



บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การขอความช่วยเหลือเป็นพฤติกรรมที่เราพบได้ทั่วไปในชีวิตประจำวัน ไม่ว่าจะเป็นการแสดงออกทางตรง เช่น การถามคำถาม หรือกล่าววาจาเพื่อขอให้ช่วย หรือการแสดงออกทางอ้อม เช่น การขมวดคิ้วเข้าหากัน การชักไหล่ และสายศีรษะไปมา เราจะพบว่าเด็กเล็กๆ มักจะขอให้ผู้ใหญ่ช่วยเมื่อเขาคาดหวังว่าเขาไม่สามารถทำงานนั้นได้ เนื่องจากเขาเชื่อว่าผู้ใหญ่จะไม่มองเขาในแง่ลบ (Newman & Goldin, 1990) แต่เมื่อเขาโตขึ้นและเข้าสู่ระบบโรงเรียน เขาจะพบกับสภาพแวดล้อมในโรงเรียนที่ต่างจากที่บ้าน รวมทั้งเขาจะได้รับประสบการณ์ต่าง ๆ จากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและเพื่อน ทำให้เขาเปลี่ยนความเชื่อเกี่ยวกับระดับความสามารถ ความเฉลียวฉลาด หรือสติปัญญาของตนเอง โดยไม่คำนึงถึงระดับความพยายามของตนเอง (Dweck and Elliott, 1983) สาเหตุดังกล่าวทำให้นักเรียนหลีกเลี่ยงที่จะแสดงการขอความช่วยเหลือในเวลาต่อมา เด็กบางคนเชื่อว่าใครก็ตามที่ขอความช่วยเหลือจากผู้อื่นอยู่เสมอนั้นเป็นผู้ที่มีความสามารถต่ำ ดังนั้นเขาจึงพยายามหลีกเลี่ยงที่จะขอความช่วยเหลือแม้ว่าเขาจะรับรู้ว่าคุณเองนั้นมีความสามารถในระดับใดก็ตามและต้องการความช่วยเหลือหรือไม่ในสถานการณ์นั้น ๆ (Nicholls, 1984) ในขณะที่เด็กบางคนเชื่อว่าเขาจะขอความช่วยเหลือเฉพาะในกรณีที่เขามีความสามารถในระดับต่ำเท่านั้น ดังนั้นเด็กเหล่านี้จึงหลีกเลี่ยงที่จะแสดงให้ผู้อื่นเห็นว่าเขามีความสามารถต่ำโดยการไม่ขอความช่วยเหลือ

แต่ในสภาพการเรียนการสอนในห้องเรียนในระดับประถมศึกษาตอนปลาย ผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลือทางการเรียนมากที่สุด ก็คือผู้ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ (Newman & Goldin, 1990; Abreton, 1993) และนักเรียนเหล่านี้มักจะไม่ขอความช่วยเหลือทางการเรียน (Karabenick & Knapp, 1988) เนื่องจากนักเรียนจะรู้สึกอึดอัดในการถามคำถาม (Newman & Goldin, 1990) และมีความเชื่อที่ว่า การขอความช่วยเหลือนั้นแสดงถึงความสามารถในระดับต่ำ (Graham & Baker, 1990) ในขณะที่เด็กอายุระหว่าง 11 ถึง 12 ปี ซึ่งเป็นผู้ที่สามารถรับรู้เรื่องราวเกี่ยวกับตนเองและสามารถประเมินตนเองในวิชาคณิตศาสตร์และการอ่านได้ (Paris & Newman, 1990) ซึ่งนักเรียนเหล่านี้มักจะไม่ชอบที่จะถามคำถามครู (Van der Meiji, 1990) นอกจากนี้นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำในอดีตชอบที่จะขอความช่วยเหลือทางการเรียน (Ames and Lau, 1982) ในขณะที่นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับสูง จะรายงานว่าได้กำกับตนเองในการใช้กลวิธีในการขอความช่วยเหลือทางการเรียนจากผู้ที่มีความรู้โดยเฉพาะครูและผู้ปกครอง (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988)

ในอดีตนั้นนักการศึกษา มองว่านักเรียนที่ขอความช่วยเหลือทางการเรียน ก็คือนักเรียนที่ไม่มีความสามารถ ไม่บรรลุนิติภาวะ และต้องพึ่งพาอาศัยผู้อื่น (Newman & Schwager, 1995:353) ดังนั้นวิธีการขอความช่วยเหลือทางการเรียนของ Nelson-Le Gall (1981, 1985) และ Kuhl (1985) จึงไม่ได้รับการพิจารณาเท่าที่ควร (อ้างถึงใน Newman, 1994) แต่ในปัจจุบันนี้ ผู้ที่ได้พัฒนาวิธีการเรียนรู้โดยอาศัยกลวิธีการขอความช่วยเหลือทางการเรียน ก็คือ Newman (1990, 1991, 1994) ผู้ที่กล่าวว่า การขอความช่วยเหลือทางการเรียนมีประโยชน์และมีประสิทธิภาพภายใต้สภาพเงื่อนไขที่เฉพาะเจาะจง นั่นคือ ต้องไม่พึ่งพาอาศัยผู้อื่นมากเกินไปจนเกิดความจำเป็น และผู้เรียนต้องขอความช่วยเหลือทางการเรียนโดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อรวบรวมข้อมูลที่จำเป็นต่อการเรียนรู้เพื่อให้ทราบวิธีการแก้ปัญหาในระยะยาวมากกว่าที่จะมุ่งหวังเพื่อแก้ปัญหาให้สำเร็จและเพื่อความถูกต้องเท่านั้น ซึ่งสอดคล้องกับที่ Nicholls (1983:218) กล่าวว่า ผู้เรียนจะรับรู้ถึงว่าเขาขาดความเข้าใจและความสามารถ เขาจะใช้กลวิธีการขอความช่วยเหลือทางการเรียนเพื่อพัฒนาความเข้าใจของตนเองตามเป้าหมายทางการเรียนของเขา ซึ่งตรงกับที่ Holt (1964) อ้างถึงใน Nicholls, 1983) กล่าวว่านักเรียนที่ดื้อนั้นมักจะบอกว่าเขาไม่เข้าใจเรื่องใดบ้าง อันเป็นวิธีในการตรวจสอบความเข้าใจของเขาอย่างง่าย ๆ อย่างไรก็ตาม Ames (1983) ได้เสนอว่าในสภาพของการแนะนำที่เน้นตนเอง (Ego-Involvement) นักเรียนมีแนวโน้มที่จะแสดงการขอความช่วยเหลือทางการเรียนเพิ่มขึ้น ซึ่งนักเรียนเหล่านี้เชื่อว่าพฤติกรรมดังกล่าวหมายถึงการมีความสามารถต่ำ แต่ในสภาพการณ์เดียวกันนี้นักเรียนที่ไม่แน่ใจในความสามารถของตนเองมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมขอความช่วยเหลือทางการเรียนลดลง นอกจากนี้การมุ่งใจในลักษณะที่แตกต่างกัน เช่น การมุ่งใจภายในด้วยการแข่งขัน การมุ่งใจด้วยความท้าทาย หรือการมุ่งใจด้วยความต้องการที่จะเรียนรู้อย่างอิสระ มีอิทธิพลทำให้นักเรียนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา มีแรงมุ่งใจในการขอความช่วยเหลือทางการเรียน (Newman, 1990) นอกจากนี้เมื่อนักเรียนที่ได้รับการมุ่งใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการกระทำ นักเรียนเอาใจใส่ต่อการขอความช่วยเหลือที่เน้นเฉพาะผลผลิตของงาน และมีแนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงการขอความช่วยเหลือทางการเรียน (Arbreton, 1993)

ดังนั้นครูควรจัดการเรียนการสอนเพื่อให้นักเรียนเกิดกระบวนการในการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องโดยที่ครูต้องจัดประสบการณ์ต่าง ๆ เพื่อให้นักเรียนเกิดแรงมุ่งใจและทักษะในการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Wigfield, 1994:101) นั่นคือ ครูควรรู้ว่าเพราะเหตุใด นักเรียนจึงปรารถนาที่จะเรียนในสิ่งนั้นมากกว่าที่จะเข้าใจว่านักเรียนเรียนรู้ได้อย่างไร (Hamilton & Ghatala, 1994:329) นอกจากนี้ครูควรที่จะรู้วิธีการที่จะมุ่งใจนักเรียนในการเรียนการสอน ครูควรให้ความช่วยเหลือ ให้ความเข้าใจ และมอบหมายงานให้นักเรียนรู้จักรับผิดชอบการทำงานของตนเองอย่างเหมาะสม จนกระทั่งนักเรียนสามารถที่จะจัดการและทำงานให้สำเร็จได้อย่างอิสระ (Henderson & Cunningham, 1994:265-365) ดังนั้นหากครูสร้างเสริมและส่งเสริมให้นักเรียนเกิดแรงมุ่งใจในการเรียนแล้วน่าจะป็นวิธีหนึ่งที่มีประสิทธิภาพในการลด และแก้ปัญหาทางการศึกษาที่เกิดขึ้นในปัจจุบันนี้และที่จะเกิดในอนาคต (Nicholls, 1983)

จากความเป็นมาและความสำคัญของปัญหาข้างต้น ผู้วิจัยจึงมีความเชื่อว่าการฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสม โดยที่ครูตั้งใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการกระทำ และตั้งใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้จะช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในระดับประถมศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำในวิชาคณิตศาสตร์ได้หรือไม่

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษานี้ ผู้วิจัยขอแบ่งแนวคิดและทฤษฎีออกเป็น 2 ด้าน คือ

1. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับวิธีการขอความช่วยเหลือทางการเรียน
2. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการตั้งใจด้วยเป้าหมาย

1. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับวิธีการขอความช่วยเหลือ

นักจิตวิทยาทางปัญญาสังคมอย่าง Bandura เชื่อว่าปัจจัยสำคัญที่ทำให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ ได้แก่ องค์ประกอบส่วนบุคคล (P) สิ่งแวดล้อม (E) และพฤติกรรม (B) ในลักษณะที่องค์ประกอบเหล่านี้มีอิทธิพลซึ่งกันและกัน นั่นคือ หากองค์ประกอบใดขององค์ประกอบหนึ่งสิ่งแวดล้อมเปลี่ยนไป จะทำให้องค์ประกอบอื่น ๆ ที่เหลือเปลี่ยนแปลงไปด้วย (Bandura, 1977)

Zimmerman (1989:330-331) เห็นว่า Bandura ได้เสนอทฤษฎีจิตวิทยาทางปัญญาสังคมโดยเน้นว่าอิทธิพลขององค์ประกอบด้านสิ่งแวดล้อมเป็นปัจจัยที่สำคัญที่สุดจะทำให้องค์ประกอบส่วนบุคคลและพฤติกรรมเปลี่ยนไป นอกจากนี้อิทธิพลทางด้านสิ่งแวดล้อม บุคคล และพฤติกรรมยังมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน เขาได้เสนอว่าบุคคลจะมีความพยายามในการวางแผน คิดสิน และแสดงปฏิกิริยาต่อพฤติกรรมของตนเอง ซึ่งกระบวนการเหล่านี้จะทำให้พฤติกรรมของบุคคลนั้นเปลี่ยนแปลง เขาเรียกกระบวนการเหล่านี้ว่า กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง ซึ่งเป็นวิธีการที่ผู้เรียนควบคุมตนเองในด้านของปัญหา ดังนั้นองค์ประกอบของการเรียนรู้แบบการกำกับตนเองเป็นการใช้กลวิธีที่เฉพาะเจาะจง เพื่อบรรลุจุดมุ่งหมายทางการเรียนบนพื้นฐานของการรับรู้ความสามารถของตนเอง อันประกอบด้วย การตั้งจุดมุ่งหมายทางการเรียน การรับรู้ความสามารถทางการเรียน และการใช้กลวิธีทางการเรียน (Zimmerman, 1989:329) ในขณะที่ครูสอนนักเรียนครูสอนนักเรียนการสอนของครูเปรียบเสมือนอิทธิพลทางสิ่งแวดล้อมที่ (E) จะช่วยให้นักเรียนเกิดการพัฒนาการที่จะเรียนรู้สิ่งที่ครูกำหนด แต่เมื่อนักเรียนประเมินและตัดสินใจว่าตนเองมีความสามารถต่ำ (P) นักเรียนจะแสดงปฏิกิริยาด้วยการขอความช่วยเหลือจากครู (B) และเมื่อครูสนองตอบความต้องการความช่วยเหลือของนักเรียน (E) จะทำให้นักเรียนประเมินและตัดสินใจตนเองมีความสามารถที่จะทำงานนั้นได้โดยอิสระ (P) (Schunk, 1991 : 277) ตามจุดมุ่งหมายของครู (Garcia & Pintrich, 1994 : 129) ซึ่ง (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988) เรียกวิธีการเรียนรู้แบบนี้ว่ากลวิธีการขอความช่วยเหลือทางสังคม (Seeking-Social Assistance)

นักเรียนที่มีวิธีการขอความช่วยเหลือทางสังคมจะเป็นผู้ที่กำกับกิจกรรมทางปัญญาเพื่อขอความช่วยเหลือจากสิ่งแวดล้อมโดยอาศัยกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและเพื่อนร่วมชั้นเรียน หรือที่เรียกว่า ความช่วยเหลือทางตรง ซึ่งมีความแตกต่างจากวิธีการเรียนรู้แบบอื่น ๆ ในการกำกับตนเอง ดังนั้นเราจะสังเกตได้ว่านักเรียนที่ใช้กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองจะต้องอยู่ล้าหลังกับเครื่องมือช่วยเหลือทางการเรียนที่จำเป็นเท่านั้น เช่น สมุดจดบันทึก หนังสือเรียน หรือเครื่องคอมพิวเตอร์ หรือที่เรียกว่าความช่วยเหลือทางอ้อม (Zimmerman, 1989:336) ถึงแม้ว่า ความช่วยเหลือที่จำเป็นจากครูหรือเพื่อนสามารถแบ่งเบาอุปสรรคทางการเรียนที่เกิดขึ้นได้เร็วกว่าก็ตาม แต่จะเห็นว่าจากกลวิธีการเรียนรู้ทั้งสองลักษณะนั้นผู้เรียนจะได้รับความรู้ ทักษะ และกลวิธีที่สามารถนำกลับมาใช้สำหรับช่วยตนเองในภายหลัง ดังนั้นผู้เรียนจึงควรที่จะได้รับความช่วยเหลือจากผู้ที่มีความรู้ เมื่อนักเรียนมีความต้องการหรือมีความจำเป็นตามสภาพการณ์อย่างแท้จริงโดยที่ปริมาณการขอความช่วยเหลือที่ให้แก่นักเรียนไม่ควรมากเกินไปจนกลายเป็น ซึ่งวิธีการนี้จะช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนรู้ของผู้เรียนมากกว่าที่จะปล่อยให้ผู้เรียนรอคอยความช่วยเหลือโดยไม่มีความกระตือรือร้นที่จะช่วยเหลือตนเอง หรือผู้เรียนล้มเลิกที่จะลงมือทำงานนั้นต่อจนเสร็จ (Newman, 1991:154, 166) จากงานวิจัยของ Zimmerman & Martinez-Pons (1990) พบว่าผู้เรียนที่ขอความช่วยเหลือทางการเรียนจะได้รับข่าวสารข้อมูลจากสังคมแวดล้อมขณะที่เป็นผู้เรียนที่มีผลการเรียนระดับอัจฉริยะมากกว่าผู้เรียนที่มีผลการเรียนระดับปกติ

ประวัติความเป็นมา

Newman (1991 และ 1994) ได้กล่าวถึงประวัติและความเป็นมาของการขอความช่วยเหลือทางการเรียน ซึ่งพอจะสรุปได้ดังนี้

Harterp (1963) เป็นบุคคลแรกที่กล่าวถึงการขอความช่วยเหลือทางการเรียน โดยเขาได้ศึกษาถึงพัฒนาการทางสังคมและอารมณ์จากความเป็นอิสระในการทำงานของนักเรียน ซึ่งการศึกษาค้นคว้านี้ไม่สามารถอธิบายความแตกต่างของคนในการขอความช่วยเหลือทางการเรียนได้ อธิบายได้แต่เพียงว่าเด็กไว้ใจใครและไม่ไว้ใจใครเท่านั้น ต่อมา Vygotsky (1978) นักจิตวิทยาพัฒนาการชาวโซเวียต ได้เชื่อมโยงความนับพันระหว่างความช่วยเหลือและการสอนโดยตรงจากผู้ปกครอง ซึ่งเขาได้เน้นในเรื่องของอิทธิพลทางสังคม Stern (1985) นักจิตวิทยาคลินิกเด็กได้อธิบายความสัมพันธ์ของความช่วยเหลือเหลือระหว่างมารดาและทารกแต่ละคู่ว่ามีความแตกต่างกัน นอกจากนี้ความสัมพันธ์นี้ยังสามารถอธิบายกระบวนการในการเกิดการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในบริบทของโรงเรียน หลังจากนั้น Nelson-Le Gall (1981, 1985) ได้กล่าวถึงการขอความช่วยเหลือว่าเป็นกลวิธีที่ผู้เรียนใช้ในการเรียนการสอน และหากผู้เรียนใช้กลวิธีนี้ภายใต้สภาพการณ์ที่เหมาะสมจะมีประโยชน์และมีประสิทธิภาพ นั่นคือต้องให้ผู้เรียนได้ทำงานอย่างอิสระเพื่อให้เกิดความรอบรู้ ซึ่งคล้ายกับ Kuhl (1985) ที่กล่าวว่า การขอความช่วยเหลือทางการเรียนเป็นกลวิธีในการมุ่งใจในการเรียนรู้ ต่อมา Rohover & Thomas (1989) เชื่อว่าหากนักเรียนมีความเชื่อใจใน

ความช่วยเหลือทางการเรียนของครูและเพื่อนร่วมชั้นเรียนแสดงว่านักเรียนรับรู้งานที่เกิดขึ้นในห้องเรียน . ในขณะที่ Ainsworth (1991) มีความคิดเห็นเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือตามแนวความคิดของนักจิตวิทยาคลินิก แต่อย่างไรก็ตาม Newman (1991, 1994) ได้รวบรวมแนวความคิดของ Nelson-Le Gall และ Kuhl เข้าด้วยกันโดยคำนึงถึงการขอความช่วยเหลืออันเป็นเป็นหนทางที่จะควบคุมให้เกิดสัมฤทธิ์ผลทางการเรียน นอกจากนี้เขายังได้เสนอรูปแบบของกลวิธีการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมในชั้นเรียนว่ามีลำดับขั้นในการตัดสินใจที่จะขอความช่วยเหลือทางการเรียน ซึ่งผู้วิจัยได้ใช้แนวความคิดของ Newman (1991, 1994) เป็นแนวทางในการพัฒนา กลวิธีการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสม โดยมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. ให้นักเรียนมีความตระหนักว่าตนเองขาดความเข้าใจในบทเรียน

2. ชักจูงให้นักเรียนพิจารณาความสับสนและข้อมูลที่เหมาะสมทั้งหมดเพื่อตัดสินใจดังนี้

- ความจำเป็นของการร้องขอความช่วยเหลือที่เหมาะสมทางการเรียน เช่น

"ฉันเข้าใจวิธีการแก้ปัญหานี้ ฉันจึงไม่ขอความช่วยเหลือ"

"ฉันไม่เข้าใจวิธีการแก้ปัญหานี้ ฉันจึงขอความช่วยเหลือ"

"ฉันไม่เข้าใจวิธีการแก้ปัญหานี้ ฉันสงสัยที่จะแก้ปัญหานี้"

- เนื้อหาที่จะขอความช่วยเหลือทางการเรียน เช่น ฉันควรจะถามอะไร หรือฉันควรจะสร้างคำถามที่เฉพาะเจาะจงเพื่อที่ฉันจะได้คำตอบที่ถูกต้อง หรือเพื่อที่ฉันจะได้เกิดการเรียนรู้และความเข้าใจในวิธีการแก้ปัญหานี้ได้อย่างไร

- การตั้งเป้าหมายของการขอความช่วยเหลือทางการเรียน โดยที่นักเรียนจะเปรียบเทียบระหว่างความเสี่ยงต่องาน ความจำเป็นในการขอความช่วยเหลือ ความรู้สึกไวใจในผู้ที่ให้ความช่วยเหลือ ระดับความมั่นใจของตนเอง ในคำตอบที่ทำได้ ความคาดหวังในความสามารถของตนเอง และเป้าหมายของตนเองในงานที่ได้รับมอบหมายก่อนที่จะขอหรือไม่ขอความช่วยเหลือหลังจากนั้นจึงพิจารณาว่าจะขอความช่วยเหลือจากใคร และจะขอความช่วยเหลืออย่างไร

3. ชักจูงนักเรียนให้แสดงกระบวนการร้องขอความช่วยเหลือในหนทางที่เหมาะสมที่สุดต่อสภาพการณ์ที่เป็นประโยชน์ ซึ่งประกอบด้วยลำดับขั้นของคำถามที่มี 2 ลักษณะ คือ

- การถามเกี่ยวกับกระบวนการในการแก้โจทย์ปัญหาทางคณิตศาสตร์ เช่น การถามถึงวิธีคิด วิธีดำเนินการ กระบวนการ หรือขั้นตอนในการแก้โจทย์ปัญหาทางคณิตศาสตร์

- การถามเกี่ยวกับคำตอบของโจทย์ปัญหาทางคณิตศาสตร์ เช่น การถามเพื่อขอคำยืนยันในคำตอบของตนเอง และการถามเพื่อต้องการทราบคำตอบของนักเรียน

ไม่ว่านักเรียนจะมีคำถามจำนวนเท่าใดก็ตามในการแก้โจทย์ปัญหาทางคณิตศาสตร์ หากนักเรียนมีลำดับของคำถามทั้งสองลำดับเป็นส่วนหนึ่งของคำถามเหล่านั้น แสดงว่านักเรียนมีวิธี การขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสม

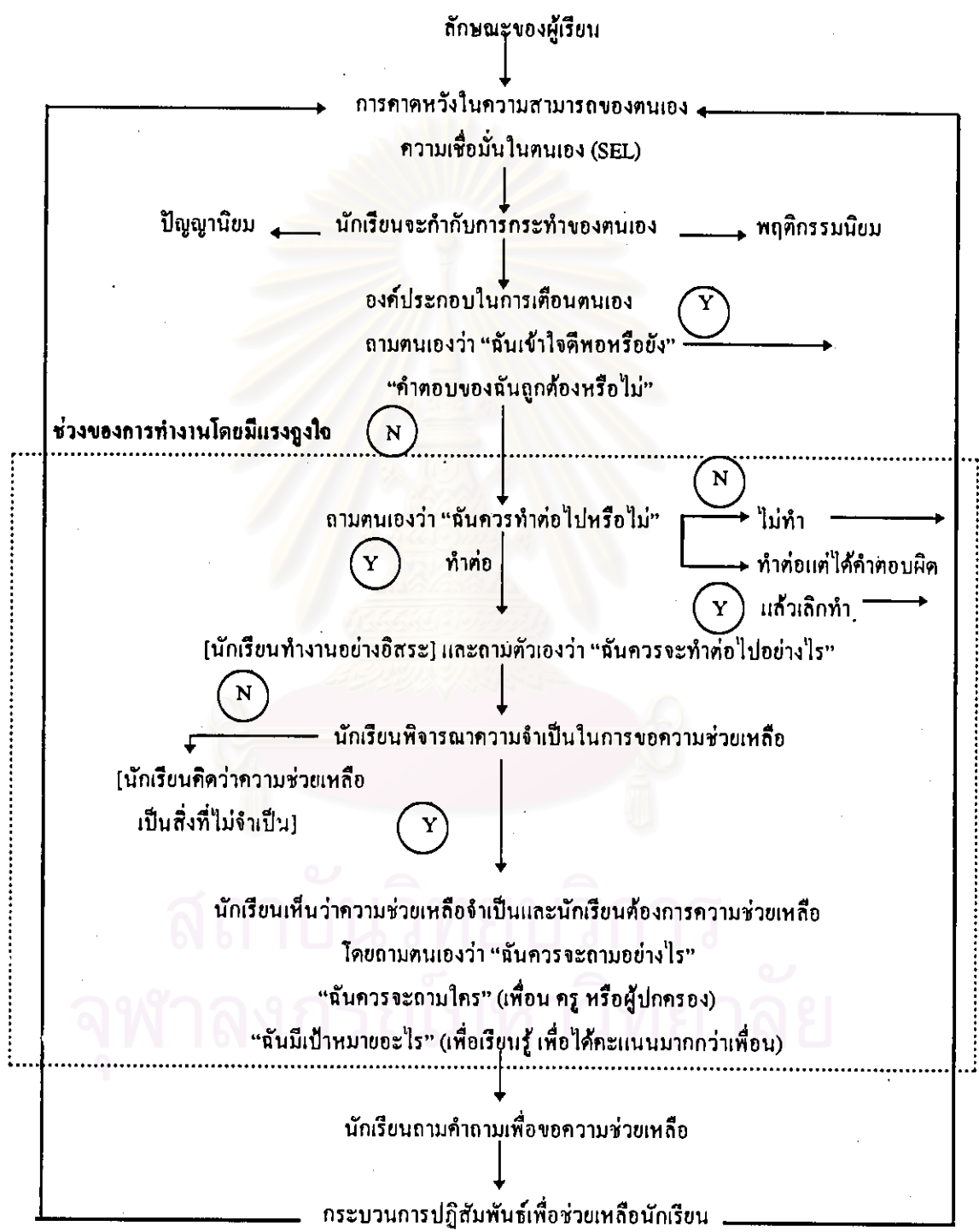
ดังมีรายละเอียดตามภาพที่ 1



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รูปแบบทั่วไปของการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสม

ตามแนวความคิดเห็นของ Newman (1994 : 286)



การพัฒนาของการขอความช่วยเหลือทางการเรียนของผู้เรียน

Paris and Newman (1990) เชื่อว่าเมื่อเด็กเข้าสู่ระบบโรงเรียนนั้น แม้ว่านักเรียนอาจจะรู้สึกพอใจที่ได้ไปโรงเรียนก็ตาม แต่นักเรียนบางคนอาจจะมี ความคาดหวังและความทะเยอทะยาน ในขณะที่นักเรียนบางคนจะรู้สึก อึดอัดและถูกคะยั้นคะยอให้ไปโรงเรียน ความรู้สึกเหล่านี้ทำให้นักเรียนเกิดมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนต่อโรงเรียน และ เกิดความเชื่อในความสามารถและการตั้งใจในตนเอง เมื่อนักเรียนมีอายุมากขึ้น เขาจะเริ่มรับรู้ความสามารถของ ตนเอง และเริ่มทำความเข้าใจบทบาทของคนอื่น ๆ ในสังคม โดยเฉพาะผู้ที่เป็นครูและเพื่อนร่วมชั้นเรียน ซึ่งตรงกับที่ Morine-Dershime (1983 อ้างถึงใน Paris & Newman, 1990) ได้กล่าวว่าเด็กจะมีความตระหนักเพิ่มขึ้นในเรื่องของ กฎเกณฑ์ ข่าวสารข้อมูลที่สำคัญ รวมถึงกระบวนการต่าง ๆ ในชั้นเรียนที่มีเพื่อนร่วมชั้นจำนวนมาก สรุปได้ว่าเด็ก ในระดับประถมศึกษาจะมีพัฒนาการในการรับรู้ความสามารถของตนเองและสามารถประเมินความสามารถของ ตนเองตามที่เป็นจริง จึงทำให้เด็กระดับนี้จำเป็นต้องขอความช่วยเหลือจากครู ผู้ปกครอง และเพื่อน (Paris & Newman, 1990)

Lindner & Harris (1992) และ Lindor & Bruce (1993) กล่าวว่าเมื่อนักเรียนมีอายุมากขึ้น นักเรียนจะใช้ กระบวนการเรียนรู้แบบกำกับตนเองในระดับที่สูงขึ้น ซึ่งมีผลทำให้เขาประสบความสำเร็จทางการเรียนมากขึ้น จะเห็นว่าแนวความคิดเหล่านี้ น่าจะเกิดจากผลการทดลองของ Zimmerman & Martinez-Pons (1988:51-59) ที่พบว่า ผู้เรียนในระดับชั้นที่สูงขึ้นจะใช้กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองที่สมบูรณ์ขึ้น เช่น นักเรียนจะทบทวนบทเรียนใน ระยะเริ่มต้นจากหนังสือเรียนที่ถูกพิมพ์เป็นเล่ม หลังจากนั้นนักเรียนจึงทบทวนจากสมุดจดบันทึกของตนเอง นอกจากนี้ นักเรียนจะเริ่มแสดงพฤติกรรมกรขอความช่วยเหลือทางการเรียนจากผู้ปกครองที่บ้านก่อนแล้วจึง เปลี่ยนมาขอความช่วยเหลือทางการเรียนจากครูในระดับชั้นมัธยมศึกษา ในขณะที่ Cooper (1992) ได้ศึกษาและพบ ว่าพฤติกรรมของครูในระดับประถมศึกษาจะใช้คำถามมากกว่าครูในระดับมัธยมศึกษา ซึ่งเหตุการณ์ที่ค้นพบนี้ อาจจะเป็นสาเหตุสำคัญที่ทำให้ให้นักเรียนในระดับประถมศึกษาชอบที่จะขอความช่วยเหลือทางการเรียนโดยการถาม คำถามจากครู เมื่อเขาไม่รู้และไม่เข้าใจในบทเรียน (Newman & Goldin, 1990:97) แม้ว่านักเรียนจะมีความวิตกกังวล อันเกิดจากความต้องการที่จะเป็นอิสระในการทำงานโดยไม่ต้องการที่จะขอความช่วยเหลือทางการเรียนจากผู้อื่น แม้กระทั่งครูผู้สอน (Van der Meij, 1988) แต่เขายังคงเชื่อว่าครูสามารถที่จะอำนวยความสะดวกในการให้ ความช่วยเหลือทางการเรียนแก่เขาได้ดีกว่าเพื่อนร่วมชั้นเรียน (Newman & Schwager, 1993:352-376) ในขณะที่ นักเรียนที่มีอายุมากขึ้น นักเรียนมักจะขอความช่วยเหลือจากเพื่อนสนิทในปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นรวมทั้งปัญหา ด้านการเรียน (Mau & Jepson, 1990 และ Baker, Pistrang, Shapiro and Shaw, 1990:271-285) ในขณะที่ Shapley (1994) พบว่านักเรียนจะใช้กลวิธีการกำกับการเรียนรู้ของตนเองในระดับที่สูงขึ้น เมื่อนักเรียนมีสัมฤทธิ์ผลทาง การเรียนสูง ในขณะที่นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำจะขอความช่วยเหลือจากครูและอาจจะไม่มีกลวิธี การกำกับตนเองในการเรียนรู้เลย

นอกจากนี้ Newman (1991:166-167) ยังได้กล่าวถึงความเหมาะสมในการขอความช่วยเหลือทางการเรียนของผู้เรียนว่า

1. ผู้เรียนที่อายุน่ามากขึ้นจะมีความตระหนักว่างานที่เขาได้รับนั้นยาก หรือกำกวม เขาจะเปรียบเทียบกับเขามีความสามารถที่แท้จริงที่จะทำงานนั้นให้สำเร็จได้หรือไม่ เมื่อเขาคิดว่าเขาไม่สามารถที่จะทำได้ถูกต้อง เขาจะขอความช่วยเหลือ

2. ผู้เรียนจะใช้คำถาม 4 ชนิด คือ คำถามเพื่อขอคำอธิบาย คำถามเพื่อถามความจริงคำถามเพื่อถามข้อมูลที่ชัดเจนมากขึ้นเกี่ยวกับคำตอบ และคำถามเพื่อยืนยันคำตอบ นอกจากนี้ผู้เรียนยังสามารถที่จะใช้คำถามประเภทปลายเปิดหรือปลายปิดเพื่อให้ได้รับข้อมูลที่จำเป็นจากผู้รู้ จากงานวิจัยต่าง ๆ จะพบว่าผู้เรียนที่มีอายุน้อย หรือมีความรู้ที่น้อยมักจะถามคำถามปลายเปิด ซึ่งตรงกันข้ามกับผู้เรียนที่มีอายุมาก หรือมีความรู้มาก

3. ผู้เรียนที่ขอความช่วยเหลือทางการเรียนจากผู้รู้ ไม่ว่าจะเป็นเพื่อน ผู้ปกครองหรือครู มักจะมีเป้าหมายในการขอความช่วยเหลือ ผู้เรียนในระดับประถมศึกษา มักจะขอความช่วยเหลือจากครูมากกว่าที่จะขอความช่วยเหลือทางการเรียนจากเพื่อน เพราะเขามีความเชื่อที่ว่าครูจะไม่คิดว่าเขาโง่ ส่วนผู้เรียนที่มีอายุน่ามากขึ้นจะขอความช่วยเหลือจากผู้ที่มีความรู้ และมีความเต็มใจที่จะช่วยผู้อื่น นอกจากนี้ความเชื่อและผลลัพธ์จากการขอความช่วยเหลือทางการเรียนในด้านลบที่ได้รับน่าจะเป็นสมเหตุที่สาเหตุสำคัญสาเหตุหนึ่งที่ทำให้ให้นักเรียนในระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษา มีพฤติกรรมและความใส่ใจทางลบต่อการขอความช่วยเหลือทางการเรียน

องค์ประกอบของการมุ่งใจที่เกี่ยวข้องกับการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสม

องค์ประกอบในการมุ่งใจให้นักเรียนใช้กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองมีความสำคัญมาก เพราะสามารถที่จะอธิบายว่าครูควรทำอะไรบ้างเพื่อที่จะให้นักเรียนใช้กระบวนการกำกับตนเองในการขอความช่วยเหลือทางการเรียนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ในระบบการเรียนการสอนของโรงเรียน องค์ประกอบที่สำคัญในการมุ่งใจเหล่านั้นได้แก่

1. การมุ่งใจด้วยเป้าหมายทางการเรียน (Academic Goal Orientation)

Newman (1991:157) เชื่อว่าพฤติกรรมขอความช่วยเหลือทางการเรียนของนักเรียนแต่ละคนน่าจะเกิดจากเป้าหมายที่แตกต่างกันในแต่ละวิชาที่เรียน และในแต่ละสภาพการณ์ นอกจากนี้ความเชื่อในเรื่องของการอนุমানสาเหตุการคาดหวังในความสำเร็จหรือล้มเหลวที่จะได้รับความสนใจในกิจกรรมการเห็นคุณค่าตนเอง และงานที่ได้รับมอบหมาย และการรับรู้ความสามารถของตนเอง ได้ถูกนำมาอภิปรายถึงความสัมพันธ์กับผลของการได้รับมอบหมายงาน งานวิจัยที่ศึกษาในขอบเขตของเป้าหมายทางการศึกษาส่วนใหญ่จะเน้นเป้าหมายโดยทั่วไปมากกว่าเป้าหมายที่เฉพาะเจาะจง

การจูงใจด้วยเป้าหมายทางการเรียนที่ทำให้เกิดนักเรียนแสดงพฤติกรรมขอความช่วยเหลือทางการเรียนนั้นแบ่งออกเป็น 2 ประเภทตามลักษณะของการจูงใจ คือ

1.1 การจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นงานและการจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นตนเอง (Task-Ego Involved Orientation)

1.1.1 การจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นงาน (Task Involved Orientation) การจูงใจประเภทนี้เป็น การจูงใจโดยการให้เป้าหมายที่เป็นข้อมูลป้อนกลับเพื่อให้นักเรียนมีเป้าหมายในการทำงานที่เน้นในเรื่อง ความถูกต้องของกระบวนการ

1.1.2 การจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นตนเอง (Ego Involved Orientation) การจูงใจประเภทนี้เป็น การจูงใจโดยการให้เป้าหมายที่เป็นข้อมูลป้อนกลับเพื่อให้นักเรียนมีเป้าหมายในการทำงานที่เน้นในเรื่องของความ สำเร็จของชิ้นงานและการเปรียบเทียบผลงานของตนเองกับผู้อื่น

1.2 การจูงใจภายในและการจูงใจภายนอก (Intrinsic & Extrinsic Orientation) เป็นการจูงใจที่ทำให้ นักเรียนเกิดความต้องการที่จะทำงาน โดยมีสาเหตุจากความต้องการที่เกิดขึ้นจากปัจจัยภายในตัวนักเรียนซึ่งเป็น ความรู้สึกและพลังที่ทำให้นักเรียนสามารถทำงานนั้นให้สำเร็จได้ หรือความต้องการที่เกิดขึ้นจากปัจจัยภายนอก ตัวนักเรียนซึ่งปัจจัยภายนอกเหล่านี้จะกระตุ้นให้นักเรียนเกิดแรงจูงใจในการทำงานให้สำเร็จ งานวิจัยพบว่า นักเรียนในระดับมัธยมศึกษาจะมีแรงจูงใจภายในต่อการขอความช่วยเหลือทางการเรียน นั่นคือ นักเรียนต้องการ ความช่วยเหลือเพื่อที่จะได้ทำงานอย่างอิสระ ในขณะที่นักเรียนในระดับประถมศึกษาจะมีแรงจูงใจภายนอกต่อการ ถามคำถาม นั่นคือ นักเรียนมักจะขอความช่วยเหลือทางการเรียนจากครูเพื่อให้ได้วิธีการแก้ปัญหาตามที่ครู กำหนด

2. การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Perceptions of Ability)

องค์ประกอบในการจูงใจที่จะสามารถนำมาเพื่อคาดคะเนพฤติกรรมขอความช่วยเหลือทางการเรียน ของนักเรียน ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเอง และการเห็นคุณค่าในตนเอง

Newman (1991:161) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองประกอบด้วยความสัมพันธ์ทางบวก ระหว่างอัตมโนทัศน์เกี่ยวกับความสามารถของตนเอง การรับรู้ความสามารถทางการเรียน และความคาดหวังใน ความสามารถทางการเรียนที่แท้จริงของตนเอง Karabenick & Knapp (1991) ศึกษาและพบว่านักเรียนที่มีการรับรู้ ความสามารถของตนเองในระดับสูงจะเป็นผู้ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือมีความรู้ในเนื้อหาวิชานั้นในระดับสูง

โดยที่นักเรียนจะไม่ต้องขอความช่วยเหลือมากนัก ในขณะที่ Newman (1990) พบว่าการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างการรับรู้ความสามารถของตนเองในเด็กที่มีอายุมากขึ้นในระดับประถมศึกษาจะทำให้เขาขอความช่วยเหลือทางการเรียนเพิ่มขึ้น เขาจะขอความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่โดยเฉพาะครูมากกว่าเพื่อนเพราะเขาเชื่อว่าครูจะไม่คิดว่าเขาโง่เมื่อเขาถามคำถาม (Newman & Goldin, 1990) ในขณะที่ Nadler (1983) อ้างถึงใน Newman, (1991) เชื่อว่าการเห็นคุณค่าในตนเองสามารถที่จะใช้ในการทำนายความสัมพันธ์ทางบวกระหว่างการรับรู้ความสามารถและการขอความช่วยเหลือ นั่นคือผู้ที่เห็นคุณค่าในตนเองจะขอความช่วยเหลือในระดับสูงกว่า เพราะว่าเขาจะขอความช่วยเหลือเพื่อป้องกันการรับรู้ความผิดหวังที่จะเกิดขึ้น

3. ทักษะคิดและความเชื่อเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือทางการเรียน

องค์ประกอบในการจูงใจนี้มีอิทธิพลอย่างมากต่อความใส่ใจในการขอความช่วยเหลือและพฤติกรรมการขอความช่วยเหลือ ซึ่งองค์ประกอบนี้ Newman (1994) ได้พิจารณาโดยอาศัยการอธิบายเชิงวิจรรณญาณ นั่นคือเด็กจะใช้กลวิธีพิเศษโดยพิจารณาต้นทุนส่วนตัว (ความพยายามในการขอความช่วยเหลือ) และผลประโยชน์ที่จะได้ (ความสำเร็จของงาน) ดังที่ Newman (1990) พบว่านักเรียนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาที่มีการรับรู้สภาพการณ์ทางการเรียนที่ต้องแข่งขันในระดับสูง มักจะรู้สึกว่าเขาต้องใช้ต้นทุนส่วนตัวในระดับต่ำเพื่อขอความช่วยเหลือในช่วงโมงคณิตศาสตร์

Ames (1983) และ Nelson-Le Gall (1985) ที่ Newman (1994) อ้างถึงนั้น กล่าวว่า หากนักเรียนมีทัศนคติทางบวกเกี่ยวกับประโยชน์ของการขอความช่วยเหลือ จะทำให้นักเรียนเกิดความตระหนักว่าการขอความช่วยเหลือจะมีความหมายทางการเรียนการสอนสำหรับการเรียนรู้ในระยะยาว ในขณะที่ Van der Meil (1988) และ Newman & Goldin (1990) ซึ่งให้เห็นว่าเด็กนักเรียนมักจะไม่ค่อยถามคำถามในห้องเรียน เนื่องจากนักเรียนกลัวว่าผู้ที่ให้ความช่วยเหลือจะแสดงปฏิกิริยาในทางลบต่อการขอความช่วยเหลือนั้น (ไม่ว่าจะเป็นครูหรือเพื่อนร่วมชั้น) โดยเฉพาะอย่างยิ่งเด็กมักจะไม้อขอความช่วยเหลือทางการเรียนทันทีหลังจบการเรียนการสอน เพราะนักเรียนรู้สึกอายเพื่อนร่วมชั้นเรียน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Graham & Barker (1990) ที่พบว่านักเรียนเกรด 5 และเกรด 6 จะรับรู้ว่าเป็นที่ขอความช่วยเหลือจากครูเป็นผู้ที่มีความสามารถต่ำ แต่ Newman & Goldin (1990) พบว่านักเรียนเกรด 2 เกรด 4 และเกรด 6 มีความเชื่อที่ว่าคำถามคำถามต่อครูเมื่อไม่เข้าใจจะช่วยให้เขาเรียนรู้ได้ดีขึ้น ซึ่ง Newman (1994) กล่าวว่าเมื่อนักเรียนมีอายุมากขึ้นจะมีทัศนคติและความเชื่อในทางบวกต่อการขอความช่วยเหลือทางการเรียน และมีแนวโน้มที่จะถามคำถามมากขึ้น

ผลกระทบของบริบทในโรงเรียนต่อการขอความช่วยเหลือทางการเรียน

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการขอความช่วยเหลือทางการเรียนส่วนใหญ่จะศึกษาลักษณะส่วนบุคคลของเด็ก มีเพียงส่วนน้อยเท่านั้นที่ศึกษาบทบาทของบริบทในโรงเรียน ดังจะเห็นได้ว่าการขอความช่วยเหลือทางการเรียนเป็นการแสดงออกทางสังคมซึ่งได้รับอิทธิพลจากองค์ประกอบส่วนบุคคลและสังคม ซึ่งองค์ประกอบเหล่านี้สามารถตรวจสอบได้หลายระดับ เช่น ปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ลักษณะของห้องเรียน และวัฒนธรรม

ความเหมาะสมในการขอความช่วยเหลือทางการเรียน หมายถึงความเชื่อมโยงกันระหว่างความต้องการ ความพยายามของผู้เรียน แหล่งข้อมูล และสภาพแวดล้อม องค์ประกอบของบริบทในโรงเรียนที่มีผลกระทบให้เกิดสภาพของการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสม ได้แก่

1. บรรยากาศในชั้นเรียน

1.1 ลักษณะทางจิตวิทยาของบรรยากาศในห้องเรียน หมายถึง สัมพันธภาพ การสนับสนุน ความอบอุ่น การชักจูงสำหรับการถาม-การตอบ

1.2 การรูงใจโดยการตั้งเป้าหมายของครู หมายถึง การที่ครูชักจูงให้นักเรียนจัดการกับความยากทางการเรียนว่าเป็นสิ่งที่ทำทายจะช่วยชักจูงให้นักเรียนเกิดความเพียร และการขอความช่วยเหลือเมื่อเขาต้องการ

1.3 การชักจูงให้นักเรียนตั้งจุดหมายภายใน หมายถึง คำชมเชยที่เป็นจริงตามพฤติกรรมที่เกิดขึ้น และการชักจูงให้นักเรียนมีความรับผิดชอบในการทำงานให้สำเร็จ

1.4 ลักษณะทางจิตวิทยา และการรูงใจโดยตั้งเป้าหมาย จะช่วยเสริมบรรยากาศในชั้นเรียนให้ผู้เรียนมีกระบวนการขอความช่วยเหลือทางการเรียนจากผู้ที่มีความรู้

2. โครงสร้างของกิจกรรมในชั้นเรียน แบ่งออกเป็น 3 ลักษณะ คือ

2.1 กิจกรรมทั้งชั้นเรียน เป็นกิจกรรมที่เหมาะสมสำหรับการเรียนการสอนบทเรียนใหม่ การอภิปรายหรือการถาม-การตอบ

2.2 กิจกรรมกลุ่มเล็ก เป็นกิจกรรมที่ครูมีบทบาทในการเป็นผู้นำทางอ้อม โดยที่ครูจะให้นักเรียนช่วยกันอภิปราย หรือพัฒนางานของกลุ่ม

2.3 กิจกรรมรายบุคคล เป็นกิจกรรมที่ครูมีบทบาทในการเป็นผู้นำทางอ้อม โดยที่นักเรียนจะทำแบบฝึกหัดที่ครูกำหนดในใบงาน หรืออ่านเรื่องที่ได้รับมอบหมายในใจแล้วทำงานให้สำเร็จ

จากงานวิจัยของ Meece, Blumfeld & Hoyle (1988) พบว่าการจัดกิจกรรมในห้องเรียนแบบกลุ่มเล็กและแบบรายบุคคลจะส่งเสริมให้ผู้เรียนถามคำถามเพื่อขอความช่วยเหลือทางการเรียนมากกว่าการจัดกิจกรรมทั้งชั้นเรียน

3. ชนิดของงานทางการเรียนรู้

3.1 ลักษณะของวิชาที่เรียน และความยาก-ง่ายของวิชาที่เรียน จากการศึกษาพบว่านักเรียนจะเชื่อว่าวิชาคณิตศาสตร์เป็นวิชาที่ยาก ส่วนวิชาการอ่านและสังคมศึกษาเป็นวิชาที่ง่าย และนักเรียนจะขอความช่วยเหลือเมื่อได้รับมอบหมายให้ทำงานที่ยาก หรืองานที่เขามิมีความสนใจ เช่น การแก้ปัญหาคณิตศาสตร์มากกว่างานง่าย เช่น การอ่านหรือสังคมศึกษา (Newman & Goldin, 1990)

3.2 ผู้เรียนสนใจที่จะถามคำถามในบทเรียนใหม่มากกว่าบทเรียนที่เรียนผ่านมาแล้ว จากงานวิจัยของ Miyake & Norman (1979) พบว่าผู้ที่เรียนอ่อนจะไม่ค่อยถามเมื่อครูเสนอความรู้ใหม่

เนื่องจากผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาการฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสม ซึ่งเป็นกลวิธีที่ทำให้นักเรียนมีทักษะในการใฝ่หาความรู้ และเกิดแรงจูงใจในการเรียน สำหรับผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำในวิชาคณิตศาสตร์โดยอาศัยการจัดกิจกรรมทั้งชั้นเรียนและกิจกรรมรายบุคคล ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกที่จะสอนเนื้อหาใหม่สำหรับนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษา นั่นคือ เรื่อง “สมการและการแก้สมการ” ซึ่งจากงานวิจัยพบว่านักเรียนจะขอความช่วยเหลือมากเมื่อนักเรียนได้เรียนรู้เนื้อหาใหม่ที่ไม่เคยเรียนมาก่อน

สิ่งที่ทำให้เกิดพฤติกรรมขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมในชั้นเรียน

1. การแลกเปลี่ยนคำถามซึ่งกันและกัน (Reciprocal Questioning)

ในการจัดโครงสร้างของกิจกรรมในห้องเรียน ครูควรจัดกิจกรรมทั้งชั้นเรียน รวมถึงใช้กฎของการติดต่อสื่อสารในชั้นเรียน การใช้ข้อมูลป้อนกลับ และการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน (Berliner, 1983) โดยใช้โครงสร้างของกลุ่มเล็ก จะเห็นได้ว่าการที่นักเรียนมีส่วนร่วมกับผู้เรียนและมีเป้าหมายทั่วไปโดยปราศจากการแข่งขันระหว่างบุคคลจะทำให้นักเรียนสามารถที่จะควบคุมผลการเรียนรู้ของตนเอง นอกจากนี้โครงสร้างของกลุ่มเล็กสามารถส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ของนักเรียนกับคนอื่นในการขอ การได้รับ และการให้ความช่วยเหลือทางการเรียน (Cooper, Marquis & AyersLopez, 1982, Webb, 1982)

ตามทฤษฎีของ Vygotsky กิจกรรมของกลุ่มเล็กจะมีประสิทธิภาพมากที่สุด เมื่อใช้การอภิปรายแบบกลุ่ม การสนทนากัน และแบ่งปันปัญหา ทำให้นักเรียนเข้าใจซึ่งกันและกัน และตระหนักถึงทางเลือกในการแก้ปัญหา สิ่งที่ทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ของเพื่อนและการเรียนรู้ในกิจกรรมกลุ่มเล็ก ก็คือ การใช้คำถามเพื่อถามซึ่งกันและกัน (King, 1990) ซึ่งเป็นวิธีการที่ งามตา กมลวรรณ (2533) ได้นำมาเพื่อใช้เป็นหลักในการพัฒนาความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยที่ผู้วิจัยได้ให้นักเรียนได้รับการฝึกให้ถามซึ่งกันและกัน ในขณะที่คุยกันนักเรียนก็จะถูกกระตุ้นให้อธิบาย และสนองตอบต่อการขยายโครงสร้างความรู้เดิมให้มีความคิดในการตอบในระดับที่สูงขึ้น ตัวอย่างของคำถามได้แก่ “A มีผลต่อ B อย่างไร” “ให้อธิบายว่าเพราะเหตุใดจึงได้ผลลัพธ์เท่ากับ 9” “A เหมือนกับ B หรือไม่” นักเรียนจะหมุนเวียนกันถามและตอบภายในกลุ่ม โดยอาศัยชุดของคำถาม ซึ่งอาจจะกล่าวได้ว่าเป็นวิธีการฝึกให้เด็กรู้จักลักษณะของคำถามที่ควรถามเพื่อขอและให้ความช่วยเหลือทางการเรียนแก่กันและกัน

ในขณะที่ Nattiv (1994) ได้ทำการสอนพฤติกรรมกรขอและให้ความช่วยเหลือโดยใช้กิจกรรมการเรียนการสอนแบบร่วมมือให้กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ซึ่งครูผู้สอนอาศัยการสอนทางตรง บทบาทสมมติ และการตัวแบบ โดยให้เด็กทำงานกันเป็นทีม ผลการทดลองปรากฏว่าการให้คำอธิบาย การได้รับคำอธิบาย รวมถึงการให้และการรับความช่วยเหลืออื่น ๆ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ และพบความสัมพันธ์ทางลบระหว่างการไม่ได้รับความช่วยเหลือกับผลสัมฤทธิ์ นอกจากนี้ นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์สูงจะให้คำอธิบายและความช่วยเหลืออื่น ๆ มากกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ในระดับปานกลางและต่ำ ในขณะที่นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำจะได้รับความช่วยเหลือและความช่วยเหลืออื่น ๆ บ่อยมาก

2.การมีปฏิสัมพันธ์ความร่วมมือระหว่างครูและนักเรียน (Collaborative Teacher-Student Involvement)

ในการเสนอทฤษฎีใหม่ นักเรียนจะมีความใส่ใจในการสอนของครู จึงทำให้นักเรียนไม่ค้อยได้ถามคำถาม (Nelson-Le Gall & Glor-Scheib, 1985 อ้างถึงใน Newman, 1994) นอกจากนี้ นักเรียนจะกลัวว่าเพื่อนร่วมห้องและผู้ให้ความช่วยเหลือจะรู้สึกต่อตนเองในทางลบ

Schoenfeld (1987 อ้างถึงใน Newman, 1994) ได้เสนอเทคนิคที่ครูควรใช้ในห้องเรียน ซึ่งประกอบด้วยวิธีการสำหรับเตรียมนักเรียนในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์โดยมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

- 1) ครูถ่ายวิดีโอเทปที่มีนักเรียนคนอื่นกำลังแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์
- 2) ครูสาธิตวิธีการในการพยายามที่จะแก้ปัญหา โดยเริ่มต้นที่การทำผิดจนกระทั่งได้คำตอบที่ถูกต้องบนกระดานดำ ครูเสนอการแก้ปัญหาหลาย ๆ ครั้ง
- 3) ครูเป็นผู้นำในขณะที่นักเรียนร่วมกันแก้ปัญหากับเพื่อนในชั้นเรียน

ถึงแม้ว่างานของ Schoenfeld จะได้ทำการทดลองใช้วิธีการนี้กับนักศึกษาระดับวิทยาลัย แต่เขาแนะนำว่าวิธีนี้ยังเหมาะสำหรับนักเรียนในระดับชั้นเล็ก ๆ ได้ดี ถ้ากิจกรรมในห้องเรียนเต็มไปด้วยเป้าหมายที่มากกว่าในชั้นเรียนปกติทั่วไป

2. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการจูงใจด้วยเป้าหมาย

ในการจัดการเรียนการสอนนั้น ความสำคัญของกิจกรรมการเรียนการสอนไม่ได้อยู่ที่ว่าครูเข้าใจว่านักเรียนเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ได้อย่างไร แต่ครูจำเป็นต้องรู้ว่าเพราะเหตุใดนักเรียนจึงปรารถนาที่จะเรียนในสิ่งนั้น (Hamilton and Ghatala, 1994:329) นั่นคือครูควรสร้างการจูงใจเพื่อกระตุ้นให้นักเรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมมากที่สุดโดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ

Harter (1981) ได้ศึกษาถึงลักษณะของแรงจูงใจของนักเรียนในห้องเรียน โดยที่เขาได้รวบรวมลักษณะที่สำคัญของแรงจูงใจออกเป็น 2 ลักษณะ คือ

1. **แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Orientation)** หมายถึง ความต้องการที่จะแสดงความสามารถเพื่อให้เกิดความสามารถในการควบคุมสิ่งแวดล้อมรอบตัว นักเรียนที่มีการจูงใจภายในจะมีความต้องการที่จะเรียนรู้วิชาต่าง ๆ ในระยะยาว ด้วยการค้นหาข้อมูลจากหนังสือหรือแหล่งข้อมูลอื่น ๆ

2. **แรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Orientation)** หมายถึงความต้องการหรือความพยายามที่เกิดจากการควบคุมของสิ่งแวดล้อมภายนอก นักเรียนที่มีการจูงใจภายนอกจะมีความพยายามในการเรียนรู้เพื่อแข่งขันกับคนอื่น เพื่อให้ได้รับคำชมเชยหรือรางวัลจากผู้อื่น หรือเพื่อหลีกเลี่ยงที่จะได้รับคำตำหนิหรือการลงโทษจากผู้อื่น

องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการจูงใจประกอบด้วย (Bandura, 1986)

1. **การคาดหวังผลลัพธ์ และการคาดหวังการรับรู้ความสามารถ** เป็นการคาดหวังผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้นหลังจากเกิดพฤติกรรมแล้วตามการรับรู้ความสามารถของตนเอง

2. **การตั้งเป้าหมาย** เป็นการเพิ่มระดับความคงทนของพฤติกรรมเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมายที่ตั้งเอาไว้ โดยที่เป้าหมายนั้นควรมีประสิทธิภาพในการจูงใจ และต้องเป็นเป้าหมายที่เป็นไปได้ มีความยากพอเหมาะ และมีลักษณะเฉพาะเจาะจงไม่กว้างหรือแคบเกินไป

นักจิตวิทยาทางปัญญาสังคมเชื่อว่า เป้าหมายมีบทบาทสำคัญในการจูงใจให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ได้ตั้งไว้ นั่นคือ ผู้เรียนที่จะประสบความสำเร็จได้จะต้องมีความสามารถในการตั้งเป้าหมายที่มีประสิทธิภาพ ซึ่งเป้าหมายดังกล่าวจะต้องมีระดับความยากที่พอเหมาะเพื่อจูงใจและสามารถที่จะควบคุมให้บุคคลนั้นปฏิบัติตามกระบวนการต่างให้บรรลุเป้าหมาย (Hamilton & Ghatala, 1994:349)

Ames (1992:261-262) ได้กล่าวว่ามีผู้ให้คำจำกัดความของคำว่า “เป้าหมายของสัมฤทธิ์ผลทางการเรียน” ดังนี้

1. Weiner (1986) กล่าวว่า เป้าหมายของสัมฤทธิ์ผลทางการเรียน หมายถึง การผสมผสานกันของรูปแบบของความเชื่อ การอนุมานสาเหตุ และผลกระทบที่ทำให้เกิดจุดมุ่งหมายของพฤติกรรม
2. Ames (1992) และ Dweck & Leggett (1988) กล่าวว่าเป้าหมายของสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนถูกแทนที่ด้วยวิธีการที่แตกต่างกันในการได้มาและการตอบสนองต่อกิจกรรมที่เป็นผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
3. Elliott & Dweck (1988) ได้ให้คำจำกัดความของเป้าหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนว่าเป็นโครงการของกระบวนการทางปัญญาที่มีลำดับของปัญญา และพฤติกรรม

โครงสร้างเป้าหมายของสัมฤทธิ์ผลที่ตรงข้ามกัน 2 ลักษณะนั้น มีความแตกต่างกันตามรูปแบบของกระบวนการในการจูงใจ และมีชื่อเรียกที่หลากหลาย เช่น

1. Elliott & Dweck (1988) และ Dweck (1988) ให้ชื่อว่าเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้และเน้นการกระทำ (Learning-Performance Goals)
2. Marbr & Nichools (1980) และ Nicholls (1983, 1984) ให้ชื่อว่าการจูงใจที่เน้นงานและเน้นตนเอง (Task-Ego Involvement Orientations)
3. Ames & Archer (1987 และ 1988) ได้ให้ชื่อว่า เป้าหมายที่เน้นความรอบรู้และการกระทำ (Mastery-Performance Goals)

แม้ว่าจะมีผู้ที่ใช้ชื่อและให้คำจำกัดความรูปแบบต่าง ๆ ของการจูงใจที่แตกต่างกัน แต่ผู้วิจัยมีความเห็นว่า รูปแบบของการจูงใจที่มีชื่อแตกต่างกันดังกล่าวข้างต้นนั้น ไม่ได้มีความแตกต่างกันมากนักเมื่อพิจารณาความหมายโดยละเอียดแล้ว ดังที่ผู้วิจัยได้เสนอตารางเพื่อแสดงประเด็นการเปรียบเทียบลักษณะของนักเรียนที่มีเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้และการกระทำ และตารางแสดงประเด็นการเปรียบเทียบความแตกต่างของลักษณะการจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้และการกระทำ

ตารางที่ 1 ตารางแสดงการเปรียบเทียบลักษณะของนักเรียนที่มีเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้และเน้นการกระทำ

ประเด็นการเปรียบเทียบ	เป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้	เป้าหมายที่เน้นการกระทำ
การรับรู้ถึงการควบคุม (Dweck, 1989, 1992)	นักเรียนทำงานของคนเพื่อบรรลุเป้าหมายโดยการกำกับบริบทแวดล้อม	นักเรียนถูกสิ่งแวดล้อมรอบตัวกระตุ้นให้ทำงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่วางไว้
การเลือกงาน (Dweck, 1989, 1992)	นักเรียนจะชอบความท้าทายที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ไม่ว่านักเรียนจะมีความสามารถสูงหรือต่ำ	นักเรียนที่มีความสามารถสูงจะเลือกงานที่ท้าทายและชอบเสี่ยง นักเรียนที่มีความสามารถต่ำจะหลีกเลี่ยงความท้าทาย
ความคงทนในการทำงาน (Dweck, 1989, 1992)	ไม่ว่านักเรียนจะมีความสามารถสูงหรือต่ำ นักเรียนจะยังคงทำงานต่อเมื่อพบปัญหาหรืองานที่ยาก	เมื่อนักเรียนที่มีความสามารถต่ำพบงานที่ยากหรือมีปัญหา นักเรียนจะเลิกทำ
การอนุมานสาเหตุของผลการกระทำ (Dweck, 1989, Ames & Archer, 1988)	นักเรียนอนุมานสาเหตุของความสำเร็จไปที่ความพยายาม คือ นักเรียนเชื่อว่าเขาจะทำงานได้ดีถ้าเขามีความพยายาม และมักจะถามว่า “ฉันจะต้องได้รับความยากลำบากอะไรบ้างจึงจะพบความสำเร็จ”	นักเรียนจะรู้สึกว่าการใช้ความพยายามมากกว่าคนอื่น แสดงว่ามีความสามารถต่ำ และมักจะถามว่า “ฉันเป็นคน ใจหรือไม่”
ความพอใจและความเบื่อหน่ายในการทำงาน (Bandura & Dweck, 1981., Jagacinski & Nicholls, 1984, 1987)	นักเรียนมีความพอใจในการทำงาน ไม่รู้สึกเบื่อหน่าย หรือผิดหวังแม้ว่างานนั้นจะล้มเหลว	นักเรียนรู้สึกภูมิใจและพอใจเมื่องานสำเร็จ และเมื่อได้ทำงานง่าย
ความเบื่อหน่าย	นักเรียนจะรู้สึกเบื่อหน่ายถ้าเขาได้รับงานที่ง่าย	นักเรียนผิดหวังและเบื่อหน่ายเมื่องานนั้นล้มเหลว

ตารางที่ 1 (ต่อ) ตารางแสดงการเปรียบเทียบลักษณะของนักเรียนที่มีเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้และเน้นการกระทำ

ประเด็นการเปรียบเทียบ	เป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้	เป้าหมายที่เน้นการกระทำ
การมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ (Nicholls, 1983, 1984)	นักเรียนจะให้ความพยายามมาก และมีกลวิธีการเรียนรู้ชั้นสูง มีความใส่ใจ มีกระบวนการ และมีการควบคุมตนเอง (เช่น การเรียนรู้อย่างมีความหมาย และการควบคุมความเข้าใจ)	นักเรียนใช้กลวิธีการเรียนรู้ชั้นต่ำ (เช่น การท่องจำ การลอก และการทำซ้ำ)
ความคงที่และการเพิ่มขึ้นของความสามารถ (Dweck, 1989m 1992)	นักเรียนเชื่อว่า ถ้าเขาให้ความพยายาม และฝึกหัดมากขึ้น เขาจะมีความสามารถเพิ่มขึ้น	นักเรียนเชื่อว่าความสามารถของเขาไม่ได้เพิ่มขึ้นตามความพยายามที่เขาใช้ในการทำงาน

จาก Hamilton & Ghatala (1994 : 352-353)

ตารางที่ 2 ตารางแสดงการเปรียบเทียบความแตกต่างของลักษณะการตั้งใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้และเน้นการกระทำ

ประเด็นการเปรียบเทียบ	Task-Involvement	Ego-Involvement
สถานะทางจิตวิทยา	นักเรียนเชื่อว่า การเรียนรู้มีคุณค่า มีความหมาย และนักเรียนมีความพอใจตามธรรมชาติ มีความใส่ใจในงาน ในกลวิธีที่จำเป็นต่อการทำงาน และในกลวิธีที่จำเป็นต่อการเรียนรู้	นักเรียนเชื่อว่า การเรียนรู้มีคุณค่า เมื่อเขาทำงานนั้นได้ดีในสายตาของคนอื่น และเชื่อว่าเขาควรที่จะหลีกเลี่ยงจากการที่ถูกรู้สึกคนอื่นมองว่าเขาเป็นคนโง่
มโนทัศน์ในเรื่องของความสามารถ	ความสามารถ หมายถึง การที่นักเรียนเกิดการเรียนรู้ หรือการพัฒนาเพื่อให้เกิดความรอบรู้	ความสามารถของตนเองนั้นหมายถึงถึงความสามารถที่สามารถทำได้ โดยที่มีความสัมพันธ์กับความสามารถของผู้อื่น

ตารางที่ 2 (ต่อ) ตารางแสดงการเปรียบเทียบความแตกต่างของลักษณะการจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้และเน้นการกระทำ

ประเด็นการเปรียบเทียบ	Task-Involvement	Ego-Involvement
คำถามที่เป็นมุมมองของปัจเจกบุคคล	นักเรียนมักจะถามตนเองว่า “ฉันจะทำงานชิ้นนี้ได้อย่างไร?” “ฉันสามารถเรียนรู้เรื่องนี้ได้อย่างไร?”	นักเรียนมักจะถามตนเองว่า “ฉันต้องทำอะไรบ้างที่ทำให้ฉันดีกว่าการถูกมองว่าโง่?”
การแข่งขัน	แข่งกับตนเองในอดีต	แข่งกับผู้อื่นในปัจจุบัน
ความสำเร็จ	นักเรียนเชื่อว่าเขาจะได้ประโยชน์หรือเรียนรู้ได้มากถ้านักเรียนใช้ความพยายามมาก	นักเรียนเชื่อว่า ถ้าเขาใช้ความพยายามน้อย เขาจะเป็นผู้ที่มีความสามารถที่มาก
บริบทที่คำนึงถึงในด้านของการมีความสามารถ	ระดับความสามารถ และระดับความยากของงานที่มีความต่างกันน้อยจะถูกพิจารณาให้สัมพันธ์กับการได้รับความรู้ ความรอบรู้ หรือความเข้าใจ	ความสามารถที่แตกต่างมากถูกรวบรวมให้เป็นรูปร่างจากการทดสอบความเฉลียวฉลาดที่เป็นมาตรฐาน
ความหมายโดยนัย	ผู้เรียนที่รู้สึกว่าจะเรียนรู้มากเมื่อเขารู้สึกว่ามีความสามารถในระดับสูง	ผู้ที่มีความสามารถสูง หรือต่ำ คือผู้ที่มีความสามารถสูงหรือต่ำกว่ามาตรฐาน
เกณฑ์	ตัดสินใจว่ามีความรอบรู้หรือไม่จากความสามารถและความยากของงานจากการพาดพิงถึงตนเอง	ตัดสินใจว่ารอบรู้หรือไม่จากการทดสอบความเฉลียวฉลาดที่เป็นมาตรฐาน
ลักษณะของแรงจูงใจ	มักจะมีแรงจูงใจภายในที่จะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ	มีแรงจูงใจภายนอกในการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ เช่น การคาดหวังการเสริมแรงและการลงโทษจากบุคคลอื่น
ข้อสันนิษฐาน		แต่ละคนจะมีความพยายามที่จะแสดงความสามารถทำกันหรือมากที่สุดนั่นเอง

ตารางที่ 2 (ต่อ) ตารางแสดงการเปรียบเทียบความแตกต่างของลักษณะการงูใจด้วยเป้าหมายที่เน้น การเรียนรู้และเน้นการกระทำ

ประเด็นการเปรียบเทียบ	Task-Involvement	Ego-Involvement
ความคิดพลาด	นักเรียนเชื่อว่าความคิดพลาดเป็นเรื่องปกติ และถือว่าความคิดพลาดนั้นเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ และช่วยพัฒนาการกระทำให้ดีขึ้นในอนาคต	นักเรียนเชื่อว่าความคิดพลาดเป็นความล้มเหลวและการไม่มีความสามารถ
ความล้มเหลว	นักเรียนเชื่อว่าความล้มเหลวเป็นสัญญาณเตือนว่าเขาจะต้องใช้ความพยายามมากขึ้น	นักเรียนเชื่อว่าความล้มเหลวเป็นสัญญาณของความสามารถต่ำ และเป็นตัวทำนายความล้มเหลวในอนาคต
ครู	นักเรียนมองว่าครูเป็นผู้ที่ให้และช่วยเหลือทำให้เขาเกิดการเรียนรู้	นักเรียนมองว่าครูเป็นผู้ตัดสิน รวมถึงเป็นผู้ที่ให้รางวัลและให้การการลงโทษ

สรุปจาก Nicholls (1983 : 211-237, 1984 : 328-346)

จากตารางที่ 1 และตารางที่ 2 ซึ่งได้เปรียบเทียบความแตกต่างไว้แล้วในข้างต้นจะพบว่า การตั้งเป้าหมายที่เน้นงานและเน้นตนเองนั้นมีความเหมือนกันและต่างกัน ในความหมายที่เหมือนกันก็คือการตั้งเป้าหมายทั้ง 2 ชนิดนี้เน้นที่การให้ได้มาเพื่อความสามารถหรือความรู้ ในขณะที่เมื่อบุคคลนั้นได้รับการเน้นที่งาน เขาจะสนใจในกระบวนการเพื่อให้ได้ความรู้นั้น โดยไม่สนใจที่จะเปรียบเทียบระดับความสามารถของตนเองกับผู้อื่น แต่สนใจว่าตนเองมีความรู้มากขึ้น ซึ่งตรงกับข้ามกับบุคคลที่ได้รับการเน้นที่ตนเองจะสนใจที่จะเปรียบเทียบตนเองกับบุคคลอื่น และจะไม่ชอบที่จะให้คนอื่นหรือตนเองมองว่าตนเองมีความสามารถที่ต่ำ

จากการศึกษาพบว่า เมื่อนักเรียนไม่ได้รับการเปรียบเทียบทางสังคม ไม่มีการแข่งขัน และได้รับข้อมูลป้อนกลับทางบวกจะทำให้นักเรียนรู้สึกว่าคุณมีความสามารถสูงกว่าคนอื่น (Jagacinski & Nichools, 1987:107-114) แต่เมื่อนักเรียนอยู่ในสถานการณ์ที่อ้างอิงถึงงานนักเรียนจะมีทัศนคติเกี่ยวกับความสามารถน้อยกว่าคนอื่น และเมื่อนักเรียนอยู่ในสถานการณ์ที่มีการแข่งขันนักเรียนจะมีทัศนคติเกี่ยวกับความสามารถมากกว่าคนอื่น นอกจากนี้นักเรียนจะรู้สึกว่าคุณมีความสามารถต่ำเมื่อนักเรียนรับรู้ว่าการกระทำของเขาถูกจำกัด เพราะเขามีความพยายามในระดับสูงและต้องทำงานมากกว่าคนอื่น นอกจากนี้เขายังรู้สึกเบื่อหน่ายและผิดหวังหากเขาพบงานของเขาล้มเหลว

ซึ่งตรงกับที่ Jagacinski และ Nicholls (1984:909-919) กล่าวว่าในสถานการณ์ที่อ้างอิงถึงงานนั้นนักเรียนมีมโนทัศน์เกี่ยวกับความสามารถน้อยกว่าคนอื่น ส่วนในสถานการณ์ที่มีการตัดสินใจและแข่งขันจะทำให้ให้นักเรียนเกิดความพยายามในระดับที่สูงมาก และมีมโนทัศน์ที่เกี่ยวกับความสามารถมากกว่าคนอื่น นอกจากนี้นักเรียนจะรู้สึกว่าคุณเองมีความสามารถต่ำเมื่อได้รับรู้ว่าการกระทำของเขาถูกจำกัดเนื่องจากเขาต้องทำงานมากกว่าคนอื่น รวมทั้งเขายังรู้สึกผิดเมื่อเขาไม่พยายามทำให้มากขึ้น ในขณะที่เขาจะมีความพยายามมากเมื่อเขาทำมันสำเร็จเพราะเท่ากับว่าเขาใช้ความพยายามมากกว่าคนอื่น นั่นเท่ากับว่าเขามีความสามารถที่ต่ำกว่าคนอื่นนั่นเอง ดังนั้นความพยายามจึงเป็นดาบสองคมในสภาพการณ์ที่เน้นตนเองแต่ไม่ใช้ในสภาพการณ์ที่เน้นงาน

ดังนั้นผู้วิจัยจึงต้องการที่จะศึกษาถึงผลของการฝึกกลวิธีการขอความช่วยเหลือที่เหมาะสมโดยการจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการกระทำหรือเน้นการเรียนรู้ที่จะมีผลต่อการแสดงพฤติกรรมขอความช่วยเหลือที่เหมาะสมและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนที่คะแนนผลสัมฤทธิ์ต่ำในวิชาคณิตศาสตร์

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. งานวิจัยเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือ

Miyake and Norman (1979) ได้ออกแบบการวิจัยโดยการแบ่งผู้เรียนที่มีความรู้พื้นฐานต่างกัน 2 ระดับและให้ผู้เรียนได้รับการเรียนรู้ในสิ่งที่มีระดับความยากต่างกัน 2 ระดับ ผู้วิจัยดำเนินการทดลองโดยให้ครูสอนผู้เรียนให้ถามคำถามเสียงดัง ๆ และพูดสิ่งที่คิดขณะเรียน ผลการทดลองปรากฏว่า จำนวนคำถามของผู้เรียนจะมีความสัมพันธ์ทางบวกกับระดับความรู้และระดับความยากของสิ่งที่เรียน ผู้เรียนที่มีความรู้เดิมน้อยจะถามคำถามมากที่สุดใน การเรียนการสอนบทเรียนที่มีระดับความง่ายมาก ในขณะที่ผู้เรียนที่มีความรู้เดิมน้อยจะถามคำถามน้อยที่สุด การเรียนการสอนบทเรียนที่มีระดับความยาก นั่นคือ จำนวนคำถามของผู้เรียนมีความสัมพันธ์กับระดับความรู้เดิมของผู้เรียนและระดับความยากง่ายของบทเรียน

Ames and Lau (1982, 414-423) ได้ออกแบบการวิจัยเพื่อตรวจสอบการตัดสินใจในการขอความช่วยเหลือทางการเรียนโดยจำแนกตามระดับของการกระทำ การอนุมานสาเหตุของการกระทำ และความสามารถในการรับข่าวสารเกี่ยวกับประโยชน์ของความช่วยเหลือของนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัย 198 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า นักศึกษาผู้ซึ่งตัดสินใจที่จะขอความช่วยเหลือระดับสูง ก็คือ ผู้ที่แสดงการกระทำในระดับต่ำที่สุด อนุมานสาเหตุของการกระทำว่าเกิดจากปัจจัยภายนอก รับรู้ว่าการขอความช่วยเหลือทางการเรียนมีประโยชน์ และเมื่อรู้ตัวว่าตนเองมีโอกาสสำเร็จแม้ว่าจะเผชิญปัญหาที่ยาก

Newman (1984) ได้ทำการวิจัยในระยะยาวเพื่อวิเคราะห์ความแตกต่างของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการรับรู้ความสามารถของนักเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนเกรด 2 เกรด 5 และเกรด 10 โดยการทดสอบความสามารถในการแก้ปัญหา ความรู้เกี่ยวกับคอมพิวเตอร์ และสอบถามระดับการประเมินความสามารถตนเอง ผลการวิจัยปรากฏว่านักเรียนเกรด 2 และเกรด 5 จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสัมพันธ์กับระดับการประเมินความสามารถของตนเอง นอกจากนี้ยังพบว่านักเรียนเกรด 5 และเกรด 10 ไม่มีความคงทนของความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและระดับการประเมินความสามารถของตนเอง ซึ่งระดับการประเมินความสามารถของตนเองนี้จะเพิ่มขึ้นในนักเรียนเกรด 2 และ 5 และจะไม่พบความเปลี่ยนแปลงของระดับการประเมินความสามารถของตนเองในของนักเรียนในเกรด 10 และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนทั้งหมดจะมีความคงที่ปีต่อปี

Karabenick and Knapp (1988, 406-408) ได้ออกแบบการทดลองเพื่อทดสอบระดับของความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างระหว่างความต้องการความช่วยเหลือทางการเรียนและการขอความช่วยเหลือทางการเรียนของนักศึกษา

ในระดับมหาวิทยาลัย จำนวน 600 คน โดยให้นักเรียนรายงานถึงระดับของความต้องการความช่วยเหลือทางการเรียน การคาดหวังในเกรด และการรายงานพฤติกรรมขอความช่วยเหลือทางการเรียน ผลการทดลองพบว่ามีความสัมพันธ์ระหว่างการขอความช่วยเหลือทางการเรียนและความต้องการความช่วยเหลือทางการเรียนในรูปแบบการตัว U หักกลับ นั่นคือ ในขณะที่อัตราขอความช่วยเหลือทางการเรียนเพิ่มขึ้น ระดับความต้องการความช่วยเหลือทางการเรียนจะเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ หลังจากนั้นอัตราขอความช่วยเหลือทางการเรียนจะมีระดับสูงสุด เมื่อนักเรียนมีความต้องการความช่วยเหลือเพียงเล็กน้อย ท้ายที่สุดอัตราขอความช่วยเหลือทางการเรียนจะลดลง เมื่อระดับความต้องการความช่วยเหลือทางการเรียนมากขึ้น นอกจากนี้ผลการทดลองยังพบว่าอัตราขอความช่วยเหลือทางการเรียนจะเพิ่มขึ้นตามระดับคะแนนของนักเรียน และจะเพิ่มขึ้นในระดับสูงที่สุดในช่วงที่นักเรียนมีคะแนนเท่ากับ B⁻ หลังจากนั้นระดับของการขอความช่วยเหลือทางการเรียนจะลดลง จากผลการทดลองนี้จึงเป็นที่ยืนยันว่า นักเรียนที่ต้องการความช่วยเหลือทางการเรียนมากที่สุด มักจะไม่ขอความช่วยเหลือทางการเรียน

Van Der Meij (1988) ได้ออกแบบการทดลองเพื่อศึกษาการรับรู้ความรู้สึกรู้สึกของนักเรียนที่มีต่อการถามคำถามในชั้นเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนเกรด 3 และเกรด 5 ตามสภาพการณ์ในการเรียน (คือ ในการทำแบบฝึกหัด และในการสอน) และจำแนกตามผู้ให้ความช่วยเหลือ (คือ ครูและเพื่อน) ผลการทดลองปรากฏว่านักเรียนส่วนใหญ่จะขอความช่วยเหลือทางการเรียนจากเพื่อนสนิทเมื่อทำแบบฝึกหัด และลักษณะของผู้ให้การช่วยเหลือจะมีความสำคัญต่อระดับของการขอความช่วยเหลือทางการเรียน นอกจากนี้นักเรียนจะพูดว่าพวกเขามีความวิตกกังวลเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือทางการเรียน ในขณะที่นักเรียนต้องการความเป็นอิสระในการแก้ปัญหาด้วยตนเองในสถานการณ์และผู้ให้ความช่วยเหลือที่แตกต่างกัน และยังพบว่าการจัดหรืองานตามกฎของห้องเรียนจะยับยั้งการถามคำถามของนักเรียน นอกจากนี้ยังไม่พบความแตกต่างของความรู้สึกรู้สึกต่อการถามคำถามระหว่างเพศหรือเกรด

Graham and Baker (1990:7-14) ได้ออกแบบการทดลองเพื่อทดสอบความเป็นไปได้ของความเชื่อที่ว่าความช่วยเหลือที่ได้รับนั้นทำหน้าที่เป็นเครื่องบ่งชี้ถึงว่าผู้ที่ได้รับความช่วยเหลือจะมีความสามารถระดับต่ำ โดยแบ่งใช้วิธีการทดลอง 2 วิธี คือ

ในการทดลองที่ 1 ผู้วิจัยได้ถ่ายวิดีโอเทปบรรยากาศในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ของนักเรียน 2 คน คนที่หนึ่งได้รับความช่วยเหลือโดยครูหรือกลุ่มเพื่อน ส่วนคนที่เหลือจะไม่ได้รับความช่วยเหลือใด ๆ เลย หลังจากนั้นนำวิดีโอเทปดังกล่าวมาฉายให้กับนักเรียนที่มีอายุ 5-12 ปี เพื่อให้ นักเรียนประเมินระดับความสามารถและความพยายามของนักเรียนทั้ง 2 คนในวิดีโอเทปที่ได้เห็นนั้น

ในการทดลองที่ 2 ผู้วิจัยให้นักเรียนที่มีอายุ 4-12 ปี ดูวิดีโอเทปดังกล่าว และให้นักเรียนอนุมานสาเหตุของการขอความช่วยเหลือจากครู นอกจากนี้ยังได้ให้นักเรียนประเมินระดับของความสามารถ ความภูมิใจของตนเอง และผลของการอนุมานสาเหตุ ผลการวิจัยปรากฏว่านักเรียนจะแสดงให้เห็นว่าพวกเขาชอบที่จะทำงานเป็นคู่ นักเรียนเหล่านี้เชื่อว่านักเรียนที่ได้รับความช่วยเหลือนั้นมีความสามารถในระดับต่ำกว่าเพื่อนที่ไม่ได้รับ

ความช่วยเหลือ ยกเว้นนักเรียนที่อายุ 4-5 ปี เนื่องจากนักเรียนเหล่านี้ไม่มีความสามารถในการอนุมานสาเหตุของการได้รับความช่วยเหลือจากครู นอกจากนี้ยังไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างการตัดสินใจในการขอความช่วยเหลือที่มีต่อระดับความสามารถและผลสัมฤทธิ์

King (1990) ได้นำกระบวนการในถามเพื่อนแบบมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันมาใช้สำหรับการเรียนรู้ของนักเรียนในระดับวิทยาลัย โดยที่ให้ครูเสนอบทเรียนร้อยแก้วในช่วงพักบรรยายในชั้นเรียน ในขณะที่นักเรียนทำงานเป็นกลุ่มขนาดเล็ก และหมุนเวียนกันเสนอคำถามต่อกันและกัน และตอบคำถามซึ่งกันและกัน ตามกระบวนการที่ถูกรื้อแบบไว้เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ทางวาจา อันเป็นการเรียนรู้ในรูปของกลุ่มขนาดเล็กที่มีประโยชน์โดยอาศัยปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนในการถามคำถาม การระลึกคำอธิบาย และการตอบสนองอย่างมีวิจารณญาณในระดับสูง ซึ่งจะทำให้นักเรียนมีระดับของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนที่เรียนรู้โดยใช้การอภิปรายอย่างเดียว ซึ่งผู้วิจัยได้ให้ผู้เรียนใช้กระบวนการในการถามกับเพื่อนแบบมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันในการทดลองที่ 1 และผู้วิจัยได้ให้ผู้เรียนใช้ลักษณะของคำถามนำตามรูปแบบที่กำหนด เพื่อกระตุ้นให้เกิดปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ผลการทดลองปรากฏว่ากลวิธีการใช้คำถามนำสามารถเพิ่มอัตราของการมีปฏิสัมพันธ์โดยการควบคุมคุณภาพของการใช้คำถามระหว่างเพื่อนและผู้เรียนในการเรียนรู้แบบกลุ่มร่วมมือ

Newman (1990:71-80) ได้อธิบายความใส่ใจของนักเรียนในการขอความช่วยเหลือทางการเรียนเมื่อทำงานที่ได้รับมอบหมายในช่วงเรียน โดยทำการทดลองกับเด็กนักเรียนเกรด 3 เกรด 5 และเกรด 7 จำนวน 177 คน โดยให้นักเรียนตอบแบบสอบถามเพื่อประเมินการรับรู้เกี่ยวกับการแข่งขันทางการเรียน ลักษณะของแรงจูงใจภายใน (ที่แบ่งออกเป็นความชอบในความท้าทาย และความอยากที่จะรื้ออย่างอิสระ) ทักษะคิดและความใส่ใจต่อการขอความช่วยเหลือในชั้นเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของเด็กเกรด 3 เกรด 5 และเกรด 7 ผลการทดลองปรากฏว่าองค์ประกอบของแรงจูงใจมีผลต่อความใส่ใจของนักเรียนในการขอความช่วยเหลือทางการเรียนของนักเรียนทั้งสามระดับชั้น ในขณะที่นักเรียนที่ได้รับการแข่งขันและการจูงใจภายในจะมีทัศนคติต่อการขอความช่วยเหลือทางการเรียนของนักเรียนในระดับประถมศึกษา โดยเฉพาะนักเรียนในระดับประถมศึกษาตอนปลายจะขอความช่วยเหลือทางการเรียนไม่ว่านักเรียนจะมีทัศนคติทางบวกหรือทางลบ ส่วนในเด็กที่มีอายุน้อยกว่าจะเรียนรู้ที่จะขอความช่วยเหลือเมื่อมีทัศนคติทางบวกเท่านั้น นอกจากนี้นักเรียนจะขอความช่วยเหลือทางการเรียนเมื่อเขาเชื่อว่ามีการแข่งขันและต้องการความช่วยเหลือทางการเรียน

Newman and Goldin (1990:92-100) ได้ทำการทดลองกับนักเรียนในระดับประถมศึกษา โดยที่ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์นักเรียนถึงลักษณะการเรียนรู้ในชั้นเรียนวิชาคณิตศาสตร์ (Mathematic Learning Class Questionnaire) ที่ถามว่าเพราะเหตุใดพวกเขาจึงขอความช่วยเหลือจากผู้ปกครองในขณะที่เขาแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์และการอ่านหรือเพราะเหตุใดเขาจึงไม่ขอความช่วยเหลือ โดยที่ผู้วิจัยต้องการที่จะศึกษาถึงความสัมพันธ์ของคำตอบของนักเรียนและคะแนนผลสัมฤทธิ์ ผลการทดลองพบว่า

1. เพื่อนในชั้นเรียนจะให้ความช่วยเหลือในการตอบคำถามน้อยกว่าผู้ปกครองหรือครู
2. นักเรียนจะรู้สึกว่าเป็นคนโง่ เมื่อได้รับความช่วยเหลือทางการเรียนจากเพื่อนมากกว่าได้รับความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่
3. นักเรียนต้องการความช่วยเหลือทางการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์มากกว่าวิชาการอ่าน เพราะฉะนั้นนักเรียนรับรู้วิชาคณิตศาสตร์เป็นวิชาที่มีความยากเป็นพิเศษ
4. นักเรียนหญิงจะพิจารณาเกี่ยวกับปฏิกิริยาทางลบจากเพื่อนมากกว่าชาย (ในวิชาคณิตศาสตร์)
5. นักเรียนที่มีความเชื่อว่าการถามคำถามเป็นเรื่องช่วยให้เกิดการเรียนรู้ ดังนั้นเขาชอบที่จะถามคำถามมากกว่า ซึ่งตรงกับผลการวิจัยของ (Ames, Russell, Lau and Sing, 1982)
6. เด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำจะอึดอัดมากในการถามคำถามและมีความต้องการความช่วยเหลือทางการเรียนในระดับที่สูงมาก

Van Der Meij (1990) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาถึงผลของระดับความรู้เดิมที่มีต่อการถามคำถามของนักเรียนเกรด 5 โดยคำนึงถึงลักษณะของคำถาม คือ ไม่ถามคำถาม, ถามคำถามแบบทั้งหมด, ถามคำถามที่เฉพาะเจาะจง ผลการทดลองปรากฏว่า

1. ระดับความรู้เดิมของผู้เรียนมีผลต่อจำนวนคำถามที่นักเรียนใช้
2. นักเรียนที่มีความรู้เดิมน้อยจะถามคำถามน้อยกว่านักเรียนที่มีความรู้เดิมมาก เนื่องจากนักเรียนที่ถามคำถามจะมีความต้องการรวบรวมข่าวสารข้อมูล

King (1991) ได้ทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 5 จำนวน 45 คน ในสภาพเงื่อนไขทั้งหมด 3 สภาพการณ์ ให้นักเรียนทำงานเป็นคู่ในการแก้ปัญหาคอมพิวเตอร์ช่วยสอน

กลุ่มที่ 1 (มีการถามคำถามนำ) นักเรียนจะใช้กลวิธีในการเรียนรู้โดยการอาศัยกระบวนการทางปัญญาที่เรียกว่ากลวิธีการใช้คำถามนำในระหว่างที่เขาแก้ปัญหาโดยที่เพื่อนที่จับคู่ด้วยจะได้รับชุดของบทสนทนาของคำถามคำตอบในลักษณะเดียวกัน

กลุ่มที่ 2 (ไม่มีคำถามนำ) นักเรียนจะได้รับการสอนโดยการถามและตอบคำถามกับเพื่อนที่จับคู่ด้วยในระหว่างที่แก้ปัญหา โดยไม่ได้รับชุดของบทสนทนาของคำถามคำตอบในลักษณะเดียวกัน

กลุ่มที่ 3 นักเรียนจะไม่ได้รับการฝึกใด ๆ ทั้งสิ้นเกี่ยวกับการใช้คำถาม เนื่องจากเป็นกลุ่มควบคุม ผลการทดลองปรากฏว่านักเรียนกลุ่มที่มีการใช้คำถามนำแสดงถึงความสามารถในการแก้ปัญหาได้ดี ทั้งในเรื่องของการตั้งคำถามและให้การอธิบายที่ละเอียดระหว่างการแก้ปัญหาในระดับที่ต่ำกว่าเพื่อนที่ไม่ได้รับฝึกกลวิธีการใช้คำถามนี้อาจจะส่งเสริมความสำเร็จของการแก้ปัญหาโดยการสอนให้ผู้ใช้กลวิธีนี้รับรู้ว่าคุณจะเป็นผู้ที่แก้ปัญหาด้วยกลวิธีนั้นได้อย่างไร นั่นคือ จะถามอย่างไร และจะจัดการกับงานอย่างไรด้วยความเหมาะสมในระหว่างการแก้ปัญหา

Karabenick and Knapp (1991:221-230) ได้ทำการตรวจสอบความสัมพันธ์ของการขอความช่วยเหลือทางการเรียนของนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัย

ในการศึกษาแรกนั้นผู้วิจัยได้ศึกษาถึงจำนวนความถี่ในการขอความช่วยเหลือของนักศึกษาจำนวน 612 คน โดยที่นักศึกษาทั้งหมดเชื่อว่าการกระทำของเขานั้นอยู่ในระดับที่ต่ำมาก ซึ่ง

- A) ระดับการกระทำของนักศึกษาระดับความถี่โดยตรงกับระดับความชอบในกิจกรรมการเรียนการสอน
- B) ระดับการกระทำของนักศึกษาระดับความถี่โดยตรงกับความคงทนของการเห็นคุณค่าในตนเองทั้งหมด
- C) ระดับการกระทำของนักศึกษาระดับความถี่เชิงผกผันกับการรับรู้ของนักเรียนในการขอความช่วยเหลือ

ในการศึกษาที่ 2 ผู้วิจัยได้ทำแบบการวิจัยเพื่อตรวจสอบความถี่ของการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่สัมพันธ์ทางตรงกับการใช้ความรู้ความคิด (cognitive) อภิปัญญา (metacognitive) และกลวิธีการจัดการเรียนรู้

ในการศึกษาที่ 3 ได้มาจากการปรับปรุงการทดลองที่ 2 และพบว่ามีความสัมพันธ์ระหว่างการขอความช่วยเหลือทางการเรียนและการใช้กลวิธีการเรียนรู้

ผลการทดลองพบว่า ระดับความสัมพันธ์ ระหว่างผลสัมฤทธิ์และความเชื่อในเรื่องของการขอความช่วยเหลือทางการเรียน มีค่ามากกว่าระดับความสัมพันธ์ ระหว่างผลสัมฤทธิ์และพฤติกรรมการขอความช่วยเหลือทางการเรียนและความต้องการทำงานอย่างอิสระ

Arbreton (1993:286) ได้ทำการศึกษาถึงระดับความสัมพันธ์ของการขอความช่วยเหลือทางการเรียนต่อความแตกต่างทางความคิด และการตั้งใจ โดยแบ่งการศึกษาออกเป็น 2 ตอนคือ

ตอนที่ 1 เขาได้ให้ครูเป็นผู้ตัดสินว่านักเรียนเกรด 6 จำนวน 700 คน มีรูปแบบในการขอความช่วยเหลือทางการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์และการอ่านเมื่อทำงานอย่างไร (ทันที เมื่อจำเป็น หรือแม้ว่าจะมีความจำเป็นก็ไม่ขอความช่วยเหลือ) นอกจากนี้เขายังได้ให้ครูเป็นผู้ประเมินระดับความสัมพันธ์ของครูและนักเรียน ในขณะที่นักเรียนจะประเมินทัศนคติที่เกี่ยวกับความสามารถในวิชาคณิตศาสตร์และการอ่าน ผลการทดลองปรากฏว่านักเรียนที่มีทัศนคติต่อความสามารถของตนเองในระดับต่ำมักจะไม่ถามคำถามเพื่อขอความช่วยเหลือทางการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์แม้ว่าเขาจะมีความจำเป็นก็ตาม ส่วนในวิชาการอ่านนั้นนักเรียนจะถามเพื่อขอความช่วยเหลือทางการเรียนในทันทีโดยมีความถี่มากกว่าการขอความช่วยเหลือทางการเรียนเมื่อจำเป็น เด็กผู้ชายจะรู้ถึงความสัมพันธ์ระหว่างการขอความช่วยเหลือทางการเรียนมากกว่าเด็กผู้หญิง ในขณะที่ครูจะรายงานว่ามีความยากลำบากและต้องใช้เวลาในการเรียนการสอนมากสำหรับนักเรียนที่ไม่ขอความช่วยเหลือทางการเรียน

ตอนที่ 2 เขาได้ตรวจสอบอิทธิพลของแรงจูงใจในเด็กชั้น เกรด 5 จำนวน 393 คน ในเรื่องของการใส่ใจในการขอความช่วยเหลือทางการเรียน ผลการทดลองแสดงให้เห็นว่านักเรียนมีความใส่ใจในการใช้กลวิธีการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่แตกต่างกันตามเป้าหมายที่ตนเองมี และนักเรียนที่ได้รับเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้จะรายงานความใส่ใจในการขอความช่วยเหลือทางการเรียนชนิดกระบวนการเครื่องมือ นักเรียนที่ได้รับเป้าหมายที่เน้นการกระทำจะมีความใส่ใจต่อการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เน้นผลผลิตของงานและมักจะหลีกเลี่ยงการขอความช่วยเหลือทางการเรียน

Newman and Schwager (1993:3-17) ได้ออกแบบการวิจัยเพื่อตรวจสอบระดับความพอใจของนักเรียนในการขอความช่วยเหลือทางการเรียน และการรับรู้ถึงความช่วยเหลือทางการเรียนที่ได้รับจากครู โดยเปรียบเทียบกับเพื่อนที่ถูกชักจูงและยับยั้งการรายงานการขอความช่วยเหลือ ผู้วิจัยสัมภาษณ์นักเรียนจำนวน 177 คน เกรด 3 เกรด 5 และเกรด 7 โดยสัมภาษณ์ถึงระดับการประเมินผลที่ว่า ผู้ใดบ้าง เพราะเหตุใดบ้าง และในสถานการณ์ใดบ้างที่เด็กจะขอความช่วยเหลือทางการเรียนเมื่อเขาเกิดปัญหาในวิชาคณิตศาสตร์ (Mathematic Learning Classroom Questionnaire) ผลการทดลองปรากฏว่านักเรียนรู้สึกพอใจที่จะให้ครูและเพื่อนเป็นผู้ที่ให้ความช่วยเหลือทางการเรียน และเขาจะรับรู้ว่าการนั้นจะอำนวยความสะดวกในการเรียนมากกว่าเพื่อนและครู และเขามักจะไม่คิดว่าเขาเป็นคนไม่ในการถามคำถาม นักเรียน เกรด 5 และเกรด 7 ใส่ใจในการขอความช่วยเหลือ และรู้สึกถึงการเปรียบเทียบทางสังคมที่มากกว่าในเกรด 3 ถึงแม้ว่าจะพบความสัมพันธ์ระหว่างความใส่ใจในการขอความช่วยเหลือทางการเรียน และการตั้งใจในการถามคำถามในนักเรียนระดับ เกรด 5 และเกรด 7 เท่านั้น แต่อย่างไรก็ตามจากการทดลองนี้ยังพบว่ายังมีความคลาดเคลื่อนในการประเมินการรับรู้ความสามารถของนักเรียนในเกรด 3 ซึ่งเขาจะไม่ขอความช่วยเหลือทางการเรียน

Graesser and Person (1994:104-137) ได้ออกแบบการวิจัยเพื่อตรวจสอบคำถามที่ใช้ในช่วงของการสอนแบบกวดวิชา ในวิธีการวิจัยที่ 1 ผู้วิจัยได้ให้นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาจำนวน 3 คนดำเนินการสอนแบบกวดวิชาให้แก่นักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 27 คน ในวิธีการวิจัยที่ 2 นั้น ผู้วิจัยได้ให้นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 10คน เป็นผู้ดำเนินการสอนแบบกวดวิชาให้แก่นักเรียนระดับเกรด 7 จำนวน 13 คน ในวิชาพีชคณิต นักเรียนใช้คำถามในช่วงการเรียนการสอนในชั้นเรียนประมาณ 240 คำถาม ตามสถานการณ์การเรียนการสอน 2 ลักษณะ คือ ครู หรือรุ่นที่เป็นผู้สอน ผลการทดลองปรากฏว่าในสถานการณ์ที่นักเรียนรุ่นที่เป็นผู้สอนจะมีความถี่ของการใช้คำถามน้อยกว่าในสถานการณ์ที่ครูเป็นผู้สอน นอกจากนี้จากผลการทดลองยังพบความสัมพันธ์ทางบวกระหว่างระดับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนและคุณภาพการใช้คำถามของนักเรียน ในขณะที่ความถี่ในการใช้คำถามของนักเรียนจะไม่มีความสัมพันธ์กับระดับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน เนื่องจากนักเรียนจะกำกับการเรียนรู้ด้วยตนเองด้วยการอธิบายว่าเขายังขาดความรู้เรื่องใดบ้าง แล้วจึงถามเพื่อทำให้เกิดความเข้าใจ ดังนั้นเขาจึงต้องฝึกฝนและพัฒนาทักษะในการถามเพื่อรวบรวมข้อมูลที่จำเป็นในการเรียนรู้ของตนเอง

King (1994) ได้ทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 4 และ เกรด 5 เขาได้ศึกษาการสอนตนเองเพื่อถามและตอบในการเรียนการสอนวิชาวิทยาศาสตร์ โดยที่นักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจะได้รับเงื่อนไขต่างกัน ดังนี้คือ

เงื่อนไขที่ 1 นักเรียนจะสอนตนเองโดยใช้รูปแบบคำถามที่ผู้วิจัยได้ออกแบบไว้แล้วเพื่อส่งเสริมให้เกิดการอภิปรายโดยการเชื่อมโยงรูปแบบการคิดในเรื่องที่เรียน

เงื่อนไขที่ 2 นักเรียนจะสอนตนเองโดยใช้รูปแบบคำถามพื้นฐานที่เน้นการใส่ใจตนเองตามบทเรียนเพื่อส่งเสริมให้เกิดการอภิปรายโดยเชื่อมโยงความรู้เดิมและความรู้ใหม่

นักเรียนทั้งหมดถูกฝึกให้มีความสามารถในการแยกแยะ การอธิบาย (การแสดงออกประเภทหนึ่งซึ่งแสดงถึงโครงสร้างความรู้ที่สมบูรณ์) การวิเคราะห์แผนภาพความรู้ของบทเรียน และปฏิสัมพันธ์ทางวาจา ผลการทดลองปรากฏว่านักเรียนที่ได้รับเงื่อนไขที่ 1 จะมีโครงสร้างความรู้ที่สมบูรณ์มากกว่านักเรียนผู้ที่ได้รับเงื่อนไขที่ 2 และกลุ่มควบคุม แต่นักเรียนที่ได้รับเงื่อนไขที่ 2 จะทำให้นักเรียนเรียนรู้ได้มากกว่า

Bouffard, Boisvert, Vezeau, and Larouche (1995:317-329) ได้ทำการศึกษาเพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างการตั้งเป้าหมาย กระบวนการในการกำกับตนเอง และการแสดงออกที่โรงเรียน รวมทั้งศึกษาถึงความแตกต่างระหว่างกระบวนการกำกับตนเองและการแสดงพฤติกรรมทางการเรียนโดยจำแนกเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้และเป้าหมายที่เน้นการกระทำ ผลการทดลองปรากฏว่าผลสัมฤทธิ์ที่ได้จากการฝึกตามกระบวนการในการกำกับตนเองนั้นมีความสัมพันธ์กับการตั้งเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้ทั้งในชายและหญิง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในหญิงจะมากกว่าชาย ส่วนการตั้งเป้าหมายที่เน้นการกระทำนั้นมีความสัมพันธ์เฉพาะในชายเท่านั้น นอกจากนี้ผู้วิจัยยังได้จัดสภาพการณ์ออกเป็น 4 อย่าง คือ เน้นการเรียนรู้ เน้นการกระทำ เน้นทั้งการกระทำและการเรียนรู้ และไม่เน้นอะไรเลย ผลการทดลองปรากฏว่า สัมฤทธิ์ผลที่ได้จากกระบวนการในการกำกับตนเองในสภาพการณ์ที่มีการเน้นทั้ง 2 อย่างนั้นมีสูงมาก ในขณะที่ผลการทดลองนี้คล้ายกับการทดลองที่ผ่านมาซึ่งได้ทดลองกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กเล็ก

Builer and Neuman (1995:261-271) ได้แสดงให้เห็นว่าการรับรู้และพฤติกรรมการขอความช่วยเหลือจะเกิดขึ้นภายใต้การตั้งเป้าหมายที่เน้นงาน หรือเกิดขึ้นภายใต้การตั้งเป้าหมายที่เน้นตนเองโดยที่เขาได้ให้งานที่ยากและได้จัดสภาพที่มีการตั้งเป้าหมายที่เน้นตนเองและเน้นงานให้กับนักเรียนอิสราเอล เกรด 2 และเกรด 6 จำนวน 159 คน และสังเกตความถี่ของการขอความช่วยเหลือทางการเรียนของนักเรียนในแต่ละสภาพการณ์ ผลการทดลองปรากฏว่านักเรียนจะขอความช่วยเหลือทางการเรียนบ่อยและหลีกเลี่ยงที่จะขอความช่วยเหลือทางการเรียนในสภาพที่เน้นงาน ในทางตรงกันข้ามนักเรียนส่วนใหญ่จะหลีกเลี่ยงที่จะขอความช่วยเหลือทางการเรียนในสภาพที่เน้นตนเอง โดยที่นักเรียนเหล่านี้จะกลัวว่าตนเองจะกลายเป็นผู้ที่ไม่มีความสามารถเมื่อเขาขอความช่วยเหลือทางการเรียน

Newman and Schwager (1995:352-376) ได้ทำออกแบบการทดลองเพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างการตั้งเป้าหมาย ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ที่ผ่านมา การขอความช่วยเหลือ และความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ภายใต้ความช่วยเหลือของผู้ใหญ่ โดยทำการทดลองกับเด็กนักเรียนเกรด 3 และเกรด 6 จำนวน 18 คน จำแนกตามระดับความสามารถทางคณิตศาสตร์สูง กลาง และต่ำ ซึ่งเด็กเหล่านี้จะได้รับเงื่อนไขการตั้งเป้าหมายที่แตกต่างกัน (คือ เน้นงานและเน้นการกระทำ) นั่นคือนักเรียนเหล่านี้จะได้รับการชักจูงใจในลักษณะที่แตกต่างกันจากครูเพื่อให้เขาขอความช่วยเหลือทางการเรียนเมื่อเขารู้สึกว่าข้อมูลต่าง ๆ ที่เขามีอยู่ไม่เพียงพอที่จะแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ได้ ผลการทดลองปรากฏว่านักเรียนเกรด 6 จะถามคำถามเกี่ยวกับกระบวนการมากกว่านักเรียนเกรด 3 และนักเรียนเกรด 6 จะใช้คำถามง่าย ๆ เพื่อแสดงความไม่แน่ใจ หรือเพื่อให้ได้

คำตอบ นอกจากนี้ นักเรียนที่ได้รับเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้จะถามเพื่อยืนยันในคำตอบของตนเองมากกว่า และใช้คำถามที่ไม่เหมาะสมน้อยกว่านักเรียนที่ได้รับเป้าหมายที่เน้นการกระทำ

2.งานวิจัยเกี่ยวกับการจูงใจด้วยเป้าหมาย

Meece, Blumenfeld, Hoyle (1988:514-523) ได้ทำการศึกษาเพื่อหาสมการโครงสร้างที่สามารถทำนายการตั้งเป้าหมายของบุคคลที่มีลักษณะต่างกันและในสถานการณ์ที่แตกต่างต่างกัน โดยจัดกิจกรรมการเรียนการสอนทางวิทยาศาสตร์ 6 ชั่วโมง ให้กับเด็กนักเรียนชั้นปีที่ 5 และ 6 จำนวน 275 คน จาก 10 ชั้นเรียน ผู้วิจัยให้เด็กตอบแบบสอบถามเพื่อวัดแรงจูงใจในการตั้งเป้าหมายรูปแบบต่าง ๆ และการใช้ระดับกลวิธีการเรียนรู้ ผลการทดลองพบว่านักเรียนที่มีการจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นงานซึ่งเป็นเป้าหมายที่กระตุ้นให้นักเรียนได้รับความรู้มากกว่าในทางกลับกันพบว่านักเรียนที่ได้รับคำชมเชยจากครู หรือหลีกเลี่ยงงานนั้นจะรายงานถึงระดับของการได้รับความรู้ที่ต่ำ

Jagacinski และ Nicholls (1990:15-21) ได้เสนอว่านักเรียนที่คาดหวังความล้มเหลวจะแสดงให้เห็นว่านักเรียนมีเป้าหมายที่เน้นการแข่งขัน ดังนั้นพวกเขาจะไม่มี ความพยายามและความตั้งใจในการทำงาน รวมทั้งเขายังอนุมานสาเหตุว่าเขาล้มเหลวเพราะว่าเขาไม่มีความพยายาม ไม่ใช่เพราะเขาไม่มีความสามารถ การกระทำเช่นนี้พบได้ในเด็กนักเรียนที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับที่ไม่เน้นการแข่งขัน ในการทดลองนี้นักศึกษาจำนวน 123, 70 และ 60 คน ได้ถูกสัมภาษณ์ว่าเขามีพฤติกรรมอย่างไรในสถานการณ์ที่เขาต้องแสดงว่าเขามีความสามารถที่ต่ากว่านักเรียนจะปฏิเสธว่าอาจจะเกิดจากงานที่หนัก แต่เขาจะไม่คาดหวังว่าคนอื่นจะมาลดความพยายามของเขา

Graham และ Golan (1991, 487-194) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับเด็กชั้นปีที่ 5 และ 6 โดยจัดเงื่อนไขให้มีการตั้งเป้าหมายที่เน้นงาน และเน้นตนเอง รวมทั้งมี 1 กลุ่มควบคุม โดยให้เด็กได้รับรู้ค่า 60 คำโดยบอกให้เด็กจำ หลังจากนั้นผู้วิจัยได้ทำการทดสอบโดยไม่บอกล่วงหน้า ผลการทดลองพบว่านักเรียนในกลุ่มที่ได้รับเป้าหมายที่เน้นตนเองจะจำคำได้น้อยกว่าไม่ว่าจะเป็นการทดสอบเมื่อเว้นระยะเวลากี่ตาม นอกจากนี้กลุ่มที่เน้นตนเองจะมีความวิตกกังวลมากกว่ากลุ่มที่เน้นการเรียนรู้

Newby (1991:195-200) ได้ทำการศึกษาการใช้การจูงใจเป็นระยะเวลา 16 สัปดาห์ ในนักศึกษาวิชาเอกประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 30 คน รวมทั้งให้นักเรียนกำหนดพฤติกรรมที่เน้นงาน กลวิธีการจูงใจนี้ประกอบด้วยความใส่ใจ การเน้นในสิ่งที่เกี่ยวข้อง การสร้างความเชื่อมั่น หรือการให้รางวัลหรือการลงโทษ แม้ว่าครูจะใช้กลวิธีที่หลากหลายในการจูงใจก็ตาม แต่พบว่า การให้รางวัลหรือการลงโทษนั้นจะพบบ่อยมาก ข้อมูลชี้ชัดว่ามีสหสัมพันธ์ทางบวกระหว่างกลวิธีและพฤติกรรมขอความช่วยเหลือของนักเรียนเกรด 5 และ เกรด 7 เท่านั้น นักเรียนเกรด 3 ยังมีความคลาดเคลื่อนในการประเมินการรับรู้ความสามารถของตนเอง ดังนั้นนักเรียนในระดับนี้จึงยังไม่แสดงการขอความช่วยเหลือ

Schunk (1994) ได้ทำการทดลองเพื่อตรวจสอบอิทธิพลของเป้าหมาย การสำรวจตนเองในกระบวนการ การกำกับตนเองและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 44 คน ผู้ซึ่งได้รับการสอนและการฝึกหัด ในเรื่องของการแก้สมการ ผู้วิจัยได้แบ่งนักเรียนออกครึ่งหนึ่งโดยให้นักเรียนในกลุ่มนี้มีเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้ (นั่นคือ มีเป้าหมายว่าจะแก้ปัญหาอย่างไร) ส่วนนักเรียนอีกครึ่งหนึ่งนั้นผู้วิจัยให้เป้าหมายที่เน้นการกระทำ (นั่นคือ มีเป้าหมายที่ต้องการให้แก้ปัญหาให้สำเร็จอย่างถูกต้อง) ผู้วิจัยยังได้แบ่งครึ่งนักเรียนในแต่ละสภาพการณ์ของการตั้ง จุดมุ่งหมายแต่ละประเภท โดยที่ครึ่งหนึ่งผู้วิจัยจะให้นักเรียนประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาของเขา อย่างปกติ และไม่มีโอกาสในการประเมินการตัดสินใจตนเอง ผลการทดลองปรากฏว่า นักเรียนที่ได้รับเป้าหมายที่เน้น การกระทำและมีการประเมินการตัดสินใจตนเองจะทำให้เกิดการกระทำในรูปแบบที่มีการกำกับตนเอง การรับรู้ ความสามารถของตนเอง ทักษะ และพฤติกรรมที่เน้นงานก่อนข้างสูง และเน้นตนเองก่อนข้างต่ำ เมื่อเปรียบเทียบกับ กลุ่มที่ได้รับจุดมุ่งหมายที่เน้นการกระทำที่ปราศจากการประเมินตัดสินใจตนเอง กลุ่มที่ได้รับจุดมุ่งหมายการเรียนรู้และ การประเมินตัดสินใจตนเองจะมีความคงทนในการทำงานมากกว่ากลุ่มที่ได้รับจุดมุ่งหมายการกระทำที่ไม่มีการประเมินตัดสินใจตนเอง นอกจากนี้เป้าหมายที่เน้นงานมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการรับรู้ความสามารถและทักษะ ของตนเอง ในขณะที่เป้าหมายที่เน้นตนเองมีความสัมพันธ์ทางลบกับการรับรู้ความสามารถและทักษะของตนเอง

Smily and Dweck (1994:1723-1743) ได้ทำการทดสอบรูปแบบของเป้าหมายที่สามารถทำนายพฤติกรรม ใฝ่สัมฤทธิ์ของนักเรียนในขณะที่ได้รับความคาดหวังของนักเรียนที่อายุระหว่าง 3 ปี 2 เดือน ถึง 6 ปี 2 เดือน จำนวน 78 คนในชั้นก่อนวัยเรียนโดยที่ผู้วิจัยจะให้เป้าหมายที่เน้นงาน หลังจากนั้นผู้วิจัยสังเกตการกระทำตามความพอใจ ของเขาต่องานที่ทำหยา หรืองานที่ไม่ทำหยา ผลการทดลองปรากฏว่ารูปแบบของตั้งเป้าหมายที่เน้นงานสามารถที่จะ ทำนายความรู้ ความคิด และอารมณ์ในช่วงที่ได้รับความคาดหวัง รูปแบบของพฤติกรรมเหล่านี้พบได้ทั้งในงานที่ ทำหยาและไม่ทำหยา นั่นคือมนุษย์จะมีความแตกต่างของเป้าหมายตั้งแต่วัยเด็ก

Schunk (1996) ได้ทำการทดลองโดยแบ่งการทดลองออกเป็น 2 ตอน คือ

การทดลองที่ 1 ผู้วิจัยได้แบ่งนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 44 คนออกเป็น 4 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ได้รับ เป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้โดยที่นักเรียนมีและไม่มีการประเมินตนเองและกลุ่มที่ได้รับเป้าหมายที่เน้นการกระทำ โดยที่นักเรียนมีและไม่มีการประเมินตนเอง ผลการทดลองปรากฏว่านักเรียนกลุ่มที่ได้รับเป้าหมายที่เน้นการ กระทำ โดยที่นักเรียนไม่มีการประเมินตนเองมีการรับรู้ความสามารถของตนเอง (self Efficacy) และความคงทนของทักษะ ในระดับต่ำกว่ากลุ่มอื่น ๆ

การทดลองที่ 2 ผู้วิจัยได้แบ่งนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 60 คน ออกเป็น 2 กลุ่ม คือกลุ่มที่ได้รับ เป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้และกลุ่มที่ได้รับเป้าหมายที่เน้นการกระทำ โดยที่นักเรียนทั้งสองกลุ่มต่างมีการประเมิน ตนเอง ผลการทดลองปรากฏว่านักเรียนที่ได้รับเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้จะมีการตั้งใจและผลสัมฤทธิ์สูงกว่า นักเรียนที่ได้รับเป้าหมายที่เน้นการกระทำ

จากการศึกษาพบว่างานวิจัยส่วนใหญ่ในประเทศไทย พบว่าเป็นงานวิจัยที่เน้นในเรื่องของวิธีการสอนที่ครูเป็นผู้กระตุ้นด้วยการใช้คำถามในสิ่งที่นักเรียนรู้ หรือถามเพื่อกระตุ้นให้นักเรียนเพิ่มทักษะในการคิด เช่น ความคิดสร้างสรรค์ (อนงค์ แสงเงิน, 2533 และ ก่อศักดิ์ ศรีน้อย, 2537) ความคิดเชิงเหตุผล (ทวีเพชร แสงเทียน, 2534 และ จันทรา ศรีสุข, 2530) พัฒนาการของสติปัญญาทางคณิตศาสตร์และภาษา (วันทนิษฐ์ เหมาะหตุงกุล, 2535) ความคิดเชิงเหตุผลและทักษะทางภาษา (สุวรรณ ไซยะชน, 2537) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและแรงจูงใจ (ชลธร รวบรวม, 2533) ความสามารถในการคิด เชิงเหตุผลและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (วัชรินทร์ บุญมาทิต, 2532)

ในขณะที่ผู้วิจัยพบว่ามียังงานวิจัยของ ภาวนา ภูมิศรีสอาด (2533) ที่ศึกษาพบว่าครูสร้างเสริมวิธีการแสวงหาความรู้แก่นักเรียนโดยเปิดโอกาสให้นักเรียนคิดมากที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับการที่นักเรียนเห็นว่าการแสวงหาความรู้โดยวิธีการค้นคว้าด้วยตนเองมีประโยชน์มากที่สุด และงานวิจัยของงามตา กมลเวช (2536) ที่ศึกษาโดยนำโปรแกรมการฝึกกลวิธีการใช้คำถามนำตามแนวความคิดของ King (1990, 1991, 1994) เพื่อเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนในระดับประถมศึกษา

นอกจากนี้ สุธีรา นิมิตรนิวัฒน์ (2537) วินัย คำมูล (2536) และ สิริพรรณ พรหมโกสุม (2537) ได้นำการตั้งเป้าหมาย และการประเมินตนเอง ซึ่งเป็นวิธีหนึ่งของกลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองเพื่อมาประยุกต์ใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน ดังนั้นผู้วิจัยจึงมีความประสงค์ที่จะศึกษาและพัฒนารูปแบบกลวิธีการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสม ซึ่งเป็นกลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองลักษณะหนึ่ง ตามที่ Zimmerman & Martinez-Pons (1988) และ Newman (1994) ได้ศึกษาไว้

จากแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังกล่าวข้างต้น จะเห็นได้ว่านักวิชาการและนักวิจัยส่วนใหญ่มุ่งที่จะศึกษาตัวแปรต่าง ๆ ที่มีอิทธิพลต่อการขอความช่วยเหลือทางการเรียนซึ่งเป็นกลวิธีกำกับสิ่งแวดล้อมเพื่อให้ได้ความรู้ตามที่ตนเองต้องการ ตัวแปรที่สำคัญที่มีอิทธิพลต่อการแสดงพฤติกรรมขอความช่วยเหลือทางการเรียน ได้แก่ เพศ อายุ ระดับความสามารถ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะคิด ความเชื่อ การอนุมานสาเหตุ การตั้งเป้าหมาย และการรับรู้ความสามารถ ผู้วิจัยเชื่อว่ากลวิธีการขอความช่วยเหลือทางการเรียนนั้นน่าจะเป็นกลวิธีในการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ แม้ว่า King (1990, 1991 และ 1994) จะศึกษาและพัฒนากลวิธีในการถามคำถามของนักเรียน แต่เขาได้อธิบายกระบวนการต่าง ๆ ของกลวิธีนี้ตามแนวความคิดเชิงอภิปัญญา ในขณะที่ Newman (19984, 1990, 1991 และ 1994) ได้ศึกษาตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาพฤติกรรมขอความช่วยเหลือทางการเรียนของนักเรียนตามแนวความคิดเชิงปัญญานิยมและเชิงพฤติกรรมนิยมโดยมีพื้นฐานทางทฤษฎีทางปัญญาสังคมของ Bandura ในเรื่องของการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง อย่างไรก็ตามเขายังคงมิได้นำกระบวนการของกลวิธีการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมดังกล่าวมาเป็นเงื่อนไขในการทดลอง ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้นำกระบวนการดังกล่าวมาพัฒนาเป็นโปรแกรมในการฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมสำหรับนักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษา นอกจากนี้ในกระบวนการของ Newman (1991, 1994) ยังได้กล่าวถึงความสำคัญของการจูงใจด้วยเป้าหมายเพื่อให้ผู้เรียนมีความ

ต้องการหรือหลังอันเป็นปัจจัยสำคัญที่จะทำให้ผู้เรียนนำกลวิธีการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมไปใช้ในชีวิตประจำวัน จากงานวิจัยต่าง ๆ จะพบว่าเมื่อนักเรียนได้รับการจูงใจด้วยเป้าหมายทางการเรียนในลักษณะที่แตกต่างกันจะทำให้เกิดพฤติกรรมการขอความช่วยเหลือทางการเรียนในลักษณะที่แตกต่างกันด้วย ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้นำแนวความคิดดังกล่าวมาพัฒนาเป็นโปรแกรมการฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมภายใต้เงื่อนไขการจูงใจลักษณะที่แตกต่างกันเพื่อศึกษาประสิทธิภาพของโปรแกรมนี้ที่มีต่อสัมฤทธิ์ผลในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนในระดับประถมศึกษา



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปัญหาในการวิจัย

การฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมโดยครูจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการกระทำและจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้สามารถเพิ่มสัมฤทธิ์ผลของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำในวิชาคณิตศาสตร์ได้หรือไม่

วัตถุประสงค์ในการวิจัย

เพื่อศึกษาถึงผลของการฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมโดยครูจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการกระทำและจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำในวิชาคณิตศาสตร์

สมมติฐานการวิจัย

1. นักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนด้วยการใช้การฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมโดยครูจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้จะมีผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนด้วยการฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมโดยครูจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการกระทำ
2. นักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนด้วยการฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมโดยครูจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้และกลุ่มที่ครูจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการกระทำจะมีผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่ากลุ่มควบคุม

กำจำกัดความในการวิจัย

1. การขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมในงานวิจัยนี้ หมายถึง การที่นักเรียนกล่าวหาว่าขอความช่วยเหลือในเรื่องที่เกี่ยวกับการเรียนคณิตศาสตร์จากครูผู้สอนระหว่างที่ทำแบบฝึกหัดคณิตศาสตร์ในชั่วโมงเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เพื่อให้ได้ความรู้และความเข้าใจวิธีการในแก้ไขปัญหาทางคณิตศาสตร์ ซึ่งในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยศึกษาเฉพาะกรณีที่เด็กใช้คำถามเพื่อขอความช่วยเหลือทางการเรียนจากครูผู้สอนในชั่วโมงคณิตศาสตร์เท่านั้น สำหรับการฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมโดยครูจูงใจด้วยเป้าหมายทางการเรียนที่ผู้วิจัยได้เสนอในงานวิจัยนี้ แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ

1.1 การฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมโดยครูจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้ หมายถึง การที่ครูจูงใจให้ผู้เรียนขอความช่วยเหลือทางการเรียนก่อนที่นักเรียนจะทำแบบฝึกหัดคณิตศาสตร์ ประจำวันในชั้นเรียน ครูจะโน้มน้าวให้นักเรียนทำแบบฝึกหัดโดยมีเป้าหมายที่พัฒนาการด้านทักษะ ความสามารถ ความรู้ และ ความเข้าใจ

1.2 การฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมโดยครูจูงใจด้วยเป้าหมายที่เน้นการกระทำ หมายถึง การที่ครูจูงใจให้ผู้เรียนขอความช่วยเหลือทางการเรียนก่อนที่นักเรียนจะทำแบบฝึกหัดคณิตศาสตร์ ประจำวันในชั้นเรียน ครูจะโน้มน้าวให้นักเรียนทำแบบฝึกหัดโดยมีเป้าหมายที่คะแนนและการแข่งขัน

2. คะแนนความรู้ทางคณิตศาสตร์ก่อนการทดลอง หรือ คะแนนผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ในระหะหลัง การทดลอง หมายถึง คะแนนจากการทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ตามจุดประสงค์การเรียนรู้ตามหลักสูตรวิชาคณิตศาสตร์ในระดับประถมศึกษาปีที่ 6 ตามหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2533 (ฉบับปรับปรุง) ที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดไว้ ในเนื้อหาที่ครอบคลุมเรื่อง “สมการและการแก้สมการ” ซึ่งในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยได้ให้นักเรียนที่เป็นสมาชิกในกลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบฉบับเดียวกันทั้งในระยะ ก่อนและหลังการทดลอง แต่เนื่องจากนักเรียนทำแบบทดสอบในระยะก่อนที่จะมีกิจกรรมการเรียนการสอนใน ชั้นเรียน ผู้วิจัยจึงจำเป็นต้องใช้ชื่อแบบทดสอบในระยะก่อนการทดลองว่า “แบบทดสอบความรู้ทางคณิตศาสตร์ ก่อนการทดลอง” และใช้ชื่อแบบทดสอบในระยะหลังการทดลองว่า “แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ หลังการทดลอง”

3. นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำวิชาคณิตศาสตร์ หมายถึง นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่กำลังศึกษาใน ภาคต้น ประจำปีการศึกษา 2539 ที่มีคะแนน ต่ำกว่าหรือเท่ากับ ร้อยละ 50 ของคะแนนเต็มในวิชาคณิตศาสตร์ของ ภาคปลาย ประจำปีการศึกษา 2538

ขอบเขตของงานวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดกระเจียวพิณิจ จำนวน 30 คน อายุระหว่าง 11-12 ปี ที่กำลังศึกษาในภาคเรียนที่ 2 ประจำปีการศึกษา 2539 ที่มีคะแนนต่ำกว่าหรือเท่ากับร้อยละ 50 ของ คะแนนเต็มในวิชาคณิตศาสตร์ของภาคปลาย ประจำปีการศึกษา 2538 แต่อย่างไรก็ตามผู้วิจัยได้ดำเนินการสุ่ม ห้องเรียนที่มีกลุ่มตัวอย่างเป็นสมาชิกเพื่อเข้ารับทดลอง รวมทั้งดำเนินการสอนเรื่อง “สมการและการแก้สมการ” และฝึกขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมให้กับนักเรียนทั้งห้องเรียน

2. ตัวแปรในการวิจัย

2.1 ตัวแปรอิสระ (Independent Variables) ได้แก่ การฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสม โดยครูจูงใจด้วยเป้าหมายทางการเรียน ซึ่งเป้าหมายทางการเรียนนี้ได้แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะคือ

2.1.1 เป้าหมายที่เน้นการกระทำ

2.1.2 เป้าหมายที่เน้นการเรียนรู้

2.2 ตัวแปรตาม (Dependent Variable) ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะคือ

3.1 เครื่องมือสำหรับใช้ทดสอบ เป็นแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 เรื่อง “สมการและการแก้สมการ” ตามหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2533 (ฉบับปรับปรุง) จำนวน 38 ข้อ ที่ใช้สำหรับการทดสอบความรู้ทางคณิตศาสตร์ในระยะก่อนการทดลอง หรือทดสอบผลสัมฤทธิ์ในระยะหลังการทดลอง และแบบสอบถามการจูงใจด้วยเป้าหมายทางการเรียนที่สร้างขึ้นตามแนวความคิดของ Newman (1994), Newman & Swager(1995), Meece, Blumenfeld and Hoyle (1988), Ames & Acher (1988), Nicholls, Patachnick & Nilen (1985)

3.2 เครื่องมือสำหรับใช้ในการฝึก เป็นแถบบันทึกเสียงที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นสำหรับการฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมจำนวน 4 ครั้ง ที่สร้างขึ้นตามแนวความคิดของ Newman (1994), Newman & Swager (1995) และแบบฝึกหัดสำหรับกิจกรรมการเรียนการสอน เรื่อง “สมการและการแก้สมการ” จำนวน 12 ครั้ง ที่สร้างขึ้นตามจุดประสงค์การเรียนรู้ในวิชาคณิตศาสตร์ ตามหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2533 (ฉบับปรับปรุง) เนื่องจากในบทนี้เป็นเนื้อหาใหม่สำหรับนักเรียนในระดับประถมศึกษา และเป็นทักษะพื้นฐานที่จำเป็นในการคิดคำนวณขั้นสูงต่อไป

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

ผู้วิจัยคาดหวังว่าจากการศึกษารูปแบบการจัดการเรียนการสอนโดยการฝึกการขอความช่วยเหลือทางการเรียนที่เหมาะสมจะสามารถเอื้อประโยชน์ให้ผู้เรียนเกิดทักษะและแรงจูงใจในการเรียนรู้ด้วยตนเองในชั้นเรียน