



บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ปฏิสัมพันธ์ (Interaction) ระหว่างบุคคลในสังคมนั้นมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมบุคคล ปฏิสัมพันธ์มีการให้ความหมายไว้ใน 2 ลักษณะคือ เป็นการแสดงพฤติกรรมของบุคคลหนึ่งที่มีผลกระทบต่อการแสดงพฤติกรรมของบุคคลอื่น และเป็นกระบวนการความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลหรือกลุ่มซึ่งมีอิทธิพลซึ่งกันและกัน (Theoderson and Theoderson, 1969: 210; Coldenso 1984: 385) ปฏิสัมพันธ์นี้จะแตกต่างกันตามสถานการณ์ความสัมพันธ์และประสบการณ์ของแต่ละบุคคล สำหรับปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนนั้นรวมถึงความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน หรือลักษณะซึ่งครูกระทำที่มีผลต่อนักเรียน (Cohen and Brawer, 1972: 103) ซึ่งความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญมากต่อสภาพความเป็นอยู่ในชั้นเรียน เนื่องจากครูเป็นผู้มีอิทธิพลต่อพฤติกรรม พัฒนาการทางสติปัญญาและทางสังคมของนักเรียน นอกจากนี้ยังมีผลต่อสุขภาพจิตและการปรับตัวของนักเรียนด้วย (Cohen and Manin 1978: 228)

จากการศึกษาเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนพบว่า ครูเป็นผู้ริเริ่มปฏิสัมพันธ์มากกว่านักเรียนและปฏิสัมพันธ์ส่วนใหญ่อยู่ในรูปของการบรรยาย การออกคำสั่งและการวิจารณ์ของครู (Bellack and Antell, 1974 quoted in Gibson, 1980: 55; Flander, 1970: 13; ณีฎฐา แก้วสุวรรณ, 2525: 85; ทองปอนด์ ชินวงศ์, 2530: 55; บุญนำ แก้วปิ่นทอง, 2524: 68; สุภาพร พิบูลย์ 2520: 43) ซึ่งรูปแบบปฏิสัมพันธ์มี 2 รูปแบบคือ ปฏิสัมพันธ์ที่ครูมีอิทธิพลทางตรงต่อนักเรียน (Direct Influence) และอิทธิพลทางอ้อมต่อนักเรียน (Indirect Influence) ซึ่งรูปแบบปฏิสัมพันธ์ที่ครูมีอิทธิพลทางตรงต่อนักเรียน โดยทั่วไปได้แก่ การบรรยาย การให้คำแนะนำ การออกคำสั่งให้ปฏิบัติตาม การตำหนิหรือการวิพากษ์วิจารณ์และการใช้อำนาจ ครูส่วนมากยังคงใช้ปฏิสัมพันธ์ในลักษณะนี้ และปฏิสัมพันธ์ในลักษณะดังกล่าวบางส่วนอาจทำให้นักเรียนเกิดความคับข้องใจ วิตกกังวล และตึงเครียดทางจิตใจ อันอาจทำให้นักเรียนมีพฤติกรรมหลีกเลี่ยงหรือเฉื่อยชาในด้านการเรียน เกิดความเบื่อหน่ายทำให้ไม่ตั้งใจเรียนหรือมีช่วงความตั้งใจเรียนสั้น และมีผลกระทบไปถึงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Slavin 1988: 273; Withall and Lewis, 1977: 42-43; ชีรวัดน์ นิจนตร, 2526: 85) ส่วนรูปแบบปฏิสัมพันธ์ที่ครูมีอิทธิพลทาง

อ้อมต่อนักเรียนโดยทั่วไป ได้แก่ การยอมรับความรู้สึกของนักเรียน การชมเชยหรือการสนับสนุนนักเรียน การยอมรับความคิดเห็นของนักเรียน และการถามคำถามนักเรียน ความสัมพันธ์ในลักษณะนี้จะเป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนตอบสนอง และสนับสนุนให้นักเรียนมีส่วนร่วมมากกว่าปฏิสัมพันธ์ที่ครูมีอิทธิพลทางตรง ทำให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมทางบวกมากขึ้น มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น และช่วยพัฒนาทัศนคติต่อการเรียนรู้ให้ดีขึ้น (Amidon and Flander, 1976; Flander and Simon, 1969; Kryspin and Feldhusen, 1974; Morison, 1966)

ปฏิสัมพันธ์ของครูต่อนักเรียนเป็นกระบวนการที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ดังได้กล่าวมาแล้ว และจากงานวิจัยของ Cangemi (1972) Wolfson (1981) ฌู อิมปีตวงส์ (2527) ทองปอนด์ ชินวงศ์ (2529) และระวีวรรณ ไม้แก้ว (2529) พบว่า อัตราส่วนปฏิสัมพันธ์ทางวาจาที่ครูมีอิทธิพลทางอ้อมต่ออิทธิพลทางตรงในระดับสูงมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาปฏิสัมพันธ์ที่ครูมีอิทธิพลทางอ้อมบางประเภท เพื่อเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย โดยให้ครูแสดงปฏิสัมพันธ์ที่ครูมีอิทธิพลทางอ้อมต่อนักเรียนเพิ่มขึ้น สำหรับรูปแบบของปฏิสัมพันธ์ที่ครูมีอิทธิพลทางอ้อมมีการจำแนกประเภทหรือการกำหนดชื่อรูปแบบของปฏิสัมพันธ์ที่แตกต่างกันออกไป และส่วนใหญ่มีลักษณะดังกล่าวข้างต้น ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยสนใจใช้การถามคำถาม (Asking Questions) การให้ข้อมูลป้อนกลับ (Feedback) และการชมเชย (Praise) เหตุผลที่ผู้วิจัยให้ครูใช้การถามคำถาม เนื่องจากรูปแบบการเรียนการสอนในปัจจุบันมีจุดเน้นต่อตัวผู้เรียน การถามคำถามเป็นการกระตุ้นให้นักเรียนตอบสนองต่อครู ทำให้นักเรียนมีส่วนร่วมในห้องเรียนมากขึ้น การถามคำถามสามารถใช้ได้ในหลายรูปแบบ การใช้คำถามจะช่วยให้นักเรียนตั้งใจเรียนโดยเฉพาะอย่างยิ่งการใช้คำถามที่หลากหลายจะทำให้นักเรียนสนใจเรียน (Kyricou, 1986: 62; Slavin, 1988: 273) ผู้วิจัยให้ครูชมเชยร่วมกับการให้ข้อมูลป้อนกลับต่อนักเรียนภายหลังจากที่นักเรียนตอบสนอง เนื่องจากการให้การชมเชยเป็นการเสริมแรงทางสังคมที่สามารถนำมาใช้ปฏิบัติได้ง่ายไม่รบกวนการเรียนการสอน นอกจากนี้การชมเชยมีผลต่อพฤติกรรมของนักเรียน เช่นพฤติกรรมตั้งใจเรียน พฤติกรรมก่อนนอน จากงานวิจัยของ Van-der-Mars (1989: 162-169) ซึ่งทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 2 จำนวน 3 คน ผลการวิจัยพบว่าการชมเชยด้วยวาจามีประสิทธิภาพในการลดพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง สำหรับงานวิจัยของ Ferguson and Houghton (1992: 83-93) ทำการศึกษาตรวจสอบประสิทธิภาพของการชมเชยของครูต่อพฤติกรรมตั้งใจเรียนของนักเรียน ผลการทดลองปรากฏว่านักเรียนกลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการเพิ่มอัตราการชมเชยมีพฤติกรรมตั้งใจเรียนมากขึ้น สำหรับเหตุผลที่ผู้วิจัยให้ครูใช้ข้อมูลป้อนกลับ เนื่องจากการให้ข้อมูลป้อนกลับอาจส่งผลต่อผู้รับได้ในหลายลักษณะคือ อาจเป็นข้อมูล

ที่เป็นตัวเนาะไปสู่การเรียนรู้ เป็นการสร้างแรงจูงใจนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงของบุคคลหรือเป็นการเสริมแรง (Mikulus, 1978: 106-108) จากงานวิจัยของ Staub (1990: 249-275) ทำการศึกษาผลของการให้ข้อมูลป้อนกลับ และการให้ข้อมูลป้อนกลับร่วมกับการชมเชยต่อการลดพฤติกรรมก้าวร้าวหน้าห้องเรียนของนักเรียน ผลการวิจัยพบว่า การให้ข้อมูลป้อนกลับเพียงอย่างเดียวมีผลต่อพฤติกรรมทางบวกของนักเรียนน้อยกว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับร่วมกับการชมเชย นอกจากเหตุผลดังกล่าวแล้วการใช้คำถามอย่างมีประสิทธิภาพนั้นควรควร ให้ข้อมูลป้อนกลับร่วมกับการชมเชยในการตอบสนองต่อนักเรียน (Laird and House, 1984: 71; Sinclair and Brazil, 1982:45-49)

สำหรับในการวิจัยนี้ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษากลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนบกพร่องทางการได้ยิน เนื่องจากเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินนั้นมีพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ประการหนึ่งคือพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียน (Ashman and elkins, 1990: 282; Hollahan and Kauffman, 1991; 294; Gearheart and weishann, 1984: 58) และจากการได้เข้าไปสัมภาษณ์ผู้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินและได้เข้าไปสังเกตพฤติกรรมนักเรียนพบว่า เด็กนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนจริงตามที่กล่าวมาแล้วข้างต้น ในขณะที่มีการเรียนการสอนถ้ามีพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนของนักเรียนเกิดขึ้น นักเรียนอาจจะไม่สนใจต่อครูและสิ่งทีครูนำเสนอทำให้รับกวนต่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน และมีความเป็นไปได้ที่นักเรียนคนนั้นจะไม่ตอบสนอง เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน นอกจากจะมีปัญหาทางการได้ยินแล้วยังมีปัญหาเกี่ยวกับภาษา และส่วนใหญ่จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้านภาษาดำ (Hollahan and Kauffman 1991: 278; ผดุง อารขวิญญู, 2533: 14) การบกพร่องทางการได้ยินหรือการสูญเสียทางการได้ยินมีผลต่อการรับรู้และการแสดงออกทางภาษา (Nordon, 1981: 404) ทำให้มีปัญหาในการได้มาซึ่งทักษะภาษาพื้นฐานและมีความยากที่จะเรียนรู้ภาษา จึงอาจมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้านภาษา จากการวิจัยของต่างประเทศเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้านภาษาของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินของ Jenseman (1975) Trybus and Karchmer (1977) Trybus (1985) (gouted in kirk and Gallagher, 1986: 225-226) พบว่านักเรียนที่บกพร่องทางการได้ยินจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้านภาษาดำ และต่ำกว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์สำหรับในประเทศไทยนั้นได้ทำการศึกษาเช่นกัน คณะกรรมการการศึกษาพิเศษ โครงการพัฒนาศึกษาอาเซียนได้ทำการศึกษาวิจัย พบว่านักเรียนที่บกพร่องทางการได้ยินมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าเด็กปกติทุกวิชา และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยอยู่ในเกณฑ์ต่ำมาก ซึ่งสาเหตุที่นักเรียนกลุ่มตัวอย่างมีแนวโน้มว่ามีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในเกณฑ์ต่ำทั้งวิชาภาษาไทยและวิชาที่ใช้ความสามารถทางภาษาเข้ามาเกี่ยวข้องด้วยนั้น อาจเป็นเพราะมีอุปสรรคในด้านความเข้าใจและการใช้ภาษาที่เด็กเหล่านี้มีอยู่แต่แรกเริ่ม (คณะอนุกรรมการการศึกษาพิเศษ โครงการพัฒนา

ศึกษาอาเซียน, 2526-2527: 25) โดยเฉพาะอย่างยิ่งภาษาไทยมีความสำคัญมาก เพราะเป็นเครื่องมือในการติดต่อสื่อสารและเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้ (กระทรวงศึกษาธิการ กรมวิชาการ, 2520: 1; ทศนีย์ สุภเมธี, 2532: 317; สุจริต เพ็ชรชอบ; 2534: 67) จะเห็นได้ว่าการศึกษารายภาษาไทยนั้นจะเป็นพื้นฐานสำหรับการเรียนรู้ และมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาอื่น ๆ ด้วย

นอกจากเหตุผลดังกล่าวแล้วจากการศึกษา พบว่าพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียนมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Fergusson and Horwood, 1992: 375-383; Lahaderhe, 1968: 320-324) ซึ่ง Lahaderhe ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมตั้งใจเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษา เรขาคณิต และการอ่านกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 6 จำนวน 4 ห้องเรียน 125 คน ซึ่งทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมตั้งใจเรียนในห้องเรียน ตัวอย่างพฤติกรรมได้แก่ การฟังครู และการทำงานตามที่ครูสั่ง เป็นต้น ผลการทดลองพบว่านักเรียนที่มีพฤติกรรมตั้งใจเรียนสูงจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง สำหรับ Fergusson and Horwood ทำการศึกษานักเรียนอายุ 10 และ 12 ปี จำนวน 777 คน ผลการทดลองพบว่าพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนของนักเรียนมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียน แต่ไม่มีหลักฐานยืนยันได้ว่าผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมตั้งใจเรียนของนักเรียน

ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนมีผลต่อพฤติกรรมของบุคคล และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน และการศึกษาเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์มักจะถูกนำไปใช้ในชั้นเรียนภาษา แต่การศึกษาในลักษณะทดลองยังมีการศึกษากันน้อย ส่วนใหญ่จะศึกษาในลักษณะเชิงสำรวจ ประกอบกับนักเรียนที่บกพร่องทางการได้ยินมีพฤติกรรมที่ไม่ตั้งใจเรียน และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยต่ำ แต่งานวิจัยส่วนใหญ่ไม่ได้ให้ความสำคัญในประเด็นนี้ แต่จะให้ความสำคัญต่อการพัฒนาการพูดและหลักสูตรการเรียนการสอน ดังนั้นเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่บกพร่องทางการได้ยินให้มีประสิทธิภาพมากที่สุด ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาผลของการเพิ่มปฏิสัมพันธ์ของครูต่อนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินต่อพฤติกรรมตั้งใจเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย

ความหมายของบุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

การบกพร่องทางการได้ยิน (Hearing Impairment) หมายถึง การขาดความสามารถทางการได้ยิน มีช่วงความรุนแรงจากน้อยจนถึงขั้นรุนแรงมาก ซึ่งการแบ่งระดับการสูญเสียการได้ยินนั้นส่วนมากจะแบ่งตามความเข้มของเสียงที่สามารถรับรู้ได้ รวมทั้งการมีผลต่อการจัดการศึกษาดังแสดงในตารางที่ 1

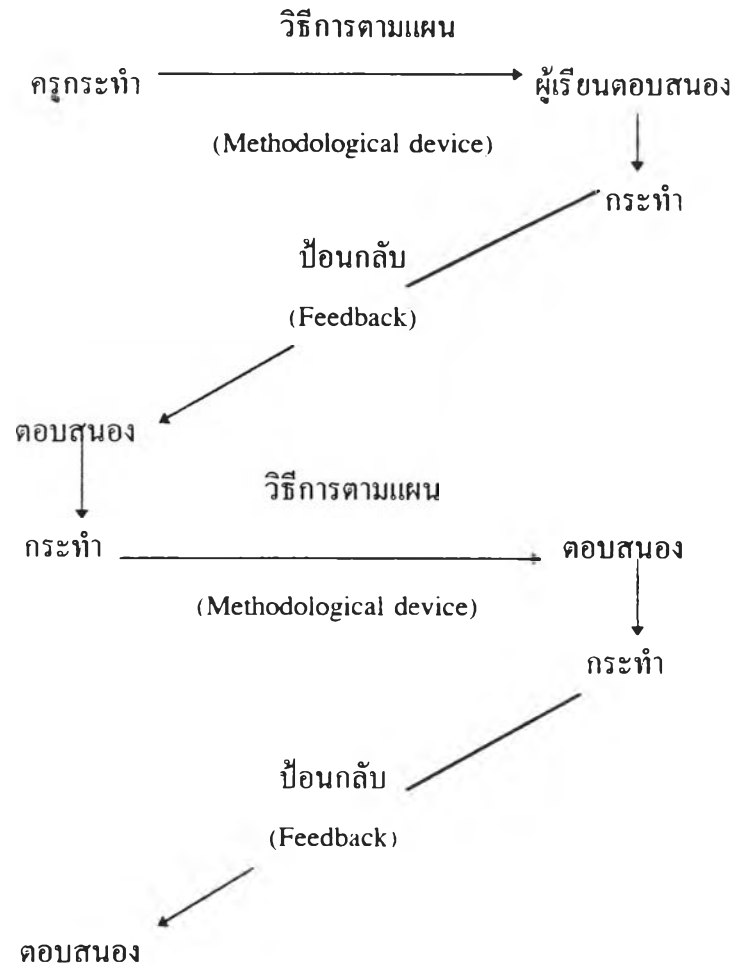
ระดับขั้นการสูญเสียการได้ยิน	ความเข้มของเสียงที่สามารถรับรู้ได้ (dB)	การจัดการศึกษา
น้อย	27-40	อาจมีความยากในการได้ยินเสียงในระยะไกล และอาจต้องการการบำบัดทางการพูด
ปานกลาง	41-55	สามารถเข้าใจในบทสนทนาได้ แต่ไม่ทั้งหมด อาจต้องการเครื่องช่วยฟังและการบำบัดทางการพูด
ปานกลางค่อนข้างรุนแรง	56-70	ต้องการเครื่องช่วยฟัง การฝึกฟัง การแก้ไขการพูด และภาษาให้เป็นธรรมชาติ
รุนแรง	70-90	สามารถได้ยินเฉพาะเสียงที่ดังและใกล้ บางกรณีอาจถูกพิจารณาว่าเป็นบุคคลหูหนวก ต้องการการศึกษาพิเศษ ต้องใช้เครื่องช่วยฟัง และได้รับการฝึกด้านการพูดและภาษา
รุนแรงมาก	91 ขึ้นไป	อาจต้องใช้เสียงที่ดังมาก และมีการสันนิษฐานถึงได้ยิน รับรู้ข้อมูลต่าง ๆ โดยใช้ประสาทสัมผัสทางตามากกว่าหู

ตารางที่ 1 ที่มา: David, H. Abnormal Hearing and Deafness. in H. David and R. Silverman (eds), *Hearing and Deafness*. 1970.

แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

ปฏิสัมพันธ์ของครูในชั้นเรียน คือ พฤติกรรมการสอนหรือรูปแบบของพฤติกรรมการสอนของครูซึ่งเป็นลำดับการกระทำที่ต่อเนื่องกันของสภาพการณ์ในชั้นเรียน Thomas (1987) ได้อธิบายถึงลักษณะปฏิสัมพันธ์ของครูในชั้นเรียนว่าเป็นพฤติกรรมหรือการกระทำของครูที่แสดงต่อผู้เรียน เช่น การนำเสนอบทเรียน การถามคำถาม และการตอบคำถามนักเรียน เป็นต้น โดยที่พฤติกรรมของครูในชั้นเรียนนั้นมีจุดมุ่งหมายเพื่อทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ โดยการที่ผู้เรียนตอบสนองการกระทำของครูออกมาในรูปของพฤติกรรม เช่น การตอบคำถาม การอธิบายความหมายของคำ เป็นต้น ดังนั้นการกระทำของครูหรือปฏิสัมพันธ์ของครูในชั้นเรียน

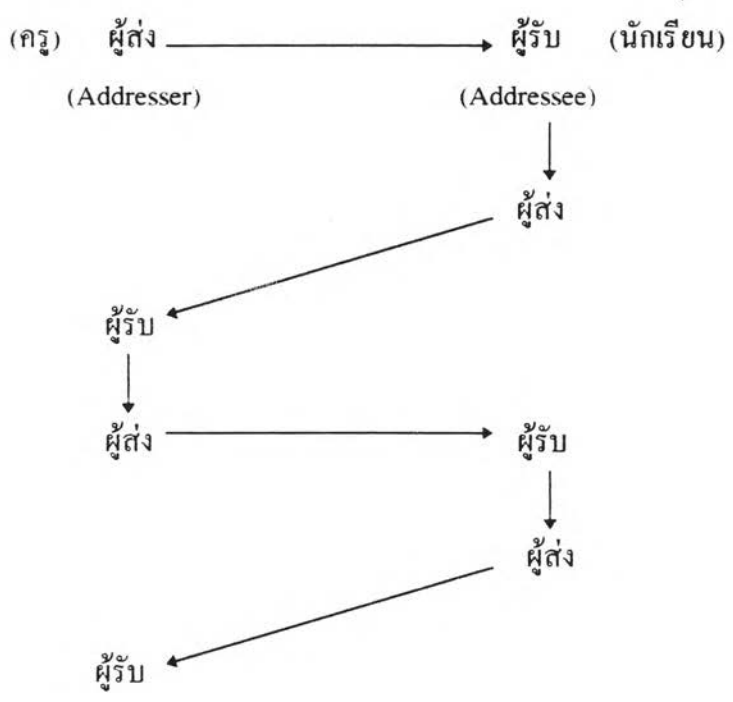
จึงมีอิทธิพลต่อการตอบสนองของนักเรียน และมีลักษณะเป็นลำดับของการกระทำที่ต่อเนื่องกัน ดังแสดงในแผนภาพต่อไปนี้



ที่มา : Candlin, C.N. and Widdowson, H.G, eds. Classroom Interaction : Oxford University Press, 1987.

จะเห็นได้ว่าลำดับของปฏิสัมพันธ์เกิดขึ้นจากการมีส่วนร่วมของครูกับนักเรียน โดยครูเป็นผู้ริเริ่มกระทำตามแผนที่ได้วางไว้ เพื่อให้ให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และตอบสนองการกระทำของครู และการที่นักเรียนสามารถตอบสนองครูตามเป้าหมายที่ครูวางแผนได้ในรูปของการกระทำนั้น นักเรียนจะต้องเกิดการเรียนรู้ก่อน ดังนั้นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ จึงเป็นขั้นตอนที่ทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ไปแต่ละขั้นตอนของกระบวนการนั้น

ลักษณะของปฏิสัมพันธ์นี้มี 2 ลักษณะ คือ ปฏิสัมพันธ์ทางวาจา (verbal Interaction) และ ปฏิสัมพันธ์ที่ไม่ใช้วาจา (Non-verbal Interaction) ปฏิสัมพันธ์ของครูต่อนักเรียน จะเป็น ปฏิสัมพันธ์ทางวาจามากกว่าปฏิสัมพันธ์ที่ไม่ใช้วาจา ลักษณะของปฏิสัมพันธ์ทางวาจามีลักษณะ ดังแสดงในแผนภาพดังนี้



จะเห็นได้ว่าผู้ส่งข้อมูลและผู้รับข้อมูลจะเปลี่ยนบทบาทกันเสมอ ปฏิสัมพันธ์จะต่อเนื่อง กันไปเป็นลำดับ สำหรับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ต่าง ๆ ก็จะเปลี่ยนแปลงไปตามสถานการณ์ของ ปฏิสัมพันธ์ การส่ง และการรับนี้เป็นการแลกเปลี่ยนข้อมูลซึ่งกันและกัน ซึ่งการมีส่วนร่วมและ การแสดงออกนี้กระทำโดยการใช้ภาษาเป็นสื่อ อาจออกมาในรูปของการใช้คำสั่ง การแสดงความคิดเห็น เป็นต้น ภาษาที่ใช้ในชั้นเรียนของครูมีจุดมุ่งหมายเพื่อ เป็นการสื่อสารระหว่างครูกับ นักเรียน สำหรับปฏิสัมพันธ์ของครูต่อนักเรียนนั้นวิธีการที่ครูใช้ในชั้นเรียนของครูก็มีเป้าหมาย เพื่อการสื่อสาร หรือเป็นการส่งข้อมูลการสอนของครูไปยังนักเรียน ครูจึงเหมือนผู้ส่งข้อมูลให้แก่ ผู้เรียนโดยที่ครูเป็นผู้เลือกรูปแบบของกิจกรรมต่าง ๆ ให้เหมาะสมกับสภาพการณ์ เพื่อให้บรรลุ วัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ ดังนั้นปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนของครูจึงใช้ภาษาเป็นหลัก

นักการศึกษาจำนวนมากให้คำจำกัดความของคำว่า การสอน ในทำนองเดียวกันว่า การ สอนคือการสื่อสาร เป็นการถ่ายทอดข้อมูลจากครูไปยังนักเรียนเพื่อทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้

และการที่ครูและนักเรียนจะสามารถสื่อสารได้ตรงกันนั้นครูควรจะต้องเข้าใจถึงลักษณะปฏิสัมพันธ์ของครูต่อนักเรียน เพื่อให้การสื่อสารหรือการใช้ภาษาในชั้นเรียนมีประสิทธิภาพ Hurt et al. (1978) quoted in Meier 1992: 222 ได้อธิบายถึงลักษณะปฏิสัมพันธ์ของครูต่อนักเรียนในกระบวนการสื่อสารในชั้นเรียนไว้ดังนี้

1. การดำเนินการ (Transactional) คือ การพูดของครูด้วยจุดมุ่งหมายอย่างหนึ่ง เพื่อให้ นักเรียนตอบสนองด้วยคำพูดหรือการกระทำ เป็นสิ่งที่ครูตั้งใจจะทำให้ให้นักเรียนเกิดความเข้าใจ ถ้าวิธีดำเนินการของครูไม่สามารถทำให้นักเรียนเกิดความเข้าใจได้ครูควรต้องเลือกรูปแบบของการสื่อสารใหม่ซึ่งครูที่ดึ้นนั้นต้องพยายาม และตระหนักถึงการที่จะดำเนินการต่อไปในกระบวนการปฏิสัมพันธ์

2. การแสดงสัญลักษณ์ (Symbolic) และการแสดงท่าทาง (Gestures) คือการแสดงออกของครูเพื่อทำให้นักเรียนเกิดความเข้าใจง่ายขึ้น เมื่อครูนำไปใช้ควบคู่กับการเรียนการสอนรูปแบบอื่น แต่การแสดงออกของครูในลักษณะนี้เพียงอย่างเดียวอาจทำให้นักเรียนแต่ละคนตีความหมายการแสดงออกของครูแตกต่างกันไปทำให้เข้าใจไม่ตรงกัน

3. รูปแบบต่าง ๆ (Multidimensional) คือ ลักษณะที่ครูคิดต้อกับนักเรียนและกระทำสิ่งต่าง ๆ ต่อนักเรียนขึ้นอยู่กับตัวของครูเอง และพื้นฐานของนักเรียน ระดับฐานะทางเศรษฐกิจของนักเรียนแต่ละคน ดังนั้นการที่ครูรู้และเข้าใจนักเรียนแต่ละคนมากเท่าไรยิ่งทำให้ครูสามารถวางแผนและใช้วิธีการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สำหรับการจำแนกประเภทของการสื่อสารทางวาจา หรือการปฏิสัมพันธ์ทางวาจา มีการจำแนกประเภทไว้มากมาย ส่วนใหญ่มีแนวคิดที่ไม่แตกต่างกันเพียงแต่มีรายละเอียดที่แตกต่างกันเท่านั้น การจำแนกประเภทพฤติกรรมหลัก ๆ ที่เหมือนกัน ได้แก่ การบรรยาย การให้ข้อมูล การชี้แนะ การชมเชย การวิจารณ์หรือคำหิ การถามคำถาม เป็นต้น

การถามคำถาม

ห้องเรียนที่มีการเรียนการสอน การถามคำถาม ถือว่าเป็นรูปแบบของการสื่อสาร หรือการปฏิสัมพันธ์ทางวาจารูปแบบหนึ่งที่ครูผู้สอนมักใช้เมื่อมีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียน ในการศึกษาส่วนใหญ่ที่เกี่ยวกับการปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนมักจะศึกษาเกี่ยวกับทักษะของการถามคำถาม ซึ่งใช้เป็นเทคนิคในการเรียนการสอน เป็นกลไกของการให้ข้อมูลป้อนกลับ และเป็นเครื่องมือในการตรวจสอบความเข้าใจของนักเรียน (Stowitsched et al., 1984 quoted in Meier, 1992: 242) นอกจาก

นี้พฤติกรรมคำถามคำถามของครูเป็นการพูดที่ต้องการการตอบคำถามของนักเรียนและกระตุ้นให้นักเรียนเกิดความอยากรู้อยากเห็น (Cunningham, 1971: 81; Sinclair and Brazil, 1982: 45-49)

คำถามคำถามเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้อภิปรายในชั้นเรียน ตลอดจนการมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน ซึ่งเป็นการกระตุ้นความคิดสร้างสรรค์ของผู้เรียนช่วยให้ผู้เรียนได้ทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้และช่วยประเมินผลเพื่อตรวจสอบว่าผู้เรียนเข้าใจในสิ่งที่ครูสอนหรือไม่ (Hyman 1979: 2-3) การถามคำถามจะช่วยสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูผู้สอนกับผู้เรียนเป็นการค้นหาความสนใจของผู้เรียน และช่วยให้ผู้เรียนสามารถจัดระบบความรู้ที่ได้ (Callahan and Clark, 1982: 148-149)

นอกจากนี้คำถามคำถามใช้เป็นการชี้แนะหรือการบอกแนวทางให้นักเรียนในการตอบคำถามหรือช่วยให้นักเรียนตอบคำถามให้ถูกต้อง รวมทั้งใช้เพื่อทำให้นักเรียนตอบสนองมากขึ้น (Moore, 1992: 234) ซึ่งวิธีการถามคำถามจะทำหน้าที่เป็นเงื่อนไขให้นักเรียนแสดงพฤติกรรม การตอบคำถามหรือตอบสนองมากขึ้น อธิบายได้จากทฤษฎีการเรียนรู้การวางเงื่อนไขแบบการกระทำ (Operang Conditioning) ของ Skinner ที่อธิบายลำดับของพฤติกรรมที่สัมพันธ์กันระหว่าง 3 องค์ประกอบ (Wolery, Bailey and Sugai, 1988: 9) ดังนี้คือ

1. เงื่อนไขนำ (Antecedents) หรือสิ่งเร้า (Stimulus) คือ เงื่อนไขที่เกิดขึ้นก่อนพฤติกรรม ได้แก่ สภาพแวดล้อมทางกายภาพ สื่อการเรียนการสอน และการชี้แนะของครู คำแนะนำของครู หรือของเพื่อนในชั้นเรียน เงื่อนไขนำเป็นการจัดหรือสร้างสภาพการณ์เพื่อให้เกิดการตอบสนองที่แน่นอนและชัดเจน

2. พฤติกรรม (Behavior) คือ การตอบสนองต่อเงื่อนไขหรือสภาพการณ์ที่เป็นสิ่งเร้า

3. ผลกรรม (Consequences) คือ เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นภายหลังพฤติกรรม ซึ่งผลกรรมนี้อาจกลับมาเป็นเงื่อนไข ที่จะทำให้นักเรียนกระทำพฤติกรรมนั้นเพิ่มขึ้นหรือลดลง

คำถามคำถามจึงนับว่ามีบทบาทสำคัญและมีความจำเป็นอย่างยิ่งในกระบวนการเรียนการสอน ครูผู้สอนจึงควรมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการถามคำถาม ทักษะของการถามคำถาม เพื่อที่จะเป็นการฝึกฝนให้ครูสามารถใช้คำถามในการเรียนการสอนให้เกิดประสิทธิภาพมากที่สุด

แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการถามคำถามนั้นมีมากมาย แต่ที่ได้รับการยอมรับคือ แนวคิดของ Bloom (1956) ซึ่งขั้นตอนของพัฒนาการทางปัญญาแบ่งออกเป็น 6 ขั้นตอน ขั้นต่ำสุด คือ ความรู้ความจำ (knowledge) ความเข้าใจ (Comprehension) การนำไปใช้ (Applicaiton) การวิเคราะห์ (Analysis) การสังเคราะห์ (Synthesis) และขั้นสุดท้ายคือ การประเมินผล (Evaluation) มีลักษณะดังนำเสนอในตารางที่ 2

การประเมิน	นักเรียนสามารถแสดงความคิดเห็นของตนเอง โดยที่นักเรียนพิจารณาเปรียบเทียบ หรือพิจารณาตามกฎเกณฑ์ต่าง ๆ
การสังเคราะห์	นักเรียนสามารถรวบรวมส่วนประกอบต่าง ๆ ของข้อมูล และสามารถสร้างความสัมพันธ์ของข้อมูลเหล่านั้นให้มีลักษณะที่แตกต่างจากผู้อื่นได้
การวิเคราะห์	นักเรียนสามารถแยกแยะส่วนประกอบ และโครงสร้างต่าง ๆ ของข้อมูลได้
การนำไปใช้	นักเรียนสามารถนำความรู้ความเข้าใจมาใช้แก้ปัญหาในสถานการณ์ใหม่ที่แตกต่างไปจากเดิม
ความเข้าใจ	นักเรียนสามารถอธิบายข้อมูลเดิมด้วยคำพูดของนักเรียนเอง
ความรู้ความจำ	นักเรียนสามารถตอบคำถามซึ่งเป็นข้อมูลที่นักเรียนเคยเรียนรู้มาแล้ว

ตารางที่ 2 : ที่มา Bloom, B. *Taxonomy of Educational Objective*. in B. Bloom, M. Engelhart, E. Furst, W. Hill and D. Krathwohl (eds), *Cognitive domain* . New York, 1956.

นักการศึกษาจำนวนมากได้จัดประเภทคำถามตามแนวคิดของ Bloom เช่น Devis and Tinsley quoted in Dunkin and Bridle 1974: 23; Heaton, 1981: 75-76 ลักษณะคำถามตามแนวคิดของ Bloom จัดว่าเป็นการแบ่งประเภทอย่างเป็นระบบที่ต่อเนื่องตามลำดับขั้นตอนในการคิดตั้งแต่ระดับต่ำสุดจนถึงระดับสูงสุด ซึ่งกระบวนการดังกล่าวสามารถพัฒนากระบวนการคิดของผู้เรียนจากการใช้สติปัญญาที่ซับซ้อนน้อยไปจนถึง การใช้สติปัญญาในขั้นสูงสุดตามลำดับ ฉะนั้นจึงควรใช้คำถามทุกประเภทกับนักเรียนที่ต้องการการศึกษาพิเศษด้วย

สำหรับวิธีการในการถามคำถามเพื่อฝึกทักษะการคิดนั้น Laird and House (1984: 72-75) ได้นำเสนอไว้ 3 ลักษณะดังนี้คือ

1. การถามคำถามปลายเปิด (Open Questions) เป็นคำถามที่ต้องการให้ผู้เรียนคิด ซึ่งนักเรียนสามารถตอบได้ในหลายประเด็นและหลายเงื่อนไข ซึ่งการตอบสนอง นั้นเป็นความคิดของนักเรียนตามประสบการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้มา หรือทัศนคติของ นักเรียน ตัวอย่างของคำถามลักษณะนี้ เช่น แดงเธอมีความคิดอย่างไรเกี่ยวกับ.....? สัมเธอรู้สึกอย่างไรเกี่ยวกับ....?
2. การถามคำถามโดยตรง (Direct Questions) เป็นคำถามที่เจาะจง ข้อเท็จจริง คำจำกัดความ เป็นคำถามที่แน่นอน ตัวอย่างของคำถามลักษณะนี้ เช่น วันนี้เป็นวันอะไร...? คำนี้อ่านว่าอย่างไร...?

3. การย้อนคำถาม (Reflective Questions) เป็นการทวนคำถามที่นักเรียนตอบสนองเหตุผลหลักของการย้อนคำถามเพื่อให้แน่ใจว่าครูเข้าใจสิ่งที่นักเรียนตอบอย่างถูกต้อง ซึ่งจะได้ไม่เป็นการตีความหรือเป็นการตัดสินที่ผิด ตัวอย่างของการย้อนคำถาม เช่น ขาวเธอพูดว่า..ใช่หรือไม่? แดงเธอคิดว่า...ใช่หรือไม่?

การที่ครูจะใช้การถามคำถามในการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้น นอกจากครูจะต้องเข้าใจเกี่ยวกับขั้นตอนทางทฤษฎีปัญหาตามที่ Bloom นำเสนออย่างเป็นทางการและเป็นขั้นตอน และลักษณะของคำถาม โดยทั่วไปแล้วครูควรที่จะเข้าใจถึงวิธีการถามคำถามอย่างมีประสิทธิภาพด้วย

เนื่องจากการถามคำถามเป็นสิ่งที่มีความสำคัญดังกล่าวข้างต้น จึงทำให้นักการศึกษาจำนวนมากทำการวิจัยเกี่ยวกับทักษะการใช้คำถาม เช่น งานวิจัยของ Row (1973, 1978) ได้กล่าวถึงการรอเวลา (Wait-time) ซึ่งเป็นระยะเวลาในการรอคอยคำตอบของนักเรียน ภายหลังจากการถามคำถามของครูในการศึกษาของ Row et al., 1972 ได้ศึกษาถึงการถามคำถามของครูใน 20 ชั้นเรียนซึ่งเป็นนักเรียนที่พิการทางสมอง พิการทางร่างกายรวมถึงนักเรียนปัญญาเลิศชั้นประถมศึกษาถึงขั้นมหาวิทยาลัย พบว่าโดยเฉลี่ยหลังจากครูถามคำถามครูจะรอให้นักเรียนตอบเพียง 1 วินาที หรือน้อยกว่านั้น Row พบว่า ภายใต้อำนาจจำกัดเหล่านี้ทำให้นักเรียนตอบคำถามที่สั้นมาก ดังนั้นจึงฝึกครูให้รอเวลาประมาณ 3-5 นาที เพื่อให้นักเรียนตอบสนอง นอกจากนี้ยังได้นำเสนอให้ครูถามคำถามที่แตกต่างกัน ตั้งใจฟังคำตอบและการพูดของนักเรียนอย่างแท้จริง พบว่ามีผลทำให้นักเรียนตอบคำถามยาวขึ้น ให้เหตุผลมากขึ้น และถามคำถามครูมากขึ้นด้วย ซึ่งจะนำไปสู่การพูดโต้ตอบกันระหว่างครูกับนักเรียนรวมทั้งทำให้จำนวนนักเรียนที่ไม่ค่อยตอบคำถามครูลดลง และนักเรียนที่เรียนช้าตอบสนองครูมากขึ้น เทคนิคการรอเวลาถูกนำมาใช้ในชั้นเรียนที่นักเรียนมีความพิการด้านต่าง ๆ พบว่า เทคนิคนี้มีความสำคัญต่อพัฒนาการในการแสดงออกด้านการศึกษาของนักเรียนแต่ละคน (Valcante et al., 1989: 54) การใช้เทคนิคการรอเวลาใช้ได้เหมาะสมกับ คำถามที่ต้องการให้ผู้เรียนได้ฝึกคิดแต่ไม่เหมาะสำหรับคำถามที่มีคำตอบเฉพาะ หรือมีคำตอบที่แน่นอนอยู่แล้ว (Meier, 1992: 243-345) ซึ่งคงจะมีคำถามว่าระยะเวลาที่เหมาะสมแค่ไหน สำหรับการรอคอยคำตอบของครู ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสภาพการเรียนการสอนในชั้นเรียน และศักยภาพของนักเรียนแต่ละคน นอกจากนี้ระดับของคำถามจำแนกตามขั้นตอนทฤษฎีปัญหาของ Bloom และรูปแบบของคำถามก็เป็นตัวแปรที่มีความสำคัญต่อการตอบสนองของนักเรียน จากการวิจัยของ Giaconia (1989: 462-464) ทำการวิจัยเกี่ยวกับพฤติกรรมการใช้คำถาม และเวลาที่รอคอยคำตอบของครู ตัวอย่างประชากรเป็นครูสอนนักเรียนระดับ 5 และ 6 จำนวน 9 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบวิเคราะห์พฤติกรรมการใช้คำถาม ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง ผู้วิจัยบันทึกเสียงการสอนของครูแต่ละคนที่ทำการสอนทุกชั่วโมงใน 1 วัน ผลการวิจัยพบว่า ความสั้นยาวและความ

ซับซ้อนของประโยคที่นักเรียนตอบคำถามครู ขึ้นอยู่กับระดับของคำถาม จำแนกตามขั้นตอน
ทฤษฎีปัญหาของ Bloom และรูปแบบของคำถามมากกว่าระยะเวลาที่รอคอยคำตอบของครู

เทคนิคในการถามคำถามของครูประกอบด้วยขั้นตอน (Denova, 1979: 45) ดังนี้

1. ถามคำถามนักเรียน
2. ใ้เวลานักเรียนในการคิดเพื่อที่จะตอบคำถาม
3. เรียกชื่อนักเรียนที่ต้องการให้ตอบคำถาม
4. ตั้งใจฟังคำตอบของนักเรียน
5. พุดทวนหรือเน้นคำตอบที่ถูกต้องให้นักเรียนฟังอีกครั้ง

โดยสรุปหลักการเกี่ยวกับการใช้คำถามอย่างมีประสิทธิภาพ มีลักษณะดังนี้ (Laird and House 1984: 71) คือ

1. ควรถามนักเรียนทั้งชั้นไม่ควรถามนักเรียนคนใดคนหนึ่งมากเกินไป
2. เมื่อนักเรียนตอบแล้วควรให้ข้อมูลป้อนกลับว่า ข้อมูลที่ถูกต้องเป็นอย่างไร
3. ควรให้การเสริมแรงแก่นักเรียนที่ตอบคำถาม ถ้านักเรียนตอบถูกต้องควรชมเชย แต่ถ้า

นักเรียนตอบผิดควรให้กำลังใจ

4. ชี้นำนักเรียนที่ไม่พูดเข้ามาสู่การสนทนา

วิธีการใช้คำถามโดยทั่วไปทั้ง 3 ประเภท คือ คำถามปลายเปิด คำถามโดยตรงหรือการ
ย้อนคำถาม จะมีประโยชน์เมื่อใช้กับนักเรียนทั้งกลุ่มและนักเรียนแต่ละคน แต่สำหรับการใช้
คำถามกับนักเรียนแต่ละคนนั้นต้องทำให้ชัดเจนว่าครูป้อนคำถามให้ใคร แต่ในการเรียนการสอน
นั้นผู้สอนที่มีประสิทธิภาพควรที่จะรอคอยคำตอบจากนักเรียน และเลือกใช้ระดับคำถามในชั้นสูง
เพื่อพัฒนาทักษะการคิด นอกจากนี้ครูควรใช้คำถามกับนักเรียนทั้งชั้นและนักเรียนแต่ละคนตาม
สภาพการเรียนการสอนในชั้น

การชมเชย

มีพื้นฐานจากแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ การวางเงื่อนไขแบบการกระทำของ Skinner ซึ่ง
Skinner (1953) มีความเชื่อว่าพฤติกรรมของบุคคลจะเพิ่มขึ้นหรือลดลงเป็นผลเนื่องมาจาก ผล
ของพฤติกรรมนั้นถ้าพฤติกรรมใดได้รับผลกรรมที่เป็นตัวเสริมแรงทางบวกพฤติกรรมนั้นก็จะมี
แนวโน้มที่จะเกิดขึ้นอีกในอนาคต ในทางกลับกันถ้าพฤติกรรมใดได้รับผลกรรมที่เป็นตัวลงโทษ
พฤติกรรมนั้นก็ลดลงหรือยุติในอนาคต (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต 2536: 171)

กระบวนการในการเสริมแรงแบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ การเสริมแรงทางบวก (Positive Reinforcement) คือ กระบวนการในการให้ผลกรรมบางอย่าง หลังจากบุคคลแสดงพฤติกรรมแล้ว ทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมนั้นอย่างสม่ำเสมอหรือเพิ่มขึ้น และการเสริมแรงทางลบ (Negative Reinforcement) หมายถึง กระบวนการในการถอดถอนสิ่งเร้าที่บุคคลไม่พึงพอใจ (Aversive Stimulus) ออก หลังจากบุคคลแสดงพฤติกรรมแล้วทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมนั้นอย่างสม่ำเสมอหรือเพิ่มขึ้น การที่บุคคลได้รับการถอดถอนสิ่งเร้าที่ไม่พึงพอใจออกไปนั้นเท่ากับบุคคลได้รับการเสริมแรงโดยลดสถานการณ์ที่ไม่พึงพอใจลง

เงื่อนไขการเสริมแรง (Contingency of Reinforcement) หมายถึง การที่บุคคลแสดงพฤติกรรมอย่างสม่ำเสมอ หรือเพิ่มขึ้นหลังจากได้รับผลกรรมของพฤติกรรมนั้นในสภาพสิ่งเร้าที่คล้ายคลึงกันในเวลาต่อมา ซึ่งผลกรรมที่บุคคลได้รับนี้เรียกว่าตัวเสริมแรง (Reinforcer) ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ ตัวเสริมแรงที่ไม่ต้องวางเงื่อนไขหรือตัวเสริมแรงปฐมภูมิ (Unconditioned Reinforcer of Primary Reinforcer) หมายถึง สิ่งเสริมแรงที่มีคุณสมบัติเป็นสิ่งเสริมแรงด้วยตัวของมันเอง โดยไม่ต้องอาศัยกระบวนการเรียนรู้ เช่น อาหารและสิ่งเสพติด เป็นต้น และสิ่งเสริมแรงที่ต้องวางเงื่อนไขหรือสิ่งเสริมแรงทุติยภูมิ (Conditional Reinforcer of Secondary Reinforcer) ซึ่งหมายถึง สิ่งเสริมแรงที่ไม่มีคุณสมบัติเป็นตัวเสริมแรงนั่นเองแต่มีคุณสมบัติเป็นกลาง แต่เนื่องจากสิ่งนั้นสัมพันธ์กับตัวเสริมแรงที่ไม่ต้องวางเงื่อนไขหรือตัวเสริมแรงอื่น ๆ ที่มีคุณสมบัติเป็นตัวเสริมแรงอยู่แล้วจึงเป็นผลให้สิ่งนั้นมีคุณสมบัติเป็นตัวเสริมแรงได้ เช่น คะแนน เงิน เป็นต้น

ตัวเสริมแรงทางบวกแบ่งออกเป็น 5 ชนิด (Kazdin, 1980: 131-140, Rimm and Master, 1974: 179-182)

1. ตัวเสริมแรงที่เป็นสิ่งของ (Material Reinforcers) เป็นตัวเสริมแรงที่ไม่ต้องวางเงื่อนไข เป็นของเสพติดและสิ่งของต่าง ๆ ได้แก่ ขนม เหล้า ของเล่น เป็นต้น

2. ตัวเสริมแรงทางสังคม (Social reinforcement) เป็นตัวเสริมแรงที่ต้องวางเงื่อนไขแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะคือ

2.1 ตัวเสริมแรงทางสังคมที่แสดงออกทางวาจา ได้แก่ คำชม ขกย่องแสดงความพอใจ เช่น ดีมากน่าสนใจ

2.2 ตัวเสริมแรงทางสังคมที่แสดงออกด้วยท่าทาง ได้แก่ การยิ้ม การเข้าใกล้ การแตะตัว

3. ตัวเสริมแรงที่เป็นกิจกรรม (Premack's principle) ซึ่งเป็นการใช้กิจกรรมที่บุคคลชอบกระทำมากที่สุด มาเสริมแรงกิจกรรมบุคคลกระทำน้อยที่สุด

4. ตัวเสริมแรงที่เป็นเบี้ยอรรถกร (Token Economy) ได้แก่ เงินคูปอง ดาว เป็นต้น เป็นตัวเสริมแรงที่จะมีคุณค่าได้เมื่อนำไปแลกเปลี่ยนเป็นตัวเสริมแรงอื่นได้ ตัวเสริมแรงที่นำไปแลกเปลี่ยนนั้นเรียกว่าตัวเสริมแรงสนับสนุน (Back-up Reinforcement) เบี้ยอรรถกรจะมีประสิทธิภาพมากขึ้นถ้าสามารถนำไปแลกเปลี่ยนเป็นตัวเสริมแรงอื่น ๆ ได้มากกว่า 1 ตัวขึ้นไป

5. การให้ข้อมูลย้อนกลับ (Informative Feedback) เป็นการให้ข้อมูลเกี่ยวกับการกระทำของบุคคลซึ่งจะทำให้บุคคลทราบว่า การได้กระทำพฤติกรรมเป็นไปในลักษณะใด

ตัวเสริมแรงทางบวกอีกชนิดหนึ่งคือ ตัวเสริมแรงภายใน (Covert Reinforcers) ซึ่ง Rimm and Masten 1979: 179 (อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2536: 172) ได้อธิบายว่าตัวเสริมแรงแบบนี้ครอบคลุมถึงความคิด ความรู้สึกต่าง ๆ เช่น ความพึงพอใจความสุข หรือความภาคภูมิใจ เป็นต้น ซึ่งตัวเสริมแรงภายในนี้จะอธิบายได้ว่าทำไมบุคคลหลายคนซึ่งแสดงพฤติกรรมบางอย่างที่เมื่อแสดงแล้วจะไม่เห็นผลตอบแทนที่เห็นอย่างเด่นชัด เช่น การทำบุญ การให้เงินแก่ขอทาน เป็นต้น ซึ่งพฤติกรรมดังกล่าวทำให้รู้สึกสุขใจ

ครุณับว่าเป็นผู้มีส่วนสนับสนุนอย่างมากในการทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ใหม่ ๆ ครูจัดกระทำโดยเป็นผู้เลือกตัวเสริมแรง และจัดการรางวัลเสริมแรงให้เหมาะสมและใช้การเสริมแรงอย่างเป็นธรรมชาติและต่อเนื่อง การชมเชยเป็นการเสริมแรงทางสังคมโดยใช้คำพูด ซึ่ง Kazdin (1975) ได้นำเสนอจุดเด่นในการชมเชยไว้ดังนี้

1. เป็นตัวเสริมแรงที่ใคร ๆ ก็ใช้ได้
2. สามารถใช้แล้วไม่รบกวนการเรียนการสอน
3. สามารถใช้กับตัวเสริมแรงอื่น ๆ ได้
4. การเสริมแรงทางสังคมใช้ได้ทุกวัน และช่วยสนับสนุนให้ทักษะนั้น ๆ คงอยู่

ซึ่งความสำคัญของการชมเชยของครู คือ การทำให้นักเรียนรู้ว่านักเรียนทำถูกต้องมากน้อยเพียงใดเป็นการเสริมแรงให้นักเรียนกระทำพฤติกรรมนั้นต่อไป (Bailey and Sugai, 1988: 245; Meier 1992: 247) นอกจากนี้ Brophy (1981: 6) ยังได้กล่าวถึงการชมเชยของครูว่า นอกจากจะทำให้ให้นักเรียนตอบสนองที่ถูกต้องเพิ่มขึ้น แล้วยังรวมถึงความรู้สึกที่ดี ๆ ของครู เช่น ความรู้สึกประหลาดใจ ดีใจ ตื่นเต้น หรือเป็นการให้ข้อมูลเกี่ยวกับคุณค่าของพฤติกรรมนักเรียนหรืออธิบายเกี่ยวกับสถานการณ์ของนักเรียน ซึ่งจะเป็นการเสริมแรงเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน

เพื่อใช้การชมเชยอย่างมีประสิทธิภาพจึงควรเข้าใจถึงแนวทางในการใช้การชมเชยของครู (Bailey and Sugai 1988: 246-278)

1. ควรใช้การชมเชยอย่างจริงใจไม่เสแสร้งและเป็นธรรมชาติ

2. ควรใช้การชมเชยพฤติกรรมที่เฉพาะเจาะจง เมื่อจะเสริมแรงพฤติกรรมที่ต้องการจะเปลี่ยนแปลงหรือปรับปรุงให้ดีขึ้น

3. ควรชมเชยพฤติกรรมของเด็กแต่ละคน และเมื่อนักเรียนแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม ควรเสริมแรงทันที

4. ไม่ควรชมเชยพฤติกรรมที่ได้รับแรงเสริมแรงในตัวอยู่แล้ว

5. ควรใช้คำชมเชยที่หลากหลายแต่ไม่ควรใช้มากเกินไป ซึ่งคำชมที่หลากหลายจะช่วยลดผลของ Satiation ได้

การชมเชยนั้นเหมือนกับตัวเสริมแรงอื่น ๆ ซึ่งอาจเป็นตัวเสริมแรงสำหรับบุคคลหนึ่ง แต่อาจไม่ได้เป็นตัวเสริมแรงสำหรับอีกบุคคลหนึ่ง White and Haring (1980) ได้ให้ทัศนะว่า ตัวเสริมแรงทางสังคมนั้นจะส่งผลต่อบุคคลหรือไม่ขึ้นอยู่กับ การเรียนรู้ และประสบการณ์ของนักเรียนแต่ละคน อย่างไรก็ตามตัวเสริมแรงทางสังคมนั้นเป็นตัวเสริมแรงที่มีประสิทธิภาพสูง เนื่องจากช่วยสนับสนุนในการได้มาซึ่งทักษะต่างๆ และทำให้พฤติกรรมที่ต้องการนั้นคงอยู่ ดังนั้นตัวเสริมแรงทางสังคมจึงเป็นตัวเสริมแรงที่สมควรใช้โดยเฉพาะอย่างยิ่งการชมเชย ซึ่งมีจุดเด่นดังได้กล่าวมาแล้วข้างต้น

การให้ข้อมูลป้อนกลับ

แนวคิดเกี่ยวกับการให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีผลต่อการเรียนรู้จำแนกออกเป็น 2 แนวความคิด คือ ทฤษฎีการเรียนรู้การวางเงื่อนไขแบบการกระทำของ Skinner และแนวคิดการเรียนรู้ทางปัญญานิยม ตามแนวคิดของ Skinner เมื่อนำแนวคิดนี้มาใช้ในการปรับพฤติกรรม บทบาทของข้อมูลป้อนกลับจะเป็นข้อมูลเพื่อเสริมแรง (Stone and Nielson, 1982: 228) นอกจากนี้ข้อมูลป้อนกลับเป็นข้อมูลเกี่ยวกับผลการกระทำพฤติกรรมต่าง ๆ ของแต่ละบุคคล ซึ่งอาจส่งผลต่อผู้รับในหลายลักษณะ ดังนี้ (Mikulus, 1978: 106-108)

1. อาจเป็นการเสริมแรงหรือการลงโทษ
2. อาจจะสร้างแรงจูงใจนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงของบุคคล
3. อาจเป็นการให้ข้อมูลที่เป็นตัวแนะไปสู่การเรียนรู้ และการแสดงออก
4. อาจเป็นการสร้างประสบการณ์เรียนรู้ใหม่ หรือเป็นการทบทวนประสบการณ์การเรียนรู้เดิม

เรียนรู้เดิม

หลักในการใช้การให้ข้อมูลป้อนกลับอย่างมีประสิทธิภาพ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2536: 202)

1. ควรให้ข้อมูลป้อนกลับที่เกี่ยวกับพฤติกรรมในทางบวก
2. ข้อมูลป้อนกลับที่ให้นั้นต้องชัดเจน และเป็นข้อมูลที่แท้จริงของพฤติกรรมที่เกิดขึ้น
3. ควรให้ข้อมูลป้อนกลับที่เกี่ยวกับความก้าวหน้าในการแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์
4. การให้ข้อมูลป้อนกลับในระยะเริ่มแรก ต้องให้ข้อมูลป้อนกลับทันที และเมื่อเกิดการเรียนรู้แล้วจึงให้ข้อมูลป้อนกลับแบบยืดเวลา
5. ควรมีการบันทึกข้อมูลป้อนกลับไว้อย่างชัดเจนทุกครั้ง
6. ผู้ที่ให้ข้อมูลป้อนกลับจะต้องเป็นบุคคลที่ผู้ถูกปรับพฤติกรรมเชื่อถือ และได้รับการยอมรับว่าเป็นผู้มีความตั้งใจ และจริงจังในการให้ข้อมูลป้อนกลับ
7. ควรอธิบายให้บุคคลเห็นความสำคัญของข้อมูลป้อนกลับ เพื่อจะได้นำไปปรับปรุงพฤติกรรมของตนให้ดีขึ้น
8. ให้ผู้ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับกำหนดพฤติกรรมเป้าหมายที่ตนต้องการจะปรับปรุง
9. พฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงภายหลังจากให้ข้อมูลป้อนกลับนั้น ควรจะเป็นพฤติกรรมที่สังเกตเห็นได้ชัดเจน
10. การให้ข้อมูลป้อนกลับควรใช้ควบคู่กับการเสริมแรงทางบวก โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับตัวเสริมแรงทางสังคม

สำหรับทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวปัญญานิยม (Cognitive Learning) จะเน้นการให้ข้อมูลเกี่ยวกับผลของพฤติกรรมเพื่อให้นักเรียนตระหนักว่าสิ่งที่กระทำไปนั้นถูกต้องหรือไม่อย่างไร ซึ่งการให้ข้อมูลป้อนกลับสำหรับการกระทำที่ถูกต้องนั้นเป็นสิ่งที่มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ (Gagne, 1965: 226) บทบาทของข้อมูลป้อนกลับยังเป็นการให้ข้อมูลเพื่อแก้ไขข้อผิดพลาด ทำให้ผู้เรียนสามารถแก้ไขข้อบกพร่องของตนได้ นอกเหนือจากการบอกให้ผู้เรียนทราบว่าการตอบสนองของตนนั้นถูกหรือผิด จะเห็นได้ว่าในการให้ข้อมูลป้อนกลับบางครั้งก็เป็นการให้ข้อมูลที่บอกถึงการกระทำที่ไม่ถูกต้อง จึงต้องมีการปรับปรุงแก้ไขการให้ข้อมูลในลักษณะนี้โดยไม่จำเป็นต้องให้โดยตรงไปตรงมาเสมอ ซึ่งอาจก่อให้เกิดความเครียดแก่ผู้รับโดยไม่ตั้งใจ ควรให้ในลักษณะที่ผู้รับสามารถนำไปพัฒนาศักยภาพได้ (Stone and Nielson, 1982: 11-12) ซึ่งการให้ข้อมูลป้อนกลับตามแนวคิดนี้ ควรให้ข้อมูลแบบยืดเวลา (Delayed Feedback) ผู้เรียนได้มีเวลาทบทวนพฤติกรรมของตนเอง ทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ดีกว่าข้อมูลป้อนกลับทันที (Immediate Feedback) (Leach and Graves 1973 quoted in Aexlrod 1977: 19) งานวิจัยเกี่ยวกับข้อมูลป้อนกลับในระยะหลังศึกษาถึงระยะเวลาที่เหมาะสมในการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่นักเรียนใน 2 เงื่อนไขคือ การให้ข้อมูลป้อนกลับทันที และการให้ข้อมูลป้อนกลับยืดเวลา เช่น งานวิจัยของ Chih-en ko (1992: 1100) ซึ่งทำการศึกษาผลของการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบทันทีและแบบยืดเวลาของนักเรียนต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของ

นักเรียน ผู้วิจัยทำการทดลองกับนักเรียนระดับ 5 จำนวน 91 คน ในวิชาคณิตศาสตร์ จากนั้นผู้วิจัยทดสอบความรู้พื้นฐานก่อนการทดลองของนักเรียนกลุ่มตัวอย่างและแบ่งนักเรียนออกเป็น 2 กลุ่ม โดยให้เงื่อนไขการทดลองดังนี้ กลุ่มที่ 1 ได้รับข้อมูลป้อนกลับทันทีภายหลังการทำแบบฝึกหัดและการทดสอบ ส่วนกลุ่มที่ 2 ได้รับข้อมูลป้อนกลับ 3 วันต่อมาระยะการทดลอง 5 สัปดาห์ ผลการทดลองพบว่า การให้ข้อมูลป้อนกลับทันที ทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้นในระยะเวลาสั้นแต่ไม่คงทน ส่วนการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบยืดเวลาให้ผลช้าแต่คงทน และพบว่า ชนิดของข้อมูลป้อนกลับกับความรู้พื้นฐานเดิมของนักเรียนไม่มีความสัมพันธ์กัน นอกจากนี้ยังสนับสนุนข้อมูลที่ว่า การให้ข้อมูลป้อนกลับทันที ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบยืดเวลา ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ พรสุรีย์ สุริยง (2528) ซึ่งทำการศึกษาผลการให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย ในการเรียนการสอนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และงานวิจัยของ อรสา เฌรดาทอง (2534) ซึ่งศึกษาเปรียบเทียบผลของการให้ข้อมูลป้อนกลับทันทีกับการให้ข้อมูลป้อนกลับยืดเวลา ที่มีผลต่อความสามารถในการแต่งประโยคภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จากการวิจัยของ Bardwell (1981: 4-9) ได้ข้อมูลเพิ่มเติมว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับทันทีนั้นจะส่งผลในแง่ของการได้มาซึ่งการเรียนรู้ ส่วนการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบยืดเวลาให้ผลในแง่ของความคงทนของการเรียนรู้

จะเห็นได้ว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับ เพื่อทำให้เกิดเป็นแรงเสริมนั้นจะทำให้ผู้เรียนเกิดความเชื่อมั่นในการกระทำของเขาและมีแรงจูงใจ เมื่อรู้ว่าการตอบสนองของเขานั้นถูกต้อง เป็นการเสริมแรงในการตอบสนองในครั้งต่อไป ซึ่งจะทำให้เกิดการเรียนรู้ สำหรับการให้ข้อมูลป้อนกลับที่เป็น การให้ข้อมูล ทำให้ผู้เรียนรู้ว่าเขาควรจะทำอย่างไร ดังนั้นข้อมูลป้อนกลับทั้ง 2 ลักษณะ จึงมีความจำเป็นสำหรับการเรียนการสอน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยที่เกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนมีการศึกษาเป็น 2 ลักษณะคือ งานวิจัยเชิงสำรวจ (Survey Studies) และงานวิจัยที่เกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ของครูต่อนักเรียนที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทัศนคติของนักเรียน

จากการศึกษางานวิจัย พบว่าส่วนใหญ่เป็นงานวิจัยเชิงสำรวจเพื่อศึกษาจำนวนและลักษณะของปฏิสัมพันธ์ทางวาจา ระหว่างครูกับนักเรียน เช่นงานวิจัยของ Ogunniyi, M.B. (1984: 595-601) ได้ศึกษาพฤติกรรมทางวาจาของครู ที่แสดงออกในระหว่างการเรียนการสอน วิชาชีววิทยา

เคมี และฟิสิกส์ โดยคัดแปลงการจำแนกประเภทจากการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของ Flander (Flander's Interaction analysis Categories) ซึ่งผลการวิจัยพบว่า ครูเป็นผู้มีอิทธิพลต่อนักเรียน และโดยส่วนใหญ่ครูเป็นผู้แสดงพฤติกรรมทางวาจาต่อนักเรียน โดยที่นักเรียนไม่ตอบสนอง สำหรับงานวิจัยเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ในการเรียนการสอนภาษา งานวิจัยของ Gertrud Moskowitz (1976: 135-137) ทำการศึกษาและเปรียบเทียบปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนของครูสอนภาษาต่างประเทศที่ดีเด่นกับครูสอนภาษาต่างประเทศทั่วไป ซึ่งเป็นการวิจัยเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนของครูตัวอย่างประชากรเป็นครูสอนภาษาต่างประเทศที่ดีเด่นจำนวน 11 คน และครูสอนภาษาต่างประเทศทั่วไปอีก 11 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสังเกต และแบบวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ (Foreign Language Interaction Flint) ซึ่งดัดแปลงมาจากเครื่องมือสังเกตปฏิสัมพันธ์ของ Flander ผู้ทำวิจัยสังเกตการสอนของครูคนละ 4 ครั้ง แล้วนำผลที่ได้จากการสังเกตครูทั้งสองกลุ่มมาเปรียบเทียบผลการวิจัยพบว่า ครูสอนภาษาต่างประเทศที่ดีเด่นมีพฤติกรรมการสอนแตกต่างไปจากครูสอนภาษาต่างประเทศทั่วไปในด้านต่าง ๆ คือ ครูดีเด่นมักจะใช้ปฏิสัมพันธ์ที่มีอิทธิพลทางอ้อม เช่น ใช้การชมเชยในการสอนภาษาต่างประเทศ และมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมไม่ใช้วาจามากกว่าครูทั่วไป Edward Orrin Nearhoff (1971: 1400) ศึกษาถึงลักษณะของปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนในการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาต่างประเทศ ในโรงเรียนมัธยมศึกษาในชั้นเรียนระดับ 9 โดยสังเกตครูจำนวน 14 คน ที่สอนใน 54 ห้องเรียน ใช้เครื่องมือวิเคราะห์ที่ปฏิสัมพันธ์ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศของ Gertrud Moskowitz ผลการวิจัยพบว่า ครูใช้เวลาพูดร้อยละ 81.6 ส่วนใหญ่เป็นการบรรยายและนักเรียนใช้เวลาพูดร้อยละ 33.7 ส่วนใหญ่เป็นการตอบคำถามครูในแนวแคบ นอกจากนี้ Ali Yahya Arishi (1984: 3627) ได้ทำการศึกษาในลักษณะเดียวกัน ในประเทศซาอุดีอาระเบีย ตัวอย่างประชากรเป็นครูสอนภาษาอังกฤษจำนวน 10 คน ผู้วิจัยทำการสังเกตการสอนของครูทั้ง 10 คน คนละ 2 ครั้ง และบันทึกเสียงการสอนของครูด้วย ผลการศึกษาสรุพบว่า ครูพูดมากกว่านักเรียน คือ ครูพูดร้อยละ 64.94 นักเรียนพูดร้อยละ 24.05 โดยครูมักจะออกคำสั่ง หรือให้แนวทางไม่ว่าจะเป็นภาษาประจำชาติหรือภาษาอังกฤษ ครูจะแก้ไขและวิจารณ์การตอบสนองของนักเรียนเสมอ ครูไม่ยอมรับความคิดเห็นของนักเรียนมากนัก นักเรียนมีส่วนร่วมค่อนข้างจำกัด และมีโอกาสน้อยที่จะได้มีส่วนร่วมอย่างจริงจัง ผลการศึกษาสอดคล้องกับงานของ Amy Tsui Bik-may (1985: 16-19) ทำการศึกษาและวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศเช่นกัน โดยนำการสังเกตและวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น คือ The Seventeen Category System ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้คือ ครูเป็นผู้พูดส่วนใหญ่ คือ ครูพูดร้อยละ 82.95 และนักเรียนพูดร้อยละ 17.25 และประมาณสองในสามของการพูด

ของครูเป็นการริเริ่ม เช่น การบรรยาย การออกคำสั่ง เป็นต้น ไม่มีพฤติกรรมหรือไม่มีคำถาม คำถาม หรือขอร้องให้ครูอธิบายใหม่ สำหรับในประเทศไทยก็ทำการศึกษาในลักษณะเดียวกันในการเรียนการสอนภาษา งานวิจัยของ สุภาพร พรพิบูลย์ (2520: 52-55) ได้ทำการศึกษาวิจัยร่วมทางวาระหว่างนักศึกษาฝึกสอนระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาชั้นสูงกับนักเรียนฝึกสอนจำนวน 50 คน และเป็นนักเรียนจำนวน 50 ห้องเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ทางวาจาที่ดัดแปลงจากระบบวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของ Flander ผลการวิจัยสรุปดังนี้ นักศึกษาฝึกสอนพูดร้อยละ 46.68 และนักเรียนใช้เวลาพูดร้อยละ 29.03 โดยนักเรียนพูดตามนักศึกษาฝึกสอน และตอบคำถามนักศึกษาฝึกสอนร้อยละ 10.68 และ 17.16 ตามลำดับสำหรับงานวิจัยของ ทองปอนด์ ชินวงศ์ (2530: 63-66) ได้ทำการศึกษาปฏิสัมพันธ์ทางวาระหว่างครูกับนักเรียนในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ตัวอย่างประชากรเป็นครู 16 คน และนักเรียน 16 ห้องเรียน ผู้วิจัยทำการสังเกตการเรียนการสอนในชั้นเรียน ห้องเรียนละ 2 ครั้ง ใช้แบบวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ที่ผู้วิจัยดัดแปลงจากแบบวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของ Gertrud Moskowitz and Amy Tsui Bik-may พร้อมทั้งบันทึกเสียงการสอน ในขณะที่ทำการสังเกตด้วย ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ คือ ครูพูดร้อยละ 59.75 นักเรียนพูดร้อยละ 15.31 ซึ่งผู้วิจัยจำแนกเป็นร้อยละของการพูดภาษาไทยและภาษาอังกฤษ สำหรับพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมากที่สุดคือครูบรรยายร้อยละ 21.08 ส่วนพฤติกรรมที่เกิดขึ้นน้อยที่สุดคือ นักเรียนตอบคำถามที่ต้องแสดงความคิดเห็นร้อยละ 0.02 สำหรับพฤติกรรมที่ไม่เกิดขึ้นเลยคือ ครูยอมรับความรู้สึกของนักเรียนและพฤติกรรมการพูดภาษาอังกฤษที่ไม่เกิดขึ้นเลยคือ นักเรียนถามและนักเรียนแสดงความคิดเห็น จะเห็นได้ว่าการศึกษาเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนส่วนใหญ่เป็นการศึกษาในกระบวนการเรียนการสอนภาษา และผลการวิจัยสอดคล้องกันคือครูมีบทบาทในการพูดมากกว่านักเรียนและพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมากที่สุดในชั้นเรียนคือ การบรรยายและออกคำสั่ง

สำหรับงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทัศนคติ โดยการเปรียบเทียบอัตราส่วนของพฤติกรรมครูที่เป็นอิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลทางตรง (I/d ratios) ที่แตกต่างกัน พฤติกรรมครูที่เป็นอิทธิพลทางอ้อม (Indirect Influence) ได้แก่ การยอมรับความรู้สึกของนักเรียน การชมเชยหรือสนับสนุนให้กำลังใจ ขอมรับหรือนำความคิดเห็นของนักเรียนมาใช้ และการถามคำถามสำหรับพฤติกรรมครูที่เป็นอิทธิพลทางตรง (Direct Influence) ได้แก่ การบรรยาย การออกคำสั่ง และการดำเนินหรือวิจารณ์ ดังเช่นงานวิจัยของ Cangemi Mary Clare (1972) ทำการศึกษาทัศนคติต่อวิชาเคมี และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาเคมีของนักศึกษาวิทยาลัยในนิวยอร์ก จำนวน 4 ห้องเรียน โดยการใช้แบบบันทึกและวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของ Flander โดยการเปรียบเทียบการใช้ I/d ratios สูงและต่ำ ผลการวิจัยพบว่า ไม่มี

ความแตกต่างกันในทัศนคติต่อวิชาเคมีระหว่างกลุ่ม I/d สูงและกลุ่ม I/d ต่ำ แต่ใน Nassau Community College พบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกัน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Moton L. wolfsun (1981: 6435) อ้างถึงใน ธีรวิธรรม ไม้แก้ว 2529: 28 ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์และนักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนโดยอัตราส่วนของปฏิสัมพันธ์ทางวาจาที่เป็นอิทธิพลทางอ้อม ต่ออิทธิพลทางตรงในระดับสูงและต่ำ โดยใช้แบบวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของ Flander ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนระดับ 8 และระดับ 9 โดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 2 กลุ่ม ผลการวิจัยพบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนโดยใช้อัตราส่วนของปฏิสัมพันธ์ทางวาจาที่เป็นอิทธิพลทางอ้อมต่ออิทธิพลทางตรงในระดับสูง มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์สูงกว่านักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนโดยอัตราส่วนของปฏิสัมพันธ์ทางวาจาที่เป็นอิทธิพลทางตรงในระดับต่ำ สำหรับประเทศไทย สุธีรา สุริยวงศ์ (ม.ป.ป.) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบการสอนแบบใช้อิทธิพลทางอ้อมกับการสอนแบบใช้อิทธิพลทางตรงกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาเคมี กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 101 คน จากโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยรามคำแหง โดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 2 กลุ่ม ผลการวิจัยพบว่าการสอนโดยใช้อิทธิพลทางอ้อมและการสอนแบบใช้อิทธิพลทางตรง ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาเคมีของนักเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

จากการศึกษางานวิจัยต่างประเทศและในประเทศ พบว่าปฏิสัมพันธ์ของครูต่อนักเรียนเป็นลักษณะที่ครูมีบทบาทในชั้นเรียน ซึ่งครูส่วนใหญ่มีพฤติกรรมที่เป็นอิทธิพลทางตรง ทำให้นักเรียนมีส่วนร่วมในชั้นเรียนน้อย และจากการศึกษางานวิจัยเกี่ยวกับอัตราส่วนของปฏิสัมพันธ์ที่แตกต่างกันมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และทัศนคติของนักเรียนและพบว่าอัตราส่วนของปฏิสัมพันธ์ทางวาจาที่ครูมีอิทธิพลทางอ้อมต่ออิทธิพลทางตรงในระดับสูงมีอิทธิพลต่อ 2 ตัวแปร ซึ่งการศึกษาเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์นี้ยังคงศึกษากันในรูปแบบของปฏิสัมพันธ์ในหลายประเภท ทำให้ไม่สามารถอธิบายได้ว่ารูปแบบของปฏิสัมพันธ์ของครูลักษณะใดที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมหรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาเฉพาะการถามคำถาม การชมเชย และการให้ข้อมูลป้อนกลับ ซึ่งเป็นพฤติกรรมครูที่จัดอยู่ในอิทธิพลทางอ้อม โดยศึกษาถึงผลของการเพิ่มจำนวนของพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ที่มีลักษณะของปฏิสัมพันธ์ดังกล่าวต่อพฤติกรรมตั้งใจเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย

ปัญหาในการวิจัย

การเพิ่มปฏิสัมพันธ์ของครูต่อนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จะทำให้นักเรียนมีพฤติกรรมตั้งใจเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยเพิ่มขึ้นหรือไม่

ตัวแปรในการวิจัย

ตัวแปรอิสระ (Independent Variable) คือ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน

ตัวแปรตาม (Dependent Variable) คือ พฤติกรรมตั้งใจเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย

วัตถุประสงค์ในการวิจัย

เพื่อศึกษาผลของปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนต่อนักเรียนต่อพฤติกรรมตั้งใจเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

สมมติฐานในการวิจัย

1. การเพิ่มปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนกลุ่มที่ 1 และกลุ่มที่ 2 ในระยะทดลอง จะทำให้นักเรียนมีพฤติกรรมตั้งใจเรียนสูงกว่าในระยะเส้นฐาน
2. การเพิ่มปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนกลุ่มที่ 1 และกลุ่มที่ 2 ในระยะทดลอง จะทำให้นักเรียนมีคะแนนจากแบบทดสอบวิชาภาษาไทยแต่ละสัปดาห์ สูงกว่าในระยะเส้นฐาน
3. การเพิ่มปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนกลุ่มที่ 1 และกลุ่มที่ 2 ในระยะทดลอง จะทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง

คำจำกัดความในการวิจัย

1. นักเรียนมีความบกพร่องทางการได้ยิน หมายถึง นักเรียนที่มีความสามารถได้ยินเสียง ตั้งแต่ 70 - 105 เดซิเบล เมื่อทำการวัดการได้ยินด้วยเสียงบริสุทธิ์ ณ ความถี่ 500, 1000 และ 2,000 รอบต่อวินาที การทดสอบความสามารถในการได้ยินนี้จะทดสอบทั้งหูซ้ายและขวา และค่าความสามารถในการได้ยินเสียงจะเลือกจากหูข้างที่มีค่าเฉลี่ยความสามารถในการได้ยินที่มีความเข้มของเสียงต่ำที่สุด และเป็นนักเรียนที่ศึกษาอยู่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนพญาไทและโรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ ปีการศึกษา 2537 ซึ่งนักเรียนเหล่านี้ได้รับการตรวจจากแพทย์ทางด้านโสตกรรม นอกจากนี้มีคุณสมบัติดังนี้

- 1.1 ไม่มีความพิการอื่นซ้ำซ้อน
- 1.2 มีระดับสติปัญญาอยู่ในเกณฑ์เฉลี่ยปกติ 81 - 109
- 1.3 เด็กทุกคนใช้เครื่องช่วยฟัง

2. ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน หมายถึง การแสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของครูและนักเรียน แต่ในการวิจัยครั้งนี้หมายถึง การแสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของครูเท่านั้น ไม่ได้รวมถึงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของนักเรียน ดังนี้

2.1 การถามคำถาม หมายถึง การถามของครูที่ใช้นำเข้าสู่บทเรียนหรือถามเกี่ยวกับเนื้อหาวิชา หรือวิธีการต่าง ๆ ที่มีวัตถุประสงค์ให้นักเรียนตอบ ซึ่งมีลักษณะดังนี้

2.1.1 การถามคำถามปลายเปิด เป็นคำถามที่นักเรียนตอบได้หลายประเด็น และหลายสถานการณ์

2.1.2 การถามคำถามโดยตรง เป็นคำถามที่เป็นข้อเท็จจริง มีคำตอบแน่นอน ชัดเจน

2.1.3 การย้อนคำถาม เป็นการถามเพื่อทวนคำตอบของนักเรียน

2.2 การชมเชย หมายถึง การพูดของครูที่ใช้เมื่อครูเห็นด้วยกับการกระทำ หรือพฤติกรรมทางวาจาของนักเรียน เช่น การกล่าวคำว่า "ดีมาก" ซึ่งมีเงื่อนไขการให้การชมเชย ดังนี้

2.2.1 เมื่อนักเรียนตอบคำถามครูถูกต้อง

2.2.2 เมื่อนักเรียนอ่านคำและประโยคถูกต้อง

2.2.3 เมื่อนักเรียนทำตามคำสั่งครู ตามกิจกรรมของแต่ละบทเรียน โดยการพูด เช่น การแสดงบทบาทสมมติหน้าชั้นเรียน

2.2.4 เมื่อนักเรียนพูดแสดงความคิดเห็น

2.2.5 เมื่อนักเรียนถามคำถามครู

2.3 การให้ข้อมูลป้อนกลับ เป็นการบอกให้นักเรียนทราบว่าคำตอบของเขา ถูกหรือผิด โดยไม่แสดงการตำหนิหรือชมเชย

3. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย หมายถึงคะแนนที่ได้จากการทำแบบทดสอบ วิชาภาษาไทยชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ก่อนและหลังการทดลอง

4. พฤติกรรมตั้งใจเรียน หมายถึง พฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออก ดังนี้

4.1 การตอบคำถามของครูผู้สอนโดยการออกเสียง

4.2 การถามคำถามครูผู้สอน

4.3 การทำงานตามที่ครูมอบหมาย หรือตามคำสั่งครู

4.4 การมองหน้าครู หรือหันหน้าไปทางอุปกรณ์ที่ครูชี้และแสดงอาการฟังในขณะที่ ครูกำลังสอน

ขอบเขตของการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โรงเรียน พญาไทและโรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ มีพฤติกรรมตั้งใจเรียนต่ำกว่า 50% ของจำนวนช่วงเวลาของการสังเกตทั้งหมดในแต่ละครั้ง จากการสังเกตของผู้วิจัยและมีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยเท่ากับหรือต่ำกว่า 2 ซึ่งเป็นคะแนนสอบเพื่อเลื่อนชั้นปลายภาคการศึกษา ปีการศึกษา 2536

2. ตัวแปรในการวิจัย

2.1 ตัวแปรอิสระ ได้แก่ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน

2.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ พฤติกรรมตั้งใจเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชา

ภาษาไทย

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

3.1 แบบบันทึกการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน ซึ่งผู้วิจัยดัดแปลงมาจากแบบวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน The Teacher and Student Interaction analysis (TSIA) ของ Sugai and Lewia (1980) และแบบบันทึกพฤติกรรมตั้งใจเรียน

3.2 แบบทดสอบวิชาภาษาไทย แต่ละสัปดาห์ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นตามวัตถุประสงค์และเนื้อหาในการเรียนวิชาภาษาไทยชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยสร้างแบบทดสอบให้ครอบคลุมเฉพาะจุดประสงค์ที่เรียนของแต่ละสัปดาห์ตลอดระยะเวลาที่วิจัย

3.3 แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย ก่อนและหลังการทดลองโดยสร้างแบบทดสอบให้ครอบคลุมเนื้อหาและวัตถุประสงค์ในการเรียนวิชาภาษาไทยชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ของกลุ่มทดลองแต่ละกลุ่ม ตลอดระยะเวลาที่วิจัย

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. เพื่อเป็นแนวทางให้ครูการศึกษาพิเศษ ที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน นำปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนไปใช้ เพื่อเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย ตลอดจนนำไปประยุกต์ใช้กับวิชาอื่น ระดับชั้นเรียนอื่น หรือนำไปใช้กับเด็กพิเศษอื่น ๆ ต่อไป
2. เป็นการกระตุ้นให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินสนองตอบพฤติกรรมของครู ซึ่งจะเป็นการฝึกฝน หรือเพิ่มโอกาสในการเรียนรู้แก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินให้มากกว่าปกติ
3. เพื่อเป็นแนวทางในการวิจัยต่อไป