามารถทั่วไปในการฟัง (PLN) ๒) ความสามารถทั่วไปทางโครงสร้าง (PST) ๓) ความสามารถทั่วไปในการอ่าน เข้าใจความ (PRD) และ ๔) ความสามารถทั่วไปในการเขียน (PWR) ตัวแปรอื่น ๆ อีก ๖ ตัวนั้น ไม่ปรากฏว่า มีอำนาจจำแนกอย่างมีนัยสำคัญ แต่ถ้าหากว่า ต้องการให้การ จำแนกมีความแม่นยำมากขึ้นแล้ว ก็อาจใช้ตัวแปรทุกตัวเพื่อเป็นเกณฑ์ในการทำนายด้วย

อนึ่งจากผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังกล่าวแล้วเพิ่มเติมปรากฏว่า สมการเพื่อการทำนายว่า ผู้ถูกวัดจะอยู่ในกลุ่มสูงหรือกลุ่มต่ำ ได้แก่

$$y' = x_1(0.647) + x_2(0.417) + x_3(0.208) + x_4(0.187) + x_5(-0.073) + x_6(-0.004) + x_7(-0.125) + x_8(-0.067) + x_9(-0.138) + x_{10}(0.305)$$

- ในเมื่อ
- x_1 = คะแนนความสามารถในการอ่านเข้าใจความ
 - x_2 = คะแนนความสามารถในการฟัง
 - x_3 = คะแนนด้านโครงสร้างทางภาษา
 - x_4 = คะแนนความสามารถในการเขียน
 - x_5 = คะแนนแรงจูงใจ
 - x_6 = อายุจริง
 - x_7 = เวลาที่ใช้ในการเรียนด้วยตนเองตามปกติ/วัน (หน่วยเป็นชั่วโมง)
 - x_8 = น้ำหนัก (หน่วยเป็นกิโลกรัม)
 - x_9 = ส่วนสูง (หน่วยเป็นชั่วโมง)
 - x_{10} = อายุเมื่อเริ่มเรียนภาษาอังกฤษ (หน่วยเป็นปี)

ถ้า $y' \leq -๑.๓๕๖$ แสดงว่า ผู้้นั้นควรอยู่กลุ่มต่ำ

ถ้า $y' \geq ๑.๓๕๘$ แสดงว่า ผู้้นั้นควรอยู่กลุ่มสูง

ดังนั้น ในการคัดเลือกผู้เข้าฝึกอบรมควรทำการทดสอบ และวัดหัวแปรต่าง ๆ ดังกล่าวแล้ว และใช้สมการพยากรณ์ทำนายว่า ผู้รับการสอบนั้นควรจะอยู่กลุ่มใด เช่น ถ้าต้องการรับผู้ที่มีพื้นฐานความรู้ทางภาษาในระดับปานกลาง ก็ควรเลือกผู้ที่มีค่า $y' = ๑.๓๔๘$ เป็นต้น

สำหรับการแบ่งกลุ่มเพื่อการศึกษาครั้งนี้ ปรากฏว่า สมการดังกล่าวให้ความแม่นยำในการแบ่งกลุ่มตัวอย่างดังนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๓๔ ความแม่นยำในการแบ่งกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มที่แบ่งจริง	n	จำนวนที่ทำนายถูกต้อง		หมายเหตุ
		กลุ่ม ๑	กลุ่ม ๒	
กลุ่มต่ำ (๑)	๓๒	๓๒ ๑๐๐.๐%	๐ ๐.๐%	ความถูกต้องใน การแบ่ง ๙๖.๕๒%
กลุ่มสูง (๒)	๓๓	๒ ๖.๑%	๓๑ ๙๓.๙%	

จากตารางที่ ๓๔ แสดงว่า สมการเพื่อการทำนายดังกล่าวแล้วนั้น สามารถใช้ในการแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็นกลุ่มต่ำ และกลุ่มสูงได้อย่างแม่นยำ และการที่ผู้วิจัยได้ทำการแบ่งตัวอย่างออกเป็นกลุ่ม ๒ กลุ่ม โดยอาศัยแต่เพียงคะแนนการฟัง คะแนนโครงสร้างทางภาษา คะแนนการอ่านเข้าใจความ และคะแนนการเขียนเท่านั้น โดยใช้คะแนนรวม ๔๔ คะแนน จาก ๑๕๐ คะแนน เป็นเกณฑ์นั้น ปรากฏว่า มีความถูกต้องเพียง ๙๖.๕๒% เท่านั้น กล่าวคือ เกณฑ์ดังกล่าวสามารถจัดกลุ่มตัวอย่างให้อยู่ในกลุ่มต่ำได้ถูกต้อง ๑๐๐.๐% แต่จัดตัวอย่างให้อยู่ในกลุ่มสูงได้ถูกต้องเพียง ๙๓.๙% เท่านั้น มีตัวอย่าง ๒ คน ที่ควรจะอยู่ในกลุ่มต่ำ แต่ผู้วิจัยได้จัดไว้ในกลุ่มสูง

แต่อย่างไรก็ตาม เกณฑ์คะแนนรวมที่เคยใช้กัน เรื่อยมาเพื่อคัดเลือกผู้เรียนนั้นก็พบว่า สะดวกในการใช้และถูกต้องมากถึง ๙๓.๙% ดังนั้น หากไม่ใช้สมการดังกล่าว ก็ยังอาจนำมาใช้ได้ และเพื่อป้องกันความผิดพลาดในการแบ่งกลุ่ม ผู้ใช้อาจปรับ เกณฑ์ดังกล่าวให้สูงขึ้นเล็กน้อยแล้วทดลองกับผลที่ได้จากการแบ่งกลุ่ม โดยอาศัยสมการทำนายดังกล่าวแล้ว ว่าถูกต้องมากน้อยเพียงใด เช่น อาจใช้เกณฑ์เป็นคะแนนรวม ๑๐๐ คะแนน จาก ๑๕๐ คะแนน เป็นต้น

สรุปแล้ว ตัวแปรที่อาจใช้เป็นเกณฑ์ในการแบ่งกลุ่มตัวอย่าง เพื่อการคัดเลือก
เข้ารับการศึกษาภาษาอังกฤษแบบเข้มได้อย่างมั่นคง (เพราะมีนัยสำคัญ) ได้แก่
๑) คะแนนการอ่านเข้าใจความ ๒) คะแนนการฟัง ๓) คะแนนด้านโครงสร้างทาง
ภาษา และ ๔) คะแนนการเขียน โดยมีค่าน้ำหนักเป็น ๖๕% ๔๒% ๒๑% และ ๑๔%
ตามลำดับ หรืออาจใช้คะแนนรวมประมาณ ๑๐๐ คะแนน จาก ๑๕๐ คะแนน เป็นเกณฑ์
โดยประมาณก็ยังพอใช้เพื่อการแบ่งกลุ่มได้ถูกต้องดีพอสมควร แต่ถ้าต้องการความมั่ง
คงมากยิ่งขึ้นก็อาจใช้สมการทำนายดังกล่าวแล้วจะได้ผลดีมาก (ทั้งนี้สำหรับในกรณี
กลุ่มผู้เรียนมีลักษณะพื้นความรู้ทางภาษา และภูมิหลังที่คล้ายกับกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิจัย
ครั้งนี้เท่านั้น)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ ๔

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

สรุปผล

การวิจัยครั้งนี้มีจุดประสงค์เพื่อทำการศึกษเปรียบเทียบวิธีการสอนซ่อมเสริม ๔ แบบ คือ ๑. แบบมีผู้สอนประจำ ๒. แบบมีผู้สอนแล้วเรียนด้วยตนเอง ๓. แบบอาศัยมูลเหตุของปัญหาเป็นเกณฑ์ และ ๔. แบบสังเคราะห์ทักษะ ว่าวิธีการสอนแบบใดจะมีประสิทธิภาพสูงสุด การสอนแต่ละแบบดังกล่าวนี้มีจุดเด่นและจุดด้อยต่างกันอย่างไร มีตัวแปรหรือปัจจัยใดบ้างที่มีผลต่อการเรียนการสอนแต่ละแบบดังกล่าว และเกณฑ์ที่เหมาะสมในการเลือกผู้เข้ารับการฝึกอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มต่อไปควรเป็นอย่างไร

กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้มีจำนวน ๖๔ คน แบ่งออกเป็นกลุ่มสูงคือ ผู้สอนผ่านเกณฑ์คัดเลือกเข้ารับการฝึกอบรมซึ่งเรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติทั่วไป ๓๓ คน อีก ๓๑ คน เป็นกลุ่มต่ำ คือกลุ่มที่คะแนนสอบต่ำกว่าเกณฑ์การสอบคัดเลือก กลุ่มต่ำนี้แบ่งออกเป็น ๔ กลุ่ม กลุ่มละ ๘ คน เพื่อเรียนแบบซ่อมเสริมกลุ่มละ ๑ แบบ ผู้เรียนทั้ง ๔ กลุ่มนี้ทดสอบแล้วว่า มีพื้นฐานความรู้ด้านทักษะการฟัง โครงสร้างทางภาษา การอ่านเข้าใจความ และการเขียน ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = 0.05$) แต่พื้นฐานความรู้ดังกล่าวของแต่ละกลุ่มแตกต่างจากพื้นฐานความรู้ของกลุ่มตัวอย่างในกลุ่มสูงอย่างมีนัยสำคัญ

การสอนทั้ง ๔ แบบ สำหรับกลุ่มต่ำนั้น สอนโดยอาจารย์ที่มีความรู้ความสามารถทางภาษาในระดับสูงจำนวน ๗ ท่าน ทำหน้าที่หมุนเวียนกันสอนแต่ละกลุ่มอย่างมีระบบ แต่ละคนสอนหลายแบบในเวลาที่แตกต่างกัน ผู้เรียนจะได้รับการสอนจากผู้สอนทุกคนเป็นเวลาที่เหมาะสมสำหรับแต่ละทักษะที่เรียน

การวัดผลการเรียนการสอนอาศัยผลการวัดกายแรก (Pretest) และผล
การสอบภายหลัง (Post-test) จากแบบทดสอบมาตรฐานวัดความสามารถทั่วไปทาง
ภาษา (General Proficiency) เกี่ยวกับทักษะทั้ง ๔ ด้านดังกล่าวแล้ว

เครื่องมือเพื่อการวิจัย ได้แก่ แบบทดสอบการฟัง แบบทดสอบการอ่านเข้าใจความ
การเขียน และโครงสร้างทางภาษา แบบวัดแรงจูงใจ แบบวัดเจตคติ แบบวัดความถนัดทาง
ภาษา แบบสำรวจนิสัยในการเรียน และแบบสอบถามสถานะภาพทั่วไป

การวิเคราะห์ข้อมูลอาศัยโปรแกรมคอมพิวเตอร์ชื่อ SPSSX ของสถาบัน
บริการคอมพิวเตอร์ ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดยใช้โปรแกรม Oneway ANOVA,
Discriminant Analysis, Pearson Corr, และ Descriptive Statistics
ต่าง ๆ เป็นต้น

ผลการวิจัยครั้งนี้สรุปได้ดังนี้

๑. การเรียนการสอนทั้ง ๔ แบบ ทำให้ผู้เรียนมีสัมฤทธิ์ผล (หรือความสามารถ
ทางภาษา) ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ทั้งด้านการฟัง การอ่านเข้าใจความ การเขียน
และโครงสร้างทางภาษา แต่ผลการเรียนทุก ๆ แบบต่างทำให้ผู้เรียนมีความสามารถเพิ่ม
ขึ้นมากกว่า ผู้เรียนในกลุ่มสูงที่เรียนโดยวิธีสอนแบบปกติทั่วไป ประมาณ ๕ % - ๑๔ %
โดยเฉพาะอย่างยิ่งการสอนแบบมีผู้สอนและเรียนด้วยตนเอง (TIT) และแบบสังเคราะห์
ทักษะ (IST) ทำให้ผู้เรียนมีคะแนนเพิ่มขึ้นจากเดิมโดยเฉลี่ย ๒๐.๔๐ % - ๒๖.๕๒ %
ซึ่งสูงกว่าคะแนนที่เพิ่มขึ้นจากการเรียนแบบปกติทั่วไป (CIT) ของผู้เรียนกลุ่มสูง (ซึ่งมี
คะแนนเพิ่มขึ้นโดยเฉลี่ย ๘.๑๖ %) อย่างมีนัยสำคัญ

๒. ปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนการสอนแต่ละแบบด้านทักษะการฟัง โครงสร้างทาง
ภาษา และทักษะรวม ได้แก่ พื้นฐานความรู้ทางภาษาของผู้เรียน แต่สำหรับทักษะการเขียน
นั้นปัจจัยที่มีผลกระทบได้แก่ชนิดของครูที่ทำการสอนภาษาอังกฤษแก่ผู้เรียนก่อนเข้ามหาวิทยาลัย

ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษกับครูไทยและครูชาวต่างประเทศ จะมีความสามารถทางภาษาด้านการเขียนสูงกว่าผู้ที่เรียนกับครูไทยเท่านั้น ปัจจัยอื่น ๆ นอกจากนี้ เช่น แรงจูงใจ เจตคติด้านต่าง ๆ นิสัยในการเรียน ความถนัดทางภาษา เพศ และคุณวุฒิทางการศึกษา ไม่ปรากฏว่ามีอิทธิพลต่อการเขียนแบบต่าง ๆ อย่างมีนัยสำคัญจนทำให้ผลการเรียนแต่ละแบบแตกต่างกัน

๓. เกณฑ์ที่เหมาะสมที่อาจใช้เพื่อการคัดเลือกผู้เข้ารับการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มต่อไปได้แก่ ๑.) คะแนนความสามารถในการอ่านเข้าใจความ ๒.) คะแนนความสามารถในการฟัง ๓.) คะแนนด้านโครงสร้างทางภาษา และ ๔.) คะแนนความสามารถในการเขียน ส่วนตัวแปรอื่น ๆ อีก ๖ ตัวไม่มีนัยสำคัญที่จะใช้เป็นเกณฑ์ในการแบ่งกลุ่ม แต่อาจใช้ร่วมกับตัวแปรทั้ง ๔ ตัวดังกล่าวแล้วเพื่อให้ผลการทำนายกลุ่มแม่นยำตรงยิ่งขึ้นก็ได้ ทั้งนี้โดยการใช้สมการพหุการถดถอย

ยี่หนึ่งค่าความสำคัญของตัวแปรที่ใช้เป็นเกณฑ์การคัดเลือกผู้เรียนนั้นยี่ค่า ๖๕ % , ๔๒ % , ๒๕ % และ ๑๔ % สำหรับทักษะการอ่าน การฟัง โครงสร้างทางภาษา และ การเขียน ตามลำดับ

นอกจากนี้อาจจะใช้คะแนนรวม = ๔๔ คะแนนจาก ๑๕๐ คะแนน ในการทดสอบทักษะต่างๆ ทั้ง ๔ อย่าง เป็นเกณฑ์โดยประมาณ เพื่อแบ่งผู้เรียนที่ได้ เพราะมีความถูกต้องในการแบ่งมากถึง ๙๓.๕ % และเพื่อให้ถูกต้องมากขึ้นอาจเพิ่มเกณฑ์เป็น ๑๐๐ คะแนนเป็นต้น

๔. จุดเด่น จุดด้อย และปัญหาของการสอนซ่อมเสริมแต่ละแบบ

จุดเด่นและจุดด้อยของการเรียนการสอนแต่ละแบบ อาจพิจารณาได้จาก ข้อมูล ๒ ประเภทดังต่อไปนี้

ก. ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลมีแรงสะท้อน (reactive or obtrusive data) ได้แก่ ข้อมูลจากแบบวัดเจตคติ แบบวัดความถนัดทางภาษา แบบวัดนิสัยในการเรียน แบบวัดแรงจูงใจ แบบสอบถามสถานะภาพทั่วไป แบบทดสอบภายหลังแรก (Pretest) และ

แบบทดสอบภายหลัง (Post-test) สรุปได้ว่า เจตคติ ความถนัดทางภาษา นิสัยในการเรียน แรงจูงใจ สถานะภาพทั่วไป ความสามารถพื้นฐานทางภาษา และผลการเรียนแต่ละวิธีของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ ๑-๔ ต่างไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ (ดูตารางที่ ๑-๓๓) แต่ผลที่แตกต่างกันเชิงความหมาย (meaningful significance) ได้แก่ เรื่องของคะแนนสัมฤทธิ์ผลที่เพิ่มขึ้นของแต่ละกลุ่มตัวอย่างดังต่อไปนี้



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๓๖ : สรุปผลการเรียนการสอนแบบต่าง ๆ

ที่	วิธีสอน	การฟัง			โครงสร้างภาษา			การอ่าน			การเขียน			รวม	
		% เพิ่ม	อันดับ	r _{xy}	% เพิ่ม	อันดับ	r _{xy}	% เพิ่ม	อันดับ	r _{xy}	% เพิ่ม	อันดับ	r _{xy}	% เพิ่ม	อันดับ
๑	DTT (๑)	๑๙.๖๕*	๔	.๗๓	๓.๘๖	๕	.๙๒	๓๓.๙๓	๑	.๖๔	-๑.๐๘	๕	.๘๘	๑๓.๒๖	๔
๒	TIT (๒)	๓๖.๘๑*	๑	.๗๖	๓.๘๐	๕	.๙๓	๒๐.๔๘	๔	.๐๓	๒๖.๑๙	๒	.๕๖	๒๐.๕๐*	๒
๓	PBT (๓)	๓๗.๘๙*	๓	.๕๖	๗.๐๐	๒	.๗๖	๒๕.๙๗*	๓	.๘๐	๕.๓๕	๕	.๗๑	๑๕.๕๐*	๓
๔	ISF (๔)	๓๓.๓๓*	๒	.๖๕	๑๓.๘๖*	๑	.๘๗	๒๙.๕๕*	๒	.๗๖	๓๕.๗๑*	๑	.๙๙	๒๖.๕๒*	๑
๕	CFT (๕)	๑๑.๐๓*	๕	.๘๙	๕.๓๕*	๓	.๗๗	๗.๕๒*	๕	.๗๕	๕.๗๙*	๓	.๖๕	๘.๑๖*	๕

* p < ๐.๐๕

หมายเหตุ

๑. คะแนนการทดสอบภายหลัง (Pretest) หรือคะแนนการทดสอบภายหลัง (Post-test) ของกลุ่มตัวอย่างที่ ๑-๔ ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทุกทักษะ (p = ๐.๐๕) แม้ว่าคะแนนที่เพิ่มขึ้น (gained score) จะแตกต่างกัน
๒. คะแนนการทดสอบภายหลัง หรือคะแนนการทดสอบภายหลังของ กลุ่มที่ ๑-๔ และ ๕ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ (p = ๐.๐๕) ทุกทักษะ แม้ว่าคะแนนที่เพิ่มขึ้นของกลุ่มที่ ๕ โดยมากจะต่ำกว่าของกลุ่มที่ ๑-๔
๓. กลุ่มที่ ๓ เรียนรวมกับกลุ่มที่ ๑ เพื่อเรียนทักษะการฟังแบบ DTT และกลุ่มที่ ๔ เรียนรวมกับกลุ่มที่ ๒ เพื่อเรียนทักษะการฟังแบบ TIT (ดูตารางที่ ๑๔-๑๕)

จากตารางที่ ๓๔ แสดงว่าจุดเด่นและจุดด้อยของการเรียนการสอนทั้ง ๔ แบบ เมื่อใช้ผลของการเรียนการสอนแบบที่ ๕ เป็นเกณฑ์แล้ว สรุปได้ดังนี้

๑. วิธีสอนแบบมีผู้สอนประจำ (Direct Teaching or Tutorial Technique: DTT) มีจุดเด่นที่สามารถทำให้ผู้เรียนมีความรู้ความสามารถด้านทักษะการอ่านเข้าใจความเรียงขึ้นมากที่สุดเป็นอันดับ ๑ คือมีคะแนนเพิ่มขึ้นจากเดิม ๓๓.๙๖ % และทำให้มีคะแนนทักษะการฟังเพิ่มมากขึ้นเป็นอันดับที่ ๒ คือ ๒๔.๓๗ % แต่่ววิธีนี้มีจุดด้อยที่ทำให้คะแนนทักษะการเขียน และความรู้ความสามารถด้านโครงสร้างของภาษาลดน้อยลงกว่าเดิม แม้ว่าจะไม่มีนัยสำคัญทางสถิติแต่ก็มีความสำคัญเชิงความหมาย ในจำนวนวิธีสอนทั้ง ๕ แบบ การสอนแบบนี้ทำให้ผลการเรียนด้านทักษะการเขียนและความรู้ความสามารถทางโครงสร้างทางภาษาต่ำที่สุด และเมื่อรวมสรุปแล้วการเรียนการสอนซ่อมเสริมแบบนี้ให้ผลดีเป็นอันดับที่ ๔ แต่ก็ยังให้ผลดีกว่าการเรียนการสอนแบบปกติทั่วไปของการเรียนการสอนของผู้เรียนกลุ่มสูง เพราะทำให้ผู้เรียนมีคะแนนรวมเพิ่มขึ้นโดยเฉลี่ยแล้ว ๑๓.๒๖ % ขณะที่กลุ่มที่ ๕ นั้นทำให้ผู้เรียนมีคะแนนรวมเพิ่มขึ้นเพียง ๘.๑๖ % เท่านั้น

๒. วิธีสอนแบบมีผู้สอนและเรียนด้วยตนเอง (Tutorial and Individualized Technique: TIT) มีจุดเด่นที่สามารถทำให้ผู้เรียนมีคะแนนทักษะการฟังเพิ่มมากขึ้นเป็นอันดับที่ ๑ และสูงมากถึง ๓๔.๐๗ % และทักษะการเขียนเพิ่มมากขึ้น ๒๖.๑๔ % ซึ่งมากเป็นอันดับที่ ๒ แต่่ววิธีดังกล่าวนี้มีจุดด้อยที่ทำให้ผู้เรียนมีคะแนนทักษะการอ่านและความรู้ความสามารถทางโครงสร้างเพิ่มขึ้นมากเป็นอันดับที่ ๔ เท่านั้น แต่อย่างไรก็ตามวิธีสอนแบบนี้ทำให้คะแนนเพิ่มขึ้นของทักษะรวมเพิ่มมากขึ้นเป็นอันดับที่ ๒ รองจากการสอนแบบที่ ๔ คือคะแนนเพิ่มขึ้น ๒๐.๔๐ % และเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติด้วย ($p=0.0๔$)

๓. วิธีสอนแบบอาศัยมูลเหตุของปัญหาเป็นเกณฑ์ (Problem-based Technique: PBT) มีจุดเด่นพอสมควรที่สามารถทำให้ผู้เรียนมีคะแนนความรู้ความสามารถทางโครงสร้างเพิ่มมากขึ้นเป็นอันดับที่ ๒ รองจากการเรียนการสอนแบบที่ ๕ แม้ว่าคะแนนที่

เพิ่มขึ้นนี้ไม่มากนักคือเพียง ๗ % และทำให้คะแนนทักษะการอ่านเข้าใจความเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติมากถึง ๒๔.๔๗ % แม้ว่าจะเป็นอันดับที่ ๓ ก็ตาม และจุดด้อยของวิธีสอนแบบนี้ก็คือ ทำให้คะแนนความสามารถทางทักษะการเขียนเพิ่มขึ้นเป็นอันดับที่ ๔ แต่อย่างไรก็ตาม การสอนแบบนี้สามารถทำให้คะแนนรวมของผู้เรียนเพิ่มมากขึ้นกว่าเดิมเป็นอันดับที่ ๒ และมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p=0.0๕$) และได้ผลดีกว่าการสอนแบบปกติของผู้เรียนในกลุ่มที่ ๕ ด้วย คือเพิ่มขึ้น ๑๕.๕๐ % ในขณะที่วิธีที่ ๕ เพิ่มขึ้นเพียง ๘.๑๖ % เท่านั้น

๔. การสอนแบบทักษะรวม (Integrated Skill Technique: IST)

มีจุดเด่นหลายด้านคือทำให้ผู้เรียนมีคะแนนทักษะการเขียนและความรู้ทางโครงสร้างทางภาษาเพิ่มขึ้นมากเป็นอันดับที่ ๑ ทั้ง ๒ อย่าง และทำให้คะแนนทักษะการอ่านเพิ่มมากขึ้นเป็นอันดับที่ ๒ ดังนั้นจึงทำให้คะแนนรวมของผู้เรียนวิธีนี้มีเพิ่มมากที่สุดเป็นอันดับที่ ๑ คือ ๒๖.๕๒ % การเรียนการสอนแบบนี้ทำให้ผู้เรียนมีคะแนนทักษะต่างๆ เพิ่มขึ้นจากเดิมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p=0.0๕$) ทุกๆ ด้าน ซึ่งเมื่อรวมสรุปแล้วทำให้คะแนนเพิ่มขึ้นมากประมาณ ๓ เท่าของคะแนนที่เพิ่มขึ้นจากการเรียนการสอนแบบปกติของผู้เรียนในกลุ่มสูง (กลุ่มที่ ๕ หรือกลุ่ม CTT)

อนึ่งจากตารางที่ ๓๔ เป็นที่น่าสังเกตว่าผลของการเรียนการสอนแบบซ่อมเสริมทุกๆ แบบโดยทั่วไปแล้วทำให้ผู้เรียนมีคะแนนทักษะต่างๆ เพิ่มขึ้นมากกว่าผลของการเรียนการสอนแบบปกติทั่วไป และเมื่อพิจารณาคะแนนรวมแล้วปรากฏว่าคะแนนที่เพิ่มขึ้นของผู้เรียนกลุ่มที่ ๑-๔ ต่างก็สูงกว่าคะแนนที่เพิ่มขึ้นของกลุ่มที่ ๕ ทุกกลุ่ม และคะแนนของกลุ่มที่ ๒ และ ๔ ที่เพิ่มขึ้นต่างก็แตกต่างจากคะแนนที่เพิ่มขึ้นของกลุ่มที่ ๕ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติด้วย ($p=0.0๕$) ทั้งนี้แม้ว่าคะแนนการทดสอบภายหลังของกลุ่มที่ ๑-๔ จะไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญก็ตาม

ข. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลไร้แรงสะท้อน (non-reactive or unobtrusive data) ได้แก่อะไรจากการสังเกตผู้เรียนและผู้สอน การพูดคุยกับผู้เรียนและผู้สอน และจากผลการเรียนในชั้นเรียน ปรากฏผลดังนี้

๑. วิธีสอนแบบมีผู้สอนประจำ (Direct Teaching หรือ Tutorial Technique)

จุดเด่น

๑. วิธีสอนแบบนี้เป็นวิธีที่ครูและนักเรียนโดยทั่วไปในประเทศไทย มีความคุ้นเคยมากที่สุด ดังนั้น ผู้เรียนและผู้สอนจึงไม่ต้องปรับตัว หรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่เคยชินเป็นการสอนแบบครูป้อนความรู้ให้ผู้เรียน (spoon feed) เหมาะสำหรับกลุ่มที่มีพื้นฐานทางภาษาเท่าเทียมกัน ผู้เรียนมักเชื่อฟังครูและยินดีปฏิบัติตามที่ครูสอนหรือบอกทุกๆ อย่าง

๒. ผู้สอนไม่ต้องยุ่งยากในการเตรียมการสอนมาก เพราะไม่ต้องคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล จึงสามารถเตรียมการสอนเนื้อหา อุปกรณ์ กิจกรรมอย่างเดียวกันได้

๓. ผู้สอนสามารถกำเนินการสอนไปได้อย่างรวดเร็ว สอนได้จนจบตามที่ครูวางแผนไว้และสอบจบหลักสูตรภายในเวลาที่กำหนด

๔. บรรยากาศในห้องเรียนมักสงบ เรียบร้อย ปกครองขึ้นได้ง่าย

๕. สอนผู้เรียนได้คราวละมาก ๆ

จุดด้อย

๑. ผู้เรียนไม่ค่อยมีส่วนร่วมในกิจกรรม เพราะเป็นการสอนแบบยัดเยียดเป็นศูนย์กลาง บรรยากาศในห้องเรียนค่อนข้าง Passive เพราะครูเป็นผู้ทำกิจกรรมเองเป็นส่วนใหญ่ ผู้เรียนเตรียมตัวจะรับอย่างเดียว ไม่ค่อยอยากจะทำอะไรเอง มักจะคอยให้ผู้สอนเป็นผู้บอกหรือเป็นผู้อธิบาย

๒. ความสำเร็จของผู้เรียนขึ้นอยู่กับความรู้ความสามารถของผู้สอนมากเกินไป ผู้สอนจะต้องเป็นผู้มีความรอบรู้อย่างกว้างขวางและสามารถคาดคะเนสิ่งต่างๆ ได้อย่างถูกต้อง ครูต้องเดาได้ว่าผู้เรียนอยากรู้อะไร มีเรื่องอะไรบ้างที่น่าสนใจ มีประโยชน์และ

จำเป็นต้องใช้ จึงจะสามารถสอนได้อย่างครอบคลุมเนื้อหาให้ประโยชน์แก่ผู้เรียนได้อย่างเต็มที่ ครูเป็นผู้ให้อย่างเดียว ไม่ต้องคำนึงว่าผู้เรียนจะรับได้แค่ไหนมากนัก บางครั้งเมื่อเสร็จสิ้นการเรียนการสอน จึงมักจะปรากฏผลว่า ผู้สอนสอนจบหลักสูตร แต่ผู้เรียนไม่ได้เรียนได้จนจบด้วย

๓. ผู้เรียนมีโอกาสที่จะพัฒนาตนเองไปตามระดับความสามารถได้น้อย หรือเกือบไม่ได้เลย เพราะผู้สอนไม่ได้คำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลมากนัก

๒. วิธีสอนแบบมีผู้สอนและเรียนด้วยตนเอง (Tutorial and Individualized Technique)

จุดเด่น

- ๑.สนองความต้องการของแต่ละบุคคลได้
๒. เป็นวิธีการที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น เพราะการที่ผู้สอนอธิบายสิ่งที่เรียนให้บางส่วนแล้วให้ผู้เรียนทำงานเองตามลำพัง ทำให้เขามีโอกาสคิด แก้ปัญหาด้วยตนเองมากขึ้น เมื่อตรวจคำตอบภายหลังทำแบบฝึกหัดเองแล้ว ปรากฏว่าเขาทำได้ถูกต้อง เขาก็จะรู้สึกว่าประสบความสำเร็จในการเรียน มีกำลังใจที่จะศึกษาค้นคว้าเองยิ่งขึ้นและเมื่อมีปัญหาเกิดขึ้นเช่น คำตอบของเขาไม่ตรงกับคำตอบที่ให้ไว้ เขาก็ยังมีครูผู้สอนคอยช่วยเหลืออธิบายข้อข้องใจได้ตลอดเวลา
๓. ผู้สอนสามารถควบคุมการเรียนการสอนให้ดำเนินไปตามแผนการสอนที่วางไว้ได้ค่อนข้างมาก เพราะครูมีส่วนในการกำหนด เนื้อหาและกิจกรรมการเรียนการสอนด้วย
๔. เป็นวิธีสอนที่เป็นทางสายกลางระหว่างการเรียนการสอนแบบ ยึดครูเป็นหลัก (Teacher-Centered) กับยึดผู้เรียนเป็นหลัก (Child-Centered)

จุดค้อย

๑. ผู้สอนคนเดียวไม่สามารถจะอธิบายข้อข้องใจของผู้เรียนที่มีปัญหาพร้อม ๆ กันในเรื่องต่างๆกันได้ในเวลาเดียวกัน บางคำถามต้องใช้เวลาอธิบายนาน ทำให้ผู้รอคอยไม่พอใจเพราะคำถามของตนไม่ได้รับการตอบสนองทันที่
๒. ผู้เรียนหลายคนไม่มั่นใจในตัวเอง ก้าวทำผิดบ่อยเพื่อน จึงไม่ชอบทำงานตามลำพัง ไม่ชอบคิดเอง จึงเปิดดูเฉลยคำตอบแล้วลอกคำตอบที่ถูกต้องไปในแบบฝึกหัด ไม่คิดเองทำให้ไม่ได้ความรู้อะไรเพิ่มเติมมากเท่าที่ควร
๓. ผู้มีบุคลิกภาพแบบ Introvert ไม่ชอบซักถามจะได้รับประโยชน์น้อย
๔. ผู้สอนต้องเตรียมตัวมาก เพราะต้องเตรียมให้กว้างและลึก เพื่อสนองความต้องการของผู้เรียนทุกคน

ปัญหา

๑. การอธิบายของผู้สอน ครอบคลุมการทำงานตามลำพังของผู้เรียนเพราะห้องเรียนที่ใช้ทำการสอนแคบเกินไป
๒. การเรียนหลักสูตรนี้เป็นหลักสูตร เร่งรัด ต้องเรียนทุกวัน เริ่มเรียนแต่เช้าและเรียนเต็มวัน ดังนั้น เมื่อมีการบ้านผู้เรียนจึงมักไม่มีเวลาทำให้เสร็จทันเวลา ทำให้บางครั้งการเรียนการสอนดำเนินไปไม่ค่อยราบรื่นนัก
๓. วิธีสอนแบบ อาศัยมูลเหตุของปัญหาเป็นเกณฑ์ (Problem-based Technique)

จุดเด่น

๑. สนองความต้องการของแต่ละบุคคลได้เป็นอย่างดี เพราะผู้เรียนจะถาม

และเรียนในสิ่งที่เขาไม่รู้ ไม่เข้าใจเท่านั้น ครูไม่ต้องสอนแบบเหวี่ยงแหไปทั่ว สามารถสอนแบบเจาะลึกไปในแต่ละเรื่องได้

๒. ประหยัดเวลาที่ใช้ในการอธิบาย เรื่องที่เป็นปัญหาสำหรับผู้เรียนหลาย ๆ คน ผู้สอนสามารถรวบรวมมาอธิบายได้ในคราวเดียวกัน เรื่องใดที่ผู้เรียนส่วนใหญ่รู้หรือสามารถทำความเข้าใจได้ด้วยตนเองแล้ว ผู้สอนก็ไม่จำเป็นต้องสอนหรืออธิบาย แม้จะมีอยู่ในหลักสูตรหรือแผนการสอนด้วยก็ตาม ทำให้สามารถดำเนินการสอนไปได้เร็วขึ้น

จุดค้อย

๑. ผู้เรียนไม่คุ้นเคยกับการเรียนการสอนแบบนี้ ไม่เคยชินกับการสำรวจตนเองว่า มีอะไรที่ยังไม่รู้ไม่เข้าใจบ้าง ส่วนมากจึงคอยให้ผู้สอนเป็นคน "บ๊อง" หรือคอย "แอบฟัง" จากคำถามของคนอื่น หากผู้สอนพยายามจะให้ทุกคนถามข้อข้องใจจะต้องเสียเวลาในการช่วยผู้ให้ถามมาก จึงดูเหมือนว่าวิธีสอนแบบนี้ น่าจะใช้ได้ผลดี ถ้าหากผู้เรียนเป็นบุคคลประเภทที่รู้จักตนเองดีพอ

๒. ผู้เรียนที่มีระดับความรู้แตกต่างกันมาก ๆ จะสนใจหรือมีปัญหาที่แตกต่างกันมาก ผู้สอนคนเดียวไม่สามารถสนองความต้องการของทุกคนได้ในเวลาเดียวกัน ทำให้ผู้เรียนเกิดความรำคาญที่จะต้องคอยให้ครูอธิบายให้ฟัง เพราะบางปัญหาต้องใช้เวลาในการอธิบายนาน และปัญหาบางอย่างเป็นปัญหาส่วนบุคคลที่ผู้เรียนคนอื่น ๆ ไม่สนใจด้วย เมื่อเกิดปัญหาขึ้นและไม่ได้รับการอธิบายทันทีทำให้ผู้เรียนบางคนไม่ยอมถามปัญหาที่ตนมีอยู่ขณะนั้น

๓. ผู้สอนต้องมีความรู้กว้างขวาง ต้องเตรียมตัวอย่างดีเพื่อจะได้ตอบข้อซักถามของผู้เรียนได้อย่างกว้างขวาง บางครั้งการสอนวางแผนไว้อย่างหนึ่งแต่เมื่อเข้าไปในห้องเรียน ต้องเผชิญปัญหาอีกอย่างหนึ่ง ทำให้ต้องแก้ปัญหาคณะหน้าบ่อย ๆ บางครั้งคำถามของผู้เรียนจึงไม่ได้รับการตอบในทันที อาจต้องรอคำตอบในวันต่อไป

ปัญหา

๑. ห้องเรียนเล็กเกินไป ทำให้เกิดการรบกวนกันขึ้น เวลาอธิบายปัญหาที่เป็นปัญหาเฉพาะบุคคล

๒. ผู้เรียนไม่มีเวลาทำการบ้าน หรืออ่านเรื่องที่ได้รับมอบหมายไปมาล่วงหน้า ทำให้เสียเวลามากกว่าผู้เรียนจะสำรวจได้ว่าตนเองมีปัญหาในบทเรียนอย่างไรบ้าง

๓. ผู้เรียนหลายคนที่มีพื้นฐานอ่อน ต้องการเวลาเรียนหรือทำงานเรื่องเดียวกันกับที่เพื่อนร่วมห้องทำมากกว่าเวลาที่กำหนดให้ แต่จากสภาพการณ์ที่ต้องเรียนอยู่แล้ว ตลอดทั้งวันทำให้เกิดการล่าไม่อยากจะเรียนอีก แม้จะจัดเวลาไว้ให้ปรึกษาได้นอกเหนือจากตารางเรียนแล้วก็ไม่ค่อยมีผู้ใช้บริการ

๔. วิธีสอนแบบสังเคราะห์ทักษะ (Integrated-skills Technique)

จุดเด่น

๑. เป็นวิธีสอนที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะทางภาษาทั้ง ๔ ด้าน คือ ฟัง พูด อ่าน เขียน ไปพร้อม ๆ กัน และผู้สอนสามารถสอนเน้นหนักทักษะใดทักษะหนึ่ง มากเป็นพิเศษก็ได้แล้วแต่ความต้องการ

๒. บรรยากาศในห้องเรียนค่อนข้างมีชีวิตชีวา เพราะผู้เรียนทุกคนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน

๓. เป็นวิธีสอนที่สอดคล้องกับหลักสูตรชาติ ผู้เรียนจะได้เรียนในสิ่งที่ง่ายไปหายาก (ฝึก ฟัง พูดก่อนจึง อ่านและเขียน) เมื่อจะอ่านหรือเขียนเรื่องอะไร ผู้เรียนก็จะได้รับการสอน ศัพท์, โครงสร้าง หรือได้อธิบายเกี่ยวกับเรื่องนั้นๆ ก่อน ทำให้เกิดแนวคิด เข้าใจเรื่องที่อ่านและเขียนได้ดีขึ้น

จุดค้อย

๑. เนื่องจากผู้เรียนต้องการฝึกทักษะการฟังด้วย การเรียนการสอนจึงใช้ภาษาอังกฤษเป็นส่วนใหญ่ ผู้เรียนส่วนมากไม่เคยชินกับการเรียนแบบนี้ หรือเคยเรียนนานมาแล้วทำให้ต้องเสียเวลานานกว่าจะสร้างความคุ้นเคยให้เกิดขึ้นได้ ผู้เรียนหลายคนไม่มั่นใจในตนเอง ไม่กล้าแสดงออกเกิดความอึดอัดใจ ทั้งไม่กล้าถามเมื่อฟังไม่เข้าใจและไม่กล้าตอบหรือพูด บางคนแก้ปัญหานี้ด้วยการไม่เข้าชั้นเรียนเป็นประจำ

๒. สนองความต้องการของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาต่างระดับกันมากๆ ในขณะเดียวกันไม่ได้ เพราะคนเก่งก็จะใช้ศัพท์สำนวนแบบหนึ่ง คนอ่อนฟังไม่เข้าใจไม่สามารถจะโต้ตอบกันได้และคนเก่งก็มีแนวโน้มที่จะผูกขาดกิจกรรมการเรียนต่างๆ

๓. วิธีนี้จะเหมาะสมกับผู้เรียนที่มีความสามารถในการใช้ภาษาสูงมากกว่า ผู้เรียนที่มีความสามารถในการใช้ภาษาดำ เพราะถ้าผู้เรียนมีความสามารถต่ำ เมื่อผู้สอนใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อการสอนจะต้องอธิบายอ้อมค้อม ยืดยาว เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจ ทำให้เสียเวลามาก

๔. ผู้เรียนส่วนใหญ่เป็นผู้มีอายุเฉลี่ยวัย เบญจเพสแล้วและมีความละอวยที่จะฝึกพูดอวยที่จะถาม หรืออภิปรายเป็นภาษาอังกฤษ ผู้สอนต้องเสียเวลากระชั้นกระຍอให้พูด บางครั้งทำให้เพื่อนคนอื่นๆ เกิดความรำคาญ

ดังนั้นจากข้อมูลทั้ง ๒ แหล่งดังกล่าวแล้วจึงสรุปได้ว่า การเรียนการสอนแต่ละแบบมีจุดเด่น จุดค้อย และปัญหาแตกต่างกัน ในรายละเอียด ข้อดีและข้อเสีย เหล่านี้ยากที่จะนำมาเปรียบเทียบกันเพราะต้องพิจารณาหลายด้าน ทั้งด้านผู้สอน ลักษณะของผู้เรียน และผลที่ได้จากการเรียนการสอนด้วย แต่เท่าที่ข้อมูลเชิงประจักษ์ (empirical data) ของข้อมูลมีแรงสะท้อนปรากฏว่าการสอนแบบที่ ๔, ๒, ๓ และ ๑ ให้ผลดีเป็นอันดับที่ ๑, ๒, ๓ และ ๔ ตามลำดับ เมื่อพิจารณาถึงความมีนัยสำคัญเชิงความหมาย (meaningful significance) แล้ว แม้ว่าผลของความแตกต่างเหล่านี้จะไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

(statistical significance) ก็ตามและนับได้ว่าผลการเรียนการสอนทั้ง ๔ แบบ ต่าง ได้ผลดีกว่าการเรียนการสอนแบบปกติทั่วไป เมื่อพิจารณาคะแนนที่เพิ่มขึ้นภายหลังการเรียน การสอนเป็นเกณฑ์ตัดสิน

อภิปรายผล

จากการศึกษาครั้งนี้มีประเด็นที่น่าสนใจก็คือ ๑. ทำไมการเรียนการสอน ทั้ง ๔ แบบจึงให้ผลไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ และ ๒. ทำไมปัจจัยต่างๆ จึงไม่ทำให้ผล การเรียนการสอนทั้ง ๔ แบบแตกต่างกัน

สำหรับประเด็นแรกนี้ ผู้วิจัยเชื่อว่าเกิดจากขนาดของกลุ่มตัวอย่างในการ วิจัยครั้งนี้มีขนาดเล็กมาก คือ เพียงกลุ่มละ ๘ คนเท่านั้น จึงทำให้ผู้เรียนได้รับความเอาใจ ใส่ในการเรียนการสอนจากผู้สอนอย่างทั่วถึง ไม่ว่าจะเป็นการเรียนการสอนแบบใดก็ตาม นอกจากนี้ปัจจัยต่างๆ ที่คิดว่าอาจจะมีผลต่อการเรียนของกลุ่มต่างๆ เช่น แรงจูงใจ เจตคติ ความถนัดทางภาษา และนิสัยในการเรียน เป็นต้น ก็ปรากฏว่าไม่มีผลดังกล่าว จึงทำให้ สภาพต่างๆ ไปของกลุ่มตัวอย่างทั้ง ๔ กลุ่มมีสภาพคล้ายคลึงกันมาก จะมีความแตกต่างกันบ้าง ก็ด้านพื้นฐานความรู้เดิมทางภาษา ซึ่งแม้ว่าจะไม่ต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ก็มีนัย สำคัญทางความหมายและมีความสัมพันธ์สูงกับผลการเรียน

อนึ่ง การที่กลุ่มตัวอย่างมีขนาดเล็ก ($n < 30$) ทำให้ความแปรปรวน (variance) ภายในกลุ่มมีการเปลี่ยนแปลงได้ง่าย (active) เมื่อค่าคะแนนของ ตัวอย่างบางคนเปลี่ยนแปลงไป ประกอบกับการวิจัยครั้งนี้ไม่อาจทำการจับคู่ (match pair) ตัวอย่างของทุกกลุ่มได้ แต่ใช้ค่าเฉลี่ยของกลุ่มเป็นเกณฑ์เท่านั้น ดังนั้นความแตกต่างระหว่าง บุคคลของแต่ละกลุ่มตัวอย่างยังคงมีอยู่ จึงทำให้ความแปรปรวนของแต่ละกลุ่มแตกต่างกันได้มาก และง่ายกว่าความแปรปรวนของกลุ่มตัวอย่างที่มีขนาดใหญ่กว่า ($n > 30$) ทั้งนี้จะสังเกต เห็นได้จากความแปรปรวน (variance) ของกลุ่มตัวอย่างในตารางที่ ๑๔, ๑๗, ๒๐, ๒๓ และ ๒๕ เป็นต้น

ด้วยเหตุดังกล่าวแล้วจึงทำให้คะแนนความแตกต่างระหว่างค่ามัธยัม เลขคณิต (\bar{X}) ของกลุ่ม แม้จะแตกต่างกันในเชิงปริมาณแต่ก็ไม่แตกต่างกันในเชิงสถิติได้ง่าย เมื่อเปรียบเทียบค่าดังกล่าวของกลุ่มตัวอย่างที่มีขนาดใหญ่กว่า เช่น คะแนนของกลุ่มตัวอย่างที่ ๕ ในตารางที่ ๑๘ ๒๑ ๒๔ และ ๒๖ เป็นต้น ซึ่งอาจเห็นได้ชัดเจนจากตารางที่ ๒๑ ที่คะแนนที่เพิ่มขึ้นจากการเรียนการสอนแบบ DTT เพิ่มจากเดิมก่อนการเรียนการสอนมากถึง ๗.๑๒๕ คะแนน หรือ ๓๓.๕๓% แต่ก็ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($p = ๐.๐๕$) เมื่อกลุ่มมีขนาด $n = ๘$ แต่กลุ่มที่ ๕ ที่สอนแบบ CTT มีกลุ่มตัวอย่างขนาด $n = ๓๓$ และมีคะแนนเพิ่มขึ้นเพียง ๒.๗๘๘ คะแนนหรือ ๗.๕๒% กลับมีนัยสำคัญทางสถิติ เป็นต้น

ดังนั้น จึงเป็นที่เชื่อว่าขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่มีขนาดเล็ก ($n = ๘$) นี้ เป็นปัจจัยที่สำคัญที่ทำให้ผลของการเปรียบเทียบของทั้ง ๔ กลุ่มแตกต่างกันได้ยาก ทั้งนี้เพราะว่าการที่กลุ่มตัวอย่างจะแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นั้น ปัจจัยที่สำคัญอย่างหนึ่งก็คือ ความแปรปรวนภายในกลุ่มแต่ละกลุ่มแตกต่างกันมาก จึงจะทำให้ค่ามัธยัม เลขคณิตต้องต่างกันมาก และจะทำให้ค่าดังกล่าวแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และสิ่งที่จะทำให้เกิดความแปรปรวนของกลุ่มแตกต่างกันได้มากก็คือ ขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่ควรมีขนาดใหญ่ ทั้งนี้เพราะว่า df (degree of freedom) ของกลุ่มตัวอย่างขึ้นอยู่กับขนาดของกลุ่มตัวอย่างโดยตรง

แต่อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาถึงความมีนัยสำคัญเชิงความหมาย (meaningful significance) แล้ว ก็อาจกล่าวได้ว่าการเรียนการสอนทั้ง ๔ แบบให้ผลที่แตกต่างกันคือ การเรียนการสอนแบบ IST (กลุ่ม ๔) TIT (กลุ่ม ๒) PBT (กลุ่ม ๓) และ DTT (กลุ่ม ๑) ให้ผลดีเป็นที่ ๑ ๒ ๓ และ ๔ ตามลำดับ และแต่ละวิธีให้ผลดีกว่าการเรียนการสอนแบบปกติทั่วไป (CTT หรือกลุ่ม ๕) เมื่อดำเนินถึงคะแนนที่เพิ่มขึ้นเป็นเกณฑ์ในการพิจารณาตัดสินผลสัมฤทธิ์ของการเรียนการสอนแล้ว

ส่วนประเด็นที่สองเกี่ยวกับเหตุผลที่ว่าทำไมปัจจัยต่าง ๆ จึงไม่ทำให้ผลของการเรียนการสอนทั้ง ๔ แบบแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญนั้น ผู้วิจัยก็เชื่อว่าเกิดจากขนาดของกลุ่มตัวอย่างมีขนาดเล็กอันเดียวกัน จึงทำให้คะแนนของตัวแปรต่าง ๆ แตกต่างกันทางสถิติได้ยากด้วยเหตุผลเดียวกัน นอกจากนี้แล้วการที่ตัวแปรใดจะมีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนได้

อย่างน้อยเพียงใดต้องขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ของตัวแปรนั้นกับผลการเรียนด้วย จึงจะเป็นตัวแปรร่วม (covariate) ที่มีอิทธิพล แต่จากการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (ตารางที่ ๒๗-๓๑) ปรากฏว่ามีเพียงคะแนนการทดสอบกายแรก เท่านั้นที่มักแสดงว่ามีอิทธิพลต่อผลการเรียนการสอน จึงแสดงว่าตัวแปรอื่น ๆ มีความสัมพันธ์กับผลการเรียนในระดับต่ำมาก ยกเว้นพื้นฐานความรู้เดิมกับผลการเรียนการสอนของแต่ละกลุ่ม เท่านั้นที่มีความสัมพันธ์กันในระดับสูงซึ่งอาจยืนยันได้จากค่าสหสัมพันธ์ในตารางที่ ๑๔, ๑๗, ๒๐, ๒๓ และ ๒๕ เป็นต้น

ดังนั้นประเด็นต่อเนื่องที่น่าสนใจก็คือ ทำไมตัวแปรต่าง ๆ ที่คาดว่าจะ เป็นปัจจัยต่อผลการเรียนจึงมีความสัมพันธ์กับผลการเรียนในระดับต่ำ ปรากฏการณ์เช่นนี้ผู้วิจัยเชื่อว่ามาจากการที่กลุ่มตัวอย่างมีขนาดเล็กและคะแนนของตัวแปรต่างๆ ไม่แตกต่างกันมากนักเมื่อเทียบกับคะแนนการทดสอบกายแรก หรือคะแนนการทดสอบกายหลัง เพราะคะแนนของตัวแปรต่าง ๆ เป็นคะแนนจากการวัดด้าน non-cognitive domain เป็นส่วนใหญ่ ซึ่งเมื่อกลุ่มตัวอย่างมีขนาดเล็กคะแนนที่ได้จะแตกต่างกันไม่มาก จึงทำให้คะแนนเหล่านั้นมีความสัมพันธ์กับคะแนนผลการเรียนซึ่งเป็นคะแนนด้าน cognitive domain ที่กลุ่มตัวอย่างมีแตกต่างกันมาก (สังเกตได้จากค่าความแปรปรวน) ดังนั้นจึงทำให้คะแนนทั้ง ๒ ชนิดมีความสัมพันธ์กันในระดับต่ำ จึงไม่มีผลต่อการเรียนการสอนอย่างมีนัยสำคัญ ยกเว้นคะแนนการทดสอบกายแรก (พื้นฐานความรู้เดิม) เพราะว่าเป็นตัวแปรด้าน cognitive domain เช่นเดียวกับคะแนนการทดสอบกายหลังที่มีความสัมพันธ์กันในระดับสูง

ข้อเสนอแนะ

ผลจากการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะสำหรับผู้ประสงค์จะทำการวิจัยต่อไปดังต่อไปนี้

๑. ถ้าประสงค์จะทำการวิจัยในลักษณะของการเปรียบเทียบ เช่น งานวิจัยชิ้นนี้แล้ว ควรใช้กลุ่มตัวอย่างที่มีขนาดใหญ่ ($n > ๓๐$) หรือในกรณีที่กลุ่มขนาดเล็กควรหาทางใช้วิธีการ

จับคู่ (match pair) ตัวอย่างของแต่ละกลุ่มให้มีลักษณะคล้ายกันให้มากที่สุดเท่าที่จะสามารถทำได้

๒. ในกรณีที่กลุ่มตัวอย่างมีขนาดเล็ก ควรพิจารณาผลการวิจัยทั้งด้านความมีนัยสำคัญทางสถิติและความมีนัยสำคัญทางความหมายของคะแนนที่เพิ่มขึ้นด้วย และหากเป็นไปได้ ควรตกลงล่วงหน้าว่าเกณฑ์ของคะแนนที่เพิ่มขึ้นควรเป็นเท่าใด เป็นอย่างน้อยจึงจะถือว่ามีความนัยสำคัญทางความหมาย หรือด้านการลงทุน เพื่อดำเนินการต่อไปได้

๓. ควรทำการศึกษาประสิทธิผล (effectiveness) ของการเรียนการสอน ภาษาอังกฤษแบบเข้มว่าผลที่ได้รับ (rate of return) ทางการศึกษาหรือทางเศรษฐกิจมีมากน้อยเพียงใด และคุ้มกับการดำเนินงานหรือการเรียนการสอนมากน้อยเพียงใด ทั้งนี้ การวิจัยควรมีลักษณะของการประเมินผลโครงการ (project evaluation) มากกว่าการวิจัยในรูปแบบอื่นซึ่งศึกษาในขอบเขตที่จำกัดกว่า

๔. การศึกษาเปรียบเทียบวิธีการเรียนการสอนแบบต่างๆ นี้ทำได้สมบูรณ์ได้ยากมาก เพราะมีตัวแปรแทรกซ้อนมากมาย ทั้งด้านผู้สอน ผู้เรียน วิธีการสอน อุปกรณ์การสอน และผลการเรียนการสอน ตัวแปรต่างๆ เหล่านี้ยากต่อการควบคุมได้ เพราะมีการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอและการเรียนการสอนแต่ละแบบเหมาะสมกับผู้เรียน ผู้สอน และจุดประสงค์ของการสอนแต่ละอย่าง ผู้วิจัยจึงเห็นด้วยกับความคิดของ R.L. Ebel (Ebel, 1967: 81-84) และ G.V. Glass (Glass, 1972: 3-13) ซึ่งเป็นนักสถิติและวัดผลที่มีชื่อเสียงมากทั้ง ๒ ท่าน ที่ว่า งานวิจัยพื้นฐาน (Basic research) มีประโยชน์ต่อการวิจัยเกี่ยวกับ เรื่องการเรียนการสอนน้อยมาก เพราะความซับซ้อนของตัวแปรที่เกี่ยวข้องมีมากมายเกินที่จะควบคุมได้ และการศึกษาดังกล่าวไม่คุ้มค่ากับการลงทุน ดังนั้นนักการศึกษาจึงควรที่จะสนใจศึกษาด้านการ แสวงหาความรู้เชิงประเมินผล (evaluative inquiry) มากกว่าการแสวงหาความรู้เชิงวิทยาศาสตร์ (elucidatory inquiry) ซึ่งนักการศึกษาทั้ง ๒ ท่านเชื่อว่าเป็นวิธีการที่ไม่เหมาะสมสำหรับทางด้านการศึกษา เช่น เราไม่อาจตั้งทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่สามารถใช้ได้ผลทั่วไปได้ เนื่องจากความซับซ้อนของตัวแปรต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง เป็นต้น

ดังนั้นการศึกษาเปรียบเทียบวิธีการเรียนการสอนแบบต่าง ๆ ในเชิงการวิจัยที่กล่าว
ไม่ควรจะทำต่อไป แต่หากว่ามีความจำเป็นต้องทำการศึกษาควรศึกษาเปรียบเทียบในเชิง
การประเมินผล (evaluative inquiry) จะเหมาะสมกว่า

๕. หากจำเป็นต้องทำการศึกษาเปรียบเทียบการเรียนการสอนแบบต่างๆ ในกรณี
ที่กลุ่มตัวอย่างมีขนาดเล็ก และใช้การศึกษาเชิงการประเมินผล ผู้วิจัยควรทำการวิเคราะห์ข้อ
มูลด้วย non-parametric statistics ซึ่งน่าจะได้ผลถูกต้องมากกว่าการใช้
parametric statistics

๖. การเรียนการสอนแบบซ่อมเสริมในกรณีที่ชั้นเรียนมีขนาดเล็ก เช่น ๘-๑๐ คน
นั้น การเรียนการสอนแบบใดแบบหนึ่งของ ๔ แบบดังกล่าวแล้ว ไม่ทำให้ผลการเรียนต่าง
ต่างกันมากนัก ดังนั้น ผู้เรียนและผู้สอนอาจตกลงกันก่อนก็ได้ว่า จะเรียนแบบใด แต่ถ้ากลุ่ม
มีขนาดใหญ่ ($30 < n < ๑๐$) ก็น่าจะพิจารณาใช้การสอนซ่อมเสริมแบบมีผู้สอนและเรียนด้วย
ตนเอง (TIT) หรือแบบส่งเคราะห์ที่ทักษะ (IST) คงจะได้ผลดีกว่า

๗. ควรพิจารณาปรับเกณฑ์การคัดเลือกผู้เข้ารับการอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้มให้
สูงขึ้นกว่าเดิม จาก ๔๕ คะแนน เป็น ๑๐๐ คะแนน เป็นต้น และถ้าใช้แบบสอบชุดอื่น ก็ควร
ทำการเทียบเกณฑ์ (equating) คะแนนก่อน และน่าจะทดลองเปรียบเทียบผลการคัดเลือก
กับผลการใช้สมการพยากรณ์ที่ได้กล่าวแล้วว่า ได้ผลแตกต่างกันหรือไม่ เพื่อเป็นข้อมูลประกอบ
การตัดสินใจในการเลือกใช้เกณฑ์ต่อไปได้อย่างถูกต้อง



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บรรณานุกรม

- ญาตา ชีระวิकारी. "การเรียนการสอนภาษาอังกฤษในระดับประกาศนียบัตรชั้นสูง
วิทยาลัยพลศึกษา" วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต บัณฑิตวิทยาลัย
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, ๒๕๒๔.
- มานพ ไชยตระกูล. "สัมพันธภาพระหว่างความถนัดทางภาษา ทัศนคติต่อการเรียนและ
สัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ของนักศึกษาชั้นปีที่
๑ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์" วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต บัณฑิตวิทยาลัย
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, ๒๕๒๔.
- ราชกิจจานุเบกษา ฉบับพิเศษ. สำนักนายกรัฐมนตรี, ๒๕๒๐.
- สุพันธ์ สุกมลสันต์. "อิทธิพลของนิสัยในการเรียนและเจตคติต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียน
ภาษาอังกฤษ" เอกสารประกอบการเรียนรายวิชาทฤษฎีมาตรฐานวัด
ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์, ๒๕๒๖.
- อัจฉรา วงศ์โสธร และคณะ. "การศึกษาเปรียบเทียบการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ
ระดับบัณฑิตศึกษาแบบเรียนโดยมีผู้สอน แบบเรียนด้วยตนเอง และแบบผู้เรียน
เลือกวิธีเรียนเอง" งานวิจัย สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย,
๒๕๒๗.
- _____. "การศึกษาความสัมพันธ์ของวิธีเรียนและความถนัดในการเรียนภาษา
อังกฤษของผู้เริ่มเรียนภาษาอังกฤษ กับความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษ
ตามความสามารถของแต่ละบุคคล" งานวิจัย สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย, ๒๕๒๕.

- Adams, John V., and W.K. Ewing. A Study of Student Attitudes toward English as a Second Language in Puerto Rico. (ERIC Document Reproduction Service: ED 057 695), 1971.
- Altman, Howard B., and C. Vaughan James. Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs. (Papers from the first Pergamon Institute of English Seminar Oxford 1979), 1980.
- Anania, Joanne. "The Influence of Instructional Conditions on Student Learning and Achievement." Evaluation in Education 7 (1983): 1-92.
- Bausell, R., Moody, M. and Walze, F. "A Factorial Study of Tutoring Versus Classroom Instruction." American Educational Research Journal 9(1972): 591-597.
- Bernstein, C.E. The Effects of Group Versus Individual Tutoring on the Achievement of Word Recognition Skills. Unpublished doctoral dissertation, University of Miami, 1979.
- Boey, Lim Kiat. "Language Learning in Multilingual Societies." (Paper Presented at SEAMEO Regional Language Centre, Twelfth Regional Seminar Singapore) 1977.
- Brown, W.F. and Holtzman, W.H. SSHA Manual, N.Y.: The Psychological Corporation, 1967.

- Burstall, Clare. "Factors Affecting Foreign Language Learning: A Consideration of Some Recent Research Finding." in Language Teaching and Linguistics V. Kinsella (ed.) London: OUP, 1978.
- Carroll, John B. "The Proficiency Levels Attained by Language Majors near Graduation from College." Foreign Language Annals. 1(1967): 131-51.
- Cowan, Susie. English Proficiency and Bicultural Attitude of Japanese Students. (ERIC Document Reproduction Service: ED 027 529)
- Cermak, L.S. Psychology of Learning: Research and Theory, N.Y.: The Ronald Press, 1957.
- David, S.L., Feldman, R. and Allen, V. "Research on Children Tutoring Children: A Critical Review." Review of Educational Research. 46(3), (1967): 355-85.
- De Cecco, J.P. The Psychology of Learning and Instruction. Englewood Cliffs, N.J. 07632: Prentice-Hall, Inc., 1968.
- Ebel, R.L., "Some Limitations of Basic Research in Education." in Phi Delta Kappa, October, 1967.
- Ellson, D., Harris, P. and Barber, L. "A Field Test of Programmed and Directed Tutoring." Reading Research Quarterly 3(1968): 307-67.

Gardner, R.C., and W.E. Lambert. "Motivational Variables in Second Language Acquisition." Canadian Journal of Psychology 13(1959): 266-72.

Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley, Mass: Newbury Publishing House, 1972.

Glass, G.V. "The Wisdom of Scientific Inquiry on Education." in J. of Research in Science Teaching, Vol.9, No.1, 1972.

Hancock, Charles R. "Student Aptitude, Attitude, and Motivation." 127-55 in Dale L. Lauge and Charles J. James, eds., Foreign Language Education: A Reappraisal. American Council on the Teaching of Foreign Language, Skokie, Ill.: National Textbook, 1972.

Jakobovits, L.A. Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowley, Mass.: Newbury House, 1970.

Justman, J. and Nass, M.L. "The High School Achievement of Pupils Who were and were not Introduced to a Foreign Language in Elementary Schools." in Modern Language Journal, Vol. 40, 1956.

- Khan, S.B. and Roberts, D.M. "Relationship among Study Habits and Attitudes, Aptitudes and Grade 8 Achievement," Educational and Psychological Measurement, Vol. 29, 1969.
- Klosterman, R. "The Effectiveness of a Diagnostically Structural Reading Program." The Reading Teacher, 1970, 24(2), 159-163.
- Krashen, Stephen D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- _____. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Lukmani, Yasmeeen M. "Motivation to Learn and Language Proficiency." Language Learning 22(1972): 261-73.
- Mandler, G., and S. Sarason, "Some Correlates of Test Anxiety." Journal of Abnormal and Social Psychology. 47(1952)
- McClelland, D.D., and R.I. Watson, Jr., "Power Motivation and Risk Taking Behavior." Journal of Personality. 41 (1973): 45-62.
- McGillivray, John P. "An Integrated Skills Reading Programme for Productive Language Development at the Intermediate Level." PASAA XI, 1(1981): 21-29.

- McGuire, William J. "The Nature of Attitudes and Attitude Change", 136-314 in Gardner Lindzey, and Elliot Aronson, eds., Handbook of Social Psychology, Vol. III, The Individual in a Social Context. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Co., 1969.
- Mouley, G.J., Psychology for Effective Teaching, 3rd edition, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.
- Mossman, B.W., "A Comparison of a Linguistic Individualized Basal Method with the Traditional Basal Method of Teaching Reading." Dissertation Abstracts International 1974.
- Naiman, N., Maria Frolich, H.H. Stern, and A. Todesco, The Good Language Learner, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- Noar, G. Individualized Instruction. Every Child A Winner. New York: Wiley, 1972.
- Oller, J., Baca, L. and Vigil, A. "Attitudes and Attained Proficiency in ESL: a Sociolinguistic Study of Mexican-Americans in the Southwest." TESOL Quarterly 11 (1977): 173-183.
- Popham, W.J. "The Validity of the SSHA with Scholastic Overachievers and Underachievers." Educational Research Bulletin, Vol. 39, 1960.

- Richards, J.C., "The Study of Learner English" in *Error Analysis* by J.C. Richards (ed), London: Longman, 1978.
- Rivers, Wilga M. *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.
- Rogers, T. "Strategies for Individualized Language and Teaching" In J.C. Richards (ed.) Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches. Mass.: Newbury House Publishers, 1978.
- Shay, C.B., Higgins, M.J., Roark, A.E. and Harrington, S.H. in Fifth and Seventh Mental Measurement Year Book, O.K. Buros (ed.), N.J.: The Gryphon Press, 1959 and 1972.
- Stern, H.H. "What Can We Learn from the Good Language Learner?" Canadian Modern Language Review. 31(1975): 304-318.
- Stevens, S.S., Experimental Psychology, London: Chapman, 1951.
- Sukamolson, S., "A Study of the Effects of Six Factors on the Achievement in Learning English as a Foreign Language", M.Sc. Dissertation, U. of Edinburg, 1979.
- Valette, Rebecca M. Modern Language Performance Objectives and Individualization. Harcourt Brace: Jovanovich, Inc. 1972.



ภาพผนวก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บันทึกข้อความ

ส่วนราชการ งานฝึกอบรม ฝ่ายวิจัยและบริการ

วันที่ ๒๑ พฤษภาคม ๒๕๖๗

เรื่อง ขอความร่วมมือในการตอบแบบสอบถาม

เรียน สมาชิก Intensive Course ทุกท่านทรงทราบ:

ตามที่ผมได้เคยเกริ่นไว้ตั้งแต่ต้นว่าจะขอ เวลาท่านในการวัดและประเมินผลการเรียนการสอน Intensive Course เวลาใดเวลาหนึ่งในระหว่างการเรียน

บัดนี้ผมใคร่ขอความร่วมมือจากท่านให้ตอบแบบสอบถามที่แนบมาทั้งหมด ๑๐ ฉบับ คือ

๑. แบบสอบถามทั่วไป
๒. แบบวัดแรงจูงใจในการเรียน
๓. แบบวัดเจตคติ ๗ ฉบับ คือ
 - ๓.๑. ฉบับที่ ๑. เจตคติต่ออาจารย์และวิชา Reading
ใน ๓ สัปดาห์แรก (R_1)
 - ๓.๒. ฉบับที่ ๒. เจตคติต่ออาจารย์และวิชา Reading
ใน ๓ สัปดาห์สุดท้าย (R_2)
 - ๓.๓. ฉบับที่ ๓. เจตคติต่ออาจารย์และวิชา Writing
ใน ๓ สัปดาห์แรก (W_1)
 - ๓.๔. ฉบับที่ ๔. เจตคติต่ออาจารย์และวิชา Writing
ใน ๓ สัปดาห์สุดท้าย (W_2)
 - ๓.๕. ฉบับที่ ๕. เจตคติต่ออาจารย์และวิชา Speaking
ใน ๓ สัปดาห์แรก (S_1)
 - ๓.๖. ฉบับที่ ๖. เจตคติต่ออาจารย์และวิชา Speaking
ใน ๓ สัปดาห์สุดท้าย (S_2)

๓.๗. ฉบับที่ ๗. เจตคติต่ออาจารย์และวิชา

ตลอดทั้ง ๖ สัปดาห์

๔. แบบสำรวจนิสัยและเจตคติในการเรียน

ตั้งมั่นไปตรวจกรมกรอกแบบเหล่านี้ด้วย โดยการเปลี่ยนข้อความในแบบสอบถาม ฉบับที่ ๓.๑ ถึง ๓.๗ ให้สอดคล้องกับหัวข้อที่กำหนดไว้แล้วด้วย เช่น เจตคติต่ออาจารย์ และวิชา Reading เป็นต้น แล้วส่งแบบสอบถามที่กรอกเรียบร้อยแล้วที่อาจารย์ที่สอน Reading หรือที่ชุมนุมที่ห้อง ๓๐๖ ด้วยจะขอบพระคุณยิ่ง

(นายสุวัฒน์ สุขมลรัตน์)

หัวหน้าโครงการ ๑

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบสอบถามทัศนภาพทั่วไป แรงจูงใจ
เจตคติในการเรียนของผู้เรียน Intensive Course

คำนำ

เพื่อ เป็นการศึกษาถึงอิทธิพลของตัวแปรบางอย่างของผู้เรียนที่อาจจะมีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนได้ จึงใคร่ขอความร่วมมือจากท่านให้แจ้งข้อมูลที่เป็นจริงของท่านในแบบสอบถามนี้ด้วย ข้อมูลต่าง ๆ เหล่านี้ ผู้ศึกษาจะเก็บไว้เป็นความลับที่สุด จะไม่เปิดเผยข้อมูลของแต่ละบุคคลอย่างเด็ดขาดผลของการศึกษานี้จะนำมาใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการปรับปรุงการเรียนการสอนทางภาษาต่อไป จึงขอความร่วมมือจากท่านให้แจ้งข้อมูลที่สุจริตด้วย

(๑.) สถานภาพทั่วไป

โปรดกรอกข้อความลงในช่องว่างที่กำหนดให้ หรือทำเครื่องหมาย ✓ ลงในให้ตรงกับความจริงของท่านให้มากที่สุด

สภาพปัจจุบัน

ข้าพเจ้าชื่อ _____ นามสกุล _____

เพศ ชาย

หญิง

สอนวิชา ๑. _____

๒. _____

๓. _____

ขณะนี้อายุ _____ ปี _____ เดือน _____ วัน _____ ก.ก.

และส่วนสูง _____ ซม. แต่ละวันใช้เวลาเดินทางมาเรียนประมาณ _____ นาที

และเรียนภาษาอังกฤษมาแล้ว (ไม่ับรวมปีนี้) _____ ปี

ระดับการศึกษาสูงสุดของข้าพเจ้า คือ

- ปริญญาเอก
- ปริญญาโท
- ตรี
- ศึกษานิเทศก์
- ต่ำกว่าปริญญาตรี

ภาษาที่ใช้ที่บ้านโดยมากเป็นภาษา

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> ไทยกลาง | <input type="checkbox"/> จีน |
| <input type="checkbox"/> ไทยอีสาน | <input type="checkbox"/> อังกฤษ |
| <input type="checkbox"/> ไทยเหนือ | <input type="checkbox"/> อินเดี |
| <input type="checkbox"/> ไทยปักษ์ใต้ | <input type="checkbox"/> ภาษาอื่น ๆ (โปรดระบุ) _____ |

ขณะนี้ปกติแล้วข้าพเจ้าใช้เวลาเรียนภาษาอังกฤษโดยตนเองนอกห้องเรียนวันละประมาณ _____ ชม.

ขณะนี้ข้าพเจ้าคิดว่าภาษาอังกฤษมีประโยชน์ต่อการเรียนของข้าพเจ้า

- มากที่สุด
- ค่อนข้างมาก
- พอสมควร
- ค่อนข้างน้อย
- ไม่มีประโยชน์เลย

สภาพในอดีต

ก่อนเข้ามหาวิทยาลัย ข้าพเจ้าเคยอยู่โรงเรียน

- เอกชนที่ไม่ใช่ของนักสอนศาสนา
- สาธิตของมหาวิทยาลัย/วิทยาลัย
- เอกชนของนักสอนศาสนา
- รัฐบาล
- อาชีวศึกษา
- อื่น ๆ (โปรดระบุ) _____

ปีที่ก่อนเข้ามหาวิทยาลัย ครู-อาจารย์ที่สอนภาษาอังกฤษแก่ข้าพเจ้า คือ

- อาจารย์ไทย
- อาจารย์ชาวต่างประเทศ
- อาจารย์ไทยและอาจารย์ชาวต่างประเทศ

ข้าพเจ้า เริ่ม เรียนภาษาอังกฤษ เมื่ออายุ ได้ _____ ปี ขณะที่อยู่ชั้น _____

ซึ่งเป็นโรงเรียน _____

- เอกชนที่ไม่ใช่ของนิสิตอนศาสนา
- สาธิต
- เอกชนของนิสิตอนศาสนา
- รัฐบาล
- อื่น ๆ (โปรดระบุ) _____

ข้าพเจ้า เคย/ ไม่เคย เรียนในโรงเรียนอนุบาล

ข้าพเจ้า เคย/ ไม่เคย สอบตกซ้ำชั้น

ถ้าเคยตกซ้ำชั้น ข้าพเจ้าเคยสอบเข้ามาแล้ว _____ ครั้ง

(ถ้าท่านไม่เคยสอบตกไม่ต้องตอบข้อนี้)

สภาพในอนาคต

ข้าพเจ้าคิดว่าภาษาอังกฤษจะมีประโยชน์ต่ออาชีพของข้าพเจ้า

- มากที่สุด
- ค่อนข้างมาก
- ปานกลาง
- ค่อนข้างน้อย
- ไม่มีประโยชน์เลย
- ยังไม่แน่ใจ

(๒) แบบวัดแรงจูงใจในการเรียน

โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงของท่าน

"แต่ที่จริงแล้วข้าพเจ้า เรียนภาษาอังกฤษ เพราะว่า"

- ๑. เพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการศึกษา
- ๒. เพื่อเป็นพื้นฐานการศึกษาต่อ ณ ต่างประเทศ
- ๓. เพื่อใช้ในอาชีพในอนาคต
- ๔. เพื่อติดต่อกับเพื่อนต่างชาติ
- ๕. เพื่อให้บุคคลที่ข้าพเจ้ารักหรือนับถือพึงพอใจ
- ๖. เพื่อให้เหมือนกับผู้ที่ได้รับการศึกษาระดับสูงทั่วไป
- ๗. เพื่อให้เข้าสมาคมกับคนชั้นสูงได้
- ๘. เพื่อให้หางานทำได้สะดวกยิ่งขึ้น
- ๙. เพื่อให้เข้าใจคุณค่าของวรรณคดีภาษาอังกฤษได้ดียิ่งขึ้น
- ๑๐. เพื่อให้เกิดทัศนคติที่ถูกต้องต่อเจ้าของภาษา
- ๑๑. เพื่อให้เข้าใจสภาพความเป็นอยู่ของเจ้าของภาษาดีขึ้น
- ๑๒. เพื่อเข้าใจวัฒนธรรมของเจ้าของภาษาให้ดีขึ้น

ต้องการอย่างยิ่ง	ต้องการมาก	ต้องการพอสมควร	ต้องการเล็กน้อย	ไม่เกิดเลย

ข้าพเจ้ามาเรียน Intensive Course เพื่อ (โปรดเติมข้อความลงในช่องว่าง)

- ๑. _____
- ๒. _____
- ๓. _____
- ๔. _____
- ๕. _____

(๓) แบบวัดเจตคติในการเรียน (ฉบับที่ ๓.๑ : R₁)คำแนะนำทั่วไป

๑. แบบสอบถามส่วนนี้ต้องการถามความคิดเห็นของท่าน เกี่ยวกับวิชาภาษาอังกฤษที่กำลังเรียน คำราที่ใช้เรียนและอาจารย์ที่สอน โปรดตอบตามที่ท่านคิด ผลการตอบนี้จะไม่ มีผลต่อผลการเรียนของท่านเลย แต่กลับจะมีประโยชน์ในการปรับปรุงการเรียนการสอนต่อไป ดังนั้น โปรดให้ความร่วมมือด้วยดี จะขอบคุณมาก

๒. แบบสอบถามนี้ใช้กับการสอบถามเกี่ยวกับการสอนหลายทักษะ เช่น R₁, R₂, W₁, และ W₂ เป็นต้น ดังนั้นโปรดเลือกข้อทักษะที่เกี่ยวข้อง ในช่องว่างให้เหมาะสมด้วย

คำถามในการทำ

๑. ในแต่ละตอน โปรดอ่านข้อความที่กำหนดให้ใน " _____ " อย่างรอบครอบ
๒. แต่ละข้อ อ่านคำที่กำหนดได้ เป็นคู่ ๆ
- ๓.๑ ถ้าท่านคิดว่าคำที่กำหนดให้มีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดมากกับข้อความที่กำหนดไว้ ให้ท่านเลือกทำเครื่องหมาย X ใต้ลงบนเลข ๓ ในทิศทางที่ตรงกับความคิดเห็นของท่าน
- ๓.๒ ถ้าท่านคิดว่า คำที่กำหนดให้มีความสัมพันธ์ค่อนข้างใกล้ชิด กับข้อความที่กำหนดไว้ ให้ท่านเลือกทำเครื่องหมาย X ลงบนเลข ๒ ในทิศทางที่ตรงกับความคิดเห็นของท่าน
- ๓.๓ แต่ถ้าหากว่า คำที่กำหนดให้มีความสัมพันธ์ใกล้ชิดเล็กน้อย กับข้อความที่กำหนดไว้ ให้ท่านเลือกทำเครื่องหมาย X ใต้ลงบนเลข ๑ ในทิศทางที่ตรงกับความคิดเห็นของท่าน

ตัวอย่าง

"ท่านคิดว่า จารุณีเป็นอย่างไร?" (สมมุติว่าท่านรู้จักจารุณี)

- | | | | | | | | |
|-----------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|----------|
| ๑. สวย | <input checked="" type="checkbox"/> | ๒ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ซีเทร่า |
| ๒. ใจร้าย | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ใจดี |
| ๓. กระฉับกระเฉง | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | เฉื่อยชา |

หมายความว่า

จารุณีสวยมาก

จารุณีค่อนข้างใจดี

จารุณีเฉื่อยชาเล็กน้อย

๑. "ท่านคิดว่า อาจารย์ที่สอน $R_1, R_2, W_1, W_2, S_1, S_2, L$ แก่ท่านเป็นคนอย่างไร?" สำหรับเจ้าหน้าที่

- | | | | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| ๑. กระฉับกระเฉง | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | เฉื่อยชา |
| ๒. ร่าเริงแจ่มใส | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ซึมเศร้า |
| ๓. ห้างเห็นผู้เรียน | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ใกล้ชิดผู้เรียน |
| ๔. ชอบบ่นทอนกำลังใจ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ชอบให้กำลังใจ |
| ๕. สอนดี | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | สอนไม่ดี |
| ๖. มีใจศรัทธา | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | มีความยุติธรรม |
| ๗. มีระบบ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ไม่มีระบบ |
| ๘. นำส่งคมด้วย | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | นำเปื้อน่าย |
| ๙. ไม่น่าจับถือ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | น่าจับถือ |
| ๑๐. มีความรับผิดชอบ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ขาดการรับผิดชอบ |
| ๑๑. รู้เนื้อหาวิชาอย่างดี | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | รู้เนื้อหาวิชาอย่างผิวเผิน |
| ๑๒. ขาดความเชื่อมั่นตนเอง | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | มีความเชื่อมั่นตนเอง |
| ๑๓. มีประสิทธิภาพ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ขาดประสิทธิภาพ |
| ๑๔. ขาดการเตรียมพร้อม | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | มีการเตรียมพร้อม |
| ๑๕. ยึดตัวเองเป็นหลัก | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ยึดผู้เรียนเป็นหลัก |

C.6-12

C.13-20

สำหรับเจ้าหน้าที่

๔. โดยทั่ว ๆ ไปแล้ว ท่านคิดว่าอุปกรณ์การสอนทักษะ $R_1, R_2, W_1, W_2, S_1, S_2, L$
(เช่น tape, เครื่องเล่นเทป และ chonic exercises) เป็นอย่างไร?

C.41-50

- | | | | |
|---------------------------|-------------|------------------------------|-----------------------|
| ๑. ไม่เพียงพอ | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | เพียงพอ | <input type="radio"/> |
| ๒. ไม่มีประโยชน์ | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | มีประโยชน์ | <input type="radio"/> |
| ๓. ล้าสมัย | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | ทันสมัย | <input type="radio"/> |
| ๔. สอดคล้องกับเนื้อหา | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | ไม่สัมพันธ์กับเนื้อหา | <input type="radio"/> |
| ๕. มีคุณภาพสูง | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | มีคุณภาพต่ำ | <input type="radio"/> |
| ๖. สนองจุดมุ่งหมายดี | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | ไม่สนองจุดมุ่งหมายในการเรียน | <input type="radio"/> |
| ๗. น่าพึงพอใจ | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | ไม่น่าพอใจ | <input type="radio"/> |
| ๘. มักใช้ในจังหวะที่ควร | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | มักใช้ในจังหวะที่ไม่ควร | <input type="radio"/> |
| ๙. ดี | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | เลว | <input type="radio"/> |
| ๑๐. ใช้อย่างมีระบบระเบียบ | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | ใช้อย่างไม่มีระบบระเบียบ | <input type="radio"/> |

๕. โดยทั่ว ๆ ไปแล้ว "ท่านคิดว่าบรรยากาศในการเรียนทักษะ $R_1, R_2, W_1, W_2, S_1, S_2, L$
เป็นอย่างไร?"

C.51-55

- | | | | |
|-----------------------------|-------------|---------------------|-----------------------|
| ๑. ผู้เรียนผู้สอนเป็นกันเอง | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | ห่างเหิน | <input type="radio"/> |
| ๒. ชบเซา | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | มีชีวิตชีวา | <input type="radio"/> |
| ๓. เศรียงเครียด | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | ผ่อนคลาย | <input type="radio"/> |
| ๔. ชวนให้น่าเรียน | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | ชวนให้น่าหนีเรียน | <input type="radio"/> |
| ๕. เป็นวิชาการ | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ | เป็นเรื่องไม่มีสาระ | <input type="radio"/> |

๖. "โดยสรุปแล้ว ท่านคิดว่าการเรียนทักษะ $R_1, R_2, W_1, W_2, S_1, S_2, L$ เป็นอย่างไร

- | | | |
|--------------------|---------------|--------------|
| ๑. มีชีวิตชีวา | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ ๓ | ชอบ |
| ๒. มีประโยชน์ | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ ๓ | ไร้ประโยชน์ |
| ๓. ไม่ได้ผลคุ้มค่า | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ ๓ | ได้ผลคุ้มค่า |
| ๔. น่าทำ | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ ๓ | น่าเบื่อ |
| ๕. ประสพผลสำเร็จ | ๓ ๒ ๑ ๑ ๒ ๓ ๓ | ล้มเหลว |



สภานโยบายการศึกษาระดับ
ชาติ

สำนักงานคณะกรรมการ
การศึกษาขั้นพื้นฐาน

กระทรวงศึกษาธิการ

กรุงเทพฯ

(๔.) แบบสำรวจนิสัยและเจตคติในการเรียน
(Survey of Study Habits and Attitudes)

อย่าเปิดแบบสำรวจนี้จนกว่าท่านจะได้รับ
อนุญาตให้เริ่มทำได้ จอยจนกว่ากรรมการ
คุมสอบจะบอกท่านให้ลงมือทำได้

สถาบันวิทยบริการ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

โปรดอย่าขีด ขำ ขูด ลบ หรือทำเครื่องหมายใด ๆ
ลงบนแบบสำรวจนี้

คำแนะนำ

จุดมุ่งหมายของแบบสำรวจนี้ เพื่อตรวจสอบนิสัย และ เจตคติในการศึกษาของท่าน เพื่อที่จะช่วยเหลือท่านปรับปรุงแก้ไขนิสัยในการศึกษาของท่านให้ดีขึ้น ถ้าท่านตอบแบบสำรวจนี้อย่างซื่อสัตย์ และพิจารณาพิจารณาครบทุก ๆ ข้อ ในหน้าถัดไป ท่านก็สามารถที่จะรู้จักบกพร่องในการศึกษาของท่านได้มาก คำตอบของท่านจะถูกเก็บไว้เป็นความลับที่สุด ดังนั้น โปรดกรุณาตอบคำถามต่าง ๆ ให้ตรงกับความรู้สึกที่แท้จริงของท่านด้วย

วิธีการตอบ

๑. ขอให้ท่านอ่านข้อความที่กำหนดแต่ละข้อ
๒. ตัดสินใจว่า ข้อตรงต่าง ๆ เหล่านี้ ในชีวิตการเรียนของท่านจริง ๆ เกิดขึ้น

กับท่านบ่อยครั้งสัก เท่าใด

๓. เลือกคำตอบให้สอดคล้องกับการตัดสินใจของท่าน
๔. เขียน เลขแทนความบ่อยที่ท่านตัดสินใจลงใน
๕. ทวีแบบสำรวจนี้อย่างรวดเร็ว ข้อใดที่ตอบไม่ได้ เพราะว่ายังไม่มีประสบการณ์ตรง

ขอให้ถือว่าท่านอยู่ในเหตุการณ์เช่นนั้น ท่านจะเลือกตอบอย่างไร แล้วตอบข้อนั้น ๆ ด้วย

๖. ตอบแบบสำรวจนี้ให้ครบทุกข้อ โดยใช้เกรท์ดังต่อไปนี้
 - ๑ = หมาย ๆ ครั้ง คือ เหตุการณ์เกิดขึ้นกับท่านประมาณ ๐% - ๑๕%
 - ๒ = บางครั้ง คือ เหตุการณ์เกิดขึ้นกับท่านประมาณ ๑๖% - ๓๕%
 - ๓ = บ่อยครั้ง คือ เหตุการณ์เกิดขึ้นกับท่านประมาณ ๓๖% - ๖๕%
 - ๔ = เป็นปกติ คือ เหตุการณ์เกิดขึ้นกับท่านประมาณ ๖๖% - ๘๕%
 - ๕ = เกือบสม่ำเสมอ คือ เหตุการณ์เกิดขึ้นกับท่านประมาณ ๘๖% - ๑๐๐%

ตัวอย่าง

- คำถาม ๑. ข้าพเจ้าคิดว่าอาจารย์มักพูดมากเกินไป
๒. ข้าพเจ้า เพียรพยายามทำให้ชอบวิชาต่าง ๆ ที่ข้าพเจ้าเรียนอย่างจริงจัง

คำตอบ ข้อ ๑ ๒ ๓ ๔ ๕ ๖ ๗ ๘

๑	๕							
---	---	--	--	--	--	--	--	--

- คำอธิบาย ๑. ถ้าท่านเติม ๑ ลงใน ได้เลข ๑ แสดงว่า ข้อ ๑ นี้ การที่ท่าน (ข้าพเจ้า) คิดว่า อาจารย์มักพูดมากเกินไปนั้น นาน ๆ ครั้ง (๐ -๑๕) ท่านจึงจะมีความคิดเช่นนั้น
๒. ถ้าท่านเติม ๕ ลงใน ได้เลข ๒ แสดงว่า ข้อ ๒ นี้ การที่ท่าน (ข้าพเจ้า) เพียรพยายามทำให้ชอบวิชาต่าง ๆ ที่ท่าน (ข้าพเจ้า) เรียนอย่างจริงจัง" นั้น เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นท่าน เกือบสม่ำเสมอ (๘๖ -๑๐๐)

โปรดจำไว้ว่า ผู้ถามต้องการให้ท่านประมาณตัวของท่านเองตามสภาพที่เป็นจริงในปัจจุบัน ไม่ใช่ ตามความคิดเห็นของท่านว่าท่าน ควร จะทำหรือรู้สึกอย่างไร หรือท่านคิดว่า ผู้อื่น ควรทำหรือรู้สึกอย่างไร แบบสำรวจนี้ต้องการให้ท่านตอบ เกี่ยวกับนิสัยของท่านในการทำสิ่งต่าง ๆ หรือความรู้สึกของท่าน ถ้า ท่านไม่สามารถจะตอบบางข้อความได้ เพราะไม่มีประสบการณ์เกี่ยวกับเรื่องก็ตาม ขอให้ท่านคิดว่าท่านจะ ทำ อย่างไร ถ้าท่านอยู่ในสถานะการณ์ต่าง ๆ ที่ถามนั้น แล้วตอบข้อความต่าง ๆ เหล่านั้นทุก ๆ ข้อด้วย

คำตอบของข้อความที่สอบถามนี้ ไม่มีถูกหรือผิด และในการตอบไม่มีเวลากำหนดไว้แน่นอน แต่ขอให้ท่านตอบให้เร็วที่สุดเท่าที่จะสามารถทำได้ แต่อย่าเสفا และอย่าใช้เวลาตอบข้อใดข้อหนึ่งนานเกินควร และโปรดตอบให้ครบทุก ๆ ข้อ ทั้ง ๑๐๐ ข้อด้วย

๑. เมื่อการบ้านของข้าพเจ้ายาวมากกว่าปกติ ข้าพเจ้ามักจะหยุดทำอย่าง เบื่อหน่าย หรือไม่ก็ทำแค่เฉพาะส่วนที่ง่าย ๆ เท่านั้น
๒. ในการเตรียมรายงานหรือหัวข้อรายงาน หรืองานประจำภาคเรียน ฯลฯ ข้าพเจ้าจะต้อง มุ่งใจ ว่า ข้าพเจ้าเข้าใจอย่างถ่องแท้ เสียก่อนว่าข้าพเจ้าต้องการทำอะไรก่อนที่จะ เริ่มลงมือทำงานนั้น ๆ
๓. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกว่าอาจารย์ไม่เข้าใจความต้องการ และความสนใจของนิสิต (นักศึกษา)
๔. การที่ข้าพเจ้าไม่ชอบอาจารย์บางท่าน ทำให้ข้าพเจ้าปล่อยปละละเลยการเรียนของข้าพเจ้าด้วย
๕. เมื่อข้าพเจ้า เรียนไม่ทันด้วย เหตุผลบางอย่างที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ข้าพเจ้าจะทำงานที่ทำไม่ทันนั้น โดยไม่ต้องให้อาจารย์เตือนก่อนเลย
๖. การที่ข้าพเจ้ามีปัญหาในการ เขียนแสดงความคิด เห็น ทำให้ข้าพเจ้า เขียนรายงาน ทำข้อสอบ และส่งคนอื่น ๆ
๗. อาจารย์สามารถทำให้วิชาที่ข้าพเจ้า เรียนน่าสนใจ และมีความหมายต่อข้าพเจ้า
๘. ข้าพเจ้าคิดว่าข้าพเจ้าจะสามารถเรียนได้ดีกว่าที่เป็นอยู่ขณะนี้ ถ้าข้าพเจ้ามีเสรีภาพในการที่จะเลือกเรียนวิชาต่าง ๆ ที่ข้าพเจ้าชอบได้
๙. การครุ่นคิด เกี่ยวกับ เรื่องการนัดหมายเพื่อนต่างเพศไปเที่ยว หรือเรื่องในอนาคต ครอบกรรมวิธีในการเรียนของข้าพเจ้ามา
๑๐. อาจารย์วิจารณ์ว่า งานของข้าพเจ้า เขียนอย่างรีบเร่ง หรือเนื้อหาขาดความสัมพันธ์กัน
๑๑. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกว่าการที่อาจารย์ชอบหรือไม่ชอบนิสิต (นักศึกษา) มีผลต่อการให้ระดับคะแนน (Grade) ของนิสิต น(นักศึกษา) ด้วย
๑๒. แม้ว่าบางวิชาข้าพเจ้าไม่ชอบ แต่ข้าพเจ้าก็พยายามเรียนหนัก เพื่อให้ได้ระดับคะแนน (Grade) ที่ดี
๑๓. แม้ว่าการบ้านหรืองานที่อาจารย์กำหนดให้ทำนั้น ขางอย่างน่าเบื่อหน่าย แต่ข้าพเจ้าก็พยายามทำจนสำเร็จ
๑๔. ข้าพเจ้าจะให้ความสำคัญเป็นพิเศษ เรื่องความประพฤติ และความเรียบร้อยของงานต่าง ๆ ที่จะส่งอาจารย์

๑๕. ข้าพเจ้าเชื่อว่า วิธีที่ง่ายที่สุดที่จะทำให้ได้ระดับคะแนน (Grade) ดี คือการแสดงความคิดเห็นคล้อยตามสิ่งที่อาจารย์พูดทุก ๆ อย่าง
๑๖. หลังจากเปิดภาคเรียนใหม่ ๒-๓ วัน ข้าพเจ้าก็เบื่อหน่ายต่อการเรียน
๑๗. ข้าพเจ้ารวบรวมคำบรรยายหรือคำย่อสรุป (note) ทั้งหมดแต่ละวิชาเข้าด้วยกัน แล้วจัด เรียงไว้อย่างเป็นระบบ
๑๘. ข้าพเจ้าจำกฎไวยากรณ์ คำจำกัดความ หรือสูตรต่าง ๆ ได้ โดยที่ไม่เข้าใจอย่างถ่องแท้ว่า สิ่งเหล่านั้นคืออะไร
๑๙. ข้าพเจ้าคิดว่า อาจารย์ชอบที่จะใช้อ่านสจมากเกินไป
๒๐. ข้าพเจ้าเชื่อว่า แท้ที่จริงแล้ว อาจารย์ต้องการให้นิสิต (นักศึกษา) ชอบตน
๒๑. เมื่อข้าพเจ้ามีปัญหาเกี่ยวกับก๊อกรเรียน ข้าพเจ้าจะพยายามแก้ปัญหานั้น ๆ ด้วยการปรึกษากับอาจารย์
๒๒. ข้าพเจ้ามักสงสัยใจที่จะขอร้องให้อาจารย์อธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับงานที่อาจารย์สั่งให้ทำ แต่ข้าพเจ้าไม่เข้าใจ
๒๓. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกว่ อาจารย์เป็นคนใจแคบ และเข้มงวดมากเกินไป
๒๔. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกว่ นิสิต (นักศึกษา) ไม่มีเสรีภาพอย่างเพียงพอในการเลือกเรื่องของตนเอง เพื่อทำรายงานส่งอาจารย์
๒๕. ข้าพเจ้าไม่สนใจกระดาษคำตอบแบบสอบถาม รายงาน หรือการบ้าน ที่อาจารย์ตรวจแก้ไข แล้วส่งคืนกลับมาให้ข้าพเจ้า
๒๖. ข้าพเจ้าประหม่าและสับสนในขณะที่ทำการสอบ เลยทำให้ตอบข้อสอบได้ไม่เต็มความสามารถสูงสุด
๒๗. ข้าพเจ้าคิดว่า อาจารย์คาดหวังให้นิสิต (นักศึกษา) ทำการศึกษานอกห้องเรียนมากเกินไป
๒๘. การที่ข้าพเจ้าไม่สนใจการเรียน ทำให้ข้าพเจ้ามีปัญหาเกี่ยวกับสมาธิในการอ่าน
๒๙. ข้าพเจ้าชอบให้โต๊ะทำงานของข้าพเจ้าเหมือนที่ทำงานของนักธุรกิจ และจะกำจัดสิ่งต่าง ๆ ที่จะดึงดูดความสนใจออกไปทั้งหมด เช่น รูปภาพ จดหมาย และของที่ระลึกต่าง ๆ เป็นต้น
๓๐. ข้าพเจ้ามีปัญหาเรื่องการใช้ไวยากรณ์ให้ถูกต้องในการเขียนรายงาน หรือเขียนเรียงความ

๓๑. เวลาอาจารย์อธิบายบทเรียน หรือตอบคำถามนิสิต (นักศึกษา) อาจารย์ใช้คำที่ข้าพเจ้าไม่เข้าใจ
๓๒. ข้าพเจ้าคิดจะเรียนแต่ละวิชาเพียงพอให้ผ่านได้เท่านั้น เว้นแต่บางวิชาที่ข้าพเจ้าชอบจริง ๆ
๓๓. เสียงโทรทัศน์ เสียงคนเดินเข้าออกห้องเรียน และเสียงหยอกล้อของเพื่อน ๆ รบกวนสมาธิในการทำงานของข้าพเจ้า
๓๔. เวลาจดย่อสรุปคำบรรยาย (note) ข้าพเจ้ามักจดสิ่งต่าง ๆ ซึ่งในภายหลังพบว่าไม่ค่อยมีความสำคัญนัก
๓๕. อาจารย์ของข้าพเจ้าอธิบายสิ่งที่ต้องการสอนไม่ละเอียดเพียงพอ
๓๖. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกสับสน และหัดลึนใจไม่ได้ว่า จุดมุ่งหมายทางการศึกษา หรือทางอาชีพของข้าพเจ้าควรจะเป็นอะไร
๓๗. การที่จะเริ่มต้นทำงานเพื่อช่วยการเรียนแต่ละอย่าง ข้าพเจ้าใช้เวลาเตรียมการเป็นเวลานาน ๆ จึงจะเกิดความพร้อม
๓๘. ข้าพเจ้าสอบได้ไม่ค่อยดี เพราะการที่จะคิดอย่างรวดเร็วเพื่อหัดลึนใจในเวลาอันสั้น เป็นสิ่งที่ยากสำหรับข้าพเจ้า
๓๙. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกที่ อาจารย์หญิงและชื่อพี่ที่จะให้ความสัมพันธ์กับนิสิต (นักศึกษา)
๔๐. บางวิชาที่เรียนน่าเบื่อหน่ายมากจนทำให้ข้าพเจ้าต้องบังคับตัวเองให้ทำงานที่อาจารย์กำหนดให้ทำ
๔๑. ข้าพเจ้าไม่สามารถจะมีสมาธิในการเรียนได้ดี เพราะว่่ากำลังอยู่ในระหว่างความสับสนวุ่นวายใจ หงุดหงิด หรืออยู่ในระหว่างความทุกข์
๔๒. เมื่ออ่านเรื่องที่ถูกกำหนดให้อ่าน ข้าพเจ้าจะอ่านข้ามรูปภาพ กราฟ และตารางประกอบ
๔๓. ข้าพเจ้าเชื่อว่า อาจารย์มีความสุขอย่างเจียบ ๆ ที่สามารถทำให้ นิสิต (นักศึกษา) มีความยุ่งยากลำบากในการเรียน
๔๔. ข้าพเจ้าเชื่อว่า การมีชีวิตอยู่กับความสุข และความรื่นรมย์อย่างเต็มที่ สำคัญมากกว่าการศึกษาเล่าเรียนเสียอีก
๔๕. ข้าพเจ้าผลิตวันประกันพรุ่งที่จะทำงานการเรียนที่อาจารย์กำหนดให้ทำ จนกว่าจะถึงวันที่สุดท้าย จึงค่อยทำ

๔๖. หลังจากได้อ่านสิ่งที่อาจารย์กำหนดให้อ่านไปสัก ๒-๓ หน้า ข้าพเจ้าไม่สามารถจำสิ่งที่ข้าพเจ้าเพิ่งอ่านไปแล้วได้
๔๗. ข้าพเจ้ามีความคิดว่า อาจารย์มักเป็นคนพูดมาก
๔๘. ข้าพเจ้าเชื่อว่า อาจารย์หลีกเลี่ยงการตกเตียงเกี่ยวกับเหตุการณ์หรือปัญหาเฉพาะหน้า กับนิสิต (นักศึกษา)
๔๙. เมื่อเวลาข้าพเจ้านั่งลงทำงาน ข้าพเจ้าพบว่าตัวเองอ่อนเพลีย เหนื่อยหน่าย และง่วงนอน มากเกินกว่าที่จะทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ
๕๐. ข้าพเจ้ามีปัญหาเกี่ยวกับการอ่านจับใจความที่สำคัญ ๆ ซึ่งจะออกสอบในภายหลัง
๕๑. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกที่ อาจารย์ให้ความสนใจและช่วยเหลือนิสิต (นักศึกษา) ทุก ๆ คน อย่างเท่าเทียมกัน
๕๒. ข้าพเจ้ารู้สึกที่ ระดับคะแนน (Grade) ของข้าพเจ้าเหมาะสมกับระดับความสามารถของ ข้าพเจ้าดีแล้ว
๕๓. ข้าพเจ้าเสียเวลามากโดยเปล่าประโยชน์ด้วยการพูดคุย อ่านวารสาร ดูทีวี ฟังวิทยุ ไปดูภาพยนตร์ ฯลฯ เพื่อต้องการให้การเรียนของข้าพเจ้าดีขึ้น
๕๔. เมื่อข้าพเจ้าส่งสัปรูปแบบที่จะเขียนรายงานหรืองานที่ได้รับมอบหมาย ข้าพเจ้าจะใช้รูปแบบที่เป็นที่ยอมรับกันแล้ว เป็นแนวทางในการทำงานนั้น
๕๕. คำอธิบาย ตัวอย่าง และภาพประกอบในการเรียนการสอนของอาจารย์ไม่มีชีวิตชีวา และแก่ วิชาการเกินไป
๕๖. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกที่ มันไม่คุ้มกับเวลา เงินทอง และความพยายามเลยที่จะเสียเวลา เรียนวิชาที่ข้าพเจ้ากำลังศึกษาอยู่
๕๗. การทำงานเกี่ยวกับการเรียนของข้าพเจ้าไม่มีระเบียบแบบแผน และโดยมากข้าพเจ้า ร จะสนใจทำ เมื่อจวนถึงกำหนด เวลาส่งงาน
๕๘. เมื่ออ่านตำราหรือเรื่องยาว ๆ ข้าพเจ้าจะหยุดเป็นระยะ ๆ เพื่อทบทวนประเด็นที่สำคัญ ๆ ที่อ่านมาแล้ว
๕๙. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกที่ อาจารย์เสียดสีนิสิต (นักศึกษา) ที่เรียนอ่อน และหยามหยินความ ผิดพลาดของนิสิต (นักศึกษา) เหล่านั้นมากเกินไป

๖๐. บางชั่วโมงข้าพเจ้ารู้สึกว่าการเรียนน่าเบื่อหน่ายมากจนข้าพเจ้าต้องนั่งวาดรูป เขียนจดหมาย หรือนั่งฝนตลอดทั้งชั่วโมง แทนที่จะนั่งฟังอาจารย์สอน
๖๑. กิจกรรมนอกหลักสูตร เช่น การไปเที่ยวกับเพื่อนต่างเพศ ไปเที่ยวไนท์คลับ การเล่นเกม และกิจกรรมอื่น ๆ เหล่านี้ ทำให้ข้าพเจ้าเรียนไม่ทันเพื่อน
๖๒. ข้าพเจ้ารู้สึกว่า เวลาที่เสียไปไม่คุ้มกับสิ่งที่ข้าพเจ้าเรียนเลย
๖๓. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกว่า อาจารย์ทำให้การเรียนการสอนบางวิชายากเกินไปสำหรับนิสิต (นักศึกษา) ที่มีความสามารถปานกลาง
๖๔. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกว่า บางรายวิชามีคุณค่าในทางปฏิบัติน้อยมากสำหรับข้าพเจ้า
๖๕. ข้าพเจ้าใช้เวลาว่างในชั่วโมงว่างทำงานที่อาจารย์มอบหมาย เพื่อจะได้ใช้เวลาทำการบ้านที่บ้านน้อยลง
๖๖. ข้าพเจ้ามีความสามารถในการอ่านได้ไม่นานนัก แล้วก็อ่านข้อความต่าง ๆ ต่อไปไม่รู้เรื่อง
๖๗. ข้าพเจ้าคิดว่า ครูฝึกนักฟุตบอลทำคุณประโยชน์ให้แก่ชีวิตในการเรียนของนิสิต (นักศึกษา) ได้มากกว่าอาจารย์ที่สอนหนังสือ
๖๘. ข้าพเจ้าเชื่อว่า จุดมุ่งหมายทั้งปวงของการศึกษา ควรที่จะทำเพื่อให้ผู้เรียนมีความพร้อมที่จะออกไปประกอบอาชีพได้
๖๙. ปัญหาต่าง ๆ นอกชั้นเรียน เช่น ปัญหาด้านการเงิน ความรัก ความขัดแย้งต่าง ๆ ฯลฯ ทำให้ข้าพเจ้าจะเลิกการเรียนของข้าพเจ้า
๗๐. ข้าพเจ้าลอก diagram รูปวาด รูปโต๊ะ และรูปภาพอื่น ๆ ที่อาจารย์เขียนบนกระดานดำ เพื่อประกอบการเรียนการสอน
๗๑. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกว่า อาจารย์คำนึงเรื่องระดับคะแนน (Grade) มากเกินไป และลืมจุดมุ่งหมายที่แท้จริงของการศึกษา
๗๒. ข้าพเจ้า เพียรพยายามทำให้ชอบวิชาต่าง ๆ ที่ข้าพเจ้าเรียนอย่างจริงจัง
๗๓. ข้าพเจ้าทำงานการเรียนเสร็จทันตามเวลา
๗๔. ข้าพเจ้าเสียคะแนนจากการสอบแบบถูกผิดหรือแบบเลือกตอบ เพราะข้าพเจ้าเปลี่ยนใจแล้ว เปลี่ยนคำตอบที่เลือกครั้งแรก ซึ่งข้าพเจ้าพบในเวลาต่อมาว่าเป็นคำตอบที่ถูกต้องแล้ว

๗๕. ข้าพเจ้าคิดว่านิสิต (นักศึกษา) ที่ถามคำถาม หรือเสนอความคิดเห็นในห้องเรียน เพราะต้องการสร้างความประทับใจให้กับอาจารย์เท่านั้น
๗๖. ข้าพเจ้ามุ่งหวังจะเรียนในมหาวิทยาลัย (หรือวิทยาลัย) เพราะเหตุผลประการสำคัญที่ว่า การศึกษาระดับนี้ทำให้คนมีเกียรติภูมิ และได้รับการยกย่อง
๗๗. ในขณะที่ข้าพเจ้าทำงานการเรียน ข้าพเจ้าเปิดวิทยุ หรือที่เล่นแผ่นเสียง หรือโทรทัศน์ ฟังหรือดูไปด้วย
๗๘. เวลาเตรียมตัวสอบ ข้าพเจ้าจัดระเบียบข้อเท็จจริงต่าง ๆ ที่เรียนแล้วให้เป็นระบบ เช่น เรียงตามลำดับความยากง่าย เป็นต้น
๗๙. ข้าพเจ้าเชื่อว่า อาจารย์มีเจตนาจัดสอบไล่ในวันทีนิสิต (นักศึกษา) ขาดเรียนมาก
๘๐. ข้าพเจ้าเชื่อว่า ชื่อเสียงของมหาวิทยาลัย (วิทยาลัย) ทางการเล่นฟุตบอลมีความสำคัญเท่า ๆ กับชื่อเสียงทางงานวิชาการ
๘๑. สำหรับข้าพเจ้า การเรียนเปรียบเสมือนการเลี้ยงดวง คือ ไม่ได้ก็เสีย แล้วแต่ที่ว่าข้าพเจ้า จะมื่ออารมณ์อย่างไร
๘๒. ข้าพเจ้ามักจะขาดความระมัดระวังในเรื่องตัวสะกดคำกริยา และการใช้ไวยากรณ์ เมื่อเขียน เรียงความ ตอบคำถามในเวลาสอบไล่
๘๓. ข้าพเจ้าเชื่อว่า วิธีที่จะให้ได้คะแนนดี (Grade) วิธีหนึ่งก็คือ การประจบประแจงอาจารย์ผู้สอน
๘๔. ข้าพเจ้าคิดว่า ทางที่อาจจะดีที่สุดสำหรับข้าพเจ้าก็คือ การลาออกจากการเรียน เพื่อกลับไปทำงาน เดิมดีกว่า
๘๕. ข้าพเจ้าศึกษานอกห้องเรียนด้วยตนเองวันละ ๓ ชั่วโมง หรือมากกว่านี้
๘๖. แม้ว่าข้าพเจ้าจะพยายามจนวินาทีสุดท้าย แต่ก็ไม่สามารถจะทำข้อสอบได้ เสร็จทันตามเวลาที่กำหนด ไว้ได้
๘๗. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกว่าจะ เกือบเป็นไปไม่ได้เลยทีนิสิต (นักศึกษา) ที่มีความสามารถปานกลาง จะทำงานที่อาจารย์มอบให้ทำได้ เสร็จทันกำหนด
๘๘. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกว่าจะ สิ่งที่ไม่ได้เรียนไม่ได้ เป็นการเตรียมชีวิตเพื่อเผชิญกับปัญหาที่เป็นจริง ในอนาคตเลย

๘๙. ข้าพเจ้าทำงานการเรียนที่อาจารย์กำหนดให้ทำอย่างสม่ำเสมอทุก ๆ วัน เพื่อไม่ให้งานค้างค้ำ
๙๐. ถ้ามีเวลาเพียงพอข้าพเจ้าใช้เวลาว่างนี้ตรวจสอบคำตอบข้อสอบของข้าพเจ้าก่อนจะส่งอาจารย์
๙๑. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกที่งานที่ไม่เข้าทำที่อาจารย์กำหนดให้ผลิต (นักศึกษา) ทำ เป็นบ่อเกิดที่สำคัญให้ผลิต (นักศึกษา) ทุจริตในการสอบ
๙๒. การผลัดวันประกันพรุ่งในการอ่าน หรือทำงานที่อาจารย์กำหนดให้ทำ ทำให้ข้าพเจ้าปวดหัว
๙๓. ข้าพเจ้าชอบศึกษาตามลำพังมากกว่าที่จะศึกษารวมกับคนอื่น
๙๔. เมื่ออาจารย์ส่งผลการสอบคืน ข้าพเจ้าพบว่า ข้าพเจ้าตอบคำถามบางข้ออย่างเลว
๙๕. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกที่ อาจารย์ไม่ควรคาดหวังให้ผลิต (นักศึกษา) นิยมชมชอบอาจารย์ หมดทุก ๆ คน
๙๖. ข้าพเจ้ามีความรู้สึกว่า บางชั่วโมงข้าพเจ้าอยากหนีการเรียน เมื่อข้าพเจ้ามีกิจกรรมบางอย่าง ต้องทำ หรือ เมื่อข้าพเจ้าต้องการเตรียมตัวเร่งด่วนเพื่อการสอบบางวิชา
๙๗. การเริ่มต้นศึกษาด้วยตนเอง ข้าพเจ้าเตรียมทุกสิ่งทุกอย่างให้เป็นระเบียบก่อน เพื่อจะได้ใช้เวลาอย่างมีประสิทธิภาพสูงสุด
๙๘. ขณะทำการสอบ ข้าพเจ้ามักลืมเขียนชื่อ วันที่ เสมอ ๆ ซึ่งจริง ๆ แล้ว สิ่งเหล่านี้ข้าพเจ้ารู้ อย่างขึ้นใจอยู่แล้วว่าไม่ควรลืม
๙๙. ข้าพเจ้าเชื่อว่า เหตุผลที่สำคัญที่อาจารย์ประกอบ "อาชีพครู" ก็เพราะชอบการสอน
๑๐๐. ข้าพเจ้าเชื่อว่า ระดับคะแนน (Grade) ที่ผลิต (นักศึกษา) ได้จากการเรียน โดยมากได้ จากความสามารถในการท่องจำ มากกว่าจากความสามารถในการคิด หรือ เข้าใจสิ่งที่เรียน

กระดาษคำตอบ

ชื่อ _____ นามสกุล _____ กลุ่มที่ _____

ข้อที่ ๑ ๒ ๓ ๔ ๕ ๖ ๗ ๘ ๙ ๑๐ ๑๑ ๑๒ ๑๓ ๑๔ ๑๕ ๑๖

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

col. ๑ ๒ ๓ ๔ ๕ ๖ ๗ ๘ ๙ ๑๐ ๑๑ ๑๒ ๑๓ ๑๔ ๑๕ ๑๖

ข้อที่ ๑๗ ๑๘ ๑๙ ๒๐ ๒๑ ๒๒ ๒๓ ๒๔ ๒๕ ๒๖ ๒๗ ๒๘ ๒๙ ๓๐ ๓๑ ๓๒ ๓๓

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

col. ๑๗ ๑๘ ๑๙ ๒๐ ๒๑ ๒๒ ๒๓ ๒๔ ๒๕ ๒๖ ๒๗ ๒๘ ๒๙ ๓๐ ๓๑ ๓๒ ๓๓

ข้อที่ ๓๔ ๓๕ ๓๖ ๓๗ ๓๘ ๓๙ ๔๐ ๔๑ ๔๒ ๔๓ ๔๔ ๔๕ ๔๖ ๔๗ ๔๘ ๔๙ ๕๐

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

col. ๓๔ ๓๕ ๓๖ ๓๗ ๓๘ ๓๙ ๔๐ ๔๑ ๔๒ ๔๓ ๔๔ ๔๕ ๔๖ ๔๗ ๔๘ ๔๙ ๕๐

ข้อที่ ๕๑ ๕๒ ๕๓ ๕๔ ๕๕ ๕๖ ๕๗ ๕๘ ๕๙ ๖๐ ๖๑ ๖๒ ๖๓ ๖๔ ๖๕ ๖๖ ๖๗

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

col. ๕๑ ๕๒ ๕๓ ๕๔ ๕๕ ๕๖ ๕๗ ๕๘ ๕๙ ๖๐ ๖๑ ๖๒ ๖๓ ๖๔ ๖๕ ๖๖ ๖๗

ข้อที่ ๖๘ ๖๙ ๗๐ ๗๑ ๗๒ ๗๓ ๗๔ ๗๕ ๗๖ ๗๗ ๗๘ ๗๙ ๘๐ ๘๑ ๘๒ ๘๓ ๘๔

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

col. ๖๘ ๖๙ ๗๐ ๗๑ ๗๒ ๗๓ ๗๔ ๗๕ ๗๖ ๗๗ ๗๘ ๗๙ ๘๐ ๘๑ ๘๒ ๘๓ ๘๔

ข้อที่ ๘๕ ๘๖ ๘๗ ๘๘ ๘๙ ๙๐ ๙๑ ๙๒ ๙๓ ๙๔ ๙๕ ๙๖ ๙๗ ๙๘ ๙๙ ๑๐๐

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

col. ๕ ๖ ๗ ๘ ๙ ๑๐ ๑๑ ๑๒ ๑๓ ๑๔ ๑๕ ๑๖ ๑๗ ๑๘ ๑๙ ๒๐

สำหรับเจ้าหน้าที่

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

col. ๒๑ ๒๒ ๒๓ ๒๔ ๒๕ ๒๖ ๒๗ ๒๘