

บทที่ 2

วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่องการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าจากหนังสือ ตำรา เอกสาร แหล่งวิทยากรต่างๆ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศ จะได้นำเสนอตามหัวข้อต่อไปนี้

1. การอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ
 - 1.1 ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 1.2 ระดับของความเข้าใจในการอ่าน
 - 1.3 ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 1.4 องค์ประกอบที่ส่งผลต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 1.5 กระบวนการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 1.6 การประเมินระดับความยากของบทอ่าน
 - 1.7 การทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ
2. หลักศูตรภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษาตอนปลายกับการพัฒนาความสามารถทางการอ่าน
3. ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม
4. การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
 - 4.1 ความหมายของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
 - 4.2 ความสำคัญของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
 - 4.3 ลักษณะของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
 - 4.3.1 ลักษณะทางบุคลิกภาพ
 - 4.3.2 ลักษณะการจัดการเรียนการสอน
 - 4.4 ความเป็นอิสระในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
 - 4.5 ทางเลือกสำหรับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
 - 4.6 รูปแบบและวิธีการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
 - 4.7 การประเมินผลการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
 - 4.8 บทบาทของครูกับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
 - 4.9 บทบาทของผู้เรียนในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

5. ทฤษฎีและแนวคิดทางจิตวิทยาการเรียนรู้ที่นำมาสนับสนุนการพัฒนา รูปแบบ
 - 5.1 ทฤษฎีความต้องการพื้นฐานของมาสโลว์
 - 5.2 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มปัญญาสังคม
 - 5.2.1 การรับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 5.2.2 การตั้งเป้าหมาย
 - 5.3 แนวคิดเกี่ยวกับสัมพันธภาพระหว่างบุคคล
 - 5.4 หลักการเสริมแรง
6. รูปแบบการเรียนการสอน
 - 6.1 ความหมายของรูปแบบการจัดการเรียนการสอน
 - 6.2 รูปแบบการจัดการเรียนการสอน
 - 6.3 การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอนการสอน
 - 6.4 การนำเสนอรูปแบบการจัดการเรียนการสอน
7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 7.1 การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
 - 7.2 ผลการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ
 - 7.3 รูปแบบการจัดการเรียนการสอนการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ

การอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ

ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ในด้านความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจนั้น ได้มีผู้ให้ความหมายไว้ดังนี้

คอลลาน และ คลาร์ก (Callahan and Clark, 1988 : 276) กล่าวว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจ เป็นกระบวนการของพัฒนาการ การเปลี่ยนแปลงความคิด มโนทัศน์ หรือการปฏิบัติในการเพิ่ม ประสิทธิภาพของผู้อ่าน ทั้งทางลึกและทางกว้าง

เบียลิสตอค (Bialystok, 1994 : 4936) กล่าวว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นรูปแบบของการรู้คิด ที่ซับซ้อนที่สุดที่คนเราต้องเผชิญเป็นประจำ การอ่านเป็นผลที่เกิดจากข้อมูลที่ได้จากแหล่งต่าง ๆ เช่นจาก การเห็น การรับรู้สิ่งที่เป็นความหมาย มโนทัศน์ และแหล่งทางภาษาผสมผสานกันอย่างรวดเร็วเพื่อให้เกิด การสื่อความจากประโยค หรือส่วนของประโยค

ซนอทซ์ (Sohnotz, 1994 : 4940) กล่าวว่า การอ่านเป็นกระบวนการภายในของบุคคลในการสร้าง โครงสร้างความรู้ใหม่บนพื้นฐานของความรู้เดิมที่มีอยู่ ซึ่งโครงสร้างดังกล่าวประกอบด้วยการแสดงออกทาง สมอองในหลาย ๆ ระดับ

แอนเดอร์สัน และคณะ (Anderson and others, 1985 : 7) กล่าวว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจ เป็นกระบวนการค้นหาคำความหมายในหลายระดับ คือผู้อ่านต้องใช้ความสามารถทางภาษาหลายระดับพร้อมกัน เช่น เรื่องตัวอักษร(Graphophonemic) โครงสร้างของภาษา (Syntactic) และความหมาย (Semantic) ในการสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาและโครงสร้างของเรื่อง กับความรู้เดิมของผู้อ่าน เพื่อช่วยสร้างสมมติฐานเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน และสามารถทำนาย ตลอดจนอนุมานข้อมูลจากการอ่านได้

การ์เวล (Carrell, 1988 : 56) กล่าวว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจ เป็นกระบวนการของความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหา และความรู้เดิมของผู้อ่าน ซึ่งความรู้เดิมของผู้อ่านนี้ประกอบไปด้วยความรู้ และประสบการณ์เกี่ยวกับสิ่งของ สถานที่ ความสัมพันธ์ มโนทัศน์ ความรู้สึกและทัศนคติ

ชาวล แพร์จกุล (2520 : 134) กล่าวว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นความสามารถในการผสม แล้วขยายความรู้ความจำที่ได้ได้ไกลไปจากเดิมอย่างสมเหตุสมผล

จากความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจดังกล่าว สรุปได้ว่าการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นรูปแบบของความคิดซึ่งเป็นการบวนการภายในบุคคลที่มีความซับซ้อนในการประกอบกันของข้อมูลที่ได้จากการรับรู้ ผสมผสานกับโครงสร้างความรู้เดิม เป็นการสื่อสารความจากประโยค หรือส่วนของประโยคที่ผู้อ่านอ่านโดยใช้ความสามารถเกี่ยวกับข้อมูลที่มิในการแปลความสิ่งที่อ่าน

ระดับของความเข้าใจในการอ่าน

ได้มีนักการศึกษาแบ่งความเข้าใจในการอ่านออกเป็นระดับต่าง ๆ จากในระดับที่มีความซับซ้อนน้อยไปถึงระดับที่มีความซับซ้อนมากขึ้น ดังจะได้นำเสนอต่อไปนี้

เบเรท (Barratt อ้างถึงใน Kemp, 1989 : 139-142) ได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการจำแนก ระดับความเข้าใจในการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็น 5 ระดับ จากง่ายไปยากดังนี้

1. ระดับความเข้าใจตามตัวอักษร (Literal Comprehension) ระดับนี้มุ่งเน้นการอ่านให้ได้ความคิด และข้อมูลที่ปรากฏอยู่อย่างชัดเจนในข้อความ
2. ระดับความเข้าใจในการเรียบเรียงข้อความ (Reorganisation) ระดับนี้มุ่งเน้นให้ผู้อ่าน วิเคราะห์ สังเคราะห์ และเรียบเรียงความคิด หรือข้อมูลที่ปรากฏอย่างชัดเจนในข้อความ การสร้างความคิดใหม่โดยอาจใช้ประโยคของผู้แต่งโดยตรง หรืออาจถอดสารหรือแปลความจากประโยคของผู้แต่ง โดยให้ประโยคใหม่แต่ความหมายคงเดิม
3. ระดับความเข้าใจในการสรุปอ้างอิงหรือลงความเห็น(Inferential Comprehension) ผู้อ่านจะสรุปอ้างอิงหรือลงความเห็นได้เมื่อใช้ความคิด และข้อมูลที่ปรากฏในข้อความ ใช้ความรู้สึกและประสบการณ์ของเขาเป็นพื้นฐานในการมีภาคิน จินตนาการ และตั้งสมมติฐาน โดยทั่วไปแล้วความเข้าใจในระดับนี้ต้องการการคิดและการจินตนาการที่กว้างไกลออกไปจากข้อมูลที่ปรากฏ

4. ระดับความเข้าใจในการประเมินความ (Evaluation) คือ ระดับของการตัดสินใจเชิงประเมินค่า สิ่งที่ย่านโดยเปรียบเทียบความคิดที่เสนอในเรื่องราวที่ย่านกับเกณฑ์ภายนอก ซึ่งได้จากผู้เชี่ยวชาญ หรืองานเขียนอื่นๆ เมื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์ภายในซึ่งได้จากประสบการณ์ ความรู้ ค่านิยมของผู้ย่านเอง สิ่งสำคัญของการประเมินค่า คือ จะต้องมีการตัดสินใจ และเน้นคุณภาพในแง่ความถูกต้อง การยอมรับได้ หรือความน่าจะเป็นของเหตุการณ์ หรือสิ่งที่เกิดขึ้นนั้น

5. ระดับความเข้าใจอย่างซาบซึ้ง (Appreciation) ความเข้าใจระดับนี้ประกอบด้วยความเข้าใจใน ระดับที่กล่าวมาแล้วทั้งหมด ผู้ย่านจะมีอารมณ์ความรู้สึกและความสุนทรีย์ต่องานเขียนและเทคนิคการเขียน ทั่วทั้งงาน รูปแบบ หรือโครงสร้างของสิ่งที่ย่าน

สมตรง (Swang อ้างถึงใน Callahan and Clark, 1988 : 281) ได้จำแนกระดับของ ความเข้าใจ ออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่

1. ความเข้าใจรายละเอียด (Reading the Lines) เป็นการอ่านจับใจความถึงรายละเอียดของ เนื้อหาที่ย่าน หรือความเห็นโดยตรงของผู้เขียนที่ปรากฏในเนื้อหา
2. ความเข้าใจความสัมพันธ์ของข้อความ (Reading between the Lines) เป็นการอ่านเพื่อ ทำความเข้าใจถึงจุดมุ่งหมายของผู้เขียน ซึ่งผู้ย่านต้องใช้การคิดและประสบการณ์ของตนในการทำความเข้าใจ เรื่องที่ย่านด้วย
3. ความเข้าใจในระดับสรุปความ (Reading beyond the Lines) เป็นการอ่านเพื่อสรุปสิ่งที่ ผู้เขียนไม่ได้เขียนไว้โดยตรงในเนื้อหาของเรื่องที่ย่าน

เรเกอร์ และ เรเกอร์ (Ragor and Ragor, 1986 : 162) แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านออกเป็น 3 ระดับดังนี้

1. ความเข้าใจระดับตัวอักษร (Literal Comprehension) คือ ความสามารถในการเข้าใจเรื่อง ความหมายของคำ และความคิดเห็นของผู้เขียน
2. ความเข้าใจระดับตีความ (Interpretative Comprehension) คือความสามารถในการเข้าใจ สิ่งที่ผู้เขียนเขียน ตลอดจนสามารถเข้าใจความสัมพันธ์ต่าง ๆ ได้ สามารถเปรียบเทียบข้อเท็จจริงต่าง ๆ ใน เรื่องที่ย่านกับประสบการณ์ของตนได้ สามารถเข้าใจลำดับเหตุการณ์ต่าง ๆ มองเห็นความสัมพันธ์ระหว่าง เหตุกับผล และสามารถตีความหมายข้อความทั่วไปได้
3. ความเข้าใจระดับการนำไปใช้ (Applied Comprehension) ความเข้าใจระดับนี้ผู้ย่านสามารถ ประเมินความคิดของผู้เขียนได้ ไม่ว่าผู้ย่านจะยอมรับ หรือปฏิเสธความคิดนั้นก็ตาม และผู้ย่านสามารถนำ ความคิดนั้นไปประยุกต์ใช้กับสถานการณ์ใหม่ได้

ดอลแมน และคณะ (Dellmann and others, 1978 : 198-200) จำแนกระดับความเข้าใจออกเป็น 3 ระดับ ดังนี้

1. ความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง หมายถึงความเข้าใจข้อมูลที่ถูกกล่าวไว้โดยตรง ได้แก่ ความเข้าใจ ความหมายของคำ การเข้าใจใจความสำคัญ ความเข้าใจในรายละเอียด และสามารถทำตามคำแนะนำได้

2. ความเข้าใจระดับตีความ หมายถึง ความเข้าใจในสิ่งที่ไม่ได้กล่าวไว้โดยตรง แต่จะต้องใช้ความสามารถในการสรุปอ้างอิง ลงความเห็น สามารถย่อความ เรียบเรียง สรุปความ และคาดการณ์สิ่งที่จะเกิดตามมาได้

3. ความเข้าใจระดับประเมินค่า หมายถึง การประเมินค่าสิ่งที่อ่านโดยพิจารณาข้อมูลหรือองค์ประกอบต่างๆ อย่างมีเหตุผล โดยอาศัยความรู้และประสบการณ์ของตนในการตัดสินใจ

มิลเลอร์ (Miller, 1977 : 7-8) ได้แบ่งระดับของความเข้าใจไว้ 4 ระดับ ได้แก่

1. ความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง เป็นการตอบคำถามที่สามารถค้นพบรายละเอียดจากเรื่องที่อ่านได้
2. ความเข้าใจระดับตีความ เป็นการหาข้อสรุป ลงความเห็น ขยายและทำนายสิ่งที่จะเกิดตามมาได้
3. ความเข้าใจระดับการวิเคราะห์วิจารณ์ เป็นการตัดสินใจที่อ่านด้วยเกณฑ์ของตัวเองโดยอาศัยข้อมูลจากประสบการณ์เดิมของผู้อ่านได้

4. ความเข้าใจระดับสร้างสรรค์ เป็นการนำสิ่งที่อ่านไปประยุกต์ใช้กับการแก้ปัญหาในชีวิตประจำวันได้

ชาวล แพร์ตกุล (2520 : 135) ได้จำแนกคำถามที่วัดสมรรถภาพด้านความคิดทางวิชาการไว้สอดคล้องกับ บลูม (Bloom, 1966) ว่ามี 6 ประเภท ได้แก่ ด้านความรู้ความจำ ด้านความเข้าใจ ด้านการนำไปใช้ ด้านการวิเคราะห์ ด้านการสังเคราะห์ และด้านการประเมินค่า ซึ่งในด้านความเข้าใจนั้น จำแนกได้ 3 ระดับ ตามความสามารถของผู้ที่มีความเข้าใจ ประกอบด้วย

1. ระดับแปลความ (Translation) คือ สามารถแปลความหมายของสิ่งที่อ่าน โดยแปลความหมายของข้อความ หรือภาพใด ๆ ตามท้องเรื่องนั้นได้อย่างถูกต้อง ซึ่งไม่ใช่แปลคำนั้นออกมาตรง ๆ อย่างที่แปลคำศัพท์ในพจนานุกรม แต่จะต้องแปลตามลักษณะ และนัยของเรื่องราว นั้น ซึ่งเป็นความหมายที่ถูกต้องและใช้ได้ดีสำหรับเรื่องราว นั้น ๆ โดยเฉพาะ

2. ระดับตีความ (Interpretation) คือ สามารถตีความหมายของเรื่องที่อ่านได้ สามารถหาความสัมพันธ์ระหว่างส่วนย่อย ๆ ของเรื่องนั้น แล้วนำมากล่าวเป็นอีกแบบหนึ่ง หรืออีกนัยหนึ่งได้

3. ระดับขยายความ (Extrapolation) คือ สามารถขยายความหมาย และนัยของเรื่องนั้นให้กว้างไกลไปจากสภาพข้อเท็จจริงเดิมได้ ระดับนี้ถือเป็นขั้นสูงสุดของความเข้าใจ

อัจฉรา วงศ์โสธร (2529 : 82) กล่าวถึงทักษะอ่านว่ามีพื้นฐานที่สำคัญคือ ความรู้ในวงศัพท์ ไวยากรณ์ และวัฒนธรรมที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่อ่าน มี 4 ระดับคือ

1. ความเข้าใจตามเนื้อหาตัวอักษร
2. ความเข้าใจในระดับการเรียบเรียงความคิด หรือสาระ โดยสามารถจับประเภท สังเขปย่อความ และสังเคราะห์ความได้

3. ความเข้าใจในระดับตีความ โดยสามารถให้รายละเอียดในเรื่องใจความสำคัญ เรียงลำดับเหตุการณ์ เปรียบเทียบ หากความสัมพันธ์ของเหตุและผล บอกลักษณะอุปนิสัยใจคอ ทำนายเหตุการณ์ และตีความภาษาแบบอุปมาอุปไมยได้

4. ความเข้าใจในระดับการประเมิน โดยอาศัยความสามารถในการตัดสินเกี่ยวกับความจริง-ความเท็จ ความจริง-ความเพ้อฝัน ข้อเท็จจริง-ข้อคิดเห็น ตลอดจนความเหมาะสม และความเที่ยงตรง โดยใช้ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเอง หรือกับผู้อื่นเป็นเกณฑ์

จากแนวคิดดังกล่าวจะเห็นว่าส่วนใหญ่จำแนกความเข้าใจออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่

1. ความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง ได้แก่ ความเข้าใจข้อมูลทีกล่าวไว้ โดยผู้อ่านสามารถค้นพบรายละเอียดของข้อความ ความหมายของคำ รายละเอียดของใจความสำคัญจากเนื้อเรื่องที่อ่านได้โดยตรง
2. ความเข้าใจระดับตีความ ได้แก่ ความเข้าใจสิ่งที่อ่านโดยผู้อ่านต้องอาศัยข้อมูลจากส่วนย่อยๆ ของเรื่องที่อ่านนำมาสัมพันธ์กับความรู้และประสบการณ์เดิมจนสามารถนำมากล่าวในอีกแนวหนึ่งได้
3. ความเข้าใจระดับวิเคราะห์วิจารณ์ ได้แก่ ความเข้าใจสิ่งที่อ่านโดยผู้อ่านต้องตัดสินสิ่งที่อ่านด้วยเกณฑ์ของตนเอง สรุปอ้างอิงโดยอาศัยข้อมูลทีอ่านกับประสบการณ์เดิมจนสามารถขยายความหมายและนัยของเรื่องให้กว้างไกลไปจากสภาพข้อเท็จจริงเดิมได้

ในการประเมินความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจในงานวิจัยนี้จะจำแนกความเข้าใจในการอ่านออกเป็น 3 ระดับดังกล่าว

ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ได้มีผู้สนใจศึกษาเกี่ยวกับความสามารถของผู้ที่มีความเข้าใจในการอ่าน และได้นำเสนอแนวคิดไว้ดังนี้

ชอนอทซ์ (Schnotz, 1994 : 4940) กล่าวถึงความสามารถในการอ่านว่าประกอบไปด้วยความสามารถต่อไปนี้

1. ความสามารถในการปรับกระบวนการรู้คิดตามเนื้อเรื่องที่อ่านและความต้องการที่คาดหวังไว้
2. ความสามารถในการอ่านเนื้อหาที่มีความหลากหลาย ซึ่งต้องการโครงสร้างความรู้ที่แตกต่างกันในการทำความเข้าใจ

3. ความสามารถในการแปลความได้ตามความรู้พื้นฐานที่มีมาก่อน

ฮอโธตติกุล (Soonthikul, 1992 : 29-30) กล่าวถึง สิ่งสำคัญที่จะทำให้เกิดความเข้าใจในการอ่านไว้ดังนี้

1. ความสามารถในการเก็บจำข้อมูลและนึกได้เมื่อต้องการ ผู้อ่านต้องสามารถจำสิ่งที่ผู้เขียนแสดงไว้ในบทอ่านได้แม้ว่าจะอ่านเสร็จแล้ว จึงควรมีแบบทดสอบความเข้าใจเพื่อทดสอบว่าผู้อ่านจำเรื่องทีอ่านได้ดีเพียงใด

2. ความสามารถในการเลือกจุดสำคัญในเรื่องที่อ่าน ผู้อ่านต้องสามารถแยกออกว่าใจความใดสำคัญกว่ากัน

3. ความสามารถในการตีความข้อมูล ข้อคิดในเรื่องที่อ่าน สามารถเลือกสิ่งที่สำคัญ และ

เกี่ยวข้องกันได้

4. ความสามารถในการย่อ และสรุปความสิ่งที่อ่านได้
 5. ความสามารถในการเชื่อมโยงความรู้กับประสบการณ์ที่มี
- คาถาขาน และ คลาร์ก (Callahan and Clark, 1988: 277) ได้เสนอความคิดเกี่ยวกับ

ความสามารถทางการอ่านของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาว่า ควรมีความสามารถต่อไปนี้

1. จับใจความสำคัญของเรื่องที่อ่านได้ (Getting the Central Idea)
2. เลือกรายละเอียดที่สำคัญๆ ได้ (Selecting the Significant Details)
3. เข้าใจคำในบริบทได้ (Understanding Words in Context)
4. ทำตามคำชี้แจงได้ (Following Directions)
5. ตอบคำถามเฉพาะได้ (Answering Specific Questions)
6. พิจารณาความสัมพันธ์ของเรื่องได้ (Determining Relationships)
7. เขียนสรุปได้ (Drawing Conclusions)
8. ทำนายผลได้ (Predicting Outcomes)
9. เขียนโครงร่างและบทสรุปได้ (Outlining and Summarizing)
10. พิจารณาจุดหมายและอารมณ์ของผู้เขียนได้ (Determining the Author's Purpose and

Mood)

11. เข้าใจภาษาที่เป็นสำนวนได้ (Understanding Figurative Language)
12. ประเมินความคิดได้ (Evaluating Ideas)
13. เข้าใจสื่อที่เป็นภาพได้ (Understanding Graphic Material)
14. เพิ่มความเร็วในการอ่านได้ (Increasing Speed)
15. ปรับความเร็วในการอ่านตามจุดประสงค์และเนื้อหาได้ (Adjusting Speed to Purpose and

Content)

16. ใช้สื่ออ้างอิงถึงได้ (Using Reference Material)

เดอชานท์ (Dechant, 1981 : 176-176) กล่าวถึงการอ่านเพื่อความเข้าใจว่าเป็นความสามารถที่

ซับซ้อน ผู้ที่มีความเข้าใจเป็นผู้มีความสามารถดังต่อไปนี้

1. เชื่อมโยงประสบการณ์ของตนกับสิ่งที่อ่านได้
2. เข้าใจคำ และบริบท สามารถเลือกความหมายของคำได้ถูกต้องตามบริบทที่อ่าน
3. ให้ความหมายของแต่ละหน่วยในเรื่องที่อ่านได้ทั้งในระดับคำ วลี ประโยค ย่อหน้า และตอน
4. ตอบคำถามทั่วไปของเรื่องที่อ่านได้ เช่น ใจความหลักคืออะไร ข้อความจริงและรายละเอียด

ที่สำคัญอยู่ตรงไหน ทำตามคำชี้แจงที่กล่าวในบทอ่านได้ จำลำดับของข้อความแต่ละย่อหน้าได้ แสดง

ความสัมพันธ์ของสิ่งที่อ่านได้ เช่น สิ่งที่เป็นเหตุเป็นผล สิ่งที่เกิดขึ้นแย้งกัน สิ่งที่น่ามาเปรียบเทียบกับ เป็นต้น

5. ตอบคำถามที่ต้องวิเคราะห์ และสังเคราะห์จากเรื่องที่อ่านได้ ซึ่งจะต้องอาศัยข้อมูลจากเรื่องที่อ่านจากการเปรียบเทียบสิ่งขัดแย้ง เหตุผล และการจัดหมวดหมู่รายละเอียดปลีกย่อยที่ปรากฏในเรื่อง เช่น เส้นทาง ระยะทาง เวลา ตำแหน่ง ความคิดเห็นที่ระบุในเรื่อง การแก้ปัญหาในเรื่องที่อ่าน ซึ่งสิ่งเหล่านี้ ผู้อ่านอาจต้องมีการสรุป เขียนเค้าโครงเรื่อง ชีตข้อความสำคัญ และบันทึกข้อสังเกตของสิ่งที่อ่านให้ถูกต้อง

6. สรุปลงความเห็น ตีความ ให้ความหมายสิ่งที่อ่านได้ สามารถเขียนสรุป และทำนายสิ่งที่จะเกิดจากข้อมูลที่ได้อ่านได้

7. ตัดสินคุณค่าสิ่งที่อ่านได้ ได้แก่ การตัดสินเกี่ยวกับคุณภาพ ความถูกต้อง ความเหมาะสมของเรื่องที่อ่าน และความสำเนียงของผู้เขียน

8. เลือกอ่านเพื่อการเรียนรู้จดจำเรื่องที่อ่านแล้วบูรณาการเข้ากับประสบการณ์ในอดีตของตนเอง ได้ โดยอาจมีการสรุปกับบันทึกข้อมูล มโนทัศน์ของเรื่องที่อ่าน มีการปรับอัตราความเร็วในการอ่านตามจุดประสงค์ในการอ่าน

9. เลือกอ่านด้วยความชื่นชม สามารถระลึกถึงสิ่งที่อ่านได้ บอกแนวของเรื่องที่อ่าน แก่นสาร อารมณ์ของเรื่อง ความตั้งใจของผู้เขียน

เวนไวท์ (Weinwrdght, 1972 : 36-38) กล่าวถึง ลักษณะของผู้อ่านที่มีความเข้าใจ สรุปได้ดังนี้

1. มีความสามารถในการเก็บใจความสำคัญเรื่องที่อ่านและระลึกได้เมื่อต้องการ
2. เลือกอ่านในหัวข้อที่มีความสำคัญ
3. สามารถตีความหมายของเนื้อความและแนวความคิดได้
4. สามารถสรุปเรื่องราวจากเรื่องที่อ่านได้
5. สามารถสรุปและประเมินคุณค่าของเรื่องที่อ่านได้
6. สามารถเชื่อมโยงความรู้สึกที่ได้จากการอ่านกับประสบการณ์ได้

ชาวล แพร์ทกุล(2520 : 134) กล่าวถึงคุณสมบัติของผู้ที่มีความเข้าใจในการอ่านว่ามี 4 ประการ คือ

1. รู้ความหมาย และรายละเอียดย่อย ๆ ของเรื่องนั้นมาก่อนแล้ว
2. รู้ความเกี่ยวข้อง ความสัมพันธ์ระหว่างชิ้นความรู้ย่อย ๆ เหล่านี้
3. สามารถอธิบายสิ่งเหล่านั้นได้ด้วยภาษาของตนเอง
4. เมื่อพบสิ่งอื่นใดที่สภาพทำนองเดียวกับที่เคยเรียนรู้มาแล้วก็สามารถอธิบายได้

จากแนวคิดเกี่ยวกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ จะเห็นว่าผู้อ่านที่มีความเข้าใจ จะต้องสามารถสรุปความคิด เขียนโครงร่างของเรื่องที่อ่านได้ มีความเข้าใจคำศัพท์ สถานภาพ และรูปภาพ ปรากฏที่ปรากฏ ทำตามคำชี้แจง และตอบคำถามเฉพาะจากเรื่องที่อ่านได้ โยงความสัมพันธ์ของสิ่งต่างในเรื่องที่อ่าน และคาดเดาส่ง ที่จะเกิดตามมาในเรื่องที่อ่านได้ เข้าใจความมุ่งหมาย อารมณ์ ความคิดของผู้เขียนเรื่อง ปรับความเร็วในการอ่านได้ ระลึกถึงเรื่องที่ได้อ่านแล้วได้ ประเมินคุณค่าของเรื่องที่อ่านได้ ตีความหมายของแนวคิดจากเรื่องที่อ่านได้ และเชื่อมโยงความรู้สึกจากการอ่านกับประสบการณ์ที่มีได้

องค์ประกอบที่ส่งผลต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ

นอกจากระดับความเข้าใจในการอ่านจะขึ้นอยู่กับความรู้เกี่ยวกับคำ และโครงสร้างของประโยค ตลอดจนประสบการณ์ของผู้อ่านเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านแล้ว ยังมีองค์ประกอบอื่น ๆ ที่ส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่าน ผู้สอนที่มีข้อมูลทางด้านองค์ประกอบที่ส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียน จะสามารถเข้าใจปัญหา และใช้ข้อมูลนั้น ๆ เป็นส่วนช่วยในการหาวิธีการช่วยเหลือผู้เรียนในการทำความเข้าใจทางการอ่านได้

โร และคณะ (Roe; Stoodt; Burns, 1983 : 20-29) กล่าวถึงองค์ประกอบของการอ่านว่า ได้แก่ ภาษาศติปัญญา อารมณ์ พัฒนาการทางกาย ภูมิหลังของประสบการณ์และครอบครัว ประสบการณ์ทางการศึกษามีรายละเอียดสรุปได้ดังนี้

1. องค์ประกอบทางด้านภาษา (Language Factors) ในการอ่านนั้น ถ้าหากภาษาของผู้อ่านกับผู้เขียนไม่ตรงกันการสื่อสารก็เป็นไปได้ยาก การแทรกแซงทางภาษาในการอ่านมาจากสองแหล่ง ได้แก่ ใช้ภาษาไม่ทันสมัย และการใช้ภาษาถิ่น ดังนั้นในการเรียนการสอนภาษาครูจึงควรพยายามทำความเข้าใจภาษาถิ่นของผู้เรียน และพยายามเชื่อมโยงภวภาษาที่ใช้กันเป็นมาตรฐาน

2. องค์ประกอบด้านสติปัญญา (Intellectual Factors) ระดับสติปัญญาเกี่ยวข้องกับ การพัฒนาการอ่านในทุกระดับขั้น สติปัญญาเกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างสิ่งแวดล้อมกับศักยภาพภายในของบุคคล ซึ่งได้รับมาจากพันธุกรรม การอ่านเป็นส่วนหนึ่งของสิ่งแวดล้อมของบุคคล ปริมาณของการอ่านของบุคคลหนึ่งจึงมีผลต่อพัฒนาการทางสติปัญญาของบุคคลนั้น แต่ไม่ควรนำเรื่องของสติปัญญาจำกัดผลสัมฤทธิ์ในการอ่านของนักเรียน เพราะครูบางคนมักจะมองคะแนนของระดับสติปัญญาเป็นตัวเลขที่คงที่ ทำให้มีความคาดหวังสูงในตัวนักเรียนที่มีคะแนนระดับสติปัญญาสูง และคาดหวังต่ำในตัวนักเรียนที่มีคะแนนระดับสติปัญญาต่ำ ซึ่งผลที่ตามมาคือนักเรียนจะมีแนวโน้มเป็นไปตามที่ครูคาดหวังไว้

3. องค์ประกอบทางด้านอารมณ์ (Emotional Factors) การประสบความสำเร็จในการพัฒนาทักษะการอ่านอาจส่งผลกระทบต่ออารมณ์ของนักเรียน อารมณ์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีความสัมพันธ์กันโดยส่งผลซึ่งกันและกัน มโนทัศน์เกี่ยวกับตนเอง (Self-concept) เป็นส่วนที่สำคัญที่สุดของพัฒนาการด้านอารมณ์ และเป็นตัวประกอบสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่าน ผลการวิจัยของ แพดเดิลฟอร์ด (Padelford, 1969) โคห์น และ คอว์เนลลี (Cohn and Komelly, 1970) พบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านกับ มโนทัศน์เกี่ยวกับตนเองมีความสัมพันธ์กันทางบวก ความผิดปกติทางอารมณ์ซึ่งได้แก่ ความสามารถของตนเอง มีจิตสำนึกต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งไม่ถูกต้อง มีความกังวล จัดระเบียบความคิดไม่ได้ แยกตัวจากสังคม จิตใจไม่มั่นคง ขาดการใส่ใจ ขาดแรงจูงใจ ซื่อๆ ก้าวร้าว ประหม่า เฉื่อยชา ขาดภูมิภาวะ และผลัดวันประกันพรุ่ง มีผลลบต่อความสามารถทางการอ่าน

4. องค์ประกอบทางกายภาพ (Physical Factors) คนเราได้รับประสบการณ์ผ่านประสาทสัมผัส ความคิดต่าง ๆ จึงขึ้นอยู่กับความรู้สึก ถ้าอวัยวะรับความรู้สึก หรือประสาทสัมผัสไม่เป็นปกติ ความสามารถทางการอ่านย่อมต่ำลง

5. องค์ประกอบทางบ้าน (Home Factors) อิทธิพลของสิ่งแวดล้อมทางบ้านมีส่วนสำคัญในการพัฒนาการอ่านของนักเรียน ครอบครัวที่ขาดความรัก ความอบอุ่น ผู้ปกครองที่ละเลยบุตรหลานจะทำให้เด็กเกิดความรู้สึกไม่ปลอดภัย เกิดความกังวลส่งผลให้เกิดปัญหาในการเรียน ครอบครัวจึงเป็นส่วนสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียน การศึกษาของ คาลสเวย์, เจอโรลด์ส และกาเวลนีย์ (Callaway, Jexolds and Gwaltney, 1974) พบว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านและทางภาษาสูงมาจากครอบครัวที่รับสื่อทางการอ่านมาก ส่วนสภาพที่ส่งเสริมการเรียนรู้อื่นๆ ได้แก่ การที่ผู้ปกครองให้นักเรียนได้มีโภชนาการที่ดี มีการพักผ่อนที่เพียงพอ มีสิ่งแวดล้อมที่มั่นคง

6. องค์ประกอบทางด้านการศึกษา (Educational Factors) โรงเรียน ครู และสื่อการเรียนการสอนมีส่วนต่อปัญหาการอ่าน นโยบายของโรงเรียนและการปฏิบัติในการสอนที่ไม่ส่งเสริมทักษะการอ่าน เช่น นโยบายของหลักสูตรที่กำหนดชั้นเรียนตามอายุ แทนที่จะพิจารณาความสามารถทางการอ่าน และความคิดที่ว่าสื่อการเรียน ระดับใดเหมาะสมกับนักเรียนระดับนั้นเสมอ ซึ่งหลักสูตรการอ่านและสื่อการเรียนส่วนใหญ่ถูกออกแบบไว้สำหรับนักเรียนทั่วไป ไม่ได้ออกแบบไว้เพื่อให้นักเรียนที่มีความสามารถไม่ทันเพื่อน

จากแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบที่ส่งผลต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจดังกล่าวจะเห็นว่าในการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถการอ่านเพื่อความเข้าใจนั้น ผู้สอนจะต้องพิจารณาองค์ประกอบสำคัญหลายประการที่ส่งผลต่อการอ่าน ต้องพยายามเข้าใจภาษาที่ผู้เรียนใช้ และไม่ควรรำเรื่องสติปัญญามาจำกัดผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน ผู้สอนต้องช่วยให้ผู้เรียนมีมโนทัศน์เกี่ยวกับตนเอง และรับรู้ความสามารถของตนเองถูกต้อง มีอารมณ์ปกติ ผู้สอนต้องเข้าใจว่าพัฒนาการทางกาย ภูมิหลัง และประสบการณ์ทางการศึกษาที่แตกต่างกันของผู้เรียนมีผลต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ ข้อมูลเกี่ยวกับองค์ประกอบเหล่านี้จะช่วยให้ผู้สอนสามารถทราบสาเหตุของปัญหาในการพัฒนาการอ่านของผู้เรียน และจัดสิ่งแวดล้อมทางการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมการอ่านของผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม

กระบวนการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจ

คาร์โบ และ โคลล์ (Carbo and Cole, 1996 : 29) ได้นำเสนอข้อมูลจาก The National Assessment of Education Progress (NAEP) ประเทศสหรัฐอเมริกาสรุปได้ว่า การสอนอ่านที่ดีจะต้องจัดสภาพการเรียนรู้ที่จะช่วยกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้สูงสุดแก่ผู้เรียนใน 5 ลักษณะดังนี้

1. ช่วยให้นักเรียนได้อ่านสื่อที่หลากหลายจำนวนมาก ๆ เช่น หนังสือพิมพ์ บทประพันธ์ เรื่องราวต่าง ๆ ทั้งในและนอกโรงเรียน
2. ไม่เน้นการทำงานในสมุดแบบฝึกหัด
3. มีการอภิปรายเกี่ยวกับสื่อที่อ่านโดยเน้นการใช้ความคิดในระดับสูง
4. มีกิจกรรมการอ่านและการเขียนต่อเนื่องสัมพันธ์กัน
5. มีการสนับสนุนการอ่านที่บ้าน

อัลเวอร์แมน (Alvermann, 1994 : 4945) กล่าวถึงการสอนอ่านและสรุปสิ่งที่ผู้สอนต้องคำนึงถึงในการสอนอ่านไว้ 2 ประการได้แก่

1. สิ่งที่มีผลกระทบต่อกระบวนการอ่าน ซึ่งสิ่งที่เน้นที่สุดคือความรู้ที่ผู้อ่านมีมาก่อน
2. การพัฒนาให้ผู้เรียนรายบุคคลมีแรงจูงใจ ยุทธวิธีการเรียน และเห็นคุณค่าของการอ่าน

ตลอดชีวิต

ชานอทซ์ (Schnotz, 1994 : 4941) กล่าวถึงการอ่านเพื่อความเข้าใจว่าเป็นกระบวนการที่ไม่คงที่จะปรับเปลี่ยนได้โดยผู้อ่านใช้ยุทธวิธีการที่แตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับจุดหมายในการอ่านแต่ละสถานการณ์ การใช้ยุทธวิธีมีอิทธิพลต่อการเลือกและลำดับการทำงานของตนเอง เพื่อเพิ่มความเข้าใจ ความรู้ ความจำ และการประยุกต์ใช้ความรู้ ดังนั้นในการสอนอ่านจึงควรคำนึงถึงยุทธวิธีในการอ่าน 2 ลักษณะดังนี้

1. ยุทธวิธีจุลภาค (Microstrategies) ได้แก่ การทำความเข้าใจประโยค และความสัมพันธ์ระหว่างข้อความ
2. ยุทธวิธีมหภาค (Macrostrategies) ได้แก่ การมุ่งไปที่การทำความเข้าใจความหลักของเรื่องที่อ่าน ครูจึงควรสอนยุทธวิธีทั้งสองลักษณะดังกล่าวแก่ผู้เรียนเพื่อให้ผู้เรียนประยุกต์ใช้ยุทธวิธีดังกล่าวตามจุดหมาย และสถานการณ์ในการอ่านโดยอาศัยแรงจูงใจในการอ่านของตน และองค์ประกอบที่มากระทบ เช่นความเชื่อ และการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง

ซอสโธทีกุล (Sosothikul, 1992 : 1-2) กล่าวถึงการอ่านอย่างมีประสิทธิภาพว่า การตั้งเป้าหมายในการอ่านมีความสำคัญเพราะจะช่วยให้ผู้อ่านมีสมาธิในการอ่านสูง โดยทั่วไปผู้อ่านจะมีจุดหมายในการอ่าน 2 ประการ คือ การอ่านเพื่อความเพลิดเพลินตามความต้องการของผู้อ่าน และการอ่านเพื่อที่จะได้ความรู้ โดยมีจุดประสงค์เพื่อที่จะให้ได้ข้อความจริง ใจความสำคัญ และคำตอบของข้อคำถามเพื่อแก้ปัญหาที่เกี่ยวข้องหรือประเมินความถูกต้องของความจริงที่น่าเสนอในสิ่งที่อ่านและตัดสินคุณค่าสิ่งที่อ่าน

ซอสโธทีกุล (Sosothikul, 1992 : 32-41) ยังได้นำเสนอวิธีการอ่านเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ในการอ่านดังกล่าวไว้ 6 วิธีดังนี้

1. การอ่านเพื่อหาคำสำคัญ (Scanning) ผู้อ่านกวาดสายตาไปที่บทอ่านเพื่อหาข้อความเฉพาะที่ต้องการ เป็นวิธีการง่าย ๆ เพื่อค้นหาคำที่ต้องการเช่นการค้นหาตำแหน่งในพจนานุกรม การหาชื่อคนในสมุดโทรศัพท์
2. การอ่านเพื่อจับใจความสำคัญ (Skim Reading) ผู้อ่านกวาดสายตาไปที่บทอ่านเพื่อจับใจความรวม ๆ ซึ่งเป็นการผสมผสานระหว่างการอ่านเพื่อหาคำสำคัญกับการอ่านเร็วโดยมากใช้เทคนิค 4 ขั้นตอนดังนี้

2.1 การดูภาพรวมก่อน (Previewing) เป็นขั้นตอนแรก โดยผู้อ่านกวาดสายตาไปทั่ว ๆ สิ่งที่ย่านเพื่อดูโครงสร้างโดยทั่ว ๆ ไป และส่วนประกอบสำคัญที่เห็นเด่นชัด รวมทั้งคำสำคัญของบทอ่านแต่ละย่อหน้า เช่นหัวข้อสำคัญ ๆ

2.2 การระบุรูปแบบการเขียน (Identifying Patterns of Writing) ผู้อ่านจำแนกสิ่งที่อ่านว่ามีรูปแบบการเขียนอย่างไร เช่น เป็นการถามตอบ เป็นการแสดงความคิดเห็น เหตุผล หรือการสรุปความจริง ซึ่งจะช่วยให้ผู้อ่านหาใจความสำคัญได้ง่าย

2.3 การหาจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน (Locating a Clear Sense of Purpose) ผู้อ่านต้องทราบดีกว่าทำไมจึงอ่านเรื่องนั้น ๆ จึงควรกวาดสายตาไปเพื่อหาใจความสำคัญ เช่นเดียวกับการเลือกหนังสืออ่านรวม มองภาพรวมของหนังสือว่าตรงกับเรื่องที่เราน่าสนใจหรือไม่

2.4 การหาใจความสำคัญ (Finding the Main Idea) โดยทั่วไปบทอ่านประกอบด้วยข้อความหลายย่อหน้า และแต่ละย่อหน้ามีใจความสำคัญ หากผู้อ่านสามารถจับใจความสำคัญเหล่านั้นได้ก็จะทำให้ผู้อ่านจับใจความของเรื่องที่อ่านทั้งหมดได้ดี

3. การอ่านเร็ว (Rapid Reading) เป็นวิธีการอ่านที่ใช้เทคนิคระหว่าง การอ่านเพื่อจับใจความสำคัญ และ การอ่านเพื่อหาคำสำคัญ โดยผู้อ่านกวาดสายตาไปยังคำสำคัญของข้อความที่ต้องการ แล้วอ่านใจความนั้นรวม ๆ มักใช้ในกรณีการอ่านที่มีเวลาน้อย เช่น การอ่านในการทดสอบ

4. การอ่านตามความต้องการส่วนบุคคล (Personal Reading) เป็นการอ่านตามวิธีของแต่ละคน เองมักเป็นการอ่านทั่ว ๆ ไป เช่น การอ่านเพื่อติดตามข้อมูล การอ่านเพื่อความเพลิดเพลิน

5. การอ่านเพื่อวิเคราะห์ (Analytical Reading) เป็นการอ่านเพื่อวิเคราะห์ข้อความ หลังจากที่มีความเข้าใจเนื้อหาโดยรวมแล้ว โดยมีการตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูล มีการหาเหตุและผล การเปรียบเทียบข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ กับสิ่งที่อ่าน

6. การอ่านเพื่อศึกษา (Study Reading) การอ่านวิธีนี้ใช้เวลามาก ผู้อ่านมักใช้วิธีการอ่านแบบนี้กับบทความที่ยาก และไม่คุ้นเคยกับเนื้อหา ซึ่งวิธีที่กล่าวมาแล้วทั้ง 5 วิธีไม่สามารถช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจได้ ผู้อ่านมักจะใช้วิธีการอ่านที่กล่าวมาแล้วประกอบกัน 2-3 วิธีขึ้นไป

จอห์นสตัน (Johnston, 1985 : 635-645) ได้เสนอแนวคิดในการสอนอ่านว่า ควรเน้นความสำคัญของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ควรสอนให้ผู้เรียนสามารถปรับปรุงการอ่านของตนเองได้เมื่อไม่มีครูคอยช่วย จุดมุ่งหมายของการสอนจึงควรเป็นการพัฒนาความสามารถในการอ่านมากกว่าการสอนให้เข้าใจเนื้อเรื่องใดเรื่องหนึ่ง เพราะการส่งเสริมความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจจะช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียนด้วยตนเองโดยไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่น และยังช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจในการทำงานให้สำเร็จ ทำให้มีความรู้สึกดีในการที่ได้ควบคุมการเรียนรู้ด้วยตนเอง

แพร์ิส และคณะ (Paris and others, 1983 : 78-81) ได้กล่าวถึงหลักการในการสอนอ่านที่จะช่วยให้ประสบผลสำเร็จในการอ่านไว้ดังนี้

1. การพิจารณาเป้าหมายการอ่าน และลักษณะของสิ่งที่อ่าน เป้าหมายช่วยให้วางแผนการอ่านได้อย่างเหมาะสม ผู้อ่านที่มีเป้าหมายและคาดการณืสิ่งที่อ่านจะสามารถควบคุม และตรวจสอบการอ่านให้บรรลุตามเป้าหมายที่กำหนด ซึ่งควรอาจกระตุ้นโดยการถามถึงเป้าหมายและความคาดหวังของผู้เรียน

2. การเลือกยุทธวิธีที่เหมาะสม ในการอ่านให้บรรลุเป้าหมายจะมียุทธวิธีการอ่านหลายแบบที่เหมาะสมกับเป้าหมายการอ่านแต่ละครั้ง เช่น การอ่านคร่าว ๆ เพื่อสรุปความ หรือการอ่านในรายละเอียด เพื่อหาใจความสำคัญเป็นต้น ซึ่งผู้สอนควรได้นำเสนอยุทธวิธีการอ่านแบบต่าง ๆ แก่ผู้เรียนเพื่อปรับใช้ให้เหมาะสม

3. การเชื่อมโยงความคิดเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน ผู้สอนควรกระตุ้นและชี้นำทางให้ผู้เรียนได้ระลึกถึงความรู้เกี่ยวกับสิ่งที่จะอ่านที่ผู้เรียนทราบมาก่อนเพื่อที่จะเชื่อมโยงกับสิ่งที่จะอ่านใหม่เพื่อเป็นการง่ายต่อการรวบรวมข้อมูล และเก็บจำข้อมูลใหม่ ๆ เข้ากับข้อมูลที่มืออยู่อย่างมีความหมาย

4. การควบคุมความเข้าใจ เพื่อเป็นการตรวจสอบความเข้าใจ ผู้สอนควรแนะนำให้ผู้เรียนใช้กลยุทธ์ต่าง ๆ เช่นการหยุดอ่านเพื่อตรวจสอบความเข้าใจเป็นระยะๆ มาช่วยในการอ่าน

แบบส์ และ โม (Babbe and Moe, 1983 : 422-426) ได้กล่าวถึงการสอนอ่านว่าควรควรสอนกลยุทธ์ในการอ่านแก่ผู้เรียนเพื่อผู้เรียนจะได้พิจารณาเลือกมาปรับปรุงการอ่านของตน กลยุทธ์ดังกล่าวมีดังนี้

1. การอ่านซ้ำ การย่อ การอ่านข้ามคำ
2. การทำนายเนื้อหา การแปลความ
3. การหาใจความหลักของเรื่องที่อ่าน
4. การทดสอบความเข้าใจ
5. การชี้แจงจากสิ่งที่อ่าน
6. การลำดับเหตุการณ์
7. การหาคความสัมพันธ์
8. การเชื่อมความรู้ใหม่กับความรู้เดิม

กูดแมน(Goodman, 1982 : 13) กล่าวถึงการสอนอ่านว่าประกอบด้วยกระบวนการ 5 ขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. การสอนให้ระลึกตัวอักษรได้ตามที่ผู้เขียนเขียนไว้ มองเห็นคำแล้วจำได้ว่าคำนั้นแทนคำพูดความหมายว่าอะไร(Recognition-Initiation)
2. การสอนให้คาดการณ์ได้ว่าเรื่องที่อ่านจะดำเนินไปอย่างไร (Prediction)
3. การสอนให้รู้จักหาข้อมูลยืนยันเหตุการณ์ที่ผู้อ่านคาดคะเนไว้ (Confirmation)
4. การสอนให้ผู้เรียนปรับ แก้ หรือจัดการกระบวนการความคิดอีกครั้งหนึ่งเมื่อพบว่าสิ่งที่คาดไว้ไม่ถูกต้อง (Correction)
5. การสอนให้ยุติการอ่านเมื่อกิจกรรมทั้งหมดเสร็จสิ้นแล้ว หรือเมื่อจับใจความได้แล้ว หรือเมื่อพบว่าเรื่องที่อ่านไม่น่าสนใจก็ได้ (Termination)

กูดแมน (Goodman, 1982 : 68) ยังได้เสนอข้อควรคำนึงในการสอนอ่านไว้ดังนี้

1. ผู้อ่านจะรู้สึกว่าเรื่องที่อ่านง่ายขึ้น หากได้มีการเปรียบเทียบกันระหว่างสิ่งที่เหมือน หรือสิ่งที่แตกต่างกับการของตนเอง

2. ผู้อ่านจะรู้สึกว่ายากหากไม่มีการควบคุมโครงสร้างไวยากรณ์ของเนื้อหาที่อ่าน เมื่อเนื้อหาโครงสร้างไวยากรณ์ยากเกินไป ผู้อ่านจะรู้สึกยาก และท้อแท้ใจ เกิดความเบื่อหน่ายที่จะอ่าน
3. ผู้อ่านจะรู้สึกว่า การอ่านเป็นสิ่งที่มีความหมายถ้ามีการเลือกเนื้อหาที่สอดคล้องกับประสบการณ์ และภูมิหลังของตนเอง การเลือกเรื่องให้ผู้เรียนสนใจจะช่วยพัฒนาความสามารถทางการอ่านได้ดี
4. ควรหลีกเลี่ยงการให้ผู้เรียนมีกอ่านเรื่องที่มีเนื้อหาเฉพาะทาง สิ่งที่น่าสนใจให้อ่านควรเป็นเรื่องทั่วไป ซึ่งควรพิจารณาประกอบกับภูมิหลังของผู้เรียน
5. การอ่านจะง่ายขึ้น ถ้าผู้เรียนได้พูดถึงสิ่งที่จะอ่านก่อน ดังนั้นควรมีกิจกรรมให้พูดถึงเรื่องที่จะอ่าน แล้วจึงค่อยอ่านภายหลัง
6. การสอนอ่านควรเป็นไปตามธรรมชาติ มุ่งหาความหมายในสิ่งที่อ่าน หลีกเลี่ยงสิ่งที่ไม่จำเป็นอื่น ๆ ก่อน มุ่งเพียงกระบวนการเพื่อให้เกิดความเข้าใจเท่านั้น

จากแนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจ จะเห็นว่า ในด้านเนื้อหาที่นำมาใช้สอนนั้นควรมีการคัดเลือกโดยพิจารณาระดับความรู้ความสามารถของผู้เรียนประกอบ เนื้อหาที่น่าสนใจให้อ่านควรเป็นเนื้อหาทั่วไปที่มีความหลากหลาย และเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมของผู้เรียน มีการควบคุมไวยากรณ์ไม่ให้ยากเกินไป ในด้านกระบวนการผู้สอนควรกระตุ้นให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการอ่านโดยให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของการอ่าน ระลึกถึงเป้าหมายในการอ่าน ให้ผู้เรียนได้มีการพัฒนาพฤติกรรมการอ่านทั้งระดับมหภาค และจุลภาค รู้จักเลือกใช้ยุทธวิธีการอ่าน และกลวิธีการอ่านตามความเหมาะสมของจุดหมาย ความยากของเนื้อหา และสถานการณ์ในการอ่าน เปิดโอกาสให้ได้มีการอภิปรายเกี่ยวกับสิ่งที่ได้จากการอ่าน และควรเน้นความสามารถทางการอ่านมากกว่าตัวเนื้อหา

การประเมินระดับความยากของบทอ่าน

ดังที่ได้กล่าวมาแล้วว่า ในการสอนอ่านต้องมีการพิจารณาเลือกการอ่านที่เหมาะสมกับระดับความสามารถและความสนใจของผู้เรียน องค์ประกอบที่ส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่าน ได้แก่ ความยากของบทอ่าน และความรู้ความสามารถทางการอ่านของผู้เรียนที่มีไม่เท่ากัน (Ohlhausen & Roller, 1988) การพัฒนาความสามารถทางการอ่านจึงควรให้อิสระแก่ผู้เรียนในการเลือกสื่อการอ่านที่อยู่ในความสนใจจึงควรจัดให้มีสื่อการอ่านที่มีความยากง่ายแตกต่างกัน เพื่อเป็นการควบคุมตัวแปรที่อาจเกิดจากความยากของบทอ่าน การประเมินสื่อที่ใช้ในการทดลองจึงมีความสำคัญ ได้มีผู้นำเสนอวิธีการประเมินสื่อการอ่านไว้ดังนี้

คอนเลย์ (Conley, 1992 : 34-46) ได้สรุปวิธีการประเมินหนังสือที่ใช้ในการสอนการอ่าน หรือบทอ่านไว้ 4 วิธีที่เป็นที่นิยมและเชื่อถือได้ดังต่อไปนี้

1. สูตรประเมินความยากของบทอ่าน (Readability Formulae) เป็นการประเมินความยากของบทอ่านโดยการวัดความยาวของคำและประโยค เป็นวิธีที่ใช้กันอย่างกว้างขวาง โดยมีหลักว่าคำ และประโยค

ที่มีความยากจะมีความยากกว่าค่าและประโยคสั้นๆ นอกจากนี้ค่าที่ปรากฏในบทอ่านที่เป็นคำพื้น ๆ จะมีความง่ายกว่าบทอ่านที่มีคำที่ซับซ้อน สูตรการประเมินที่ใช้กันอยู่ได้แก่ กราฟการประเมินของฟราย และ เรย์กอร์ (The Fry Graph and the Raygor Readability Estimate)

1.1 กราฟประเมินบทอ่านของฟราย (The Fry Readability Graph) (Fry, 1977) ใช้วิธีสุ่มข้อความจากเรื่องที่ย่านมา 3 ตอน จากตอนต้น ตอนกลาง และตอนท้าย ข้อความละ 100 คำ โดยนับตัวเลข หรือ ตัวย่อ นับเป็นตัวเลข 1 พยางค์ จากนั้นนับจำนวนประโยคในแต่ละตอน แล้วนำมาหาค่าเฉลี่ยของจำนวนประโยค และนับจำนวนพยางค์ ของคำที่ปรากฏในแต่ละตอน นำมาหาค่าเฉลี่ย แล้วจึงนำค่าเฉลี่ยของประโยค และค่าเฉลี่ยของพยางค์ที่หาได้มาเทียบกับกราฟที่กำหนดไว้

1.2 การประมาณระดับความยากของบทอ่านของเรากอร์ (The Raygor Readability Estimate) (Raygor, 1977) เป็นการพิจารณาค่าเฉลี่ยของจำนวนคำที่มีความยาก ซึ่งได้แก่คำที่มีตัวอักษร 6 ตัวหรือมากกว่า กับค่าเฉลี่ยของจำนวนประโยคในบทอ่าน เช่นเดียวกับวิธีของ ฟราย นำค่าเฉลี่ยของคำและประโยคมาเทียบกับกราฟที่กำหนด ซึ่งพบว่าวิธีนี้ใช้เวลาในการคิดน้อยกว่า วิธีการประเมินนี้ไม่นับตัวเลข

อย่างไรก็ตามการประเมินโดยสูตรทั้งสองไม่ได้พิจารณาถึงตัวแปรที่จะส่งผลต่อการอ่านอีกประการหนึ่ง ได้แก่ ลักษณะของประโยคที่สั้นแต่เข้าใจความหมายยาก บทอ่านที่นำมาประเมินจึงเป็นบทอ่านทั่ว ๆ ไปที่ไม่ใช่นิยายเฉพาะทางที่ใช้ศัพท์สแลงโดยเฉพาะ

2. รายการตรวจสอบ (Textbook Checklists) การใช้รายการตรวจสอบนี้เป็นการประเมินซึ่งขึ้นอยู่กับความเห็นตามความรู้สึกของผู้ประเมิน แต่การใช้รายการตรวจสอบนี้ก็ช่วยประเมินเองประกอบอื่น ๆ นอกเหนือจากส่วนที่ไม่ได้ประเมินจากการใช้สูตร เช่น พื้นความรู้ของผู้อ่าน วิธีการนำเสนอเนื้อหา ความชัดเจนของบทอ่านที่เกิดจากการจัดวางรูปแบบ เป็นต้น ตัวอย่างของการใช้รายการตรวจสอบ ได้แก่ The Irwin-Davis Readability Checklist (Irwin & Davis, 1980) ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 36 ข้อ ซึ่งแต่ละข้อจะมีคะแนนเมื่ออยู่ระหว่าง 1-5 ข้อคำถามในเครื่องมือนี้ไม่มีที่มาจากงานวิจัยและครอบคลุมขอบเขตที่เป็นลักษณะสำคัญทั้งภายในและภายนอกของบทอ่าน ข้อคำถามสรุปได้เป็น 4 หัวข้อใหญ่ ๆ ดังนี้

2.1 ความสามารถทางความเข้าใจ (Understandability) มีข้อคำถาม 14 ข้อในเรื่องต่อไปนี้

2.1.1 ความตรงกันระหว่างความรู้ของผู้อ่านกับเนื้อหาของบทอ่าน

2.1.2 วิธีการนำเสนอและการให้คำจำกัดความในทัศนของเรื่องที่ย่าน

2.1.3 ความชัดเจนของหัวข้อ ความซับซ้อนของประโยค และการนำเสนอรายละเอียด

ที่เกี่ยวข้อง

2.1.4 คุณภาพของคู่มือครู

2.2 ความสามารถในการเรียน (Learnability) มีข้อคำถาม 6 ข้อเกี่ยวกับการจัดทำบทอ่านที่จะช่วยให้ผู้อ่านได้เรียนรู้ และจำได้

2.3 การเสริมแรง (Reinforcement) มีข้อคำถาม 9 ข้อที่คำนึงถึงโอกาสในการฝึกอ่าน การสรุปความ และการคิดสร้างสรรค์ในเรื่องที่ย่าน

2.4 การจูงใจ (Motivation) มีข้อคำถาม 7 ข้อ เน้นที่ประเด็นของการจูงใจ เช่น ประโยชน์ และกิจกรรมที่เกี่ยวข้อง ตักยภาพในการประยุกต์ใช้ข้อมูลจากสิ่งที่อ่าน และรูปแบบที่ดึงดูดใจ

3. ขั้นตอนแบบโคลส (The CLOZE Procedure) วิธีการนี้ริเริ่มโดยเทเลอร์ (Taylor 1953) คำบางคำในบทอ่านถูกตัดออกอย่างเป็นระบบ ให้ผู้เรียนเติม วิธีการนี้ผู้สอนสามารถตรวจสอบความเข้าใจของผู้อ่านได้จากการที่ผู้อ่านเลือกคำที่ใกล้เคียงที่สุดกับคำที่ถูกตัดออกไป ขั้นตอนของโคลสมิ 4 ขั้นตอนดังนี้

3.1 การเตรียมบทอ่าน (Preparation of the Text) โดยเลือกบทอ่านที่มีความยาวประมาณ 251-300 คำ ตรวจสอบเนื้อหาไม่ให้ตรงกับเรื่องที่น่าเสนอไปแล้ว คงความในเนื้อหาไว้ทุกบรรทัด ตัดคำออกโดยสุ่มคำ 1 คำจาก 6 คำแรกในบรรทัดที่ 2 แล้วตัดทุก ๆ คำที่ 6 นับถัดไปจนหมดบทอ่านเว้นที่ว่างในคำที่ตัดออกไว้ คำที่คั่นด้วยยัติภังค์ (hyphen) ถือว่าเป็น 2 คำ

3.2 การจัดการ (Administration) นักเรียนควรได้ฝึกวิธีนี้มาก่อน ครูควรแนะนำวิธีการทำ และอ่านประโยคทั้งหมดให้ฟังก่อนลงมือทำ ซึ่งจะใช้เวลาานเท่าไรก็ได้ตามความพอใจ

3.3 การให้คะแนน (Scoring) นับคำที่ผู้เรียนตอบถูกโดยไม่นับคำที่มีความหมายใกล้เคียง แล้วคูณจำนวนข้อที่ถูกด้วย 2 จะได้ร้อยละของคะแนน

3.4 การตีความ (Interpretation) นักเรียนที่ได้คะแนนร้อยละ 50 อยู่ในระดับความสามารถที่จะอ่านบทความที่มีความยากง่ายในระดับเดียวกับแบบทดสอบได้โดยไม่ต้องมีครูนำ ผู้ที่ได้คะแนนระหว่างร้อยละ 30-50 อยู่ในระดับที่ต้องอาศัยคำแนะนำจากครูผู้สอน ผู้ที่ได้คะแนนน้อยกว่าร้อยละ 30 ควรจะเลือกสื่อการอ่านอื่นที่เหมาะสมกับความสามารถมากขึ้น อย่างไรก็ตามขั้นตอนแบบโคลสนี้ไม่เหมาะที่จะใช้กับผู้เรียนรายบุคคล และไม่ยุติธรรมที่จะใช้ผลที่ได้จากการทดสอบแบบโคลสนี้ตัดสินผู้เรียนรายบุคคลซึ่งเลือกใช้สื่อการเรียนการสอนแตกต่างกันหลายชนิด

4. การทดสอบสอน (Tidal-by-Teaching) ครูทดลองใช้หนังสือ หรือสื่อการอ่านนั้นๆ แล้วสังเกต และวิเคราะห์ประสิทธิภาพในการอ่าน และความเข้าใจของนักเรียนโดยตรง ผู้สอนก็จะสามารถหยั่งรู้ถึงวิธีการสร้างความหมายจากเรื่องที่อ่านของผู้เรียน ความสนใจของผู้เรียนที่มีต่อสื่อการอ่านนั้น ๆ ซึ่งผู้สอนสามารถใช้เป็นข้อมูลในการตัดสินใจเกี่ยวกับการสอนได้ วิธีนี้รวมถึงการสังเกตผู้เรียนถึงสิ่งที่นักเรียนเห็นว่าง่าย หรือยากในการอ่าน และการสังเกตผลงานของนักเรียนด้วย (Moore, 1984)

การประเมินสื่อการอ่านด้วยวิธีนี้ผู้สอนควรต้องทำต่อเนื่องกันหลาย ๆ ครั้ง เพื่อสังเกตปฏิกิริยาของผู้เรียนซึ่งการทำเพียงครั้งสองครั้งไม่สามารถตัดสินได้เนื่องจากความหลากหลายของเนื้อหา

สำหรับงานวิจัยนี้ใช้วิธีการประเมินระดับความยากของบทอ่านด้วยวิธีของเรากอร์ (The Raygor Readability Estimate) ในการคัดเลือกบทอ่านที่ใช้ในการสอนตามรูปแบบที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น รวมทั้งใช้ในการคัดเลือกบทอ่านที่นำมาใช้ในแบบทดสอบความสามารถทางการอ่านเพื่อความเข้าใจด้วย

การทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ

แมตเสน(Madsen, 1983: 85-95) กล่าวถึงเทคนิคในการทดสอบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจสำหรับผู้อ่านระดับพื้นฐานและระดับสูงไว้ดังนี้

1. ระดับพื้นฐาน การทดสอบความเข้าใจทางการอ่านอาจทดสอบได้ดังนี้

1.1 การใช้รูปภาพ (Pictures Cues) ได้แก่ การนำเสนอรูปภาพแล้วให้ผู้อ่านตอบคำถามจากภาพที่กำหนด ซึ่งอาจตอบในลักษณะการตอบถูกผิด หรือการเลือกตอบจากตัวเลือกก็ได้

1.2 การใช้วลี หรือประโยค (Phrase and Sentence Cues) ส่วนใหญ่ใช้กับผู้เริ่มเรียนภาษา โดยการกำหนดวลี หรือประโยคที่เป็นความจริงและไม่จริงให้ผู้อ่านตัดสินใจว่าเขียนถูกหรือไม่ เช่น "The sun sets in the east. T F" หรือการจับคู่ระหว่างวลีกับประโยค ซึ่งมีหลักการตั้งประโยคคำถามดังนี้

1.2.1 ไม่ควรกำหนดคำตอบที่ผู้ตอบสามารถตอบได้โดยไม่ได้ใช้ทักษะทางภาษาในการอ่าน เช่น การถามถึงรายละเอียดในเรื่องที่ผู้อ่านไม่มีความรู้ซึ่งจะทำให้ผู้อ่านไม่สามารถตอบคำถามได้ทั้ง ๆ ที่เข้าใจประโยคที่อ่าน

1.2.2 ไม่ควรใช้คำถามที่มีเนื้อหาทำให้เกิดความสับสนเช่นการถามในเรื่องที่ผู้อ่านบางคนมีความรู้ดีสามารถตอบได้

1.2.3 การกำหนดตัวเลือกในโจทย์แบบมีตัวเลือกต้องชัดเจนไม่กำกวม

1.3 การทดสอบความเข้าใจบทอ่านอาจโดยการให้ตอบถูกผิด และการจับคู่วลีหรือประโยค ซึ่งมีข้อสังเกตว่าในการตอบถูกผิดนั้นผู้อ่านมีโอกาสตอบได้ถูกถึงร้อยละ 50 ดังนั้นผู้อ่านสามารถทำได้ถูกต้องแล้วครึ่งหนึ่งของข้อสอบ และสามารถเดาอีกครึ่งหนึ่งของข้อสอบได้นั้นหมายถึงผู้อ่านอาจทำได้ถูกถึงร้อยละ 75 ของข้อสอบทั้งหมด

2. เทคนิคการทดสอบการอ่านสำหรับผู้อ่านขั้นสูง

- 2.1 การทดสอบโดยใช้คำตอบที่มีตัวเลือก (Standard Multiple-Choice) เหมาะกับการใช้ถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านในทุก ๆ 35-75 คำสำหรับบทอ่านที่มีความยาวประมาณ 100-300 คำ บทอ่านที่เหมาะสมกับผู้อ่านขั้นพื้นฐานควรมีความยาวประมาณ 100-200 คำ สำหรับผู้อ่านขั้นสูงควรมีความยาวประมาณ 150-300 คำ ในการตั้งคำถามควรตั้งประมาณ 3-4 คำถามในทุก ๆ 100 คำหรือจะถามมากกว่านั้นก็ได้ ขึ้นอยู่กับจุดประสงค์ในการถามของผู้ถาม และเนื้อหาเรื่องที่อ่านจะมีรายละเอียดให้ถามได้เพียงใด คำถามที่ใช้อาจเป็นทั้งในลักษณะที่ผู้อ่านสามารถหาคำตอบจากเนื้อหาในบทอ่าน และการหาคำตอบที่ต้องบูรณาการความคิดหรือข้อความที่อ่านหลาย ๆ ข้อความมาประกอบกัน เป็นการถามแบบให้สังเคราะห์สิ่งที่ได้จากการอ่าน หรือคำถามที่นักเรียนต้องใช้การสรุปอ้างอิงจากสิ่งที่อ่าน โดยทั่วไปผู้อ่านระดับกลางจะใช้เวลาการอ่าน และการตอบคำถามโดยเฉลี่ยประมาณข้อละ 1 นาที แต่นักเรียนที่อ่านช้าจะต้องใช้เวลานานเป็น

สองเท่า ในการทำข้อสอบผู้อ่านมักจะใช้เวลาทั้งหมดที่กำหนดให้ในการทำข้อสอบ ในการพัฒนาข้อสอบจึงต้องมีการนำไปลองใช้และประมาณเวลาที่เหมาะสมโดยการลองสอบตามเป็นระยะ ๆ ว่ามีผู้ใดทำเสร็จแล้วบ้าง โดยให้ผู้ทำข้อสอบยกมือ เมื่อมีผู้ทำเสร็จประมาณร้อยละ 80 ก็นับว่าเวลานั้นเป็นเวลาที่เหมาะสม

2.2 การทดสอบโดยใช้แบบทดสอบมีตัวเลือก(Multiple-Choice Cloze) ได้แก่ แบบทดสอบที่มีการตัดคำบางคำออกไป และกำหนดตัวเลือกเป็นคำตอบให้ แบบทดสอบแบบนี้มีข้อจำกัดอยู่ที่มีบางคนแย้งว่าในการอ่านเพื่อความเข้าใจนั้น แม้จะไม่ได้อ่านคำบางคำผู้อ่านก็สามารถเข้าใจเรื่องในภาพรวมได้ แต่บางคนก็ให้เหตุผลว่าการทดสอบแบบนี้ยังใช้ทดสอบได้ดีเพราะในทุก ๆ ประโยคต้องมีข้อมูลที่จะชี้ให้เห็นสิ่งที่กล่าวถึงอย่างเฉพาะเจาะจง

หลักสูตรภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษาตอนปลายกับการพัฒนาความสามารถทางการอ่าน

หลักสูตรภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2539 (กระทรวงศึกษาธิการ, 3539: 26-33) ได้กำหนดแนวทางการจัดสภาพการเรียนรู้การสอนภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษาโดยมุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถในการสื่อสารตามระดับภาษาที่เรียน และความถี่ของการ ความถนัด และความสนใจของผู้เรียน การจัดสภาพการเรียนรู้การสอนมีลักษณะดังนี้

1. เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนและผู้เรียนกับผู้เรียนโดยใช้ภาษาอังกฤษ ใช้วิธีการต่าง ๆ ที่จะส่งเสริมให้เกิดเจตคติที่ดีต่อการใช้ภาษาอังกฤษ
2. เน้นกิจกรรมการเรียนรู้การสอนที่หลากหลาย เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาอังกฤษสื่อสารในสถานการณ์ต่างๆ ที่กำหนดให้ทั้งในและนอกห้องเรียน
3. ส่งเสริมสนับสนุนให้ผู้เรียนได้มีโอกาสใช้ภาษาอังกฤษในการทำงานร่วมกัน เพื่อพัฒนาการรับและการใช้ภาษาอังกฤษอย่างสร้างสรรค์ สามารถแสวงหาความรู้จากสื่อภาษาอังกฤษที่หลากหลาย และสามารถใช้ภาษาอังกฤษในการประมวลอาชีพ
4. เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ และสื่อต่าง ๆ ที่เป็นภาษาอังกฤษ ให้ผู้เรียนมีโอกาสนี้ที่กว้างขึ้น จากการรับรู้เหตุการณ์ เรื่องราว และวัฒนธรรมอันหลากหลาย

สำหรับการพัฒนาความสามารถทางการอ่านภาษาอังกฤษใน กระทรวงศึกษาธิการได้กำหนดรายวิชา อ 038 ภาษาอังกฤษรอบรู้ ขึ้นเพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการอ่านบทอ่านที่หลากหลาย สอดคล้องกับเหตุการณ์ทางสังคม ตามความสนใจ และความต้องการของผู้เรียน สามารถสรุปและนำเสนอความรู้ใหม่เป็นภาษาอังกฤษที่ถูกต้อง โดยมุ่งเน้นพัฒนาการเรียนรู้อย่างอิสระ โดยจัดให้รายวิชาอยู่ในภาษาอังกฤษแบบเข้มกลุ่มพัฒนาประสบการณ์ภาษาอังกฤษ ซึ่งมีจุดประสงค์การเรียนรู้ดังนี้

1. เพื่อพัฒนากระบวนการเรียนรู้ด้วยตนเองของผู้เรียน โดยใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อเพื่อให้เกิดการศึกษาตลอดชีวิต
2. เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาในสถานการณ์จริง และมีประสบการณ์การใช้ภาษาอังกฤษ

3. เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เลือกกิจกรรมตามความสนใจ และความถนัด
4. เพื่อให้ผู้เรียนได้คุ้นเคยกับการใช้ภาษาอังกฤษ และเทคโนโลยีสารสนเทศ ในการเข้าสู่แหล่งข้อมูลทั่วโลก และสามารถค้นคว้าเรื่องราวต่าง ๆ ด้วยตนเอง
5. เพื่อให้ผู้เรียนมีโลกทัศน์กว้างไกล และมีเจตคติที่ดีต่อการใช้ภาษาอังกฤษในงานอาชีพ เนื้อหาทางภาษาที่ใช้ทางด้านคำศัพท์ ไวยากรณ์ ส่วนมากจะอยู่ในระดับเดียวกับระดับภาษาที่ผู้เรียนเรียนในวิชาภาษาอังกฤษหลัก ทั้งนี้อาจมีคำศัพท์ หรือโครงสร้างที่สูงกว่าระดับแทรกอยู่บ้าง ขึ้นอยู่กับรูปแบบของสาร (Text Type) ที่เลือกมาใช้ ซึ่งจะเน้นเรื่องที่อยู่ใกล้ตัวผู้เรียน อันเป็นเรื่อง หรือ สิ่งที่พบเห็น หรือเกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวันของผู้เรียน หรือเป็นเรื่องที่กำลังอยู่ในความสนใจของชุมชน และสังคม เนื้อหาทางภาษามีความหลากหลาย เป็นการรวบรวมภาษาที่ผู้เรียนเรียนมาแล้วทั้งหมดตั้งแต่ระดับต้นจนถึงระดับสูง เพิ่มเติมภาษาที่ใช้ในสังคม และในสถานการณ์จริง และภาษาเฉพาะอาชีพ (Authentic English and Vocational English)

แนวการจัดการเรียนการสอนให้เน้นลักษณะดังนี้

1. เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Learner-based Teaching) โดยให้ผู้เรียนนำความรู้จากวิชาภาษาอังกฤษหลัก ประสบการณ์ และความรู้รอบตัวมาสร้างกิจกรรม หรือโครงการตามความสนใจ ทั้งนี้ผู้เรียนจะสร้างสื่อ และค้นคว้าหาความรู้จากแหล่งวิทยากรต่าง ๆ ด้วยตนเอง โดยครูเป็นผู้กระตุ้น ชี้แนะแนวทาง และให้ความช่วยเหลือให้จัดกิจกรรมได้สำเร็จตามความต้องการของผู้เรียน
2. เน้นรูปแบบที่ให้โอกาสผู้เรียนได้นำความสามารถทางภาษาอังกฤษที่เรียนในวิชาภาษาอังกฤษหลักมาใช้ให้เกิดความคล่องแคล่ว และมีความมั่นใจมากขึ้น กิจกรรมที่จัดจึงเป็นลักษณะการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self-Access Learning) มีการวางแผนการเรียนอย่างเป็นระบบ รู้จักวิถีศึกษาค้นคว้าจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ รวมทั้งการปฏิบัติในสถานการณ์จริงจากสถานประกอบการ หรือองค์กรที่จัดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษทั้งใน และต่างประเทศ โดยครูผู้สอนทำหน้าที่กระตุ้นให้ผู้เรียนเรียนรู้วิธีการเรียนรู้ (Learning How to Learn) เป็นที่ปรึกษาให้คำแนะนำเพิ่มเติมเนื้อหาความรู้ให้สมบูรณ์ขึ้น

ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม

มโนทัศน์ของการเรียนรู้ด้วยตนเองมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีกลุ่มมนุษยนิยม ซึ่งมีความเชื่อเกี่ยวกับความอิสระ และความเป็นตัวของตัวเองของมนุษย์ ดังที่ เอลเลียส และ มาเรียม (Ellis and Merriam, 1980 อ้างถึงใน Hiemstra and Brockett, 1994 : 66) กล่าวถึงสมมติฐานเกี่ยวกับความเป็นมนุษย์ไว้ สรุปได้ว่า มนุษย์ทุกคนเกิดมาพร้อมกับความดี มีความเป็นอิสระ เป็นตัวของตัวเอง สามารถเลือกทางเลือกของตนเอง มีศักยภาพและพัฒนาศักยภาพของตนเองอย่างไม่มีขีดจำกัด มีมโนทัศน์เกี่ยวกับตนเองเป็นส่วนสำคัญในการเจริญเติบโต และการพัฒนาตนไปถึงสัจกาลแห่งตน (Self-actualization) มนุษย์จะให้คำจำกัดความต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งต่างกัน มีความรับผิดชอบต่อตนเองและต่อผู้อื่นแตกต่างกัน

การจัดทําการเรียนการสอนตามแนวมนุษยนิยมจึงเน้นให้ความสำคัญต่อผู้เรียนรายบุคคล เน้นให้ความอิสระ และการเรียนรู้ตามความต้องการที่แท้จริงของผู้เรียน ซึ่งเชื่อว่าจะทำให้การเรียนรู้ได้ผลสูงสุด

แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับที่ สุรางค์ ไคว์ตระกูล (2533 : 213) ได้สรุปความเชื่อพื้นฐานของ นักจิตวิทยามนุษยนิยม 3 ท่านคือ โรเจอร์ (Roger, 1969) โคมส์ (Comb, 1982) และมาสโลว์ (1987) ที่กล่าวไว้ในแนวเดียวกันว่า มนุษย์ทุกคนมีศักยภาพ และความโน้มเอียงที่จะหาหนทางเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยมีแรงจูงใจภายในช่วยสร้างสถานการณ์ และสิ่งแวดล้อมให้เป็นไปตามที่ตนเองต้องการ มนุษย์สามารถ รับผิดชอบพฤติกรรมของตนเอง ถือว่าตนเองเป็นปัจเจกบุคคล และเป็นบุคคลที่มีค่าซึ่ง โรเจอร์ (Roger, 1969) อ้างถึงใน สุรางค์ ไคว์ตระกูล, 2533 : 216) ยังได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้แนวมนุษยนิยมไว้ใน หนังสือชื่อว่า Freedom to Learn ไว้ดังนี้

1. โดยธรรมชาติแล้วมนุษย์ทุกคนมีศักยภาพที่จะเรียนรู้
 2. การเรียนรู้จะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อผู้เรียนรับรู้ว่าการเรียนมีความหมาย และมีความสัมพันธ์ต่อ จุดมุ่งหมายของชีวิตของผู้เรียน
 3. ผู้เรียนจะต่อต้านการเรียนรู้ที่ผู้เรียนรู้สึกว่า เป็นการกระทบกระเทือนรุนแรง ความรู้สึกเกี่ยวกับ "ตน"(self) ของผู้เรียน
 4. ในกรณีที่การรุนแรงจากสิ่งภายนอกลดลง ผู้เรียนอาจจะค่อย ๆ ยอมรับการเรียนรู้ที่ผู้เรียน รู้สึกว่าเป็นการกระทบกระเทือนต่อตนเองได้บ้าง
 5. ผู้เรียนอาจจะยอมรับรับรู้ประสบการณ์ใหม่ๆ และเริ่มเรียนรู้ ถ้าหากการรุนแรงจากสิ่งภายนอก ต่อตนเองต่ำ
 6. การเรียนรู้ที่สำคัญมักจะเกิดจากการลงมือกระทำของผู้เรียนเอง
 7. ถ้าผู้เรียนมีส่วนร่วมและมีความรับผิดชอบในกระบวนการเรียนรู้จะช่วยในการเรียนรู้มากขึ้น
- สุรางค์ ไคว์ตระกูล (2533 : 218) ยังได้สรุปหลักการพื้นฐานของการศึกษาแนวมนุษยนิยมจาก ความคิดเห็นของ โรเจอร์ มาสโลว์ และ โคมส์ไว้ดังนี้
1. นักเรียนจะเรียนรู้ก็ต่อเมื่อความต้องการพื้นฐาน 4 ประการ ได้แก่ ความต้องการทางสรีระ ความต้องการความปลอดภัย ความต้องการความรัก และความต้องการเป็นส่วนหนึ่งของหมู่คณะ รวมทั้ง ความต้องการที่จะรู้จักว่าตนเองมีค่าไม่บกพร่อง
 2. ความรู้สึกมีความสำคัญเท่ากับความจริง ฉะนั้นการเรียนรู้ว่าควรจะรู้สึกอย่างไร มีความสำคัญเท่ากับการเรียนรู้ว่าควรจะคิดอย่างไร
 3. นักเรียนจะเรียนรู้ก็ต่อเมื่อบทเรียนนั้นเป็นสิ่งที่น่าสนใจและต้องการจะเรียนรู้
 4. การเรียนรู้เกี่ยวกับการกระบวนการเรียนรู้ว่าควรจะเรียนรู้อย่างไร มีความสำคัญมากกว่า การเรียนรู้เนื้อหา ความจริงต่างๆ
 5. การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อนักเรียนไม่รู้สึกว่าตนถูกทรมาน หรือมีความหวาดกลัว

6. การประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตัวของนักเรียนเอง มีความหมายและมีประโยชน์ต่อนักเรียนมากกว่าการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนด้วยผู้อื่น

โนวเลส (Knowles, 1975 : 14-20) ได้นำเสนอข้อสรุปตามแนวทฤษฎีมนุษยนิยม เกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์กับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ 6 ประการดังนี้

1. มนุษย์เติบโตด้วยความสามารถ และความต้องการที่จะนำตนเอง
2. ประสบการณ์ของผู้เรียนเป็นแหล่งความรู้สำหรับการเรียนรู้
3. บุคคลแต่ละคนเรียนรู้ในสิ่งที่ต้องการกระทำในชีวิตของแต่ละคน
4. ธรรมชาติการเรียนรู้ของผู้ใหญ่เป็นการเรียนรู้ที่มีปัญหาเป็นศูนย์กลาง
5. ผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยการนำตนเองได้รับแรงจูงใจภายในหลาย ๆ ประการเช่น ความต้องการที่จะมีความภาคภูมิใจในตนเอง (Self-esteem) ความอยากรู้อยากเห็น ความปรารถนาที่จะประสบความสำเร็จและความพอใจในความสำเร็จ

จะมีความภาคภูมิใจในตนเอง (Self-esteem) ความอยากรู้อยากเห็น ความปรารถนาที่จะประสบความสำเร็จและความพอใจในความสำเร็จ

ทิสนา ชวมณี (ม.ป.ป. : 32-33) ได้สรุปหลักการเรียนรู้ และหลักการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดของโนวเลส ไว้ว่า มนุษย์มีความสามารถที่จะตัดสินใจเลือกกระทำสิ่งที่พอใจ และรับผลการกระทำนั้น ผู้เรียนจะเรียนรู้ได้มากและดีหากมีส่วนร่วมในการเรียน และมีอิสระที่จะเลือกสิ่งที่ต้องการเรียน โดยผู้เรียนแต่ละคนจะควบคุมตนเอง และมีการนำประสบการณ์ ความรู้ ทักษะ และค่านิยมของตนเข้ามาสู่การเรียนรู้อการจัดการศึกษาจึงควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เลือกสิ่งที่จะเรียนด้วยตนเอง ตัดสินใจลงมือทำเอง และยอมรับผลการกระทำของตน เปิดโอกาสให้ผู้เรียนนำประสบการณ์ ความรู้ ทักษะของตนมาทำความเข้าใจสิ่งใหม่ โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ให้ผู้เรียนได้พัฒนาตามศักยภาพของตน

จากข้อมูลดังกล่าว สรุปได้ว่า การจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดของกลุ่มมนุษยนิยมเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีอิสระที่จะเลือกเรียนตามความต้องการที่แท้จริงของตน ไม่ให้ได้รับความกดดันจากการบังคับบัญชาของครู ควรได้รับการส่งเสริมสิ่งที่ขาด เน้นกระบวนการเรียนรู้มากกว่าเนื้อหาวิชา และให้โอกาสผู้เรียนประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตนเอง ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนมีความรู้สึที่ดีและเรียนรู้ได้ดี

การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง (Self-directed learning) เดิมใช้คำว่า Auto-Didactic (Skager, 1977: 126) เป็นแนวคิดที่พัฒนาขึ้นในหลายประเทศและหลายวัฒนธรรม นักปรัชญาโบราณหลายท่านที่ประสบความสำเร็จ และมีชื่อเสียงจากการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง เช่น เพลโต(Plato), โซครตีส (Socrates), อริสโตเติล (Aristotle) ดังนั้นการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจึงได้รับความสนใจอย่างมากจากนักการศึกษาทั่วโลกในปัจจุบัน สถาบันการศึกษาต่าง ๆ กำลังให้ความสนใจในการผลิตนวัตกรรมใหม่ ๆ เพื่อส่งเสริม

การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ตั้งแต่ช่วง ค.ศ.1980 เป็นต้นมาและมีแนวโน้มว่าจะเป็นเรื่องที่อยู่ในความสนใจ และให้ความสำคัญมากขึ้นในอนาคต (Hiemsta, 1994 : 5395)

รายละเอียดของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจะได้นำเสนอดังนี้

ความหมายของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

วัตสัน และ ทาร์ป (Watson and Tharp, 1986 : 9) กล่าวถึงกรนำตนเองไว้ว่า หมายถึง การที่บุคคลสามารถควบคุมพฤติกรรมของตนเองไปในทิศทางที่ปรารถนา ตามคำนิยามที่แท้จริงของตนเอง มีทักษะในการเลือกเป้าหมาย และออกแบบยุทธวิธีที่จะทำให้บรรลุเป้าหมาย รวมทั้งประเมินผลที่ได้ และเปลี่ยนแปลงกลยุทธ์ที่ใช้ ดังนั้นการนำตนเองจึงเป็นการผสมผสานกันระหว่างทักษะต่าง ๆ ที่จะทำให้บรรลุเป้าหมาย ไม่ว่าจะเป็นการหยุดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ หรือการเริ่มต้นพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ซึ่งแคนดี้ (Candy, 1991 : 243) กล่าวว่า "การนำตนเองของผู้เรียนจะแตกต่างกันที่เป้าหมายในการควบคุมการตัดสินใจ เกี่ยวกับการเรียนรู้ของตนเอง"

การนำตนเองจึงหมายถึง การที่ผู้เรียนตั้งเป้าหมายการกระทำด้วยตนเอง เลือกใช้ทักษะและยุทธวิธีการดำเนินการ ตลอดจนควบคุมพฤติกรรมของตนตามยุทธวิธีที่กำหนด เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้

สำหรับความหมายของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองได้มีผู้ให้ความหมายไว้ดังนี้

ฮิมสตรา (Hiemsta, 1994 : 5394-5395) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเป็น การเรียนรู้ ซึ่งผู้เรียนรับผิดชอบในด้านการวางแผน การปฏิบัติ และการประเมินผลความพยายามในการเรียนรู้ของตนเอง เป็นลักษณะซึ่งทุกคนมีอยู่ระดับหนึ่งในทุกสถานการณ์การเรียนรู้ ไม่จำเป็นจะต้องเกิดขึ้นโดยผู้เรียนแยกตัวออกจากผู้อื่น ผู้เรียนสามารถถ่ายโอนการเรียนรู้ และทักษะที่ได้จากการศึกษาจากสถานการณ์หนึ่งไปยังสถานการณ์อื่นได้"

ดิกสัน (Dixon, 1992 : 1789) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเป็นกระบวนการที่ผู้เรียนแต่ละคนอาจได้รับความช่วยเหลือจากบุคคลอื่นหรือไม่ก็ได้ ในการวิเคราะห์ ความต้องการในการเรียนรู้ของตนเอง ตั้งเป้าหมายในการเรียน ระบุบุคลากรที่เกี่ยวข้อง แหล่งความรู้ สื่ออุปกรณ์ที่ใช้ในการเรียนรู้ รวมทั้งการประเมินผลการเรียนรู้ของตนเอง"

บอริช (Borich, 1992: 286) กล่าวถึง การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง สรุปได้ว่า เป็นทั้งวิธีเรียน และวิธีสอนที่กระตุ้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ของตนเองอย่างกระตือรือร้น เพื่อให้ได้ความรู้ โดยผู้เรียนได้ใช้กระบวนการเรียนในระดับสูง ได้แก่ การให้เหตุผล การคิดแก้ปัญหา และการคิดวิเคราะห์ซึ่งมีความซับซ้อนมากกว่า การได้รู้ ได้เข้าใจ และนำไปใช้ ซึ่งเป็นทักษะการเรียนรู้ในขั้นต่ำที่เกิดได้ในการเรียนโดยทั่วไป

บอนแฮม (Bonham, 1989 อ้างถึงใน Bouchar, 1994 : 129) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเป็นวิธีการเรียนรู้ที่ผู้เรียนบริหารตนเอง หรือเป็นกระบวนการจูงใจตนเองให้เรียน ให้ปรับเปลี่ยนกระบวนการเรียน และปรับปรุงการเรียนของตน"

ชาฟริทซ์ ,โคปป์ และโซเปอร์ (Shafritz, Koeppe and Soper, 1988) กล่าวถึง การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง สรุปได้ว่า เป็นกระบวนการที่เป็นระบบ ที่ผู้เรียนรายบุคคลรับผิดชอบร่วมกับผู้เรียนคนอื่น ในการวินิจฉัยความต้องการการเรียนรู้ของตน กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ วางแผนและมีส่วนร่วมตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการเรียนรู้ที่จะทำให้บรรลุจุดประสงค์ รวมทั้งมีการประเมินความก้าวหน้าของตนในการบรรลุจุดประสงค์ที่ตั้งไว้

บรูคฟีลด์ (Brookfield, 1984 : 61) สรุปการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ว่า หมายถึง การแสวงหาความรู้โดยผู้เรียนเป็นผู้กำหนดเป้าหมายการเรียนที่ชัดเจน ควบคุมกิจกรรมการเรียนของตนในด้านเนื้อหา และวิธีการเรียน โดยอาจขอความช่วยเหลือในด้านต่างๆ เช่น การกำหนด และใช้หนังสือประกอบการศึกษา หรือบทความต่าง ๆ จากบุคคลอื่นๆ ที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งเลือกวิธีการประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตนเอง

โรเจอร์ (Roger, 1983 อ้างถึงใน Geistner, 1992 : 94) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง หมายถึง ความอิสระที่จะเรียนหรือเลือกเรียน"

กริฟฟิ (Griffin, 1983 : 153) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง เป็นการจัดกระบวนการการเรียนรู้เฉพาะของบุคคล โดยมีเป้าหมายที่จะพัฒนาการเรียนรู้ความสามารถในการวางแผน การปฏิบัติตามแผน และการประเมินผลการเรียนรู้ของตน"

เชเวน (Chevan, 1983 : 1362) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง หมายถึง การที่ผู้เรียนสามารถควบคุมสถานการณ์การเรียนรู้ของตนเอง"

บาวด์ (Boud, 1982: 27) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเป็นการที่ผู้เรียนมีจุดมุ่งหมายในการเรียนรู้ที่มาจากความต้องการของตนเอง มีทิศทางการทำงานและความรับผิดชอบในงานของตน ใม่ว่าจะอยู่ในสถานการณ์การเรียนเช่นใด และระดับอายุของผู้เรียนจะเป็นเท่าใด"

กิบบอน และฟิลลิปส์ (Gibbon and Phillips, 1982) บรอกคอกซ์ (Brookett, 1985) และ วิลเลน (Willen, 1994) อ้างถึงใน มาเรียม และ คาฟาเวลลา (Marriam and Caffarella, 1991: 41) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง เป็นการจัดการศึกษาที่ผู้เรียนมีความรับผิดชอบเบื้องต้นในการวางแผน ดำเนินกิจกรรมตามแผน และประเมินประสิทธิภาพการเรียนรู้ของตนเอง"

โนวเลส (Knowles, 1980 อ้างถึงใน Price, Kudina and Flegal, 1992 : 165) ได้ขยายมโนทัศน์ของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไปสู่การเรียนในระบบด้วย ซึ่งเป็นการเรียนที่ผู้เรียนได้รับการกระตุ้นให้ใช้วิธีการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ให้อำนาจในการประเมิน ความต้องการในการเรียนรู้ของตนเอง กำหนดจุดประสงค์ พัฒนาการที่การประเมิน และวางโครงการเรียนของตน โดยครูเป็นเพียงผู้อำนวยความสะดวกในการเรียน

สคเจอร์ (Skager, 1977 : 133) กล่าวว่า การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเป็นประสบการณ์ การเรียนรู้ส่วนบุคคลผู้เรียนมีเป้าหมายในการพัฒนาทักษะ ความสามารถในการวางแผน การบริการ การจัดการ และการประเมินผลกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง และในฐานะที่เป็นสมาชิกกลุ่มที่มีการเรียน แลกเปลี่ยน

โนวเลส (Knowles, 1976 : 18) กล่าวถึงการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ สรุปได้ว่า การเรียนรู้ ด้วยการนำตนเองเป็นการบวนการที่ผู้เรียนคิดริเริ่มการเรียนรู้ โดยวินิจฉัยความต้องการในการเรียนรู้ของตน กำหนดเป้าหมาย และเลือกการเรียนรู้ ติดต่อกับบุคคลอื่น หาแหล่งความรู้ เลือกใช้ยุทธวิธีการเรียนรู้ เสริมแผนการเรียนรู้ และประเมินผลการเรียนของตน ด้วยความช่วยเหลือจากผู้อื่นหรือไม่ก็ได้

ทัฟ (Tough, 1971 อ้างถึงใน Bouchar, 1994 : 122) กล่าวว่า การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง คือ การเรียนรู้ที่บุคคลตั้งใจจะให้เกิดขึ้น การเรียนรู้แบบนี้จะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลนั้นมีความผูกพันมุ่งมั่นกับการเรียนเรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างต่อเนื่อง พร้อมกับมีการวางแผนการเรียนของตนเองด้วย

จากความหมายของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองดังกล่าวสรุปได้ว่า การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง หมายถึง การที่ผู้เรียนมีส่วนร่วม หรือถูกกระตุ้นให้มีส่วนร่วมรับผิดชอบควบคุมการเรียนรู้ และปรับปรุง การเรียนรู้ของตนเอง โดยผ่านการบวนการเรียนรู้ที่เป็นระบบ ผู้เรียนวินิจฉัยความต้องการในการเรียนรู้ที่ แท้จริงของตน กำหนดเป้าหมาย และจุดประสงค์ที่จะพัฒนาทักษะการเรียน วางแผนการเรียนรู้โดยเลือก และออกแบบยุทธวิธีการเรียนที่จะทำให้บรรลุเป้าหมาย ได้แก่ การกำหนดสื่อการเรียน แหล่งความรู้ และ บุคคลที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งวิธีการและเกณฑ์การประเมินผล ในบรรยากาศที่เป็นอิสระ โดยจะดำเนินการ ด้วยตนเองหรือร่วมมือกับผู้อื่นก็ได้

ความสำคัญและประโยชน์ของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

นักการศึกษาได้เห็นความสำคัญและประโยชน์ของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองมากขึ้นเรื่อยๆ โดยมีผู้นำเสนอแนวคิดที่แสดงให้เห็นความสำคัญและประโยชน์ของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ดังนี้

โนวเลส (Knowles, 1976 : 14-15) กล่าวถึงความสำคัญและประโยชน์ของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้สรุปได้ดังนี้

1. บุคคลที่เรียนรู้ด้วยการริเริ่มของตนเองจะเรียนได้มากกว่า ดีกว่า มีความตั้งใจ มีจุดมุ่งหมาย และมีแรงจูงใจสูงกว่า สามารถนำประโยชน์จากการเรียนรู้ไปใช้ได้ดีกว่าและยาวนานกว่าคนที่เรียนโดยเป็นเพียงผู้รับ หรือรอการถ่ายทอดจากครู
2. การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสอดคล้องกับพัฒนาการทางจิตวิทยา และกระบวนการทางธรรมชาติ ทำให้บุคคลมีทิศทางของการบรรลุเป้าหมายจากลักษณะหนึ่งไปสู่อีกลักษณะหนึ่ง เช่น

ความต้องการพึ่งพาผู้อื่นไม่เป็นตัวของตัวเอง	สู่	ความเป็นตัวของตัวเอง
ความสามารถต่ำ	สู่	ความสามารถสูงขึ้น

ความรับผิดชอบต่ำ	คู่	ความรับผิดชอบสูงขึ้น
ความเห็นแก่ตัว	คู่	การช่วยเหลือผู้อื่น
การไม่ยอมรับตนเอง	คู่	การยอมรับตนเอง
การเลียนแบบ	คู่	การริเริ่ม
ความท้อแท้	คู่	ความมีเหตุผล

3. การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองทำให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบ ซึ่งเป็นลักษณะที่สอดคล้องกับพัฒนาการ ใหม่ ๆ ทางการศึกษา เช่น หลักสูตร ห้องเรียนแบบเปิด ศูนย์บริการวิชาการ การศึกษาอย่างอิสระ มหาวิทยาลัยเปิด ส่วนเน้นให้ผู้เรียนรับผิดชอบการเรียนรู้เอง

4. การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองทำให้มนุษย์อยู่รอด การมีความเปลี่ยนแปลงใหม่ๆ เกิดขึ้นเสมอ ทำให้มีความจำเป็นที่จะต้องศึกษาเรียนรู้ การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจึงเป็นกระบวนการต่อเนื่องตลอดชีวิต

นอกจากนี้ ไนวอลล์ ยังกล่าวถึงความจำเป็นที่ต้องสอนให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง สรุปได้ว่า ทุกวันนี้คนส่วนใหญ่แสวงหากการศึกษาในระดับที่สูงขึ้น ได้เรียนรู้ทักษะการเรียนรู้จากการสอนของครู จึงยังไม่รู้วิธีวินิจฉัยความต้องการในการเรียนของตนเอง ไม่สามารถกำหนดจุดมุ่งหมายในการเรียนรู้ของตนเอง ไม่สามารถระบุแหล่งความรู้ที่ต้องการ และวางแผนการใช้ยุทธวิธี สื่อการเรียน และแหล่งความรู้เหล่านั้น หรือแม้แต่ประเมินและตรวจสอบความถูกต้องของผลการเรียนรู้ของตนเอง

บอยเดลล์ (Boydell, 1976 อ้างถึงใน Boud, 1982 : 34) กล่าวถึงความสำคัญของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองทำให้ผู้เรียนสามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ มีการปรับวิธีการแก้ปัญหาของตนเอง มีความยืดหยุ่น มีความสำเร็จ มีความสร้างสรรค์ สามารถปรับพฤติกรรมจัดการกับปัญหาได้ดีขึ้น และเรียนรู้วิธีการที่จะเรียนรู้"

ดิกกินสัน (Dickinson, 1987 : 18-36) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้แม้ว่าจะมีโอกาสนในการฝึกปฏิบัติไม่เท่ากัน มีความแตกต่างกันในด้านความถนัด วิถีคิด ยุทธวิธีการเรียนรู้ และความมุ่งหมายในการเรียน จึงเป็นวิธีการเรียนที่ทำให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจในทางบวก และเรียนรู้ที่จะเรียน"

บอริช (Borch, 1992 : 286) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจะช่วยให้ผู้เรียนสร้างความเข้าใจและความหมายจากเนื้อหาตำราด้วยตนเอง ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักให้เหตุผล แก้ปัญหา และคิดวิเคราะห์เกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียน และยังช่วยเพิ่มทักษะ การควบคุมตนเอง และพฤติกรรมที่สังคมยอมรับ"

ลาวิสซี (Ladsey, 1994 : 9) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตซึ่งมักไม่มีใครตระหนักถึง เพราะที่ผ่านมากไม่ได้ใช้การเรียนรู้แบบนี้ในชั้นเรียน แต่ในอนาคตผู้เรียนจะต้องรับผิดชอบการเรียนรู้ของตนเองมากขึ้น จึงจำเป็นจะต้องฝึกผู้เรียนให้มีรูปแบบการเรียนรู้ของตนเอง สามารถประเมินความพร้อมใน การเรียนเพื่อที่จะนำไปสู่ความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของตนเองมากขึ้น"

เททฟิงเกอร์ (Tieffinger, 1996 : 325) กล่าวว่า "ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ของตนเองจะจัดการตนเองได้ดี มีโอกาสที่จะทำงานตามระดับความก้าวหน้าของตนเอง มีโอกาสที่จะเลือกเนื้อหา

ประสบการณ์ และเป้าหมายทางการเรียนตามความต้องการของตนเอง ทำให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียนมากขึ้น และเรียนได้ดีขึ้น”

จากความสำคัญของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองดังกล่าว จะเห็นว่าการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเป็นคุณลักษณะที่สำคัญต่อการดำเนินชีวิตที่มีประสิทธิภาพ ช่วยให้ผู้เรียนมีความตั้งใจสูง มีแรงจูงใจสูง มีความยืดหยุ่นมากขึ้น มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ มีการปรับตัวกิจกรรมทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ รู้จักเหตุผล รู้จักคิดวิเคราะห์ ปรับวิธีการแก้ปัญหาของตนเอง จัดการกับปัญหาได้ดีขึ้น เรียนรู้วิธีการเรียนรู้ได้เรียนได้มากขึ้นและดีขึ้น และสามารถนำประโยชน์จากการเรียนรู้ไปใช้ได้ดีขึ้น ยาวนานขึ้น ทำให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียน นอกจากนี้วิธีการเรียนยังสนองความแตกต่างระหว่างบุคคล สอดคล้องกับพัฒนาการทางจิตวิทยา และธรรมชาติของมนุษย์ รวมทั้งพัฒนาการใหม่ๆ ทางการศึกษาที่เน้นให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของตนเอง ซึ่งมีความจำเป็นอย่างยิ่งสำหรับการศึกษาในขั้นพื้นฐานที่จะต้องการเตรียมผู้เรียนให้มีประสบการณ์ในการเรียนรู้ในรูปแบบนี้เพื่อเป็นพื้นฐานในการศึกษาตลอดชีวิต

ลักษณะของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

โบชาร์ต (Bouchard, 1994 : 131-132) ได้สรุปลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองตามแนวคิดของ ทัฟ (Tough, 1971) กุกลีเอลมีโน (Guglielmino, L. M., 1977) และ สเปียร์ และมอคเกอร์ (Spear and Mocker, 1984; 1988) ได้ 3 ลักษณะตามลำดับดังนี้

1. ลักษณะที่เป็นตัวแปรด้านการเรียนการสอน ทัฟ (Tough, 1971) เน้นที่กิจกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองซึ่งมีขั้นตอนประกอบด้วย การวางแผน และการดำเนินตามแผน ตามแนวคิดนี้ผู้เรียนจะได้ประโยชน์จากการเรียนรู้ จึงจัดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเป็นตัวแปรด้านการเรียนการสอน

2. ลักษณะที่เป็นตัวแปรด้านจิตวิทยา กุกลีเอลมีโน (Guglielmino, L. M., 1977) เน้นที่แรงจูงใจของผู้เรียนแต่ละคนที่จะนำตนเองในการเรียนรู้ ในทัศนะนี้ผู้ที่จะเรียนรู้ด้วยการนำตนเองได้ดีต้องเป็นผู้ที่มีบุคลิกภาพในการนำตนเอง การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจึงเป็นตัวแปรทางด้านจิตวิทยา

3. ลักษณะที่เป็นตัวแปรที่เป็นระบบ สเปียร์ และ มอคเกอร์ (Spear and Mocker, 1984) มีความเห็นว่าลักษณะทั้ง 2 ด้านดังที่ ทัฟ (Tough) และ กุกลีเอลมีโน (Guglielmino) กล่าวถึงนั้นยังไม่เพียงพอที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจะเกิดได้ต้องมีสถานการณ์มาประกอบด้วย ดังนั้นจึงมีทัศนะต่อการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในลักษณะของตัวแปรที่เป็นระบบ

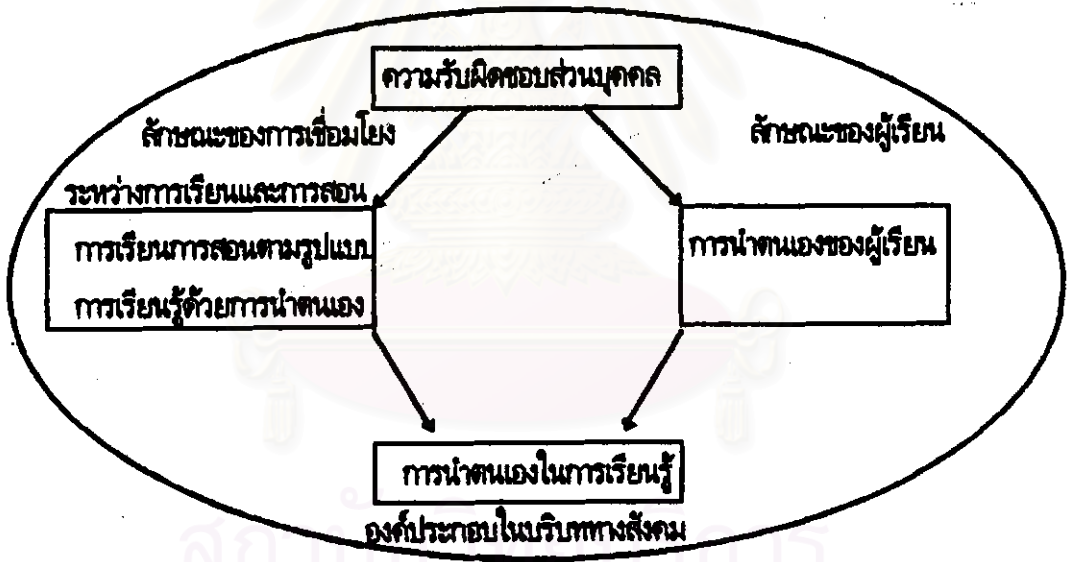
แคนดี (Candy, 1991 : 22-23) ได้เสนอมิติในการพิจารณาเกี่ยวกับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองออกเป็น 2 มิติคือ

1. มิติที่เป็นเป้าหมาย เป็นคุณลักษณะของผู้เรียน ได้แก่ ความรับผิดชอบและการจัดการตนเอง
2. มิติที่เป็นกระบวนการ เป็นกระบวนการของความรู้ความเข้าใจ และกระบวนการคิดวิเคราะห์

ทูกิลเอนโม (1977: 34) กล่าวถึงลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่าจะต้องอาศัยเงื่อนไขของการจัดสภาพการเรียนรู้ซึ่งเกิดขึ้นได้ในสถานการณ์ที่หลากหลาย โดยอาจพิจารณาได้ใน 2 ลักษณะคือ

1. ลักษณะที่เป็นการจัดการเรียนการสอน การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเกิดขึ้นได้ทั้งในชั้นเรียนที่มีครูเป็นผู้นำในการเรียน และผู้เรียนวางแผนกำหนดโครงการเรียนรู้ด้วยตนเอง
2. ลักษณะที่เป็นบุคลิกลักษณะของผู้เรียนซึ่งประกอบด้วยเจตคติ คำนิยมและความสามารถของผู้เรียน ซึ่งจะมีโอกาสเกิดขึ้นได้สูงสุดเมื่อมีการจัดสภาพการเรียนรู้ที่ส่งเสริมกัน ลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจึงเป็นบุคลิกลักษณะที่ซับซ้อนที่แต่ละบุคคลมีไม่เท่ากัน

บรอดเบคท์ และ ฮีมสตรา (Brockett and Hiemstra , 1991 อ้างถึงใน Brockett and Hiemstra , 1994: 71-73) ได้สังเคราะห์ลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองและเสนอเป็น รูปแบบการเน้นความรับผิดชอบ ส่วนบุคคล หรือ The Personal Responsibility Orientation (PRO) Model แสดงความแตกต่าง และความเหมือนระหว่างการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในลักษณะ ที่เป็นวิธีการสอน และเป็นคุณลักษณะทางบุคลิกภาพ ดังแผนภูมิต่อไปนี้



แผนภูมิที่ 1 PRO (Personal Responsibility Orientation) Model

จากแผนภูมิ ฮีมสตรา(Hiemstra, 1994 : 5397) ได้อธิบายถึงส่วนประกอบในการทำความเข้าใจการนำตนเอง 4 ส่วนดังนี้

1. ความรับผิดชอบต่อส่วนบุคคล (Personal Responsibility) ซึ่งหมายถึง การที่บุคคลมีความเป็นเจ้าของความคิดและการกระทำของตนเอง สามารถควบคุม และตอบโต้ต่อสถานการณ์ สามารถควบคุมศักยภาพในการนำตนเองในทิศทางที่ได้เลือกจากทางเลือกหลาย ๆ ทาง โดยยอมรับผลที่จะเกิดขึ้นจากการกระทำที่มาจากความคิดตัดสินใจของตนเอง
2. การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ในลักษณะที่เป็นกระบวนการสอนประกอบด้วยลักษณะดังนี้

- 2.1 มีศูนย์กลางอยู่ที่กิจกรรมที่เป็นความต้องการจำเป็น
- 2.2 มีแหล่งความรู้สำหรับการเรียนรู้ที่พร้อม
- 2.3 มีการลงมือปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้
- 2.4 มีการประเมินผลการเรียนรู้
- 2.5 เป็นการสอนรายบุคคลซึ่งมีลักษณะของการเชื่อมโยงระหว่างกระบวนการเรียนและการสอน

การสอน

3. การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองที่เป็นลักษณะและบุคลิกภาพของผู้เรียน ได้แก่ ผู้ที่มีลักษณะส่วนบุคคลที่นำไปสู่ความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของตน การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจึงเป็นทั้งตัวประกอบภายนอกที่ส่งผลให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบ และตัวประกอบภายในที่มุ่งใจให้รับผิดชอบต่อความคิดและการกระทำที่เกี่ยวกับการเรียนรู้ การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองกับการนำตนเองของผู้เรียนจึงเชื่อมโยงต่อเนื่องกันอย่างมาก

4. การนำตนเองในการเรียนรู้ เป็นลักษณะที่สามารถมองได้ในสภาพของการเรียนรู้ที่ต่อเนื่อง และจะได้ ผลสูงสุดเมื่อระดับการนำตนเองสมมูลกับโอกาสการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

องค์ประกอบของรูปแบบการเน้นความรับผิดชอบส่วนบุคคล (PRO Model) ในแผนภูมิแสดงถึงส่วนประกอบทั้งหมด ได้แก่ความรับผิดชอบส่วนบุคคลที่มีอยู่ในผู้เรียน และแสดงออกในกระบวนการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองประกอบกันเป็นจุดเริ่มของการนำตนเองในการเรียนรู้ บริบททางสังคม ซึ่งได้แก่ ขอบเขตของกิจกรรมการเรียนรู้ หรือผลของกิจกรรมที่ถูกสร้างขึ้น

จากแนวคิดเกี่ยวกับลักษณะของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง สรุปได้ว่าการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสามารถพิจารณาได้ใน 2 ลักษณะใหญ่ ๆ ได้แก่ ลักษณะทางบุคลิกภาพของผู้เรียน ซึ่งประกอบขึ้นด้วยเจตคติ ค่านิยม และความสามารถของผู้เรียนในการรับผิดชอบและการควบคุมจัดการตนเอง กับลักษณะที่เป็นสภาพการจัดการเรียนการสอนที่มีศูนย์กลางอยู่ที่ความต้องการจำเป็นของผู้เรียน การมีแหล่งความรู้ที่พร้อม การลงมือปฏิบัติ ซึ่งผู้เรียนต้องอาศัยกระบวนการของความรู้อุณหภูมิ และความเข้าใจ และกระบวนการคิดวิเคราะห์ การวางแผนการเรียน การดำเนินการตามแผน และการประเมินผล ซึ่งได้มีผู้กล่าวถึงรายละเอียดของแต่ละลักษณะดังนี้

1. ลักษณะทางบุคลิกภาพ

แฮมิลตัน และกาทาลา (Hamilton and Ghatala, 1994 : 254) กล่าวถึงผู้ที่มีลักษณะนำตนเองในการเรียนรู้ว่าเป็นบุคคลที่มีเป้าหมายในการเรียนรู้ เป็นผู้มีความรับผิดชอบในการเรียนรู้มาก ทำให้เกิดความพยายามในการเพิ่มระดับ การควบคุมตนเองในการเรียนรู้ ซึ่งจะเป็นสิ่งสนับสนุนการพัฒนาเป้าหมายการเรียนรู้

แกวริสัน (Garrison, 1993 : 30) กล่าวว่า "ผู้เรียนที่มีการนำตนเองในการเรียนรู้จะมีลักษณะ ฟังทักซึ่งกันและกันในการสร้างความเข้าใจจากบทสนทนา รับข้อมูลป้อนกลับจากเพื่อน และผู้สอนซึ่งทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียน ซึ่งต้องเป็นผู้อำนวยความสะดวกที่มีความสามารถ"

ทอมสัน (Thomson, 1992 : 625) ได้สรุปลักษณะของผู้นำตนเองในการเรียนภาษาต่างประเทศตามแนวคิดของโนวสว่าต้องประกอบด้วยความสามารถดังต่อไปนี้

1. จัดบรรยายภาคการเรียนรู้ที่พอใจโดยร่วมมือกับเพื่อน ผู้สอนหรือบุคลากรอื่น ๆ ได้
2. วิเคราะห์ความต้องการอย่างแท้จริงของตนเองได้
3. แปลงความต้องการในการเรียนรู้ของตนเองเป็นจุดประสงค์การเรียนรู้ได้
4. เลือกประกอบภารกิจ และยุทธวิธีที่มีประสิทธิภาพที่จะทำให้บรรลุจุดประสงค์ได้
5. ประเมินผลสัมฤทธิ์ของตนเองได้

คอนเฟสเซอร์ (Confessore, 1991 อ้างถึงใน Confessore and Confessore, 1994 : 203)

ได้เสนอว่าลักษณะของผู้เรียนที่นำตนเองในการเรียนรู้จะต้องมีความสมดุลกันระหว่างองค์ประกอบต่อไปนี้

1. ความปรารถนาที่จะมีทักษะ ข้อมูล หรือเจตคติที่เฉพาะเจาะจง (Desire to acquire particular skills, information or attitudes)

2. ความริเริ่ม (Initiative)

3. การมีแหล่งข้อมูลความรู้ (Resourcefulness)

4. ความเพียร (Persistence)

5. ความมั่นใจในทักษะการเรียนรู้ขั้นพื้นฐานของตนเอง (Confidence in one's basic learning skill)

6. การรับรู้ตนเองว่าเป็นผู้เรียนรู้ตลอดชีวิต (Perception of self as a lifelong learner)

ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1989 : 329) กล่าวถึงลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่า สามารถทำนายได้จากระดับแรงจูงใจของผู้เรียน ความกระตือรือร้นที่จะมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ของตน การรู้กระบวนการรู้คิดของตนเอง การมีความริเริ่ม และความพยายามให้ได้มาซึ่งความรู้ และทักษะด้วยตนเองมากกว่าจะขึ้นอยู่กับครูผู้สอน ผู้ปกครอง และแหล่งอื่น ๆ ซึ่งการเรียนรู้จะต้องใช้ยุทธวิธีเฉพาะในการทำให้บรรลุเป้าหมายทางการศึกษา

ออดดี (Oddi, 1987 : 27) กล่าวว่า "ลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเป็นลักษณะทางบุคลิกภาพที่มุ่งใจให้ผู้เรียนเรียนต่อไป โดยใช้วิธีการเรียนที่หลากหลายวิธีได้" และได้นำเสนอโครงสร้างเพื่ออธิบายผู้เรียนที่มีการนำตนเองโดยพิจารณาจากองค์ประกอบ 5 ประการ ได้แก่ การมีส่วนร่วมในการเรียน (Educational Participation) การมีสติปัญญาที่เป็นผู้ใหญ่ (Adult Intelligence) การมีความเชื่อมั่นในตนเอง (Self-Confidence) การมีความอดทน (Endurance) และการมีกิจกรรมร่วมกัน (Affiliation)

สเคเจอร์ (Skager, 1978 : 116-117) กล่าวถึงคุณลักษณะของผู้เรียนที่จะเรียนรู้ด้วยการนำ

ตนเองได้ดีว่าควรมีลักษณะ 7 ประการ ดังนี้

1. การเป็นผู้ยอมรับตนเอง (Self-Acceptance) ได้แก่ การมีเจตคติในเชิงบวกต่อตนเอง
 2. การเป็นผู้มีการวางแผนการเรียนรู้ (Planfulness) ประกอบด้วย
 - 2.1 การรู้ความต้องการในการเรียนของตนเอง
 - 2.2 การวางจุดหมายที่สอดคล้องกับความต้องการนั้น
 - 2.3 การวางแผนการปฏิบัติงานที่มีประสิทธิภาพเพื่อให้บรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้
 3. การเป็นผู้มีแรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) คือเรียนรู้ได้โดยไม่ต้องมีสิ่งควบคุมหรือบังคับจากภายนอก เช่น รางวัล การถูกทำโทษ การหวังคุณิบัตร หรือตำแหน่ง
 4. การประเมินผลตนเอง (Internalized Evaluation) ว่าสามารถเรียนได้ดีเพียงใด ซึ่งอาจขอความร่วมมือจากผู้อื่นในการประเมินด้วยก็ได้
 5. การมีลักษณะเปิดกว้างต่อประสบการณ์ (Openness to Experience) ได้แก่การมีความสนใจใคร่รู้ อดทนต่อความไม่ชัดเจนคลุมเครือ ยุ่งยากสับสน เรียนอย่างสนุก สิ่งเหล่านี้ทำให้เกิดแรงจูงใจในการทำกิจกรรมซึ่งก่อให้เกิดประสบการณ์ใหม่ ๆ
 6. การมีลักษณะของการยืดหยุ่น (Flexibility) คือ มีการปรับเปลี่ยนวิธีการเรียนรู้เมื่อยังไม่ประสบผลสำเร็จโดยมีการสำรวจปัญหา สองมิติสองถูกโดยไม่เลิกสิ้นความตั้งใจที่จะเรียนรู้
 7. ความเป็นตัวของตัวเอง (Autonomy) บุคคลที่มีความเป็นตัวของตัวเองจะสามารถตั้งมาตรฐานด้านเวลาและสถานที่ได้ว่าลักษณะการเรียนรู้แบบใดมีคุณค่าและเป็นที่ยอมรับได้
- โนวาร์ส (Knowles, 1976 : 61) ได้กล่าวถึงลักษณะของผู้มีการนำตนเองในการเรียนรู้ไว้ 9 ประการ สรุปได้ดังนี้

1. มีความเข้าใจถึงความแตกต่างของบุคคลในด้านความคิด และทักษะที่จำเป็นในการเรียนรู้ ได้แก่ รู้ความแตกต่างระหว่างการเรียนโดยมีครูเป็นผู้นำ และการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
2. มีแนวคิดเกี่ยวกับตนเองว่าเป็นบุคคลที่มีความเป็นตัวของตัวเอง ไม่ขึ้นกับผู้อื่น และเป็นผู้ที่สามารถนำตนเองได้
3. มีความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์อันดีกับเพื่อน เพื่อที่จะให้บุคคลเหล่านั้นเป็นผู้สะท้อนให้ทราบถึงความต้องการในการเรียนรู้ การวางแผนการเรียนรู้ของตนเองรวมทั้งการช่วยเหลือผู้อื่น ตลอดจนการได้รับ ความช่วยเหลือจากบุคคลเหล่านั้น
4. มีความสามารถในการวิเคราะห์ความต้องการในการเรียนรู้อย่างแท้จริงโดยร่วมมือกับผู้อื่น
5. มีความสามารถในการกำหนดจุดมุ่งหมายการเรียนรู้จากความต้องการในการเรียนรู้ของตนเอง โดยเป็นจุดมุ่งหมายที่สามารถประเมินผลสำเร็จได้
6. มีความสามารถในการเชื่อมความสัมพันธ์กับผู้สอนเพื่อขอความช่วยเหลือหรือปรึกษา
7. มีความสามารถในการแสวงหาบุคคลและแหล่งวิทยาการที่เหมาะสมสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ที่แตกต่างกัน

8. มีความสามารถในการเลือกแผนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ โดยใช้ประโยชน์จากแหล่ง
วิทยากรต่าง ๆ มีความคิดริเริ่ม และมีทักษะในการวางแผนอย่างดี

9. มีความสามารถในการเก็บรวบรวมข้อมูล และนำผลจากข้อมูลที่ค้นพบไปใช้ได้อย่างเหมาะสม
เดียร์เดน (Dearden, 1976 อ้างถึงใน Boud, 1982 : 22) กล่าวถึงคุณสมบัติของผู้เรียนที่เรียนรู้
ด้วยการนำตนเองว่าต้องเป็นผู้ที่มีความรับผิดชอบโดยอาจสังเกตได้จากลักษณะต่อไปนี้

1. ช่างสงสัย และชอบถาม มีความรู้สึกว่าคุณมีสิทธิที่จะถาม
2. จะไม่รับข้อตกลง หรือข้อเสนอที่ผู้อื่นหยยยื่นให้โดยไม่ได้วิเคราะห์พิจารณา
3. สามารถบอกสิ่งที่ตนสนใจได้
4. สามารถตั้งเป้าหมาย หลักการ และวางแผนงานของตนเองจากความมุ่งหมาย และ
ความต้องการของตนเองอย่างเสรี โดยปราศจากการบังคับจากผู้อื่น

5. เลือกวิธีต่าง ๆ ในการแสดงออกทางความคิดหรือจุดหมายของตนอย่างอิสระ
6. สรุปความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องที่ตนสนใจได้
7. ควบคุมดูแลการกระทำและเจตคติของตนเอง

กูกลีเอลมีโน (Guglielmino, L. M., 1977 : 34) กล่าวว่า "ผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยการนำตนเองจะ
กำหนดจุดประสงค์ในการเรียน กิจกรรมการเรียน แหล่งข้อมูล และสิ่งประกอบการเรียนรู้ต่างๆ ด้วยตนเอง
มากกว่าผู้ที่ต้องเรียนโดยการนำของผู้อื่น"

กูกลีเอลมีโนยังได้ศึกษาลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง โดยใช้เทคนิคเดลฟาย โดยให้
ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 14 คนเป็นผู้ให้ข้อมูลเกี่ยวกับองค์ประกอบสำคัญที่มีต่อการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
แล้วนำไปวิเคราะห์ได้องค์ประกอบของลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง (Self-Directed Learning
Readiness) หรือ SDLR 8 ด้าน ดังต่อไปนี้

1. การเปิดโอกาสต่อการเรียนรู้ (Openness to Learning Opportunities) ได้แก่ ความสนใจ
ในการเรียน ความพอใจในความคิดริเริ่มของตน ความรักการเรียน และคาดหวังว่าจะเรียนอย่างต่อเนื่อง
ความสนใจหาแหล่งความรู้ การมีความอดทนต่อข้อสงสัย การมีความสามารถในการยอมรับคำวิจารณ์
และการมีความรับผิดชอบในการเรียนรู้

2. การมีโมเมติของตนเองในด้านกาเป็นผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพ (Self Concept as an
Effective Learner) ได้แก่ ความมั่นใจที่จะเรียนรู้ด้วยตนเอง ความสามารถในการจัดแบ่งเวลาให้
การเรียน การมีวินัย การมีความรู้เกี่ยวกับความต้องการการเรียนรู้ และ แหล่งทรัพยากรทางความรู้ และ
การมีทัศนคติต่อตนเองว่าเป็นผู้กระตือรือร้นในการเรียนรู้

3. การมีความคิดริเริ่มและมีอิสระในการเรียนรู้ (Initiative and Independence in
Learning) ได้แก่ การแสวงหาคำตอบจากคำถามต่างๆ ชอบแสวงหาความรู้ ชอบมีส่วนร่วมในการกำหนด
ประสบการณ์การเรียนรู้ มีความมั่นใจในความสามารถที่จะทำงานด้วยตนเองได้ดี รักการเรียนรู้ พยายาม

ทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ ผู้แหล่งทรัพยากรทางความรู้ มีความสามารถในการพัฒนาแผนการทำงานของตนเอง และมีความริเริ่มในการเริ่มโครงการใหม่ๆ

4. การยอมรับความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของตนเอง (Acceptance of Responsibility for One's Own Learning) ได้แก่ การมีความเห็นว่าตนเองมีสติปัญญาอยู่ในระดับปานกลาง หรือเหนือกว่าปานกลาง เต็มใจเรียนในสิ่งที่ยากหากเป็นเรื่องที่สนใจ และมีความเชื่อมั่นในวิธีการสืบสอบทางการศึกษา

5. ความรักการเรียนรู้ (Love of Learning) ได้แก่ การชื่นชมบุคคลที่ค้นคว้าอยู่เสมอ มีความปรารถนาอย่างแรงกล้าที่จะเรียน และสนุกกับการสืบสอบ ค้นคว้า

6. ความคิดสร้างสรรค์ (Creativity) ได้แก่ การมีความกล้าเสี่ยงกล้าลอง มีความสามารถคิดแก้ปัญหา และความสามารถคิดวิธีการเรียนในเรื่องหนึ่งๆ ได้หลายวิธี

7. การมองอนาคตในแง่ดี (Positive Orientation to the Future) ได้แก่ การมองตนเองว่าเป็นผู้เรียนรู้ตลอดชีวิต ชอบคิดถึงอนาคต เห็นปัญหาว่าเป็นสิ่งท้าทาย และไม่ใช่ว่าเรื่องหมายจะให้หยุดทำ

8. ความสามารถในการใช้ทักษะทางการศึกษาขั้นพื้นฐาน และทักษะการแก้ปัญหา (Ability to Use Basic Study skills and Problem-Solving Skills) ได้แก่ การมีความสามารถในการใช้ทักษะการเรียนรู้ในการแก้ปัญหา คิดว่าการแก้ปัญหาเป็นสิ่งท้าทาย

จากองค์ประกอบดังกล่าว กูกลีเอลมีโน (Guglielmino, L. M., 1977) ได้พัฒนาเครื่องมือวัดลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองตามองค์ประกอบทั้ง 8 ด้านดังกล่าว เป็นเครื่องมือที่ได้รับการตรวจสอบโครงสร้าง ความตรง และความเชื่อมั่นหลายครั้ง ได้รับการยอมรับกันอย่างแพร่หลายว่าเป็นเครื่องมือวัดลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองที่มีคุณภาพ สามารถวัดความเชื่อมโยงเพื่อสรุปลักษณะที่ศึกษาได้อย่างครอบคลุมมีเหตุผล มีความเชื่อมั่นและความตรงมากที่สุด (Mourad and Torrance, 1979; Hassan, 1981; Box, 1983; Curry, 1983; Leeb, 1983; Hiemstra, 1994)

จากแนวคิดดังกล่าวสรุปได้ว่า ผู้เรียนที่มีลักษณะนำตนเองในการเรียนรู้เป็นผู้ที่มีความเชื่อมั่นในตัวเอง มีแรงจูงใจในการเรียน มีความรับผิดชอบ ควบคุมตนเองได้ มีมนุษยสัมพันธ์ดี รักการเรียนรู้ มีความกระตือรือร้น สามารถคิดวิเคราะห์ความต้องการของตนเอง บอกสิ่งที่ตนเองสนใจได้ มีเป้าหมาย มีความคิดสร้างสรรค์ มีวิสัยทัศน์ที่เปิดกว้างต่อประสบการณ์ ยอมรับความสามารถของตนเองและผู้ร่วมงาน เคารพในความคิดของผู้อื่น มีความยืดหยุ่น สามารถวางแผนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ สามารถรวบรวมข้อมูลและดำเนินการเรียนตามขั้นตอนการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองได้ ลักษณะดังกล่าวจำแนกออกตามองค์ประกอบ 8 ด้าน ได้แก่ การเปิดโอกาสต่อการเรียนรู้ การมีมโนคติต่อตนเองในการเป็นผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพ การมีความคิดริเริ่มและมีอิสระในเรียนรู้ การยอมรับข้อมูลเกี่ยวกับความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของตน การมีความรักการเรียนรู้ การมีความคิดสร้างสรรค์ การมีความมุ่งหวังต่ออนาคตในแง่ดี และการมีความสามารถในการใช้ทักษะทางการศึกษาขั้นพื้นฐาน และทักษะการแก้ปัญหา

2. ลักษณะการจัดการเรียนการสอน

แคนดี (Candy, 1990); ลอง (Long, 1989) และบอนแฮม (Bonham, 1989 อ้างถึงใน Bouchard, 1994 : 129) กล่าวถึงการจัดการเรียนการสอนด้วยการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่า การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเกิดขึ้นในสภาพการเรียนในระบบและนอกระบบ นั่นคือการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองมี 2 แบบเป็นสภาพการเรียนรู้อันถูกจัดไว้แล้ว กับสภาพการเรียนรู้อันผู้เรียนแสวงหาแหล่งความรู้ที่มีอยู่แล้วตามธรรมชาติ

เบอต์ (Boud, 1982 : 25) กล่าวว่า ถึงการจัดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสรุปได้ว่า ไม่ได้หมายถึงผู้เรียนจะต้องเรียนเพียงคนเดียวโดยไม่มีชั้นเรียน ผู้สอน และเพื่อนเรียน แต่การที่เข้าใจความหมายเป็นเช่นนั้นเพราะผู้เรียนส่วนใหญ่มักจะเลือกเรียนด้วยโครงการเอกัตถศึกษา (Individual Project) แท้จริงแล้วการจัดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเน้นให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ที่จะทำงานกับเพื่อน ครู และบุคคลากรที่เกี่ยวข้อง วิธีการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองมีหลายวิธีขึ้นอยู่กับภูมิหลัง ความรู้เดิม และทักษะของผู้เรียน ผู้เรียนที่มีการนำตนเองในระดับเดียวกันจึงอาจมีวิธีการทำงานที่แตกต่างกันในการทำงานชิ้นเดียวกัน

เบอต์ ยังกล่าวว่า การเรียนการสอนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยการนำตนเองมีเป้าหมาย และความสนใจของผู้เรียนรายบุคคลเป็นศูนย์กลางของกระบวนการเรียนการสอน โดยใช้สัญญาการเรียนเป็นเครื่องมือสนับสนุน เพื่อบันทึก และจัดการเรียนรู้ที่ต้องการ โดยผู้เรียนเป็นผู้นำเสนอโครงการ ส่วนผู้สอนเป็นผู้ให้คำปรึกษา และความเห็นชอบ

บรูคฟิลด์ (Brookfield, 1986) กล่าวถึงการจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่าอธิบายได้ด้วยองค์ประกอบต่อไปนี้

1. ความเป็นอิสระส่วนบุคคล (Personal Autonomy)
2. การจัดการตนเอง (Self-Management)
3. การควบคุมตนเองของผู้เรียนในสภาพการจัดการเรียนการสอนในระบบ (Learner Control in Formal Settings)
4. การแสวงหาความรู้ของผู้เรียนรายบุคคลในสภาพการเรียนรู้อันอิสระ (Individual Pursuit in Informal Settings)

ชิน (Chene, 1983 : 40) กล่าวถึง ส่วนประกอบสำคัญของการจัดการเรียนการสอนของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่ามี 3 ประการ ได้แก่ ความเป็นอิสระของผู้เรียน การกำหนดบรรทัดฐานในการเรียนโดยผู้เรียน และความสามรถของผู้เรียนในการคาดการณ์ และเลือกสรรสิ่งต่าง ๆ ในการเรียนรู้

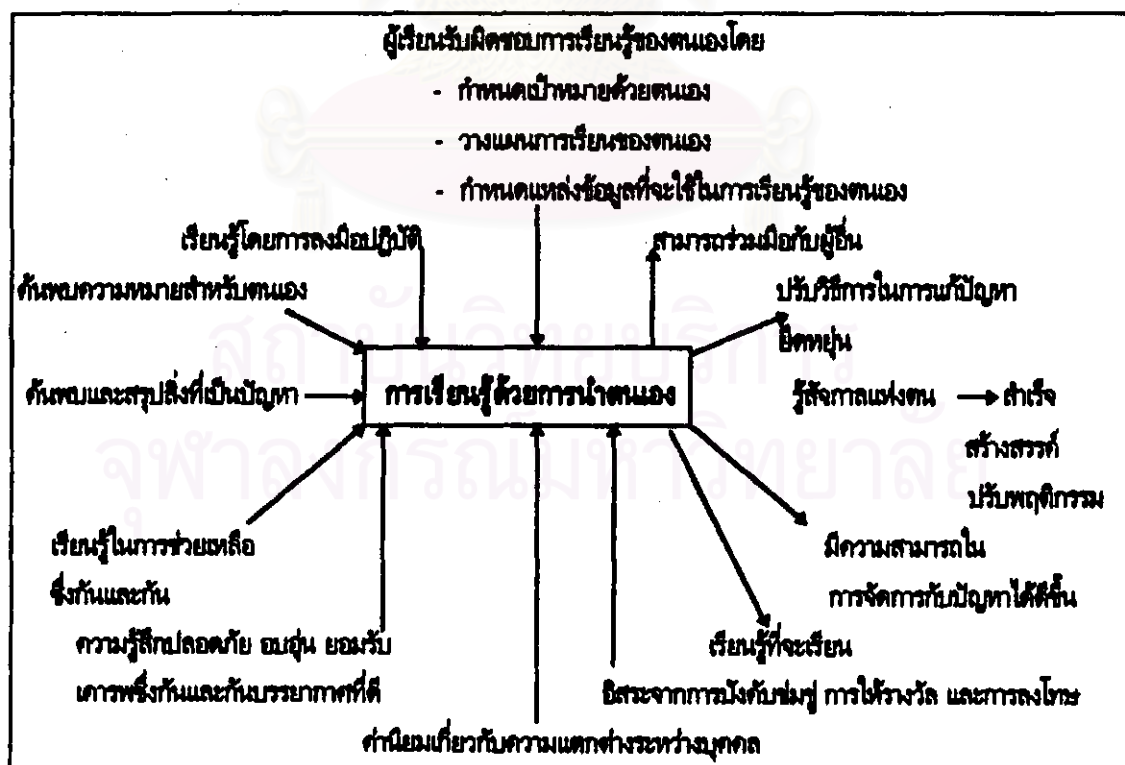
ไวเนอร์ท (Weinert, 1982 อ้างถึงใน Stake and Will, 1994 : 210) ได้ตั้งเกณฑ์ในการจัดสภาพการเรียนรู้อันผู้เรียนนำตนเองไว้ดังนี้

1. ต้องให้อิสระแก่ผู้เรียนระดับหนึ่งในการกำหนดจุดประสงค์การเรียน วิธีเรียน และเวลาเรียน
2. ต้องให้ผู้เรียนแปลงจุดประสงค์การเรียนรู้อันผู้เรียนนำตนเองนั้นเป็นกิจกรรมการเรียน
3. ต้องให้ผู้เรียนรับผิดชอบในการเรียนรู้อันผู้เรียนนำตนเอง ผลที่ได้เกิดจากการตัดสินใจของผู้เรียนเอง

มูราต และทอร์เรนซ์ (Mowad and Torrance, 1979 : 94) ได้อธิบายการเรียนรู้การนอนให้เกิตการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่าเป็นเรื่องของความสามารถ ทักษะ และแรงจูงใจดังต่อไปนี้

1. ความสามารถ ได้แก่ สามารถรับรู้สิ่งที่เกี่ยวข้องกับและมีความสำคัญต่อการแก้ปัญหา รู้แหล่งความรู้และวิธีใช้ สามารถคิดสิ่งต่าง ๆ อย่างอิสระ และยืดหยุ่น มีความมั่นใจในตนเอง
2. ทักษะ ได้แก่ ทักษะในการปฏิบัติตามคำแนะนำและกฎระเบียบด้วยความยืดหยุ่น ทักษะในการรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง และการเริ่มต้นด้วยตนเอง
3. แรงจูงใจ ได้แก่ การจูงใจตนเอง และสามารถปกป้องสถานภาพการเรียนรู้ของตนเอง

บอยเดลล์ (Boydell, 1976 อ้างถึงใน Boud, 1982 : 34-35) กล่าวถึงการจัดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่าผู้เรียนต้องรับผิดชอบการเรียนรู้ของตนโดยกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ วางแผนการเรียนรู้ ค้นหา กำหนดแหล่งความรู้ที่จะใช้ในการเรียน ลงมือปฏิบัติ ค้นพบและสรุปสิ่งที่เป็นปัญหาในการเรียนรู้ของตนได้ ยอมรับนับถือซึ่งกันและกัน ช่วยเหลือกันระหว่างผู้เรียน ในบรรยากาศที่ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัย อบอุ่น ดำเนินถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล อีสรจากการถูกข่มขู่บังคับ การให้รางวัลหรือการลงโทษ สิ่งเหล่านี้จะทำให้ผู้เรียนเรียนโดยร่วมมือกับผู้อื่นได้ ปรับวิธีการในการแก้ปัญหาจัดการกับปัญหาได้ดีขึ้น มีความยืดหยุ่น รู้จักกาลแห่งตน เรียนรู้วิธีเรียน สามารถบรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมาย มีความคิดสร้างสรรค์ และปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการเรียนรู้ ส่วนประกอบสำคัญดังกล่าวนำเสนอไว้ดังแผนภูมิต่อไปนี้



แผนภูมิที่ 2 ชื่อปฏิบัติและส่วนประกอบในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของ บอยเดลล์ (Boydell, 1976 อ้างถึงใน Boud, 1982 : 34)

สเกเจอร์ และ เดฟ (Skager and Dave, 1977 : 133-136) ได้สรุปลักษณะสำคัญที่จะต้องจัดให้แก่วิธีเรียนในการจัดการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ 6 ประการดังนี้

1. การมีส่วนร่วมในการวางแผน การจัดการ และประเมินผลการเรียนรู้ ได้แก่ การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมวางแผนกิจกรรมการเรียนรู้บนพื้นฐานความต้องการของกลุ่มผู้เรียน และของตนเอง มีส่วนในการปรับปรุงการบริหารและการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง และของกลุ่ม รวมทั้งมีส่วนร่วมในการวางแผนประเมินผลการเรียนรู้ทั้งรายบุคคล และรายกลุ่ม

2. การเรียนรู้ที่คำนึงถึงความสำคัญของผู้เรียนรายบุคคล (Individualization of Learning) ได้แก่ การพิจารณาถึงความแตกต่างของความสามารถในการเรียนรู้ วิธีการเรียนรู้ (Learning Styles) ของแต่ละบุคคล วุฒิภาวะ ความรู้พื้นฐาน ความสนใจของผู้เรียน มีการจัดองค์การอำนวยความสะดวกสำหรับการเรียนการสอนและการฝึกฝนเพื่อการเรียนรู้ จัดเนื้อหาและสื่อการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการเรียนรู้รายบุคคล

3. การพัฒนาทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเอง ได้แก่ การส่งเสริมการเรียนรู้การคิดสืบค้น (Enquiry Learning) เปิดโอกาสให้มีการฝึกปฏิบัติเทคนิคที่จำเป็น เช่น การสังเกต การอ่านอย่างมีจุดประสงค์ การบันทึกข้อความ การจัดประเภทหมวดหมู่ เปิดโอกาสให้ได้ใช้แหล่งความรู้ สื่อและวัสดุ อุปกรณ์ที่หลากหลาย เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความต้องการในการเรียนรู้ของตนเองและกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้เอง แสดงรูปแบบ และขั้นตอนการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับตนเอง

4. การพัฒนาทักษะการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน (Inter-Learning) ได้แก่ การกำหนดให้ผู้เรียนแบ่งความรับผิดชอบในการบวนการเรียนการสอน มีการทำงาน และการเล่นเป็นทีม ได้ร่วมกิจกรรมกลุ่มที่มีความแตกต่างกัน เช่น มีอายุ ความรู้ ทักษะ และขนาดของกลุ่มที่มีความแตกต่างกัน

5. การพัฒนาทักษะการประเมินตนเองและการร่วมมือกันในการประเมินของผู้เรียน ได้แก่ การทำให้ผู้เรียนมีความเข้าใจความต้องการในการประเมิน ยอมรับว่าการประเมินตนเองเป็นส่วนหนึ่งของระบบการประเมินผล ยอมรับการประเมินจากผู้อื่นว่าเป็นส่วนประกอบหนึ่งในการประเมินตนเอง มีการร่วมมือกันประเมินไม่ว่าจะเป็นการทำงานกลุ่ม หรือการทำงานเดี่ยว เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ และการประเมินผลหลายๆ รูปแบบ

เทรฟฟิงเกอร์ (Treiffinger, 1995 : 327) กล่าวถึง การจัดการเรียนการสอนตามระดับการนำตนเองในการเรียนรู้ของผู้เรียนว่าเริ่มตั้งแต่ระดับที่ครูเป็นผู้นำจนถึงระดับที่ผู้เรียนนำตนเองได้ในระดับสูง ครูควรต้องฝึกให้ผู้เรียนมีทักษะพื้นฐานในการเรียนรู้พอเพียงก่อนที่จะให้ผู้เรียนดำเนินการด้วยตนเอง ผู้เรียนควรมีโอกาสทำงานทั้งการทำงานตามลำพังและการร่วมมือ กับผู้อื่น เทรฟฟิงเกอร์ได้นำเสนอองค์ประกอบที่ใช้พิจารณาประกอบการจัดการเรียนการสอนตามแนวการเรียนรู้ ด้วยการนำตนเองไว้ 4 ประการดังนี้

1. การกำหนดเป้าหมายและจุดประสงค์การเรียนรู้ (Identification of Goals and Objectives) ได้แก่ ตัดสินใจว่าจะเรียนอะไร ระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียนในองค์ประกอบนี้ประกอบด้วย

1.1 ระดับที่ครูเป็นผู้นำ ได้แก่ การที่ครูกำหนดให้ผู้เรียนกระทำตามครู

1.2 การนำตนเองในระดับต้น ได้แก่ ระดับที่ครูนำเสนอเป้าหมายและจุดประสงค์หลาย ๆ ประการให้ผู้เรียนเลือกเอง

1.3 การนำตนเองในระดับกลาง ได้แก่ การที่ผู้สอนร่วมกับผู้เรียนสร้างทางเลือกใหม่ ๆ

1.4 การนำตนเองในระดับสูง ได้แก่ การที่ผู้เรียนสามารถควบคุมทางเลือกของตนในขณะทีครูเป็นผู้จัดหาสื่อการเรียนและแหล่งความรู้ให้

2. การประเมินพฤติกรรมก่อนการเรียนรู้ (Assessment of Entering Behavior) ระดับการนำตนเองในองค์ประกอบนี้ ประกอบด้วย

2.1 ระดับที่ครูเป็นผู้นำ ได้แก่ ครูเป็นผู้ทดสอบ แล้วนักเรียนปฏิบัติตามขั้นการเรียนที่ครูกำหนด

2.2 การนำตนเองระดับต้น ได้แก่ ครูวินิจฉัยผู้เรียน แล้วนำเสนอทางเลือกให้ผู้เรียนเลือก

2.3 การนำตนเองในระดับกลาง ได้แก่ ครูและผู้เรียนร่วมกันวินิจฉัย หรือทดสอบซึ่งอาจเป็นการทดสอบรายบุคคล

2.4 การนำตนเองในระดับสูง ได้แก่ ผู้เรียนวินิจฉัยตนเองโดยมีครูเป็นที่ปรึกษาหากมีบางสิ่งบางอย่างที่ไม่ชัดเจน

3. การกำหนดขั้นการเรียนการสอน และการนำขั้นการเรียนการสอนไปใช้ (Identification and Implementation of Instructional Procedures) ในขั้นนี้ระดับการนำตนเองประกอบด้วย

3.1 ระดับที่ครูเป็นผู้นำ ได้แก่ ครูเป็นผู้นำเสนอเนื้อหา แบบฝึกหัด และกิจกรรมทั้งหมด

3.2 การนำตนเองในระดับต้น ได้แก่ ครูนำเสนอทางเลือกสำหรับนักเรียนที่จะเลือกทำได้ อย่างอิสระ ตามความสามารถ และความก้าวหน้าในการเรียนของแต่ละคน

3.3 การนำตนเองในระดับกลาง ได้แก่ ครูจัดหาแหล่งวิทยาการ และทางเลือกในการปฏิบัติ และใช้สัญญาการเรียนช่วยให้นักเรียนทำงานในขอบเขต ขั้นตอน ที่ตัดสินใจทำ

3.4 การนำตนเองในระดับสูง ได้แก่ ผู้เรียนวางโครงการเรียน กำหนดกิจกรรม แหล่งความรู้ ที่ต้องการ จำกัดขอบเขต ลำดับขั้น และตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่จะทำในแต่ละขั้น

4. การประเมินการปฏิบัติ (Assessment of Performance) เนื่องจากผู้เรียนมีโอกาสได้ตัดสินใจเกี่ยวกับวิธีการเรียน เวลาที่ใช้ในการปฏิบัติ และกิจกรรมที่กระทำ ดังนั้นผู้เรียนจึงควรมีส่วนร่วมในการประเมินด้วย สิ่งที่ผู้เรียนจะประเมิน ได้แก่ การประเมินระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในแต่ละองค์ประกอบทั้ง 4 ประการ ระดับความสามารถในการประเมินของผู้เรียนแตกต่างกัน 4 ระดับดังนี้

4.1 ระดับที่ครูเป็นผู้นำ ได้แก่ ครูดำเนินการวัดประเมินผลด้วยตนเอง เลือกเครื่องมือในการประเมินและ เป็นผู้ให้ผลการเรียนรู้เอง

4.2 ระดับการนำตนเองในระดับต้น ได้แก่ ครูเชื่อมโยงการวัดและประเมินผลกับจุดประสงค์การเรียนรู้ และให้โอกาสนักเรียนได้แสดงออก และได้ตอบ

4.3 ระดับการนำตนเองในระดับกลาง ได้แก่ ผู้เรียนร่วมมือกับเพื่อนให้ข้อมูลป้อนกลับ

ซึ่งกันและกัน ครูและผู้เรียนมีการประชุมปรึกษาหารือกันเกี่ยวกับการประเมินผล

4.4 ระดับการนำตนเองในระดับสูง ได้แก่ การที่ผู้เรียนประเมินตนเอง

บอริช (Borich, 1992 : 304-306) ได้เสนอขั้นตอนการสอนให้ผู้เรียนได้มีการนำตนเองไว้ 7 ขั้นตอน ดังนี้

1. ให้งานใหม่แก่ผู้เรียนได้ทำ และสังเกตว่าผู้เรียนทำสำเร็จได้อย่างไร
2. ให้ผู้เรียนได้อธิบายว่าทำงานนั้นๆ สำเร็จได้อย่างไร
3. อธิบาย และเป็นตัวแบบในการใช้ยุทธวิธีการเรียนที่มีประสิทธิภาพอื่นๆ เช่น การจดบันทึก

การเน้นข้อความสำคัญในหนังสือเป็นต้น

4. ให้งานที่คล้ายคลึงกับที่ได้ไปอีกครั้งหนึ่งเพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกใช้ยุทธวิธีที่ครูนำเสนอ
5. ให้ตัวอย่างการถามตนเองเพื่อช่วยในการทำงาน เช่น ถามตนเองว่าคิดเห็นได้ค่าสำคัญหรือยัง
6. ให้ออกสัปดาห์เรียนในการฝึก โดยครูลดบทบาทตนเองในการควบคุม
7. ตรวจสอบผลการปฏิบัติของนักเรียนโดยการถามความเข้าใจ และการใช้ยุทธวิธีที่ได้สอนไป

บาวาย (Bavaye, 1996 : 166) กล่าวถึงวิธีการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความสามารถในการเรียนรู้

ด้วยการนำตนเองในการอ่านไว้ดังนี้

1. ทำให้เห็นภาพรวมของบทความ ประกอบด้วย

1.1 อ่านผ่าน ๆ ตั้งแต่ต้นจนจบ แล้วตัดสินใจเกี่ยวกับจุดประสงค์และสิ่งที่บทความนั้นนำเสนอ

เป็นประเด็นหลัก ได้แก่ ผู้เขียนต้องการจะนำเสนออะไร

1.2 อ่านทวนอีกครั้งในรายละเอียด พิจารณาลักษณะของพื้นฐานทางการอ่านที่จะต้องให้

สำหรับบทอ่านนั้น รวมทั้งสิ่งที่พบว่าเป็นอุปสรรคในการที่จะเข้าใจบทอ่าน

2. กำหนดเป้าหมาย

2.1 ตัดสินระดับหรือปริมาณที่จะสามารถอ่านและเข้าใจบทอ่านนั้น ๆ ได้

2.2 ทบทวนสิ่งที่พบว่าเป็นอุปสรรคทางการอ่านที่พบในขั้นแรก แล้วตั้งเป้าหมายการเรียนรู้โดยคำนึง

ถึงสิ่งที่ปัญหาและอุปสรรคทางการอ่านของตนเอง

2.3 เขียนเป้าหมายที่กำหนดลงในสัญญาการเรียนรู้

3. วางแผนการเรียนรู้ ประกอบด้วย

3.1 พิจารณาส่งที่เป็นอุปสรรค

3.2 คิดวิธีที่จะได้ข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อทำความเข้าใจที่สอดคล้องกับเป้าหมายที่วางไว้

3.3 กำหนดแหล่งความรู้ที่เอื้ออำนวย

3.4 ขอคำแนะนำหรือความช่วยเหลือจากเพื่อนหรือผู้สอน

4. ดำเนินการเรียนรู้ ได้แก่ การลงมือทำกิจกรรมการเรียนรู้ที่วางแผนไว้เพื่อคลี่คลายสิ่งที่พบ

อุปสรรคในการเรียน

6. เมื่อเกิดความกระจำงในสิ่งที่เป็นปัญหาการอ่านแล้ว อ่านใหม่เป็นครั้งที่สามเพื่อความเข้าใจที่ชัดเจน แล้วจึงประเมินผลการเรียนรู้ โดยเปรียบเทียบกับเป้าหมายที่กำหนดไว้ และทดลองปรับเปลี่ยนกระบวนการตั้งแต่ขั้นที่ 3 ใหม่ ในการอ่านครั้งต่อไปหากจะช่วยให้เข้าใจได้ดีและเร็วกว่าวิธีเดิม

จะเห็นว่าลักษณะการจัดการเรียนการสอนในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองที่เป็นมีหลักการให้ผู้เรียนได้มีอิสระในการเลือกจะเรียนตามความต้องการที่แท้จริงของตนเอง อิสระจากการมุ่งบังคับ และการดำเนินตามผู้สอนตลอดเวลา การจัดการจัดการเรียนการสอนยังคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล เปิดโอกาสให้ผู้เรียนรับ ผิดชอบควบคุมกระบวนการเรียนรู้ของตนเองให้บรรลุเป้าหมายตามความต้องการ โดยฉนั้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมรับผิดชอบในกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง การร่วมมือกัน การได้ลงมือปฏิบัติ และการยอมรับซึ่งกันและกัน ซึ่งเกิดขึ้นได้ทั้งในสภาพการเรียนในระบบ และนอกระบบ

ความเป็นอิสระในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

ลักษณะสำคัญของจัดการเรียนการสอนด้วยการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองได้แก่การให้อิสระแก่ผู้เรียนได้มีผู้กล่าวถึงความจำเป็นอิสระในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ดังนี้

แกริสัน (Garrison, 1993 : 30) กล่าวว่า "ความเป็นอิสระในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ได้แก่ ความมีอิสระในการเลือกและดำเนินตามเป้าหมายทางการศึกษา ซึ่งต้องมีความสมดุลระหว่างความต้องการส่วนบุคคลและความต้องการของสังคม"

เกอส์ทเนอร์ (Geistner, 1992 : 81) และสเคเจอร์ (Skager, 1984 อ้างถึงใน Long, 1992 : 4) กล่าวถึงความอิสระในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่า ไม่จำเป็นจะต้องเป็นการเรียนแบบรายบุคคลเท่านั้น แต่เป็นอิสระในการที่ผู้เรียนจะมีโอกาสเลือก ไม่จำเป็นจะต้องเกิดขึ้นในสภาพของความเป็นอิสระตามแนวคิดของกรศึกษาอย่างอิสระโดยทั่วไปที่มีหมายถึง อิสระจากการเข้าชั้นเรียน การพบกลุ่ม แต่ผู้เรียนเรียน และควบคุมความก้าวหน้าทางการเรียนของตนเองโดยมีการปรึกษากับผู้สอนตามความพร้อมของตน อิสระจากผู้สอน ได้แก่ การเรียนแบบเอกัตถภาพ การเรียนด้วยสื่อการเรียนที่จัดทำไว้แล้วโดยไม่ต้องมีผู้สอน การเรียนในลักษณะนี้ ได้แก่ การเรียนแบบทางไกล และ อิสระจากการควบคุมจัดการจากสถาบันการศึกษา ได้แก่ การเรียนรู้ที่ไม่ผูกติดกับสถาบันใด

คอร์นวอลล์ (Cornwall, 1982: 191) กล่าวว่า "ความเป็นไปได้ของระดับความเป็นอิสระในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในการปฏิบัติจริงนั้นขึ้นอยู่กับทางเลือกที่หลักสูตรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เลือก และตัดสินใจเกี่ยวกับจุดมุ่งหมาย กิจกรรม และการให้ความสำคัญในสิ่งที่เรียน"

คาลาฮาน และ คลาร์ก (Callahan and Clark, 1988 : 324-325) มีความเห็นเกี่ยวกับความเป็นอิสระให้การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่าเป็นเป้าหมายหนึ่งของการศึกษา ผู้เรียนควรจะต้องได้ฝึกทำงานอย่างอิสระเพราะเป็นทางหนึ่งที่จะช่วยผู้เรียนให้บรรลุตามความต้องการของตนเอง นำตนเองได้ และมีความรับผิดชอบ ซึ่งผู้สอนต้องแนะนำอย่างดี ในการจัดการเรียนการสอนควรคำนึงถึงสิ่งต่อไปนี้

1. ความคุมความเหมาะสมของขอบเขตความอิสระที่จัดให้ผู้เรียน เพราะหากเปิดกว้างเกินไป ผู้เรียนอาจเลือกศึกษาในเรื่องที่โรงเรียนไม่สามารถจัดสื่อ หรือสิ่งอำนวยความสะดวกให้ จึงต้องพยายามให้ผู้เรียนเลือกงานในขอบเขตที่จะทำได้สำเร็จ ต้องมีการวางแผนกำหนดหัวข้อที่ศึกษาก่อน

2. ให้ผู้เรียนได้ทำแผนเป็นแนวทางปฏิบัติเกี่ยวกับสิ่งที่จะทำ วิธีการและเวลาที่จะทำให้สำเร็จ

3. มีการติดตามตรวจสอบความก้าวหน้าของนักเรียนจากผลงาน และการสนทนาพูดคุยกับผู้เรียน ครูต้องแสดงให้เห็นว่าครูยินดี และสนใจเต็มใจที่จะแนะนำและพูดคุยด้วย

ความอิสระของผู้เรียนยังสามารถพิจารณาได้จากระดับปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับผู้สอนซึ่งมีมากน้อยต่างกันตามระดับการนำตนเองของผู้เรียน ดังที่โกรว์ (Grow, 1991 : 144) ได้นำเสนอรูปแบบของระดับพัฒนาการในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง (The Staged Self-Directed Learning) หรือ SSDL ซึ่งเป็นรูปแบบที่เสนอแนะแก่ครู เพื่อช่วยในการพิจารณาผู้เรียนในการพัฒนาการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียนในระบบ โดยใช้พื้นฐานของรูปแบบภาวะผู้นำตามสถานการณ์ (The Situational Leadership Model) ของเฮเบอร์รี่ และบลองชาร์ด (Hersey and Blanchard) มี 4 ระดับดังนี้

ระดับที่ 1 ผู้เรียนที่มีการนำตนเองในระดับต่ำต้องได้รับคำแนะนำจากครูถึงสิ่งที่จะต้องทำ

ระดับที่ 2 ผู้เรียนที่มีการนำตนเองระดับต้น จะมีแรงจูงใจ และมีความเชื่อมั่นในตนเองแต่ยังขาดความสนใจเนื้อหาที่จะต้องเรียน

ระดับที่ 3 ผู้เรียนที่มีการนำตนเองปานกลาง จะเป็นผู้ที่มึนงงทักตะ และความรู้อันพื้นฐาน และมองตนเองว่าเป็นผู้ที่มีความพร้อม และความสามารถที่จะศึกษาหาความรู้โดยการได้รับการนำที่ดีจากผู้สอน

ระดับที่ 4 ผู้เรียนที่มีการนำตนเองในระดับสูงจะชอบและมีความสามารถในการวางแผนการบริหารการเรียนรู้ และการประเมินการเรียนรู้ของตนเองโดยจะให้ผู้อื่นช่วยหรือไม่ก็ได้

เทรฟฟิงเกอร์ (Trempinger, 1995 : 325) กล่าวว่า "ความอิสระของผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยการนำตนเองได้แก่ อิสระที่จะทำงานตามระดับความก้าวหน้าของตนเอง อิสระที่จะเลือกเนื้อหาประสบการณ์ และอิสระในการกำหนดเป้าหมายทางการเรียนที่ต้องการ"

จากแนวคิดเกี่ยวกับความอิสระในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองดังกล่าว จะเห็นว่าการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเกิดขึ้นได้ในระบบโรงเรียน ดังนั้นการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจึงไม่ใช่การเรียนที่เป็นอิสระจากผู้สอน ชั้นเรียน หรือโรงเรียน แต่เป็นอิสระจากการนำของครูในระดับต่าง ๆ กันตามความสามารถในการนำตนเองของผู้เรียน และโอกาสในการเลือกทางเลือกในการเรียนรู้ที่หลักสูตร และโรงเรียนสามารถจัดให้ในขอบเขตที่เป็นไปได้

ทางเลือกสำหรับการเรียน/ด้วยการนำตนเอง

ทัฟ (Tough, 1971 อ้างถึงใน Caffarella and O'Donnell, 1987: 203) ได้สรุปทางเลือกในการวางแผนตามประเภทของผู้เรียนไว้ว่ามี 4 ประเภท ได้แก่

1. ผู้เรียนที่วางแผนเรียนรายบุคคล (The Individual Learner)
2. ผู้เรียนที่วางแผนเรียนกับวัสดุการเรียน และสื่อต่าง ๆ (Non-Human Resource Planning

Materials)

3. ผู้เรียนที่วางแผนเรียนกับบุคคลากรที่เกี่ยวข้อง (Individual Human Resource Planners)
4. ผู้เรียนที่วางแผนการเรียนโดยการร่วมมือทำงานเป็นกลุ่ม (Group Planner)

ฮิมสตรา (Hiemstra, 1993 อ้างถึงใน Phelan, 1996 : 57) กล่าวถึงทางเลือกที่ผู้เรียนมีโอกาสเลือกและใช้ควบคุมตนเองเมื่อได้เรียนในสภาพการจัดการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่า สามารถเลือกสิ่งต่าง ๆ ได้ในด้านต่อไปนี้

1. ด้านการประเมินความต้องการในการเรียนรู้ ประกอบด้วย
 - 1.1 การเลือกที่จะเรียนแบบรายบุคคล
 - 1.2 การเลือกที่จะเรียนเป็นกลุ่ม
 - 1.3 การเลือกรายงานข้อมูลเกี่ยวกับความต้องการของตน
 - 1.4 การเลือกใช้อีข้อมูลเกี่ยวกับความต้องการของตนเอง
2. การกำหนดเป้าหมาย
 - 2.1 การเลือกกำหนดจุดประสงค์เฉพาะในการเรียน
 - 2.2 การเลือกปรับเปลี่ยนจุดประสงค์ไปตามลักษณะของประสบการณ์ในการเรียนรู้
 - 2.3 การใช้สัญญาการเรียนรู้ มีโอกาสได้เลือก และควบคุมการเรียนของตนเองด้วย
 - 2.3.1 มีทางเลือกหรือวิธีปฏิบัติได้หลายทางแล้วแต่การตกลงกันของคู่สัญญา
 - 2.3.2 มีการตัดสินใจเกี่ยวกับวิธีการที่จะทำให้บรรลุจุดประสงค์ที่กำหนด
3. การเลือกกำหนดเนื้อหาเฉพาะที่จะเรียน ประกอบด้วย
 - 3.1 การเลือกระดับความยากง่ายของงานที่ทำ
 - 3.2 การเลือกใช้สื่อการเรียนหรือเนื้อหาที่จะนำไปสู่จุดประสงค์
 - 3.3 การเลือกลักษณะของเนื้อหา ได้แก่ ด้านทฤษฎีพิสัย ทักษะพิสัย หรือ เจตพิสัย
 - 3.4 การเลือกใช้ระหว่างทฤษฎีกับการปฏิบัติ หรือการนำไปใช้
4. ความก้าวหน้าทางการเรียนของตนเอง
 - 4.1 การใช้เวลาในการรับฟังการนำเสนอของครู
 - 4.2 การใช้เวลาในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน
 - 4.3 การใช้เวลาในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับนักเรียน
 - 4.4 การใช้เวลาในการทำกิจกรรมรายบุคคล
 - 4.5 ความก้าวหน้าในประสบการณ์ทางการเรียนซึ่งแต่ละบุคคลมีไม่เท่ากัน
5. การเลือกใช้วิธีการเรียนการสอน เทคนิค และเครื่องอำนวยความสะดวกในการเรียน
 - 5.1 การเลือกเทคโนโลยี หรืออุปกรณ์การเรียนการสอนที่จะสนับสนุนการเรียน

- 5.2 การเลือกวิธี และเทคนิคการเรียนการสอน
- 5.3 การเลือกชนิดของแหล่งทรัพยากรความรู้
- 5.4 การเลือกใช้พฤติกรรมที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ เช่น เรียนรู้โดยการสังเกต การฟัง หรือ การสัมผัสด้วยมือ เป็นต้น
- 5.5 การเลือกโอกาสที่ใช้ในการอภิปราย ได้แก่ การจับคู่อภิปรายกับเพื่อนหรือกับครู การอภิปรายกลุ่มย่อย การอภิปรายทั้งชั้นเรียน
- 6. การเลือกและควบคุมสิ่งแวดล้อมทางการเรียน ประกอบด้วย
 - 6.1 การจัดสิ่งแวดล้อมทางกายภาพ
 - 6.2 การจัดการสิ่งที่ย่ออำนวยการเรียนในด้านอารมณ์ความรู้สึก และด้านจิตวิทยา
 - 6.3 การเผชิญกับสังคมและอุปสรรคทางวัฒนธรรม
 - 6.4 การเลือกวิธีการเรียนรู้ที่ผู้เรียนพึงพอใจและสอดคล้องกับการนำเสนอข้อมูล
- 7. การส่งเสริมการพินิจภายในตนเอง การไตร่ตรอง และการคิดวิเคราะห์ ประกอบด้วย
 - 7.1 วิธีการในการแปลงทฤษฎีมาปฏิบัติ
 - 7.2 วิธีการรายงาน และสะท้อนข้อมูลที่ได้วิเคราะห์ด้วยตนเอง
 - 7.3 การใช้เทคนิคการฝึกสะท้อนข้อมูล
 - 7.4 โอกาสในการเรียนรู้ การฝึกพิจารณาตัดสินใจ การแก้ปัญหา และการกำหนดนโยบายในการเรียนของตน
 - 7.5 โอกาสในการแสวงหาความชัดเจน หรือการระจ่างความคิด
- 8. บทบาทของตนเองในด้านการเรียนการสอน ประกอบด้วย
 - 8.1 ทางเลือกในด้านบทบาทในการนำเสนอ หรือลักษณะการนำเสนอในการเรียนการสอน
 - 8.2 ทางเลือกในด้านบทบาทในการถาม หรือเทคนิคการถามเพื่อนำไปสู่คำตอบ
 - 8.3 ทางเลือกในด้านบทบาทการอำนวยความสะดวก หรือลักษณะของขั้นตอนการอำนวยความสะดวก
- 9. การประเมินผลการเรียนรู้ ประกอบด้วย
 - 9.1 การใช้รูปแบบการทดสอบ มีดังนี้
 - 9.1.1 ลักษณะการใช้การทบทวน
 - 9.1.2 ลักษณะการทดสอบการฝึกปฏิบัติ
 - 9.1.3 ลักษณะการทดสอบใหม่
 - 9.1.4 โอกาสในการเลือกชนิดของการทดสอบที่ใช้
 - 9.1.5 การให้น้ำหนักของผลการทดสอบ
 - 9.2 รูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับ มีดังนี้
 - 9.2.1 ครูเป็นผู้ให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้เรียน

- 9.2.2 ผู้เรียนเป็นผู้ให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ครู
- 9.3 วิธีการตรวจสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้
- 9.4 ลักษณะของผลที่ได้จากการเรียนรู้
 - 9.4.1 แบบของผลผลิตสุดท้ายที่ได้
 - 9.4.1.1 ความชัดเจนการรายงาน หรือการนำเสนอการเรียนรู้
 - 9.4.1.2 โอกาสในการปรับปรุงและนำเสนอผลงานชิ้นสุดท้ายใหม่
 - 9.4.1.3 ลักษณะของผลงานประเภทการเรียนรู้
 - 9.4.2 น้ำหนักที่ให้แก่ผลงานสุดท้าย
 - 9.4.3 ระดับของผลงานที่สามารถปฏิบัติได้จริง
 - 9.4.3.1 ความสัมพันธ์ของการเรียนรู้กับการนำไปใช้ประโยชน์ในอนาคต
 - 9.4.3.2 การนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการนำความรู้ไปใช้
- 9.5 ลักษณะของการติดตามประเมินผล
 - 9.5.1 การตัดสินเกี่ยวกับความคงทนของความรู้เมื่อระยะเวลาผ่านไป
 - 9.5.2 การตัดสินเกี่ยวกับการนำโน้ตค้นของสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้
 - 9.5.3 โอกาสในการทบทวนและพัฒนาสื่อใหม่
- 9.6 ทางเลือกในการเก็บจำประสบการณ์การเรียนรู้และการนำใหม่
- 9.7 ทางเลือกในการให้ผลการเรียนรู้
- 9.8 ลักษณะการประเมินผลของครูและประสบการณ์การเรียนรู้
- 9.9 ทางเลือกในการใช้และ/ หรือแบบของสัญญาการเรียนรู้

จากแนวคิดเกี่ยวกับทางเลือกในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง จะเห็นว่ามีทางเลือกหลายทางที่ผู้รับผิดชอบจัดการศึกษาสามารถจัดให้ผู้เรียนเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้รับอิสระในการเรียนเท่าที่จะเป็นไปได้ในทุกชั้นการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองตั้งแต่การวางแผน การปฏิบัติ และการประเมินผล

รูปแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

การ์ (Carre, 1994: 145-147) กล่าวถึงการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจะต้องมี กรอบของงานที่ดี และชัดเจนและได้สรุปส่วนประกอบของรูปแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่ามี 7 ประการ ประกอบด้วย

1. โครงการการเรียนรู้ เป็นที่ปฏิบัติกันจนเป็นที่ฐานของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองที่ให้มีโครงการเรียนรู้รายบุคคล เนื่องจากบุคคลมีความสามารถแตกต่างกัน
2. สัญญาการเรียนรู้ เป็นการเรียนที่มีพื้นฐานอยู่บนเหตุผลจากกระห้วงความต้องการของผู้เรียนแต่ละคน กับเป้าหมาย และหลักการของหน่วยงาน การใช้สัญญาเป็นเครื่องมือ มีรายละเอียดที่เป็นขอบเขตของโครงการเรียน และมีการลงนามระหว่างผู้เรียน ครูหรือผู้ฝึก

3. ช่วงเวลาสำหรับสรุปสิ่งที่เรียนรู้ ในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ผู้เรียนได้เรียนรู้และเผชิญปัญหาต่าง ๆ ด้วยตนเองจึงต้องมีช่วงเวลาสำหรับสรุปสิ่งที่ได้เรียนโดยครูเป็นผู้นำ

4. บทบาทใหม่ของครู ครูเป็นผู้อำนวยความสะดวก เป็นแหล่งความรู้ คอยช่วยเหลือ และแนะแนวทาง

5. สภาพการเรียนรู้แบบเปิด คือการจัดทำทุกสิ่งให้เป็นศูนย์กลางการเรียนรู้ เช่น จัดเตรียมศูนย์สื่อการเรียนรู้ ห้องสมุด แหล่งความรู้อื่น ๆ เป็นการสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์นั่นเอง

6. สภาพการเรียนรู้รายบุคคลและการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองที่แท้จริงนั้นผู้เรียนอยู่ในบริบททางสังคมจึงต้องมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นตลอดเวลา

7. การสังเกต ติดตามประเมินผล ผู้สอนจะอยู่กับผู้เรียนตลอดเวลาเพื่อสังเกตการณ์ ควบคุมสถานการณ์ และให้ได้ข้อมูลป้อนกลับอย่างเป็นทางการ การสังเกต ติดตามผลและการประเมินผล มีประโยชน์อย่างยิ่ง อาจกระทำได้ในระดับรายบุคคล ระดับกลุ่มย่อย และระดับกลุ่มใหญ่

กริฟฟิน (Griffin, 1983 : 153) ได้แบ่งรูปแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองออกเป็น 5 รูปแบบ ดังนี้

1. รูปแบบการเรียนรู้แบบใช้สัญญาการเรียนรู้ (Learning Contract) เป็นเครื่องมือในการเรียนรู้ด้วยตนเองตามแนวคิดการเรียนรู้เป็นกลุ่มของโนลต์ (The Knowles Group Learning Stream)

2. รูปแบบการใช้โครงการการเรียนรู้ (Learning Project) เป็นตัวป้อนซึ่งมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองตามแนวคิดโครงการเรียนรู้แบบผู้ใหญ่ของทัฟ (The Tough Adult Learning Project Stream)

3. รูปแบบการใช้บทเรียนสำเร็จรูป (Individualized Program Instruction) ตามแนวคิดของสกินเนอร์ (Skinner) ซึ่ง กริฟฟินมีความเห็นว่าการเรียนแบบนี้เป็นวิธีการเรียนรู้ด้วยตนเอง ไม่ใช่ลักษณะของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง แต่เป็นการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากการนำของครู (Teacher-Directed Learning)

4. รูปแบบที่ไม่ใช่การจัดการเรียนการสอนทั่วไป (Non-Traditional Institutional) ได้แก่ กลุ่มผู้เรียนที่เรียนโดยสมัครใจ หวังที่จะได้ความรู้ เช่น การศึกษาที่จัดขึ้นสำหรับบุคคลภายนอกที่ได้รับประกาศนียบัตร การศึกษาที่เป็นหน่วยประสบการณ์ชีวิต เป็นต้น

5. รูปแบบของการเรียนรู้ประสบการณ์ในชีวิต (Experiential Learning)

เบอว์ด์ (Boud, 1982 : 12) ได้สรุปรูปแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ว่ามี 5 รูปแบบ ดังนี้

1. การเรียนแบบใช้สัญญาการเรียนรู้ (Learning Contracts) การเรียนแบบนี้ผู้เรียนวางแผนโดยเขียนสัญญาเป็นลายลักษณ์อักษร รวมทั้งวิธีการวัดการประเมินผลซึ่งจะมีการตรวจสอบความถูกต้องของผลงานกับเป้าหมายที่กำหนดไว้ในสัญญาจากผู้ร่วมงาน

2. การเรียนแบบการทำงานตัวต่อตัว (One-to-One Learning) การเรียนแบบนี้ผู้เรียนทำงานเป็นคู่ช่วยอำนวยความสะดวกซึ่งกันและกันในการทำงาน

3. การเรียนแบบวางแผนการทำงานโดยผู้เรียน (Student Planned Courses) การเรียนแบบนี้ นักเรียนทำงานกับกลุ่มในการริเริ่มโครงการ และนำกลุ่มมาปฏิบัติ

4. การเรียนแบบมีระบบการสนับสนุนจากเพื่อน (Peer Support Systems) การเรียนแบบนี้ ผู้เรียนที่เริ่มใหม่ได้รับความช่วยเหลือจากผู้เรียนที่มีประสบการณ์มากกว่า

5. การเรียนแบบร่วมมือกันประเมิน (Collaborative Assessment) การเรียนแบบนี้ผู้เรียนร่วมมือกันกำหนดเกณฑ์ในการประเมิน และตัดสินผู้เรียนด้วยกัน

โกรว์ (Grow, 1991 : 144-145) เสนอรูปแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองตามขั้นตอน (Staged Self-Directed Learning Model : SSDL) ไว้โดยมีขั้นตอน 4 ขั้นตอน ได้แก่

1. ครูนำโดยการชักจูงด้วยการบรรยาย หรือให้ลองฝึกหัด
2. ครูจูงใจให้นักเรียนสนใจโดยการบรรยาย การอภิปรายโดยครูเป็นผู้นำ ให้ตั้งเป้าหมาย และ กำหนด ยุทธวิธีการเรียน
3. นักเรียนเรียนโดยครูเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียน การอภิปรายกลุ่ม หรือจัดสัมมนา
4. นักเรียนนำตนเองโดยครูเป็นที่ปรึกษา ทำได้โดยการลองฝึกด้วยตนเอง เช่น การฝึกงาน การค้นคว้า การทำงานรายบุคคล หรืองานกลุ่ม

จากแนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองดังกล่าว จะเห็นว่าส่วนประกอบสำคัญของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ได้แก่ การวางแผนการเรียน และการใช้สัญญาการเรียน นอกจากนี้ ควรมีการแนะนำให้ผู้เรียนรู้จักขั้นตอนการเรียนเพื่อที่จะเรียนตามขั้นตอนได้ และเนื่องจากผู้เรียนมีอิสระที่จะเรียนรู้ ได้พบปัญหาต่าง ๆ กันจึงควรมีช่วงเวลาสำหรับสรุปผลการเรียนรู้เป็นระยะ ๆ เพื่อตรวจสอบว่า ผู้เรียนดำเนินการอยู่ในขอบเขตที่ตกลงร่วมกัน ในการวางแผนการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองผู้เรียนอาจเลือกเรียนเป็นกลุ่ม ทำงานเป็นคู่กับผู้ที่มีความสามารถเท่ากัน ทำงานกับผู้ที่มีความรู้ และประสบการณ์ในเรื่องนั้น ๆ มากกว่า หรือทำงานเดี่ยว ควรมีการสนับสนุนให้ผู้เรียนร่วมมือกันทำงาน โดยดำเนินการตามขั้นตอนการเรียน 5 ขั้นตอน ได้แก่ การสร้างบรรยากาศการเรียนที่พอใจ วินิจฉัยความต้องการของตนเองอย่างแท้จริง กำหนดจุดประสงค์ในการเรียนจากความต้องการของตนเอง เลือกภารกิจและใช้ประโยชน์จากภารกิจและยุทธวิธีที่มีประสิทธิภาพเพื่อให้บรรลุจุดประสงค์ที่กำหนด และประเมินผลสัมฤทธิ์ของตนเอง

การประเมินผลการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

ในการจัดการเรียนการสอนไม่ว่าจะด้วยแนวคิดใด ย่อมต้องมีการประเมินผลเพื่อให้ได้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์ในการปรับปรุงการดำเนินการจัดการเรียนการสอนนั้น ๆ ได้มีผู้ให้แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินผลการเรียนโดยทั่วไป และการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ดังนี้

กาลาฮาน และ คลาร์ก (Callahan and Clark, 1988 : 341) กล่าวถึงสิ่งที่จะต้องประเมินในการเรียนการสอนโดยทั่วไปว่า การประเมินผลเป็นภาพรวมที่บูรณาการเอาทุกส่วนของการศึกษาเข้าไว้ด้วยกันไม่ว่าจะเป็นหลักสูตร การสร้างหลักสูตร สื่อการเรียน รายวิชา ผู้สอน ผู้นิเทศ ผู้บริหาร เครื่องอำนวยความสะดวก ทุกอย่างที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ของผู้เรียนจะต้องถูกประเมิน เพื่อจะได้มี

การปรับปรุงเพื่อให้เกิดความก้าวหน้าทางการศึกษา เครื่องมือประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนแบ่งเป็น 4 ประเภท ได้แก่

1. การสอบปากเปล่า อาจใช้การสนทนากับผู้เรียนเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ต้องการ
2. การสังเกตพฤติกรรมผู้เรียน
3. การตรวจสอบจากผลงานที่นักเรียนทำ
4. การทดสอบด้วยแบบทดสอบ

เลียร์ (Lier, 1988 อ้างถึงใน สุมิตรา อังวณิชกุล, 2535 : 97-98) กล่าวถึง ความสำคัญของการประเมินผล สรุปได้ว่า ในการเรียนการสอนโดยทั่วไปครูมักจะเป็นผู้ประเมิน ส่วนผู้เรียนไม่ค่อยได้มีโอกาสในการประเมิน ทั้งการประเมินตนเอง และผู้เรียนประเมินกันเอง การประเมินก็มักอยู่ในรูปของการทดสอบ ซึ่งควรจะมีการประเมินผลในแบบอื่นบ้าง เช่น การประเมินปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน การประเมินโปรแกรมการสอน การประเมินบรรยากาศชั้นเรียน เป็นต้น

สุมิตรา อังวณิชกุล (2535 : 101) กล่าวถึงการประเมินในชั้นเรียนทางภาษา สรุปได้ว่า ครูสามารถให้นักเรียนทำบันทึกประจำวันเป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับ หรือใช้ประเมินความก้าวหน้าในการเรียนของนักเรียน ข้อดีของบันทึกประจำวันคือเป็นข้อมูลย้อนกลับตามความคิดเห็นของนักเรียน ทำให้ทราบถึงปัญหาของนักเรียนแต่ละคน ซึ่งอาจเป็นปัญหาเฉพาะเรื่อง หรือบรรยากาศการเรียนทั่วไป และนักเรียนยังได้มีส่วนในการปรับปรุงคุณภาพของชั้นเรียนด้วย

เซลิงเกอร์ และ ลอง (Selinger and Long, 1983 อ้างถึงใน สุมิตรา อังวณิชกุล, 2535 : 101) กล่าวว่า บันทึกประจำวันของนักเรียนทำให้ทราบข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียน ทัศนคติของผู้เรียนที่เปลี่ยนแปลงตลอดเวลา และยังทำให้ทราบถึงบรรยากาศในชั้นเรียนตามความคิดของผู้เรียนอีกด้วย

เบคท์ (Becht, 1982 : 27) ได้นำเสนอสิ่งที่ต้องคำนึงถึงในการประเมินตนเองสำหรับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ 4 ส่วนได้แก่

1. สิ่งที่จะประเมินเป็นผลผลิต หรือกระบวนการ และจะประเมินส่วนใดของผลผลิตหรือกระบวนการนั้น
2. เกณฑ์สำหรับการประเมินได้แก่อะไรบ้าง
3. การใช้เกณฑ์การประเมินจะใช้อย่างไร เช่น ประเมินเพียงผ่าน ไม่ผ่าน หรือจะประเมินโดยจัดระดับคุณภาพของงานตามเกณฑ์
4. ตัวกระบวนการประเมินที่ใช้เป็นดี เหมาะสมหรือไม่ หรือยังต้องปรับปรุง

ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1989 ใน Cole and Chan, 1994 : 402) กล่าวว่า "ผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยการนำตนเองสามารถประเมินผลตนเองก่อนการเรียนโดยการประเมินคุณภาพ หรือความก้าวหน้าในงานของตน เช่น ตรวจสอบงานที่ทำเสร็จแล้ว เพื่อความแน่ใจว่าได้ทำครบถูกต้องแล้ว"

แอทวูด (Atwood, 1974 อ้างถึงใน Treffinger, 1996 : 328, 333-334) กล่าวถึงการประเมินการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียนว่าสามารถประเมินได้จากความสามารถตามรายการที่ ได้เสนอไว้ดังนี้

ก. ความสามารถในการสืบสอบและการจัดการ (Investigation and Organization)

1. ความสามารถในการสืบสอบ ได้แก่

- 1.1 มีความรู้และเข้าใจเทคนิคการสืบสอบหลายเทคนิคและทราบว่าจะทำไมจึงใช้เทคนิคดังกล่าว ได้แก่ การสังเกต การสำรวจวิจัย การสัมภาษณ์ การทดสอบ การสร้างสถานการณ์จำลอง
- 1.2 ทราบแหล่งที่มีประโยชน์และเหมาะสำหรับการสืบสอบ ได้แก่ การรู้แหล่งข้อมูล และใช้สื่อที่เป็นแหล่งข้อมูลและแหล่งความคิดได้หลายชนิด สามารถยกตัวอย่างแหล่งข้อมูลจำเพาะหลายๆ อย่างได้
- 1.3 ทราบว่าแหล่งข้อมูลนั้นจัดขึ้นทำไมและอย่างไร ได้แก่ การเข้าใจว่าทำไมจึงจัดให้มีแหล่งข้อมูลนั้น การรู้และเข้าใจว่าสื่อใดควรอยู่ที่ใด รู้และเข้าใจรูปแบบการจัดสื่อหลายๆ แบบ มีความเข้าใจระบบการอ้างอิงแบบต่าง ๆ

2. การจัดการ ได้แก่

- 2.1 เข้าใจถึงสาเหตุของการที่ต้องมีการจัดข้อมูล การมีความรู้เกี่ยวกับการจัดข้อมูลเพื่อที่จะใช้ในการอ้างอิงต่อไปได้สะดวก
- 2.2 ทราบวิธีการเลือกและจัดข้อมูล โดยสามารถแสดงให้เห็นสิ่งต่าง ๆ และสื่อที่เกี่ยวข้อง หัวข้อและข้อความหลัก ลำดับชั้น และใจความสำคัญและรายละเอียดต่าง ๆ
- 2.3 จัดข้อมูลได้หลายวิธี ได้แก่ การใช้รูปแบบและเทคนิคการจัดแยกประเภทหลาย ๆ วิธีการใช้รูปแบบ และเทคนิคที่แสดงให้เห็นลำดับชั้น และการใช้รูปแบบและเทคนิคโดยการใช้อยู่สัญลักษณ์

ข. การวิเคราะห์และประเมินผล (Analysis and Evaluation)

1. การวิเคราะห์ ได้แก่

- 1.1 เข้าใจการวิเคราะห์และวิธีจำแนกข้อมูล เช่น สามารถแสดงให้เห็นความแตกต่างระหว่างหัวข้อสำคัญกับรายละเอียดที่สนับสนุน การแสดงให้เห็นความแตกต่างระหว่างความจริง นิยาย และความคิดเห็น การแสดงสาเหตุและความสัมพันธ์ของเหตุและผล รวมทั้งทราบแนวโน้มของข้อมูลที่ศึกษา
- 1.2 สามารถตีความได้ ได้แก่ สามารถเปรียบเทียบ หรืออุปมาอุปไมย สามารถเขียนสรุปลงความเห็น สามารถให้น้ำหนักความเป็นไปได้ของสิ่งต่าง ๆ ทำนาย และคาดการณ์ได้

2. การประเมินผล ได้แก่

- 2.1 เข้าใจวิธีการประเมิน อาจดูจากการที่ผู้เรียนสามารถตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูลได้ ตัดสินเกี่ยวกับความพอเพียงของข้อมูลได้
- 2.2 เข้าใจวิธีประเมินข้อมูลเดียวกันด้วยวิธีหลายวิธีได้ อาจประเมินโดยการเปรียบเทียบข้อมูลที่ใช้ความรู้เดิมในการตีความ หรือตีความโดยเปรียบเทียบกับข้อมูลอื่นได้

โฟว์เชอร์ และ กอสเซลลิน (Foucher & Gosselin, 1994 อ้างถึงใน Foucher, 1996 : 33) กล่าวว่า บ้านที่กการเรียนเป็นสิ่งที่มีประโยชน์อย่างยิ่งในการประเมินผลการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง มีลักษณะเป็นแฟ้มบันทึกข้อมูลรายบุคคลเกี่ยวกับกิจกรรมที่ทำ ซึ่งจะป็นข้อมูลป่งซึ่งเกี่ยวกับความคาดหวังของผู้เรียนแต่ละบุคคล รวมทั้งความรับผิดชอบของผู้เรียนด้วย

จากแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินผลดังกล่าวจะเห็นว่า โดยทั่วไปครูเป็นผู้ประเมินทุกอย่างที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียน เพื่อให้ได้ข้อมูลในการปรับปรุงการเรียนการสอน ครูอาจประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนโดยสนทนากับ ผู้เรียนเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ต้องการ สังเกตพฤติกรรมผู้เรียน ตรวจสอบจากผลงานที่นักเรียนทำ และทดสอบด้วย แบบทดสอบ เช่นเดียวกับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ครูย่อมต้องอาศัยการประเมินเป็นเครื่องมือในการพัฒนาการเรียนของผู้เรียน เนื่องจากครูมีหน้าที่อำนวยความสะดวกในด้านสื่อการเรียน แหล่งความรู้ที่จำเป็นต้องได้รับการพัฒนา และปรับให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนภายใต้ขอบเขตของหลักสูตรที่กำหนด ข้อมูลย้อนกลับจากนักเรียนจึงเป็นสิ่งจำเป็น และเนื่องจากผู้เรียนมีโอกาสและทางเลือกในการกำหนดเกณฑ์การประเมิน และวิธีการประเมินการเรียนรู้ของตน การประเมินตนเองจึงได้แก่ การตรวจสอบว่าผลงานที่ทำสำเร็จเป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ตามแผนการเรียนของตนหรือไม่ เครื่องมือที่เหมาะสมในการเก็บรวบรวมข้อมูลการเรียนของผู้เรียน ได้แก่ แฟ้มบันทึกผลการเรียน

บทบาทของครูกับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

เทรฟฟิงเกอร์ (Treffinger, 1996 : 324) กล่าวถึงบทบาทของครูในการจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่า "ผู้สอนมีบทบาทในการนำผู้เรียนก่อนที่ผู้เรียนจะเริ่มสามารถนำตนเองได้โดยการช่วยสร้างทางเลือกที่หลากหลาย-เมื่อผู้เรียนสามารถเรียนรู้ด้วยการนำตนเองได้บ้างแล้ว ครูจึงมีบทบาทเพียง 3 ประการได้แก่ แนะนำ ช่วยเหลือ และจัดหาแหล่งความรู้สนับสนุนให้เท่านั้น"

ฮิมสทรา (Himsstra, 1994 : 5395) กล่าวว่า "ในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองนั้นครูผู้สอนมีบทบาทในการสนทนากับผู้เรียน ดูแลจัดหาแหล่งความรู้ให้ผู้เรียน รวมไปถึงการประเมินผล และการส่งเสริมให้มีการคิดวิเคราะห์"

ลาวิสซี (Ladsey, 1994 : 10) กล่าวถึงบทบาทของครูในการอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองแก่นักเรียนว่า "ผู้สอนต้องรับผิดชอบในการจัดบรรยากาศที่จะช่วยนำให้ผู้เรียนได้มีส่วนในการเรียนรู้ เป็นที่ปรึกษาและเป็นแหล่งความรู้ให้ผู้เรียนซึ่งเป็นส่วนสำคัญในการประเมินผลการเรียนรู้ ผู้สอนจะเป็นผู้ร่วมเรียน ผู้แนะนำทางขั้นตอนต่าง ๆ ไม่ใช่เป็นเพียงผู้ถ่ายทอดเนื้อหาความรู้เท่านั้น"

แฮมิลตัน และ กาทาลา (Hamilton and Ghatala, 1994 : 354) กล่าวว่า "ครูควรช่วยให้นักเรียนมีทางเลือกที่หลากหลาย และมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเลือกงานที่เขาจะทำ วิธีการทำงาน ระดับความยากของงาน และวิธีประเมินผล ยิ่งให้ทางเลือกนักเรียนมาก โอกาสที่นักเรียนพัฒนาความรับผิดชอบในการเรียนรู้ก็ยิ่งมาก"

ไพร์ส, กูดราน และ ฟลีทัล (Pirce, Kudzan and Flegal, 1994 : 168-169) กล่าวว่า "บทบาทของครูเป็นผู้อำนวยความสะดวกมากกว่าเป็นผู้สอน บางครั้งอาจเป็นผู้บรรยายในบางประเด็น แต่ส่วนใหญ่จะใช้เวลาในการพัฒนาโปรแกรมของโครงการ การสาธิต การประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน การให้คำแนะนำปรึกษา การจูงใจ และดูแลนักเรียนโดยทั่วไป"

โคลล์ และ ชาน(Cole and Chan, 1994 : 143) กล่าวว่า “ครูควรช่วยให้นักเรียนตั้งเป้าหมายที่มีมาตรฐานที่ชัดเจนและท้าทาย ไม่กำกวม ไม่ยากหรือง่ายจนเกินไป สามารถทำสำเร็จได้โดยเร็ว ช่วยให้นักเรียนวางแผนการทำงานและแผนการประเมินความก้าวหน้าของตนเองได้ง่ายขึ้น ส่งเสริมการทำงานกลุ่ม กระตุ้นให้ผู้เรียนพยายามทำดีที่สุด และได้กล่าวถึงสภาพการเรียนรู้ที่ครูควรสร้างเพื่อสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ได้แก่ การช่วยให้นักเรียนมีโครงสร้างการเรียนรู้ที่ดี มีความต่อเนื่อง มีความรู้พื้นฐานในการประเมิน มีความพร้อมที่จะเผชิญ และยอมรับสิ่งที่ท้าทาย ครูควรสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เน้นการเรียนรู้รอบ (Mastery Goal Orientation) เปิดโอกาสในการสำรวจความคิด และนำเสนอรูปแบบการคิดรวมทั้งกระบวนการเรียนรู้ และการมีความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของตนเอง

ในการส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ครูจึงควรมีบทบาทในการดำเนินการต่อไปนี้

1. การกำหนดโครงสร้างของเป้าหมาย ครูต้องตั้งใจโดยให้ทางเลือกที่ตรงกับเนื้อหา และกำหนดกรอบเวลาที่เป้าหมายควรบรรลุผล
2. การวางแผนกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง นักเรียนจะตอบสนองในระดับสูงถ้าได้มีส่วนร่วมในการวางแผนกิจกรรมการเรียนรู้โดยตนเอง ครูอาจส่งเสริมโดยเขียนแผนภูมิการทำงานให้นักเรียนดูแล้วส่องตามถึงสิ่งที่จะต้องทำในขั้นแรก เปิดโอกาสให้อภิปรายจนได้คำตอบแล้วจึงถามถึงขั้นต่อไปเป็นการฝึกกระตุ้นให้นักเรียนวางแผนด้วยตนเอง ต่อไปเด็กก็จะทำงานได้
3. การสอนยุทธวิธีการจัดการส่วนบุคคล ผู้เรียนที่ได้รับการสอนการจัดการการเรียนรู้ของตนเอง จะสามารถเรียนรู้ด้วยตนเองได้ดี ครูอาจให้รายการแหล่งความรู้ต่าง ๆ ที่มีให้นักเรียนใช้ประกอบการคัดเลือกแหล่งข้อมูล และจัดการเรียนรู้ของตนเองได้หลังจากได้รับมอบหมายงาน จากนั้นจึงให้ผู้เรียนจัดการเรียนการสอนของตนเองในครั้งต่อไปอย่างอิสระ
4. การกระตุ้นผู้เรียนให้เชื่อมต่อกระบวนการต่าง ๆ ที่วางไว้เพื่อบรรลุเป้าหมาย ผู้เรียนที่ได้นำเสนอแผนการเรียนรู้ของตนเองกับผู้อื่นจะรู้สึกผูกมัดกับแผนที่ได้นำเสนอไป และเกิดความตระหนักในกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง ดังนั้นครูควรให้โอกาสนักเรียนอธิบายถึงเหตุผลของตนในการเลือกเป้าหมาย อาจเป็นการเขียนเค้าโครงร่างเสนอผู้สอน การอธิบายในชั้นเรียน กับเพื่อนในกลุ่ม หรือติดไว้ที่ป้ายนิเทศของชั้นเรียน
5. การกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดทางเลือกที่หลากหลายเพื่อการบรรลุเป้าหมายที่กำหนด ผู้เรียนที่ได้รับการพัฒนายุทธวิธีที่หลากหลายจะเป็นผู้เรียนที่เรียนได้ดี เพราะผู้เรียนที่เรียนได้ไม่ติดมักจะมีติดติดกับวิธีใดวิธีหนึ่งวิธีเดียว ส่วนผู้เรียนที่เรียนได้ดีมักจะมีวิธีต่าง ๆ เพื่อเลือกยุทธวิธีที่เหมาะสม และมีประสิทธิภาพมากที่สุดในการทำงานแต่ละครั้งเพื่อจะได้ไม่เสียเวลา และมีความพยายามในการทำงานครั้งต่อไป
6. การตั้งใจโดยให้โอกาสผู้เรียนเลือกเนื้อหาการเรียนเอง ผู้เรียนจะได้รับความกระตือรือร้นในการทำงานมากขึ้น
7. การกำหนดให้มีโครงการส่วนบุคคลในขอบเขตเนื้อหาวิชาที่ได้คัดเลือกแล้วเป็นเงื่อนไขในการเรียน ผู้เรียนจะได้รับประสบการณ์การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจากโครงการของชั้นเรียนที่ต้องมี

การวางแผน และการจัดการ ผู้เรียนจะมีโอกาสทำความเข้าใจการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในขอบเขตของวิชาที่เลือก โครงการส่วนใหญ่ทำให้ผู้เรียนต้องค้นคว้า และทำกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองเป็นเวลาหลายชั่วโมง งานที่มีคุณภาพจะได้จากการที่ผู้เรียนวางแผน มีการตั้งเดือน และประเมินผลตนเอง ในชั้นเรียนที่เรียนด้วยการนำตนเองทั่วไปครูจึงมักจะให้ทำโครงการอย่างอิสระ

โกลด์ ยังได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับบทบาทครูในการส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ดังนี้

1. กระตุ้นผู้เรียนให้พัฒนาเป้าหมายการเรียนรู้
2. กระตุ้นผู้เรียนให้วางแผนกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง
3. สอนยุทธวิธีการจัดการการเรียนรู้ส่วนบุคคล
4. กระตุ้นนักเรียนให้แสดงแผนที่จะทำให้บรรลุเป้าหมายอย่างชัดเจน
5. กระตุ้นผู้เรียนให้คิดหลายทางเลือกในการที่จะบรรลุเป้าหมาย
6. ให้ผู้เรียนเลือกเนื้อหาสำหรับกิจกรรมการเรียนรู้เอง
7. กำหนดโครงการทำงานส่วนบุคคลในขอบเขตเนื้อหาที่คัดเลือกแล้ว
8. สอนผู้เรียนให้ใช้ยุทธวิธีเฉพาะต่าง ๆ ที่ใช้ในงานการเรียนรู้หลาย ๆ งาน
9. สอนผู้เรียนให้ใช้ทักษะการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ
10. กระตุ้นผู้เรียนให้ทำแผนภูมิ โครงสร้าง แผนการเรียนรู้ หรือภาพวาดเพื่อนำเสนอสาระที่เรียน
11. สอนผู้เรียนทั้งยุทธวิธีความรู้ความเข้าใจ และยุทธวิธีการคิด
12. มีแบบของยุทธวิธีที่เหมาะสมสำหรับการเรียนรู้อย่างอิสระ
13. กระตุ้นผู้เรียนให้เตือนตนเองเกี่ยวกับการเรียนรู้ของตน
14. กระตุ้นผู้เรียนให้มีการประเมินผลรายบุคคล
15. คิดค้นกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเองที่กระตุ้นให้เกิดการถ้อยแถลง และการสรุปอ้างอิง
16. พยายามที่จะให้ผู้เรียนหาเหตุผลเกี่ยวกับความสำเร็จและความล้มเหลวที่เกิดขึ้น
17. ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีการรับรู้ความสามารถของตนเอง และความรู้สึกลึกซึ้งที่มีในกลุ่มทำงาน
18. คิดค้นกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือในชั้นเรียน
19. สอนขั้นตอนที่เหมาะสมในการทำงานเป็นกลุ่ม
20. ให้รางวัลแก่กลุ่มที่สมาชิกมีพฤติกรรมเหมาะสม
21. พัฒนาโครงการเพื่อนสอนเพื่อนในชั้นเรียน
22. ช่วยพัฒนาทักษะมนุษยสัมพันธ์ให้แก่ผู้เรียน

เดอจอย และ เฮร์แมน (DeJoy and Herrmann, 1993 : 170) กล่าวถึงบทบาทของครูว่า

"ครูจะต้องช่วยลดความกังวลของผู้เรียน โดยให้ทำความคุ้นเคยกับสื่อการเรียน เน้นให้ผู้เรียนทราบว่าบุคคลมีอิทธิพลการเรียนรู้ต่างกัน ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบหลายประการ ผู้สอนต้องมีเจตคติที่ดีต่อผู้เรียน ยอมรับนับถือ เข้าใจ เห็นใจ และให้เกียรติผู้เรียน"

บอริช (Borch, 1992 : 288-289) กล่าวถึงบทบาทของครูในการส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่ามีดังนี้

1. สอนให้ผู้เรียนรู้จักใช้ยุทธวิธีคิดในการเรียนรู้
2. อธิบายให้ผู้เรียนนำยุทธวิธีในการเรียนไปใช้ในการคิดแก้ปัญหาจริงได้
3. กระตุ้นผู้เรียนให้กระตือรือร้นที่จะมีส่วนร่วมในการเรียนโดยศึกษาข้อมูลที่เสนอให้ท้าทาย ให้ผู้เรียนคิดอย่างอิสระ และคิดวิธีทำความเข้าใจได้ด้วยตนเอง
4. ค่อย ๆ เปลี่ยนความรับผิดชอบในการเรียนสู่ผู้เรียนโดยการทำแบบฝึกหัด การสนทนาถามตอบ หรือการอภิปรายซึ่งช่วยให้ผู้เรียนมีรูปแบบการคิดที่ซับซ้อนขึ้น
5. ตักเตือน และแก้ไขการตอบสนองของผู้เรียนตามโอกาสอันควร

แนปเปอร์ และ ครอปเลย์ (Knapper and Cropley, 1991) กล่าวถึงยุทธวิธีที่ใช้ส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองที่มีประสิทธิภาพสรุปได้ว่า ส่วนใหญ่ครูจะเน้นในเรื่องความสามารถในการแก้ปัญหา สอนให้ผู้เรียนมีทักษะการตัดสินใจ และความคิดสร้างสรรค์

แคนดี้ (Candy, 1991 : 420) ได้กล่าวถึงการปฏิบัติของครูที่จะช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียนว่ามี 3 ประการดังต่อไปนี้

1. การให้สิทธิ์กับผู้เรียน ได้แก่ ให้โอกาสการเลือก และกระทำกิจกรรมด้วยตนเอง
2. การหาแหล่งทรัพยากรส่งเสริม ได้แก่ เวลา งบประมาณ แหล่งความรู้ สื่อการเรียน และการฝึกปฏิบัติที่เพียงพอ
3. การพัฒนาความสามารถ ได้แก่ การสอนผู้เรียนในเรื่องความสามารถทั่วไป และความสามารถในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

มอร์แกน (Morgan, 1983 อ้างถึงใน Knapper and Cropley, 1991) กล่าวว่า "ครูมีบทบาทในการสนับสนุน แนะนำ และช่วยในการจัดทากอบงานที่จะต้องทำ นำการสนทนาที่จะสามารถทำให้สมาชิกทุกคนในชั้นเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ ผลที่ได้จากการดำเนินการต่าง ๆ คือกระบวนการเรียนรู้ซึ่งมีความสำคัญมากกว่าเนื้อหา"

เบตต์ (Boud, 1982 : 28) กล่าวถึงบทบาทของครูว่า "ครูเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียน การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียนจะเกิดขึ้นไม่ได้ถ้าครูปฏิเสธความสามารถของผู้เรียน ครูมีบทบาทในการถ่ายทอดความรู้ และช่วยให้ผู้เรียนเพิ่มความรับผิดชอบในการเรียนรู้ ให้นักเรียนปฏิบัติงานอย่างอิสระ จากที่ครู และหนังสือเรียนกำหนดได้"

คอร์นวอลล์ (Cornwall, 1982 : 203) กล่าวว่า "ครูต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบ โดยครูมีบทบาทสำคัญในการแนะนำ และสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนแน่ใจว่าอยู่ในกรอบงานที่ชัดเจน ช่วยให้ผู้เรียนตัดสินใจได้ถูกทางในสิ่งที่จะทำ"

ทัฟ (Tough, 1967, 1971 อ้างถึงใน Chen, 1983 : 41) กล่าวว่า "ผู้เรียนต้องการความช่วยเหลือเกี่ยวกับแหล่งความรู้ หรือกิจกรรมที่จำเป็นและเป็นประโยชน์สำหรับการเรียนรู้ ผู้สอนจะไม่ควบคุมหรือ"

จัดการทุกสิ่งทุกอย่าง แต่จะเป็นผู้ให้ข้อมูล แนะนำให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบบริหารโครงการการเรียนรู้ของตนเอง

จากแนวคิดเกี่ยวกับบทบาทของครูผู้สอนในการดำเนินการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสรุปได้ว่า ครูมีหน้าที่ดังนี้

1. เป็นที่ปรึกษาแก่ผู้เรียน แนะนำทางเลือกที่หลากหลาย ให้แนวทางในการวางแผน และโครงการเรียน
2. ช่วยเหลือ และอำนวยความสะดวก ให้ผู้เรียนตัดสินใจได้ถูกทาง มีการอบงนและเป้าหมายที่ชัดเจน และลดความกังวลใจ หากเหตุที่ทำให้งานสำเร็จ หรือล้มเหลวได้
3. ให้ความรู้แก่ผู้เรียนเกี่ยวกับยุทธวิธี และทักษะที่จะช่วยให้การเรียนมีประสิทธิภาพ ได้แก่ ยุทธวิธีในการจัดการส่วนบุคคล การทำงานเป็นกลุ่ม ยุทธวิธีการแก้ปัญหา ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการคิดสร้างสรรค์ ทักษะการเรียนเฉพาะวิชา ทักษะมนุษยสัมพันธ์
4. จูงใจ กระตุ้น และส่งเสริมให้ผู้เรียนรับรู้และยอมรับความสามารถของตนเอง รู้จักคิดวิเคราะห์ทางเลือกที่หลากหลายในการทำงาน มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ มีการร่วมมือกันทำงาน มีความรับผิดชอบ และพัฒนาเป้าหมายการเรียนรู้
5. ประเมินผลการเรียน ได้แก่ ประเมินผลที่เกิดจากการเรียนรู้ตามกระบวนการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองทั้งในส่วนที่เป็นลักษณะทางบุคลิกภาพ และผลการเรียนในเนื้อหาวิชาเฉพาะ

บทบาทของผู้เรียนในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

ดังที่ได้นำเสนอในตอนต้นว่าการจัดการเรียนการสอนด้วยการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองมุ่งเน้นให้ผู้เรียนรับผิดชอบควบคุมกิจกรรมการเรียนของตนเองให้เป็นไปตามแผนที่กำหนดนั้น ได้มีนักการศึกษา กล่าวถึงความรับผิดชอบในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ดังนี้

ลอง (Long, 1990 อ้างถึงใน Baldonado, 1993 : 68) กล่าวว่า "ความรับผิดชอบในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ได้แก่ การที่ผู้เรียนควบคุมเนื้อหา กระบวนการ องค์ประกอบของบริษัท และสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ของตนเอง"

แกริสัน (Garison, 1993 : 41) กล่าวว่า "ความรับผิดชอบในการเรียนรู้ และการควบคุมทางจิตวิทยาเป็นสิ่งจำเป็นพื้นฐานสำหรับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง"

เบอต์ (Boud, 1982 : 24) กล่าวถึงการกระทำที่แสดงถึงความรับผิดชอบในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่า ได้แก่ การวางแผนการเรียนของตนเอง โดยอาศัยแหล่งทรัพยากรทางความรู้ต่าง ๆ ที่จะช่วยให้แผนการเรียนรู้ไปสู่การปฏิบัติ อาจเป็นการอาศัยประสบการณ์ และความชำนาญของผู้อื่นก็ได้ แต่เป็นความรับผิดชอบของผู้เรียนที่จะให้แน่ใจได้ว่า จะได้มาซึ่งคำตอบของคำถามที่ต้องการ

สเปียร์ และ มอคเคอร์ (Spear and Mocker, 1984 : 4-5) กล่าวว่า "ผู้ที่เรียนรู้ด้วยการนำตนเองจะต้องเตรียมการวางแผนโครงการเรียนของตน และเลือกสิ่งที่จะเรียนจากทางเลือกต่าง ๆ ที่มีกำหนดไว้ให้ รวมทั้งมีการวางแผนโครงสร้างของโครงการการเรียนรู้ของตนอีกด้วย"

คอว์นวอลล์ (Coomwall, 1982 : 191) กล่าวถึงการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในเชิงปฏิบัติให้ประสบความสำเร็จว่า หลังจากตัดสินใจเลือกเรียนแล้ว ผู้เรียนอาจถามตนเองเพื่อให้ได้คำตอบสำหรับการวางแผนดังต่อไปนี้

1. จะเรียนรู้อย่างไร และเมื่อใดจึงจะเรียนรู้ได้เร็วที่สุด
2. จะมีวิธีการอะไรในการศึกษาเรื่องนั้น ๆ
3. จะใช้หนังสือ หรือแหล่งข้อมูลอะไรบ้าง
4. จะกำหนดจุดประสงค์เฉพาะในการศึกษาของตนอย่างไร
5. จะคาดหวังความรู้ ทักษะและเจตคติอะไร
6. จะประเมินผลการเรียนรู้ตนเองอย่างไร
7. จะใช้เกณฑ์อะไรตัดสินว่าประสบความสำเร็จหรือไม่

ทัฟ (Tough, 1971 : 116-117) กล่าวว่า "ในการวางแผนโครงการเรียน ผู้เรียนต้องสามารถปฏิบัติงานที่กำหนด สามารถวินิจฉัยความช่วยเหลือที่ตนต้องการ และทำให้ได้มาซึ่งความช่วยเหลือที่ต้องการ สามารถในการเลือกแหล่งความรู้ วิเคราะห์ และวางแผนโครงการเรียนทั้งหมด รวมทั้งสามารถประเมินความก้าวหน้าของการเรียนได้ และได้เสนอแนวทางในการวางแผนโครงการเรียนว่าต้องมีการพิจารณาตัดสินใจในสิ่งต่อไปนี้

1. ความรู้ และทักษะโดยละเอียด
2. กิจกรรม สื่อการเรียน แหล่งความรู้ และอุปกรณ์ที่จะใช้ในการเรียน
3. สถานที่ที่ใช้ในการเรียน
4. เวลาและเป้าหมายที่แน่นอน
5. ระยะเวลาในการเรียน
6. ขั้นตอนการเรียน
7. ประมาณระดับของโปรแกรมการเรียน
8. การกำจัดอุปสรรคและสิ่งที่จะทำให้การเรียนขาดประสิทธิภาพ
9. การที่จะได้สื่อ อุปกรณ์มาหรือไปถึงแหล่งข้อมูล
10. การเตรียมห้องที่เหมาะสมหรือเงื่อนไขทางกายภาพอื่น ๆ
11. งบประมาณที่จะใช้
12. การสร้างแรงจูงใจในการเรียนและการกำจัดอุปสรรคต่าง ๆ

โนวเลส (Knowles, 1975 : 18) กล่าวถึงบทบาทของผู้เรียนในการวางแผนการเรียน สรุปได้ว่า ผู้เรียนจะต้องดำเนินการดังนี้

1. ขั้นการวินิจฉัยการเรียนรู้ (Diagnosing Learning)
 2. ขั้นการวินิจฉัยความต้องการ (Diagnosing Needs)
 3. ขั้นการกำหนดเป้าหมาย (Formulating Goals)
 4. ขั้นการกำหนดบุคลากร และสื่อการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้อง (Identifying Human and Material Resources for Learning)
 5. ขั้นการใช้ยุทธวิธีที่เหมาะสมในการเรียนรู้ (Choosing and Implementing Appropriate Learning Strategies)
 6. ขั้นการประเมินผลการเรียนรู้ (Evaluating Learning Outcomes)
- ทอมสัน (Thomson, 1992 : 525) ได้สรุปบทบาทในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียนภาษาต่างประเทศว่าจะต้องดำเนินการตามขั้นตอน 5 ขั้น ประกอบด้วย
1. ผู้เรียนสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่พอใจด้วยตนเอง โดยร่วมมือกับเพื่อน ๆ ครูผู้สอน และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง
 2. ผู้เรียนวินิจฉัยความต้องการของตนเองอย่างแท้จริง
 3. ผู้เรียนกำหนดจุดประสงค์ในการเรียนจากความต้องการของตนเอง
 4. ผู้เรียนเลือกใช้ประโยชน์จากกิจกรรมและยุทธวิธีที่มีประสิทธิภาพเพื่อให้บรรลุจุดประสงค์ที่กำหนด
 5. ผู้เรียนประเมินผลสัมฤทธิ์ของตนเอง

จากแนวคิดเกี่ยวกับบทบาทผู้เรียนในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองดังกล่าวสรุปได้ว่า ในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองผู้เรียนจะต้องดำเนินการตามขั้นการเรียนรู้ 5 ขั้น ได้แก่ การสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่พอใจ การวินิจฉัยตนเอง การกำหนดจุดประสงค์ในการเรียน การเลือกใช้กิจกรรมและยุทธวิธีที่จะทำให้บรรลุจุดประสงค์ในการเรียนที่ตั้งไว้ และการประเมินผลสัมฤทธิ์ของตนเอง ซึ่งผู้เรียนจะต้องมีความรับผิดชอบในการควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองตามแผนการเรียนรู้ที่กำหนดไว้

ทฤษฎีและแนวคิดทางจิตวิทยาการเรียนรู้ที่นำมาสนับสนุนการพัฒนารูปแบบ

การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนจำเป็นต้องมีแนวคิด และทฤษฎีสนับสนุนเป็นพื้นฐานเพื่อเป็นหลักประกันได้ระดับหนึ่งว่ารูปแบบการเรียนการสอนนั้นเป็นรูปแบบที่มีคุณภาพ ทฤษฎี และแนวคิดทางจิตวิทยาการเรียนรู้ที่สนับสนุนรูปแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ได้แก่ ทฤษฎีความต้องการพื้นฐานของมาสโลว์ ทฤษฎีปัญญาสังคมในเรื่องการรับรู้ความสามารถของตนเอง และการตั้งเป้าหมาย หลักการเรียนรู้การสอนในเรื่องการเสริมแรง และแนวคิดเกี่ยวกับสัมพันธภาพระหว่างบุคคลในเรื่องการเปิดเผยตนเองและการให้ข้อมูลย้อนกลับมีรายละเอียดดังนี้

ทฤษฎี ความต้องการพื้นฐานของมาสโลว์

มาสโลว์ (Maslow, 1970 อ้างถึงใน Woolfolk, 1993 : 348) กล่าวว่า "มนุษย์มีความต้องการพื้นฐานตามธรรมชาติที่ทำให้บุคคลเกิดแรงขับ หรือแรงจูงใจให้แสดงพฤติกรรมไปในทิศทางที่จะนำไปสู่สิ่งที่สนองความต้องการของตน หรือเป้าหมาย เมื่อได้รับการตอบสนองอย่างพอเพียงในแต่ละขั้นแล้วก็จะพัฒนาตนไปสู่ขั้นที่สูงขึ้น" ความต้องการพื้นฐานตามธรรมชาติมีลำดับขั้นดังนี้ คือ ขั้นความต้องการทางสรีระ (Physical Needs) ขั้นความต้องการความมั่นคงปลอดภัย หรือสวัสดิภาพ (Safety Needs) ขั้นความต้องการความรัก และเป็นส่วนหนึ่งของหมู่คณะ (Love and Belonging Needs) ขั้นความต้องการที่จะรู้สึกว่าคุณค่า (Esteem Needs) ขั้นความต้องการที่จะรู้จักตนเองตามสภาพที่แท้จริงและพัฒนาศักยภาพของตน (Self-Actualization Needs) หากความต้องการขั้นพื้นฐานในแต่ละขั้นได้รับการสนองอย่างพอเพียงแล้ว มนุษย์จะสามารถพัฒนาไปสู่ขั้นที่สูงขึ้น ข้อสรุปของความต้องการแต่ละขั้นมีดังนี้

1. ความต้องการทางสรีระ หมายถึง ความต้องการพื้นฐานของร่างกาย เช่น ความหิวกระหาย และการพักผ่อน ซึ่งเป็นความต้องการสำหรับการมีชีวิตอยู่ และมนุษย์จะมีความต้องการทางสรีระอยู่เสมอ
2. ความต้องการความมั่นคงปลอดภัย หรือสวัสดิภาพ หมายถึง ความต้องการความมั่นคงปลอดภัยทั้งทางด้านร่างกายและจิตใจ เป็นอิสระจากความกลัว ทุจริญ บังคับ จากผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม เป็นความต้องการที่จะได้รับการปกป้องคุ้มครอง
3. ความต้องการความรักและเป็นส่วนหนึ่งของหมู่คณะ เป็นความปรารถนาจะให้เป็นที่รักของผู้อื่น และต้องการมีความสัมพันธ์กับผู้อื่น เป็นที่ยอมรับ และเป็นส่วนหนึ่งของหมู่คณะ
4. ความต้องการที่จะรู้สึกว่าคุณค่า ครอบคลุมไปด้วย ความต้องการที่จะประสบความสำเร็จ มีความสามารถ ต้องการจะให้ผู้อื่นเห็นว่าตนมีความสามารถ มีค่า มีเกียรติ ได้รับยกย่องจากผู้อื่น การได้รับสนองความต้องการนี้จะทำให้บุคคลมีความมั่นใจในตนเอง
5. ความต้องการที่จะรู้จักตนเองตามสภาพที่แท้จริงและพัฒนาศักยภาพของตน เป็นความต้องการที่จะรู้จักตนเองตามสภาพที่แท้จริงของตนเอง รู้จักค่านิยมของตนเอง มีความต้องการที่จะดีที่สุดในเท่าที่จะทำได้ ทั้งทาง ด้านสติปัญญา ทักษะ และอารมณ์ความรู้สึก ยอมรับตนเองทั้งส่วนดี และส่วนเลว มนุษย์จะมีความต้องการพัฒนาตนเองเต็มที่ตามศักยภาพ

ทศนา ชนมณี (ม.ป.ป. : 31-32) ได้สรุปหลักการจัดการเรียนการสอนตามหลักการเรียนรู้อิงของมาสโลว์ไว้ว่า การเข้าใจถึงความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ สามารถช่วยให้เข้าใจพฤติกรรมของบุคคลได้ เนื่องจากพฤติกรรมเป็นการแสดงออกของความต้องการของบุคคล การที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดี จึงจำเป็นต้องตอบสนองความต้องการพื้นฐานที่เขาต้องการเสียก่อน นอกจากนี้ในกระบวนการเรียนการสอนหากครูสามารถทราบว่า ผู้เรียนแต่ละคนมีความต้องการอยู่ในระดับใด ขั้นใด ครูก็จะสามารถใช้ความต้องการพื้นฐานของผู้เรียนนั้นเป็นแรงจูงใจ ช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้



จากแนวคิดเกี่ยวกับความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ เมื่อนำมาใช้เป็นหลักในการจัดการเรียน การสอน ครูจึงควรได้พิจารณาให้ความช่วยเหลือ หรือกระตุ้นให้ผู้เรียนได้สนองความต้องการพื้นฐานของ ตนก่อน เพื่อที่จะได้มีความพร้อมในการพัฒนาเป้าหมายการเรียนรู้ที่เป็นความต้องการในขั้นที่สูงขึ้น สิ่งที่เป็นปัญหาพื้นฐานในการเรียนก็ควรได้รับการแก้ไขก่อนที่จะเรียนสิ่งใหม่

ทฤษฎีปัญญาสังคม

การพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในการวิจัยนี้ใช้แนวคิดของทฤษฎีปัญญาสังคมในเรื่องการรับรู้ความสามารถของตนเอง และการตั้งเป้าหมายซึ่งสอดคล้องกับขั้นการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองใน ขั้นที่ผู้เรียนวินิจฉัยความต้องการของตนเอง และการตั้งเป้าหมาย รายละเอียดของการรับรู้ความสามารถของ ตนเอง และการตั้งเป้าหมายมีดังนี้

1. การรับรู้ความสามารถของตนเอง

แบนดูรา (Bandura, 1977 : 191-215) นักจิตวิทยากลุ่มทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม กล่าวถึง การรับรู้ความสามารถของบุคคลที่มีต่อการทำงานไว้ สรุปได้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็น การตัดสินใจของบุคคลว่าตนควรกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งในระดับใด การรับรู้ความสามารถในระดับที่ใกล้ ความเป็นจริง จะช่วยให้บุคคลนั้นมีแนวโน้มที่จะกระทำสิ่งนั้นได้อย่างเต็มความสามารถที่มีอยู่ บุคคลจะ รับรู้ความสามารถในแต่ละด้านของตนไม่เท่ากัน การทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพไม่ได้ขึ้นอยู่กับความรู้ ความสามารถ และทักษะที่มีอยู่เท่านั้น แต่ยังขึ้นอยู่กับความคิดที่มีต่อตนเองว่าสามารถที่จะกระทำกิจกรรม นั้น ๆ ด้วย

แบนดูรา (Bandura, 1977 อ้างถึงใน Jones, 1994 : 27) กล่าวถึงสิ่งที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้ ความสามารถของตนไว้ 4 ประการดังนี้

1. การบรรลุผล (Enactive Attainment) เช่น การกระทำที่ประสบความสำเร็จจะทำให้บุคคล ประเมินความสามารถของตนสูงขึ้นในขณะที่ความล้มเหลวทำให้บุคคลประเมินความสามารถของตนเองต่ำลง

2. การได้เห็นประสบการณ์จากผู้อื่น (Vicarious Experience) เช่น การสังเกตเห็นตัวแบบ ที่ประสบความสำเร็จ จะทำให้บุคคลมีความรู้สึกว่าได้ทำเช่นนั้นเหมือนกัน ก็ควรจะประสบความสำเร็จ เช่นกัน ส่วนการที่บุคคลเห็นตัวแบบที่มีความสามารถใกล้เคียงกับตนประสบความล้มเหลว แม้ว่าจะ พยายามอย่างเต็มที่แล้วบุคคลนั้นก็อาจลดการรับรู้ความสามารถและความพยายามของตนได้เช่นกัน

3. การได้รับการชักจูงด้วยวาจา (Verbal Persuasion) เช่น การยกย่องชมเชย โดยเฉพาะ หากเป็นการใช้วาจาที่อยู่ในกรอบของความจริงก็อาจทำให้ประสบผลสำเร็จได้ บุคคลที่ถูกโน้มน้าวให้เชื่อว่าตน มีความสามารถที่จะกระทำสิ่งนั้น ๆ ให้สำเร็จจะมีความพยายามมากกว่าผู้ที่ไม่ได้รับการโน้มน้าวใด ๆ แต่ หากการชักจูงด้วยวาจาก็นั้นไม่อยู่ในกรอบความจริง ก็จะนำผู้ถูกชักจูงนั้นไปสู่ความล้มเหลว นอกจากนี้ ผู้ชักจูงยังไม่ได้รับความไว้วางใจอีกด้วย

4. การกระตุ้นทางกายภาพ และอารมณ์ (Emotional Physiological Arousal) เช่น การเต้นของหัวใจ เพราะบุคคลมีการตัดสินใจความสามารถของตนจากสภาวะทางกาย โดยการตีความจากอาการที่เกิดขึ้น การตีความบางอย่างก็ทำให้การกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งไม่มีประสิทธิภาพ

การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นความเชื่อของบุคคลที่มีอิทธิพลอย่างมากในการอธิบายสภาวะภายใน (Internal States) พฤติกรรม (Behavior) และสิ่งแวดล้อม (Environment) ของบุคคล ซึ่งแบบดูวากกล่าวว่าเป็นตัวแปรที่เป็นสาเหตุซึ่งกันและกัน (Triadic Reciprocal Causation Model) ดังนั้นการรับรู้ความสามารถของตนเองของบุคคลจึงมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคคลด้วย

คอลลินส์ (Collins, 1981 : 720) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเองกับความสามารถในการกระทำให้เกิดผลสัมฤทธิ์สรุปว่า เมื่อบุคคลพบอุปสรรคในการทำงานผู้ที่รับรู้ว่าคุณมีความสามารถจะใช้ความพยายาม และมีความตั้งใจในการทำงานมากขึ้น

ซิมเมอร์แมน และแบนดูรา (Zimmerman and Bandura, 1994 : 845) กล่าวถึงการรับรู้ความสามารถของตนเองจากผลการวิจัยสรุปได้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง และมาตรฐานของการประเมินตนเองก็มีผลต่อการตั้งเป้าหมาย บุคคลยิ่งรับรู้ว่าคุณมีความสามารถสูงจะตั้งเป้าหมายไว้สูง มีความเข้มงวดในการประเมินสูงขึ้นด้วย ดังนั้นมาตรฐานของการประเมินตนเองในระดับสูงก็จะส่งเสริมให้การตั้งเป้าหมายสูงไปด้วย การให้นักเรียนได้สำรวจและประเมินความสามารถของตนเองในการเรียนเป็นกระบวนการที่จะช่วยให้นักเรียนได้รับรู้เกี่ยวกับความสามารถของตนเอง สามารถที่จะตั้งเป้าหมายในการเรียนให้มีความยากพอเหมาะที่ ตนคาดหวังว่าจะทำได้สำเร็จ ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์ทาบกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

จากแนวคิดเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง สรุปได้ว่า ผู้เรียนที่รับรู้ความสามารถของตนเองตามความเป็นจริง จะตั้งเป้าหมายเกี่ยวกับงานที่จะทำให้มีความยากอยู่ในเกณฑ์ที่จะทำให้สำเร็จได้ ซึ่งเมื่อมีแรงจูงใจที่จะทำงานนั้นให้สำเร็จ ก็จะมีส่วนช่วยในตั้งเป้าหมายที่สูงขึ้นในครั้งต่อไป ผู้เรียนจะค่อย ๆ พัฒนาความสามารถในการที่จะทำให้งานตามเป้าหมายแต่ละครั้งได้สำเร็จ การสนับสนุนให้ผู้เรียนได้รับรู้ความสามารถทางการเรียนของตนเองจึงเป็นแนวทางที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการวินิจฉัยการเรียนรู้ของตนเองในการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

2. การตั้งเป้าหมาย

โคลล์ และ ชาน (Cole and Chan, 1994 : 413) กล่าวถึงการตั้งเป้าหมายว่ามีจุดเน้นอยู่ที่ความต้องการทำงานให้สำเร็จ และสนับสนุนส่งเสริมการพัฒนาแผนปฏิบัติการเพื่อให้งานบรรลุผลตามเป้าหมาย เป็นการช่วยให้ผู้เรียนได้เปรียบเทียบสิ่งที่ตนกำลังทำกับมาตรฐานตามเป้าหมายที่ตั้งไว้

ซิมเมอร์แมน และ แบนดูรา (Zimmerman and Bandura, 1994 : 845-862) กล่าวถึงผลการวิจัยในภาคสนามและในห้องปฏิบัติการที่พบว่า การตั้งเป้าหมายที่ท้าทายช่วยให้เกิดแรงจูงใจ และประสมผลสัมฤทธิ์ในกิจกรรมที่ทำโดยทรวง

แอมมิลตัน และ กาทาล (Hamilton and Ghatala, 1994 : 354) กล่าวว่า "บุคคลที่ถูกนำโดยเป้าหมายการเรียนรู้ มีความรับผิดชอบมาก ทำให้เกิดความพยายามในการเพิ่มระดับการควบคุมตนเองในการเรียนรู้ ซึ่งส่งเสริมการพัฒนาเป้าหมายการเรียนรู้อีกทีหนึ่ง" และยังคงกล่าวว่า "เมื่อแบ่งงานที่จะต้องทำออกเป็นเป้าหมายย่อย ๆ ผู้เรียนจะเชื่อว่าตนเองสามารถทำงานแต่ละงานได้ และจะมีความเต็มใจที่จะใช้ความพยายามทำงานนั้นให้ สำเร็จมากกว่าการทำงานที่ไม่ได้แบ่งงานเป็นส่วนย่อย"

แคนดี (Candy, 1991 : 243) กล่าวว่า "เป้าหมายเป็นสิ่งสำคัญที่สุดในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง การที่ผู้สอนให้โอกาสผู้เรียนได้กำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเองจะทำให้ผู้เรียนเป็นผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยการนำตนเองได้"

กาลาฮาน และ คลาร์ก (Callahan and Clark, 1988 : 136) กล่าวว่า "แรงจูงใจเป็นสิ่งสำคัญในการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ เพราะการเรียนรู้เป็นผลจากแรงจูงใจซึ่งสัมพันธ์กับเป้าหมาย ถ้าเป้าหมายของผู้เรียนไม่สอดคล้องกับการเรียน การสอนก็ยากขึ้น ครูจึงควรใช้เป้าหมายตามธรรมชาติของผู้เรียนให้เป็นประโยชน์ในการเรียนรู้ หรือพยายามกระตุ้นให้ผู้เรียนยอมรับเป้าหมายทางการสอนของครู"

แบนดูรา และ เซอร์ฟอน (Bandura and Carvon, 1986 : 92-113) ศึกษาเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง พบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีอิทธิพลต่อเป้าหมายและแรงจูงใจของบุคคล บุคคลยิ่งรับรู้ความสามารถของตนเองได้สูง จะยิ่งตั้งเป้าหมายสำหรับตนเองไว้สูงที่ตนเองจะพยายามทำได้ ดังนั้นหากต้องการให้ผู้เรียนมีระดับของเป้าหมายและแรงจูงใจสูงขึ้นก็ควรทำให้ผู้เรียนเพิ่มระดับการรับรู้ความสามารถของตนเอง นอกจากนี้ยังพบว่า บุคคลมีแนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงงานหรือกิจกรรมที่ตนเองเชื่อว่าเกินความสามารถ แต่จะเลือกกระทำพฤติกรรมที่มั่นใจว่าตนเองมีความสามารถจะทำได้ สำหรับผู้ที่มีความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองสูงก็จะใช้ความพยายาม และมีความอดทนในการทำงานสูงกว่าผู้ที่มีความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเองต่ำ ผู้ที่มีความสามารถสูงก็อาจไม่ประสบผลสำเร็จในการทำงานถ้าหากผู้นั้นรับรู้เกี่ยวกับความสามารถของตนเองไม่ถูกต้อง ผู้ที่มีความสงสัยในความสามารถของตนเองจะถูกชักจูงให้ไม่ทำสิ่งใดเมื่อประสบอุปสรรค หรือความล้มเหลว ส่วนผู้ที่แน่ใจในความสามารถของตนเองก็จะมี ความพยายามทำให้สำเร็จแม้ว่าจะประสบความล้มเหลว

แบนดูรา (Bandura, 1977 : 161-165, 1986) กล่าวถึงการตั้งเป้าหมายไว้ สรุปได้ว่า การตั้งเป้าหมายเป็นวิธีการที่ทำให้งานที่ยากและซับซ้อนมีความง่ายขึ้น เป้าหมายควรมีความชัดเจน และใกล้เคียงกับความเป็นจริงที่จะทำสำเร็จได้ การตั้งเป้าหมายสูงกว่าความเป็นจริง และไม่ชัดเจนจะทำให้ท้อและไม่สามารถกระทำให้บรรลุตามเป้าหมายที่กำหนด การจะทำให้บรรลุเป้าหมายใหญ่ ๆ จึงควรจำแนกเป้าหมายใหญ่นั้นออกเป็นเป้าหมายย่อย ๆ แล้วทำให้บรรลุเป้าหมายย่อยทีละส่วน ๆ ก่อนก็จะนำไปสู่เป้าหมายใหญ่ ซึ่งจะทำให้บุคคลมีความพอใจ และแรงจูงใจที่จะทำให้มีความพยายามกระทำให้บรรลุเป้าหมายเพิ่มขึ้น

แบนดูวา และซอร์ฟอน (Bandura and Cervone, 1983) และซุงค์ (Schunk, 1989 อ้างถึงใน Jones, 1994 : 29) จำแนกเป้าหมายเป็น 3 ระดับได้แก่

1. เป้าหมายเฉพาะ (Specific Goals) หรือเป้าหมายระยะยาว เป้าหมายระดับนี้จะบรรลุง่ายขึ้นเมื่อจำแนกออกเป็นเป้าหมายย่อย หรือเป้าหมายระยะสั้นแล้วค่อยๆ ทำให้แต่ละเป้าหมายย่อยสำเร็จ
2. เป้าหมายที่ยากปานกลาง (Moderately Difficult Goals) เมื่อบรรลุเป้าหมายนี้จะแสดงให้เห็นความสามารถที่เพิ่มขึ้น
3. เป้าหมายระยะสั้น (Proximal Goals) เมื่อบรรลุเป้าหมายนี้ได้ก็จะทำให้เกิดการให้ข้อมูลป้อนกลับทางบวกมากขึ้น ในการที่จะยกระดับการรับรู้ความสามารถของตนเอง และแรงจูงใจ นอกจากการตั้งเป้าหมายแล้วจะต้องมีการให้ข้อมูลป้อนกลับด้วย

การกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเองเป็นกฎเกณฑ์สำคัญในการอธิบายพฤติกรรมการณ์ตนเอง (Schutz, 1991 : 56) เป้าหมายและมาตรฐานของการประเมินเป็นแนวโน้มของการแสดงออกของผู้เรียนที่กำลังจะเปลี่ยนไป (Becoming) จากความสามารถ หรือสิ่งที่เป็นอย่างอยู่ในปัจจุบัน (Being) (D. H. Ford, 1987; Prigogine & Stengers, 1984; Von Bertalanffy, 1962, 1968 อ้างถึงใน Schutz, 1991 : 56) ในส่วนที่กล่าวถึงสิ่งที่เป็นอย่างอยู่ในปัจจุบัน กับสิ่งที่กำลังจะเปลี่ยนไปนี้อาจเปรียบเทียบกับความต้องการ 2 ชั้นใหญ่ ๆ คือขั้นพื้นฐาน (Being need) และความต้องการขั้นที่สูงขึ้น (Growth Need) ของมาสโลว์นั่นเอง

จากแนวคิดเกี่ยวกับเป้าหมายและแรงจูงใจซึ่งเป็นสิ่งประกอบสำคัญของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองนี้ สรุปได้ว่า การตั้งเป้าหมายให้มีความยากไม่สูงกว่าความสามารถตนเองจนเกินไปมักจะทำให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจที่จะทำให้สำเร็จ เมื่อสามารถบรรลุเป้าหมายได้ก็จะทำให้ตั้งเป้าหมายที่จะบรรลุในระดับสูงขึ้น สำหรับเป้าหมายใหญ่ๆ หากจำแนกออกเป็นเป้าหมายย่อยๆ แล้วค่อยๆ ทำให้สำเร็จทีละเป้าหมายก็จะช่วยให้เป้าหมายใหญ่สัมฤทธิ์ผลได้ ครูจึงมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งทั้งในการจูงใจ และแนะแนวทางให้ผู้เรียนได้ค้นพบปัญหาของตนเอง ตั้งเป้าหมายการเรียนรู้ที่เหมาะสม ตลอดจนให้การเสริมแรงเพื่อผู้เรียนจะได้มีกำลังใจในการดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ของตน และพัฒนาเป้าหมายการเรียนรู้ให้สูงขึ้น

แนวคิดเกี่ยวกับสัมพันธภาพระหว่างบุคคล

ลูฟท์ (Luft, 1969 : 127-116) กล่าวถึงการมีปฏิสัมพันธ์ของมนุษย์ในเรื่องของสัมพันธภาพระหว่างบุคคลว่าการมีสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น มีองค์ประกอบที่สำคัญ 2 ประการ ได้แก่

1. การเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) หมายถึง การกระทำที่ทำให้ผู้อื่นรับรู้เกี่ยวกับตนเอง เป็นการแบ่งปันความเป็นส่วนตัวกับผู้อื่น เช่น ในด้านความคิด ความรู้สึก ค่านิยม ความหวัง เป็นต้น
2. การได้รับข้อมูลป้อนกลับ (Feedback) หมายถึง การที่บุคคลได้รับข้อมูลจากผู้ที่ตนสนทนาด้วยเกี่ยวกับการรับรู้ และปฏิกิริยาที่เกิดจากการกระทำของตน อาจเป็นในแงุ่มที่ตนเองรู้แล้ว หรือแงุ่มที่ยังไม่เคยตระหนักถึง

ลูฟท์ (Luft, 1984 : 57) ยังนำเสนอหลักการเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเอง และการให้ข้อมูลป้อนกลับไว้ว่า ในขณะที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กันก็จะรับรู้ถึงความรู้สึกภายในของตนเองและความรู้สึกจากสิ่งภายนอกที่มีผลกระทบ การเปิดเผยตนเอง และการได้รับข้อมูลป้อนกลับจะช่วยให้บุคคลเกิดการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness) และมีการสำรวจตนเอง เรียนรู้ถึงพฤติกรรมของตนเอง ซึ่งจะช่วยให้มีการปรับปรุงแก้ไขทั้งความคิดและการกระทำด้วย

สงวน สุทธิเลิศอรุณ (2529: 117) กล่าวถึงการเปิดเผยตนเองไว้ สรุปได้ว่า ความเปิดเผยเป็นเครื่องมือช่วยให้ประหยัดเวลาในการวินิจฉัยข้อมูล หรือเหตุการณ์

เมเกอร์ (Maker, 1988) กล่าวถึง การให้ข้อมูลป้อนกลับว่า "เป็นสิ่งที่ช่วยให้ทราบว่า การปฏิบัติที่ได้กระทำไปในการเรียนนั้นถูกต้อง ถูกทางที่ต้องการหรือไม่ ข้อมูลป้อนกลับอาจมาจาก 2 แหล่ง ได้แก่ ตัวผู้เรียนเอง และผู้อื่น ซึ่งต้องมีความแน่ใจว่าผู้ให้ข้อมูลป้อนกลับทราบเกณฑ์ในการประเมินสิ่งที่ประเมินนั้นถูกต้อง"

โคล และ ชาน (Cole and Chan, 1994 : 215-217) กล่าวว่า "ข้อมูลป้อนกลับเป็นข้อมูลเกี่ยวกับคุณภาพของการกระทำ หรือข้อมูลการทำงานที่บุคคลได้รับรู้ เพื่อเป็นการกระตุ้นให้พยายามทำให้บรรลุเป้าหมาย หรือได้รับข้อมูลป้อนกลับครั้งต่อไปที่แสดงให้เป็นคุณภาพของงานที่ดีขึ้น"

การให้ข้อมูลป้อนกลับนี้อาจแบ่งเป็น 2 อย่างได้แก่

1. การให้ข้อมูลป้อนกลับภายใน (Intinsic Feedback) เป็นข้อมูลที่ผู้เรียนให้แก่ตนเองเกี่ยวกับคุณภาพของกิจกรรมที่ทำ นักเรียนจะมีการควบคุมและตั้งเตือนตนเองเกี่ยวกับสิ่งที่ทำ ตรวจสอบความก้าวหน้าในการทำงานในการเรียนของตน
2. การให้ข้อมูลป้อนกลับจากผู้อื่น (Extinsic Feedback) เป็นข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับจากภายนอก หรือบุคคลอื่น อาจเป็นการให้ข้อมูลป้อนกลับเป็นระยะ ๆ เมื่อทำงานในแต่ละขั้นตอนเสร็จ (Summative Feedback) การให้ข้อมูลป้อนกลับทันทีเมื่อทำกิจกรรมเสร็จ (Immediate Feedback) หรือการให้ข้อมูลภายหลังเมื่องานเสร็จแล้วระยะหนึ่ง (Delayed Feedback)

จากข้อมูลดังกล่าวอาจสรุปได้ว่า การให้ข้อมูลป้อนกลับ และการเปิดเผยตนเองเป็นวิธีที่จะช่วยให้ผู้เรียนได้รับข้อมูล และข้อความรู้เพิ่มเติม รวมทั้งกระตุ้นให้ผู้รับข้อมูลทำงานให้สำเร็จตามเป้าหมาย และยังจะช่วยส่งเสริมสัมพันธ์ภาพระหว่างบุคคลให้ดียิ่งขึ้นด้วย จึงควรรำนำแนวคิดนี้ไปปรับใช้ในการประเมินผล การเรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนรู้ด้วย การนำตนเองซึ่งเป็นรูปแบบที่สนับสนุนให้ผู้เรียนได้มีการร่วมมือกัน ประเมิน และแลกเปลี่ยนความรู้ความคิดเห็นซึ่งกันและกัน

หลักการเสริมแรง

พิศมา แธอมนี (ม.ป.ป. : 16-18) ได้ สรุปกฎการเรียนรู้ และหลักการเสริมแรงตามแนวคิดของ เบอรัวส์ สกินเนอร์ (Burrhus Skinner) นักจิตวิทยาชาวอเมริกันไว้ดังนี้

1. การกระทำใดๆ ก็ได้รับการเสริมแรง จะมีแนวโน้มที่จะเกิดขึ้นอีก ส่วนการกระทำที่ไม่ได้รับการเสริมแรง มีแนวโน้มที่ความถี่ของการกระทำนั้นลดลง และหายไปในที่สุด
2. การเสริมแรงที่แปรเปลี่ยนทำให้การตอบสนองคงทนกว่าการเสริมแรงที่ตายตัว
3. การลงโทษทำให้เรียนรู้ได้เร็ว และลืมเร็ว
4. การให้แรงเสริม หรือให้รางวัล เมื่ออื่น: ระทำการพฤติกรรมที่ต้องการได้ สามารถช่วยปรับหรือปลุกฝังนิสัยที่ต้องการได้

สม. สืบอดอร์

ดังนั้นหลักการจัดการศึกษา หรือหลัก... ว่าเป็นดังนี้

1. ในการสอนการให้การเสริมแรงหลังการตอบสนองที่เหมาะสมของเด็กจะช่วยเพิ่มอัตราการตอบสนองที่เหมาะสมกัน
2. การเว้นระยะการเสริมแรงอย่างไม่เป็นระบบ หรือ เปลี่ยนรูปแบบการเสริมแรงจะช่วยให้การตอบสนองของผู้เรียนคงทนถาวร เช่น ถ้าครูชมว่า "ดี" ทุกครั้งที่นักเรียนตอบถูกต้องอย่างสม่ำเสมอ นักเรียนจะเห็นความสำคัญของแรงเสริมน้อยลง ครูควรเปลี่ยนเป็นแรงเสริมแบบอื่นบ้าง เช่น ยิ้มพยักหน้า หรือบางครั้งอาจไม่ให้แรงเสริม

3. การลงโทษที่รุนแรงเกินไป มีผลเสียมาก ผู้เรียนอาจไม่ได้เรียนรู้หรือจำสิ่งที่เรียนได้เสีย ควรใช้วิธีการงดการเสริมแรงเมื่อนักเรียนมีพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เช่น เมื่อนักเรียนใช้ถ้อยคำไม่สุภาพ แม้ได้ บอก และตักเตือนแล้วก็ยังใช้อีก ครูควรงดการตอบสนองต่อพฤติกรรมนั้น เมื่อไม่มีใครตอบสนอง ผู้เรียนจะหยุดพฤติกรรมนั้นไปในที่สุด

4. ในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม หรือปลุกฝังนิสัยให้นักเรียน ควรแยกแยะขั้นตอนของปฏิบัติการตอบสนองออกเป็นลำดับขั้น โดยพิจารณาให้เหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียน เช่น หากต้องการปลุกฝังนิสัยในการรักษาความสะอาดห้องปฏิบัติการ และเครื่องมือ สิ่งสำคัญประการแรกคือต้องนำพฤติกรรมที่ต้องการมาจำแนกเป็นพฤติกรรมย่อยให้ชัดเจน เช่น การล้างขวด การเช็ดดู การล้างการจัดเรียง เป็นต้น เมื่อนักเรียนแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ก็ให้การเสริมแรงที่เหมาะสมในทันที

ฮารค์ โค้วตระกูล (2533 :140) ได้กล่าวถึงงานของสกินเนอร์ ที่ได้แบ่งแรงเสริมออกเป็น 2 ประเภท สรุปได้ดังต่อไปนี้

1. แรงเสริมทางบวก หมายถึง สิ่งของ คำพูด หรือสภาพการณ์ที่จะช่วยให้พฤติกรรมเกิดขึ้นอีก หรือสิ่งทำให้เพิ่มความน่าจะเป็นไปได้ของการเกิดพฤติกรรม
2. แรงเสริมลบ หมายถึง การเปลี่ยนสภาพการณ์หรือเปลี่ยนสิ่งแวดล้อมบางอย่างที่อาจจะทำให้อินทรีย์แสดงพฤติกรรมได้

แรงเสริมมี 2 ชนิด คือ การให้แรงเสริมทุกครั้งที่ยินทรีย์แสดงพฤติกรรมที่กำหนด กับการให้แรงเสริมเป็นครั้งคราว ซึ่งพบว่ามีประสิทธิภาพดีกว่าการให้แรงเสริมทุกครั้ง

สำหรับงานวิจัยนี้ใช้การให้แรงเสริมทางบวกเป็นครั้งคราว โดยมีวิธีการเสริมแรงที่แตกต่างกัน ได้แก่การชมเชย เช่น "ดี" "ดีมาก" การพยักหน้า การยิ้ม การตอบรับด้วยคำพูด เช่น "ใช่แล้ว" "ถูกต้อง"

รูปแบบการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอน หรือรูปแบบการสอน หรือรูปแบบการเรียนรู้แสดงให้เห็นถึงสิ่งสำคัญที่เป็นตัวแปรเกี่ยวกับผู้เรียน และตัวแปรทางการสอน ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ ได้มีผู้ให้แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนรู้ หรือรูปแบบการจัดการเรียนการสอนไว้ดังนี้

ความหมายของรูปแบบการเรียนการสอน

จอยส์ และ เวล (Joyce and well, 1996 : 7) กล่าวว่า "รูปแบบการเรียนการสอน เป็นแบบหรือแผนที่น่าไปใช้สำหรับช่วยในการจัดการเรียนการสอน หรือเป็นแนวทางในการสอนของครูที่จะช่วยให้ผู้เรียนได้ข้อความรู้ ความคิด ทักษะ ค่านิยม วิธีการคิด และวิธีการแสดงออกในการเรียนรู้ของตนเอง ให้ง่ายและมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น"

ทิตนา แชนมณี (2538 : 1) กล่าวว่า "รูปแบบการจัดการเรียนการสอน หมายถึง สภาพ หรือลักษณะของการจัดการเรียนการสอนที่จัดขึ้นอย่างเป็นระบบระเบียบ มีแบบแผนตามหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อต่าง ๆ โดยอาศัย วิธีสอน และเทคนิคการสอนต่าง ๆ เข้ามาช่วยให้สภาพการเรียนการสอนนั้นเป็นไปตามหลักการที่ยึดถือ"

ชาญชัย อินทรประวัติ และ พวงเพ็ญ อินทรประวัติ (2534 : คำปรารภ) กล่าวว่า "รูปแบบการสอนเป็นแบบแผนที่กำหนดรายละเอียดเกี่ยวกับการเตรียมการสอนของครู การดำเนินการสอน และการประเมินผล เพื่อให้ทราบว่าผู้เรียนจะบรรลุจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ได้อย่างไร"

เซเลอร์ และคณะ (Saylor and Others, 1981 : 271) กล่าวว่า "รูปแบบการสอน หมายถึงแบบแผนของการเรียนที่มีการจัดกระทำสุดของพฤติกรรม เพื่อจุดหมายใดจุดหมายหนึ่ง"

สรุปได้ว่า รูปแบบการเรียนการสอน หมายถึง สภาพ หรือลักษณะของการจัดการเรียนการสอนที่จัดขึ้นอย่างเป็นระบบระเบียบ มีหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อต่าง ๆ โดยอาศัยวิธีสอน และเทคนิคการสอนต่าง ๆ เข้ามาช่วยให้สภาพการเรียนการสอนนั้นเป็นไปตามหลักการที่ยึดถือสามารถนำไปใช้เป็นแนวการสอนของครู ซึ่งแต่ละรูปแบบจะต้องกำหนดรายละเอียดเกี่ยวกับการเตรียมการสอนของครู การดำเนินการสอน และการประเมินผล เพื่อให้ทราบถึงวิธีที่จะทำให้ผู้เรียนจะบรรลุจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้

การจัดรูปแบบการเรียนการสอน

เซเลอร์ และคณะ (Saylor and Others, 1981: 272) ได้สรุปลักษณะของรูปแบบการสอนไว้ตามความเหมาะสมของหลักสูตร 5 แบบด้วยกันดังนี้

1. รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตรที่เน้นเนื้อหาวิชา เช่น การบรรยาย การอภิปรายซักถาม
2. รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตรที่เน้นความสามารถเฉพาะ เช่น การทำแบบฝึกหัด การฝึกปฏิบัติ การใช้บทเรียนแบบโปรแกรม
3. รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตรที่เน้นคุณลักษณะของผู้เรียน เช่น การค้นคว้าเป็นกลุ่ม การเรียนแบบสืบสวนสอบสวน
4. รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตรที่เน้นหน้าที่เกี่ยวกับสังคม และกิจกรรม (Social Function) เช่น การร่วมกิจกรรมชุมชน
5. รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตรที่เน้นความต้องการ และความสนใจของผู้เรียน เช่น การเรียนรายบุคคล หรือการเรียนด้วยตนเอง

จอยส์ และ เวล (Jouce and Weil, 1996 : 12-21) ได้จัดกลุ่มของรูปแบบการเรียนการสอนไว้ 4 กลุ่ม สรุปได้ดังนี้

1. รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาทางสังคม (The Social Models) เป็นรูปแบบการสอนที่เน้นการพัฒนาบุคคลในการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ๆ โดยใช้หลักการประเมินปัญหา และการสร้างสัมพันธ์ไมตรีกับผู้อื่น การมีส่วนร่วมด้วยผู้อื่นโดยใช้หลักการของประชาธิปไตย และการทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ รูปแบบการสอนแบบนี้ได้แก่ รูปแบบการสอนการทำงานเป็นกลุ่ม (Group Investigation) รูปแบบการสอนแบบซักถาม (Jurisprudential Inquiry Model) เป็นต้น
2. รูปแบบการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านพุทธิพิสัย (Information-Processing Models) เป็นรูปแบบการสอนที่จัดขึ้นโดยมุ่งเน้นความสำคัญที่กระบวนการในการคิด และวิธีการในการพัฒนากระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูลของผู้เรียน ได้แก่ รูปแบบการสอนมโนทัศน์ของบรูเนอร์ (Bruner's Concept Attainment) รูปแบบการสอนการคิดเชิงอุปมาของทาบ (Taba's Inductive Thinking Model) รูปแบบการสอนการฝึกการคิดสืบค้นของซัคแมน (Suchman's Inquiry Training) รูปแบบการสอนการจำ (Memorization)
3. รูปแบบการสอนที่เสริมสร้างบุคลิกภาพของผู้เรียน (Personal Models) เป็นรูปแบบการสอนที่เน้นพัฒนาตัวบุคคลโดยเน้นที่การสอนกระบวนการสร้าง และการพัฒนาเอกลักษณ์ และอารมณ์ของตนเอง มุ่งให้ผู้เรียนรู้จักแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมกับสภาพการณ์รอบ ๆ ตัว เช่น รูปแบบการสอนการพัฒนาบุคลิกภาพของโรเจอร์ (Roger's Non-Directive Teaching) รูปแบบการสอนเพื่อพัฒนาจริยธรรม (Moral Development)
4. รูปแบบการสอนที่เน้นระบบพฤติกรรม (Behavioral Systems Models) รูปแบบการสอนแบบนี้เน้นที่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียน โดยใช้หลักการของการให้สิ่งเร้าและการตอบสนอง เช่น

รูปแบบการสอนแบบฝึกทักษะ (Training Models) รูปแบบการสอนการจัดการตามสถานการณ์ (Contingency Management)

จากแนวคิดดังกล่าว สรุปได้ว่า การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนอาจเน้นที่ความเหมาะสมของหลักสูตรในด้านเนื้อหาวิชา ความสามารถเฉพาะ คุณลักษณะของผู้เรียน สังคมและความต้องการของผู้เรียน หรือ เน้นที่เป้าหมายของการจัดการเรียนการสอน ได้แก่ รูปแบบการสอนที่ต้องการเน้นการพัฒนาทางสังคม การพัฒนาด้านพุทธิพิสัย การเสริมสร้างบุคลิกภาพของผู้เรียน และการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียน

การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน

เซเลอร์ และคณะ (Saylor and others, 1981 : 272) ได้เสนอสิ่งที่ควรพิจารณาในการพัฒนารูปแบบการสอนไว้ 6 ประการสรุปได้ดังนี้

1. เป้าหมาย และวัตถุประสงค์ ได้แก่ เป้าหมายที่ต้องการให้ผู้เรียนบรรลุ
2. โอกาสสูงสุดที่จะสามารถบรรลุเป้าหมายหลาย ๆ ประการ
3. ความสามารถในการสร้างแรงจูงใจของผู้เรียน
4. การพิจารณาหลักการพื้นฐานทางทฤษฎี และหลักการเรียนรู้ประกอบ
5. ความสะดวกในการใช้ และความยืดหยุ่นในการปรับใช้ในสภาพการณ์ต่าง ๆ

จอยส์ และ เวล (Joyce and Weil, 1996 : 11-12) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบการสอนไว้ สรุปได้ว่า การพัฒนารูปแบบการสอนควรต้องมีปรัชญา และทฤษฎีรองรับเช่น ทฤษฎีด้านจิตวิทยาการเรียนรู้ ก่อนที่จะมีการนำรูปแบบการสอนที่พัฒนาขึ้นไปใช้ควรต้องมีการวิจัยเพื่อเป็นการทดสอบทฤษฎี รวมถึงการตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบ และนำข้อค้นพบมาปรับปรุงแก้ไข เพื่อเป็นหลักประกันที่เชื่อถือได้ว่ารูปแบบนั้นใช้ในสถานการณ์จริงได้ สะดวก และได้ผลดี ซึ่งการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนอาจออกแบบให้ใช้ได้อย่างกว้างขวาง หรือเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่งก็ได้ โดยมีกาหนดจุดมุ่งหมายหลักเพื่อการพิจารณาใช้รูปแบบ กล่าวคือถ้าผู้ใช้นำรูปแบบการสอนไปใช้ตรงกับจุดมุ่งหมายหลัก จะทำให้ได้ผลสูงสุดแต่ก็สามารถนำรูปแบบนั้นไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่นถ้าเห็นว่าเหมาะสม แต่ก็อาจทำให้ได้ผลสำเร็จลดน้อยลงไป

การนำเสนอรูปแบบการเรียนการสอน

แนวกรนำเสนอรูปแบบการสอนที่ จอยส์ และ เวล (Joyce and Weil, 1996) ใช้ในการนำเสนอในหนังสือ "Model of Teaching" ซึ่งเป็นหนังสือเกี่ยวกับรูปแบบการสอนที่เขียนไว้ได้อย่างสมบูรณ์นั้น เป็นการนำเสนอด้วยการอธิบายตัวรูปแบบ ทฤษฎีที่รองรับ และส่วนสำคัญ อื่น ๆ สรุปได้ดังนี้

1. ความสัมพันธ์ของสิ่งที่เป็นที่มาของรูปแบบการสอน ประกอบด้วย เป้าหมายของรูปแบบการสอน ทฤษฎีและสมมุติฐานที่ใช้รองรับรูปแบบการสอนนั้น ๆ หลักการ และมโนทัศน์สำคัญที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบ

2. ตัวรูปแบบการสอน จำแนกอธิบายเป็น 4 หัวข้อดังนี้

2.1 โครงสร้างของรูปแบบ (Syntax) กล่าวถึง จำนวนขั้นตอน รายละเอียดของขั้นตอน และลำดับขั้นตอนของกิจกรรมที่ใช้สอน

2.2 ระบบทางสังคม (Social System) ระหว่างครูและนักเรียน ได้แก่ บทบาทของครู และผู้เรียน เช่น บทบาทของครูในการเป็นผู้นำกิจกรรม ผู้อำนวยความสะดวก ผู้ให้ข้อมูล เป็นต้น

2.3 หลักของการตอบสนอง (Principles of Reaction) อธิบายถึงการแสดงออกของครูต่อผู้เรียน การตอบสนองสิ่งที่นักเรียนได้กระทำ อาจได้แก่ การให้รางวัลเมื่อผู้เรียนเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ผู้เรียนแสดงให้เห็นว่ามีความคิดสร้างสรรค์ ซึ่งแต่ละรูปแบบจะกำหนดให้มีการโต้ตอบพฤติกรรมของผู้เรียนแตกต่างกันไป

2.4 ระบบในการสนับสนุน (Support System) ส่วนนี้อธิบายสิ่งที่จำเป็นในการใช้รูปแบบแต่ละรูปแบบ หรือเงื่อนไขต่างๆ ที่เอื้อต่อการใช้รูปแบบการสอนนั้นๆ เช่น ต้องให้ผู้เรียนมีการฝึกในสถานการณ์จริง

3. การนำรูปแบบการสอนไปใช้ (Application) ส่วนนี้นำเสนอคำแนะนำ และข้อสังเกตต่างๆ ที่ช่วยให้การสอนตามรูปแบบมีประสิทธิภาพ เช่น ประเภทของเนื้อหาวิชาที่เหมาะสมกับการสอนแต่ละรูปแบบ ระดับชั้นและอายุผู้เรียน สถานที่หรือสภาพแวดล้อมที่จัดให้เอื้อต่อการใช้รูปแบบการสอนแต่ละรูปแบบ

4. ผลที่จะเกิดขึ้นกับผู้เรียนหลังจากการเรียนการสอนและการอบรม (Instructional and Nuturant Effects) ส่วนนี้จะช่วยให้ผู้สอนเลือกรูปแบบไปใช้ได้เหมาะสมกับเป้าหมายที่ต้องการยิ่งขึ้น

สรุปได้ว่าแนวในการนำเสนอรูปแบบการสอนตามวิธีของจอยล์ และวอลซึ่งถือได้ว่าเป็นการนำเสนอรูปแบบที่มีความเหมาะสมที่สุดนั้น นำเสนอโดยการกล่าวถึงทฤษฎีที่เป็นพื้นฐานที่มาของรูปแบบตัวรูปแบบ การนำรูปแบบการสอนไปใช้ และผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนหลังจากการเรียนการสอนและการอบรม ในส่วนของตัวรูปแบบการสอนประกอบด้วย โครงสร้างของรูปแบบการสอน ระบบทางสังคมระหว่างครูและนักเรียน หลักการตอบสนอง และระบบในการสนับสนุนการสอนตามรูปแบบที่นำเสนอ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ประกอบด้วยงานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง งานวิจัยเกี่ยวกับผลกรสอนอ่านภาษาอังกฤษ และรูปแบบการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ มีรายละเอียดดังนี้

การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

วูด (Wood, 1996 :1800) ได้ทำการวิจัยสำรวจการรับรู้อุปสรรคของการศึกษาต่อ และการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองโดยศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้อุปสรรคของการศึกษาต่อ กับลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของนักศึกษาผู้ใหญ่ที่เรียนในวิทยาลัยภาคค่ำของ Maryville College ในรัฐ Tennessee จำนวน 103 คน โดยใช้แบบสำรวจอุปสรรคทางการเรียน และแบบวัดระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของ กุกลิเอลมีโน (Guglielmino, L.M., 1977) ผลการวิจัยพบว่า ระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจะสูงขึ้นตามระดับของความเชื่อมั่นในตนเองว่าเป็นผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพและการให้ความสำคัญต่อการศึกษาต่อ การส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความพร้อมในการเรียนรู้ด้วยตนเองเป็นภาคีสำคัญในการเพิ่มการมีส่วนร่วมในการศึกษาต่อ ดังนั้นการยกระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจึงส่งผลให้มีการศึกษาต่อเพิ่มขึ้น การขาดความเชื่อมั่นของบุคคลเป็นอุปสรรคในการศึกษาต่อ ผู้ที่ไม่เคยลงทะเบียนเรียนมาก่อนจะมีระดับความมั่นใจในตนเองว่าเป็นผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพต่ำกว่า และมีความ คิดสร้างสรรค์ต่ำกว่าผู้ที่เคยลงทะเบียนเรียนมาก่อน และพบว่าอุปสรรคที่มีต่อการศึกษาต่อมีความสัมพันธ์กับระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง การลดอุปสรรคดังกล่าวจะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเพิ่มขึ้น

ดิกสัน (Dixon, 1996 : 1789) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองกับสิ่งที่คาดหวังเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักศึกษาชาย และหญิงจำนวน 228 คน ที่ลงทะเบียนเรียนในโปรแกรมการเรียนสายสามัญ และสายอาชีพศึกษาทั้งหมด 21 โปรแกรมของ Michigan Conditional Institute โดยวัดระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียน ระดับของความเป็นทางการที่ผู้เรียนต้องการในการเรียน และประสบการณ์การเรียนรู้ที่ได้รับ วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ one-way ANOVA ผลการวิจัยพบว่า การเรียนรู้ที่เป็นทางการต่ำทำให้เกิดการเรียนรู้มากกว่า การเรียนรู้ในสภาพการเรียนที่เป็นทางการสูง การแบ่งปันร่วมมือกันในการเรียนเป็นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนชอบที่สุด แต่ไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองกับระดับของความเป็นทางการในการเรียน และระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองกับประสบการณ์การเรียนรู้ แต่พบความสัมพันธ์ระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองกับอายุ และเพศของผู้เรียน สำหรับระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองนั้นไม่สามารถทำนายได้ด้วยระดับความเป็นทางการในการเรียน หรือชนิดของประสบการณ์การเรียนรู้

แบกซ์เตอร์ (Baxter, 1994 : 2920) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง วิธีการเรียน การเรียนตามความก้าวหน้าของตนเอง และความมั่นใจในการทำงานของลูกจ้างใน

สถานประกอบการจำนวน 125 คนที่ลงทะเบียนเรียนในหลักสูตรการฝึกตามความก้าวหน้าของตนเอง (Self-Paced Training Course) โดยศึกษาจากผลสำรวจระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง แบบวัดทักษะและความมั่นใจในการทำงาน และแบบวัดวิธีการเรียน พบว่าระดับของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสามารถอธิบายวิธีการเรียนของผู้เรียนได้ ผู้ที่มีระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสูงจะมีความมั่นใจในการประกอบการงานและจะประสบความสำเร็จในการเรียนตามความก้าวหน้าของตนเองได้มากกว่าผู้ที่มีระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองต่ำกว่า

คลาวด์ (Cloud, 1993 : 4170) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของนักเรียนประถมศึกษาชั้นปีที่ 6 และ 6 กับระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้ปกครอง โดยใช้แบบวัดระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของกุกลิเอลมีโน (Guglielmino, L. M., 1977) พบว่ามีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของนักเรียนกับระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้ปกครอง โดยระดับนัยสำคัญของความสัมพันธ์ระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของเด็กชายกับผู้ปกครองสูงกว่าระดับนัยสำคัญของความสัมพันธ์ระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของเด็กหญิงกับผู้ปกครอง ซึ่งหมายถึงเด็กชายจะมีระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองใกล้เคียงกับผู้ปกครองมากกว่าเด็กหญิง เมื่อทดสอบความรู้ของนักเรียนด้วยแบบทดสอบมาตรฐานพบว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์สูงจะมีระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสูงด้วย ระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของพ่อและแม่ของนักเรียนคนเดียวกันมีความสัมพันธ์กัน นักเรียนหญิงมีระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสูงกว่านักเรียนชาย นักเรียนที่มีระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสูงส่วนใหญ่มาจากครอบครัวที่มีลูกคนเดียว นักเรียนที่เป็นเด็กคนเดียวในครอบครัวจะมีระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสูงกว่า นักเรียนที่อยู่ในครอบครัวที่มีเด็กหลายคน และคู่สมรสจะมีการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในระดับเดียวกัน

สตั๊บเบิลฟีลด์ (Stubblefield, 1993 : 404) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ในวัยเด็กที่มีต่อระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในวัยผู้ใหญ่ของนักศึกษาระดับอุดมศึกษา และบัณฑิตที่จบการศึกษาแล้ว ทั้งหมดจำนวน 149 คนโดยรวบรวมข้อมูลจากแบบสอบถามเกี่ยวกับสถานภาพของตนเอง 11 ข้อ และแบบวัดระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของ กุกลิเอลมีโน (Guglielmino, L. M., 1977) จากนั้นวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ แล้วศึกษาต่อด้วยวิธีเชิงคุณภาพโดยการสัมภาษณ์ และ ตรวจสอบข้อมูลโดยเทคนิคสามเหลี่ยม (Triangulated Procedure) ผลการศึกษาสรุปว่า คุณภาพชีวิตและความสัมพันธ์ภายในครอบครัว และระดับการถูกควบคุมในวัยเด็กมีผลต่อระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในวัยผู้ใหญ่

เลน (Lane, 1993 :1232) ทำการวิจัยถึงทดลองเกี่ยวกับการรับรู้ลักษณะการนำตนเอง และยุทธวิธีการเรียนรู้ของนักเรียนเกรด 6 จำนวน 62 คน เครื่องมือที่ใช้ประกอบด้วย แบบวัดระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง แบบสัมภาษณ์เกี่ยวกับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ของ Zimmerman and Martinez-Pons แบบวัดการรับรู้เกี่ยวกับการนำตนเอง (Bradley-Lane Self-Directing Perceptual Scale) ซึ่งประกอบด้วยข้อคำถามแบบ ลิทเคอร์ทสกาล 132 ข้อ ผลการวิจัยมีดังนี้ 1) ในการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของยุทธวิธี

การเรียนรู้ที่ได้หลังการทดสอบ กลุ่มทดลอง(จำแนกกลุ่มตาม IQ ระดับ ต่ำ กลาง สูง) มีคะแนนสูงชันกว่า กลุ่มควบคุม 40% 50% และ29%อย่างเห็นได้ชัด 2) ในการเปรียบเทียบพฤติกรรมการเรียนรู้ เห็นได้ชัดว่า ผู้เรียนมีพฤติกรรมการเรียนเพิ่มขึ้นเป็นเท่าตัว สรุปได้ว่า ผู้เรียนที่ไม่ได้รับการสอนให้หาข้อมูลหรือหาพฤติกรรมการเรียนรู้ ก็จะไม่ได้รับทักษะการเรียนรู้เหมือนผู้เรียนที่มีโอกาสในการแสวงหาข้อมูล และมีพฤติกรรมการเรียนรู้

ไมลาม (Milam, 1992 : 1124) ได้ศึกษาลักษณะของการฝึกทักษะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองแก่นักเรียนปัญญาเลิศเกรด 4 เพื่อตรวจสอบว่า หลังการเรียนนักเรียนจะมีลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสูงชันหรือไม่ เมื่อวัดทั้งเชิงปริมาณ และคุณภาพ โดยสุ่มนักเรียนเข้ากลุ่มทดลอง 33 คน กลุ่มควบคุม 25 คน กลุ่มทดลองเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้แบบคู่สัญญาโดยเน้นความเป็นอิสระ และการตัดสินใจของผู้เรียนเอง ผลของการศึกษา หลังการทดลอง พบว่า ระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของทั้ง 2 กลุ่มไม่แตกต่างกัน แต่เห็นได้ชัดว่าผู้เรียนในกลุ่มทดลองมีการตั้งเป้าหมาย มีทักษะทางการค้นคว้าวิจัย มีการใช้สื่อเพื่อการสื่อสารหลายชนิด มีการวางแผน และการบริหารเวลาที่ดีกว่ากลุ่มควบคุม

บาเรทท์ (Barratt, 1991 : 778) ได้ศึกษาการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้ใช้คอมพิวเตอร์ที่มีความสามารถในระดับเริ่มต้น กับระดับสูง จำนวนทั้งหมด 194 คน เครื่องมือในการวิจัยประกอบด้วย แบบวัดวิธีการเรียน (Kolb's Learning Style Instrument) แบบวัดระดับความพร้อมในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง (Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale) แบบวัดความสามารถในการใช้คอมพิวเตอร์ (Personal Computer Competency Inventory) และแบบสอบถามเกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนคอมพิวเตอร์ ผลการวิจัยพบว่า ในหมู่ผู้ใช้คอมพิวเตอร์ใช้เวลาเรียนอย่างต่ำร้อยละ 70 ของเวลาเรียนทั้งหมดเรียนด้วยพฤติกรรมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ผู้ใช้คอมพิวเตอร์ที่มีความสามารถในระดับสูงมีลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสูงกว่าผู้ใช้คอมพิวเตอร์ในขั้นเริ่มต้น แรงจูงใจภายในทำให้ระดับความสามารถในการใช้คอมพิวเตอร์สูงขึ้น

เชลลีย์ (Shelley, 1992 : 4190) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง กับวิธีการรู้คิดแบบฟิลด์-ดีเพนเดนซ์-อินดีเพนเดนซ์ (Cognitive style : Field-dependence-independence) และตัวแปรอื่น ๆ ได้แก่ เกรดเฉลี่ย ระยะเวลาที่เรียนในโรงเรียน อายุ เพศ ของผู้ใหญ่จำนวน 204 คน โดยวัดลักษณะการเรียนรู้ด้วยตนเองด้วย แบบวัดระดับความพร้อมในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของ กุกลีเอสมีโน (Guglielmino, L. M., 1977) และวัดความแตกต่างระหว่างบุคคลทางวิธีการรู้คิด (Field-dependence - independence) ด้วยแบบทดสอบ The Group Embedded Figures Test (GEFT) ผลการวิจัยพบว่า ระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง และความแตกต่างระหว่างบุคคลทางวิธีการรู้คิดมีความสัมพันธ์กันโดยความแตกต่างทางวิธีการรู้คิดของบุคคล และอายุเป็นตัวทำนายระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ส่วนระดับชั้น และเกรดเฉลี่ยเป็นตัวอธิบายได้เล็กน้อย

ฮัดส์เพธ (Hudspeth, 1992 : 3514) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการสอนของครู กับระดับ การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของนักเรียนในวิทยาลัยชุมชนในรัฐมอนทานา(Montana) จำนวน 3 แห่ง และ ในรัฐวอชิงตัน (Washington) จำนวน 1 แห่ง รวมทั้งศึกษาตัวแปรอื่น ๆ ได้แก่ อายุ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับมัธยมศึกษา เพศ และการเข้าศึกษาในวิทยาลัย โดยวัดระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียนด้วยแบบวัดระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ของกุกกลีเอลมีโน และศึกษารูปแบบการสอนของครู ด้วยมาตราวัด The Principles of Adult Learning Scale (PALS) ผลการวิจัยพบว่า อายุ เพศและผลสัมฤทธิ์ในการศึกษาระดับมัธยมศึกษา และการเข้าศึกษาในวิทยาลัย มีผลต่อระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ส่วนวิธีการสอนของครูไม่มีความสัมพันธ์กับระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

แฮร์แมน (Harriman, 1991 : 780) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของนักศึกษาในวิทยาลัยชุมชนที่เรียนโปรแกรมการศึกษาทางไกล (Telecourse Program) ซึ่งมีผลการเรียนสมบูรณ์แล้วทุกวิชา และที่มีผลการเรียนไม่สมบูรณ์ จำนวนทั้งหมด 170 คน โดยนำผลที่วัดได้วิเคราะห์โดยค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน วิเคราะห์ค่าความแตกต่างด้วยการทดสอบค่าที (t-test) วิเคราะห์ความแปรปรวนแบบเชฟเฟ (Sheffe analysis of variance) พบว่านักศึกษายายที่ประสบความสำเร็จ(ได้รับเกรด A, B, C)มีระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสูงกว่าผู้ไม่ประสบความสำเร็จ(D, F, W/I) แต่ไม่พบความแตกต่างระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของนักศึกษา หญิงที่มีผลสัมฤทธิ์สูงและทำ นอกจากนี้พบว่า อายุมีความสัมพันธ์กับระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในระดับต่ำ(.18) แต่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ของนักศึกษายายในระดับปานกลาง(.38)

โจนส์ (Jones, 1990 : 3446) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง และพฤติกรรมที่สังเกตได้ในโปรแกรมการศึกษาพื้นฐานสำหรับผู้ใหญ่ โดยทำการสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนของนักศึกษาในโปรแกรมการศึกษาพื้นฐานในเมืองเอเธนส์ (Athens) รัฐจอร์เจีย (Georgia) ที่มีระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสูง และต่ำ และศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง กับสภาพการลาออก(dropout status) อายุ ระดับการอ่าน และเพศ ของนักศึกษาผู้ใหญ่จำนวนทั้งหมด 50 คน ในจำนวนนี้ผู้วิจัยสังเกตพฤติกรรมผู้เรียน 26 คนโดยไม่ทราบคะแนนจากการวัดระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้ถูกสังเกตนั้น จากความถี่ของพฤติกรรมที่สังเกตได้ผู้วิจัยจัดอันดับผู้ถูกสังเกตจากอันดับที่ 1-10 และตั้งสมมุติฐานว่าพฤติกรรมของผู้เรียนที่สังเกตได้ ไม่มีความสัมพันธ์กับระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าความสัมพันธ์ (The Pearson product-moment correlation statistic) พบว่ามีพฤติกรรมที่สังเกตเห็นกับระดับการนำตนเองที่วัดได้มีความสัมพันธ์ในระดับปานกลาง ($r=.48$) ที่ระดับความมีนัยสำคัญ .01 สำหรับระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง กับตัวแปรอื่น ๆ พบว่า มีความแตกต่างระหว่างผู้กำลังศึกษาอยู่กับผู้ที่ลาออก และระหว่างผู้ที่มีระดับการอ่านสูงและต่ำ ส่วนอายุ และเพศ ไม่ทำให้ระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองแตกต่างกัน

แลงสตัน (Langston, 1990 : 3824) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และความพึงพอใจของผู้เรียนรัฐศาสตร์ในระดับวิทยาลัยต่อโครงการเรียนด้วยการเรียนรู้ด้วย

การนำตนเองกับการเรียนโดยครูเป็นผู้นำ โดยเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มด้วยการทดสอบค่าที (t-test) ค่าไค-สแควร์ (Chi-square) และ 2x2 ANOVA พบว่าค่าเฉลี่ยของผลการเรียนของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน ผู้เรียนที่มีระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสูงในกลุ่มที่เรียนโดยครูเป็นผู้นำมีผลการสอบปลายภาคเรียนสูงกว่าผู้ที่มีระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองต่ำ การวิเคราะห์หลังจากผู้เรียนเรียนจบโครงการแล้ว พบว่า ความพอใจต่อวิชาเรียนของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน แต่ความพึงพอใจ ต่อโครงการเรียนของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มแตกต่างกัน ผู้เรียนในโครงการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองมีความรู้สึกว่าได้รับประโยชน์มากกว่า และมีความพอใจที่มีโอกาสได้เลือก มีโอกาสกำหนดจุดประสงค์การเรียนและประเมินผลการเรียนของตนเอง รวมทั้งรับผิดชอบในการทำงานของตนเอง มีความพอใจที่ได้มีอิสระในการเรียน และไม่ต้องมีความกดดันในการทำงาน มีความรู้สึกว่าได้เรียนรู้ที่จะสร้างทางเลือกที่தாகหลาย ได้เรียนรู้ที่จะตัดสินใจ และรับผิดชอบงานของตนเอง ตลอดจนมีส่วนร่วมในโครงการเรียนทั้งหมดของตนเอง นอกจากนี้ยังพบว่าผู้เรียนที่เรียนในโครงการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจะคำนึงถึงการตัดสินใจเกี่ยวกับแนวทางการดำเนินงานก่อนที่จะเริ่มเรียน

อดนูกา (Adenuga, 1990 : 2747) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความสัมพันธ์ระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองกับวิธีการเรียนของนักศึกษาผู้ใหญ่อเมริกัน และนักศึกษาที่เป็นชาวต่างชาติ รวมจำนวน 178 คน เครื่องมือวิจัยมี 2 ฉบับ ได้แก่ แบบวัดประสบการณ์การเรียนรู้ The experiential Learning Style Inventory (LSI) และแบบวัดระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ศึกษาความสัมพันธ์แบบย้อนหลัง (expost facto research design) โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวน และวิเคราะห์เส้นทางในการทดสอบสมมติฐาน ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า สัญชาติ ระดับของโปรแกรมการเรียน วิธีการเรียนรู้ และระดับการศึกษา มีผลต่อระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองโดยตรง วิชาเอกที่ เรียนและประสบการณ์ในการทำงานเป็นตัวแปรที่ทางอ้อมของระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ส่วนอายุ เพศ และ ลักษณะงานไม่มีผลในการทำนายระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองหรือวิธีการเรียน ผลการวิจัยนำไปสู่ข้อสรุปว่าในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองจะต้องมีทั้งความกระตือรือร้นและความสามารถที่เป็นนามธรรม นอกจากนี้นิสัยในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสามารถส่งเสริมให้สูงขึ้นได้

โพสนอร์ (Poener, 1990 : 813) ได้ศึกษาการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง การรับรู้ความสามารถ และการปรับตัวของนักเรียนที่เรียนในโรงเรียนมัธยมแบบเปิด (An Open Alternative High School) 5 ระดับชั้นจำนวน 149 คน โดยศึกษาทักษะ เจตคติ และลักษณะนิสัยที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนจบการศึกษา และศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถ การปรับตัวของผู้เรียน และการรับรู้ลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียน ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลทางด้านสถานภาพส่วนบุคคลและข้อมูลที่เกี่ยวข้อง โดยใช้เครื่องมือ The Self-Perception Profile for Adolescents (Harter, 1988), A Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom (Harter, 1980) และ the Self-Directed Learning Readiness Scale (Guglielmino, L. M., 1977) ผลของการวิจัยพบว่า การพัฒนาทักษะการนำตนเอง เจตคติ และลักษณะนิสัยค่อย ๆ เปลี่ยนแปลงทีละน้อยในขั้นต้น ๆ ของการเรียนและปรับเปลี่ยนแปลงอย่างเห็นได้ชัดเมื่อ

เรียนจบโครงการเรียนที่เรียนด้วยการนำตนเองตั้งแต่ 1 โครงการขึ้นไป การรับรู้ความสามารถทางการศึกษา ในทางบวกส่งผลต่อการสำเร็จการศึกษา และมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการปรับแรงจูงใจภายในต่อการเรียน ส่วนประกอบของแรงจูงใจภายในที่ส่งผลต่อระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองได้แก่ การชอบสถานการณ์ การเรียนรู้ที่ท้าทาย โครงการเรียนที่ให้อิสระแก่ผู้เรียน การมีความเชื่อมั่นว่าต่อความอยากหรืออยากเห็นและมีความสนใจ ดังนั้นการจัดการศึกษาที่ส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองต้องมีการสนับสนุนที่ดี ให้อำนาจแก่ผู้เรียน มีการวางแผนการเรียนของแต่ละบุคคล และเน้นทักษะการเรียนรู้ที่หลากหลาย

ไอเซนแมน (Eisenman, 1989 : 3587) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของนักเรียนเกรด 6 จำนวน 209 คนที่เรียนในโรงเรียนประจำท้องถิ่นในรัฐจอร์เจียกับระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้ปกครอง และครู โดยใช้เครื่องมือวัดระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของ กุกลิเอลมีโน (Guglielmino, L. M., 1977) ผลการวิจัยพบว่า ไม่มีความสัมพันธ์ระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของครูกับนักเรียน ส่วนความสัมพันธ์ระหว่างระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของนักเรียนกับผู้ปกครองไม่สามารถสรุปได้เนื่องจากข้อมูลที่รวบรวมได้ไม่เพียงพอจึงได้สรุปตามงานวิจัยที่ได้ทำมาก่อนหน้านี้ กล่าวคือคนบิดามารดาพร้อมกับลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองระดับหนึ่ง และจะถูกกดไว้โดยครู และพ่อแม่ แต่ระดับความพร้อมจะปรากฏชัดเมื่อนักเรียนจบการศึกษา และออกจากโรงเรียนหรือบ้านไปแล้ว

เมอร์เรย์ (Murray, 1988 : 1036) ได้ศึกษาผลของการฝึกงานในคลินิกที่มีต่อระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของนักเรียนพยาบาลระดับปริญญาตรี โดยทำการวิจัยกึ่งทดลองกับกลุ่มตัวอย่างในกลุ่มทดลองจำนวน 67 คน กลุ่มควบคุมกลุ่มที่ 1 จำนวน 18 คนเป็นนักศึกษาพยาบาลปีสุดท้ายที่ไม่ได้ฝึกงาน กลุ่มที่ 2 จำนวน 9 คนเป็นนักศึกษาพยาบาลที่ได้เคยลงทะเบียนเรียนวิชาเดียวกับกลุ่มทดลองและสำเร็จการศึกษาแล้ว แต่ไม่ได้ฝึกงานในคลินิก ผลการวิจัยพบว่า ระดับการเรียนรู้ด้วยตนเองของกลุ่มทดลองก่อนและหลังการทดลองแตกต่างกัน แต่จากการทดสอบความรู้พบว่าผลการเรียนรู้ของทั้งสามกลุ่มไม่แตกต่างกันเมื่อวิเคราะห์ด้วยสถิติวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม(ANCOVA) ระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของนักเรียนพยาบาลมีความสัมพันธ์กับเกรดเฉลี่ยและการวางแผนในการศึกษาต่ออย่างมีนัยสำคัญ นักเรียนที่มีความรู้สึกว่ามีประสบการณ์ในการฝึกงานที่มีคุณภาพมีลักษณะการเรียนรู้ด้วยตนเองอยู่ในระดับสูง

ชลาชัย กัมมรินทร์ (2530 : ง) ได้ศึกษาผลของพฤติกรรมการนำตนเองและการวางแผนเป็นกลุ่มต่อการทำแบบฝึกหัดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 พบว่า นักเรียนกลุ่มที่มีพฤติกรรมการนำตนเอง ร่วมกับการวางแผนเป็นกลุ่มทำแบบฝึกหัดวิชาคณิตศาสตร์ได้ถูกต้องมากกว่านักเรียนในกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมการนำตนเองและไม่มีการวางแผนเป็นกลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นักเรียนกลุ่มที่มีพฤติกรรมการนำตนเองร่วมกับการวางแผนเป็นกลุ่มมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่ากลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมการนำตนเอง และไม่มีการวางแผนเป็นกลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .06 นักเรียนกลุ่มที่มีพฤติกรรมการนำตนเอง ร่วมกับการวางแผนเป็นกลุ่มทำแบบฝึกหัดวิชาคณิตศาสตร์ได้ถูกต้องมากกว่ากลุ่มที่มีพฤติกรรมการนำตนเองอย่างเดียวอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่

ระดับ .01 นักเรียนกลุ่มที่มีพฤติกรรมนำตนเองร่วมกับการวางแผนไขเป็นกลุ่มมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ไม่แตกต่างจากกลุ่มที่มีพฤติกรรมนำตนเองอย่างเดียวยังมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

นรินทร์ บุญชู (2532 : ๗) ได้ทำการวิจัยเรื่องลักษณะการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษามหาวิทยาลัยรามคำแหง ตามแนวคิดของกูกลิเอลมีโน (Guiglielmino, L. M., 1977) โดยปรับเครื่องมือวัดลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ของกูกลิเอลมีโน (SDLRS) แล้วนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบและทดสอบใช้กับนักศึกษาไทย นำผลที่ได้มาหาค่าความเชื่อมั่นได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .84 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยรามคำแหงที่สุ่มมาจาก 7 คณะ จำนวน 1,050 คน ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษามหาวิทยาลัยรามคำแหงมีลักษณะการเรียนรู้ด้วยตนเองอยู่ในระดับสูงในด้านการเปิดโอกาสต่อการเรียนรู้ และมีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง ส่วนคุณลักษณะที่เหลืออีก 6 ด้านอยู่ในระดับปานกลาง เรียงลำดับจากมากไปหาน้อยคือ การมองอนาคตในแง่ดี การมีความรักในการเรียน การมีเมโนติของตนเอง ในด้านการเป็นผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพ การมีความคิดสร้างสรรค์ การมีความสามารถในการใช้ทักษะ การศึกษาหาความรู้และทักษะการแก้ปัญหา การมีความคิดริเริ่มและเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง สำหรับการศึกษิตัวแปรที่ส่งผลต่อ การเรียนรู้พบว่าเพศ คณะที่ศึกษา และผลการศึกษา มีผลต่อการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของนักศึกษา

สุวรรณา ยะหาร (2533 : ๖) ได้ศึกษาความคิดเห็นของครูสังคมศึกษาและนักศึกษาผู้ใหญ่เกี่ยวกับการเรียนด้วยการนำตนเองในโรงเรียนผู้ใหญ่สายสามัญ กรุงเทพมหานคร จำนวน 90 คน ด้วยแบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนด้วยการนำตนเอง ผลการวิจัยพบว่า ครูสังคมศึกษาและนักศึกษาผู้ใหญ่เห็นด้วยอย่างมากเกี่ยวกับการเรียนด้วยการนำตนเองทั้ง 5 ด้าน โดยครูสังคมศึกษามีความคิดเห็นเรียงลำดับดังนี้คือ 1) ด้านการแสวงหาวิทยากร 2) ด้านการวิเคราะห์ความต้องการ 3) ด้านการวางแผนการเรียน 4) ด้านการกำหนดจุดมุ่งหมายในการเรียน และ 5) ด้านการประเมินผล ส่วนนักศึกษาผู้ใหญ่มีความคิดเห็นเรียงลำดับดังนี้ 1) ด้านการวางแผน การเรียน 2) ด้านการแสวงหาแหล่งวิทยากร 3) ด้านการวิเคราะห์ความต้องการ 4) ด้านการกำหนดจุดมุ่งหมายในการเรียน และ 5) ด้านการประเมินผล เมื่อเปรียบเทียบความคิดเห็นของครูสังคมศึกษา และนักศึกษาผู้ใหญ่เกี่ยวกับการเรียนด้วยการนำตนเองทั้ง 5 ด้าน พบว่ามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เพียงด้านเดียวคือการวางแผนการเรียน ส่วนอีก 4 ด้านไม่มีความแตกต่างกัน

สุนาส ทองใส (2536 : ๖) ได้ทำการวิจัยศึกษาลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียนนอกระบบโรงเรียนประเภทอาชีวศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน จำนวน 420 คน ด้วยเครื่องมือวัดลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ซึ่งสร้างขึ้นโดยใช้แนวคิดของ กูกลิเอลมีโน (Guiglielmino, L. M., 1977) ผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนนอกระบบโรงเรียน ประเภทอาชีวศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชนมีลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองอยู่ในระดับปานกลาง 6 ด้าน คือ ด้านเมโนติของตนเองในการเป็นผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพ ด้านความรักในการเรียน ด้านความรับผิดชอบต่อการเรียนของตน ด้านการเปิดโอกาสต่อการเรียนรู้ ด้านการมองอนาคตในแง่ดี และด้านความคิด

สร้างสรรค์ นอกจากนี้ลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียนจะแตกต่างกันตามเพศ อายุ สาขาวิชาชีพ ระดับการศึกษา ก่อนเข้าเรียน และการทำงานระหว่างศึกษาอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

ผลการสอนการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ

จากการศึกษางานวิจัยทางด้านการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจทั้งในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น และตอนปลาย พบว่า ยังไม่มีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการสอนโดยใช้การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ส่วนใหญ่เป็นการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการอ่าน 1 หรือ 2 วิธีกับวิธีสอนตามคู่มือครูดังนี้

มาร์คิลีย์ (Markley, 1994 : 1514) ได้ทำการวิจัยเปรียบเทียบวิธีการปรับปรุงการอ่านเพื่อความเข้าใจด้วยวิธี SRA (The Science Research Associates) กับยุทธวิธีการอ่านโดยวิธีชื่อภิปรายแบบเดิม (The Traditional Reading-Discussion Approach) ของนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัยประเทศในเอกวาดอร์ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ผลการวิจัยพบว่า วิธีการสอนแบบ SRA มีประสิทธิภาพดีกว่าวิธีชื่อภิปรายแบบเดิม

เดวิส (Davis, 1991 : 22) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนของ Highland Junior High School ในรัฐ Missouri กลุ่มทดลองเป็นนักเรียนเกรด 7 จำนวน 21 คนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีสอนเป็นทีม (Team Teaching Approach) กลุ่มควบคุมเป็นนักเรียนเกรด 5 และเกรด 6 ผลการวิจัยพบว่า ผลการอ่านของกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน

กูตแมน (Goodman, 1991 : 862) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลการสอนอ่านและเจตคติต่อการเรียนวรรณคดีของนักเรียนจำนวน 102 คนใน Junior high school remedial reading instruction ที่เรียนด้วยวิธี Readers Theatre Methods จำนวน 49 คน กับกลุ่มที่เรียนตามปกติ (Conventional group) จำนวน 53 คน ผลการวิจัยพบว่า ผลการทดสอบความสามารถทางการอ่านของนักเรียนทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน แต่นักเรียนที่เรียนในกลุ่ม Readers Theatre Methods มีเจตคติต่อการเรียนวรรณคดีดีกว่ากลุ่มที่เรียนตามปกติ

อัจนรา จารุจินดา (2536 : 93) เปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่ได้รับการสอนอ่านโดยวิธี MIA และวิธี PANORAMA จำนวน 60 คน ผลการวิจัยพบว่านักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนอ่านโดยวิธี MIA มีผลการอ่านสูงกว่ากลุ่มที่เรียนด้วยวิธี PANORAMA

วรพรรณ พรมนิมิตร (2534) ศึกษาเปรียบเทียบความสามารถและเจตคติต่อการอ่านวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 30 คน เรียนด้วยวิธีการสอนอ่านโดยใช้กิจกรรมคู่ และกลุ่มควบคุม 30 คน ได้รับการสอนด้วยวิธีการสอนอ่านโดยใช้กิจกรรมตามคู่มือครู ผลการวิจัยพบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านและเจตคติของนักเรียนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองทั้งสองวิธี

ภาสกร แจ่มจันทร์เกษม (2534) ศึกษาเปรียบเทียบความสามารถทางการอ่าน การเขียนภาษาอังกฤษ และความคิดสร้างสรรค์ทางภาษาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 52 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนด้วยแนวทฤษฎีการสอนแบบอรรถฐาน (Genre Based Approach) 26 คน กับกลุ่มควบคุมที่ได้รับการสอนด้วยวิธีสอนตามคู่มือครู 26 คน ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถทางการอ่านภาษาอังกฤษ และความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีสอนตามแนวทฤษฎีการสอนแบบอรรถฐานกับการสอนด้วยวิธีสอนตามคู่มือครูแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

รัตนา ตุมจัตฐิส (2534 : 132) เปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านและความสามารถในการเขียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 90 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนอ่านโดยการให้โครงสร้างระดับยอด (TLS) 45 คน กับกลุ่มควบคุมที่ได้รับการสอนอ่านตามคู่มือครู ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจ ในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยการให้โครงสร้างระดับยอด (TLS) และการสอนอ่านตามคู่มือครูแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านโดยการให้โครงสร้างระดับยอด (TLS) และการสอนอ่านตามคู่มือครูแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อรวรรณ บรรจงสวัสดิ์ (2533) เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์และเจตคติต่อการอ่านวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 52 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลองที่เรียนด้วยการสอนโดยใช้ชุดการสอนแบบศูนย์การเรียนรู้ที่จัดกิจกรรมการสอนแบบ โครงสร้างระดับยอด 26 คน กับกลุ่มควบคุมที่ได้รับการสอนด้วยวิธีสอนตามคู่มือครู จำนวน 26 คน ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านภาษาอังกฤษของกลุ่มที่เรียนโดยใช้ชุดการสอนแบบศูนย์การเรียนรู้ที่จัดกิจกรรมการสอนแบบโครงสร้างระดับยอดสูงกว่ากลุ่มที่เรียนด้วยการสอนตามคู่มือครู

รุ่งนภา นุตราวงศ์ (2533 : 9) เปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 64 คน ที่มีพื้นฐานความรู้ในเรื่องที่อ่าน และมีความสนใจในหัวเรื่องแตกต่างกัน พบว่า ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนในเรื่องที่มีระดับพื้นฐานความรู้สูง แตกต่างจากความเข้าใจในการอ่านเรื่องที่มีระดับพื้นฐานความรู้ต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนในเรื่องที่มีระดับความสนใจในหัวเรื่องสูงแตกต่างจากความเข้าใจในการอ่านเรื่องที่มีระดับความสนใจในหัวเรื่องต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และมีปฏิกริยาร่วมระหว่างพื้นฐานความรู้ในเรื่องที่อ่านและความสนใจในหัวเรื่องต่อความเข้าใจในการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

กรองทิพย์ ชู้นสามพราน (2531) ได้ทำการวิจัยเรื่องผลของการเรียนในห้องเรียนที่นักเรียนเป็นศูนย์กลาง และที่ครูเป็นศูนย์กลางที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โปรรวมวิทยาศาสตร์ โรงเรียนสตรีวิทยา 2 ซึ่งกำลังเรียนรายวิชา อ 432 (การอ่าน 2) เพื่อยืนยันว่าผลสัมฤทธิ์ในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนในห้องเรียนที่มีนักเรียนเป็นศูนย์กลาง สูงกว่าผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในห้องเรียนที่มีครูเป็นศูนย์กลาง และเป็นการสืบต่อความพยายามของ มณีนภา พุฒพงษ์ (2530) ที่จะพัฒนาความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โดย

การสอนแบบกลุ่มเอ็กซีคัทพ พบว่าหลังการสอนคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่เรียนในห้องเรียนที่นักเรียนเป็น ศูนย์กลาง สูงกว่าคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่เรียนในห้องเรียนที่มีครูเป็นศูนย์กลาง

สุภาพ บุตรสิทธิ์ (2529 : 206-207) ศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านภาษาอังกฤษและ ทักษะคิดต่อการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 90 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองที่ 1 เรียนการอ่านโดยการใช้ TLS กลุ่มทดลองที่ 2 เรียนด้วยการใช้ SQ3R และกลุ่มควบคุมเรียนด้วยวิธีสอน ตามคู่มือครู ผลการวิจัยพบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนทั้ง 3 กลุ่มแตกต่างกันโดยกลุ่มที่เรียนด้วย TLS มีผลสัมฤทธิ์สูงกว่ากลุ่มที่เรียนด้วย SQ3R และวิธีสอนตามคู่มือครู นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง ปานกลาง และต่ำมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านแตกต่างกัน นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง ปานกลาง และต่ำมีทัศนคติต่อการอ่านแตกต่างกันโดยนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงจะมีทัศนคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษสูงกว่ากลุ่มอื่น

สุทัศน์ นาคจัน (2527) ศึกษาผลสัมฤทธิ์ในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบางกะปิ จำนวน 3 ห้องเรียน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองที่ 1 ได้รับการสอนอ่านด้วย "Reading Skills Development" กลุ่มทดลองที่ 2 ได้รับการสอนอ่านโดยการวิเคราะห์ชนิดของข้อเขียน และกลุ่มควบคุมที่ได้รับการสอนอ่านด้วยวิธีแปล พบว่าความสามารถในการอ่านของนักเรียนที่ฝึกทักษะการอ่านด้วย Reading Skills Development สูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการสอนอ่านโดยการวิเคราะห์ชนิดของ ข้อเขียน และกลุ่มที่ได้รับการสอนอ่านด้วยวิธีแปล

รูปแบบการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ

สำหรับการศึกษาเกี่ยวกับรูปแบบการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจในระดับมัธยมศึกษา ตอนปลายมีเพียง 1 เรื่อง ได้แก่

วัฒนาพร ระวัชรฤทธิ์ (2536) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบประสิทธิภาพของรูปแบบการฝึกยุทธศาสตร์ การเรียนรู้แบบคอกนิชันในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย แบบโดยตรงกับแบบสอดแทรกในเนื้อหาการสอน พบว่าผลสัมฤทธิ์ในการเรียนของนักเรียนจากทั้งสองรูปแบบ ไม่แตกต่างกัน