

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาผลของการใช้กระบวนการเรียนการสอน ตามแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ ของไวคอตสกี ที่มีต่อทักษะทางภาษาไทย และการกำกับตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาทฤษฎี แนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

1. การกำกับตนเอง
2. พัฒนาการและทักษะทางภาษาไทย
3. ทฤษฎีวิวัฒนาการเชิงสังคม ของไวคอตสกี
4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

โดยในแต่ละเรื่องมีรายละเอียด ดังต่อไปนี้

#### 1. การกำกับตนเอง

การช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตนเอง ทั้งในทางการเรียนรู้ และการทำงานไปตลอดชีวิต หรือการเรียนรู้ตลอดชีวิตนั้น อาจทำได้ด้วยการเสริมสร้าง การเรียนแบบกำกับตนเอง (Self-regulated learning) (Woolfolk, 1995: 366) ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของ การกำกับตนเอง (Self-regulation) โดยมีสาระสำคัญ ดังนี้

##### 1.1 นิยามของการกำกับตนเอง

ซุงค์ (Schunk, 1991: 348) ได้นิยามการกำกับตนเองว่า หมายถึง กระบวนการที่บุคคลปฏิบัติและสนับสนุนต่อ พฤติกรรม ความรู้ความเข้าใจ และอารมณ์ความรู้สึก ที่มุ่งไป สู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ด้วยตนเอง อย่างเป็นระบบ

สารานุกรมนานาชาติทางการศึกษา (The International Encyclopedia of Education) เล่มที่ 9 (Husen and Postlethwaite, 1994: 5400) ได้ให้นิยามของการกำกับตนเองไว้ว่า หมายถึง ความสามารถในการดำเนินชีวิต เพื่อมุ่งไปสู่ความมุ่งหมายของแต่ละคน อย่างยืดหยุ่น ด้วยตัวของตัวเอง

แบนดูรา (Bandura, 1994: 71) ได้ให้นิยามของการกำกับตนเองไว้ว่า หมายถึง ปฏิบัติการของอิทธิพลที่บุคคลมีต่อ แรงจูงใจ กระบวนการคิด สภาพอารมณ์ และแบบแผนทางพฤติกรรมของตนเอง

เบอร์ก และ วินส์เลอร์ (Berk and Winsler, 1995: 171) ได้ให้นิยามของการกำกับตนเองไว้ว่า หมายถึง กระบวนการของ การวางแผน การแนะนำ และการติดตาม ที่มีต่อ พฤติกรรม และความสนใจ ด้วยตัวของตัวเอง

สจิวค-แฮมิลตัน (Stuart-Hamilton, 1995: 134) ได้ให้นิยามของการกำกับตนเองไว้ว่าหมายถึง 1) การพัฒนาความสามารถในการปรับตัวให้เข้ากับความต้องการของผู้อื่น และ 2) ความสามารถที่จะควบคุมพฤติกรรมของตนด้วยตนเอง

ชุงค์ และ ซิมเมอร์แมน (Schunk and Zimmerman, 1997: 195-208) ได้ให้นิยามของการกำกับตนเองว่า หมายถึง กระบวนการที่กระตุ้นและสนับสนุนต่อ ความรู้ความเข้าใจ พฤติกรรม และความพอใจ เพื่อนำไปสู่การบรรลุเป้าหมายที่ตนเองตั้งไว้ในที่สุด

จากนิยามดังกล่าว อาจสรุปได้ว่า การกำกับตนเอง หมายถึง การใช้กลวิธี ซึ่งได้แก่ การตั้งเป้าหมาย การวางแผน การดำเนินงาน และการติดตามผล ทั้งในด้านพฤติกรรม ด้านความรู้ความเข้าใจ และด้านแรงจูงใจของตนเอง เพื่อให้บรรลุถึงสิ่งที่มุ่งหวังได้ด้วยตนเอง

## 1.2 ทฤษฎีที่กล่าวถึงการกำกับตนเอง

สารานุกรมนานาชาติทางการศึกษา (The International Encyclopedia of Education) เล่มที่ 9 (Husen and Postlethwaite, 1994: 5400) ได้กล่าวถึงการกำกับตนเองว่า มีแนวคิดเชิงทฤษฎีที่อธิบายถึงการกำกับตนเองอยู่ 3 กลุ่ม คือ

1. กลุ่มแนวคิดของ ลูเรีย (Luria) ไวโกตสกี (Vygotsky) และ ลีออนเทียฟ (Leontief) ซึ่งอธิบายว่า การกำกับตนเอง เป็นส่วนหนึ่งของพัฒนาการมนุษย์ และได้รับอิทธิพลมาจากสังคมและวัฒนธรรม โดยผ่านกระบวนการเสริมสร้างคุณลักษณะของตนเอง (Internalization) อิทธิพลดังกล่าว จะผ่าน กลไกของจิตใจขั้นพื้นฐาน (Basic psychological mechanisms) แล้วเปลี่ยนรูปเป็นระบบสัญลักษณ์ ซึ่งจะเป็นส่วนหนึ่งขององค์ประกอบขั้นสูงของจิตใจต่อไป

2. กลุ่มแนวคิดของ แคนเฟอร์ และคณะ (Kanfer and his associates) ซึ่งพัฒนารูปแบบเชิงการประมวลสารสนเทศ ของการกำกับตนเองขึ้น รูปแบบนี้อธิบายว่า การกำกับตนเอง มีองค์ประกอบ 3 ประการ คือ การติดตามตนเอง (Self-monitoring) การประเมินตนเอง (Self-evaluation) และ การเสริมแรงตนเอง (Self-reinforce)

3. กลุ่มแนวคิดของ เอค (Ach) และ คูห์ล (Kuhl) ซึ่งอธิบายว่าการกำกับตนเองเกี่ยวข้องกับ ความตั้งใจ (Willpower) และกำลังใจ (Volitional)

แนวคิดเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับการกำกับตนเองทั้ง 3 กลุ่มดังกล่าว แนวคิดของกลุ่มที่เชื่อว่าการ กำกับตนเองได้รับอิทธิพลจากสังคม เป็นกลุ่มที่ได้รับความสนใจอย่างมาก มีทฤษฎีที่กล่าวถึงการ กำกับตนเองในกลุ่มนี้หลายทฤษฎี ได้แก่

ชุงค์ และ ซิมเมอร์แมน (Schunk and Zimmerman, 1997: 195-208) ได้กล่าวถึงกลุ่มที่เชื่อว่า การกำกับตนเองได้รับอิทธิพลมาจากสังคม ได้รับแนวคิดจากทฤษฎีต่าง ๆ ดังนี้

1. ทฤษฎีเชิงปัญญาทางสังคม (Social cognitive theory) ของ แบนดูรา (Bandura) ที่มอง องค์ประกอบทางจิตใจของมนุษย์ว่า มาจากกระบวนการปฏิสัมพันธ์ซึ่งแลกเปลี่ยน (Reciprocal interactions) ซึ่งเน้นการมีอิทธิพลต่อกันและกัน ระหว่างพฤติกรรม สิ่งแวดล้อม และคุณลักษณะ ส่วนบุคคล เช่น สติปัญญา และความพอใจ ทฤษฎีนี้อธิบายการกำกับตนเองว่า เป็นกระบวนการที่ ประกอบด้วยกระบวนการย่อย 3 กระบวนการคือ การสังเกตตนเอง (Self-observation) การตัดสิน ตนเอง (Self-judgment) และการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-reaction) ซึ่งได้รับอิทธิพลจาก กระบวนการเลียนแบบ (Modeling processes) และความคาดหวังในความสามารถของตนเอง (Self-efficacy)

2. ทฤษฎีวิวัฒธรรมเชิงสังคม (Sociocultural theory) ของ ไวโกตสกี ซึ่งเสนอว่าการกำกับ ตนเองของเด็ก พัฒนาขึ้นจากการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้ใหญ่หรือเพื่อนที่มีวุฒิภาวะมากกว่า โดยจะมีการพัฒนาเป็น 4 ระยะ คือ 1) ระยะที่เป็นเด็กทารก จะตอบสนองต่อสิ่งแวดล้อมตามหลัก ของ สิ่งเร้าและการตอบสนอง ผู้ใหญ่จะกำกับพฤติกรรมของเด็ก โดยการใช้ภาษาประกอบกับการ ควบคุมสิ่งเร้าที่ให้แก่เด็ก 2) ระยะที่เป็นเด็กเล็ก จะเริ่มปรับพฤติกรรมของตนเอง โดยการใช้ สัญญาณภายนอก เช่น การพูดกับตนเอง ในการกำกับพฤติกรรมการตอบสนองของตนเอง รวมทั้ง แสดงอิทธิพลต่อบุคคลต่าง ๆ ที่แวดล้อมด้วย 3) ระยะที่เป็นเด็ก สามารถกำกับพฤติกรรมของตนเอง โดยการจัดสิ่งเร้าให้กับตนเองเพื่อให้คนไปถึงเป้าหมาย หรือการตอบสนองที่ต้องการ การพูดกับ ตนเอง เริ่มเป็นการพูดในใจ ซึ่งเด็กใช้ในการจัดกระทำต่อพฤติกรรมภายนอก 4) ระยะที่เป็นเด็กโต สามารถปรับความสัมพันธ์ภายนอกระหว่างสิ่งเร้า ภาษา และพฤติกรรม ให้เป็นภายในจิตใจได้ทั้ง หหมด

3. ทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเอง (Self-determination theory) ของ เดซี่ และคณะ (Deci and colleagues) ซึ่งอธิบายว่า แรงจูงใจจากองค์ประกอบต่าง ๆ ของสังคม เช่น การควบคุมจากภาย นอก การได้รับรางวัลหรือความปรารถนาที่จะทำให้อื่นพอใจ และระบบระเบียบต่าง ๆ จะเข้าสู่ ภายในจิตใจและบูรณาการเข้าด้วยกัน เป็นระบบการกำกับตนเองซึ่งแบ่งได้เป็น 4 ระดับ คือ 1) การ

กำกับจากภายนอก (External regulation) หมายถึง การปฏิบัติ หรือไม่ปฏิบัติ เพื่อรับรางวัลหรือหลีกเลี่ยงการถูกลงโทษ 2) การกำกับจากความรู้สึก (Introject regulation) หมายถึง การกำกับตนเอง จากความรู้สึกควรหรือไม่ควร ซึ่งมีลักษณะเป็นแรงจูงใจภายในอย่างหนึ่ง 3) การกำกับจากความ เป็นตนเอง (Identified regulation) หมายถึง การที่บุคคลทำกิจกรรมต่าง ๆ เพราะเห็นว่าเป็นสิ่ง สำคัญสำหรับตนเอง 4) การกำกับเชิงบูรณาการ (Integrated regulation) หมายถึงการที่บุคคล บูรณาการข้อมูลข่าวสารต่าง ๆ ทั้งจากภายในและภายนอกตนเองในการตัดสินใจวางเป้าหมาย ซึ่ง คนหนึ่งอาจมีได้หลายเป้าหมายพร้อม ๆ กัน

แนวคิดเชิงทฤษฎีที่กล่าวมาเป็นแนวทางกว้าง ๆ ที่อธิบายการกำกับตนเองโดยภาพรวมใน ทุกด้าน ซึ่งเมื่อกล่าวเฉพาะด้านการศึกษา ได้มีผู้สนใจศึกษา และพัฒนาแนวคิด เกี่ยวกับการเรียน แบบกำกับตนเอง (Self-regulated learning) ซึ่งมีประเด็นที่น่าสนใจ ดังนี้

### 1.3 การเรียนแบบกำกับตนเอง

มีแนวคิดสำคัญพอสรุปได้ดังนี้

ซุงค์ (Schunk, 1991: 265) ได้ให้ความหมายของการเรียนแบบกำกับตนเองว่า หมายถึง กระบวนการที่นักเรียน ปฏิบัติ และ รักษาเอาไว้ ทั้งด้านพฤติกรรม และความรู้ความเข้าใจ อย่างเป็น ระบบด้วยตนเอง เพื่อมุ่งไปสู่การบรรลุเป้าหมายในการเรียน

พินทริช (Pintrich, 1995: 7) ได้อธิบายลักษณะของการเรียนแบบกำกับตนเองว่าประกอบด้วย การกำกับกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนใน 3 ด้าน คือ

1. การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม (Self-regulation of behavior) หมายถึง การควบคุมในเชิงรุกต่อทรัพยากรที่ใช้ในการเรียน เช่น เวลา สถานที่ เพื่อน ตลอดจนอาจารย์ผู้สอน
2. การกำกับตนเองด้านแรงจูงใจและอารมณ์ (Self-regulation of motivation and affect) หมายถึง การควบคุมและเปลี่ยนแปลงความเชื่อเกี่ยวกับแรงจูงใจ เช่น เป้าหมาย และความสำเร็จ
3. การกำกับตนเองด้านความรู้ความเข้าใจ (Self-regulation of cognition) หมายถึง การควบคุมกลวิธีการเรียนรู้ เช่น การใช้กลวิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับเนื้อหา และกิจกรรมการเรียน นั้นๆ

ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1994: 7-8) ได้วิเคราะห์ห่มโนทัศน์ในด้านต่าง ๆ ของ การเรียน แบบกำกับตนเองจากงานวิจัยต่าง ๆ ในเชิงองค์ประกอบและ เรืองไขของงานทางการเรียน และเสนอ กรอบแนวคิด (Conceptual framework) ในการบูรณาการข้อค้นพบทางด้านการเรียนแบบกำกับ ตนเอง ไว้ดังนี้

ตารางที่ 1 ด้านต่าง ๆ ของการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

คำถามเชิง วิทยาศาสตร์	มิติทาง จิตใจ	เงื่อนไขของงาน	ลักษณะของการกำกับ ตนเอง	กระบวนการของการกำกับ ตนเอง
ทำไม ?	ความมุ่งมั่น หมาย	เลือกเพื่อเข้าไปมี ส่วนร่วม	มาจากภายในหรือการจูงใจ ตนเอง	การตั้งเป้าหมายด้วยตนเอง ความคาดหวังในความ สามารถของตนเอง (Self efficacy) ค่านิยม คุณลักษณะ ฯลฯ
อย่างไร ?	วิธีการ	เลือกวิธีการ	มาจากการวางแผนหรือการ กระทำที่เป็นกระบวนการ	การใช้กลวิธี การยืดหยุ่น ฯลฯ
อะไร ?	ประสิทธิ ภาพ หรือ ผลสรุป	เลือก ประสิทธิภาพ หรือผลสรุป	มาจากความตระหนักรู้ของ ตนเอง (Self-aware) ต่อ ประ สิทธิภาพหรือผลสรุป	การติดตามตัวเอง การ ตัดสินใจ การควบคุม กิจกรรม ความตั้งใจ ฯลฯ
เมื่อไร ?	สภาพแวดล้อม หรือ สังคม	การจัดและควบคุม สภาพทางวัตถุ และสังคม	มาจากสภาพแวดล้อม/สังคม อารมณ์ความรู้สึกรู้สึก/ความ ชำนาญการ	การจัดสภาพแวดล้อม การ แสวงหาความช่วยเหลือ

จากตารางดังกล่าวจะเห็นได้ว่า การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง แบ่งได้เป็น 4 ด้าน ตามคำถามเชิงวิทยาศาสตร์ ซึ่งในแต่ละด้านก็จะมีเงื่อนไข ลักษณะ และกระบวนการต่าง ๆ กันไป แต่ก็สามารถสังเกตได้จากกิจกรรมต่าง ๆ ที่นักเรียนแสดงออกมา

ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1994: 8) ได้ให้แนวทางในการสังเกตนักเรียน ที่มีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองไว้ ดังนี้

1. มักจะเริ่มต้นด้วยตนเอง และทำงานได้อย่างต่อเนื่องเป็นพิเศษ ในงานทางการเรียน
2. เข้าใจถึงเงื่อนไข กลยุทธ์ และทรัพยากร ที่เกี่ยวข้องกับปัญหาที่เกิดขึ้น
3. มักจะมีปฏิกิริยาโต้ตอบ กับประสิทธิภาพและผลสรุปของงาน

ที่กล่าวมานี้อาจสรุปได้ว่า การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง หมายถึง การใช้กลวิธี เพื่อให้บรรลุถึงเป้าหมายในการเรียนได้ด้วยตนเอง กลวิธีดังกล่าวประกอบด้วย การตั้งเป้าหมาย การวางแผน การดำเนินงาน และการติดตามผล ทั้งในด้านพฤติกรรม ด้านความรู้ความเข้าใจ และด้านแรงจูงใจของตนเอง ซึ่งวัดได้จากการประเมินตนเอง การประเมินโดยครูผู้สอนในรายวิชาต่าง ๆ การส่งงาน และผลสรุปของงาน

## 2. พัฒนาการและทักษะทางภาษาไทย

### 2.1 พัฒนาการทางภาษา

พัฒนาการทางภาษาของเด็ก ตั้งแต่เป็นทารกแรกเกิด จนถึงวัยที่สามารถใช้ภาษาได้เหมือนผู้ใหญ่ (ประมาณ 18 ปี) ซึ่งผู้วิจัยรวบรวมมาจากเอกสารตำราเกี่ยวกับพัฒนาการเด็กและพัฒนาการทางภาษา ซึ่งมีขั้นตอนแตกต่างกันบ้าง แต่จะกล่าวถึงพัฒนาการในแต่ละช่วงอายุไว้คล้าย ๆ กัน ซึ่งอาจสรุปได้ดังนี้

1. ระยะเวลาที่เด็กใช้อวัยวะเปล่งเสียงเป็นครั้งแรก นับตั้งแต่การร้องไห้เมื่อแรกเกิด ถึงอายุประมาณ 3-4 เดือน ระยะเวลาที่เด็กจะร้องไห้โดยไม่มีจุดมุ่งหมายทางการสื่อสาร แต่เป็นปฏิกิริยาตอบสนองต่อความรู้สึกต่าง ๆ การสื่อสารในระยะนี้จะเป็นการสื่อสารผ่านการสัมผัส ถ้ามือของมารดาให้ความรู้สึกอบอุ่น ปลอดภัย เด็กก็จะมีปฏิกิริยาโต้ตอบด้วยการยิ้มและทำตาเป็นประกาย

2. ระยะเวลาสี่เดือนแรก เด็กจะเริ่มใช้เสียงต่าง ๆ ได้ เช่น ร้องไห้ อ้อแอ้ เอ๊กอัก เสียงเหล่านี้ เป็นเสียงที่มีลักษณะ “เหลว” ยังไม่เป็นเสียงในภาษาใดภาษาหนึ่งอย่างแน่นอน ในระยะนี้ เด็กจะเกิดการเรียนรู้ได้เร็ว ถ้าได้รับการเสริมแรงจากผู้ใหญ่ และยังสามารถแสดงปฏิกิริยาโต้ตอบกับเสียงต่าง ๆ ของผู้ใหญ่ได้ด้วย เมื่อเด็กมีอายุประมาณ 16 สัปดาห์ หรือ 4 เดือน เด็กจะหัวเราะดัง และจดจำเสียงของผู้ใหญ่ได้

3. ระยะเวลาเล่นเสียง เมื่อเด็กมีอายุประมาณ 6-10 เดือน เป็นระยะที่เด็กออกเสียงต่าง ๆ ได้มาก และเริ่มออกเสียงที่ “มีน้ำหนักเป็นรูปพยางค์ชัดเจน” เช่น “ม่า” แทน แม่ “ป้อ” แทน พ่อ เด็กจะเริ่มเลียนเสียงผู้ใหญ่บ้าง ถ้าหากว่ามีการเสริมแรง ในช่วงนี้ เด็กจะค่อยเชื่อมโยงคำกับสิ่งของได้ แม้จะพูดไม่ได้ก็ตาม และเริ่มใช้เสียงที่คล้ายกับเสียงในภาษาเพื่อสื่อสารกับผู้ใหญ่ได้

4. ระยะเวลาเริ่มเข้าใจภาษา ในช่วงหลังของระยะเวลาเล่นเสียง เมื่อเด็กมีอายุประมาณ 8-10 เดือน เด็กจะเริ่มเข้าใจ ท่าทาง เสียง คำ หรือวลีได้บ้าง ระยะเวลานี้เป็นช่วงเปลี่ยนระหว่างการใช้เสียงโดยปราศจากความหมาย หรือการเล่นเสียง มาเป็นการใช้เสียงเพื่อสื่อความหมาย ช่วงนี้จึงเป็นระยะที่สำคัญ หากเด็กได้รับปฏิสัมพันธ์ จากบุคคลที่ใกล้ชิดและสิ่งแวดล้อมอยู่เสมอจะทำให้เด็กเข้าใจภาษาได้รวดเร็ว เมื่อเด็กมีอายุประมาณ 11-12 เดือน เด็กบางคนจะพูดได้แล้ว เด็กส่วนใหญ่จะยังไม่พูด แต่จะแสดงปฏิกิริยาโต้ตอบที่แสดงให้เห็นว่าเข้าใจภาษา

5. ระยะเวลาที่ออกเสียงคำเดียวได้ เมื่อเด็กมีอายุประมาณ 12-18 เดือน เด็กจะเปล่งเสียงพูดถึงสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบ ๆ ตัว และเนื่องจากเด็กพัฒนาคำเพียงจำนวนจำกัด ประมาณ 3 – 50 คำ แต่สิ่งต่าง ๆ

รอบตัวเด็กมีหลายชนิด เด็กจึงขยายการสื่อความด้วยศัพท์ที่มีอยู่ เช่น รู้จักคำว่า หมา เมื่อเห็น ม้า ก็เรียกว่า หมา เป็นต้น

6. ระยะที่เด็กเปล่งเสียงสองคำ หลังจากที่ได้เปล่งเสียงเป็นคำ ๆ เดียว สัก 2-3 เดือน เด็กจะเริ่มนำคำเดี่ยว ๆ มารวมกันและเปล่งเสียงเป็น 2 คำ แต่ไม่ติดต่อกันเหมือนผู้ใหญ่ ในระยะนี้จะเป็นช่วงที่เด็กกำลังอยากรู้อยากเห็นมาก ผู้ใหญ่ควรยินดีตอบคำถามต่าง ๆ ให้เด็ก เพื่อช่วยพัฒนาการเขียนภาษาของเด็กให้ดียิ่งขึ้น

7. ระยะที่พูดวลีหรือประโยคสั้น ๆ เมื่อเด็กมีอายุขวบครึ่งถึง 2 ขวบ เด็กจะเริ่มใช้วลี หรือประโยคสั้น ๆ ได้ แต่ยังไม่ชัด หรือเป็นภาษาเด็ก ผู้ใหญ่ไม่ควรเคร่งครัดเกินไป แต่ก็ไม่ควรล้อเลียนหรือพูดภาษาเด็กไปด้วย เพราะอาจทำให้การพัฒนาภาษาของเด็กช้าลงได้

8. ระยะที่พูดเป็นประโยคได้ถูกต้อง เมื่อเด็กมีอายุประมาณ 2 ขวบ ถึง 2 ขวบครึ่ง ช่วงนี้เป็นระยะที่เด็กมีพัฒนาการทางภาษารวดเร็วมาก เด็กจะชอบพูด ชอบคุย ชอบเล่าเรื่องแต่ไม่ได้หมายความว่า เด็กจะพูดได้ถูกต้องสมบูรณ์เหมือนผู้ใหญ่ เด็กยังจะต้องเขียนแบบและเรียนรู้ภาษาอีกมาก จนกระทั่งเด็กมีอายุประมาณ 6 ปี พัฒนาการทางภาษาจึงเข้าขั้นสมบูรณ์

9. พัฒนาการของเด็กในระดับประถมศึกษา เมื่อเด็กเข้าโรงเรียน เด็กจะต้องเรียนการอ่าน และการเขียน เพิ่มขึ้นจากการพูดและการฟัง ที่มีพัฒนาการมาแล้ว ในช่วงนี้ เด็กจะมีพัฒนาการทางภาษาอย่างรวดเร็ว เด็กหญิง จะมีความสามารถทางภาษาเหนือกว่าเด็กผู้ชาย เด็กที่สนใจการอ่านจะมีพัฒนาการเหนือกว่าเด็กที่ไม่สนใจ และเด็กจะเริ่มใช้ภาษาเฉพาะกลุ่ม

10. พัฒนาการของเด็กในระดับมัธยมศึกษา เมื่อเด็กมีอายุประมาณ 12 - 18 ปี ระยะนี้เด็กจะอยู่ในช่วงที่เรียกว่า วัยรุ่น เด็กจะพยายามสื่อสารกับคนในวัยเดียวกัน และพยายามที่จะใช้ภาษาจากแหล่งต่อไปนี้

- 1) เพื่อนวัยเดียวกัน มีการสร้างคำคะนอง (Slang) หรือคำที่ใช้กันเฉพาะกลุ่มเพื่อนขึ้นมา
- 2) สังคม เด็กจะเรียนภาษาแบบแผนจากโรงเรียน และจากการใช้ภาษาในสังคมที่เป็นทางการต่าง ๆ ซึ่งจะช่วยให้รู้ว่าควรใช้ภาษาแบบใดในสถานการณ์ใด
- 3) ผู้ใหญ่ บิดามารดาเป็นบุคคลสำคัญที่จะเป็นตัวอย่างในการใช้ภาษา และ เป็นผู้เปิดโอกาสในการใช้ภาษา ให้แก่เด็ก ทั้งจากกิจกรรมต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน และการใช้ภาษาในการเข้าสังคม
- 4) แหล่งความรู้ต่าง ๆ เด็กที่ฟังมากอ่านมาก จะเป็นผู้มี ความรู้แตกฉาน พบว่า เด็กมักจะพูดหรือเขียน ตามแบบที่ได้อ่าน ได้ฟังมาก่อน
- 5) สื่อมวลชน รายการต่าง ๆ ทางสื่อมวลชน เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อการใช้ภาษาของวัยรุ่นมาก มักพบเสมอว่า เด็กใช้ภาษาที่เขียนแบบจาก โฆษณา หรือ ดารา นักร้อง ที่ตนเองนิยมชมชอบ

ซึ่งถ้าได้ตัวแบบที่ดี เด็กก็จะใช้ภาษาที่ดีตามไปด้วย (สุจริต เพ็ชรชอบ, 2531: 90-99; กรรณิการ์ พวงเกษม, 2534: 19-20; พิณทิพย์ ทวยเจริญ, 2537: 66-76; Rathus, 1988: 265)

พัฒนาการทางภาษาที่สรุปมานี้ เป็นเพียงปรากฏการณ์ทางภาษาอย่างกว้าง ๆ ที่เป็นข้อมูลพื้นฐานซึ่งทฤษฎีพัฒนาการต่าง ๆ นำไปใช้ประกอบการอธิบายเกี่ยวกับองค์ประกอบ และกระบวนการภายในจิตใจ ในมุมมองต่าง ๆ กัน เช่น ทฤษฎีวิวัฒนาการเชิงสังคม (Sociocultural theory) ของไวโกตสกี ที่ผู้วิจัยจะได้กล่าวถึงต่อไป ก็จะอธิบายว่าพัฒนาการทางภาษา มาจากอิทธิพลของสังคมและวัฒนธรรม โดยมีการอธิบายถึงปรากฏการณ์ทางภาษาในด้านต่าง ๆ แต่ในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยมุ่งศึกษาเพียงเฉพาะด้านทักษะทางภาษาภาษาไทย ตามหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) เท่านั้น

## 2.2 ทักษะทางภาษาไทย

ทักษะทางภาษาไทยตามหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) (กระทรวงศึกษาธิการ, 2535: 9) หมายถึง ทักษะการฟัง พูด อ่าน เขียน ในวิชาภาษาไทย ซึ่งมีจุดประสงค์ 7 ข้อ คือ เพื่อให้ผู้เรียน

1. มีความรู้ความเข้าใจในเรื่องหลักภาษา
2. สามารถใช้ภาษาได้ถูกต้องเหมาะสมกับวัย
3. สามารถฟังและอ่านได้อย่างมีวิจารณญาณ
4. มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ มีนิสัยรักการอ่าน การเขียน และมีรสนิยมในการเลือกอ่านหนังสือ
5. เห็นความสำคัญของภาษาไทยในฐานะเป็นเครื่องมือสื่อสารของคนในชาติ และเป็นปัจจัยในการส่งเสริมเอกภาพของชาติ
6. เห็นคุณค่าของวรรณคดี และงานประพันธ์ที่ใช้ภาษาอย่างมีรสนิยมในฐานะที่เป็นวัฒนธรรมของชาติ
7. สามารถใช้ภาษาเป็นเครื่องมือแสวงหาความรู้เพิ่มเติม

สุจริต เพ็ชรชอบ และ สายใจ อินทร์พรหม (2538: 24-26) ได้วิเคราะห์จุดประสงค์ดังกล่าวไว้ว่า เป็นจุดประสงค์หลักของการสอนวิชาภาษาไทย ที่การสอนทุกรายวิชาจะต้องสอดคล้องกับจุดประสงค์ทั้งหมดนี้ ซึ่งแต่ละรายวิชาอาจจะเน้นด้านใดด้านหนึ่งแตกต่างกันออกไปบ้าง โดยจุดประสงค์ข้อที่ 1 เน้นทางด้านความรู้ ความเข้าใจในเรื่องหลักภาษา จุดประสงค์ข้อที่ 2 และ 3 เน้นด้านทักษะ จุดประสงค์ข้อที่ 4, 5 และ 6 เน้นทางด้านค่านิยม และจุดประสงค์ข้อที่ 7 เน้นทางด้านการจัดการ



จากจุดประสงค์ดังกล่าว หลักสูตรฯ ได้จัดโครงสร้างของวิชาภาษาไทยเป็น 2 ประเภท คือ วิชาบังคับ และวิชาเลือกเสรี โดยวิชาบังคับมีเฉพาะวิชาบังคับแกน 6 รายวิชา แบ่งเป็น 3 ระดับชั้น ๓ และ 2 รายวิชา คือ

ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรียนวิชา ท 101 ภาษาไทย และ ท 102 ภาษาไทย

ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 เรียนวิชา ท 203 ภาษาไทย และ ท 204 ภาษาไทย

ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 เรียนวิชา ท 305 ภาษาไทย และ ท 306 ภาษาไทย

ทุกวิชาใช้เวลาเรียน 4 คาบ/สัปดาห์/ภาค หรือ 2 หน่วยการเรียนรู้ เป็นวิชาที่นักเรียนทุกคนต้องเรียนและต้องได้หน่วยการเรียนรู้ และต้องใช้หนังสือเรียนชุดเดียวกันทั่วประเทศ ส่วนวิชาเลือกเสรี 6 รายวิชา เป็นวิชาที่นักเรียนอาจเลือกเรียนได้เอง

จากโครงสร้างดังกล่าว หลักสูตรฯ ได้ให้คำอธิบายรายวิชา ซึ่งมีลักษณะเป็นข้อกำหนดเนื้อหา เป้าหมาย และกิจกรรมการเรียนรู้ของแต่ละรายวิชา ไว้เป็นแบบแผนเดียวกัน

จิตรลดา แสงปัญญา ปราณี บุญชุ่ม และ สุชาติ วงศ์สุวรรณ (2537: 249) ได้กล่าวถึงแบบแผนของคำอธิบายรายวิชาในหลักสูตรฯ ว่า แบ่งได้เป็น 3 ส่วน คือ

1. กิจกรรมการเรียนรู้การสอน ที่จะต้องจัด ซึ่งสังเกตได้จากคำว่า ศึกษา สังเกต ฝึกปฏิบัติ ทดลอง ค้นคว้า ฯลฯ
2. เนื้อหา ที่จะนำมาให้ผู้เรียนได้เรียนรู้หรือฝึกทักษะ ซึ่งจะกำหนดเพียงขอบข่ายเนื้อหา เพื่อเปิดโอกาสให้ท้องถิ่นสามารถเพิ่มเติมรายละเอียดเองได้
3. จุดประสงค์การเรียนรู้ ที่ต้องการให้เกิดขึ้นในตัวผู้เรียน ซึ่งสังเกตได้จากข้อความที่อยู่หลังคำว่า เพื่อให้

คำอธิบายรายวิชาของวิชาภาษาไทย จะมีลักษณะพิเศษต่างจากวิชาอื่น ๆ ในหลักสูตร คือ ในระดับชั้นเดียวกัน จะมีคำอธิบายรายวิชาบังคับแกน ทั้ง 2 รายวิชา ร่วมกัน ในขณะที่รายวิชาอื่น ๆ จะมีคำอธิบายรายวิชาแยกจากกัน

สุจริต เพ็ชรชอบ และ สายใจ อินทร์พรชัย (2538: 28) ได้สรุปจุดประสงค์ของวิชาบังคับแกน ทั้ง 6 รายวิชาไว้ว่า มีลักษณะเน้นทางด้านทักษะพิสัย คือให้ผู้เรียนเกิดความรู้ความเจริญงอกงามในด้านการใช้ภาษาตามวัยและศักยภาพ ให้พัฒนาทักษะทางภาษาทั้ง 4 คือ ฟัง พูด อ่าน เขียน และใช้ภาษาอย่างมีศิลปะตามประเพณีและวัฒนธรรม สามารถแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับหนังสือ งานเขียน งานประพันธ์ โดยใช้เหตุผลประกอบ และสามารถสังเกตลักษณะของภาษาไทย เข้าใจหลักภาษาที่จะทำให้ใช้ภาษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ทักษะทางภาษาไทยในวิชาบังคับแกนทั้ง 6 รายวิชา อาจวิเคราะห์แยกตามทักษะและระดับชั้น ได้ดังตารางต่อไปนี้ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2535: 11-12)

ตารางที่ 2 ทักษะทางภาษาไทยตามหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521  
(ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) แยกตามระดับชั้น

ระดับชั้น /ทักษะ	มัธยมศึกษาปีที่ 1	มัธยมศึกษาปีที่ 2	มัธยมศึกษาปีที่ 3
ฟัง	ฟังคำอธิบาย คำบรรยาย เรื่องเล่า นิทาน ข่าว บทความ	ฟังคำบรรยาย โอวาท พระธรรมเทศนา การอภิปราย คำปราศรัย	ฟังข้อความและเรื่องราวในรูปแบบต่าง ๆ ที่ได้เรียนมาแล้ว
พูด	พูดสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็น เล่าเรื่อง รายงาน ชี้แจงเหตุผล อธิบายความต้องการ	พูดแสดงความคิดเห็น บรรยาย เล่าเหตุการณ์ที่ประสบ พูดในที่ประชุม	พูด อธิบาย พูดในที่ประชุม พูดในโอกาสต่าง ๆ พูดอภิปราย
อ่าน	อ่านหนังสือ หรืองานเขียนต่าง ๆ ทั้งบันเทิงคดีและสารคดี ท่องจำบทประพันธ์ที่ชอบ	อ่านออกเสียงทั้งร้อยแก้วและร้อยกรอง อ่านหนังสือ หรืองานเขียนต่าง ๆ ทั้งบันเทิงคดีและสารคดี ท่องจำบทประพันธ์ที่ชอบ	อ่านออกเสียง ทั้งร้อยแก้วและร้อยกรอง อ่านวรรณกรรม ประเภทต่าง ๆ ท่องจำบทประพันธ์ที่ชอบ
เขียน	เขียนคัดลอกข้อความ เขียนตามคำบอก จดบันทึก เรียงความย่อความ ขยายความ เขียนจดหมาย กรอกแบบฟอร์ม แต่งคำประพันธ์	เขียนแสดงเหตุผล แสดงความคิดเห็น เขียนย่อความ เรียงความ จดหมาย ประกาศ แต่งคำประพันธ์	เขียนรายงาน เล่าเรื่อง เรียงความ ย่อความ จดหมายติดต่อกิจธุระ จดหมายเปิดผนึกผ่านสื่อมวลชน โทรเลข ประกาศ คำเชิญชวน ถอดความจากคำประพันธ์ แต่งบทประพันธ์

จากตารางดังกล่าว จะเห็นได้ว่าทักษะภาษาไทย ตามหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) มีครบทั้งทักษะการฟัง พูด อ่าน เขียน โดยให้ความสำคัญกับทักษะทุกทักษะใกล้เคียงกัน ในแต่ละระดับชั้นมีทักษะที่ต้องฝึกแตกต่างกันเป็นส่วนใหญ่ แต่ยังมีบางทักษะที่ให้ฝึกอย่างต่อเนื่องทุกระดับชั้น ได้แก่ การฟังคำบรรยาย การท่องจำบทประพันธ์ที่ชอบ เรียงความ ย่อความ จดหมาย และแต่งคำประพันธ์

### 2.3 แนวทางการจัดการเรียนการสอนภาษาไทย

การจัดการเรียนการสอนภาษาไทย ตามหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) ดังกล่าว ได้มีการปรับปรุงแก้ไขหลายครั้ง จนในปัจจุบัน (พ.ศ. 2543) มีแนวทางการจัดการเรียนการสอนภาษาไทย ที่สำคัญ ดังนี้

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 (2542) ได้กำหนดแนวทางการจัดการศึกษาไว้ในหมวด 4 แนวทางการจัดการศึกษา โดยกำหนดหลักการจัดการศึกษาไว้ในมาตรา 22 ว่า

การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ

พระราชบัญญัติฉบับนี้ ยังได้กำหนดไว้ในมาตรา 23 ให้การจัดการศึกษาต้องเน้นความสำคัญทั้งความรู้ คุณธรรม กระบวนการเรียนรู้ และบูรณาการตามความเหมาะสม โดยเน้นการใช้ภาษาไทยให้ถูกต้อง และกำหนดไว้ในมาตรา 24 ให้การจัดการกระบวนการเรียนรู้ ดำเนินการดังต่อไปนี้ 1) จัดเนื้อหาสาระและกิจกรรม ให้สอดคล้องกับความสนใจและความถนัดของผู้เรียน โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล 2) ฝึกทักษะ กระบวนการคิด การจัดการ การเผชิญสถานการณ์ และการประยุกต์ความรู้มาใช้เพื่อป้องกันและแก้ไขปัญหา 3) จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ฝึกการปฏิบัติให้ทำได้ คิดเป็น ทำเป็น รักการอ่าน และเกิดการใฝ่รู้อย่างต่อเนื่อง 4) จัดการเรียนการสอนโดยผสมผสานสาระความรู้ด้านต่าง ๆ อย่างได้สัดส่วนสมดุลกัน รวมทั้งปลูกฝังคุณธรรม ค่านิยมที่ดีงาม และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ไว้ในทุกวิชา 5) ส่งเสริมสนับสนุนให้ผู้สอนสามารถจัดบรรยากาศ สภาพแวดล้อม สื่อการเรียน และอำนวยความสะดวกเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และมีความรอบรู้ รวมทั้งสามารถให้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ ทั้งนี้ ผู้สอนและผู้เรียนอาจเรียนรู้ไปพร้อมกันจากสื่อการเรียนการสอนและแหล่งวิทยาการประเภทต่าง ๆ และ 6) จัดการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นได้ทุกเวลาทุกสถานที่ มีการประสานความร่วมมือกับบิดามารดา ผู้ปกครองและบุคคลในชุมชนทุกฝ่าย เพื่อร่วมกันพัฒนาผู้เรียนตามศักยภาพ

แนวทางการจัดการเรียนการสอนตามพระราชบัญญัติฯ ดังกล่าว ทิศนา เขมมณี (2543: 1-22) ได้ให้คำอธิบายว่า มีลักษณะเป็นการจัดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม หรือการจัดการเรียนการสอนแบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และได้เสนอแนวคิดในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวทางนี้ไว้คือ หลักการ ชิปปา (CIPPA) ซึ่งประกอบด้วย

1. C มาจาก Construction หมายถึง กิจกรรมการเรียนรู้ที่ดี ควรเป็นกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนมีโอกาสสร้างความรู้ด้วยตนเอง
2. I มาจาก Interaction หมายถึง กิจกรรมการเรียนรู้ที่ดี จะต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคล และแหล่งความรู้ที่หลากหลาย
3. P มาจาก Physical participation หมายถึง กิจกรรมการเรียนรู้ที่ดี ควรให้ผู้เรียนมีโอกาสได้เคลื่อนไหวร่างกาย

4. P มาจาก Process learning หมายถึง กิจกรรมการเรียนรู้ที่ดี ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้กระบวนการต่าง ๆ

5. A มาจาก Application หมายถึง กิจกรรมการเรียนรู้ที่ดี ควรช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ที่เรียนไปประยุกต์ใช้ได้

การสอนตามหลักซิปปา ดังกล่าว มีวิธีจัดการเรียนการสอนได้หลายแบบ โดยแบบหนึ่งที่จะช่วยให้การจัดการเรียนการสอนง่ายขึ้น คือ การสอนตามโมเดลการสอนซิปปา (CIPPA Instructional model) หรือ แบบประสาน 5 แนวคิดหลัก ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนการสอน 7 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ขั้นการทบทวนความรู้เดิม 2) ขั้นการแสวงหาความรู้ใหม่ 3) ขั้นการศึกษาทำความเข้าใจข้อมูล/ความรู้ใหม่และเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับความรู้เดิม 4) ขั้นการแลกเปลี่ยนความรู้ความเข้าใจกับกลุ่ม 5) ขั้นการสรุปและการจัดระเบียบความรู้ 6) ขั้นการแสดงผลงาน และ 7) ขั้นการประยุกต์ใช้ความรู้ ซึ่งเป็นแนวทางหนึ่ง ที่ช่วยให้ครูสามารถจัดการเรียนการสอนที่นักเรียนเป็นศูนย์กลางได้

บทบาทของครู ในการจัดการเรียนการสอนแบบนักเรียนเป็นศูนย์กลาง ได้มีการกำหนดไว้ใน ระดับคุณภาพของครู (NTQ: National Teacher Qualification) (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2541, 1-5) ซึ่ง แบ่งเป็น 5 ระดับ คือ 1) ระดับครูปฏิบัติการ 2) ระดับครูชำนาญการ 3) ระดับครูเชี่ยวชาญ 4) ระดับครูเชี่ยวชาญพิเศษ และ 5) ระดับครูผู้ทรงคุณวุฒิ โดยมีรายละเอียด ดังตารางต่อไปนี้

### ตารางที่ 3 ระดับคุณภาพของครู

ระดับคุณภาพของครู	การปฏิบัติงาน	การสอน	เป้าหมายในการพัฒนา
ระดับ 1 ครูปฏิบัติการ	-เป็นครูที่ปฏิบัติงานโดยยังต้องอาศัยการชี้แนะ การสั่งการ รูปแบบ จากผู้อื่น หรือคำสั่ง เอกสาร แบบแผนต่าง ๆ และมีความมุ่งมั่นที่จะทำตามแบบแผนนั้น ๆ ให้สมบูรณ์ โดยคำนึงถึงเป้าหมายปลายทางเป็นอันดับรอง	-การสอนมุ่งเน้นเนื้อหา ผู้สอนเป็นผู้บอกความรู้ สอนตามแผนที่กำหนด กิจกรรมทุกอย่างตัดสินใจโดยครู มีสื่อเน้นความรู้ความจำ ประเมินผลเน้นการทดสอบเกิดผลต่อผู้เรียนในด้านความรู้ความจำเป็นส่วนใหญ่ ผลงานของผู้เรียนเป็นแบบเดียวกันตามที่ครูกำหนด รายงานผลเป็นภาพรวมของผู้เรียนทั้งชั้น	-เป้าหมายในการพัฒนาคำนึงถึงผลที่เกิดกับตนเอง เน้นความถูกต้องตามระเบียบ กฎเกณฑ์ มากกว่าเป้าหมาย ของงาน หรือผลที่เกิดขึ้นกับผู้รับบริการ

ตารางที่ 3 ระดับคุณภาพของครู (ต่อ)

ระดับคุณภาพของครู	การปฏิบัติงาน	การสอน	เป้าหมายในการพัฒนา
ระดับ 2 ครูชำนาญการ	- เป็นครูที่ปฏิบัติงานโดยมีกระบวนการพัฒนาไปสู่ความสามารถในการคิดเอง ทำเอง ตัดสินใจเองได้ โดยมีความมุ่งมั่นที่จะลงมือทำ รู้จักกำหนดเป้าหมายของงานไปที่ผู้รับบริการ แต่ยังไม่มีการขึ้นตอนการดำเนินงานไปสู่เป้าหมายนั้นอย่างชัดเจนและมีประสิทธิภาพ	- การสอนมุ่งเน้นความรู้ความเข้าใจ มีตัวอย่างมากขึ้น ตัดแปลงแผน สื่อ ให้เหมาะสมกับสภาพจำกัดต่าง ๆ ได้ มีอุปกรณ์มากขึ้น ผลงานของผู้เรียนยังเป็นเรื่องเดียวกัน แต่มีรายละเอียดแตกต่างกัน รายงานผลเป็นกลุ่ม	- เป้าหมายในการพัฒนา คำนึงถึงความถูกต้องตามระเบียบกฎเกณฑ์ ให้ความสำคัญต่อกระบวนการและเน้นผลที่เกิดขึ้นกับตนเองและผู้รับบริการเท่าๆกัน
ระดับ 3 ครูเชี่ยวชาญ	- เป็นครูที่ปฏิบัติงานอย่างมีเป้าหมาย มีขั้นตอนการปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบ สร้างสรรค์งานคิดและตัดสินใจได้เอง จัดลำดับความสำคัญของงานได้ เน้นการพัฒนาผู้เรียนเป็นสำคัญ	- การสอนมุ่งเน้นกระบวนการคิด ผู้เรียนได้ปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้เป็นส่วนใหญ่ ครูใช้คำถามมากขึ้น ถามหาวิธีการ มีแผนการสอนที่พัฒนาขึ้นเอง จัดทำเองได้เหมาะสมกับผู้เรียนเป็นรายบุคคล ใช้สื่อเน้นกระบวนการเรียนรู้มากขึ้น คำตอบของผู้เรียนหลากหลาย เกิดจากการแสวงหาและสรุปความรู้ของผู้เรียนตามเป้าหมายของครู กล่าวคือ กล้าแสดงออกอย่างสร้างสรรค์	- เป้าหมายในการพัฒนา คำนึงถึงผลที่เกิดขึ้นกับผู้รับบริการอย่างรอบด้าน สมดุล ทั้งถึงและเสมอภาค
ระดับ 4 ครูเชี่ยวชาญพิเศษ	- เป็นครูที่ดำเนินงานต่าง ๆ โดยคำนึงถึงบุคคลอื่น องค์กรประกอบอื่น ๆ ที่จะได้รับประโยชน์จากการปฏิบัตินั้น ๆ แต่ยังไม่สามารถสร้างความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน สร้างความเป็นเอกภาพให้ทุก ๆ ส่วน ทุกองค์ประกอบต่าง ๆ นั้นได้	- การสอนมุ่งเน้นการพัฒนาจริง ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการวางแผนการเรียน กิจกรรมและสื่อสอดคล้องสัมพันธ์กัน ส่งผลต่อพัฒนาการและความสามารถของผู้เรียนแต่ละคน ให้โอกาสในการแสดงออกอย่างอิสระ ผลงานของผู้เรียนแตกต่างกันตามกระบวนการเรียนการสอนที่เลือก	- เป้าหมายในการพัฒนา คำนึงถึงผลที่เกิดขึ้นกับผู้รับบริการ และการพัฒนาวิชาชีพ หรือ การพัฒนาสังคม

### ตารางที่ 3 ระดับคุณภาพของครู (ต่อ)

ระดับคุณภาพ ของครู	การปฏิบัติงาน	การสอน	เป้าหมายในการ พัฒนา
ระดับ 5 ครูผู้ทรง คุณวุฒิ	- เป็น ครู ที่ ปฏิบัติงาน ด้วย กระบวนการพัฒนาร่วมกันอย่าง สร้างสรรค์ บนพื้นฐานของผล พัฒนาทางบวกอย่างเท่าเทียมกัน ของทุกฝ่าย ที่เกี่ยวข้อง สร้าง ความเป็นเอกภาพของงาน และ กลุ่มบุคคลทั้งหมด รวมทั้งความ สมดุลของสิ่งแวดล้อม	-การสอนมุ่งเน้นการค้นหา สร้างความ รู้ร่วมกันกับผู้เรียน ผู้เรียนเป็นผู้วาง แผนการเรียนและกำหนดหลักสูตร ของห้องเรียนเกือบทั้งหมด ร่วม ประเมินผลการเรียนรู้ของตนเองและ การสอนของครู ใช้สื่อหลากหลายตอบ สนองความต้องการของผู้เรียนแต่ละ คนและทุกคน ผลงานของผู้เรียนคนละ อย่างคนละเรื่องตามความสนใจและ ความถนัดอย่างแท้จริง เป็นผู้สร้างผู้ นำให้ผู้เรียน และเพื่อนครู เป็นผู้นำ คิด เอง พัฒนาเองได้รอบด้านอย่างยั่งยืน	-เป้าหมายในการ พัฒนา คำนึงถึง ประโยชน์ส่วน รวม ส่งผลให้เกิด การ สร้าง และ พัฒนาวิชาชีพ อย่างถาวร มี เกียรติภูมิ เป็นตัว อย่างได้ทั้งด้าน วิชาชีพ และชีวิต ส่วนบุคคล

จากตารางดังกล่าวจะเห็นว่า ระดับคุณภาพของครูดังกล่าว แบ่งเป็น 3 ด้าน คือ ด้านการปฏิบัติงาน จะเป็นการยกระดับจากการพยายามปฏิบัติให้ถูกกฎระเบียบเป็นการพัฒนาร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ ด้านการสอน จะเป็นการเปลี่ยนแปลงจากการสอนที่ครูเป็นผู้กำหนดทุกอย่างไปสู่การที่ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างเป็นกระบวนการ และด้านการพัฒนาจะเปลี่ยนเป้าหมายจากตนเองไปสู่ส่วนรวม

อาจสรุปได้ว่าการจัดการเรียนการสอน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ รวมทั้งสามารถใช้ภาษาไทยได้อย่างถูกต้องนั้น อาจทำได้หลายแนวทาง แต่แนวทางหนึ่งซึ่งจะเป็นประโยชน์อย่างกว้างขวาง คือการใช้กระบวนการเรียนการสอน ที่มีทฤษฎีสันับสนุน และผ่านการทดลองใช้ได้ผลดีมาแล้ว โดยมีกระบวนการเรียนการสอนในลักษณะดังกล่าว คือ กระบวนการเรียนการสอน ตามแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ในทฤษฎีวิวัฒนาการเชิงสังคม (Sociocultural theory) ของไวโกตสกี

### 3. ทฤษฎีวิวัฒนาการเชิงสังคม ของไวกอตสกี

#### 3.1 พัฒนาการทางสติปัญญา

แนวความคิดพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ เป็นแนวคิดที่เด่นที่สุดใน ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา (Cognitive development theory) ของ เลฟ เซเมนโนวิช ไวกอตสกี (Lev Semenovich Vygotsky) นักจิตวิทยาชาวรัสเซีย เชื้อสายยิว ผู้ซึ่งได้รับฉายาว่า "The Mozart of Psychology" (Solso, 1991: 383)



ภาพที่ 1

เลฟ เซเมนโนวิช ไวกอตสกี  
(Lev Semenovich Vygotsky)  
1896-1934

ไวกอตสกี เกิดที่เมือง ออร์ซาร์ (Orsha) ในรัสเซียเมื่อ ค.ศ. 1896 หลังจากจบการศึกษาระดับปริญญาตรีจากมหาวิทยาลัย มอสโคว์ใน ค.ศ. 1917 แล้ว เขาได้เข้าศึกษาต่อในสาขาปรัชญา จิตวิทยา และวรรณคดี ในมหาวิทยาลัยประชาชนชานเนียฟสกี (Shaniavsky People's University) ต่อมา เขาได้แต่งหนังสือชื่อ จิตวิทยาของศิลปะ (The Psychology of Art) ใน ค.ศ. 1925 ซึ่งได้เปิดโอกาส ให้เขาเข้าทำงานในสถาบันจิตวิทยาแห่งมหาวิทยาลัยมอสโคว์ ร่วมกับ ลูเรีย (Alexander Luria) ลีออนเจียฟ (Alexsi Leont'ev) และบุคคลอื่น ๆ เขาได้ก่อตั้งสถาบัน ดีเฟกโทโลยี (Institute of Defectology) ขึ้น แต่เนื่องจากความคิดเกี่ยวกับภาษาของเขา ขัดแย้งกับความคิดของ สตาลิน งานของเขาจึงถูกระงับไว้เป็นเวลานาน จนหลัง ค.ศ. 1980 งานของเขาจึงเริ่มเป็นที่รู้จักในสหรัฐอเมริกา ไวกอตสกี เสียชีวิตด้วยวัณโรค ในเดือนมิถุนายน ค.ศ. 1934 รวมอายุได้ 37 ปี (Gradler, 1997: 237-239)

ทฤษฎีของ ไวกอตสกี มีนักจิตวิทยาบางท่านเรียกว่า ทฤษฎีวิวัฒนาการเชิงสังคม (Sociocultural theory) (Berk and Winsler, 1995: 9; Eggen and Kauchak, 1997: 52) หรือ ทฤษฎีประวัติศาสตร์เชิงสังคม (Sociohistorical theory) (Crain, 1992: 193; Gredler, 1997: 237) โดยชื่อแรกเรียกตามลักษณะสำคัญของทฤษฎี ส่วนชื่อหลังเป็นคำที่ ไวกอตสกี เรียกทฤษฎีของตนเอง (Henderson and Cunningham, 1994: 255-256; Sutton, 1988:73) ในปัจจุบันทฤษฎีนี้เป็นแนวคิดพื้นฐานของนักจิตวิทยาในกลุ่มคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist) ร่วมกับทฤษฎีของ เพียเจต์ (Piaget) และ บรูเนอร์ (Bruner) ด้วย (Krogh, 1994: 396; Spodek and Saracho, 1994, 73)

ไวกอตสกี พัฒนาทฤษฎีของตนเองขึ้นบนพื้นฐานของ ทฤษฎีการเรียนรู้ระบบการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก (Classical conditioning) ของ พาฟลอฟ (Pavlov) โดยอธิบายว่า พฤติกรรมมนุษย์

คือ การตอบสนองที่มีต่อ สิ่งเร้า หรือ ประสบการณ์ 5 ประเภท รวมกัน คือ 1) การตอบสนองตามกรรมพันธุ์ (Inherited reactions) เช่น การกระตุกเมื่อถูกเคาะที่หัวเข่า 2) การตอบสนองอันเป็นผลจากการวางเงื่อนไขที่บุคคลนั้นเคยได้รับ (Conditional reactions) เช่น การน้ำลายไหลเมื่อได้ยินคำว่า มะม่วง 3) ประสบการณ์ที่ตกทอดมาจากประวัติศาสตร์ทางวัฒนธรรม (Historical experience) เช่น ลักษณะการแสดงความเคารพ 4) ประสบการณ์ที่บุคคลได้รับร่วมกับบุคคลอื่น ๆ ในสังคมเดียวกัน (Social experience) เช่น การเข้าโรงเรียน 5) จิตสำนึก (Consciousness) หรือประสบการณ์ที่ปรุงแต่งขึ้นในจิตใจจากประสบการณ์จริงทั้งหลาย ที่มนุษย์ได้รับในชีวิต เช่น การพูดกับตัวเองในลักษณะการวางแผนในขณะที่กำลังคิดวิธีแก้ปัญหา (Vygotsky, 1997: 27-45)

ไวโกตสกี ตั้งใจที่จะพัฒนาทฤษฎีที่อธิบายจิตสำนึกของมนุษย์ (Vygotsky, 1997: lxi) โดยมีแนวคิดพื้นฐานซึ่งเรียกว่า กฎพื้นฐานของพัฒนาการทางวัฒนธรรม (A general genetic law of cultural development) ที่สรุปได้ว่า องค์ประกอบต่าง ๆ เช่น ความสนใจ ความจำ การสร้างมโนทัศน์ และ ความปรารถนา ในพัฒนาการทางวัฒนธรรมของมนุษย์แต่ละคน เป็นความเปลี่ยนแปลงทางจิตใจ ที่มีจุดเริ่มต้นจากอิทธิพลของ สภาพแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรม ที่ตกทอดมาจากบรรพบุรุษ และการแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมกันระหว่างสังคมต่าง ๆ ในปัจจุบัน ผ่านประสบการณ์ที่แต่ละคนต่างได้รับและร่วมกันได้รับ แล้วแปรสภาพเป็นคุณลักษณะทางจิตใจของแต่ละบุคคลในที่สุด (Vygotsky, 1981: 163)

ไวโกตสกี จำแนกองค์ประกอบต่าง ๆ ของจิตใจออกเป็น 2 ส่วนใหญ่ ๆ คือ

1. องค์ประกอบของจิตใจตามธรรมชาติขั้นพื้นฐาน (Lower natural mental functions) หมายถึง องค์ประกอบที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติ ตั้งอยู่บนพื้นฐานของระบบทางชีวภาพ ที่มนุษย์ทุกคนมีเหมือน ๆ กัน เช่น การรับรู้ ความจำ การใส่ใจ เป็นต้น

2. องค์ประกอบของจิตใจทางวัฒนธรรมขั้นสูง (Higher cultural psychological functions) หมายถึง เครื่องมือทางจิตใจ (Psychological Tools) ต่างๆ ที่ได้มาจากวัฒนธรรมซึ่งถ่ายทอดมาสู่ตัวบุคคลโดยการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นที่มีเครื่องมือนี้แล้ว โดยมีลักษณะเป็นเครื่องหมาย และสัญลักษณ์ หรือระบบเครื่องหมาย-สัญลักษณ์ เช่น ภาษา กิริยาท่าทาง สัญลักษณ์ทางคณิตศาสตร์ เครื่องช่วยจำ (Alkin, 1992: 707-708; Berk and Winsler, 1995: 5; Hanilton and Ghatala, 1994: 257; Kozulin, 1996: 103) การคิดอย่างเป็นเหตุผล การคิดเชิงมโนทัศน์ และการกำกับตนเองในการเรียนรู้ (Gredler, 1997: 254-256)

ไวโกตสกี มีความเห็นว่าพัฒนาการของมนุษย์ คือ การทำงานของ กระบวนการเสริมสร้างคุณลักษณะของตนเอง (Internalization) ซึ่งประกอบด้วยกระบวนการต่าง ๆ ที่มนุษย์ใช้ในการเสริมสร้างองค์ประกอบของจิตใจทางวัฒนธรรมขั้นสูง จากการปรับสภาพกิจกรรมและกระบวนการภายใน



นอกให้เป็นภายใน โดยมีกระบวนการย่อยที่สำคัญคือ การสร้างสื่อกลาง (Mediation) ซึ่งหมายถึง การที่จิตใจสร้างสื่อกลางขึ้นมาแทนสิ่งต่าง ๆ ที่ตนเองรับรู้ ด้วยเครื่องมือของจิตใจ (Psychological tools) เช่น ภาษา ที่ตนเองมีอยู่ในขณะรับรู้ นั่น สื่อกลางที่สร้างขึ้นใหม่ดังกล่าวจะช่วยเสริมสร้าง องค์ประกอบของจิตใจทางวัฒนธรรมขั้นสูง และกำกับความคิด ความรู้ และพฤติกรรมของตนเอง เหมือนเครื่องมือทางวัตถุ ที่ทำหน้าที่เป็นสื่อกลาง ในการทำงานทางกายของมนุษย์ (Berk and Winsler, 1995: 20-24; Hamilton and Ghatala, 1994: 257-258)

กระบวนการเสริมสร้างคุณลักษณะของตนเอง ประกอบด้วยการปรับสภาพ 3 ระยะ คือ 1) การปรับโครงสร้างของกิจกรรมภายนอกให้เริ่มเป็นกิจกรรมภายใน 2) การปรับกระบวนการระหว่างบุคคลให้เป็นกระบวนการภายในบุคคล 3) การปรากฏขึ้นขององค์ประกอบของจิตใจทางวัฒนธรรมขั้นสูงจากการปรับสภาพดังกล่าว โดยในระยะยาวกระบวนการนี้จะแสดงผลออกมาเป็น คุณลักษณะของแต่ละบุคคลตามวัฒนธรรมของแต่ละสังคมในที่สุด (Vygotsky, 1978: 56-57)

ไวกอตสกี (Vygotsky, 1962: 52-81; 1997: 96-145) ได้ศึกษาการสร้างมโนทัศน์ (Concept formation) ของมนุษย์ และได้ใช้แนวคิดของกระบวนการเสริมสร้างคุณลักษณะของตนเอง และกระบวนการสร้างสื่อกลาง ในการอธิบายมโนทัศน์ของมนุษย์ไว้ว่าเป็นสิ่งที่สร้างสรรค์ขึ้นจากการทำงานร่วมกันขององค์ประกอบทั้งหลายของจิตใจ จากภาพรวมไปสู่รายละเอียด และจากรูปธรรม ไปสู่นามธรรม โดยแบ่งได้เป็น 3 ขั้น คือ

1. ขั้นสร้างช่อมโนทัศน์ (Unorganized congeries or heap) เป็นขั้นเริ่มต้นที่มนุษย์ ตั้งช่อมโนทัศน์ขึ้นมาได้ แต่ยังไม่สามารถให้ความหมายหรือคำอธิบาย เกี่ยวกับคุณลักษณะต่าง ๆ อย่างแน่นอนได้

2. ขั้นเชื่อมโยงคุณลักษณะกับช่อมโนทัศน์ (Thinking in complex) เป็นขั้นที่มนุษย์เริ่มเชื่อมโยงคุณลักษณะต่าง ๆ จำนวนมาก เข้ากับช่อมโนทัศน์อย่างแนบใจได้ แต่ยังไม่สามารถบอกถึงคุณลักษณะที่สำคัญที่สุดของมโนทัศน์นั้นได้ โดยมีลักษณะเด่นคือ คุณลักษณะที่เชื่อมโยงกับมโนทัศน์ ในขั้นนี้ จะเป็นเฉพาะสิ่งที่สังเกตได้ด้วยประสาททั้ง 5 เช่น สี ขนาด น้ำหนัก รูปร่าง เท่านั้น

3. ขั้นมโนทัศน์ที่สมบูรณ์ (Potential concept) เป็นขั้นที่มนุษย์สร้างมโนทัศน์ได้อย่างสมบูรณ์ โดยการประเมินค่าคุณลักษณะต่าง ๆ ที่เชื่อมโยงกับช่อมโนทัศน์ แล้วตัดสินใจว่าคุณลักษณะกลุ่มใด เป็นส่วนที่สำคัญที่สุดที่จะขาดไม่ได้ของมโนทัศน์นั้น คือ สามารถให้ความหมายหรือ อธิบายเกี่ยวกับคุณลักษณะที่แท้จริงของมโนทัศน์นั้น และแยกมโนทัศน์นั้นออกจากมโนทัศน์อื่น ๆ ที่คล้ายคลึงกันได้

สรุปได้ว่าทฤษฎีของไวกอตสกี อธิบายพัฒนาการทางสติปัญญา โดยมุ่งเน้นที่จิตสำนึกของมนุษย์ว่า พัฒนาการทางสติปัญญา เป็น คุณลักษณะ ที่มนุษย์สร้างสรรค์ขึ้น จากปฏิสัมพันธ์ระหว่าง

สิ่งแวดล้อมภายนอก โดยมีสิ่งแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรมเป็นส่วนสำคัญ กับองค์ประกอบภายในทั้งทางชีวภาพและจิตใจ โดยมีเครื่องมือของจิตใจ เป็นส่วนสำคัญ

### 3.2 พัฒนาการทางภาษา และการกำกับตนเอง

ไวโกตสกี ได้กล่าวถึงความสำคัญของ ภาษา ไว้ว่า ภาษา เป็นสิ่งที่สะท้อนความเป็นจริงของสิ่งที่รับรู้ ภาษา เป็นคุณแจตุธรรมชาติแห่งจิตสำนึกของมนุษย์ ถ้อยคำ เป็นสิ่งสำคัญ ไม่เพียงในการพัฒนาของความคิดเท่านั้น แต่ยังมีมีความสำคัญในการพัฒนาของจิตสำนึกทั้งปวงด้วย คำ ๆ หนึ่ง เป็นเสมือนดาวดวงหนึ่ง ๆ ในจักรวาลแห่งจิตสำนึกของมนุษย์ (Vygotsky, 1962: 153)

ไวโกตสกี กล่าวถึงคุณลักษณะของภาษาไว้ว่า ภาษา เป็นสิ่งที่สังคมถ่ายทอดให้ เป็นพื้นฐานของคุณภาพในการคิด และเป็นสิ่งที่มีมีความสำคัญยิ่งในพัฒนาการทางสติปัญญาของมนุษย์ (Ebbeck and Ebbeck, 1996: 60; Wadworth, 1996: 11)

แฮมมิลตัน และ เกตตาลา (Hamilton and Ghatala, 1994: 259-263) ได้อธิบายขั้นตอนของพัฒนาการทางภาษาตามแนวคิดของ ไวโกตสกี ไว้ว่า ความคิดและภาษาเป็นสิ่งที่มีความต่างกัน เป็นอิสระจากกัน แต่เด็กจะค่อย ๆ เชื่อมโยงและพัฒนาทั้งความคิดและภาษาไปพร้อม ๆ กัน จากขั้นต้นที่ภาษาเป็นเพียงการเปล่งเสียง และความคิดเป็นเพียงความรู้สึกในใจ จนถึงขั้นสูงที่ความคิดแสดงออกเป็นถ้อยคำ และภาษาแสดงถึงความเป็นเหตุผล โดยภาษาจะมีหน้าที่ช่วยจัดระเบียบความคิด พัฒนาการดังกล่าว แบ่งได้เป็น 4 ขั้น คือ

1. ขั้นเริ่มต้นหรือขั้นตามธรรมชาติ (Primitive or natural stage) ขั้นนี้จะเริ่มตั้งแต่แรกเกิด จนถึงประมาณ 2 ขวบ เด็กจะเปล่งเสียงเพื่อตอบสนองต่อสิ่งเร้าต่าง ๆ ทั้งจากภายในและภายนอกตนเอง ตามความรู้สึกของตน ในช่วงท้าย ของขั้นนี้ เด็กจะเริ่มพูดเป็นคำ ๆ ได้ ถ้าได้รับการกระตุ้นจากผู้ใหญ่

2. ขั้นไร้เดียงสา (Naive psychology stage) ขั้นนี้จะเริ่มประมาณ 2 ขวบ ถึง 4 ขวบ เด็กจะเริ่มตระหนักในลักษณะของสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่ล้อมรอบตัวเอง จะใช้คำพูดเพื่อเรียกชื่อสิ่งต่าง ๆ ตามหลักเกณฑ์ทางภาษาได้ แต่ยังไม่เข้าใจความหมายที่แท้จริงทั้งหมดของคำพูดเหล่านั้น

3. ขั้นสัญญาณภายนอก (External sign stage) ขั้นนี้จะเริ่มประมาณ 4 ขวบ ถึง 7 ขวบ เด็กจะสามารถใช้สัญลักษณ์แทนความจริง เช่น ภาษา เป็นเครื่องช่วยแก้ปัญหาในจิตใจ โดยแสดงออกให้เห็นได้อย่างชัดเจน เช่น นับนิ้วเพื่อช่วยบวกเลข พูดสอนตัวเองเวลาทำงาน เป็นต้น ขั้นนี้สอดคล้องกับ ขั้นการพูดแบบตนเองเป็นศูนย์กลาง (Egocentric speech) ตามแนวคิดของ เพียเจท์ (Piaget)

4. ขั้นเติบโตภายใน (Ingrowth stage) ช่วงนี้จะเริ่มตั้งแต่ประมาณ 7 ขวบ เป็นต้นไป ในขั้นนี้การแสดงออกถึงการใช้ภาษาและสัญลักษณ์อย่างเห็นได้ชัดจะลดลงไป เด็กจะใช้ภาษาเป็นเครื่อง

มือในการคิด และการแก้ปัญหา ในลักษณะที่เป็นกระบวนการภายในจิตใจ ไวกอตสกี ไม่เห็นด้วยกับ เพียเจท์ (Piaget) ที่ว่า การพูดแบบตนเองเป็นศูนย์กลาง (Egocentric speech) จะหายไปเมื่อเด็กอายุมากขึ้น โดยเสนอความเห็นว่าการพูดแบบตนเองเป็นศูนย์กลาง จะหายไปเกิดขึ้นในใจ เป็นการพูดในใจ (Inner speech) ซึ่งเป็นการใช้คำพูด และสัญลักษณ์ต่าง ๆ ในใจ เป็นเครื่องช่วยในการแก้ปัญหา และควบคุมการทำงานของตนเองต่อไป

จะเห็นได้ว่าพัฒนาการทางภาษา ตามแนวคิดของ ไวกอตสกี จะเน้นความสัมพันธ์ระหว่างความคิดกับภาษา ซึ่งเริ่มต้นจากในวัยทารก ซึ่งเป็นวัยที่ความคิดและภาษาเป็นอิสระจากกัน แต่เด็กจะค่อย ๆ เชื่อมโยงทั้งสองสิ่งเข้าด้วยกัน และพัฒนาทั้งสองสิ่งไปพร้อม ๆ กัน จนความคิดส่วนใหญ่อยู่ในลักษณะของภาษา และภาษาส่วนใหญ่จะแสดงถึงความคิด

เบนสัน (Benson, 1995) ได้อธิบายแนวคิดของ ไวกอตสกี ว่ามองพัฒนาการของความคิดและภาษาเป็นอิสระจากกัน และต่างก็ได้รับอิทธิพลจากกระบวนการสร้างมโนทัศน์ ซึ่งขึ้นกับสภาพของพัฒนาการของผู้นั้น การเรียนรู้ขึ้นอยู่กับพัฒนาการ แต่พัฒนาการไม่ขึ้นกับการเรียนรู้

ไวกอตสกี กล่าวถึงปรากฏการณ์การพูดกับตนเอง (Private speech) ของเด็กว่าเป็น วิธีที่เด็กใช้เพื่อกำกับความคิด และการกระทำของตนเอง (Berk and Winsler, 1995: 34-37; Schunk, 1991: 272; Woolfolk, 1995:49) การพูดกับตนเองเชื่อมโยงและมีพัฒนาการไปพร้อม ๆ กับการกำกับตนเอง (Self-regulation) (Schunk, 1991:271)

นิสเบท และ ชุคสมิท (Nisbet and Shucksmith, 1986: 48) ได้สรุปบทบาทของภาษาต่อการกำกับตนเองว่า มีพัฒนาการแบ่งได้เป็น 3 ระยะคือ 1) คำพูดของผู้ใหญ่จะควบคุมหรือโน้มนำพฤติกรรมของเด็ก 2) คำพูดของเด็กเองกำกับพฤติกรรมของตนเอง โดยการพูดออกเสียง 3) คำพูดของเด็กเอง ในลักษณะการพูดในใจทำหน้าที่กำกับพฤติกรรมของเด็ก

อาจสรุปความสัมพันธ์ระหว่างภาษาและการกำกับตนเองตามแนวคิดของ ไวกอตสกี ได้ว่าการกำกับตนเองมีพัฒนาการไปพร้อม ๆ กับพัฒนาการทางภาษา โดยภาษาเป็นเครื่องมือที่บุคคลใช้ในการกำกับความคิด และพฤติกรรมของตนเอง

### 3.3 ปฏิสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการและการเรียนรู้

ไวกอตสกี ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการกับการเรียนรู้ ใน 2 ประเด็นคือ ความสัมพันธ์โดยรวมระหว่างพัฒนาการกับการเรียนรู้ และความสัมพันธ์เฉพาะเมื่อเด็กเข้าสู่วัยเรียน (Vygotsky, 1978: 84)

เบอร์ค และ วินส์เลอร์ (Berk and Winsler, 1995: 100-101) อธิบายความสัมพันธ์โดยรวมระหว่างพัฒนาการและการเรียนรู้ตามแนวคิดของ ไวกอตสกี ว่า การเรียนรู้ไม่แยกออกจากพัฒนาการ แต่ไม่เป็นอันหนึ่งอันเดียวกับพัฒนาการ การเรียนรู้มีพัฒนาการเป็นพื้นฐาน แสดงบทบาทหลักในพัฒนาการ และยกระดับพัฒนาการให้สูงขึ้น

ไวกอตสกี ให้แนวคิดว่าพัฒนาการทางสติปัญญา รวมทั้งการเรียนรู้ ที่รู้ได้จากปัญหาที่สามารถแก้ได้ จะเพิ่มพูนขึ้น ในช่วงแห่งประสบการณ์ทางสังคมและวัฒนธรรม ที่มีลักษณะเคลื่อนไหว (Dynamic) และ คั่นตัว (Sensitive) แนวคิดนี้เรียกว่า แนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ (Zone of proximal development) หรือ ZPD (Berk and Winsler, 1995: 26) หรือ ขอบเขตของการเพิ่มพูนพัฒนาการ (Zone of next development) (Gredler, 1997: 256; Sutton, 1988:73)

ไวกอตสกี ได้ให้นิยามของ แนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ว่า หมายถึงขอบเขตของการเรียนรู้ ซึ่งเป็นช่วงห่างระหว่าง ระดับพัฒนาการทางสติปัญญาที่เป็นอยู่ หรือความสามารถเดิม ที่รู้ได้จากปัญหาที่แก้ได้ด้วยตนเอง กับ ระดับศักยภาพของพัฒนาการทางสติปัญญา ที่รู้ได้จากปัญหาที่ยังแก้ด้วยตนเองไม่ได้ แต่อาจแก้ได้ถ้าได้รับคำแนะนำ (Guidance) และการร่วมงาน (Collaboration) กับผู้ใหญ่ และเพื่อนวัยเดียวกันที่มีความสามารถมากกว่า (Vygotsky, 1978: 86) ซึ่งจะทำให้พัฒนาการทางสติปัญญาหรือความรู้ความสามารถของเด็กเพิ่มพูนขึ้น และแก้ปัญหานั้นได้ด้วยตนเองในเวลาต่อไป หรืออาจกล่าวได้ว่า สิ่งใดที่เด็กสามารถทำได้ด้วยความช่วยเหลือในวันนี้ เด็กจะสามารถทำได้ด้วยตนเองในวันหน้า (Vygotsky, 1978: 87)

เฮดเดการ์ด์ (Hedegaard, 1996: 175) ซึ่งให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้กับการศึกษาว่า แนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ อาจมองได้ว่า เป็นลักษณะเฉพาะของการกระทำกิจกรรมที่แน่นอนอย่างหนึ่ง ซึ่งสำหรับนักเรียนแล้ว กิจกรรมนี้คือการเรียนการสอนนั่นเอง

จากแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ดังกล่าว อาจสรุปทัศนะของ ไวกอตสกี ที่มีต่อการศึกษาได้ว่า การศึกษามีหน้าที่เพิ่มพูนพัฒนาการของมนุษย์ เด็กจะสามารถพัฒนาความรู้ความสามารถของตนขึ้นได้ จากประสบการณ์ ที่ประกอบด้วยปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เช่น การร่วมงาน (Collaboration) และ การปฏิสัมพันธ์ (Interaction) กับครู ผู้ปกครอง และเด็กคนอื่น ๆ (Berk and Winsler, 1995: 26) โดยมีแนวทางนำไปใช้ในการเรียนการสอน ดังนี้

ด้านการร่วมงาน (Collaboration) ทินซ์แมนน์ และ คณะ (Tinzmann and others, 1990: 1-2) ได้กล่าวถึงการร่วมงาน หรือ ห้องเรียนแบบร่วมงาน (Collaborative Classroom) ว่าหมายถึง การจัดการเรียนการสอนที่เลียนแบบการทำงานในสังคม ที่จะมีกลุ่มขนาดต่าง ๆ ทั้งกลุ่มใหญ่และกลุ่มเล็ก โดยมีลักษณะสำคัญ 4 ประการ คือ

1. การแลกเปลี่ยนความรู้ ระหว่างครูกับนักเรียน และนักเรียนกับนักเรียน (Shared knowledge among teacher and students)
2. การสลับเปลี่ยนกันเป็นผู้เชี่ยวชาญระหว่างครูกับนักเรียน และนักเรียนกับนักเรียน (Shared authority among teacher and students)
3. ครูเป็นผู้ประสานสัมพันธ์ (Teacher as mediators)
4. การจัดให้นักเรียนในกลุ่มมีความรู้ความคิดเห็นแตกต่างกัน (Hetrogeneous grouping of students)

ด้านการปฏิสัมพันธ์ (Interaction) แนวทางที่เด่นที่สุดคือ สแกฟโพล์ดิง (Scaffolding) ซึ่งเป็นบทบาทเชิงปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน ในลักษณะการช่วยเหลือตามสภาพปัญหาที่เป็นอยู่ในขณะนั้น ด้วยวิธีการต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาได้ด้วยตนเองได้ โดยมี 6 วิธี คือ (Wood, Bruner and Ross, 1976: 98)

1. การคัดเลือก (Recruitment) คือ การทำให้ผู้เรียน สนใจ และตั้งเป้าหมายในการเรียน ด้วยการเลือกเรื่องที่เหมาะสม และน่าสนใจมานำเสนอ
2. การลดทางเลือก (Reduction in degrees of freedom) คือ การลดกิจกรรมที่ไม่จำเป็น และลดขนาดของงานลง
3. การรักษาสันทาง (Direction maintenance) คือ การรักษาความสนใจ ที่มีต่อเป้าหมาย ด้วยการจัดการที่จะทำให้คุณสนุกสนานน่าสนใจ การเอ่ยถึงคุณค่าของงานที่กำลังทำ และความน่าสนใจของงานที่จะทำต่อไป
4. การชี้จุดสำคัญ (Marking critical features) คือ การชี้ให้เห็นคุณสมบัติสำคัญ ที่แสดงว่างานนั้นสำเร็จหรือ ไปถูกทางแล้ว รวมถึงการให้ข้อมูลเกี่ยวกับข้อบกพร่อง หรือคลาดเคลื่อน ในงานที่กำลังทำอยู่ด้วย
5. การป้องกันปัญหา (Frustration control) คือ การจัดเตรียมงานให้มีความปลอดภัย และสะดวกพอเพียง สำหรับการทำกิจกรรมของผู้เรียน โดยไม่ให้ผู้เรียนต้องพึ่งพาผู้สอนมากเกินไปในระหว่างการทำกิจกรรม
6. การสาธิต (Demonstration) คือ การแสดงตัวอย่าง เพื่อเป็นแนวทางในการแก้ปัญหาที่ผู้เรียนกำลังเผชิญอยู่ในขณะนั้น

วูด (Wood, 1988: 79) ได้จำแนกระดับของ สแกฟโพล์ดิง จากน้อยไปมากไว้ 5 ระดับ คือ

1. การให้คำแนะนำอย่างกว้าง ๆ

2. การบอกแนวทางในจุดที่เป็นปัญหา
3. การให้แนวทางเลือกวัสดุอุปกรณ์ที่ต้องใช้
4. การจัดวัสดุอุปกรณ์ที่ต้องใช้ให้
5. การสาธิตให้ดู

บุษบง ดันติวงศ์ (Tantiwong, 1994: 3-11) ได้ศึกษาการใช้คำพูดของครู ในลักษณะของ สแกฟโฟลด์ดิ้ง พบว่าคำพูดที่ประสบความสำเร็จในการทำให้ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาด้วยตนเองได้ มีอยู่ 4 ลักษณะ คือ

1. การให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีความหมายกับผู้เรียน หรือ ตรงตามปัญหาที่เกิดขึ้นกับ ผู้เรียน ในขณะนั้น
2. การวิเคราะห์งาน เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจงานอย่างชัดเจน และทำให้งานดูง่ายขึ้น
3. การทบทวนคำพูด หรือทบทวนความมุ่งหมายของสิ่งที่กำลังกระทำอยู่
4. การยืดหยุ่นให้ผู้เรียน สามารถเปลี่ยนแปลงลักษณะของการมีส่วนร่วมได้ ตามความสนใจของเขา

สแกฟโฟลด์ดิ้ง จะได้ผลดีควรประกอบด้วยคุณลักษณะ 5 ประการ คือ (Berk and Winsler, 1995: 26-29)

1. การแก้ปัญหาพร้อมกัน (Join problem solving) คือ การสร้างความกระตือรือร้นต่อสิ่งที่นำเสนอ และมีความหมายทางวัฒนธรรมในการทำงานร่วมกันเพื่อแก้ปัญหา หรือ ไปสู่จุดมุ่งหมายร่วมกัน ระหว่างเด็กกับเด็ก หรือเด็กกับผู้ใหญ่

2. การสร้างความเข้าใจร่วมกัน (Intersubjectivity) คือ กระบวนการที่เริ่มต้นจากผู้ที่มีความเข้าใจต่างกัน มาแลกเปลี่ยนความเข้าใจกัน ด้วยวิธีการสื่อสารแบบต่าง ๆ เพื่อนำไปสู่การมีความเข้าใจร่วมกันและการทำงานร่วมกันอย่างแท้จริงในที่สุด การสร้างความเข้าใจร่วมกันจะสร้าง ความเข้าใจพื้นฐานสำหรับผู้ร่วมงานแต่ละคน ในการติดต่อสื่อสาร และสร้างทักษะที่เหมาะสมต่อกัน ผู้ใหญ่ จะพยายามสร้างความเข้าใจร่วมกันในขณะที่ถ่ายทอดความรู้ความเข้าใจ ของตนให้แก่เด็ก

3. การตอบสนองอย่างอบอุ่น (Warmth and responsiveness) คือ การที่ผู้ใหญ่มีการตอบสนองต่อกิจกรรมต่าง ๆ ของเด็กอย่างชื่นชม และเป็นมิตร เพื่อให้เด็กรู้สึกมีความสุขและกระตือรือร้นในการทำงานที่ท้าทายความสามารถของตน

4. การเอาใจใส่ดูแลผู้เรียน (Keep the child in the ZPD) คือ การช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาตนเองด้วยการทำงานไปได้อย่างต่อเนื่อง โดยทำได้ 2 ทาง คือ 1) การจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมกับความต้องการของเด็ก เช่น ถ้างานนั้นยากเกินไปก็ช่วยทำให้ง่ายลง หรือถ้านักเรียนเริ่มเบื่อก็นำเสนองาน

ที่ท้าทายให้ 2) การสอดแทรกในจังหวะที่เหมาะสม คือการให้ความช่วยเหลือ และการสอน เมื่อเด็กต้องการ และคอยสังเกตอยู่ห่าง ๆ เมื่อเด็กทำงานได้แล้ว

5. การส่งเสริมการกำกับตนเอง (Promote self-regulation) คือ การสนับสนุนให้เด็กกำกับกิจกรรมที่ทำร่วมกันให้มากที่สุดเท่าที่ทำได้ โดยกระตุ้นให้เด็กพยายามแก้ปัญหาจนสำเร็จได้ด้วยตนเอง มากกว่าการให้คำตอบสำเร็จรูป และการออกคำสั่งให้เด็กทำตาม เพื่อให้เด็กสามารถทำงานโดยอิสระได้ในที่สุด

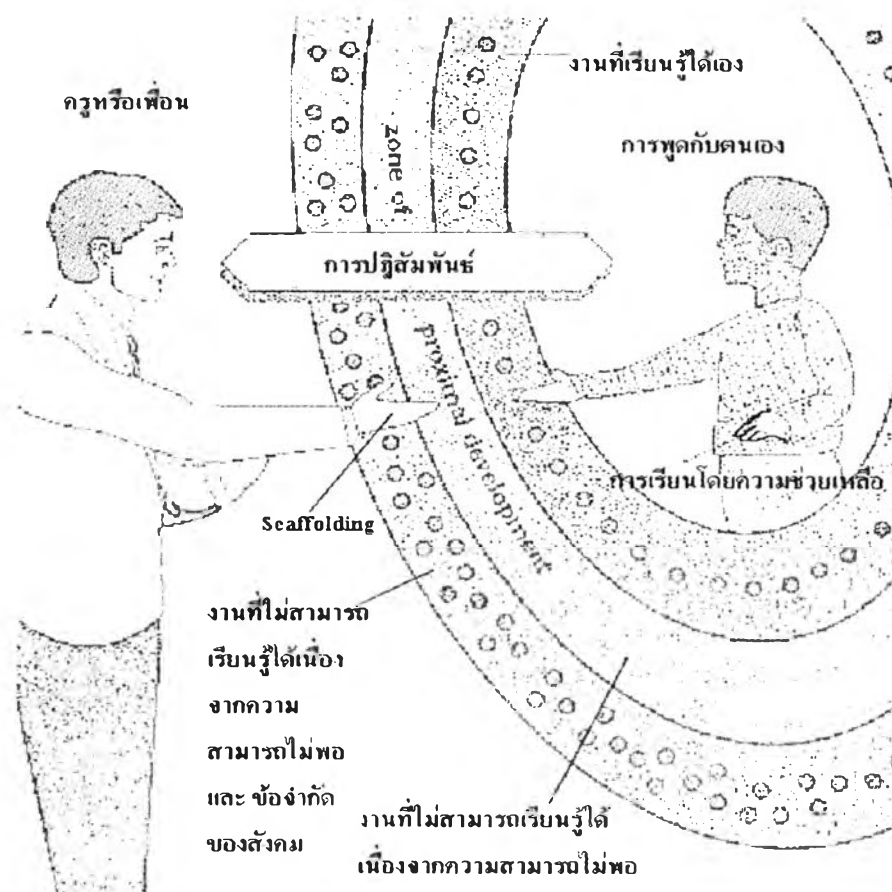
เวบสเตอร์ เบเวริดจ์ และ รีค (Webster, Beveridge and Reed, 1996: 71-78) ได้กล่าวถึงกระบวนการของ สแกฟโฟลด์ดิ้ง ว่าประกอบด้วยกิจกรรม 5 ขั้นตอน คือ

1. การเชิญชวนให้เข้าร่วมและจัดระบบการทำงาน (Recruitment and management (to task))
2. การทบทวนความเข้าใจในแนวทางการทำงาน (Representation and clarification (onto task))
3. การพิจารณาอย่างรอบคอบ (Elaborating (in task))
4. การสื่อความเข้าใจผ่านการเขียนหรือพิมพ์งาน (Mediation through print/text (about task))
5. การสรุปงาน (Finishing (after words))

จากลักษณะของการร่วมงาน และ สแกฟโฟลด์ดิ้ง ดังกล่าว การจัดการเรียนการสอน ตามแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ของไวคอตสกี จึงมีลักษณะสำคัญ 6 ประการ คือ (Wells, 1999)

1. ห้องเรียนเป็นชุมชนแห่งการทำงานและเรียนรู้ร่วมกัน
2. กิจกรรมการเรียนรู้มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาผู้เรียนในทุก ๆ ด้าน
3. ผู้เรียนตระหนักในความเป็นมาและความสำคัญของกิจกรรมการเรียนรู้
4. หลักสูตรเป็นแนวทางพื้นฐาน ไม่ใช่เป้าหมายสูงสุด
5. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ควรสนับสนุนให้ผู้เรียนได้ริเริ่มสร้างสรรค์
6. ผลการเรียนรู้ควรเป็นสิ่งที่มิประ โยชน์ทั้งในปัจจุบันและอนาคต

สลาวิน (Slavin, 1994: 50) สรุปการเรียนการสอนตามทฤษฎีของ ไวคอตสกี ไว้ว่า มีลักษณะสำคัญดังแสดงในรูปภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 2 ลักษณะการสอนตามทฤษฎีของ ไวกอตสกี

จากภาพดังกล่าว จะเห็นว่าการเรียนการสอนตามทฤษฎีของ ไวกอตสกี มีลักษณะสำคัญสองประการคือ

1. การเรียนแบบร่วมงาน (Collaborative learning) ซึ่งหมายถึง การจัดกิจกรรมที่มีลักษณะการเรียนรู้จากการทำงาน และ การเรียนการสอนเป็นกลุ่ม โดยอาจใช้การเรียนแบบร่วมมือ (Cooperative learning) ที่จะทำให้ผู้เรียนช่วยเหลือซึ่งกันและกัน จนสามารถพัฒนาวิธีการในการแก้ปัญหาด้วยตนเองได้ในที่สุด

2. สแกฟโฟลด์ดิ้ง (Scaffolding) ซึ่งหมายถึง การช่วยเหลือ แนะนำ ที่ตรงกับปัญหาที่กำลังเกิดขึ้น ซึ่งจะกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ใช้การพูดกับตนเอง (Private speech) หรือการคิดเป็นถ้อยคำเกี่ยวกับปัญหาที่เป็นอยู่เป็นแนวทางในการค้นพบแนวการทำงานและแก้ปัญหาด้วยตนเองได้ในที่สุด

นอกจากนี้ยังมีผู้นำแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ ไปพัฒนาเป็นแนวทางการศึกษาในด้านต่าง ๆ ซึ่งแบ่งได้เป็น 4 ด้าน คือ



1. ด้านการจัดหลักสูตร เช่น การสอนภาษาแบบธรรมชาติ (Whole-language) และ หลักสูตรตามเหตุการณ์ (Emergent curriculum )
2. ด้านการสอน เช่น การสอนแบบเพื่อนช่วยเพื่อน (Peer tutoring), การสอนแบบ แลกเปลี่ยนบทบาท (Reciprocal teaching), การสอนทั้งระดับชั้น (Whole-class instruction) และ โปรแกรมทำงานและสนทนาเกี่ยวกับคณิตศาสตร์ (Doing and talking about mathematics)
3. ด้านการประเมินผล เช่น การประเมินเชิงรุก (Dynamic assessment)
4. ด้านการจัดสภาพโรงเรียน เช่น โปรแกรม คามคามเฮฮา (The Kamehameha Elementary Education Program) และ เรกจิโอ เอมิเลีย (Reggio Emilia) (Berk and Winsler, 1995: 113-147)

จะเห็นได้ว่า ทฤษฎีของไวโกตสกี อธิบายจิตสำนึกของมนุษย์ว่า เป็นองค์ประกอบของ จิตใจขั้นสูง อันเป็นผลของกระบวนการเสริมสร้างคุณลักษณะของตนเอง จากประสบการณ์ที่ได้รับ โดยผ่านกระบวนการสร้างสื่อกลาง ที่สะท้อนประสบการณ์เข้าสู่จิตใจในรูปของภาษา ตามพื้นฐาน ทางชีวภาพ และทางจิตใจที่แต่ละคนมีอยู่ในขณะนั้น ๆ แนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ อธิบายปฏิสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการทางสติปัญญากับการเรียนรู้ ว่าพัฒนาการทางสติปัญญาเป็น พื้นฐานของการเรียนรู้ และการเรียนรู้จะเพิ่มพูนพัฒนาการทางสติปัญญา แต่การเพิ่มพูนดังกล่าวจะ เป็นไปได้ในขอบเขตหนึ่ง ซึ่งขึ้นอยู่กับความสามารถในการเรียนรู้ของผู้เรียน และปฏิสัมพันธ์ทาง สังคม ระหว่างผู้เรียนและผู้ร่วมงาน ในช่วงประสบการณ์นั้น จึงน่าจะเป็นไปได้ที่จะนำกระบวนการ การเรียนการสอนตามแนวคิดนี้ มาใช้เพื่อพัฒนาทักษะทางภาษาไทย และการกำกับตนเองของ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยจะศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อช่วยให้ได้แนวทางที่จะนำ กระบวนการเรียนการสอนนี้มาพัฒนาเป็นงานวิจัยต่อไป



## 4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

### 4.1 การวิจัยที่เกี่ยวกับการกำกับตนเอง

#### 1) งานวิจัยในประเทศ

จากการศึกษางานวิจัยในประเทศพบว่า ไม่มีงานวิจัยที่ศึกษาการกำกับตนเอง ในลักษณะของตัวแปรตามเลข แต่มีงานวิจัยที่ศึกษาการกำกับตนเองในลักษณะ ตัวแปรอิสระที่มีผลต่อการเรียนวิชาต่าง ๆ ดังนี้

จิตพัฒน์ สงบกาย (2533) ได้ศึกษาผลของการกำกับตนเอง ต่อความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 60 คน โดยแบ่งนักเรียนเป็น 6 กลุ่ม ๆ ละ 10 คน นักเรียนกลุ่มทดลอง 3 กลุ่ม จะได้รับการฝึกการกำกับตนเอง จำนวน 7 ครั้ง ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองทั้ง 3 กลุ่ม มีความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ สูงกว่าก่อนทดลอง และสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สุริยพร วัชชัย (2539) ได้ศึกษาผลของกลวิธีการเรียนรู้ และการกำกับตนเองที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 60 คน โดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 4 กลุ่ม ๆ ละ 15 คน กลุ่มที่ 1 ฝึกการใช้กลวิธีการเรียนรู้ กลุ่มที่ 2 ฝึกการกำกับตนเอง กลุ่มที่ 3 ฝึกการใช้กลวิธีการเรียนรู้ร่วมกับการกำกับตนเอง กลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มควบคุม ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มที่ฝึกการใช้กลวิธีการเรียนรู้ และกลุ่มที่ฝึกการใช้กลวิธีการเรียนรู้ร่วมกับการกำกับตนเอง มีความสามารถในการอ่านเข้าใจความสูงกว่ากลุ่มควบคุม

#### 2) งานวิจัยต่างประเทศ

มีงานวิจัยที่เกี่ยวกับการกำกับตนเองเป็นจำนวนมาก ทั้งที่เป็นตัวแปรอิสระและตัวแปรตาม โดยมีงานวิจัยที่น่าสนใจ ดังนี้

จิมเมอร์แมน และ มาร์ตินเนซ-พอนส์ (Zimmerman and Martinez-Pons, 1988: 284-290) ได้ศึกษารูปแบบกลวิธีการเรียนแบบกำกับตนเองของนักเรียน (A strategy model of student self-regulated learning) จากการสัมภาษณ์ เกี่ยวกับกลวิธีการเรียนแบบกำกับตนเอง 14 แบบภายใต้บริบท 6 ประเภท ของนักเรียน การประเมินของครูที่มีต่อการเรียนแบบกำกับตนเองในชั้นเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และภาษาอังกฤษ ของนักเรียน 80 คน เป็นชาย 44 คน และหญิง 36 คน ซึ่งได้จากการสุ่มตัวอย่างอย่างง่ายในโรงเรียนแห่งหนึ่ง ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor analysis) พบองค์ประกอบของการเรียนแบบกำกับตนเอง ชนิดองค์ประกอบเดียว

องค์ประกอบหนึ่ง ซึ่งสามารถอธิบายความแปรปรวนได้ประมาณ 80% ผลการสัมภาษณ์และผลการประเมินของครูมีความสัมพันธ์กัน .70

ไรเซมเบอร์ก และ ซิมเมอร์แมน (Risemberg and Zimmerman, 1992) ได้ศึกษาการเรียนแบบกำกับตนเอง (Self-regulated learning) ในเด็กอัจฉริยะ พบว่าเด็กอัจฉริยะใช้ กลวิธีการของการเรียนแบบกำกับตนเอง มากกว่าเด็กปกติ เมื่อฝึกให้รู้จักกลวิธีการเรียนรู้ เด็กอัจฉริยะจะสามารถถ่ายโอนกลวิธีเหล่านั้นไปยังสิ่งใหม่ ๆ ได้ การวัดการเรียนแบบกำกับตนเองสามารถใช้เป็นเครื่องมือในการพัฒนาเด็กอัจฉริยะ และการฝึกการเรียนแบบกำกับตนเอง สามารถเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้

บูว์ฟาร์ด-บูชาร์ด และคณะ (Bouffard-Bouchard and Others, 1993) ได้ศึกษาการกำกับตนเองในงานที่เกี่ยวกับการสร้างมโนทัศน์ระหว่างเด็กปกติและเด็กอัจฉริยะ จากนักเรียนเกรด 8 ที่เป็นเด็กปกติ จำนวน 23 คน และเด็กอัจฉริยะ จำนวน 22 คน พบว่า การกำกับตนเองเป็นองค์ประกอบที่ซับซ้อนของความรู้ความเข้าใจ เมตาคอกนิทีป และแรงจูงใจ ที่ส่งผลอย่างต่อเนื่องสู่ประสิทธิภาพและผลสรุปขั้นสูง

ชุงค์ (Schunk, 1994) ได้ศึกษาอิทธิพลของเป้าหมายและการประเมินผลที่มีต่อการกำกับตนเองในการเรียนทักษะทางคณิตศาสตร์ ของนักเรียนเกรด 4 จำนวน 44 คน แบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 22 คน นักเรียนจะได้รับปัญหาเกี่ยวกับเศษส่วน กลุ่มแรกจะได้รับเป้าหมายเชิงกระบวนการ อีกกลุ่มจะได้รับเป้าหมายเชิงผลสัมฤทธิ์ โดยในแต่ละกลุ่มจะแบ่งนักเรียนเป็น 2 พวก คือพวกที่มีการประเมินตนเองและไม่มีการประเมินตนเอง พบว่ากลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงกระบวนการ และกลุ่มที่มีเป้าหมายเชิงผลสัมฤทธิ์ที่มีการประเมินตนเองจะมีการกำกับตนเอง การเห็นความสามารถของตนเอง ทักษะ และความตั้งใจในงานมากกว่า ในขณะที่มีความยึดถือในตนเองน้อยกว่า

การ์เซีย และ พินทริช (Garcia and Pintrich, 1995) ได้ศึกษาบทบาทของตัวตนที่เป็นไปได้ (Possible selves) ซึ่งหมายถึง อิทธิพลของความหวังและความกลัว ว่าตัวเองจะบรรลุถึงเป้าหมายได้หรือไม่ ในการรับรู้ความสามารถและการกำกับตนเองของวัยรุ่น ของนักเรียนเกรด 7 จำนวน 287 คน ผลการวิเคราะห์เส้นทาง (Path analysis) พบว่า ตัวตนที่เป็นไปได้ (Possible selves) มีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถและการกำกับตนเองแตกต่างกันไปในแต่ละวิชา

ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1996) ได้ศึกษา การกำกับตนเองในทางวิชาการ (Academic self regulation) และองค์ประกอบทางสุขภาพของนักเรียน พบว่านักเรียนใช้กระบวนการของการกำกับตนเอง เช่น กลวิธีการเรียนรู้ การตั้งเป้าหมาย การติดตามตนเอง และความเชื่อในความสามารถของตนเอง ซึ่งสามารถทำนายความสำเร็จทางการเรียน สุขภาพ และการจูงใจตนเองของนักเรียนได้

มาตินเนซ-พอนส์ (Martinez-Pons, 1996) ได้ศึกษารูปแบบของการกำกับตนเองในทางวิชาการ (Academic self regulation) จากการเหนี่ยวนำของผู้ปกครอง (Parental inducement) จาก

การสำรวจโรงเรียนอนุบาล 105 แห่ง พบว่าการเหนี่ยวนำของผู้ปกครอง มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในทางวิชาการของเด็ก

จากงานวิจัยดังกล่าว จะเห็นได้ว่า การกำกับตนเอง จะช่วยให้นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียน และมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์อื่น ๆ ที่อาจเรียกรวมกันได้ว่าเป็น ความสามารถที่จะเรียนรู้ตลอดชีวิตได้ต่อไป

## 4.2 งานวิจัยเกี่ยวกับแนวทางการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้

### 4.2.1 งานวิจัยในประเทศ

จากการศึกษางานวิจัยในประเทศพบว่า ไม่มีงานวิจัยเกี่ยวกับการนำแนวทางการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ มาใช้ในประเทศไทยโดยตรง แต่พบงานวิจัยที่นำแนวทางการสอนที่ได้รับอิทธิพลมาจากแนวคิดนี้ มาทดลองใช้ ดังนี้

จันทร์ จรพงษ์ (2534) ได้ศึกษาผลของการฝึกควบคุมกระบวนการอ่านโดยการแลกเปลี่ยนบทบาท (Reciprocal teaching) ซึ่งเป็นวิธีการสอนที่พัฒนามาจากแนวทางการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่คือความสามารถในการอ่าน จำนวน 40 คน แบ่งเป็น 2 กลุ่ม ๆ ละ 20 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีความสามารถในการอ่านเข้าใจความสูงกว่าก่อนการทดลอง และสูงกว่ากลุ่มควบคุม

พิมพ์พา วิทโยฬารโกวิท (2539) ได้ศึกษาเปรียบเทียบการพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทย ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกัน ที่เรียนโดยการสอนแบบแลกเปลี่ยนบทบาท (Reciprocal teaching) ซึ่งเป็นวิธีการสอนที่พัฒนามาจากแนวทางการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ ผสมผสานกับการสอนแบบอธิบายโดยตรง จำนวน 60 คน แบ่งเป็น 2 กลุ่ม ๆ ละ 30 คน แต่ละกลุ่มแบ่งนักเรียนตามผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยเป็น 3 พวก คือ สูง กลาง และต่ำ พวกละ 10 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยสูง มีคะแนนความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเพิ่มขึ้นมากกว่านักเรียนที่มีความสามารถทางภาษาไทยต่ำ

วัฒนา มัคคสมัน (2539) ได้พัฒนารูปแบบการเรียนการสอน ตามหลักการสอนแบบโครงการเพื่อเสริมสร้างการเห็นคุณค่าในตนเองของเด็กอนุบาล จำนวน 37 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 20 คน และกลุ่มควบคุม 17 คน โดยพัฒนารูปแบบจากหลักการสอนแบบโครงการที่มีแนวทางการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ เป็นแนวคิดพื้นฐานประการหนึ่งด้วย ผลการวิจัย

พบว่าเด็กกลุ่มทดลองมีการเห็นคุณค่าในตนเอง สูงกว่าก่อนทดลอง และสูงกว่าเด็กที่เรียนตามปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

#### 4.2.2 งานวิจัยต่างประเทศ

มีงานวิจัยจำนวนมากที่สนับสนุนแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ ซึ่งพอสรุปได้ ดังนี้

แอสมีเทีย และคณะ (Azmitia and others, 1991) ศึกษาทักษะในการต่อเลโก้ (Lego) ตามแบบที่กำหนดให้ ของเด็กอนุบาลจำนวน 24 คน แบ่งเป็นกลุ่มที่ได้รับคำบอกเล่าและแบบอย่างจากผู้ใหญ่มาก่อน 12 คน กับกลุ่มที่ทำงานตามลำพัง 12 คน พบว่าเด็กที่ได้รับคำบอกเล่ามาก่อนสามารถทำได้ดีกว่ากลุ่มที่ทำงานตามลำพัง

ทอดจ์ (Todge, 1991) ได้ศึกษาผลของผู้ร่วมงานและการได้รับข้อมูลป้อนกลับ ต่อการแก้ปัญหาเกี่ยวกับความสมดุลย์ (Balancing problem) ของเด็กอายุ 6-8 ขวบ จำนวน 180 คน แบ่งเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มไม่มีผู้ร่วมงาน กลุ่มมีผู้ร่วมงานที่มีความคิดระดับเดียวกัน และกลุ่มมีผู้ร่วมงานที่มีความคิดระดับสูงกว่า โดยมีการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่เด็กเพียงครั้งหนึ่งของเด็กในแต่ละกลุ่ม พบว่าเด็กที่มีผู้ร่วมงานหรือไม่มีผู้ร่วมงานแก้ปัญหาได้ไม่แตกต่างกัน แต่เด็กที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับจะแก้ปัญหาได้ดีกว่า

โวลต์ (Volk, 1992) ได้ศึกษาการเรียนการสอนทั้งทางด้านความรู้และทักษะระหว่างพี่น้องชาว เปอร์โต ริกัน ในโรงเรียนอนุบาลแห่งหนึ่ง จากการสังเกต และการบันทึกวีดิทัศน์ พบว่ามีกิจกรรมที่เป็นไปตามแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ เช่น การพูดกับตนเอง การสอนและการแนะนำจากพี่ และการให้ข้อมูลในขณะที่เล่นด้วยกัน ในขณะที่การสอนจากผู้ใหญ่จะมีลักษณะคล้ายคลึงกันแต่เป็นทางการมากกว่า

บราเชียร์ (Brashear, 1993) ศึกษาพฤติกรรมของพี่และผู้ปกครองที่มีต่อการอ่านออกเขียนได้ของเด็ก 4 ครอบครัว จากการสัมภาษณ์ บันทึกวีดิทัศน์ และงานเขียนของเด็ก เป็นเวลา 15 เดือน พบว่าพี่และผู้ปกครองมีบทบาทในการช่วยให้เด็กมีพัฒนาการทางการอ่านออกเขียนได้สูงกว่าระดับที่เด็กสามารถมีได้

ดิกสัน-ครุสส์ (Dixon-Krauss, 1995) ได้ศึกษาแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ จากการสนทนาระหว่างเพื่อน ร่วมกับการสนับสนุนของครู เพื่อพัฒนาการอ่าน การเขียน และการคิดเชิงนามธรรม ในการสะท้อนงานเขียน (Story reflection) และ ความรู้สึกของผู้ฟัง (Sense of audience) พบว่าเด็กมีความสามารถเพิ่มขึ้นในการเอาใจใส่ต่อคำ ความคล่องแคล่ว และการประเมินกระบวนการอ่านของตนเอง เด็กมีความรู้สึกในทางบวกต่อการอ่านออกเสียงมากขึ้น

แซค (Zack, 1995) ศึกษาการแสวงหาความช่วยเหลือของเด็กประถมศึกษา ที่เรียนในชั้นเรียนคณิตศาสตร์แบบสืบสอบ จากผู้ปกครองทางบ้าน ในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ที่ยากกว่าปกติ พบว่าเด็กแสวงหา และได้รับความช่วยเหลือ ที่เหนือกว่าที่มีอยู่ในปัญหานั้น ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็ก มีตั้งแต่ระดับการช่วยปรับปรุงแก้ไขมาก ไปจนถึงระดับน้อย เด็กที่ปรับปรุงแก้ไขตนเองน้อย จะได้รับความช่วยเหลือที่เป็นประโยชน์น้อยกว่าเด็กที่ปรับปรุงแก้ไขตนเองมาก

โคแวก-โคโรวิก (Kovac-Corovic, 1996) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปฏิสัมพันธ์ระหว่างมารดา กับบุตร และเมตาคอกนิตีปของบุตร จากเด็กชายวัยโกลาเวีย อายุ 7-8 ปี จำนวน 42 คน และมารดาของเขา โดยการสัมภาษณ์ การเล่นเกม และการขีดเส้นใต้ข้อความ พบว่ามีความสัมพันธ์ระหว่างปฏิสัมพันธ์ระหว่างมารดา กับบุตร กับเมตาคอกนิตีป โดยรวมของเด็ก

จากงานวิจัยที่มีผลในทางสนับสนุนแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ ดังกล่าว แสดงว่าแนวคิดนี้สอดคล้องกับสภาพการอบรมเลี้ยงดูในสังคมต่าง ๆ เป็นอย่างดี จึงมีผู้วิจัยเพื่อศึกษาผลของการนำแนวคิดนี้ ไปประยุกต์ใช้ เป็นจำนวนไม่น้อย โดยมีงานวิจัยที่น่าสนใจ ดังนี้

ซาโลมอน กลอบเบอร์ตัน และกัทเทอร์แมน (Salomon, Globerson and Guterman, 1989: 620-627) ได้ศึกษาผลของการใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์ 3 โปรแกรมที่นำเสนอเนื้อหาเหมือนกัน แต่โปรแกรมแรกซึ่งมีชื่อว่า เพื่อนการอ่าน (The Reading Partner) ผู้วิจัยได้เพิ่ม หลักการอ่าน และคำถามที่กระตุ้นเมตาคอกนิตีป ซึ่งเป็นเสมือนคำแนะนำจากผู้มีความสามารถมากกว่า ตามแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ โปรแกรมที่สอง เพิ่มคำถามด้านเนื้อหาและองค์ประกอบ และโปรแกรมที่สามเสนอเนื้อหาอย่างเดียว จากการทดลองกับนักเรียนระดับ เกรด 7 ในโรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งหนึ่งในเขตกรุง เทล อาวีฟ จำนวน 74 คน แบ่งเป็น 3 กลุ่ม คือกลุ่มทดลอง กลุ่มเพิ่มคำถามด้านเนื้อหา และกลุ่มควบคุม ซึ่งมีแต่บทอ่านอย่างเดียว พบว่ากลุ่มที่เรียนด้วยโปรแกรมแรก มีคะแนนด้านเมตาคอกนิตีป สูงกว่าอีก 2 กลุ่ม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีคะแนนด้านการอ่านจับใจความ และการเขียนเรียงความ สูงกว่าอีก 2 กลุ่ม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

บรูสเตอร์ (Bruster, 1991) ได้ศึกษาผลของการสนทนาได้ตอบตามแนว สแกฟโฟลด์ลิง กับเด็กชั้นเกรด 1 จำนวน 4 คน พบว่าทำให้เด็กมีพัฒนาการทางภาษา และการกำกับตนเองดีขึ้น

เอล-ไดนารี (El-Dinary, 1993) ได้ทำการพัฒนาและศึกษาผลของ การใช้รูปแบบการสอนตามหลักการของการสอนโดยตรง การกำกับตนเอง และทฤษฎีการเรียนรู้ของไวทกอดสกี ของครูประถมศึกษา จากการศึกษานอกสาร และการพัฒนาครู 2 รุ่น รุ่นแรก 3 คน รุ่นที่สอง 4 คน พบว่าครูสามารถนำรูปแบบดังกล่าว ไปใช้ให้เกิดผลดีในการสอนได้

วิกกินส์ (Wiggins, 1993) ได้ศึกษาผลของการพัฒนาครูตามแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ ที่มีต่อครูใหญ่และคณะครู โดยจัดประชุมเชิงปฏิบัติการให้แก่ครูใหญ่และคณะครูในโรงเรียนแห่งหนึ่ง โดยใช้สถานที่ของโรงเรียนแห่งนั้นเป็นเวลา 10 สัปดาห์ เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการบันทึกวาทิตัน แบบสอบถาม การเขียนแสดงความคิดเห็นของครู บันทึกการทำงาน และบันทึกประจำวัน ผลการศึกษาพบว่า ครูมีการเปลี่ยนแปลงทัศนคติต่อการทำงาน ไปในทางที่ดีขึ้น และการแลกเปลี่ยนประสบการณ์เรียนรู้ระหว่างกัน เป็นสิ่งที่มีคุณค่าอย่างยิ่งในการทำงานร่วมกัน

แชพแมน (Chapman, 1995: 416-428) ได้พัฒนากระบวนการเรียนการสอน ตามแนวคิดของไวคอตสกี ในห้องเรียนแบบหลายกลุ่มอายุ จากการวิจัย ในโรงเรียนประถมศึกษาแห่งหนึ่งในแคนาดา ร่วมกับครูผู้สอน ในลักษณะการสอนจริงเป็นเวลา 2 ปี กระบวนการเรียนการสอนดังกล่าวประกอบด้วยกิจกรรม 5 ประเภท คือ 1) กิจกรรมทั้งชั้นเรียน (Whole-class experience) เป็นกิจกรรมที่ครูมีปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนทั้งชั้นเรียน 2) กิจกรรมครูนำกลุ่มย่อย (Teacher-led small groups) เป็นการจัดนักเรียนเป็นกลุ่มเล็ก ๆ หลาย ๆ วิธี ตามความเหมาะสม 3) กิจกรรมกลุ่มย่อย (Small student group) เป็นการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มย่อยของนักเรียน โดยมีเป้าหมายร่วมกัน มีปฏิสัมพันธ์ต่อกันอย่างใกล้ชิด มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน และมีความรับผิดชอบของแต่ละบุคคล 4) กิจกรรมเป็นคู่ (Partners or “buddies”) เป็นกิจกรรมที่มุ่งสร้างการมีส่วนร่วมของนักเรียน โดยจัดนักเรียนที่มีความคล้ายกัน หรือต่างกัน เป็นคู่ ๆ เพื่อทำกิจกรรมร่วมกัน และ 5) กิจกรรมรายบุคคล (Individual experiences)

เอชเชอวารเรีย (Echcvarria, 1995) ได้เปรียบเทียบการสอนตามปกติ (Basal approach) กับการสอนแบบปฏิสัมพันธ์ (Interactive instructional conversation) ซึ่งเป็นการสอนตามแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ ต่อผลการเรียนภาษา และเมโนทัศน์ในเด็กเชื้อชาติสเปน ที่ด้อยสมรรถภาพทางการเรียน อายุ 7 – 9 ปี จำนวน 5 คน พบว่าการสอนแบบปฏิสัมพันธ์ เมื่อวัดจากผลระยะสั้น (Proximal effects) สามารถช่วยให้เด็กใช้ข้อความระดับสูงขึ้นได้ ในขณะที่ผลระยะยาว (Distal effects) ยังให้ผลที่ไม่แน่นอน

พินเคอร์ตัน (Pinkerton, 1996) ได้ศึกษาผลของการสอนแบบเน้นภาษา (Language-rich teaching) ซึ่งเป็นการสอนที่พัฒนาขึ้นจากแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ ที่มีต่อความเข้าใจเมโนทัศน์ในวิชาฟิสิกส์ โดยแบ่งระดับการสอนเป็น 3 ระดับคือ มาก ปานกลาง และน้อย ผู้วิจัยใช้การวิจัยแบบกึ่งทดลองกับนักเรียนจำนวน 3 ห้องเรียน ในโรงเรียนมัธยมศึกษาแถบชานเมืองแห่งหนึ่ง ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่สอนด้วยการสอนแบบเน้นภาษาในระดับมาก มีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าอีก 2 กลุ่ม แต่นักเรียนหญิงในกลุ่มที่สอนแบบเน้นภาษาในระดับปานกลางและน้อย มีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่านักเรียนชายในกลุ่มเดียวกัน

ดิกสัน-ครุสส์ (Dixon-Krauss, 1997) ได้พัฒนาและทดลองใช้รูปแบบการสอนตามแนวคิด การพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ สำหรับการสอนให้รู้หนังสือ ที่มีองค์ประกอบ 3 ประการ คือ 1) การตั้งเป้าหมายจากการวิเคราะห์คุณลักษณะของผู้เรียนและเนื้อหา 2) การเลือกกลวิธีที่เหมาะสม กับคุณลักษณะดังกล่าว ซึ่งแบ่งกลวิธีได้เป็น 3 กลุ่ม คือ (1) กลวิธีการทำความเข้าใจ เช่น การทำนัย การจัดลำดับข้อมูล การสร้างความเชื่อมโยง (2) กลวิธีการชี้คำ เช่น ชี้คำในหนังสือ หรือในสภาพ แวดล้อม (3) กลวิธีจับโครงสร้างของข้อความ เช่น การบอกองค์ประกอบของเรื่อง บอกใจความ สำคัญ บอกข้อมูลสนับสนุน 3) การอภิปรายโต้ตอบเมื่อวิเคราะห์พบจุดที่จะช่วยให้เด็กสร้างความ ตระหนักหรือทำความเข้าใจได้กระจ่างชัดขึ้น ผู้วิจัยได้นำรูปแบบดังกล่าวไปให้ครูทดลองใช้ใน ห้องเรียนซึ่งประกอบด้วยเด็กอายุ 6 - 8 ปี เป็นเวลา 3 สัปดาห์ พบว่าสามารถช่วยให้เด็กรู้หนังสือได้ คีขึ้น และครูมีความสามารถในการเลือกวิธีสอน และปรับปรุงสภาพการสอนได้ดีขึ้น

จากงานวิจัยที่กล่าวมานี้พอสรุปได้ว่าการเรียนการสอนตามแนวคิดการพัฒนาความ สามารถในการเรียนรู้ ของไวกอตสกี มีผลดีต่อการพัฒนาความสามารถ โดยเฉพาะความสามารถ ทางภาษา ของผู้เรียนในระดับต่าง ๆ ให้เพิ่มขึ้นได้เป็นอย่างดี ทั้งยังช่วยส่งเสริมการกำกับตนเอง ด้วย แต่เนื่องจากงานวิจัยเพื่อศึกษาผลของการใช้กระบวนการเรียนการสอน ตามแนวคิดการพัฒนา ความสามารถในการเรียนรู้ของไวกอตสกี ต่อทักษะทางภาษาไทยและการกำกับตนเองของนักเรียน มัธยมศึกษาตอนต้น ยังไม่เคยมีใครทำมาก่อน ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาในเรื่องนี้