บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

สรุปสาระสำคัญจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในงานวิจัยเรื่อง การนำวิธีสอนคำศัพท์แบบมุ่งประสิทธิผลไปใช้เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ ความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษ ความเข้าใจในการอ่านและบรรยากาศในชั้นเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อเป็นพื้นฐานสำหรับดำเนินการวิจัย โดยแยกเสนอตามหัวข้อต่อไปนี้

1. เอกสารเกี่ยวกับคำศัพท์
2. เอกสารเกี่ยวกับความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์
3. เอกสารเกี่ยวกับการอ่าน
4. เอกสารเกี่ยวกับการสอนแบบมุ่งประสิทธิผล
5. เอกสารเกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียน
6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. เอกสารเกี่ยวกับคำศัพท์

1.1 ความหมายของคำศัพท์

คำศัพท์ (Vocabulary) เป็นองค์ประกอบเบื้องต้นในการเรียนรู้ภาษา ซึ่งมีผู้ให้คำจำกัดความไว้ดังนี้

มอร์ริส (Morris, 1979, p.6434) ได้ให้คำจำกัดความของคำศัพท์ไว้ว่า คำศัพท์ หมายถึง คำทุกคำในภาษาที่ถูกใช้และเป็นที่เข้าใจในเฉพาะบุคคล วงสังคม วงการอาชีพ เชื้อชาติ หรือคำศัพท์หมายถึงคำหรือวลี ที่ถูกจัดเรียงตามระเบียบการเรียงตัวอักษร พร้อมทั้งมีการอธิบายความหมาย แปล หรือยกตัวอย่างประกอบ

ริชาร์ด (Richard, 1985, p.307) ได้ให้คำจำกัดความของคำศัพท์ไว้ว่า คำทั้งหมด เป็นได้ทั้งคำโดด คำผสม และสำนวนต่าง ๆ ที่ปรากฏในภาษา

อิสรา สาระงาม (2529, หน้า 76) ได้ให้คำจำกัดความของคำศัพท์ไว้ว่า คำศัพท์เป็นองค์ประกอบที่สำคัญประการหนึ่งของภาษา การที่จะรู้ภาษาใดภาษาหนึ่ง นอกจากผู้เรียนจะเรียนรู้การออกเสียงได้ถูกต้องแล้ว ยังต้องเรียนรู้ศัพท์และโครงสร้างของภาษา จึงจะสามารถใช้ภาษาได้อย่างแท้จริง

ศิธร แสงธนู และคิด พงศทัต (2521, หน้า 35) ได้ให้คำจำกัดความว่า คำศัพท์ คือ กลุ่มเสียงหนึ่งที่มีความหมายให้รู้ว่าเป็น คน สิ่งของ อาการ หรือลักษณะอาการ

จากคำจำกัดความของคำศัพท์ที่ได้กล่าวมาแล้วนั้นอาจสรุปได้ดังนี้ คำศัพท์ คือ ถ้อยคำ หรือวลีในภาษาทั้งหมดที่ใช้เป็นตัวแทนในการสื่อความหมาย ความรู้ ความคิดระหว่างหรือเฉพาะบุคคล กลุ่มสังคม กลุ่มอาชีพ และชนชาติ

1.2 ความสำคัญของคำศัพท์

ในเรื่องความสำคัญของคำศัพท์ ได้มีผู้ให้ความเห็นไว้ดังนี้

นันทิกา ถนอมสัตย์ และบังอร สว่างวโรรส (Thanomsat & Sawangvarorose, 1981) และสตีกลิทซ์ (Steiglitz, 1983) ได้ให้ความเห็นสอดคล้องกันในเรื่องความสำคัญของคำศัพท์ว่าเป็นเครื่องมือที่สำคัญในการถ่ายทอดความคิดและความรู้ในการเรียนภาษาใหม่ นอกจากนี้ สตีกลิทซ์ (Steiglitz, 1983) ยังกล่าวอีกว่าคำ (Words) และความหมายหรือแนวความคิดนั้นไม่สามารถจะแยกสอนได้ นอกจากนั้นนันทิยา แสงสิน (2527) ได้กล่าวถึงความสำคัญของคำศัพท์ไว้ว่า คำและความหมายของคำเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของความเข้าใจ และคำยังเป็นตัวช่วยให้เข้าใจได้ง่ายกว่าประโยค การพัฒนาความเข้าใจระดับคำจึงมีความสำคัญและเป็นพื้นฐานต่อความเข้าใจในระดับข้อความหรือระดับประโยค

จากข้อคิดเห็นในเรื่องความสำคัญของคำศัพท์ของนักการศึกษาดังกล่าว สรุปได้ความดังนี้ คำศัพท์คือเครื่องมือที่สำคัญยิ่ง ซึ่งใช้ในการถ่ายทอดความคิด ความรู้ และเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของความเข้าใจในกลุ่มผู้เรียน อีกทั้งคำ และแนวความคิด (Concept) ของคำศัพท์ควรจะต้องสอนควบคู่กันไปเสมอ

1.3 ประเภทของคำศัพท์

ในการแบ่งประเภทของคำศัพท์ ริชาร์ด (Richards, 1976) ได้กล่าวถึงประเภทของคำศัพท์ไว้ว่า ถ้าจะแบ่งคำศัพท์ตามระดับของนักเรียนแล้วแบ่งได้ 2 ประเภท คือคำศัพท์ที่เรียนเพื่อใช้ (Active Vocabulary) กับคำศัพท์ที่เรียนเพื่อรู้ (Passive Vocabulary)

1. คำศัพท์ที่เรียนเพื่อใช้ หมายถึง คำศัพท์ระดับหนึ่งที่นักเรียนมักพบและใช้เป็นประจำในชีวิตประจำวัน ทั้งในด้านการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน ดังนั้นการสอนคำศัพท์ประเภทนี้จึงต้องสอนให้นักเรียนสามารถนำคำศัพท์ที่เรียนแล้วไปใช้ได้จริง ๆ

2. คำศัพท์ที่เรียนเพื่อรู้ หมายถึง คำศัพท์ระดับหนึ่งที่นักเรียนมักพบน้อยและนำไปใช้ในชีวิตประจำวันน้อย ดังนั้นการสอนคำศัพท์ประเภทนี้ เพียงสอนให้ผู้เรียนรู้ความหมายก็พอไม่จำเป็นต้องฝึกเหมือนกับคำศัพท์ที่เรียนเพื่อใช้ เพราะนักเรียนในระดับนั้นยังไม่จำเป็นต้องใช้คำศัพท์เหล่านั้น

คำกล่าวข้างต้นได้สอดคล้องกับคำกล่าวของ บำรุง โตรัตน์ (2524, หน้า 76) และศรีวัย วรรณประเสริฐ (2525, หน้า 133) ที่ได้แบ่งประเภทของคำศัพท์ตามระดับ คือ คำศัพท์ที่เรียนเพื่อใช้ และคำศัพท์ที่เรียนเพื่อรู้

นอกจากนี้ นันทิยา แสงสิน (2527, หน้า 92) กล่าวว่า ยังมีการแบ่งประเภทของคำศัพท์ออกเป็น 4 ประเภทคือ

1. คำศัพท์เพื่อการฟัง (Listening Vocabulary) เป็นคำศัพท์ที่ค่อนข้างง่ายที่ใช้มากกับเด็กเล็ก ๆ ที่ยังไม่เคยเรียนภาษาอังกฤษมาก่อน

2. คำศัพท์เพื่อการพูด (Speaking Vocabulary) เป็นคำศัพท์ที่ใช้ในการพูดที่สัมพันธ์กับการฟัง สามารถสื่อความหมายให้เข้าใจ แบ่งเป็น 3 ชนิด คือ

2.1 คำศัพท์ที่ใช้ภายในบ้านหรือระหว่างเพื่อนฝูง ซึ่งอาจเป็นคำแสลงได้

2.2 คำศัพท์ที่ใช้ในการเรียนหรือการทำงานเป็นคำศัพท์เฉพาะสาขาที่เรียนและอาชีพที่ทำ

2.3 คำศัพท์ที่ใช้ในการติดต่อราชการหรือใช้ในสังคมในชีวิตประจำวัน

3. คำศัพท์เพื่อการอ่าน (Reading Vocabulary) คือคำศัพท์ที่ใช้ในการอ่านที่ผู้เรียนต้องรู้ความหมาย เพื่อจะนำไปตีความข้อความหรือเพื่อเรื่องที่อ่านและต้องจดจำความหมายของคำศัพท์เหล่านั้นด้วย

4. คำศัพท์เพื่อการเขียน (Writing Vocabulary) การเขียนถือว่าเป็นทักษะสูง และยากมากในการเรียนภาษา ฉะนั้นคำศัพท์ที่ใช้ในการเขียนจึงควรเป็นแบบที่ถูกต้องเป็นทางการ

ดังนั้นในการสอนคำศัพท์ที่จำเป็นต้องใช้ทั้งในการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนนั้น ควรมีจุดหมายที่จะเน้นให้นักเรียนเกิดพฤติกรรม 3 ประการ คือ

1. ออกเสียงและสะกดคำศัพท์ได้

2. บอกความหมายของคำศัพท์ได้

3. นำคำศัพท์ไปใช้ได้ทั้งในการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน (อิสรา สาระงาม, 2529, หน้า 78)

2. เอกสารเกี่ยวกับความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์

ความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์ หมายถึง ความสามารถในการจำคำศัพท์และความหมายหลังสิ้นสุดการเรียนไปแล้วในช่วงเวลาหนึ่ง

การจดจำเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เรารับรู้หรือเรียนรู้มีความสำคัญยิ่งต่อการดำรงชีวิตและการปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อม ดังนั้นในการเรียนการสอนผู้สอนจึงควรสอนให้นักเรียนรู้จักจำเนื้อหาที่เรียนอย่างถูกต้อง ซึ่งจะช่วยให้การเรียนการสอนได้ผลดีและมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น (เสาวนีย์ คณาวัฒนาวุฒิ, 2517 อ้างใน ไพโรจน์ พิทักษ์ทวยหาญ, 2531, หน้า 17)

ฉะนั้นจะเห็นได้ว่า การจำมีความสำคัญอย่างมากในชีวิตประจำวันและจำเป็นอย่างยิ่งต้องมีการจัดการเรียนการสอนที่ส่งเสริมให้เกิดความจำ โดยเฉพาะในการสอนคำศัพท์ ถ้าจะให้ได้ประโยชน์จากคำศัพท์เต็มที่ ผู้เรียนจะต้องเข้าใจความหมายศัพท์ในปริบทต่าง ๆ และสามารถจดจำความหมายคำศัพท์นั้น ๆ ได้อีกด้วย

2.1 ความหมายของการจำ

เฮนรี่ อิลลีส (Ellis, 1979) กล่าวว่า ความทรงจำ (Memory) หมายถึง คำ 2 คำ คือความคงทน (Retention) และการลืม (Forgetting) เช่นเดียวกับ สุณีย์ ธีรดากร (2525, หน้า 163) และปราชญาลบน์ กัณหเนตร (2519, หน้า 19) ได้กล่าวถึงการจำและการลืม ซึ่งสรุปได้ดังนี้

การจำ (Remembering) หมายถึง ความสามารถของสมองที่จะเก็บสะสมในสิ่งที่ได้เรียนรู้มาแล้วสามารถระลึกได้ (Recall) สามารถถ่ายทอดออกมาได้ถูกต้องหรือสามารถทำงานกิจกรรมต่าง ๆ ได้โดยประหยัดเวลาและพลังงาน

การลืม (Forgetting) หมายถึง การที่บุคคลไม่สามารถเก็บสะสมสิ่งที่เรียนรู้มาไว้ได้หรือไม่สามารถที่จะนำออกมาใช้ได้เมื่อจำเป็นในโอกาสต่าง ๆ

องค์ประกอบที่สำคัญของการจำ คือ ความพร้อม การจูงใจ การสำรวจและการกระทำ รวมทั้งผลต่าง ๆ ที่ก่อให้เกิดความพึงพอใจต่อความหมายและความเข้าใจนั้น ๆ

ความทรงจำ (Memory) ของคนเราเป็นระบบที่เกิดมาแบบคัดเลือก (Selective) ซึ่งได้รับอิทธิพลจากเจตคติ (Attitudes) ความเชื่อ (Beliefs) และแรงจูงใจต่าง ๆ ภายในตัวบุคคลนั้น (ปราชญาลปน์ กัณหเนตร, 2519 อ้างใน สิริลักษณ์ เฟื่องกาญจน์, 2531,หน้า 15)

จากความหมายของความทรงจำและการลืมของนักจิตวิทยาการศึกษาที่กล่าวมาแล้วนั้น พอสรุปได้ว่า การจำและการลืมมีผลหรือมีอิทธิพลต่อมนุษย์ในสิ่งที่เรียนรู้ไปแล้วว่าจะสามารถเก็บสะสมไว้ได้มากน้อยเพียงใด และนำกลับมาใช้ในสถานการณ์ใหม่ได้หรือไม่ ในเรื่องของการจำคำศัพท์ ถ้าผู้เรียนมีความสามารถในการจำและในการนำกลับมาใช้อีกครั้งในสถานการณ์ใหม่ก็นับว่าเป็นประโยชน์มากต่อการเรียนการสอนภาษาอังกฤษซึ่งความพร้อมของผู้เรียน แรงจูงใจและเจตคติก็มีผลต่อการจำคำศัพท์ของผู้เรียนด้วย

2.2 ประเภทของการจำ

ประเภทของการจำ

ไสว เลี่ยมแก้ว (2528, หน้า 8) ได้แบ่งประเภทของความจำได้ดังต่อไปนี้

1. การระลึก (Recall) หมายถึง การบอกสิ่งที่เคยเรียนรู้มาแล้ว การระลึกแบ่งออกตามสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องได้ 3 แบบ คือ

- การระลึกเสรี (Free Recall) คือ การบอกสิ่งที่เคยเห็นหรือเคยเรียนมาก่อน ระลึกสิ่งใดได้ก็ตอบสิ่งนั้น ไม่จำเป็นต้องเรียงลำดับก่อนหลัง

- การระลึกตามลำดับ (Serial Recall) คือ การตอบสิ่งที่เรียนมาจากลำดับแรกจนกระทั่งลำดับสุดท้าย

- การระลึกตามตัวแนะ (Cue Recall) คือการบอกสิ่งที่เคยเห็นหรือเรียนรู้มา โดยมีตัวชี้แนะเป็นสิ่งเร้า

2. การรู้จักหรือจำได้ (Recognition) คือ การบอกสิ่งต่าง ๆ ได้เมื่อสิ่งที่เคยเรียนรู้ปรากฏขึ้นอีกครั้งหนึ่ง

3. การเรียนซ้ำ (Relearning) เป็นการจำได้ที่เกิดจากการเรียนซ้ำในสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปครั้งหนึ่งแล้ว

4. ความคงทนในการจำ (Retention) หมายถึง ความสามารถในการระลึกหรือเรียกสิ่งที่ได้เรียนรู้ จำได้ เมื่อเวลาผ่านไปแล้วช่วงหนึ่ง (Richard, 1987) ซึ่งในการเรียนการสอนภาษา ความคงทนในการจำมักมีผู้สนใจได้ทำการศึกษาไม่ว่าเป็นเสียงคำศัพท์ โครงสร้างหรือกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ซึ่งคุณภาพของความคงทนในการจำคำศัพท์นี้ขึ้นอยู่กับคุณภาพการสอน ประสิทธิภาพของคำศัพท์และเนื้อหาตลอดจนกิจกรรมต่าง ๆ รวมทั้งความสนใจของผู้เรียนเองด้วย

จากแนวความคิดที่เกี่ยวข้องกับประเภทของความจำสรุปได้ว่า การจำมีระดับที่แตกต่างกันออกไป ได้แก่ การระลึก ซึ่งเป็นการเรียกความจำโดยไม่ต้องมีอะไรมาช่วยนึกเลย การรู้จักหรือการจำได้ เป็นการเรียกความจำที่ต้องมีสิ่งเร้าที่ตรงกับสิ่งที่เรียนรู้มาก่อนแล้ว การเรียนซ้ำเป็นการเรียกความจำที่ต้องมีการเรียนซ้ำสิ่งที่เรียนรู้มาแล้ว ส่วนความคงทนในการจำนั้นเป็นการเรียกความจำมาใช้ได้อีกหลังจากทิ้งช่วงไปสักระยะหนึ่ง

2.3 โครงสร้างความจำ

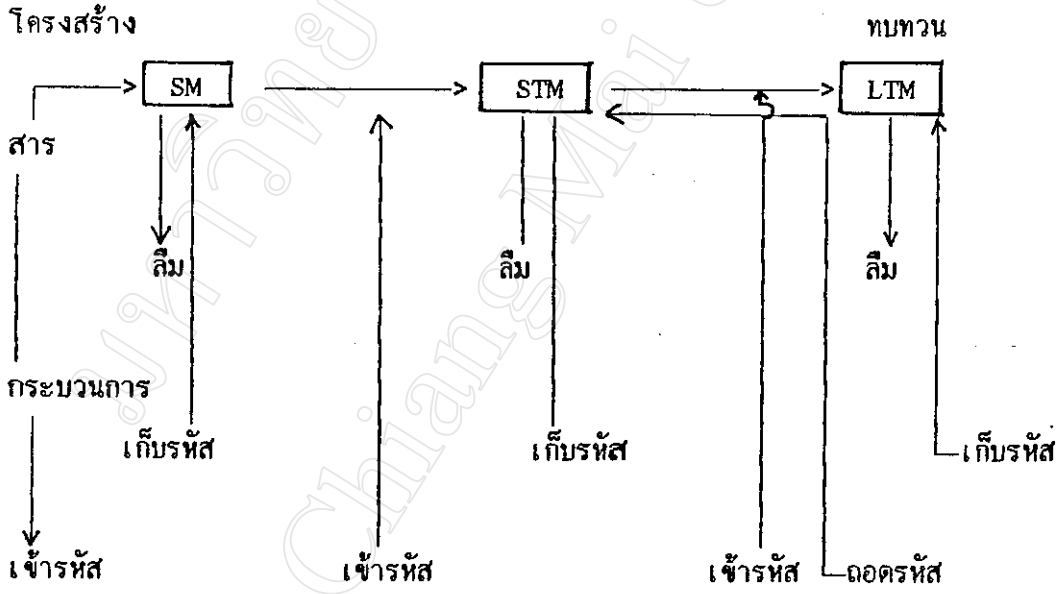
นักจิตวิทยากลุ่มความคิดนิยมเชื่อว่า การเรียนรู้ของมนุษย์เป็นกระบวนการทางสมองที่กระทำกับสารที่เรียกว่า กระบวนการจัดสาร (Information Processing) ที่สามารถอธิบายได้โดยใช้โครงสร้างความจำ ซึ่ง แอตกินสัน และชิฟฟริน (Atkinson & Shiffrin, 1968 อ้างใน วรชาติ ภู่ทอง, 2537, หน้า 22) ได้อธิบายเกี่ยวกับโครงสร้างความจำไว้ดังนี้

2.3.1 ความจำรู้สึกสัมผัส (Sensory Memory) หรือเรียกว่า SM เป็นขั้นตอนที่สมองรับสาร แต่ยังไม่มีความหมาย จะอยู่ในขั้นนี้เพียง 1 วินาทีแล้วเข้าสู่ขั้นต่อไปคือขั้นความจำระยะสั้น

2.3.2 ความจำระยะสั้น (Short-Term Memory) หรือเรียกว่า STM หมายถึง การจำข้อมูลหรือสิ่งเร้าในเวลาสั้น ๆ เพียงไม่กี่วินาทีประมาณ 30 วินาที เช่น การจำหมายเลขโทรศัพท์ เมื่อไม่ใช้ก็ลืมเพราะไม่จำเป็นหรือไม่สำคัญอะไร

2.3.3 ความจำระยะยาว (Long-Term Memory) หรือเรียกว่า LTM เกิดจากการสร้างรอยพิมพ์ของความจำ โดยการฝึกฝนหรือทำซ้ำเพื่อเก็บสะสมสิ่งที่เคยเรียนรู้หรือเคยมีประสบการณ์มาก่อนไว้ใช้ในโอกาสต่อไป เป็นการจำที่อยู่ในช่วงระยะเวลามากกว่า 30 วินาทีขึ้นไป

จากที่กล่าวมาแล้วข้างต้น สรุปได้ว่า ในการจำอะไรก็ตามถ้ามีความหมายหรือมีส่วนเกี่ยวพันกับความรู้เดิม ย่อมที่ผู้เรียนจะจำได้นานกว่า เช่น ความหมายคำศัพท์ในวิชาภาษาอังกฤษนั้น ถ้าเป็นคำศัพท์ที่เป็นลักษณะคำที่ปรากฏบ่อยแล้วผู้สอนควรมุ่งสอนและฝึกฝนให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และพัฒนาไปสู่ความจำระยะยาวมากกว่าการสอนให้เกิดความจำระยะสั้น



แผนภูมิ 3 แสดงโครงสร้างความจำ

(ไสว เลี่ยมแก้ว, 2528 อ้างใน วรชาติ ภู่ทอง, 2537, หน้า 24)

จากแผนภูมิโครงสร้างความจำนี้ แสดงให้เห็นว่าความจำนั้นถ้ามีการทบทวนในแต่ละขั้น ความจำนั้นจะพัฒนาจากความรู้สึกสัมผัสไปสู่ความจำระยะสั้นและระยะยาวในที่สุด

2.4 ทฤษฎีความลึกของกระบวนการจัดสาร (Depth of Processing Theory)

แอตกินสัน และชิฟฟริน (Atkinson & Shiffrin, 1968, pp.89-195) ได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับกระบวนการจำว่า การจำจะคงทนมากน้อยเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับเวลา ถ้าให้เวลาทบทวนใน STM นาน ๆ แล้วก็จะจำได้มากยิ่งขึ้น ต่อมา เครคและลอคฮาร์ต (Craik & Lockhart, 1972, pp.671-684) ได้เสนอความคิดที่เกี่ยวกับความจำว่า ความจำเป็นกระบวนการต่อเนื่องที่เกิดขึ้นในสมอง และการที่จะจำได้มากหรือน้อยหรือนานเพียงใดนั้น ขึ้นอยู่กับความซับซ้อนของกระบวนการเข้ารหัส คือถ้ามีการเข้ารหัสที่ไม่ซับซ้อน ผู้เรียนก็จะจำได้น้อย แต่ถ้ามีการเข้ารหัสที่ซับซ้อนกว่า ผู้เรียนก็จะเกิดความจำที่ยาวนาน

เครคและลอคฮาร์ต ได้กล่าวถึงความซับซ้อนหรือระดับความลึกของการเข้ารหัส โดยยกตัวอย่างดังนี้ เช่น การจำคำว่า apple สมองอาจจะเข้ารหัสเป็นภาพ จินตนาการในสมองเป็นรูปแอปเปิล การเข้ารหัสแบบนี้ถือว่าเป็นการจำที่ซับซ้อนน้อย แต่ถ้าเข้ารหัสว่า The apple is red. It is a kind of fruit. My love brought me an apple yesterday. ถือว่าเป็นการเข้ารหัสที่ซับซ้อนกว่า หรือถ้าเด็กเข้ารหัสว่า "ก เอ๋ย ก ไก่ ข ไข่ในเล้า ข ขวดของเรา..." ถือว่าเป็นการเข้ารหัสที่ซับซ้อนกว่าการท่อง "ก ข ข ค..." เป็นต้น การเข้ารหัสแบบที่ซับซ้อนจะทำให้เด็กมีความจำได้ดีขึ้น ดังตัวอย่างต่อไปนี้

shark	rose	tulip	salmon
eagle	water melon	apple	jasmine
pineapple	parrot		

ครูควรให้นักเรียนท่องคู่กับความหมายโดยจัดคำเหล่านั้นให้อยู่ในขอบข่ายความหมายเดียวกัน เช่น

fruit	flower	bird	fish
↓	↓	↓	↓
water melon	tulip	eagle	shark
apple	rose	parrot	salmon
pineapple	jasmine		

ถ้าผู้เรียนนำคำเหล่านั้นไปสัมพันธ์กับความรู้เดิม เช่น เปรียบเทียบ ความหมายที่แตกต่างกันระหว่างคำ ถือว่าเป็นการเข้ารหัสที่ซับซ้อนกว่า เช่น Water Melon is sweet but apple is sour. An apple is red but a pine apple is yellow. วิธีนี้จะทำให้ผู้เรียนจำคำศัพท์ได้ดีกว่า ซึ่งการเข้ารหัสในระดับที่ซับซ้อนมีลักษณะดังที่ บอร์นและเอสแตรนด์ (Bourne & Estrand, 1982) กล่าวไว้ดังนี้

- การโยงใยระหว่างความรู้ (Elaboration) คือการที่ผู้เรียนพยายามนึกถึงความหมายของคำศัพท์นั้น ๆ ว่าเหมือนอะไร

- การสังเกตความแตกต่าง (Distinctiveness) คือ การเข้ารหัสที่จำเฉพาะจุดเด่นของความหมายของคำศัพท์คำนั้นกับคำอื่น ๆ ที่เรียนมาแล้ว

- การใช้ความพยายาม (Effort) เป็นการเข้ารหัสที่ต้องการใช้ความพยายามในการคิดพอสมควรจึงจะตอบคำถามเกี่ยวกับคำศัพท์นั้น ๆ ได้

- การจินตนาการและการจัดระบบ (Imaginary and Organization) เป็นการเข้ารหัสโดยการจำคำศัพท์นั้นโยงกับเหตุการณ์สำคัญ ๆ ต่าง ๆ

จากเอกสารเกี่ยวกับทฤษฎีความลึกของกระบวนจัดสารดังกล่าว แสดงให้เห็นว่าการจำคำศัพท์นั้นขึ้นอยู่กับความซับซ้อนในกระบวนการจัดสรร ดังนั้นกิจกรรมการเรียนการสอนคำศัพท์ควรจัดให้นักเรียนใช้ความคิดในระดับซับซ้อน เช่น มีการวิเคราะห์คำในบริบทต่าง ๆ มีการวิเคราะห์คำศัพท์และสอนคำศัพท์เป็นกลุ่มความหมายเดียวกัน น่าจะเป็นวิธีที่สามารถใช้ในการสอนเพื่อแก้ปัญหาด้านการรู้-การจำคำศัพท์และความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์ของนักเรียนไทยได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. เอกสารเกี่ยวกับการอ่าน

3.1 ความเข้าใจในการอ่าน

การอ่านที่มีประสิทธิภาพ ไม่ใช่แค่การออกเสียงคำต่าง ๆ ในเรื่องราวที่ได้อ่านเท่านั้น แต่ต้องอาศัยความเข้าใจในการอ่านเป็นสิ่งสำคัญ ดังที่ ทิงเกอร์ (Tinker, 1952, p.15) ได้กล่าวไว้ว่า ความเข้าใจเป็นเป้าหมายที่สำคัญที่สุดในการอ่านทุกชนิด เพราะถ้าสามารถเข้าใจเรื่องที่อ่านได้อย่างถูกต้องก็จะได้รับความรู้จากการอ่านอย่างเต็มที่ และการอ่านที่ปราศจาก

ความเข้าใจจึงไม่ใช่การอ่านที่แท้จริง เป็นเพียงแค่การจดจำตามตัวอักษรเท่านั้น (Miller, 1973 อ้างใน ดวงกมล สุจินโน, 2531, หน้า 8-9)

สมิธ (Smith, 1988) กล่าวว่าความเข้าใจในการอ่าน หมายถึง การเข้าใจความหมายที่ผู้เขียนใส่ไว้ในตัวอักษรได้ตรงตามที่ผู้เขียนต้องการ ความคิดเห็นนี้ตรงกับเชฟเฟอร์ด (Shepherd, 1973) ที่สรุปว่าความเข้าใจในการอ่านนั้นคือความสามารถของผู้อ่าน ที่ใช้ความคิดตามข้อความที่ผู้เขียนได้เขียนไว้ โดยที่ผู้อ่านต้องตีความให้ตรงกับความต้องการของผู้เขียน

ชวาล แพรัตกุล (2520) ได้กล่าวถึงความเข้าใจในการอ่านว่า คือความสามารถของผู้อ่านในการผสมผสานขยายความรู้ความจำให้กว้างไกลจากเดิมอย่างสมเหตุสมผล

สมุทร เซ็นเชาวนิจ (2530, 2535) กล่าวถึงความเข้าใจในการอ่านว่า ความเข้าใจเป็นองค์ประกอบที่สำคัญยิ่งอย่างหนึ่งของการอ่าน เพราะถ้าหากว่าอ่านแล้วไม่เกิดความเข้าใจใด ๆ เลย แสดงว่าการอ่านที่แท้จริงยังไม่เกิดขึ้น การอ่านลักษณะนี้เป็นการเห็นตัวหนังสือที่ปรากฏอยู่บนหน้ากระดาษเท่านั้น ไม่เกิดความหมายใด ๆ ทั้งสิ้น นอกจากจะเป็นการเสียเวลาเปล่าประโยชน์แล้วยังไม่ก่อให้เกิดคุณประโยชน์อันใดจากการอ่านเลย

จากข้อความข้างต้นพอจะสรุปได้ว่า ความหมายของความเข้าใจในการอ่านคือ การอ่านที่ผู้อ่านสามารถตีความ สรุปความได้เข้าใจตรงตามที่ผู้เขียนตั้งใจจะสื่อความ และผู้อ่านที่มีความเข้าใจในการอ่านสูงก็จะได้รับประโยชน์จากการอ่านนั้นอย่างเต็มที่ และเป็นการอ่านที่มีประสิทธิภาพ

3.2 ระดับความเข้าใจในการอ่าน

ได้มีผู้แบ่งระดับของความเข้าใจในการอ่านไว้หลายท่าน ดังนี้

สมิธ (Smith, 1963 อ้างใน ดวงกมล สุจินโน, 2531, หน้า 9) ได้แบ่งระดับของความเข้าใจการอ่านไว้ 3 ระดับ คือ

1. ระดับความเข้าใจความหมายตามตัวอักษร (Literal Comprehension) เป็นความเข้าใจขั้นพื้นฐาน คือ การที่ผู้อ่านสามารถเข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนเขียนไว้โดยตรงเป็นการจับใจความตามตัวอักษรที่ปรากฏ

2. ระดับความเข้าใจแบบตีความ (Interpretation) คือ การที่ผู้อ่านสามารถเข้าใจความหมายของข้อความที่อ่านได้ลึกซึ้งกว่าระดับแรก เป็นการตีความสิ่งที่ผู้เขียนมิได้กล่าวไว้อย่างชัดเจน หรือไม่ได้กล่าวไว้โดยตรง แต่เป็นความหมายที่แฝงอยู่ในเนื้อเรื่อง

3. ระดับความเข้าใจแบบวิเคราะห์วิจารณ์ (Critical Reading) ระดับนี้ผู้อ่านต้องอาศัยความเข้าใจใน 2 ระดับแรกเป็นพื้นฐาน เป็นการอ่านที่ผู้อ่านต้องใช้ความคิด และวิจารณญาณของตนเองมาช่วยในการวิเคราะห์ตัดสินและประเมินค่าข้อความที่อ่าน

เพียร์สัน และจอห์นสัน (Pearson & Johnson, 1978, pp.52-108) ได้จัดระดับความเข้าใจในการอ่านไว้ดังนี้ คือ

1. ความเข้าใจในระดับคำ ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ระดับ คือ

1.1 ความเข้าใจในความสัมพันธ์ของคำที่ไม่ซ้ำซ้อน

1.2 ความเข้าใจในความสัมพันธ์ของคำที่ซ้ำซ้อน

1.3 ความเข้าใจในความหมายของคำที่มีความหมายเคลือบแฝงหรือคลุมเครือ

2. ความเข้าใจในระดับประโยคหรือข้อความ แบ่งออกเป็น 9 ประเภท คือ

2.1 ความเข้าใจในการถอดความหรือเขียนประโยคใหม่ แต่ให้ความหมายคงเดิม (Paraphrase)

2.2 ความเข้าใจในความสัมพันธ์ของประโยคในข้อความหนึ่ง (Association)

2.3 ความเข้าใจในใจความสำคัญ (Main Ideas) และรายละเอียด (Detail) ของข้อความหรือเนื้อเรื่องที่อ่าน

2.4 ความเข้าใจในความสัมพันธ์ของข้อความเชิงเปรียบเทียบ (Comparison)

2.5 ความเข้าใจภาษารูปของคำพังเพย อุปมา เปรียบเทียบหรือการพูดเกินความจริง (Figurative Language)

2.6 ความเข้าใจประโยคที่มีความหมายเคลือบแฝงหรือมีหลากความหมาย (Ambiguous Statements)

2.7 ความเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุและผลที่เกิดขึ้น (Casual Relation)

2.8 ความเข้าใจในลำดับเหตุการณ์ของเรื่องราวที่เกิดขึ้น (Sequence)

2.9 ความเข้าใจความสัมพันธ์ของคำข้างหลังที่ใช้แทนคำที่อยู่ข้างหน้า (Anaphoric Relations or References)

สมิธและแบเรตต์ (Smith and Barrett, 1979, pp.63-67) แบ่งความเข้าใจการอ่านเป็น 4 ระดับ คือ

1. ระดับความรู้ความจำตามตัวอักษร (Literal Recognition or Recall) คือความสามารถในการรู้ (Recognition) หรือระลึกได้ (Recall) ของความคิดข้อมูล และสิ่งที่เกิดขึ้นซึ่งปรากฏโดยตรงในเรื่องที่อ่าน ได้แก่ การบอกรายละเอียด จับใจความสำคัญ เรียงลำดับเหตุการณ์ เปรียบเทียบ รู้จักเหตุผล และลักษณะของบุคคลในเรื่อง

2. ระดับสรุปความ (Inference) คือ ความสามารถในการสังเคราะห์เนื้อหาที่ปรากฏตามตัวอักษรกับความคิดของบุคคล เพื่อใช้เป็นพื้นฐานในการทำนาย ได้แก่ การสรุปรายละเอียด จับใจความสำคัญ เรียงลำดับเหตุการณ์ เปรียบเทียบ รู้จักเหตุผล และลักษณะของบุคคลในเรื่องทำนายผลที่เกิดขึ้น

3. ระดับการประเมินผล (Evaluation) คือ ความสามารถในการตัดสินเนื้อเรื่องโดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์ ได้แก่ การเปรียบเทียบระหว่างความจริงกับจินตนาการ ข้อเท็จจริงกับความคิดเห็น ความถูกต้อง ความเหมาะสม และคุณค่าของสิ่งที่อ่าน

4. ระดับความซาบซึ้ง (Appreciation) คือความสามารถทางความคิด อารมณ์ ความรู้สึก ที่ผู้อ่านตอบสนองต่อสิ่งที่อ่าน ได้แก่ การมีอารมณ์ร่วมกับตัวละครและเหตุการณ์มีปฏิกิริยาต่อภาษาที่ใช้ มีจินตนาการต่อสิ่งที่อ่าน

สุภัทรา อักษรานุเคราะห์ (2532) ได้จัดระดับความเข้าใจในการอ่านข้อเขียนประเภทร้อยแก้ว (Prose) และข้อเขียนประเภทร้อยกรอง (Poetry) รวมกันไว้ เพื่อเป็นแนวทางให้ครูผู้สอนสามารถเลือกนำไปใช้เป็นจุดประสงค์ในการสอนอ่าน เพื่อให้นักเรียนมีความสามารถด้านการอ่านในระดับต่าง ๆ ดังนี้

1. รู้ตัวอักษรที่ใช้ในภาษานั้นและออกเสียงคำได้ถูกต้อง
2. บอกความหมายและวิธีใช้ศัพท์ใหม่ที่ปรากฏในเรื่องได้
3. บอกความหมายทั้งที่กล่าวไว้ในเรื่องและความหมายแฝงในเรื่องได้
4. บอกหน้าที่ของประโยคหรือข้อความที่ใช้ในการสื่อสารได้

5. รู้ความสัมพันธ์ระหว่างรูปประโยคแบบต่าง ๆ และความหมายได้

6. เติมคำในข้อความหรือบทสนทนาได้เหมาะสม

7. ตีความหมายของประโยคหรือข้อความได้

8. บอกแนวความคิดของเรื่องได้

9. อ่านแบบกวาดสายตาผ่านตัวอักษรอย่างคร่าว ๆ เพื่อจับใจความสำคัญได้

10. อ่านเฉพาะส่วนเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ต้องการ

11. นำข้อมูลและสิ่งที่อ่านมาแสดงในรูปอื่น เช่น แผนภูมิได้

12. ตอบคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านได้

13. บอกลำดับเหตุการณ์เรื่องที่อ่านได้

14. สรุปเรื่องในบทสนทนาหรือข้อความที่อ่านได้

15. รายงานเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านได้

16. ให้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านได้ เช่น แนวการดำรงชีวิต แนวคิด หรือความเชื่อ เป็นต้น

17. อ่านข้อเขียนหรือคำชี้แจงการใช้เครื่องมือแล้วปฏิบัติตามได้

18. บอกบทบาทที่สำคัญของตัวละครในเรื่องได้

19. ทำนายปฏิกิริยาที่อาจเกิดขึ้นในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้

20. เลือกทัศนคติที่เป็นที่ยอมรับของสังคมได้

สรุปแล้วระดับความเข้าใจในการอ่านเป็นสิ่งสำคัญที่จะกำหนดขอบข่ายวัตถุประสงค์และการใช้กิจกรรมการเรียนการสอนว่าผู้สอนจะสอนให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจระดับไหน ครูผู้สอนควรมุ่งเน้นให้นักเรียนมีความสามารถเข้าใจเรื่องที่อ่าน ตั้งแต่ระดับคำ เช่น เข้าใจในการหาความหมายของคำศัพท์ เพื่อนำเอาคำศัพท์ไปใช้ได้อย่างถูกต้องตามความหมายและโครงสร้างประโยค และเพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ของผู้เขียนข้อความและบทอ่านนั้น ๆ ดังนั้นการจัดระดับความเข้าใจในการอ่านก็เพื่อจะกำหนดจุดประสงค์ และเนื้อหาในการอ่านของนักเรียนให้เหมาะสมกับระดับชั้นนั่นเอง

4. เอกสารเกี่ยวกับการสอนแบบมุ่งประสิทธิผล (Productive Approach)

4.1 ความหมายของการสอนแบบมุ่งประสิทธิผล

การสอนแบบมุ่งประสิทธิผล เป็นวิธีการสอนคำศัพท์ที่ช่วยให้ผู้เรียนที่อ่านไม่เก่งเป็นผู้อ่านที่เก่ง โดยให้ผู้เรียนได้พบกับบทอ่านหลากหลายที่บรรจุคำศัพท์ต่าง ๆ ไว้ (Konopak, 1988)

ทั้งนี้ สตาลและชีล (Stahl & Shiel, 1992, p.226) กล่าวว่า การสอนแบบมุ่งประสิทธิผลนี้ทำให้เด็กอ่านได้เก่งเพราะเป็นการเรียนคำศัพท์จากคำหนึ่งโยงใยไปสู่คำอื่น ๆ อีก

จากความหมายดังกล่าวข้างต้นพอสรุปได้ว่า การสอนคำศัพท์แบบมุ่งประสิทธิผลหมายถึง การสอนคำศัพท์โยงใยกับคำศัพท์อื่น และในปริบทต่าง ๆ เพื่อพัฒนานักเรียนในด้านการอ่านให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

4.2 องค์ประกอบของการเรียนคำศัพท์แบบมุ่งประสิทธิผล

สตาลและชีล (Stahl & Shiel, 1992, p.226) ได้แบ่งองค์ประกอบของการเรียนคำศัพท์แบบมุ่งประสิทธิผลนี้ออกเป็น 3 ส่วนคือ

1. ปริบท (Context)

2. ส่วนประกอบของคำ (Word Part Instruction)

3. ความสัมพันธ์ชอบข่ายความหมายเดียวกัน (Teaching Words as Part of a Semantic Field)

ซึ่งแต่ละองค์ประกอบมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. ปริบท (Context)

วิธีการหนึ่งของการเรียนการสอนคำศัพท์แบบมุ่งประสิทธิผลก็คือสอนให้ผู้เรียนสามารถคิดหาความหมายหรือเดาความหมายจากข้อความรอบข้างหรือปริบท (Context) ซึ่งอาร์เมส (Ames, 1966-1967) กล่าวว่าต้องใช้วิธีการสอนตรง ซึ่งหมายถึงการสอนโดยมีการอธิบาย การให้ขั้นตอนการเรียน การยกตัวอย่างและมีการฝึกหัดต่าง ๆ

การสอนเดาความหมายคำศัพท์จากปริบทนี้แบ่งได้ 3 ชนิด ได้แก่

1.1 วิธี เอส ซี เอ เอ็น อาร์ (SCANR Technique) ซึ่งแต่ละตัวอักษรมีความหมายดังนี้ (Jenkins, Matlock & Slocum, 1989)

เอส (S) = การแทนที่ (Substitute) คือการหาคำมาแทนที่ลงในช่องว่าง

ซี (C) = การตรวจสอบ (Check) คือการตรวจสอบคำที่มาเติมนั้นเหมาะสมหรือไม่

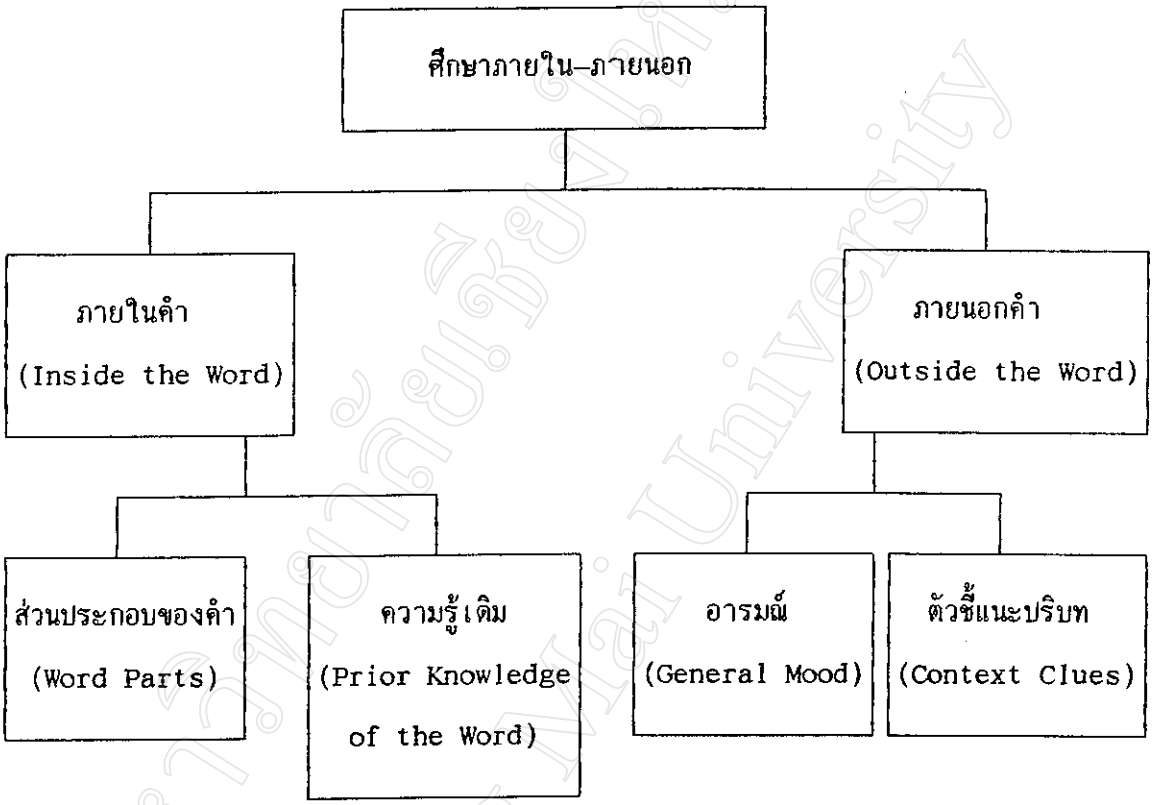
เอ (A) = การสอบถาม (Ask) คือการสอบถามซึ่งกันและกันระหว่างนักเรียนกับนักเรียนถึงความเหมาะสมของคำ

เอ็น (N) = ความต้องการ (Need) คือการปรึกษาว่าต้องการคำนี้แน่นอนหรือไม่

อาร์ (R) = การแก้ไข (Revise) คือการปรับแก้ถ้าคำที่เติมนั้นยังไม่เหมาะสม

แครนเซอร์และพิคูลสกี (Kranzer & Pikulski, 1988) ได้รวม เอ็น (N) และอาร์ (R) เป็นอาร์ (R) หมายถึงการปรึกษาและการแก้ไข ดังนั้นจากวิธี เอส ซี เอ เอ็น อาร์ จึงปรับเปลี่ยนเป็น เอส ซี เอ อาร์ (SCAR)

1.2 วิธีศึกษาภายใน-ภายนอก (Look Inside-Look Out) เป็นการเรียนคำศัพท์จากปริบทโดยศึกษาคำต่าง ๆ ที่เป็นตัวชี้แนะหรืออาจใช้ประสบการณ์เดิม ผู้อ่าน (Herman & Weaver, 1988) ซึ่งสามารถสรุปเป็นรูปได้ดังนี้



แผนภูมิ 4 แสดงวิธีศึกษาภายใน–ภายนอก

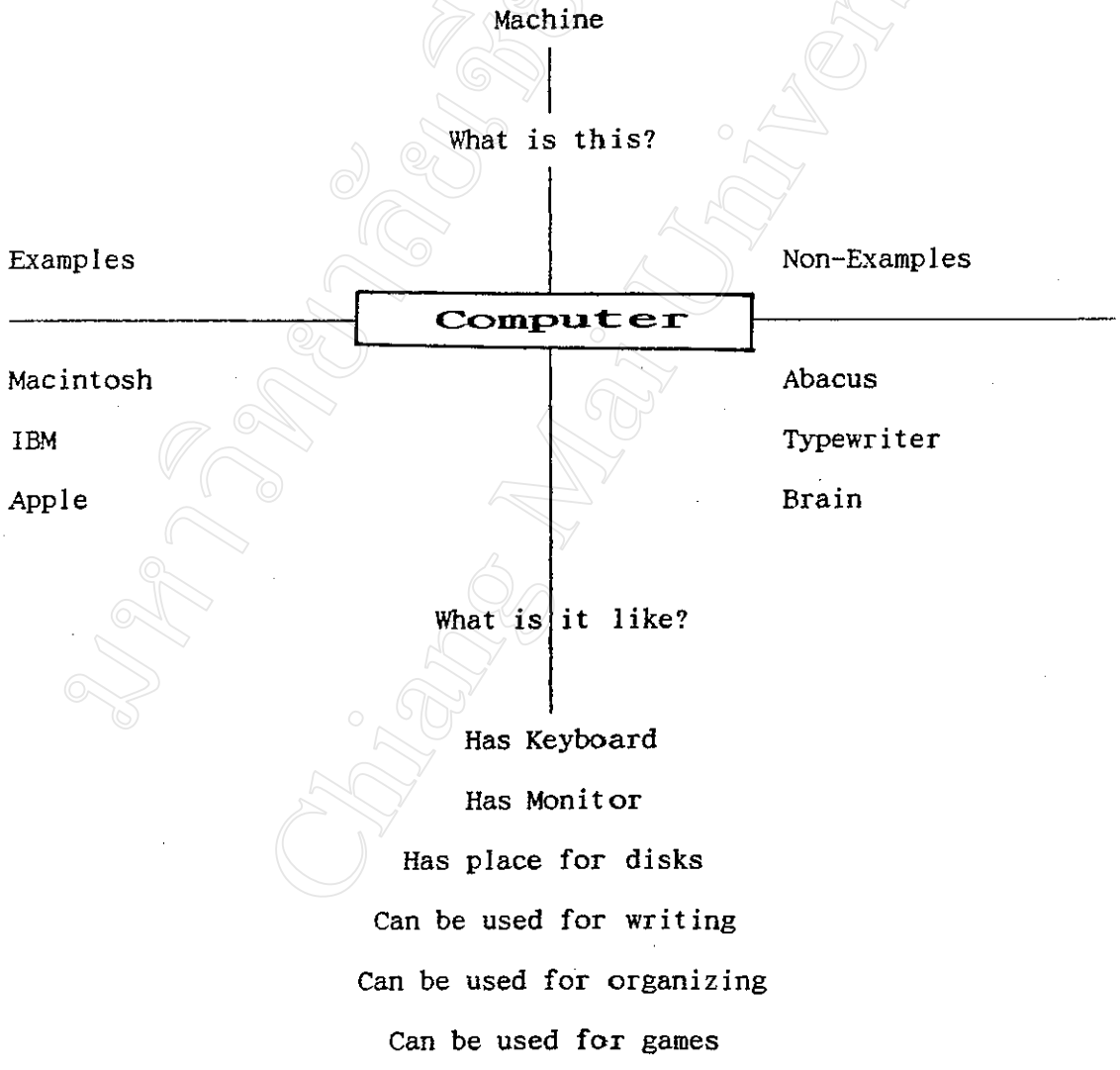
(P.A.Herman & R. Weaver, 1988)

1.3 วิธีจำกัดความความหมายคำ

วิธีการนี้ครูผู้สอนควรสอนให้นักเรียนทราบชนิดของคำที่จะช่วยบอกว่าข้อความต่อไปคือนิยามของคำศัพท์ตัวนั้น ๆ ซึ่งอาจสอนโดยใช้แผนผังคำ แล้วให้นักเรียนเลือกคำที่ตรงกับความหมายคำศัพท์นั้น ๆ

การสอนด้วยวิธีการนี้ ครูควรจะอธิบายให้นักเรียนทราบถึงกระบวนการที่นักเรียนจะคาดคะเนความหมายของศัพท์ตัวนั้นได้ ทั้งนี้ครูอาจจะใช้วิธีนี้สอนเดี่ยวหรือเป็นกลุ่มก็ได้ โดยการใช้คำถามตรง เช่น "What part of speech is this word?" "How do you know?" "What words around you tell you something about this word?" etc

วิธีการนี้ต้องใช้วิธีการสอนโดยมีการฝึกฝนจากปริบทต่าง ๆ และคำศัพท์ที่เลือกมาสอนจะต้องเป็นคำที่ครูได้เลือกมาแล้วเป็นอย่างดี เด็กนักเรียนมีความกระตือรือร้นในคำศัพท์นั้น ๆ ดังสรุปได้จากแผนผังข้างล่างนี้



Concept – of – definition diagram

แผนภูมิ 5 แสดงวิธีจำกัดความหมายคำ

(Beck, Mckeown, & Perfetti, 1982)

2. ส่วนประกอบของคำ (Word Part)

การสอนโดยการดูส่วนต่าง ๆ ของคำนี้ เป็นส่วนที่สองของการสอนคำศัพท์ชนิดมุ่งประสิทธิผล (Productive Approach) ที่มุ่งสอนส่วนต่าง ๆ ของคำ ได้แก่

คำอุปสรรค (Prefix)

คำรากศัพท์ (Root)

คำปัจจัย (Suffix) (Dale & O'Rourke, 1986)

วิธีการสอนชนิดนี้จะเป็นส่วนสำคัญในการอ่านเนื้อหาต่าง ๆ เหมาะกับการเดาความหมายคำศัพท์ที่ไม่รู้ความหมาย ใช้ได้กับนักเรียนเล็ก และนักเรียนระดับสูง (Nagy, 1991 ; O'Rourke, 1979 & Sternberg, 1987)

การที่จะสอนคำศัพท์ที่มีคำอุปสรรค รากศัพท์ และคำปัจจัยนั้น ครูผู้สอนควรจะเลือกส่วนหรือจุดที่สำคัญเพื่อให้นักเรียนไปปรับใช้ได้เอง (Dale & O'Rourke, 1986)

2.1 คำอุปสรรค

ไวท์, โซเวล และยานากิฮารา (White, Sowell and Yanagihara, 1989) พบว่าเพียง 20 คำของคำอุปสรรค ซึ่งคิดเป็น 97% ควรจะสอนนักเรียนทั้ง 20 คำ หรืออย่างน้อยก็ 9 คำแรก ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนนำส่วนอุปสรรคนี้ไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (ดูตาราง 1)

2.2 คำปัจจัย

ไวท์และคณะ (White et al, 1989) ได้คำนวณว่า คำที่ลงท้ายเช่น -s, -es ที่ลงท้ายคำนาม -ed, -ing, -en ที่ลงท้ายคำกริยา และ -er, -est คำที่ลงท้ายคำคุณศัพท์ เป็นส่วนที่ต้องสอนนักเรียน (ดูตาราง 1)

ตาราง 2 แสดงคำที่ควรสอนนักเรียนเพราะมีความถี่ในการใช้

Rank	Prefix	% of all prefixed words	Suffix	% of all Suffixed Words
1	un-	26	-s, -es	31
2	re-	14	-ed	20
3	in-, im-, il-, ir-(not)	11	ing	14
4	dis-	7	-ly	7
5	en-, em-	4	-er, -or(agent)	4
6	non-	4	-ion, -tion, -ation, -iton	4
7	in-, im-(in)	3	-able, -ible	3
8	over-	3	-al, -ial	1
9	mis-	3	-y	1
10	sub-	3	-ness	1
11	pre-	3	-ity, -ty	1
12	inter-	3	-ment	1
13	fore-	3	-ic	1
14	de	2	-ous, -eous, -ious	1
15	trans-	2	-en	1
16	super-	1	-er(comparative)	1
17	semi	1	-ive, -ative, -itive	1
18	anti-	1	-ful	1

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ Chiang Mai University

ตาราง 2 (ต่อ)

Rank	Prefix	% of all prefixed words	Suffix	% of all Suffixed Words
19	mid-	1	-less	1
20	under-(too little)	3	-est	1
	all others			7

2.3 คำรากศัพท์

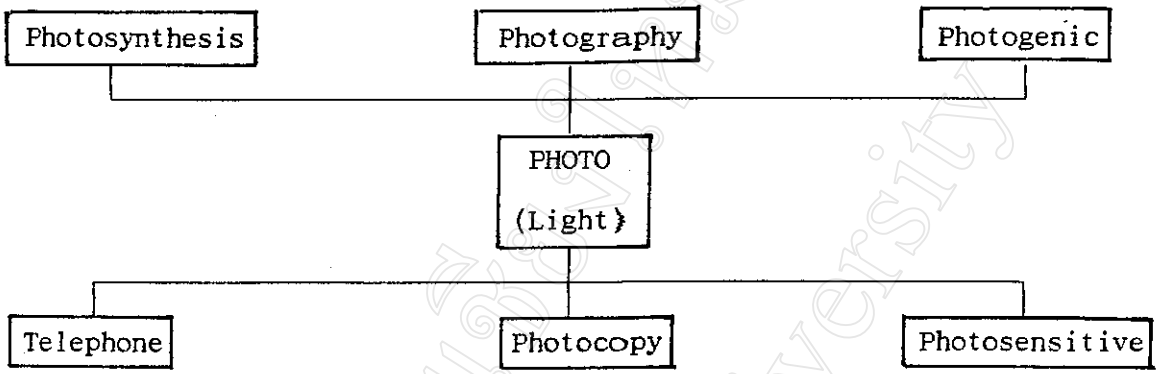
เพรสลี (Pressley, 1988) กล่าวว่า การสอนรากคำ หรือรากศัพท์นั้น ในการวิจัยพบว่าคำนั้นน่าจะจดจำถ้าได้มีการเพิ่มเรื่องราวหรือคำจำกัดความกับคำศัพท์คำนั้นไปด้วยจะดีมาก

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ Chiang Mai University

ตาราง 3 แสดงคำรากศัพท์กรีกและละตินที่พบบ่อย

Root	Meaning	Origin	Examples
aud	hear	Latin	audiophile, auditorium, audition
astro	star	Greek	astrology, astronaut, asteroid
bio	life	Greek	biography, biology
dict	speak, tell	Latin	dictate, predict, dictator
geo	earth	Greek	geology, geography
meter	measure	Greek	thermometer, barometer
min	little, small	Latin	minimum, minimal
mit-mis	send	Latin	mission, transmit, remit, missile
ped	foot	Latin	pedestrain, pedal, pedestal
phon	sound	Greek	phonograph, microphone, phoneme
port	carry	Latin	transport, portable, import
scrib, script	write	Latin	scribble, manuscript, inscription
spect	see	Latin	inspect, spectator, respect
struct	build, form	Latin	construction, destruct, instruct

แนกกีและแอนเดอร์สัน (Nagy & Anderson, 1984) เสนอแนะว่าในการสอนคำศัพท์ใหม่ควรใช้วิธีสอนส่วนต่าง ๆ ของคำเพื่อให้นักเรียนรู้ความสัมพันธ์ของคำศัพท์นั้นในชนิดของคำต่าง ๆ



แผนภูมิ 6 แสดงการโยงใยคำศัพท์ (Sample Word Part Web)

(Nagy & Anderson, 1984)

หลังจากที่นักเรียนเคยชินกับวิธีดังกล่าวข้างต้นแล้วจะเป็นการง่ายสำหรับนักเรียนในการเรียนคำศัพท์ตัวอื่น ๆ และส่วนต่าง ๆ ของคำ

3. การสอนคำศัพท์ในขอบข่ายความหมายเดียวกัน (Teaching Words as Part of Semantic Field)

มาร์โมเลโจ (Marmolejo, 1991) พบว่า วิธีที่สอนความหมายคำในขอบข่ายความหมายเดียวกันเหมาะกับเด็กนักเรียนที่มีวงคำศัพท์น้อย

เฮมลิช และพิลเทิลแมน (Heimlich & Pittleman, 1986) ได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ขอบข่ายความหมายเดียวกันว่า เป็นการสอนที่ดีเพราะนอกจากนักเรียนจะได้ความหมายของคำศัพท์คำที่ครูสอนแล้ว นักเรียนยังได้รู้ความหมายของคำอื่นที่อยู่ในขอบข่ายความหมายเดียวกันอีกด้วย ซึ่งจะช่วยให้เด็กที่อ่อนในด้านคำศัพท์เก่งขึ้นได้

ในช่วงเวลาที่ดำเนินการสอนด้วยวิธีนี้จะมีการอภิปราย ปรึกษาหารือในการเลือกความหมายคำศัพท์มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับนักเรียน ระหว่างนักเรียนกับครูผู้สอนช่วยกระตุ้นให้การเรียนมีความสุขกับการเรียน มักจะสอนกับนักเรียนทั้งห้อง

วิธีการสอนชนิดนี้เป็นวิธีการสอนคำศัพท์ที่น่าสนใจ โดยยึดหลักของทฤษฎีขอบข่ายความหมาย (Semantic Field Theory) ซึ่งทฤษฎีดังกล่าวมีหลักการว่า คำศัพท์สามารถที่จะถูกจัดเข้าเป็นหมู่พวกที่มีความหมายสัมพันธ์กันภายใต้ขอบข่ายความหมายเดียวกัน และสามารถที่จะ

บอกความเหมือนหรือความแตกต่างทางความหมายของกลุ่มคำเหล่านั้น โดยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบความหมายได้อย่างมีระบบ (Brown et al, 1980-1983)

ทฤษฎีขอบข่ายความหมาย มีผู้เสนอทฤษฎีขอบข่ายความหมายของคำในภาษาอังกฤษ ได้แก่ เลห์เรอร์ (Lehrer, 1974 อ้างใน วรชาติ ภู่ทอง, 2537, หน้า 12) ได้กล่าวเกี่ยวกับขอบข่ายความหมายของคำศัพท์ไว้ว่า คำในภาษาอังกฤษสามารถจัดแบ่งเข้าเป็นหมู่พวกที่มีความหมายพื้นฐานสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันได้โดยความหมาย และการปรากฏร่วมกันได้กับคำอื่นเป็นแนวทางในการจัดแบ่ง เช่น mother, father, son, daughter, brother, sister, aunt, uncle จะเห็นได้ว่าคำเหล่านี้จะมีความหมายอยู่ในขอบข่ายเดียวกัน คือ ทุกคำมีความสัมพันธ์กัน ถ้านำคำ tree เข้ามาจัดให้เข้าพวกจะไม่สามารถจัดให้คำ tree เข้าอยู่ในหมู่เดียวกับคำเหล่านี้ได้เพราะ tree ไม่อยู่ในขอบข่ายความหมายเดียวกับคำเหล่านั้น

ลีชและไลออนส์ (Leech, 1974 & Lyons, 1977) ได้จำแนกลักษณะการสัมพันธ์ความหมายของคำที่พอสรุปได้เป็นข้อดังนี้

1. ความหมายตรงกันข้าม (Antonymy) เป็นลักษณะความสัมพันธ์ของคำศัพท์แบบความหมายตรงกันข้ามกันโดยสามารถจำแนกย่อยได้อีก คือ

- ตรงกันข้ามโดยสิ้นเชิง (Complementarily) เช่น black/white, alive/dead เป็นต้น

- ตรงกันข้ามแบบสัมพันธ์ต่อเนื่องกันได้ (Antonym) เป็นการสัมพันธ์ของความหมายที่สามารถที่จะนำมาจัดเรียงให้เห็นระดับความหมายที่แตกต่างกันได้ เช่น cold/hot, low/high, small/big เป็นต้น

- ตรงกันข้ามแบบย้อนความหมาย (Converseness) เป็นความสัมพันธ์ความหมายที่สามารถใช้สลับกันไปมาได้ โดยความหมายคงเดิม เช่น husband/wife เราอาจใช้ว่า Ann is Tim's wife หรือ Tim is Ann's husband ก็ได้

- ตรงกันข้ามในแง่ทิศทาง (Directionality) เช่น come/go, up/down, arrive/depart

2. ความหมายร่วมกัน (Hyponymy) เป็นลักษณะความสัมพันธ์ของคำศัพท์แบบมีความหมายร่วมกัน เช่น rose, tulip, pansy จะเห็นได้ว่าทั้ง 3 คำ จะมีความหมายร่วมกันเป็นดอกไม้ ในบางกรณีคำอาจสัมพันธ์ร่วมความหมายกันภายใต้ขอบเขตหรือปริบทที่จำกัดได้ เช่น watch, book, puppy, shirt ถ้าพิจารณาแล้วความหมายทั้ง 4 คำนี้ ไม่มีความสัมพันธ์ในขอบข่ายเดียวกันเลย แต่ถ้ากำหนดคำว่า present คำเหล่านี้ก็จะมีความหมายสัมพันธ์ร่วมกันได้ภายใต้ปริบทดังกล่าวทันที

3. ความหมายเหมือนกัน (Synonym) เป็นลักษณะความสัมพันธ์ของคำศัพท์แบบมีความหมายเหมือนกันโดยใช้แทนกันในประโยคหรือปริบท โดยความหมายไม่เปลี่ยน เช่น คำ hide กับ conceal เช่นในตัวอย่างประโยคต่อไปนี้

He hid the money under the bed.

He concealed the money under the bed.

จากทฤษฎีดังกล่าวสรุปได้ว่า กลุ่มคำศัพท์ที่มีการสัมพันธ์ขอบข่ายความหมายเดียวกัน หมายถึง การที่คำศัพท์เหล่านั้นเกี่ยวข้องกันโดยอาจมีลักษณะการสัมพันธ์อย่างใดอย่างหนึ่ง คือ การมีความหมายเหมือนกัน ตรงกันข้ามกัน มีความหมายร่วมกัน หรือการมีความหมายที่สัมพันธ์กันภายใต้ขอบเขตของเขตปริบทที่จำกัดให้

การวิเคราะห์องค์ประกอบความหมายศัพท์

การวิเคราะห์องค์ประกอบความหมายนับว่าเป็นวิธีการที่ละเอียดและชัดเจน เพราะอาจมีความแตกต่างกันกับคำที่จัดเข้าพวกขอบข่ายความหมายเดียวกันแล้ว (Channell, 1981) การวิเคราะห์จะกระทำโดยการแจกแจงองค์ประกอบความหมายของคำ แล้วนำมาเปรียบเทียบ เช่น walk กับ run สามารถวิเคราะห์ได้ดังนี้

WALK = [+move] [+by feet] [+on land] [+placing down on foot after another]
[+contact maintained with the ground]

RUN = [+move] [+quickly] [by feet] [+on land] [+placing down one foot after another]

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบข้างบนจะเห็นได้ชัดว่า run แตกต่างกับ walk ในด้านความเร็วและการสัมผัสพื้นของเท้า

การสอนคำศัพท์แบบการสัมพันธ์ชอบข่ายความหมาย

จากหลักการและทฤษฎีชอบข่ายความหมายดังกล่าว ชานเนล (Channell, 1981 อ้างใน วรชาติ ภู่ทอง, 2537, p.15) ได้มองเห็นว่าผู้เรียนภาษามีความจำเป็นต้องเพิ่มวงความรู้คำศัพท์ให้เพียงพอต่อการใช้สื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ และได้เสนอวิธีสอนศัพท์โดยนำเอาหลักการและทฤษฎีทางความหมายมาเป็นแนวทางดังตัวอย่างข้างล่างนี้

ตาราง 4 แสดงการปรากฏร่วมกันของคำศัพท์

	woman	man	child	dog	bird	flower	weather	landscape	view	day	village	house	furniture	bed	picture	dress	present	voice	proposal
beautiful	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
lovely	+		+	+		+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
pretty	+		+		+	+			+		+	+		+	+	+			
charming	+	+	+								+	+						+	
attractive	+	+									+	+						+	+
good-looking	+	+	+	+															
handsome	+	+															+		

(Gairns & Redman, 1991, p.38)

เครื่องหมาย + แสดงให้เห็นว่า คำมีความหมายตามในช่องนั้นได้ หรือใช้ร่วมกับคำหรือปริบทในช่องนั้นได้ ส่วนช่องที่ไม่มีเครื่องหมาย + ก็แสดงว่า คำศัพท์ไม่มีความหมายตามในช่องนั้นหรือปรากฏร่วมกับปริบทดังกล่าวไม่ได้ ส่วนนี้จะเป็นตัวชี้ให้ทราบว่า คำศัพท์ตัวนั้นแตกต่างจากคำอื่นอย่างไร

ครูผู้สอนควรให้ผู้เรียนฝึกใช้ในบริบทต่าง ๆ ภายหลังจากที่รู้ความหมายและการปรากฏร่วมกันของคำศัพท์แล้วเพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำไปใช้ในบริบทต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสมดังตัวอย่าง

EXERCISE 1

Using the information in the following table fill in the blanks in the sentences below

Words	Affect with wonder	because unexpected	because difficult to believe	so as to cause confusion	because shocking so as to leave speechless
surprise	+	+			
astonish	+		+		
amaze	+			+	
astound	+				+

(Adapted from Channell, 1980)

1. They were clearly _____ at our sudden arrival.
2. I was _____ at the three-year-old boy's ability to swim.
3. The tropical islanders were _____ to see snow for the first time in Europe.
4. His parents were _____ to learn that their young son had robbed a bank.
5. I was _____ to receive so many presents on my birthday.

การสอนคำศัพท์โดยวิธีการสัมพันธ์ขอบข่ายความหมายที่ได้กล่าวมาแล้วนั้น จะเห็นได้ว่าเป็นการมุ่งเน้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ความหมายของคำศัพท์ในกลุ่มความหมายเดียวกันที่น่าสนใจและมีระบบ ซึ่งการสอนชนิดนี้เป็น 1 ใน 3 ชนิด ของการสอนแบบมุ่งประสิทธิผลที่ช่วยให้นักเรียนมีประสิทธิภาพในด้านความหมายของคำศัพท์

สรุปแล้วจะเห็นได้ว่าการสอนแบบมุ่งประสิทธิผลซึ่งประกอบไปด้วย การเดาความหมายคำศัพท์จากบริบท การดูความหมายคำศัพท์โดยการวิเคราะห์คำศัพท์และการสอนคำศัพท์แบบสัมพันธ์ขอบข่ายความหมาย ทั้ง 3 ชนิดนี้จะช่วยให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ ความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์ คำศัพท์จากวิธีมุ่งประสิทธิผลนี้จะช่วยในด้านการอ่านได้ดี โดยเฉพาะแบบฝึกและแบบทดสอบโคลซ ซึ่งเป็นแบบทดสอบที่นิยมใช้กันมักเกี่ยวกับการใช้วัดความเข้าใจในความหมายคำศัพท์บรรยากาศในการเรียนวิธีนี้ก็ดีมาก เพราะขณะที่ผู้เรียนเรียนด้วยวิธีนี้จะมีการปฏิสัมพันธ์ตลอดเวลาทั้งกับนักเรียนด้วยกันและกับครูผู้สอนเป็นบรรยากาศที่ช่วย่ในการส่งเสริมการสร้างสรรค์ ช่วยให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

5. เอกสารเกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียน

5.1 ความหมายของบรรยากาศในชั้นเรียน

ได้มีผู้ให้ความหมายของบรรยากาศในชั้นเรียนไว้มากมาย ส่วนใหญ่จะกล่าวถึงความหมายของบรรยากาศที่สร้างเสริมสติปัญญาและคุณลักษณะที่สำคัญแก่ผู้เรียน ซึ่งพอจะสรุปได้ดังนี้

ลอเรนซ์ (Lawrenz, 1976, p.315) ได้ให้ความหมายของบรรยากาศในชั้นเรียนว่าเป็นสภาพทางจิตและสังคม ซึ่งประกอบด้วย พฤติกรรมของครู ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน และปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับนักเรียนด้วยกัน

ประดินันท์ อุปรมัย และอรุณศรี อนันตศิริชัย (2523, หน้า 101-118) และลำพอง บุญช่วย (2524, หน้า 96-97) มีความคิดเห็นพ้องต้องกันว่าบรรยากาศในชั้นเรียน หมายถึงบรรยากาศ 2 ประเภท ได้แก่ บรรยากาศทางกายภาพ (Physical Atmosphere) ซึ่งได้แก่ การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพภายในห้องเรียนที่เป็นระเบียบ เหมาะสม มีเครื่องใช้ที่สามารถอำนวยความสะดวกต่าง ๆ และอุปกรณ์การเรียนการสอนที่ส่งเสริมการเรียนรู้และมีอิทธิพลต่อการ

เรียนรู้ของผู้เรียน อีกประเภทหนึ่งคือบรรยากาศทางจิตภาพ (Psychological Atmosphere) ได้แก่สภาพแวดล้อมที่มีอิทธิพลโดยตรงต่อสภาพจิตใจของผู้เรียน ซึ่งมีผลต่อเนื่องไปถึงความพร้อมทางจิตภาพในการเรียนรู้ของผู้เรียนและมีผลไปถึงการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนอีกด้วย สภาพแวดล้อมทางจิตภาพเกิดจากความรู้สึกสบายใจที่ครูควรสร้างให้เกิดในชั้นเรียน ผู้เรียนเกิดความอบอุ่นเป็นกันเองระหว่างครูกับและระหว่างผู้เรียนด้วยกัน

สุพล วังสินธิ์ (2534, หน้า 10 อ้างใน วรพรรณ สิทธิเลิศ, 2537, หน้า 32) ได้สรุปว่า บรรยากาศในชั้นเรียนมีอิทธิพลที่จะส่งเสริมความร่วมมือระหว่างครูและนักเรียน และระหว่างนักเรียนด้วยกัน จะช่วยให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีความสามารถในการแก้ปัญหา มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ มีเจตคติที่ดีต่อตนเองและผู้อื่น มีความสุขและมีสัมพันธภาพที่ดีต่อกลุ่มทำงานโดยปราศจากความวิตกกังวล

จากความหมายของบรรยากาศในชั้นเรียน สรุปได้ว่า บรรยากาศในชั้นเรียน หมายถึง สภาพแวดล้อมในชั้นเรียนทั้งทางกายภาพและจิตภาพที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้และการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนได้เกิดความรู้สึกอบอุ่น กระตือรือร้น มั่นใจตนเอง เป็นการกระตุ้นและสร้างแรงจูงใจให้เกิดการเรียนรู้ รับรู้ ร่วมกิจกรรม และมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนในชั้นเรียน

5.2 องค์ประกอบที่ช่วยสร้างบรรยากาศในชั้นเรียน

ได้มีผู้ให้ความหมายขององค์ประกอบที่ช่วยสร้างบรรยากาศในชั้นเรียน ดังนี้

ประดินันท์ อุปรมัย และอรุณศรี อนันตศิริชัย (2523, หน้า 103-104) กล่าวถึงองค์ประกอบ 6 ประการที่ช่วยสร้างบรรยากาศทางกายภาพในชั้นเรียน ได้แก่

1. แสง ต้องเพียงพอไม่จ้าหรือมืดเกินไป

2. เสียง ต้องไม่มีเสียงดังจากภายนอกมากเกินไป เพราะจะรบกวนสมาธิของผู้เรียน

3. การถ่ายเทอากาศ ต้องมีระบบการถ่ายเทอากาศที่ดี เพื่อสุขภาพของผู้สอนและผู้เรียน

4. ห้องเรียน ควรแยกเป็นห้อง ไม่ควรติดห้องสุขา

5. อุปกรณ์ประจำห้องเรียน ต้องมีพร้อม

6. จำนวนนักเรียน ควรมีจำนวนพอเหมาะ เพื่อการดูแลที่ทั่วถึง

ประดินันท์ อุปรมัย และอรุณศรี อนันตศิริชัย ยังได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่ช่วยสร้างบรรยากาศทางจิตภาพในชั้นเรียนว่าประกอบด้วย

1. กลุ่มเพื่อนที่ดีช่วยชักจูงให้ผู้เรียนสนใจใคร่รู้

2. ครูที่มีบุคลิกภาพดี มีการเตรียมการสอนที่ดีสามารถช่วยให้ผู้เรียนกระตือรือร้นที่จะเรียน สนใจและเอาใจใส่ต่อการเรียน และเกิดทัศนคติที่ดีทั้งต่อครูและต่อบทเรียน

นพพงษ์ บุญจิตราดุลย์ (2527, หน้า 107-112) ได้กล่าวถึงบรรยากาศของพฤติกรรมที่จะสร้างปฏิกริยาตอบสนองต่อบรรยากาศการเรียนรู้ดังนี้ คือ

1. ปฏิกริยาตอบสนองระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน บรรยากาศในชั้นเรียนที่เอื้อให้เกิดการเรียนรู้นั้น ผู้เรียนและผู้สอนต้องมีความเป็นมิตร มิใช่หวาดกลัว ผู้เรียนต้องกล้าซักถามปัญหาหรือตอบปัญหา กล้าแสดงความคิดเห็น โดยที่ผู้สอนต้องไม่แสดงอาการโกรธเมื่อถูกซักถามปัญหาหรืออภิปรายไม่ถูกต้องตามทัศนคติของตน

2. ปฏิกริยาตอบสนองระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน ผู้เรียนต้องรู้จักพึ่งพากัน การซักถามกันแลกเปลี่ยนความคิดกันเป็นธรรมชาติของมนุษย์

3. ปฏิกริยาตอบสนองระหว่างผู้เรียนกับวัสดุอุปกรณ์ ช่วยให้ผู้เรียนตื่นเต้นและสร้างความสนใจในสิ่งที่เรียน

4. ปฏิกริยาตอบสนองต่อสิ่งแวดล้อม ได้แก่ กลิ่น รูป เสียง สิ่งแวดล้อมจะต้องสะอาด น่ารื่นรมย์ ไม่ทำให้ผู้เรียนเสียสมาธิในการเรียน

ส่วน อรุณวรรณ เกตุอร่าม (2527, หน้า 137) ได้เสนอแนะองค์ประกอบที่ครูควรคำนึง ในการสร้างบรรยากาศในชั้นเรียน 6 ประการ คือ

1. บรรยากาศท้าทาย เป็นบรรยากาศที่กระตุ้นให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการทำงาน

2. บรรยากาศอิสระ เป็นบรรยากาศที่ให้โอกาสผู้เรียนตัดสินใจและค้นคว้าด้วยตนเอง นักเรียนไม่รู้สึกตึงเครียด แต่กลับมีความมั่นใจในตนเองมากขึ้น

3. บรรยากาศซึ่งมีการยอมรับนับถือ ครูต้องมองเห็นคุณค่าในตัวผู้เรียน และคิดว่าผู้เรียนเป็นผู้มีความสามารถ ทำให้ผู้เรียนไม่เกิดปมด้อย

4. บรรยากาศที่มีความอบอุ่น ครูต้องใจกว้าง มีน้ำใจเอื้ออาทร และเข้าใจในตัวผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนรู้สึกอบอุ่นใจ

5. บรรยากาศแห่งการควบคุม ครูต้องฝึกให้ผู้เรียนมีวินัย แต่ไม่ใช่อยู่ภายใต้การควบคุมลงโทษ

6. บรรยากาศแห่งความสำเร็จ ครูควรพูดถึงความสำเร็จของผู้เรียนมากกว่าพูดถึงความบกพร่อง และความล้มเหลว การพูดถึงความล้มเหลวทำให้ผู้เรียนมีความคาดหวังต่ำ ดังนั้นการเรียนรู้ที่ดีผู้เรียนจะต้องเรียนรู้ว่า ตนเองมีความสามารถ และมีความสำเร็จ

นอกจากนั้น วรพรรณ สิทธิเลิศ (2537, หน้า 33) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่ช่วยสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนเพิ่มเติมดังนี้ คือ

1. บุคลิกภาพบางประการของครู ซึ่งมีผลต่อการสร้างบรรยากาศในชั้นเรียน ซึ่งได้แก่ สีหน้า ท่าทาง น้ำเสียง การใช้คำพูด การมีอารมณ์ขัน และการแสดงบทบาทในฐานะผู้นำของครู

2. พฤติกรรมของครูที่แสดงออกตามเจตคติ และความคาดหวังบางประการ ครูที่มีเจตคติที่ดีต่อการสอน มีเจตคติที่ดีต่อนักเรียน และเป็นผู้ที่มองโลกในแง่ดี ย่อมเป็นผู้สร้างบรรยากาศที่ดีให้เกิดขึ้นแก่ชั้นเรียน และความคาดหวังของครูที่มีต่อนักเรียนมักมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของครู

3. ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน และระหว่างนักเรียนด้วยกันเอง ถ้าเป็นไปในทางที่ดี หมายถึง ครูและนักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน

4. การที่ครูรู้จักใช้แรงเสริมที่เหมาะสมกับนักเรียน โดยเฉพาะนักเรียนที่เรียนอ่อน และนักเรียนที่มีพฤติกรรมเป็นปัญหา

จากความหมายขององค์ประกอบที่ช่วยสร้างบรรยากาศในชั้นเรียน สรุปได้ว่า องค์ประกอบดังกล่าวจะช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองและช่วยพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ ตลอดจนความสำเร็จในการเรียน

5.3 รูปแบบของบรรยากาศในชั้นเรียน

มีผู้กล่าวถึงรูปแบบบรรยากาศในชั้นเรียน ดังนี้

เลวิน และคณะ (Lewin, et al, 1959 อ้างใน วรพรรณ สิทธิเลิศ, 2537, หน้า 34) ได้แบ่งรูปแบบบรรยากาศในชั้นเรียนเป็น 3 แบบ คือ แบบประชาธิปไตย แบบอัตตาธิปไตยและแบบปล่อยปละละเลย

วิทธอล (Withall, 1951, pp.93-100) ได้แบ่งบรรยากาศในชั้นเรียนเป็น 2 แบบ คือ แบบที่ยึดครูศูนย์กลาง และแบบที่ยึดนักเรียนเป็นศูนย์กลาง

แอนเดอร์สัน และคณะ (Anderson, et al อ้างใน วรพรรณ สิทธิเลิศ, 2537, หน้า 35) ได้แบ่งรูปแบบบรรยากาศในชั้นเรียนออกเป็นบรรยากาศการครอบงำ (Domination) และบรรยากาศแบบผสมผสาน (Integration)

แฟลนเดอร์ส (Flanders, 1959, pp.30-31) ได้วิเคราะห์พฤติกรรมทางวาจาของครูแล้วแบ่งรูปแบบของบรรยากาศในชั้นเรียนออกเป็น 2 อย่าง คือ บรรยากาศแบบที่พฤติกรรมทางวาจาของครูมีอิทธิพลทางตรงต่อนักเรียน (Direct Influence) และบรรยากาศแบบพฤติกรรมทางวาจาของครูมีอิทธิพลทางอ้อมต่อนักเรียน (Indirect Influence)

จากการศึกษาของบุคคลดังกล่าวและของนักการศึกษาหลายคน หลายคณะ พบว่า บรรยากาศในชั้นเรียนที่เป็นประชาธิปไตยมาก มีผลดีต่อการเรียนรู้ บุคลิกภาพ และลักษณะนิสัยที่ดีของผู้เรียน ตลอดจนส่งเสริมการเรียนรู้และพัฒนาด้านสติปัญญาของผู้เรียน รวมทั้งปลูกฝังคุณลักษณะที่จำเป็นหลายประการแก่ผู้เรียน ไม่ว่าจะเป็นลักษณะการเป็นผู้นำความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ความร่วมมือร่วมใจในการทำงานเป็นหมู่คณะ

5.4 อิทธิพลของบรรยากาศในชั้นเรียน

ผกาทิพย์ (2527) กล่าวว่า การบริหารชั้นเรียนที่ดีจะมีผลต่อการจัดบรรยากาศในชั้นเรียนได้ดี เพราะทำให้ผู้เรียนเกิดความร่วมแรงร่วมใจ การเรียนมีชีวิตชีวา ฉะนั้นในการจัดบรรยากาศชั้นเรียนที่เหมาะสม ดังที่ สุพล วังสินธ์ (2534, หน้า 9) ได้สรุปไว้ดังนี้

1. การร่วมมือและการแข่งขัน บรรยากาศในชั้นเรียนที่ดีก่อให้เกิดความร่วมมือกันในการแก้ปัญหา แข่งขันกันทำงานทำให้ผู้เรียนประสบผลสัมฤทธิ์ในการเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งนักเรียนที่เรียนอ่อนและปานกลาง จะได้รับประโยชน์มาก ส่วนนักเรียนที่เรียนเก่งจะได้ประโยชน์จากการให้ความช่วยเหลือผู้อื่น ทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน นักเรียนจะลดความวิตกกังวลได้เป็นอย่างดีเมื่อได้ร่วมมือกันทำงาน

2. พฤติกรรมการสอนของครู ครูที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเป็นผู้ลงมือปฏิบัติและเป็นผู้ทำกิจกรรมด้วยตนเอง จะช่วยให้ผู้เรียนสนใจและตั้งใจเรียนเป็นอย่างมาก เนื่องจากนักเรียนมีเจตคติที่ดีต่อการเรียน มีความอบอุ่น มีความรู้สึกปลอดภัย จึงทำให้การเรียนประสบผลสำเร็จ

3. ความร่วมมือระหว่างครูและนักเรียน การที่ครูสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนโดยให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการเตรียมบทเรียนและกิจกรรมการเรียน ยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน ทั้งในด้านความสนใจ ความสามารถ และเจตคติจะทำให้ครูและนักเรียนมีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน และรวมไปถึงความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับนักเรียนด้วยกัน

4. เจตคติของนักเรียนต่อโรงเรียน เจตคติที่ไม่ดีต่อโรงเรียนมีผลต่อการเรียนในชั้นเรียน และต่อการเรียนรู้อีกด้วย

5. การจัดรูปแบบของชั้นเรียน ชั้นเรียนภาษาที่มีขนาดเล็ก จะช่วยให้ความสนใจและแรงจูงใจของนักเรียนที่มีต่อการเรียน ทั้งส่วนบุคคลและเป็นกลุ่มเพิ่มขึ้นอีกมาก การจัดชั้นเรียนจึงควรให้นักเรียนเคลื่อนไหวได้สะดวก เพื่อให้มีโอกาสซักถามหรือทำงานร่วมกัน จะช่วยให้นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีขึ้น (พันธิพา อุทัยสุข และธีรยุทธ เสนียวงศ์ ณ อยุธยา, 2532 อ้างใน พูนรัตน์ แสงหนุ่ม, 2538, หน้า 61)

จากข้อความดังกล่าวข้างต้นสรุปได้ว่าองค์ประกอบหลักที่ส่งเสริมให้เกิดบรรยากาศในชั้นเรียนในทางบวก คือ กระบวนการเรียนการสอนที่คำนึงถึงการจัดกิจกรรมการเรียนที่เน้นการให้ความร่วมมือ ความสามัคคี ความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน และความเป็นกันเองในกลุ่ม ซึ่งช่วยให้การทำงานกลุ่มเกิดประสิทธิภาพสูงสุด (White & Lightbrown, 1983) นอกจากนี้การช่วยเหลือกันโดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้ที่เรียนเก่งได้ช่วยเหลือผู้ที่เรียนอ่อน ย่อมทำให้เกิดความ

มั่นใจในการทำงาน มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนการสอน เพื่อร่วมงานและผู้สอน บรรยากาศเช่นนี้จะทำให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีความสามารถในการแก้ปัญหา มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ (พินิจ นิวาศะบุตร, 2519) มีเจตคติที่ดีต่อตนเองและผู้อื่น

6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

6.1 งานวิจัยในต่างประเทศ

ในเรื่องการสอนคำศัพท์ ผู้วิจัยได้ศึกษางานวิจัยเกี่ยวกับการสอนแบบมุ่งประสิทธิผลดังต่อไปนี้

แนกกี, ไวท์, เกรฟ และสเลเตอร์ (Nagy, 1988, White, Grave & Slater, 1990) ได้ศึกษากับเด็กทั่วไปเกี่ยวกับจำนวนคำศัพท์ใหม่ที่เรียนในแต่ละปีว่ามีประมาณ 3,000 คำ ส่วนไวท์และคณะ (White et al, 1990) พบว่าโดยเฉลี่ยแล้วคำศัพท์ใหม่ที่เรียนนั้นอยู่ในช่วง 1,000-5,000 คำ ซึ่งเด็กที่อ่อนศัพท์ก็จะได้ประมาณ 1,000 คำ และคำศัพท์เหล่านี้จะปรากฏอยู่ในบริบท และการสอนคำศัพท์ในบริบทจะทำให้นักเรียนมีความสามารถในการจำความหมายคำศัพท์ได้ และช่วยพัฒนาความเข้าใจในการอ่านอีกด้วย

จากผลการวิจัยของเจนกินส์และคณะ (Jenkins et al, 1989) ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของลีอูและเนชัน (Liu & Nation, 1992) ที่ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับผู้เรียนภาษาที่สองเกี่ยวกับคำศัพท์ พบว่า ผู้เรียนสามารถเดาความหมายของคำศัพท์จากคำที่ผู้เรียนไม่ทราบความหมายมาก่อนในบริบทได้อยู่ในระหว่าง 85-100 เปอร์เซนต์

โบรนาวสกี (Bronowski, 1983, cited in Pittleman et al, 1981) ได้ศึกษาเรื่องผลของการเรียนรู้คำศัพท์ ความคงทนในการจำศัพท์โดยเปรียบเทียบกับวิธีสอน 3 วิธี คือ การวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมาย วิธีสอนคำศัพท์โดยสอนภูมิความหมาย (Semantic Mapping) และวิธีการสอนโดยการวิเคราะห์บริบท (Contextual Analysis) ของผู้เรียนในระดับเกรด 4 ถึง ระดับเกรด 6 จำนวนมากกว่า 1,000 คน โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 3 กลุ่ม และสอน 3 วิธีแตกต่างกัน ผลปรากฏว่านักเรียนที่เรียนคำศัพท์ด้วยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมายและแผนภูมิความหมายมีความคงทนในการจำคำศัพท์อย่างมีนัยสำคัญ

การเรียนรู้คำศัพท์ด้วยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมาย นอกจากจะช่วยนักเรียนในเรื่องความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์แล้ว ยังทำให้เกิดความเข้าใจในบทอ่านได้ดีอีกด้วย จอห์นสัน และคณะ (Johnson et al, 1984, cited in Pittleman et al, 1991) ได้ทำการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ของการเรียนรู้คำศัพท์และความเข้าใจในบทอ่านโดยวิธีสอน 3 วิธี คือ วิธีสอนโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมาย วิธีแผนภูมิความหมาย และวิธีใช้แบบเรียนที่ปรับแต่งจากรูปแบบเดิม (Modified Basal approach) โดยศึกษากับนักเรียนระดับเกรด 4 จำนวน 13 คน ผลการทดลองปรากฏว่าวิธีการสอนทั้ง 3 วิธี ทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้คำเป้าหมาย ส่วนวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมายและวิธีสอนแผนภูมิความหมายทำให้นักเรียนมีความเข้าใจในการอ่านมากขึ้น โดยนักเรียนได้ทำแบบทดสอบประเภทปรนัยแบบเลือกตอบ

นอกจากนี้แอนเดอร์ส บอส และฟิลิป (Anders, Bos & Fillip, 1984, cited in Pittleman et al, 1991) ยังพบว่าวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบความหมายนี้มีผลทำให้นักเรียนที่มีผลการเรียนต่ำและมีปัญหาทางด้านความเข้าใจในบทอ่านนั้นมีผลการเรียนที่ดีขึ้น ในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยได้ทำการศึกษากับนักเรียนเกรด 10 และ เกรด 11 โดยที่ให้นักเรียนเรียนคำศัพท์ด้วยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบความหมาย และวิธีเก่าคือการใช้พจนานุกรมเพื่อเปิดหาคำศัพท์และเขียนนิยามคำศัพท์พร้อมทั้งเขียนประโยคที่ประกอบด้วยคำศัพท์นั้น ๆ ผลการศึกษาปรากฏว่านักเรียนที่เรียนโดยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมายมีผลการเรียนดีขึ้นทั้งในด้านการเรียนรู้คำศัพท์และความเข้าใจในการอ่าน อีกหกเดือนต่อมามีการศึกษาต่อเนื่องจากงานวิจัยครั้งนี้ ผลการวิจัยครั้งหลังปรากฏว่าสอดคล้องกับงานวิจัยครั้งแรกกล่าวคือนักเรียนที่เรียนโดยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบความหมายมีความเข้าใจในบทอ่านมากกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีเปิดพจนานุกรม (Bos et al., 1985, cited in Pittleman et al., 1991) อย่างมีนัยสำคัญ

ในปี 1985 แอนเดอร์ส และคณะ (Anders et. at., 1985, cited in Pittleman et al., 1991) ได้ทำการศึกษาผลสัมฤทธิ์ของการเรียนรู้คำศัพท์และความเข้าใจในบทอ่านของนักเรียนที่มีการเรียนอยู่ในเกณฑ์ต่ำโดยเปรียบเทียบในการสอนสองวิธีคือ วิธีวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมายและวิธีสอนแบบตรงโดยที่นักเรียนจะได้รับการฝึกฝนด้วยการท่องจำ

คำศัพท์ นิยามคำศัพท์และคำที่มีความหมายพ้องกัน ผลการศึกษาปรากฏว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมายเกิดการเรียนรู้คำศัพท์และมีความเข้าใจในบทอ่านสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีสอนแบบตรง

อีกสองปีต่อมาคือในปี 1986 แอนเดอร์ส บอส และไวลด์ (Anders, Bos & Wilde, 1986, cited in Pittleman et al., 1991) ได้เล็งเห็นถึงประโยชน์ของวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมาย จึงได้ทำการประเมินผลของวิธีการสอนแบบการวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมายไว้ โดยได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบวิธีสอนสามวิธีคือวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมาย วิธีสอนโดยใช้พจนานุกรม และวิธีสอนโดยการฝึกฝนการท่องจำ ในการประเมินวิธีสอนครั้งนี้ผู้วิจัยได้ทำการศึกษากับนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีผลการเรียนแตกต่างกันคละกันไป หลังจากการสอนมีการทดสอบโดยใช้ข้อสอบปรนัยเพื่อวัดความเข้าใจในการอ่านและการเรียนรู้คำศัพท์ ผลการทดลองที่ปรากฏสอดคล้องกับงานวิจัยอื่น ๆ ซึ่งได้เคยกระทำมาแล้วกล่าวคือ นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมายมีความเข้าใจในการอ่านและการเรียนรู้คำศัพท์สูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการเปิดพจนานุกรมและการฝึกฝนโดยการท่องจำอย่างมีนัยสำคัญ

วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมายนอกจากทำให้เกิดความเข้าใจในภาษาแล้ว ยังทำให้เกิดความเข้าใจในเนื้อหาวิชาทางวิชาวิทยาศาสตร์อีกด้วย ดังงานวิจัยของเบอร์กลุนด์ (Berglund, 1987, 1989, cited in Pittleman et. al., 1991) ที่ได้นำเอาวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมายไปใช้สอนกับนักเรียนระดับเกรด 9 โดยสอนวิชาวิทยาศาสตร์ ผลการวิจัยปรากฏว่านักเรียนเกิดความเข้าใจเนื้อหาบทเรียนได้ดีและยังมีความเข้าใจในความคิดพื้นฐานที่เกี่ยวโยงกัน เบอร์กลุนด์กล่าวว่าวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบทางความหมายเป็นเครื่องมือที่มีประโยชน์มากต่อทั้งตัวครูและนักเรียน

เฮอร์แมน และวีฟเวอร์ (Herman & Weaver, 1988) ได้ศึกษาวิธีการสอนคำศัพท์โดยใช้ปริบทประเภทดูภายใน-ภายนอก (Look inside-Look out) กับนักเรียนช่วงแรกสอนวิธีดูภายใน (Look inside) กับคำที่ไม่รู้จักมาก่อน เพื่อดูส่วนต่าง ๆ ของคำ เช่น คำอุปสรรค รากคำ และคำปัจจัย ว่าส่วนต่าง ๆ เหล่านี้นักเรียนเดาความหมายคำศัพท์ได้หรือไม่ ต่อมาผู้สอนก็สอนด้วยวิธีดูภายนอก (Look out) กับคำรอบข้าง (Context) ในประโยคนั้น ๆ

โดยที่ผู้สอนอธิบายวิธีการอ่าน อธิบายวิธีคิด และให้นักเรียนเดาความหมายคำศัพท์นั้น ๆ ผลปรากฏว่า นักเรียนสามารถเดาความหมายคำศัพท์ได้ แต่ความหมายไม่ตรง 100 เปอร์เซนต์เสียทีเดียว เฮอร์แมนและวีฟเวอร์ พบว่า การสอนคำศัพท์โดยใช้ปริบทดูภายใน-ภายนอก (Look inside-Look out) นี้ช่วยนักเรียนระดับเกรด 7 ที่อ่อนให้มีประสิทธิภาพดียิ่งขึ้น มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างเรียมีบรรยากาศในชั้นเรียนดี

6.2 งานวิจัยภายในประเทศ

สำหรับงานวิจัยในประเทศ มีผู้วิจัยหลายท่านได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้คำศัพท์ โดยใช้วิธีการเดาคำศัพท์จากปริบท ได้แก่

กมลวัทน์ ครุฑแก้ว (2523) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเดาคำศัพท์จากปริบทเพื่อเพิ่มความสามารถในการอ่านเร็ว โดยได้ศึกษากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ของโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร ผลของการศึกษาพบว่า การเดาศัพท์ในปริบทช่วยให้อัตราการอ่านเร็วขึ้น และยังช่วยในการเพิ่มปริมาณความรู้คำศัพท์ของผู้เรียนด้วย

ดาราณี สุกรัตน์ (2527) ได้ใช้วิธีการเดียวกันทดลองสอนเพื่อศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์การเรียนคำศัพท์ของนักเรียนที่เรียนรู้คำศัพท์โดยการเดาความหมายจากปริบทกับนักเรียนที่เรียนโดยการใช้พจนานุกรม ทำการทดลองกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนเซ็นต์หลุยส์ศึกษา จำนวน 84 คน โดยนักเรียนได้ทำแบบทดสอบประเภทอัตนัย เขียนตอบเดาความหมายจากปริบท ผลการทดลองได้คำตอบว่า วิธีการทั้ง 2 วิธี ไม่ทำให้ผลการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษของนักเรียนแตกต่างกัน

นอกจากนี้ยังมีผู้วิจัยอีก 2 ท่าน ที่ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้คำศัพท์โดยการวิเคราะห์โครงสร้างของคำและการสอนศัพท์แบบสัมพันธ์ขอบข่ายความหมาย ได้แก่

อำไพพิศ วรโสพรรณ (2526) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ในการหาความหมายคำศัพท์ภาษาอังกฤษจากการวิเคราะห์โครงสร้างของคำ โดยศึกษากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมหาวชิราวุธ จังหวัดสงขลา จำนวน 80 คน ผลปรากฏว่านักเรียนสามารถผ่านเกณฑ์การเรียน เรื่องการหาความหมายของคำศัพท์โดยการวิเคราะห์โครงสร้างของคำ และมีผลสัมฤทธิ์อยู่ในเกณฑ์ที่ใช้ได้จนถึงดีมาก คิดเป็น 54.25% ของนักเรียนทั้งหมดที่เข้าร่วมการทดลอง และจากการศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์และความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์ ในการสอน

คำศัพท์โดยการแทรกเนื้อหาทางวัฒนธรรมของเจ้าของภาษาและไม่แทรกเนื้อหาวัฒนธรรม ซึ่งศึกษาโดย ปราณี ระเบียบดี (2529) ปรากฏว่า ผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้คำศัพท์ของนักเรียนทั้งสองกลุ่มมีความแตกต่างกัน และมีความคงทนในการจำศัพท์แตกต่างกันด้วย

วรชาติ ภู่ทอง (2537) ได้ทำการศึกษาผลของการสอนศัพท์แบบสัมพันธ์ขอบข่ายความหมายที่มีต่อนักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนยุพราชวิทยาลัย จำนวน 80 คน กลุ่มละ 40 คน โดยกลุ่มทดลองได้รับการสอนแบบสัมพันธ์ขอบข่ายความหมาย ส่วนกลุ่มควบคุมได้รับการสอนตามคู่มือครู ใช้เวลาสอนทั้งสิ้น 10 คาบเรียน แล้วผู้เรียนได้รับการทดสอบโดยใช้แบบทดสอบประเภทปรนัย เลือกตอบ เพื่อวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้คำศัพท์ หลังจากนั้นอีก 12 วัน จึงดำเนินการทดสอบอีกครั้ง เพื่อวัดความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์โดยใช้แบบทดสอบชุดเดิม ผลการวิจัยพบว่านักเรียนในกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนแบบสัมพันธ์ขอบข่ายความหมายมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้คำศัพท์และมีความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์สูงกว่านักเรียนที่สอนโดยคู่มือครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผู้เรียนในกลุ่มทดลองมีการปฏิสัมพันธ์กับผู้สอนและเพื่อน ๆ อย่างกว้างขวาง นับตั้งแต่การเจรจาตกลงเพื่อจัดกลุ่มขอบข่ายความหมาย การอภิปรายโต้เถียงในการวิเคราะห์ความหมาย การเดาความหมายศัพท์ และการทำแบบฝึกหัด ในขณะที่ผู้เรียนในกลุ่มควบคุมส่วนใหญ่จะนั่งอยู่กับที่เพื่อทำกิจกรรมการเรียนตามลำพัง มีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน ๆ น้อยกว่าอย่างชัดเจน จึงแสดงให้เห็นว่าบรรยากาศการเรียนในชั้นเรียนของกลุ่มทดลองที่ยึดนักเรียนเป็นศูนย์กลางนั้นสนุกสนาน น่าเรียน และส่งผลไปถึงเจตคติที่ดีที่มีต่อวิชาภาษาอังกฤษอีกด้วย ทั้งนี้การสอนที่มีการปฏิบัติสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นในขณะเรียนนั้น สามารถทำให้เกิดการเรียนรู้คำศัพท์ไปถึงระดับการใช้ (Productive) ผู้เรียนจึงสามารถจำและนำความรู้นั้นไปใช้ได้ในภายหลังได้อย่างคล่องแคล่ว (McCarthy, 1984)

จากงานวิจัยทั้งหมดที่กล่าวมาแล้วนั้น ได้แสดงให้เห็นว่าการสอนคำศัพท์ให้ความสำคัญต่อความหมายของคำศัพท์ ความสัมพันธ์ของคำศัพท์ ความหมายของคำศัพท์ในปริบทต่าง ๆ และส่วนต่าง ๆ ของคำที่ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้คำศัพท์อย่างมีประสิทธิภาพ มีความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์ ช่วยให้เข้าใจการอ่านยิ่งขึ้น และบรรยากาศในชั้นเรียนดีเป็นกันเอง ช่วยกันทำงาน ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจนำมาทดลองสอนกับนักเรียนไทย ซึ่งผลที่ได้อาจเป็นวิถีทางหนึ่งที่จะนำนักเรียนไปสู่การเรียนภาษาอังกฤษอย่างมีประสิทธิภาพต่อไป โดยผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาผลการใช้วิธีสอนคำศัพท์

แบบมุ่งประสิทธิผล ซึ่งประกอบด้วย การเดาความหมายคำศัพท์จากบริบท การวิเคราะห์ส่วนต่าง ๆ ของคำศัพท์ และการสอนคำศัพท์แบบสัมพันธ์ขอบข่ายความหมาย ซึ่งวิธีสอนทั้ง 3 ชนิดนี้จะสามารถช่วยให้ผู้เรียนเกิดผลสัมฤทธิ์ในด้านความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์ช่วยให้เข้าใจบทอ่านประเภทโคลซและช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกดีกับบรรยากาศการเรียนชนิดนี้ในชั้นเรียน และจากการวิจัยทั้งในต่างประเทศและในประเทศไทย แสดงให้เห็นถึงผลดีของการใช้วิธีสอนศัพท์ชนิดมุ่งประสิทธิผล ซึ่งผู้วิจัยสนใจจะใช้วิธีการสอนศัพท์นี้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 และเพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาการสอนคำศัพท์ในวิชาภาษาอังกฤษให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นต่อไป

งานวิจัยที่เกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียน

สำหรับการศึกษาเรื่องบรรยากาศในชั้นเรียนของการเรียนแบบมุ่งประสิทธิผล ยังไม่มีผู้ใดทำเรื่องนี้โดยตรง แต่ก็มีผู้ได้ศึกษาไว้บ้างดังต่อไปนี้

งานวิจัยในต่างประเทศ

สำหรับงานวิจัยในต่างประเทศได้มีผู้ศึกษาเกี่ยวกับเจตคติในการเรียนในชั้นเรียน ได้แก่ วิลเลอร์ และไรอัน (Wheeler & Ryan, 1973 อ้างใน วรพรรณ สิทธิเลิศ, 2537, หน้า 41) ได้ศึกษาเจตคติในด้านความชอบในการเรียนและการทำงานร่วมกัน เมื่อสอนโดยวิธีการเรียนแบบสหการ (การเรียนเป็นทีม) พบว่า นักเรียนกลุ่มที่เรียนโดยวิธีการเรียนรู้แบบสหการมีเจตคติสูงกว่ากลุ่มที่เรียนตามปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จอห์นสันและคณะ (Johnson, et at., 1976 อ้างในวรพรรณ สิทธิเลศ, 2537, หน้า 42) ได้ศึกษาผลการจัดชั้นเรียนของการเรียนแบบสหการกับการเรียนรู้ตามเอกัตภาพ ผลสรุปคือ นักเรียนที่เรียนแบบสหการมีเจตคติทางบวกต่อการเรียนในชั้นมากกว่าการเรียนรู้ตามเอกัตภาพ (เรียนด้วยตนเอง)

จอห์นสัน จอห์นสันและแอนเดอร์สัน (Johnson, Johnson & Anderson, 1983 อ้างใน วรพรรณ สิทธิเลิศ, 2537, หน้า 42) ได้ศึกษาเกี่ยวกับเจตคติที่เรียนมีต่อครูผู้สอน และกับผู้เรียนด้วยกันนั้น ผลสรุปว่า นักเรียนกลุ่มที่เรียนแบบสหการมีความรู้สึกยอมรับในเชิงบวกต่อการได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือและความเป็นมิตรของครูและเพื่อน ๆ มากกว่ากลุ่มที่เรียนรู้ตามเอกัตภาพอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

งานวิจัยในประเทศไทย

สำหรับในประเทศไทยนั้นได้มีผู้ศึกษาเกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียนไว้ดังนี้

เรวัต กาวีตะ (2533) ได้ศึกษาเกี่ยวกับเจตคติของผู้เรียนเมื่อเรียนโดยวิธีการเรียนรู้แบบสหการกับการเรียนรู้ด้วยวิธีสอนแบบปกติ พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 กลุ่มเก่ง กลุ่มปานกลาง และกลุ่มอ่อน ของกลุ่มที่มีการเรียนรู้แบบสหการโดยใช้เทคนิคการต่อชิ้นส่วนมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนภาษาอังกฤษมากกว่ากลุ่มที่เรียนแบบปกติ

พิกุล ปิ่นแก้ว (2535) ได้ศึกษาเชิงปฏิสัมพันธ์ในด้านการให้ความร่วมมือช่วยเหลือเห็นอกเห็นใจและการปฏิบัติตัวที่ดีกับเพื่อน ๆ และบุคคลอื่น ทัศนคติที่ดีต่อผู้อื่น และต่อการเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ในการที่ต้องทำงานแบบร่วมมือกัน โดยศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโดยวิธีการเรียนรู้แบบสหการในชั้นเรียนภาษาอังกฤษชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่านักเรียนทั้งกลุ่มเก่ง ปานกลาง และอ่อน โดยภาพรวมความรู้สึกเป็นไปในทางดีต่อบรรยากาศในการเรียนในชั้นเรียน

นอกจากนี้ วรพรรณ สิทธิเลิศ (2537) ได้ศึกษาเรื่องเกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียนโดยตรง โดยใช้ศึกษาผลของการเรียนโดยวิธี ซี ไอ อาร์ ซี (เป็นการเรียนที่แบ่งกลุ่มผู้เรียนเป็นทีมตามความสามารถ โดยการถ่ายทอดความเข้าใจออกมาเป็นการเขียนสรุปเรื่องราวหลังจากเล่าเรื่อง) ที่มีต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษและความคิดเห็นเกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ผลปรากฏว่ากลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านสูง มีความคิดเห็นเกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียนแตกต่างจากนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านปานกลาง เมื่อเทียบกับนักเรียนกลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านสูงและต่ำแล้วมีความคิดเห็นเกี่ยวกับบรรยากาศในชั้นเรียนไม่แตกต่างกัน

จากงานวิจัยดังกล่าวข้างต้น พอจะสรุปได้ว่าการเรียนโดยยึดเด็กเป็นศูนย์กลางมีการทำงานร่วมกัน ทั้งทำงานเป็นคู่ ทำงานเป็นทีมหรือเป็นกลุ่ม การปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับผู้สอน และระหว่างนักเรียนด้วยกัน ทำให้บรรยากาศในชั้นเรียนน่าเรียน สนุกสนาน อบอุ่น ผู้เรียนมีความรู้สึกที่ดีต่อการเรียนในชั้นเรียน และยังส่งผลไปถึงการเรียนรู้ในเรื่องนั้น ๆ ได้ดีอีกด้วย