

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่อง ผลของการสอนตนเองต่อผลสัมฤทธิ์และเจตคติทางการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 นั้น ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อเป็นพื้นฐานสำหรับการดำเนินการวิจัย โดยแยกกล่าวตามหัวข้อดังต่อไปนี้

1. เอกสารเกี่ยวกับการสอนตนเอง
  - 1.1 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง
  - 1.2 การสอนตนเอง
2. เอกสารเกี่ยวกับการอ่าน
  - 2.1 ความหมายของการอ่าน
  - 2.2 ประเภทของการอ่าน
  - 2.3 องค์ประกอบในการอ่าน
  - 2.4 ระดับความสามารถในการอ่าน
3. เอกสารเกี่ยวกับเจตคติ
  - 3.1 ความหมายของเจตคติ
  - 3.2 ลักษณะของเจตคติ
  - 3.3 องค์ประกอบของเจตคติ
  - 3.4 เจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษ
4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
  - 4.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนตนเอง
  - 4.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเจตคติต่อการอ่าน

## 1. เอกสารเกี่ยวกับการสอนตนเอง

### 1.1 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

Kazdin (1978 อ้างถึงใน สมโภชน์ เขี่ยมสุภาชิต, 2541: 307-308) กล่าวว่า การปรับพฤติกรรมทางปัญญา (Cognitive Behavior Modification หรือ CBM) เป็นกระบวนการเปลี่ยนพฤติกรรมภายนอกโดยการเปลี่ยนความคิด การตีความ การตั้งข้อสันนิษฐานหรือกลวิธีในการตอบสนอง เป็นการเปลี่ยนตัวแปรทางปัญญา เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนพฤติกรรม โดยอาศัยแนวคิดที่ว่า ตัวแปรภายในบุคคลจะมีผลต่อพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออก โดยที่นักปรับพฤติกรรมทางปัญญามีความเชื่อดังต่อไปนี้

- 1) กิจกรรมทางปัญญานั้นมีผลต่อพฤติกรรม
- 2) กิจกรรมทางปัญญาสามารถจัดให้มีขึ้นได้และเปลี่ยนแปลงได้
- 3) พฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไปอาจจะเป็นผลเนื่องมาจากการเปลี่ยนแปลงทาง

ปัญญา



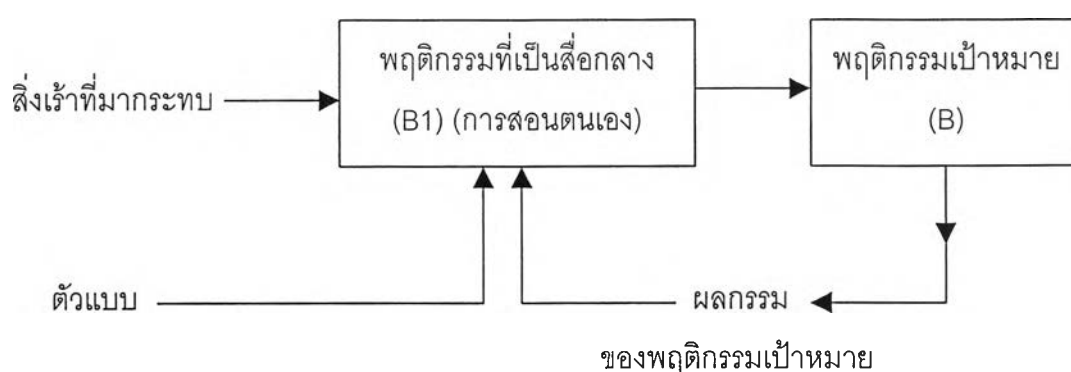
ภาพที่ 1 : แผนภาพกระบวนการปรับพฤติกรรมทางปัญญา (จิตติมา จุมทอง, 2537: 4)

จากภาพที่ 1 แสดงให้เห็นว่ากระบวนการปรับพฤติกรรมทางปัญญาของบุคคลนั้นเน้นที่การสร้างเงื่อนไข (A) หรือสิ่งเร้าที่เป็นตัวนะให้บุคคลกระทำพฤติกรรม เมื่อบุคคลได้รับเงื่อนไขแล้ว จะเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทางปัญญา (B1) ได้แก่ ความรู้สึก ความคิด ความเชื่อ เจตคติ การระบุนสาเหตุ เป็นต้น สิ่งที่เกิดขึ้นนี้จะมีอิทธิพลทำให้บุคคลกระทำพฤติกรรมหรือไม่นั้น ขึ้นอยู่กับการคาดคะเนของบุคคลนั้นว่าถ้าทำพฤติกรรมนั้นแล้วจะได้รับผลกรรมใดตามมา ถ้าบุคคลคาดคะเนว่าถ้ากระทำพฤติกรรมนั้นแล้วจะได้รับผลกรรมเป็นสิ่งที่บุคคลพึงพอใจ จะเสริมแรงให้บุคคลกระทำพฤติกรรมนั้น (B) แต่ถ้าบุคคลคาดคะเนว่าถ้ากระทำพฤติกรรมนั้นแล้ว ก็จะได้รับผลกรรมเป็นสิ่งที่ไม่น่าพึงพอใจ บุคคลก็จะลดหรือไม่กระทำพฤติกรรมนั้นอีก จะเห็นได้ว่าเมื่อกระทำพฤติกรรม (B) แล้วก็มีผลกรรม (C) ตามมา ดังนั้นสิ่งสำคัญที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางปัญญา ที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ก็คือ การสร้างเงื่อนไข

ซึ่งการเปลี่ยนแปลงทางปัญญาที่เราไม่สามารถที่จะวัดได้โดยตรง แต่เราสามารถวัดและสังเกตได้จากการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอกที่แสดงออกมา เช่น การรายงานตนเอง การทำบันทึกประจำวัน การสัมภาษณ์ เป็นต้น

## 1.2 การสอนตนเอง (Self – Instruction)

การสอนตนเองเป็นเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา เป็นเทคนิคที่บุคคลสามารถควบคุมพฤติกรรมของตนเองด้วยการใช้คำพูดของตนเองภายในใจ เป็นตัวชี้แนะหรือนำทางให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมาย ซึ่งกระบวนการฝึกการสอนตนเองนั้น อาจทำได้โดยการใช้การเสนอตัวแบบ การฝึกซ้อมการสอนตนเอง การให้ข้อมูลย้อนกลับและการวางเงื่อนไขผลกรรม (ออร์พินท์ อองคณะตระกูล, 2528: 12; Meichenbaum, 1975: 357; Wilson and O'Leary, 1980: 257 - 283) ซึ่งกระบวนการทั้งหมดนี้สามารถอธิบายได้ตามภาพ ดังนี้



ภาพที่ 2 : กระบวนการฝึกการสอนตนเอง (ออร์พินท์ อองคณะตระกูล, 2528: 12)

จากภาพที่ 2 กระบวนการฝึกการสอนตนเอง เริ่มจากการสร้างพฤติกรรมการสอนตนเอง (B1) โดยการใช้เทคนิคการเสนอตัวแบบแสดงการสอนตนเอง แล้วให้บุคคลนั้นฝึกซ้อมการสอนตนเอง ในขั้นต่อมา การสอนตนเอง (B1) ของบุคคลจะเป็นตัวชี้แนะหรือนำทางให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมายขึ้น (B) เมื่อเกิดพฤติกรรมเป้าหมายแล้ว บุคคลควรให้การเสริมแรงตนเองต่อพฤติกรรมเป้าหมาย (B) ที่เกิดขึ้น เพราะจะมีผลทำให้เกิดความเชื่อมโยงกันระหว่างการสอนตนเองกับพฤติกรรมเป้าหมายและการเสริมแรง ในสภาพการณ์นี้การสอนตนเองจะมีสภาพเป็นสิ่งเร้าที่นำไปสู่การเสริมแรงซึ่งบุคคลจะเลือกใช้เพื่อกระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมายที่นำไปสู่การได้รับการเสริมแรงอันส่งผลให้บุคคลมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมเป้าหมายเพิ่มขึ้น (ออร์พินท์ อองคณะตระกูล, 2528: 12)

การสอนตนเองนี้ เป็นเทคนิคที่พัฒนาโดย Meichenbaum ซึ่งได้รับอิทธิพลทางความคิดมาจากทฤษฎีการเรียนรู้การวางเงื่อนไขแบบการกระทำ และงานวิจัยของนักจิตวิทยาชาวรัสเซีย 2 คน คือ Luria และ Vygotsky โดยที่มีการเสนอว่าพัฒนาการของการควบคุมพฤติกรรมของบุคคลนั้นจะเริ่มจากการได้รับกฎเกณฑ์จากบุคคลที่สำคัญ เช่น ผู้ปกครองหรือครู ผู้สอน เป็นต้น จากนั้นจึงนำมาสู่การกำกับตนเองซึ่งเป็นการบอกกับตนเองภายในใจ (สมโภชน์ เขียมสุภาสิต, 2541: 317; Finch, Nelson, Michael, and Ott, 1993: 5-6) Luria (1961, 1969, cited in Meichenbaum, 1977: 18-19) ได้เสนอขั้นตอนที่ได้จากการศึกษาการใช้คำพูดกำกับพฤติกรรมที่อยู่ภายใต้อำนาจจิตใจของเด็กว่า ในขั้นตอนแรก คำพูดของผู้อื่น (ซึ่งโดยมากมักจะเป็นคำพูดของผู้ใหญ่) จะเป็นตัวควบคุมและชี้นำพฤติกรรมของเด็ก ในขั้นต่อมาคำพูดของเด็ก ที่พูดด้วยเสียงอันดังนั้นจะเป็นตัวควบคุมและชี้นำพฤติกรรมของเด็กเอง และในขั้นตอนสุดท้าย คำพูดของเด็กที่เกิดภายในใจ จะเป็นตัวควบคุมและชี้นำพฤติกรรมของเด็กเอง ส่วน Vygotsky (1962: 119-153 อ้างถึงใน นิศรา สายันตวิสุทธิคาม, 2537: 21) ได้ศึกษาการใช้ความคิดด้วยภาษาในการกำกับพฤติกรรมของตนเองว่า ความคิดของเด็กเล็กนั้นจะออกมาเป็นคำพูดที่เรียกว่า External Speech ซึ่งตรงกับที่ Piaget กล่าวไว้ในทฤษฎีว่าเป็น Egocentric Speech ซึ่งเป็นคำพูดเสียงดังในขณะที่เด็กทำกิจกรรมหรือแสดงพฤติกรรมทั้งในขณะที่อยู่คนเดียวหรืออยู่รวมกันกับผู้อื่นและเมื่อเด็กโตขึ้น คำพูดก็จะถูกเปลี่ยนไปเป็นความคิด โดยสามารถสังเกตได้จากคำพูดที่เรียกว่า Internal Speech

จากแนวคิดดังกล่าว Meichenbaum และ Goodman (1971) จึงได้พัฒนาโปรแกรมการสอนตนเอง โดยใช้กลวิธีการเสนอตัวแบบและการฝึกซ้อมการสอนตนเองเพื่อที่จะให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมาย โดยดำเนินการตามขั้นตอนในลักษณะดังต่อไปนี้

- 1) ตัวแบบพูดขั้นตอนในการทำงานด้วยเสียงอันดัง ในขณะที่แสดงพฤติกรรมในการทำงานไปพร้อมกับคำพูดด้วย โดยผู้ที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองนั้นสังเกตอยู่
- 2) ตัวแบบพูดขั้นตอนในการทำงานด้วยเสียงอันดังในขณะที่ผู้รับการฝึกการสอนตนเองแสดงพฤติกรรมในการทำงานไปพร้อมกับคำพูดที่ตัวแบบบอก
- 3) ผู้รับการฝึกการสอนตนเอง พูดขั้นตอนในการทำงานด้วยเสียงอันดังในขณะที่แสดงพฤติกรรมในการทำงานตามคำพูดไปด้วย
- 4) ผู้รับการฝึกการสอนตนเอง พูดขั้นตอนในการทำงานด้วยเสียงที่เบาในขณะที่แสดงพฤติกรรมในการทำงานตามคำพูดไปด้วย
- 5) ผู้รับการฝึกการสอนตนเอง พูดขั้นตอนในการทำงานภายในใจในขณะที่แสดงพฤติกรรมในการทำงานตามคำพูดไปด้วย

กลวิธีที่นิยมใช้ในการสร้างพฤติกรรมการสอนตนเองให้เกิดขึ้น ก็คือ การใช้ตัวแบบแสดง การสอนตนเอง โดยตัวแบบที่ใช้ในการสอนตนเองนั้น อาจจะเป็นบุคคลจริงหรือเป็นตัวแบบ สัญลักษณ์ก็ได้ เช่น ตัวแบบในโทรทัศน์ ภาพยนตร์ วิทยุ หนังสือ การจินตนาการ และอื่น ๆ โดยผู้ที่ได้รับการฝึกจะทำการฝึกซ้อมการสอนตนเองตามตัวแบบ จนกระทั่งสามารถใช้การสอน ตนเองที่แนะนำความคิดและพฤติกรรมเป้าหมายของตนเองได้ (Mikulus, 1978: 121) ข้อดีของการใช้ ตัวแบบที่เป็นบุคคลจริงก็คือ ผู้สังเกตสามารถสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบได้โดยตรง อีกทั้งตัว แบบยังช่วยกระตุ้นให้ผู้สังเกตเกิดความสนใจและเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบได้ ตัวแบบที่ เป็นบุคคลจริงสามารถแสดงพฤติกรรมที่ชัดเจนและเหมาะสมกับสภาพการณ์ต่าง ๆ ได้ดีกว่า ตัวแบบสัญลักษณ์อื่น ๆ นอกจากนี้ตัวแบบที่เป็นบุคคลจริงยังสามารถมีปฏิสัมพันธ์กับผู้สังเกต ได้โดยตรง ซึ่งทำให้การเสนอแบบพฤติกรรมทำได้ดีกว่าการเสนอตัวแบบที่ผู้สังเกตไม่มีโอกาสมี ปฏิสัมพันธ์กับตัวแบบ (दाराररण टिपिना, 2527: 15) ส่วนตัวแบบสัญลักษณ์นั้น มีข้อดี คือ สามารถเตรียมการเกี่ยวกับตัวแบบไว้ล่วงหน้าได้ เช่น การเน้นจุดสำคัญต่าง ๆ ของการแสดง พฤติกรรมในสภาพการณ์ที่กำหนด การควบคุมพฤติกรรมและผลกรรมของตัวแบบ (อรพิรินทร์ อนงคนะตระกูล, 2528: 13)

กระบวนการเรียนรู้ในการเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น มีลำดับขั้นตอนดังต่อไปนี้

1) กระบวนการให้ความสนใจ (Attentional Process) การเรียนรู้ด้วยการสังเกต จากตัวแบบนั้น เริ่มต้นจากการที่บุคคลมีการรับรู้และความสนใจต่อตัวแบบก่อน ซึ่งสิ่งที่มีอิทธิพล ต่อกระบวนการให้ความสนใจของบุคคล ก็คือ ลักษณะของตัวแบบ ซึ่งพบว่าตัวแบบที่ช่วยเร้าให้ บุคคลเกิดความสนใจได้มาก ก็คือ ตัวแบบที่มีลักษณะเด่น ที่ทำให้ผู้สังเกตเกิดความพึงพอใจ มีพฤติกรรมที่เด่นชัด ไม่สลับซับซ้อน และสามารถสังเกตได้ง่าย ส่วนตัวผู้สังเกตนั้น พบว่า ความพร้อมในด้านอวัยวะที่ใช้ในการรับรู้ ซึ่งรวมทั้งความสามารถทางปัญญาและความตื่นตัว ที่จะรับรู้จะรับรู้พฤติกรรมของตัวแบบนั้นจะมีผลทำให้บุคคลเกิดความสนใจในตัวแบบได้ทั้งสิ้น

2) กระบวนการเก็บจำ (Retention Processes) เป็นกระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูล รายละเอียดต่าง ๆ ของสิ่งที่สังเกตได้ไว้ในรูปแบบของสัญลักษณ์และการจัดโครงสร้างเพื่อให้ สามารถจดจำได้ง่ายขึ้น การที่บุคคลจะจดจำได้มากหรือนั้นขึ้นอยู่กับ ความชัดเจนของตัวแบบ ในการแสดงพฤติกรรม ถ้าผู้สังเกตได้สังเกตตัวแบบแสดงพฤติกรรมหลายหลายครั้ง และมีการ ซักซ้อมลักษณะของตัวแบบที่สังเกตได้ภายในใจหรือฝึกซ้อมทำพฤติกรรมบ่อย ๆ แล้ว ก็จะช่วยให้ จดจำพฤติกรรมของตัวแบบได้ดียิ่งขึ้น นอกจากนี้กระบวนการเก็บจำยังขึ้นอยู่กับความสามารถ ทางปัญญาและโครงสร้างทางปัญญาของผู้สังเกตอีกด้วย

3) กระบวนการกระทำ (Production Processes) เป็นกระบวนการถ่ายทอดสิ่งที่จดจำไว้ ออกมาเป็นพฤติกรรม จะกระทำได้ดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับสิ่งที่จดจำไว้ได้จากตัวแบบและการฝึกซ้อมพฤติกรรมของตนเอง การได้รับข้อมูลย้อนกลับจากการฝึกซ้อมพฤติกรรมของตนเอง และการเทียบเคียงการกระทำกับภาพที่จำได้ จะช่วยให้บุคคลสามารถแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบได้ นอกจากนี้ ลักษณะของผู้สังเกต ซึ่งได้แก่ ความสามารถทางกายและทักษะในพฤติกรรม ย่อยต่าง ๆ ก็มีผลเช่นเดียวกัน

4) กระบวนการจูงใจ (Motivational Processes) เป็นกระบวนการที่ส่งเสริมให้บุคคลแสดงหรือไม่แสดงพฤติกรรมตามตัวแบบ การที่บุคคลเกิดการเรียนรู้แล้วจะแสดงพฤติกรรมหรือไม่ขึ้นอยู่กับกระบวนการจูงใจของแต่ละบุคคล สิ่งที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการจูงใจของบุคคลก็คือ ผลกรรมที่ตัวแบบได้รับ ถ้าตัวแบบได้รับผลกรรมทางบวกก็จะส่งเสริมให้บุคคลมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบมากขึ้น แต่ถ้าตัวแบบได้รับผลกรรมทางลบจะทำให้บุคคลมีแนวโน้มที่จะไม่แสดงพฤติกรรมตามตัวแบบ (จรรยา นาคะรัต, 2528: 7; ดาราวรรณ ต๊ะปินดา, 2527: 14; สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2541: 52)

จากกระบวนการดังกล่าวจะเห็นว่าวิธีการเสนอตัวแบบสามารถนำมาใช้ในการสร้างพฤติกรรมที่ผู้สังเกตยังไม่เคยเรียนรู้มาก่อนได้ ดังนั้นการนำเทคนิคการเสนอตัวแบบมาใช้ในการฝึกการสอนตนเองนั้นจะใช้การเสนอตัวแบบเพื่อสร้างพฤติกรรมการสอนตนเอง โดยใช้ตัวแบบแสดงการสอนตนเองแล้วให้บุคคลฝึกซ้อมการสอนตนเองตามที่ได้สังเกตจากตัวแบบ จนกระทั่งสามารถใช้การสอนตนเองที่เเนะความคิดและพฤติกรรมเป้าหมายของตนเองได้ ซึ่งการที่เเนะที่มีประสิทธิภาพนั้นควรทำเป็นขั้นตอนตามลำดับ เพราะการรวบรัดขั้นตอนการเเนะอาจทำให้บุคคลไม่สามารถกระทำพฤติกรรมตามการเเนะของตัวแบบได้ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2541: 203-204) การเเนะอาจทำได้โดยการเเนะด้วยคำพูด การเเนะด้วยท่าทาง การใช้สิ่งของ เช่น การชี้นิ้ว การจูงมือพาเดินไปยังที่ต้องการให้ไป การใช้ป้ายชี้บอกทาง เป็นต้น นอกจากนี้ อาจใช้ความคิดหรือการพูดกับตนเองภายในใจเป็นตัวเเนะพฤติกรรมของตนเองก็ได้ หรือในบางครั้งอาจจะใช้แบบผสมผสานกันก็ได้ เมื่อบุคคลสามารถแสดงพฤติกรรมเป้าหมายตามการเเนะได้แล้วก็ควรให้การเสริมแรงกับพฤติกรรมที่เกิดขึ้น เพราะเมื่อพฤติกรรมที่เกิดจากการเเนะได้รับการเสริมแรงอย่างสม่ำเสมอแล้วจะมีผลทำให้การเเนะนั้นสามารถควบคุมพฤติกรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2541: 192-193) กล่าวถึงหลักการทั่วไป ในการนำเอาการเสริมแรงทางบวกมาใช้ให้มีประสิทธิภาพนั้น สามารถทำได้ดังนี้

- 1) การเสริมแรงทางบวกจะให้หลังจากการเกิดพฤติกรรมเป้าหมายแล้วเท่านั้น
- 2) เมื่อเกิดพฤติกรรมเป้าหมายควรให้การเสริมแรงทันที
- 3) ควรให้การเสริมแรงอย่างสม่ำเสมอ
- 4) ควรมีการอธิบายถึงเงื่อนไขต่าง ๆ ในการให้การเสริมแรง และเงื่อนไขต่าง ๆ นั้น ไม่ควรสูงเกินไปเนื่องจากจะทำให้ผู้ถูกปรับพฤติกรรมทำสำเร็จได้ยาก
- 5) ตัวเสริมแรงนั้น ควรมีปริมาณพอเหมาะที่จะเสริมแรงพฤติกรรมโดยไม่ก่อให้เกิดการหมดสภาพเป็นตัวเสริมแรง
- 6) ควรเลือกตัวเสริมแรงให้เหมาะกับบุคคล
- 7) ควรเลือกใช้ตัวเสริมแรงที่มีอยู่ในสภาพแวดล้อม
- 8) ควรมีการใช้ตัวแบบหรือการชี้แนะควบคู่ไปกับการเสริมแรงด้วย
- 9) ควรมีการวางแผนในการใช้ตารางการเสริมแรงหรือยึดเวลาการเสริมแรง

โดยทั่วไปตามหลักการปรับพฤติกรรม เมื่อบุคคลสามารถแสดงพฤติกรรมเป้าหมายได้อย่างสม่ำเสมอแล้ว ควรค่อย ๆ ถอดถอนตัวเสริมแรงและการชี้แนะออกจนทำให้พฤติกรรมเป้าหมายนั้นคงอยู่ได้ตลอดไป

สำหรับการชี้แนะที่ใช้ในกระบวนการสอนตนเองนั้นเป็นการชี้แนะที่บุคคลใช้คำพูดภายในใจของตนเองชี้แนะให้กระทำพฤติกรรมเป้าหมาย ซึ่งรูปแบบของคำพูดที่ใช้ชี้แนะหรือพูดกับตนเองในการฝึกการสอนตนเองนั้น ส่วนใหญ่จะเป็นคำพูดที่มีลักษณะเป็นกลวิธีแก้ปัญหาหรือกลวิธีการทำงานตามขั้นตอนซึ่งมีรูปแบบเป็นการถามคำถาม-ตอบคำถามกับตนเองโดย Meichenbaum และ Goodman (1971: 17) ได้เสนอรูปแบบของคำพูดที่ใช้ชี้แนะหรือพูดกับตนเองในการฝึกการสอนตนเองดังนี้

- 1) ตั้งคำถามที่ตรงกับลักษณะของงานที่จะต้องทำในขณะนั้นหรือการกำหนดปัญหา
- 2) ตอบคำถามในรูปแบบของ การระบุ กำหนด หรือจำกัดความสิ่งต่าง ๆ ให้ชัดเจน และวางแผนการปฏิบัติงานหรือวิธีแก้ไขปัญหา
- 3) พูดสอนตนเองในขณะที่ทำงานตามแผนการที่กำหนดไว้
- 4) ตรวจสอบและประเมินผลการทำงานของตนเองโดยพูดชมเชยตนเองหรือให้การเสริมแรงตนเองหรือพูดประโยคเมื่อทำผิดพร้อมเสนอวิธีแก้ไขใหม่

จะเห็นได้ว่าการเสริมแรงตนเอง เป็นเทคนิคสำคัญอีกเทคนิคหนึ่งในกระบวนการฝึก การสอนตนเอง เพราะการเสริมแรงตนเองสามารถทำได้ทันทีและทำได้ทุกครั้งที่เกิดพฤติกรรม เป้าหมาย ทำให้พฤติกรรมเป้าหมายได้รับการเสริมแรงอย่างทันทีทั่วทั้งที่และสม่ำเสมอ (Kazdin, 1980: 25) จึงถือได้ว่าการเสริมแรงตนเองเป็นเทคนิคที่มีประสิทธิภาพในการควบคุมพฤติกรรม ของตนเองและเป็นวิธีที่สะดวกต่อการนำไปใช้

ในเรื่องของตัวแปรที่ส่งผลต่อการสอนตนเองนั้น Kendall และ Braswell (1985) ได้ สรุปรูปถึงตัวแปรต่าง ๆ ที่ส่งผลต่อการสอนตนเอง ไว้ดังนี้

#### 1) ตัวแปรที่เกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง

1.1) อายุ จากการศึกษาของ Bornstein และ Quevillon (1976: 179-188) พบว่า การฝึกการสอนตนเองนั้นสามารถใช้ได้กับบุคคลทุกวัยโดยไม่จำกัดอายุ แต่ส่วนใหญ่จะ พบว่า มีการนำการสอนตนเองไปใช้กับเด็กก่อนวัยเรียนและเด็กวัยรุ่น โดยเฉพาะในเด็กที่มีอายุน้อย จะต้องการการฝึกและรูปแบบของการฝึกการสอนตนเองที่เป็นแบบเฉพาะเจาะจงมากกว่าเด็ก ที่มีอายุมากกว่า เนื่องจากการฝึกแบบเฉพาะเจาะจงจะมีความชัดเจนและมีประสิทธิภาพในการ ฝึกมากกว่าการฝึกแบบทั่ว ๆ ไป (Bender, 1976: 347-354)

1.2) เพศ จากผลงานวิจัยของ Genshaft และ Hirt (1979 อ้างถึงใน จิตติมา จุมทอง, 2537: 19) พบว่า เพศไม่มีความแตกต่างกันในการฝึกการสอนตนเอง

1.3) เซวอร์ปัญญา จากการศึกษาของ Cohen และคณะ (1982 อ้างถึงใน จิตติมา จุมทอง, 2537: 9) พบว่า ในเด็กที่มีเซวอร์ปัญญาต่ำจะเริ่มมีความเชี่ยวชาญในวิธีฝึก การสอนตนเองไปสู่การแก้ปัญหาช้ากว่าเด็กที่มีเซวอร์ปัญญาสูง กล่าวคือ ในเด็กที่มีเซวอร์ ปัญญาต่ำจะเริ่มมีความเชี่ยวชาญในการฝึกการสอนตนเองไปสู่การแก้ปัญหาในการฝึกครั้งที่ 6 หรือ 7 ในขณะที่เด็กที่มีเซวอร์ปัญญาสูงจะมีความเชี่ยวชาญในการฝึกครั้งที่ 2 หรือ 3 เท่านั้น นอกจากนี้ยังพบว่า ไม่มี ความแตกต่างกันในเรื่องของเซวอร์ปัญญาในการฝึกการสอนตนเอง

1.4) รูปแบบการระบุสาเหตุ จากการศึกษาการทำงานของเด็กที่มีความหุนหันที่ทดสอบ หลังการทดลองและติดตามผลในระยะ 6 เดือน โดยฝึกให้เด็กใช้วิธีการสอนตนเองในการ ควบคุมตนเอง พบว่า เด็กที่มีแนวโน้มต่อการระบุสาเหตุของการเปลี่ยนพฤติกรรมทางบวกไปที่ ความพยายามมีแนวโน้มว่าจะมีการเปลี่ยนแปลงต่ออัตราการประเมินของครูในพฤติกรรมของ นักเรียนในห้องเรียนไปทางบวกด้วย ในขณะที่การระบุสาเหตุของการเปลี่ยนพฤติกรรมทางบวก ไปที่โชคจะเชื่อมโยงกับการเปลี่ยนอัตราการประเมินของครูในพฤติกรรมของนักเรียนในห้องเรียน ไปทางลบ (Bugental et al, อ้างถึงใน จิตติมา จุมทอง, 2537: 9)



2) ตัวแปรเกี่ยวกับการดำเนินการ มีปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการฝึกดังนี้

2.1) การเลียนแบบ การที่บุคคลเลียนแบบพฤติกรรมของผู้อื่นนั้นจะมีผลต่อการฝึก การสอนตนเองน้อยกว่าการที่บุคคลเลียนแบบพฤติกรรมของตนเอง (จิตติมา จุมทอง, 2537: 9)

2.2) จำนวนครั้งของการฝึก การฝึกการสอนตนเองเพื่อให้บุคคลสามารถนำ การสอนตนเองไปใช้ได้ต้องมีประสิทธิภาพนั้น จำนวนครั้งของการฝึกการสอนตนเองเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่จะช่วยให้การฝึกมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น โดย Meichenbaum (1975) ได้เสนอว่า จำนวนครั้งที่ใช้ในการฝึกการสอนตนเองนั้นสามารถยืดหยุ่นได้โดยขึ้นอยู่กับความเหมาะสมของแต่ละบุคคล กล่าวคือผู้รับการฝึกที่มีระดับสติปัญญาต่ำจะใช้เวลาในการฝึกหรือจำนวนครั้งในการฝึกมากกว่าผู้รับการฝึกที่มีระดับสติปัญญาสูงกว่า

2.3) รูปแบบที่ใช้ในการฝึกการสอนตนเอง แบ่งได้เป็น 2 รูปแบบ คือ การฝึกการสอนตนเองที่มีรูปแบบที่เฉพาะเจาะจงและการฝึกการสอนตนเองที่เป็นรูปแบบทั่วไป จากการศึกษาของ Bender (1976: 347-354) พบว่า เด็กที่มีอายุน้อย ๆ จะต้องการรูปแบบของการฝึกการสอนตนเองแบบเฉพาะเจาะจงมากกว่าเด็กที่มีอายุมากกว่า เพราะการฝึกแบบเฉพาะเจาะจงจะมีความชัดเจนและประสิทธิภาพมากกว่าการฝึกแบบทั่วไป ส่วน Kendall และ Wilcox (1980: 80-91) พบว่า การสอนตนเองแบบทั่วไปในเด็กอายุ 8-12 ปี จะมีประสิทธิภาพมากกว่าการสอนตนเองแบบเฉพาะเจาะจง

2.4) การดำเนินการฝึกเป็นรายกลุ่มและรายบุคคล การดำเนินการฝึกการสอนตนเองนั้นสามารถจะดำเนินการฝึกเป็นรายบุคคลหรือเป็นกลุ่มก็ได้ ซึ่งการฝึกทั้งสองแบบมีประสิทธิภาพในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไม่แตกต่างกัน

2.5) ภาษาที่ใช้ในการสอนตนเอง จากการศึกษาของ Bender (1976: 347-354) พบว่า ในกระบวนการฝึกการสอนตนเองนั้นถ้าบุคคลใช้ภาษาของตนเองในการพูดสอนตนเองจะมีประสิทธิภาพมากกว่าการพูดสอนตนเองโดยใช้ภาษาของผู้อื่นซึ่งสอดคล้องกับ Meichenbaum และ Cameron (1974: 384-385) ที่พบว่า ในการฝึกการสอนตนเองนั้น ถ้าบุคคลพูดสอนตนเองแบบท่องจำโดยไม่เข้าใจความหมายของคำพูดที่ใช้ในการสอนตนเองแล้ว การฝึกการสอนตนเองนั้นก็จะได้ผล ซึ่งจากผลการศึกษาดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า ภาษาที่ใช้ในการพูดสอนตนเองนั้นเป็นปัจจัยที่สำคัญที่จะช่วยให้การฝึกประสบความสำเร็จได้ ถ้าผู้ได้รับการฝึกสามารถคิดภาษาที่เหมาะสมกับตัวเองได้

2.6) การเสริมแรงตนเอง จากการศึกษาของ Nelson และ Birkimer (1978: 183) ถึงผลของการฝึกการสอนตนเองร่วมกับการเสริมแรงตนเอง และการฝึกการสอนตนเองโดยไม่มีการเสริมแรง พบว่า การฝึกการสอนตนเองร่วมกับการเสริมแรงตนเองสามารถช่วยลดความหุนหันของเด็กให้ลดลงได้ แต่การฝึกการสอนตนเองเพียงอย่างเดียวโดยไม่มีการเสริมแรงนั้นไม่เกิดผลแต่อย่างใด จากผลการศึกษา แสดงให้เห็นว่า การเสริมแรงตนเองนั้นเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่ช่วยให้กระบวนการสอนตนเองมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

ในการดำเนินการฝึกการสอนตนเองนั้นจำเป็นต้องมีเครื่องมือฝึกเป็นสื่อในการฝึก ซึ่งเครื่องมือที่ใช้ในการฝึกนั้น จะต้องเป็นเครื่องมือที่มีความน่าสนใจ สะดุดตา และท้าทาย เพื่อช่วยให้ผู้รับการฝึกไม่เกิดความรู้สึกเบื่อหน่ายในการใช้คำพูดและกิจกรรมที่ให้ฝึก อีกทั้งยังช่วยให้ผู้ฝึกสามารถทำการฝึกได้เป็นระยะเวลาอันยาวนานอีกด้วย (Finch et al., 1993: 242) โดยในการสร้างเครื่องมือฝึกนี้ จะพิจารณาจากสภาพการณ์หรือสิ่งเร้าที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมาย เครื่องมือฝึกควรมีลักษณะที่คล้ายคลึงกับสภาพการณ์หรือสิ่งเร้าที่มีอยู่ในสภาพการณ์จริง มีการแยกแยะและกำหนดองค์ประกอบของพฤติกรรมเป้าหมายออกมาให้เด่นชัดก่อน แล้วจัดลำดับกิจกรรมในเครื่องมือฝึกจากงานที่ง่ายไปสู่งานที่ต้องใช้ความคิดที่ซับซ้อนขึ้น เพราะการเริ่มต้นฝึกการสอนตนเองในการทำสิ่งที่ยากจะช่วยให้บุคคลมีโอกาสที่จะประสบความสำเร็จและเกิดกำลังใจในการฝึกเป็นประสบการณ์ที่ดีของผู้ฝึกและส่งผลให้ผู้รับการฝึกนำการสอนตนเองไปใช้ต่อไป นอกจากนี้ ในการสร้างเครื่องมือฝึก ควรคำนึงถึงความเหมาะสมในเรื่องของระดับอายุ ความสนใจ และกระบวนการทางปัญญา (Cognitive Process) ของผู้ฝึกอีกด้วย (อรพินทร์ อนงคณะตระกูล, 2528: 19-20; Meichenbaum, 1975: 382-384; Meichenbaum and Goodman, 1971: 115-126)

ในปัจจุบัน จะเห็นได้ว่ามีผู้สนใจนำเทคนิคการสอนตนเองไปใช้ในการปรับพฤติกรรมกันอย่างแพร่หลาย โดยเฉพาะในการสร้างหรือเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์ เช่น พฤติกรรมตั้งใจทำงาน (Burgio, Whitman and Johnson, 1980: 443-459) พฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของคนไข้จิตเวช (Haley Cited in Meichenbaum and Cameron, 1974: 270) พฤติกรรมการทำงานตามกลวิธีการทำงานอย่างเป็นขั้นตอนในเด็กหุนหัน (Meichenbaum and Goodman, 1971: 115-126) พฤติกรรมกล้าแสดงออก (Kazdin and Mascitelli, 1982: 346-360) พฤติกรรมตั้งใจเรียน (Bornstein and Quevillon, 1976: 179-188) ทักษะการพูดและการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง (นิศรา ยันต์วิสุทธิคาม, 2537) และการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (จิตติมา จุมทอง, 2537) เป็นต้น การลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เช่น พฤติกรรมก่อกวนชั้นเรียน (Bornstein and Quevillon, 1976: 179-188) พฤติกรรมหุนหัน (Bender, 1976: 347-354) พฤติกรรมการสูบบุหรี่

พฤติกรรมกรรมการติดสุรา การลดความวิตกกังวล ความเครียด ความกลัว (Meichenbaum, 1975: 367-377)

เนื่องจากการฝึกการสอนตนเอง เป็นกระบวนการที่ฝึกให้บุคคลใช้ เพื่อชี้แนะให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมายที่ต้องการ ซึ่งเป็นการสอนภายในใจถือว่าการเปลี่ยนแปลงทางปัญญาซึ่งมีข้อจำกัดตรงที่ไม่สามารถประเมินได้อย่างชัดเจนว่าบุคคลเหล่านั้นใช้การสอนตนเองหรือไม่ ทำให้ไม่สามารถประเมินผลได้ว่าจริง ๆ แล้ว บุคคลเกิดการเปลี่ยนแปลงทางปัญญาหรือไม่ การประเมินผลที่สามารถกระทำได้ว่ามี การเปลี่ยนแปลงทางปัญญาหรือไม่ นั้น สามารถทำได้โดยการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงออกภายนอกที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมภายในที่ฝึกให้ นอกจากนี้ยังสามารถให้บุคคลที่ฝึกใช้การรายงานตนเอง ซึ่งสามารถบอกได้ในระดับหนึ่งว่าในแต่ละครั้งที่ฝึกหรือในการกระทำพฤติกรรมนั้น บุคคลได้ใช้วิธีการฝึกเหล่านั้นหรือไม่ และให้รายงานออกมาเป็นประโยคสัญลักษณ์ โดยเชื่อว่าบุคคลจะไม่หลอกตนเองในการรายงานตนเอง (จิตติมา จุมทอง, 2537: 11)

## 2. เอกสารเกี่ยวกับการอ่าน

### 2.1 ความหมายของการอ่าน

ได้มีนักการศึกษาและผู้สนใจทางด้านการอ่านให้ความหมายของการอ่านไว้ ดังนี้

ประเทิน มหาจันทร์ (2530: 13) ได้ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า การอ่าน หมายถึงกระบวนการที่ใช้ในการแปลความหมายของตัวอักษรหรือสัญลักษณ์ที่มีการจัดบันทึกไว้โดยที่ลักษณะของการอ่านที่แท้จริงก็คือ การใช้ประสบการณ์เดิมทำความเข้าใจความหมายของเรื่องที่อ่านได้

อุทัย ภิรมย์รื่น (2530: 1) กล่าวว่า การอ่านเป็นกระบวนการทางประสาทสัมผัส ความรู้ ความจำ และจิตสัมผัสที่ผู้อ่านใช้ในการทำความเข้าใจในการสื่อสารทางภาพและตัวหนังสือตามความเหมาะสมของการอ่าน

Widdowson (1979 อ้างถึงใน พรรณศรี ปทุมศิริ, 2541: 29) ได้ให้ความหมายของการอ่านว่า การอ่านหมายถึงกระบวนการในการสื่อความหมายทางความคิด อารมณ์ และความรู้สึกต่าง ๆ ที่เป็นปฏิกริยาโต้ตอบระหว่างผู้อ่านและผู้เขียน โดยที่ผู้เขียนต้องการจะถ่ายทอดกระบวนการดังกล่าวไปยังผู้อ่าน

Morris และ Dore (1984: 14) ได้อธิบายความหมายของการอ่านว่า การอ่านหมายถึง กระบวนการที่ผู้อ่านใช้ในการรับรู้ข้อมูลข่าวสารต่าง ๆ ที่ถูกนำเสนอไว้ในรูปของรหัสพิเศษ โดยผู้เขียนทำหน้าที่เป็นผู้ส่งข่าวและผู้อ่านเป็นผู้แปลรหัสนั้น โดยอาศัยความรู้และประสบการณ์เดิมของแต่ละบุคคลในการทำความเข้าใจความหมายของสิ่งที่ได้อ่าน

Williams (1986: 2 อ้างถึงใน พลอยมณี สหุพันธ์, 2538: 12) กล่าวว่า การอ่านหมายถึง กระบวนการที่ผู้อ่านมองเห็นและทำความเข้าใจกับสิ่งที่อ่าน โดยการอ่านที่มีประสิทธิภาพนั้นหมายถึงการอ่านเป็นกลุ่มคำและเลือกทำความเข้าใจกับบางส่วนของข้อความมิใช่การทำความเข้าใจกับเนื้อความทั้งหมด

Williamson (1988: 7-8) ได้อธิบายความหมายของการอ่านว่า หมายถึง กระบวนการการมีปฏิสัมพันธ์และการตีความกับเรื่องที่อ่าน กล่าวคือ ในการอ่านนั้นผู้อ่านจะต้องมีปฏิสัมพันธ์กับเรื่องที่อ่าน นอกจากนี้การที่ผู้อ่านจะสามารถตีความจากเรื่องที่อ่านได้มากหรือน้อยเท่าใดนั้นขึ้นอยู่กับความรู้เดิมของผู้อ่าน และความสามารถในการคาดเดาเรื่องราวที่อ่านของผู้อ่านแต่ละคน

Herrmann (1990: 81-96) ได้อธิบายความหมายของการอ่านว่า การอ่านเป็นกระบวนการในการแปลความอย่างมีเหตุผล กล่าวคือ ในการอ่านผู้อ่านจะใช้ความรู้เดิมที่มีอยู่มาช่วยในการคาดคะเนเนื้อหาที่อ่านและประเมินความเข้าใจในเรื่องที่อ่านโดยการเดาความหมายของคำศัพท์ที่ยากอย่างมีเหตุผลจากบริบทและให้เหตุผลนั้นมาสรุปเนื้อหาของบทที่อ่าน

จากการให้ความหมายของการอ่านดังกล่าว อาจสรุปได้ว่า การอ่านเป็นกระบวนการในด้านการรับสารของบุคคลที่เกิดขึ้นจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านกับผู้เขียน โดยผู้เขียนเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิดของตนเองผ่านตัวอักษรหรือสัญลักษณ์ เพื่อให้ผู้อ่านตีความจากสิ่งที่อ่านและการที่ผู้อ่านจะสามารถตีความหรือแปลความหมายของเรื่องที่อ่านให้เข้าใจได้นั้น จะต้องอาศัยความรู้ในด้านต่าง ๆ เช่น ความรู้ในด้านคำศัพท์ กลุ่มคำ ความสัมพันธ์ระหว่างประโยค นำมาผสมผสานกับความคิดและประสบการณ์เดิมของบุคคลเพื่อใช้ในการคาดเดาความหมายจากสิ่งที่อ่านหรือคาดเดาคำคิดของผู้เขียนที่ต้องการสื่อกับผู้อ่านอย่างมีเหตุผล

## 2.2 ประเภทของการอ่าน

ได้มีนักการศึกษาทั้งชาวไทยและชาวต่างประเทศได้กล่าวถึงประเภทของการอ่านไว้ดังนี้

มยุรี สุขวิวัฒน์ (2526: 33) ได้แบ่งการอ่านตามจุดมุ่งหมายของผู้อ่านไว้ดังนี้

- 1) การอ่านแบบผ่าน ๆ หรือการอ่านเอาเรื่อง การอ่านแบบนี้มักขึ้นอยู่กับความสนใจของตัวผู้อ่านว่าต้องการรายละเอียดจากสิ่งทีอ่านมากน้อยเพียงใด ในการอ่านอาจจะอ่านเพียงหัวเรื่อง หน้าสารบัญ หรือภาคผนวกท้ายเล่ม เป็นต้น
- 2) การอ่านวิเคราะห์ การอ่านในลักษณะนี้มักจะใช้อ่านเมื่อต้องการรู้เรื่องราวจากเรื่องที่อ่านโดยละเอียด โดยอาจบันทึกเรื่องย่อไว้ด้วยเพื่อเป็นการทบทวนความจำ
- 3) การอ่านตีความ ในการอ่านตีความนั้นมักจะขึ้นอยู่กับประสบการณ์ของแต่ละคน ซึ่งอาจตีความแตกต่างกันได้

สนิท ตั้งที (2529: 282) ได้แบ่งประเภทของการอ่านตามวิธีการปฏิบัติดังนี้

- 1) การอ่านวิเคราะห์คำ
- 2) การอ่านวิเคราะห์ประโยค
- 3) การอ่านวิเคราะห์ทัศนะของผู้แต่ง
- 4) การอ่านตีความ
- 5) การอ่านขยายความ
- 6) การอ่านจับใจความ
- 7) การอ่านอย่างใช้วิจารณ์ญาณ

สมุทร เชนเชาวนิช (2535: 3) ได้แบ่งประเภทของการอ่านไว้สองประเภท คือ

- 1) การอ่านเพื่อการศึกษา (Work-Study Type Reading) จุดมุ่งหมายที่สำคัญของการอ่านแบบนี้คือ การอ่านเพื่อให้ครอบคลุมเนื้อหาให้ได้มากที่สุด โดยการใช้ความเร็วในการอ่านสูงพอประมาณในการเก็บใจความสำคัญต่าง ๆ ของเรื่องที่อ่านและรายละเอียดปลีกย่อยให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ ดังนั้นในขณะที่อ่านจึงจำเป็นที่จะต้องพิจารณาคำศัพท์และความหมายของ คำอย่างถี่ถ้วน
- 2) การอ่านเพื่อการพักผ่อนและความบันเทิง (Recreatory Reading) การอ่านชนิดนี้ มักไม่ต้องการความเข้าใจที่ลึกซึ้งมากนัก การอ่านขึ้นอยู่กับความพอใจของผู้อ่านเป็นสำคัญ การอ่านประเภทนี้ ได้แก่ การอ่านนวนิยาย เรื่องสั้นหรือหนังสือพิมพ์ที่ไม่มีคำศัพท์เฉพาะมากนัก

Miller (1972: 15-16) ได้แบ่งประเภทของการอ่านไว้ดังนี้

- 1) การอ่านเพื่อความเข้าใจอย่างคร่าว ๆ (Scanning)
- 2) การอ่านเพื่อจับใจความสำคัญ (Idea Reading)
- 3) การอ่านเพื่อค้นหารายละเอียดและใจความสำคัญ (Exploratory Reading)
- 4) การอ่านเพื่อศึกษาปัญหาอย่างลึกซึ้ง (Study Reading)
- 5) การอ่านเพื่อการวิเคราะห์และวิจารณ์ (Analytical and Critical Reading)

Dubin (1982: 16) แบ่งการอ่านเป็น 3 ประเภท ดังนี้

1) การอ่านแบบข้าม ๆ (Skimming) เป็นการอ่านแบบเปิดผ่านไปเร็ว ๆ ผู้อ่านที่ใช้วิธีการอ่านแบบนี้มักจะมีจุดมุ่งหมายหรือคำถามที่ต้องการคำตอบแบบเฉพาะเจาะจงในเรื่องใดเรื่องหนึ่งอยู่แล้วในใจ การอ่านแบบนี้ผู้อ่านจะต้องรู้จักการใช้ ชื่อเรื่อง และหัวข้อใหญ่ หัวข้อย่อยให้เป็น เพื่อเลือกจับใจความสำคัญของสิ่งที่ต้องการและทำให้สามารถอ่านได้เร็วขึ้น

2) การอ่านแบบผ่าน ๆ (Scanning) การอ่านในลักษณะนี้มีจุดประสงค์เพื่อต้องการข้อมูลที่เฉพาะเจาะจงมากกว่าการอ่านแบบข้าม เช่น วันที่ ตัวเลข หรือสถานที่ เป็นต้น

3) การอ่านเชิงวิจารณ์ (Critical Reading) การอ่านในลักษณะนี้ผู้อ่านสามารถที่จะแสดงความคิดเห็นต่อสิ่งที่ตนอ่านไปแล้วได้ โดยการให้เหตุผลตรงกับสิ่งที่ปรากฏในหัวข้อเขียนนั้น ๆ ว่า ผู้อ่านเห็นด้วยหรือไม่กับสิ่งที่อ่าน การอ่านในลักษณะนี้ถือว่าเป็นทักษะการอ่านระดับสูงสุดในการอ่าน

Hill (อ้างถึงใน พรศิริ คชสังขสิทธิ์, 2533: 17-18) ได้เสนอประเภทของการอ่านที่แตกต่างกันตามจุดประสงค์ของการอ่านไว้ดังนี้

1) Scanning เป็นการอ่านที่เร็วที่สุด เป็นการอ่านเพื่อเจาะจงหาในสิ่งที่ต้องการ เช่น อ่านเพื่อหาวันที่ หาจำนวน หาชื่อ การอ่านแบบนี้มักอาศัยดัชนี สารบัญและสิ่งอ้างอิงอื่น ๆ ที่สามารถช่วยให้พบสิ่งที่ต้องการได้เร็วขึ้น

2) Skim Reading การอ่านแบบนี้ใช้สำหรับจับประเด็นสำคัญ ๆ ของบทอ่าน เป็นการอ่านที่ใช้วิธีการ scanning ผสมผสานกับการอ่านอย่างรวดเร็ว โดยการอ่านหัวเรื่อง บทนำ บทสรุปและประโยคหลัก ๆ ของเรื่องเป็นสำคัญ เพื่ออ่านให้ได้ภาพอย่างกว้าง ๆ

3) Rapid Reading เป็นการอ่านให้ได้ความรวม ๆ ของเรื่องที่อ่านในเวลาที่เร็วที่สุดเท่าที่จะทำได้

4) Personal Reading เป็นการอ่านอย่างไม่รีบร้อน เช่น การอ่านนวนิยาย เรื่องสั้น เป็นต้น

5) Analytical Reading เป็นการอ่านในระดับสูง ที่ต้องใช้ทักษะในการวิเคราะห์ วิจัยและวิจารณ์ช่วยในการอ่าน เพื่อแยกแยะข้อเท็จจริงออกจากข้อคิดเห็น เพื่อหาความนัยหรือข้อสรุปที่แฝงอยู่ มีการตีความหมายอย่างลึกซึ้ง เช่น การอ่านนวนิยาย หนังสือ เพื่อตีชมหรือวิจารณ์ เป็นต้น

6) Study Reading เป็นการอ่านเมื่อต้องการศึกษา เป็นการอ่านที่ช้าที่สุด เพื่อให้เข้าใจในสิ่งที่อ่านได้ตลอดอย่างถ่องแท้

### 2.3 องค์ประกอบในการอ่าน

นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่จำเป็นในการอ่านไว้ต่างกันดังนี้

ฉวีลักษณ์ บุญยะกาญจน (2525: 39-43) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการอ่านไว้ว่ามี 4 ประเภท คือ

- 1) ตัวแปรที่เกี่ยวกับผู้อ่าน ได้แก่ วุฒิภาวะ ความพร้อม การตั้งใจ นิสัยในการอ่านและคุณลักษณะทางบุคลิกภาพของผู้อ่าน
- 2) ตัวแปรที่เกี่ยวกับวัสดุการอ่าน หมายถึง ความแตกต่างของวัสดุในการอ่านในด้านความยากง่าย ความยาวและความคล้ายคลึง ความสนุกสนาน น่าเรียน น่าอ่าน น่าเบื่อหน่าย ซึ่งเป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อการอ่าน
- 3) ตัวแปรเกี่ยวกับวิธีการอ่าน ได้แก่ การฝึกฝน การอ่านเพิ่มเติม การท่องจำ การรู้ ผลงาน การใช้ประสาทรับรู้ในการอ่าน การให้คำแนะนำ การใช้คำแนะนำ การแนะแนว การอ่าน เครื่องล่อใจ ตลอดจนความใส่ใจในการอ่าน ซึ่งจะช่วยเพิ่มทักษะในการอ่านให้ดีขึ้น
- 4) ตัวแปรที่เกี่ยวกับสภาพสังคมและสิ่งแวดล้อม ได้แก่ การอบรมเลี้ยงดู สภาพแวดล้อมที่ไม่เอื้ออำนวยต่อการอ่านของเด็ก เช่น อยู่ในถิ่นทุรกันดารห่างไกลความเจริญหรืออยู่ในแหล่งเสื่อมโทรม นอกจากนี้การที่เด็กต้องรับผิดชอบงานต่าง ๆ มากเกินไป ก็จะทำให้เด็กไม่มีเวลาอ่านหนังสือค้นคว้าหาความรู้

สมุทรร เซ็นเซาวิช (2535: 74) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่สำคัญต่อความเข้าใจในการอ่าน ไว้ดังนี้

- 1) สามารถจดจำเรื่องราวส่วนใหญ่ที่อ่านมาแล้วได้ และสามารถนำความรู้นั้นมาใช้ได้เมื่อถึงคราวจำเป็นที่ต้องการจะใช้ประโยชน์
- 2) สามารถจับใจความสำคัญ ๆ จากเรื่องที่อ่านได้ แล้วแยกแยะหรือระบุประเด็นหลักออกจากประเด็นย่อยที่ไม่จำเป็นได้ สามารถประเมินได้ว่าอะไรบ้างที่ควรสนใจเป็นพิเศษหรือตัดทิ้งไป
- 3) สามารถตีความเกี่ยวกับเรื่องราวหรือข้อคิดเห็นที่อ่านได้
- 4) สามารถสรุปลงความเห็นจากสิ่งที่อ่านได้อย่างถูกต้อง มีเหตุผล และน่าเชื่อถือ
- 5) สามารถใช้วิจารณ์ญาณในการพิจารณาไตร่ตรองข้อสรุปหรือการอ้างอิงต่าง ๆ ของผู้เขียนได้อย่างถูกต้อง
- 6) สามารถถ่ายโอนหรือผสมผสานความรู้ที่ได้จากการอ่านกับประสบการณ์อื่น ๆ ได้อย่างเหมาะสม

Bond และคณะ (1979: 349 อ้างถึงใน เทพนคร ทาคง, 2537: 19) ได้อธิบายถึงองค์ประกอบที่จะทำให้ประสบความสำเร็จในการอ่านไว้ว่าต้องประกอบด้วย

- 1) การเข้าใจความหมายของคำ (Word Comprehension)
- 2) การเข้าใจความหมายของกลุ่มคำ (Thought Unit Comprehension) คือ การแบ่งอ่านเป็นกลุ่มคำให้ได้ความหมายที่ต่อเนื่องกันเป็นกลุ่มแทนที่จะอ่านทีละคำ
- 3) การเข้าใจประโยค (Sentence Comprehension) คือ การนำเอาแต่ละคำหรือแต่ละส่วนมาสัมพันธ์เข้าด้วยกันจนได้ความหมายเป็นประโยค
- 4) การเข้าใจอนุเขต (Paragraph Comprehension) คือ การเข้าใจข้อความที่ตัดมาเป็นตอน ๆ โดยที่สามารถนำประโยคแต่ละประโยคในตอนนั้น ๆ มาสัมพันธ์
- 5) การเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างอนุเขต (Longer Unit Comprehension) หรือการเข้าใจเรื่องราวและข้อความที่อ่าน



Chapman (1979: 36-37) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่สำคัญในการอ่าน 3 ประการ คือ

1) ความรู้ด้านภาษาศาสตร์ที่ปรากฏในบทอ่าน (Text linguistics) การที่ผู้อ่านจะสามารถเข้าใจในสิ่งที่อ่านได้นั้น ผู้อ่านจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับศัพท์ เทคนิค โครงสร้าง ประโยค วิธีการเขียนและลีลาการเขียนของผู้เขียนเอง รวมถึงคำที่ใช้แสดงความสัมพันธ์ระหว่างประโยค (Nation of Coherence) ของบทอ่านด้วย

2) ประสบการณ์ของผู้อ่าน (One's General Experience) ประสบการณ์ในการอ่านของแต่ละบุคคลที่มากน้อยแตกต่างกัน จะมีอิทธิพลต่อการอ่านของบุคคลนั้น ๆ

3) ความรู้ในสาขาวิชาเฉพาะ (Specific Content Knowledge) ผู้อ่านสามารถนำความรู้ ความถนัดในสาขาวิชาที่เรียนของตนมาช่วยในการทำความเข้าใจในการอ่านของตนเองได้

Harris และ Smith (1986: 227-228 อ้างถึงใน ลักษณะ ดอกเขียว, 2539: 18-19 ) กล่าวถึงองค์ประกอบที่มีผลต่อการอ่านไว้ ดังนี้

- 1) องค์ประกอบเกี่ยวกับตัวผู้อ่าน ได้แก่
  - 1.1) ประสบการณ์พื้นฐานของผู้อ่าน
  - 1.2) ความสามารถทางด้านภาษา
  - 1.3) ความสามารถในการคิด
  - 1.4) ความรู้สึกที่มีต่อสิ่งที่อ่าน
  - 1.5) จุดมุ่งหมายในการอ่าน
- 2) องค์ประกอบภายนอก ได้แก่
  - 2.1) ลักษณะของเรื่องที่อ่าน
  - 2.2) ปัจจัยที่เกี่ยวข้องทางด้านร่างกาย
  - 2.3) สภาพแวดล้อม

Gray (1988: 35-37) ได้กล่าวถึง องค์ประกอบของการอ่านไว้ ดังนี้

1) การรู้จักคำ (Perception of the Words Used) ผู้อ่านจะอ่านได้เข้าใจก็ต่อเมื่อมีความสามารถในการอ่านตัวอักษร เพราะการเข้าใจความหมายเป็นทักษะเบื้องต้นของการอ่าน ทุกประเภท

2) การเข้าใจความคิดของผู้เขียน (Comprehension of the Ideas) เมื่อผู้อ่านอ่านแล้วจะต้องรับรู้ได้ว่า ในการเขียนนั้น ผู้เขียนมีจุดประสงค์ในการเขียนอย่างไรหรือผู้เขียนต้องการที่จะสื่ออะไรกับผู้อ่าน

3) การมีปฏิกิริยาต่อความคิดของผู้เขียน (Reaction of the Ideas) ในการอ่าน เมื่อผู้อ่านอ่านแล้วต้องประเมินความคิดของตนเองต่อเรื่องทีอ่านได้ว่า เห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยอย่างไร

4) การมีทักษะในการผสมผสานความคิดเก่ากับความคิดใหม่ ๆ เกี่ยวกับเรื่องทีอ่านได้ (Integration of the Idea ) เป็นการผสมผสานความคิดที่ได้จากเรื่องทีอ่านกับประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน

#### 2.4 ระดับความสามารถในการอ่าน

ระดับความสามารถในการอ่านนั้นมีอยู่ด้วยกันหลายระดับด้วยกัน ตามทัศนะของนักการศึกษาหลาย ๆ ท่าน ได้มีผู้แบ่งระดับความสามารถในการอ่านไว้ดังนี้

Valette และ Disick (1972: 161-162 อ้างถึงใน พรรณศรี ปทุมศิริ, 2541: 34) แบ่งระดับความสามารถในการอ่านออกเป็น 5 ระดับ ดังนี้

1) ระดับทักษะกลไก (Mechanical Skill) พฤติกรรมภายในที่เกิดขึ้นอยู่ในระดับการรับรู้ (perception) คือ ระดับที่ผู้อ่านแสดงออกทางความจำมากกว่าความเข้าใจ

2) ระดับความรู้ (Knowledge) พฤติกรรมภายในที่เกิดขึ้นอยู่ในระดับการจำได้ (Recognition) คือ ระดับที่ผู้อ่านสามารถเข้าใจคำหรือข้อความที่พบเห็นบ่อยๆ

3) ระดับถ่ายโอน (Transfer) พฤติกรรมภายในที่เกิดขึ้นอยู่ในระดับความคิด (Reception) คือ ระดับที่ผู้อ่านสามารถเข้าใจความหมายของเรื่องราวใหม่ ๆ ซึ่งประกอบด้วยโครงสร้างและศัพท์ที่ได้เรียนมาแล้ว

4) ระดับสื่อสาร (Communication) พฤติกรรมภายในที่เกิดขึ้นอยู่ในระดับของความเข้าใจ (Comprehension) คือ ความสามารถในการอ่านเรื่องราวที่มีศัพท์และโครงสร้างใหม่ ๆ ตลอดจนอ่านได้อย่างรวดเร็วและคล่องแคล่วพอ ๆ กับภาษาของตน

5) ระดับวิเคราะห์วิจารณ์ (Criticism) เป็นระดับวิเคราะห์ (Analysis) และประเมินค่า(Evaluation) คือ ผู้อ่านสามารถวิจารณ์เรื่องทีอ่านได้ทั้งในแง่ของการใช้ภาษาและลีลาการเขียน

Dallman (1974: 166) ได้จำแนกระดับความเข้าใจในการอ่านออกเป็น 3 ระดับ ดังนี้

1) ความเข้าใจในระดับข้อเท็จจริง (Factual Level) หมายถึงความสามารถในการเข้าใจความหมายและเรื่องทีอ่านตามตัวอักษรทีเขียนไว้โดยตรง

2) ความเข้าใจในระดับการตีความ (Interpretative Level) คือ ความเข้าใจความหมายของเรื่องทีอ่านโดยอาศัยความสามารถในสรุป การตีความและการแปลความจากสิ่งทีอ่าน

3) ความเข้าใจในระดับการประเมินค่า (Evaluative Level) หมายถึง ความสามารถในการประเมินค่าหรือตัดสินสิ่งทีอ่านได้โดยอาศัยความรู้และประสบการณ์ของผู้อ่านมาพิจารณาประกอบการตัดสิน

Burmeister (1976: 147-148) ได้แบ่งความเข้าใจในการอ่านเป็น 7 ระดับ ดังนี้

1) ระดับความจำ (Memory) หมายถึง การจำในสิ่งทีอ่าน ลักษณะคำถามหรือกิจกรรมในระดับนี้ ได้แก่ ข้อเท็จจริง ความหมายหรือคำจำกัดความ ใจความสำคัญทีผู้เขียนแบ่งไว้ ลำดับเหตุการณ์ทีเกิดขึ้นโดยอาศัยความจำจากเรื่องทีอ่าน

2) ระดับการแปลความหมาย (Translation) คือการนำเรื่องรวรข้อความทีอ่านไปแล้วนั้นแปลเป็นรูปอื่น เช่น การแปลจากภาษาหนึ่งไปเป็นอีกภาษาหนึ่ง การถอดความ การนำใจความสำคัญของเรื่องไปทำเป็นแผนภูมิ เป็นต้น

3) ระดับการตีความ (Interpretation) คือการเข้าใจและมองเห็นความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ ทีผู้เขียนไม่ได้บอกไว้ เช่น หาเหตุเมื่อกำหนดผลมาให้ คาดการณ์ล่วงหน้าได้ จับใจความสำคัญของเรื่องทีอ่านได้โดยทีผู้เขียนไม่ได้บอกไว้ได้

4) ระดับการประยุกต์ใช้ (Application) คือการทีผู้อ่านสามารถเข้าใจหลักการและนำไปประยุกต์ใช้ได้จนประสบผลสำเร็จ

5) ระดับการวิเคราะห์ (Analysis) คือความสามารถในการแยกแยะส่วนประกอบย่อย ๆ ทีประกอบเข้าเป็นส่วนใหญ่ได้ เช่น การวิเคราะห์หีบห่อประพันธ์ การวิเคราะห์การให้เหตุผลผิด ๆ ของผู้เขียน

6) ระดับการสังเคราะห์ (Synthesis) คือความสามารถของผู้อ่านในการนำความคิดที่ได้จากการอ่านมาผสมผสานกันแล้วจัดเรียงเรียงเป็นความคิดใหม่

7) ระดับการประเมินผล (Evaluation) คือการที่ผู้อ่านสามารถตัดสินความคิดเห็นเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านได้โดยอาศัยหลักเกณฑ์ที่ตั้งไว้ เช่น ถ้าเราทราบว่าอะไรคือคุณสมบัติที่ดีของบทรละครสมัยใหม่เราก็สามารถวิพากษ์วิจารณ์ละครเรื่องนั้นตามคุณสมบัตินั้น ๆ ได้

### 3. เอกสารเกี่ยวกับเจตคติ

#### 3.1 ความหมายของเจตคติ

คำว่า “เจตคติ” ตรงกับคำในภาษาอังกฤษว่า Attitude มาจากรากศัพท์ภาษาลาตินว่า Aptus ซึ่งมีความหมายว่า ปรับเปลี่ยน ทำให้เหมาะ เหมาะสม (Sandra J. Savignon, 1983: 11)

ได้มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายของเจตคติไว้ต่างกัน ดังนี้

Hilgard (1975) ได้ให้ความหมายของเจตคติว่าหมายถึง พฤติกรรมหรือความรู้สึกครั้งแรกที่มีต่อสิ่งของ แนวความคิดหรือสถานการณ์ใด ๆ ในการทำงานหรือหลีกเลี่ยง และเป็นความพร้อมในการทำงานที่จะตอบสนองต่อสิ่งเร้าดังกล่าวในทางเข้าหาหรือหลีกเลี่ยง

Good (1973: 49) ได้ให้ความหมายของเจตคติว่า เป็นความพร้อมของบุคคลในการแสดงออกในลักษณะเข้าหาหรือหนีออกห่างหรือต่อต้านเหตุการณ์ บุคคล เช่น รัก เกลียด กลัว ไม่พึงพอใจต่อสิ่งนั้น ๆ

Anastasi (1990) กล่าวว่าไว้ว่า เจตคติ หมายถึงความโน้มเอียงของบุคคล ในการแสดงออกถึงความชอบหรือไม่ชอบต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เช่น กลุ่มชน ประเพณี หรือสถานการณ์ต่าง ๆ เจตคติเป็นสิ่งที่ไม่สามารถสังเกตเห็นได้โดยตรง แต่สามารถรูปร่างได้จากพฤติกรรมภายนอกที่บุคคลแสดงออกมา

Lefton (1997: 614) อธิบายว่า เจตคติ หมายถึง รูปแบบของความรู้สึก ความเชื่อ ความโน้มเอียงของพฤติกรรมต่อบุคคลอื่น ความคิดหรือวัตถุ

Hergenhahn (1994) กล่าวว่า เจตคติ หมายถึง ความโน้มเอียงที่เกิดจากการเรียนรู้ของบุคคลในการตอบสนองต่อวัตถุหรือสถานการณ์ต่าง ๆ ในทางใดทางหนึ่ง เจตคติเป็นสิ่งที่เป็ผลมาจากความรู้

Wenden (1991: 52) อธิบายว่า เจตคติเป็นแรงจูงใจ ความเชื่อ การวัดประเมิน การยอมรับหรือการสนองตอบหรือหลีกเลี่ยงต่อแนวคิดนั้น ๆ

ประภาเพ็ญ สุวรรณ (2526: 3) ได้สรุปความหมายของเจตคติไว้ว่า เจตคติเป็นความคิดเห็นของบุคคลที่มีอารมณ์เป็นส่วนประกอบและเป็นส่วนที่พร้อมจะมีปฏิกิริยาเฉพาะอย่างต่อสถานการณ์ภายนอก

ลัดดา กิติวิภาต (2532: 2) อธิบายว่า เจตคติเป็นความคิดของบุคคลที่มีอารมณ์เป็นส่วนประกอบรวมอยู่ด้วย ซึ่งมีความพร้อมที่จะมีปฏิกิริยาโต้ตอบในทางบวกหรือในทางลบต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง

พร้อมพรรณ อุดมสิน (2538: 84) ได้อธิบายความหมายของเจตคติว่า เจตคติเป็นความรู้สึกของบุคคลต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เป็นตัวกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมที่จะสนองตอบต่อสิ่งเร้าในลักษณะใดลักษณะหนึ่ง เช่น ฟังพอใจ ไม่ฟังพอใจ เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย ชอบ ไม่ชอบ สนับสนุน ไม่สนับสนุน ในสิ่งต่าง ๆ หลังจากมีประสบการณ์ในสิ่งนั้น

จากแนวคิดของนักจิตวิทยาและนักการศึกษาดังกล่าวข้างต้นอาจสรุปได้ว่า เจตคติหมายถึง ความรู้สึก ความคิด ความเชื่อ ของบุคคลที่เกิดขึ้นจากความโน้มเอียงของจิตใจต่อสิ่งต่าง ๆ ซึ่งแสดงออกมาในลักษณะของความชอบ ไม่ชอบ ฟังพอใจ ไม่ฟังพอใจ เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย สนับสนุน ไม่สนับสนุน เป็นต้น หรือในบางครั้งอาจจะไม่แสดงออกมาให้เห็นก็ได้ การมีเจตคติที่ดีต่อการเรียน ก่อให้เกิดความพึงพอใจและความสนใจในการเรียนอย่างสม่ำเสมอ ยากรู้ยากเห็น เจตคติจึงเป็นผลเนื่องมาจากประสบการณ์ เป็นสิ่งที่สามารถสร้างได้และเปลี่ยนแปลงได้

### 3.2 ลักษณะของเจตคติ

นักการศึกษาและนักจิตวิทยาหลายท่านได้กล่าวถึง ลักษณะของเจตคติ ดังต่อไปนี้

Nunnally (1959: 312 อ้างถึงใน ชนิตา สร้อยน้ำ, 2542: 32) ได้สรุปลักษณะสำคัญของเจตคติว่า แบ่งออกเป็น 3 ลักษณะ ดังนี้

- 1) เจตคติที่เกิดจากการเรียนรู้หรือเกิดจากประสบการณ์ของแต่ละบุคคลไม่ใช่สิ่งที่ติดตัวมาแต่กำเนิด
- 2) เจตคติเป็นสภาพการณ์ทางจิตใจที่มีอิทธิพลต่อความคิดและการกระทำของบุคคลเป็นส่วนประกอบในการกำหนดแนวทางของบุคคลว่า ถ้าบุคคลประสบสิ่งใดแล้วบุคคลจะมีท่าทีต่อสิ่งนั้นในลักษณะใดลักษณะหนึ่งโดยเฉพาะ
- 3) เจตคติเป็นสภาพการณ์ทางจิตใจที่มีแนวโน้มค่อนข้างถาวรเนื่องจากการสะสมประสบการณ์การรับรู้ของแต่ละบุคคลที่ได้ผ่านการเรียนรู้มาเป็นอันมาก อย่างไรก็ตามเจตคติก็อาจมีการเปลี่ยนแปลงได้อันเนื่องมาจากอิทธิพลของสิ่งแวดล้อมและการเรียนรู้

Shaw และ Wright (1967: 6-10) ได้กล่าวถึงลักษณะของเจตคติไว้ดังนี้

- 1) เจตคติเป็นผลจากการประเมินสิ่งเร้าของบุคคล แล้วแปรเปลี่ยนมาเป็นความรู้สึกภายในที่ทำให้เกิดแรงจูงใจในการแสดงพฤติกรรม
- 2) เจตคติของบุคคลจะแปรค่าได้ทั้งในด้านคุณภาพและความเข้ม โดยครอบคลุมช่วงของเจตคตินั้น ซึ่งจะแปรค่าได้ทั้งมาก ปานกลาง และน้อย
- 3) เจตคติเป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้มากกว่าที่จะมีมาแต่กำเนิด
- 4) เจตคติจะขึ้นอยู่กับสิ่งเร้าเฉพาะอย่างทางสังคม
- 5) เจตคติที่บุคคลมีต่อสิ่งเร้าที่เป็นกลุ่มเดียวกัน อาจมีความสัมพันธ์ระหว่างกัน ซึ่งอาจก่อรูปขึ้นเป็นเจตคติเฉพาะบุคคลต่อสิ่งเร้านั้น ๆ
- 6) เจตคติเมื่อเกิดขึ้นแล้วจะมีลักษณะที่คงที่และเปลี่ยนแปลงได้ยาก เจตคติเกิดได้ 2 ลักษณะคือ

6.1) เจตคติทางบวก (Positive Attitude) เป็นความพร้อมที่จะตอบสนองในลักษณะของความพึงพอใจ เห็นด้วย ทำให้บุคคลอยากกระทำ อยากได้หรืออยากเข้าไปใกล้สิ่งนั้น ๆ

6.2) เจตคติทางลบ (Negative Attitude) เป็นความพร้อมที่จะตอบสนองในลักษณะของความไม่พึงพอใจ ไม่เห็นด้วย ซึ่งอาจทำให้บุคคลเกิดความเบื่อหน่าย ชิงชังหรือต้องการหนี ให้ออกจากสิ่งนั้น

Sartain (1973: 108-109) กล่าวถึงลักษณะของ เจตคติไว้ดังนี้

- 1) เจตคติเป็นความรู้สึกที่บุคคลมีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เช่น คน สิ่งของ แม้กระทั่งสิ่งที่เป็นนามธรรม เช่น เสรีภาพ พระผู้เป็นเจ้า เป็นต้น
- 2) เจตคติต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งย่อมมีทิศทาง คือ เจตคติที่เป็นไปในทางบวกหรือทางลบ และมีความเข้มข้น คือ ระดับความชอบหรือไม่ชอบมากน้อยแตกต่างกันออกไป
- 3) เจตคติเป็นความโน้มเอียงในการแสดงออกของบุคคลในทางที่ชอบหรือไม่ชอบต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง

Hothersall และคณะ (1985: 521) ได้กล่าวสรุปลักษณะของเจตคติ ดังนี้

- 1) เจตคติเป็นการเรียนรู้อย่างหนึ่ง
- 2) เจตคติเป็นตัวกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมออกมา
- 3) เจตคติเป็นเรื่องที่เกี่ยวกับความชอบหรือไม่ชอบต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง หรือสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง

ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์ (2534: 211-213) ได้อธิบายถึงคุณลักษณะที่สำคัญของเจตคติไว้ดังนี้

- 1) เจตคติของบุคคลเกิดจากประสบการณ์ สิ่งเร้าต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัว เช่น บุคคล การอบรมเลี้ยงดู ขนบธรรมเนียมประเพณีและวัฒนธรรม
- 2) เจตคติเป็นการเตรียมความพร้อมในการตอบสนองต่อสิ่งเร้าจากภายในของจิตใจมากกว่าภายนอก เป็นลักษณะที่ซับซ้อนของบุคคลในการจะชอบหรือไม่ชอบ ยอมรับหรือไม่ยอมรับ ซึ่งจะมีอารมณ์เข้ามาเกี่ยวข้องด้วยเสมอ
- 3) เจตคติดีทิศทางของการประเมิน กล่าวคือ ลักษณะความรู้สึกหรืออารมณ์ที่เกิดขึ้นถ้าเป็นความรู้สึกหรือการประเมินว่า ชอบ พอใจ เห็นด้วยก็เรียกว่าเป็นทิศทางในทางบวกและถ้าเป็นความรู้สึกหรือการประเมินว่า ไม่ชอบ ไม่พอใจ เรียกว่าเป็นทิศทางในทางลบ
- 4) เจตคติดีความเข้มข้น คือ มีปริมาณมากน้อยของความรู้สึก ถ้าชอบมากหรือไม่เห็นด้วยอย่างมากก็แสดงว่ามีความเข้มข้นสูง ถ้าไม่ชอบเลยหรือเกลียดที่สุดก็แสดงว่ามีความเข้มข้นสูงไปอีกทางหนึ่ง
- 5) เจตคติดีความคงทน เจตคติดีส่วนในการกำหนดพฤติกรรมของบุคคลนั้น การที่บุคคลยึดมั่นต่อสิ่งใดทำให้การเปลี่ยนแปลงเจตคติเกิดขึ้นได้ยาก

6) เจตคติเป็นทั้งพฤติกรรมภายในและพฤติกรรมภายนอก พฤติกรรมภายใน เป็นสภาวะทางจิตใจซึ่งไม่สามารถสังเกตเห็นได้โดยตรงหากไม่ได้แสดงออกก็ไม่สามารถจะรู้ได้ว่า บุคคลนั้นมีเจตคติอย่างไรในเรื่องนั้น ๆ ส่วนเจตคติที่เป็นพฤติกรรมภายนอกจะแสดงออกก็ต่อเมื่อได้รับการกระตุ้น

7) เจตคติจะต้องมีสิ่งเร้าจึงจะมีการตอบสนอง เจตคติที่แสดงออกจาก พฤติกรรมภายในและพฤติกรรมภายนอกนั้นไม่จำเป็นจะต้องตรงกันเสมอไป เพราะก่อนแสดง ออกบุคคลนั้นอาจปรับปรุงให้เหมาะกับปทัสถานของสังคม แล้วจึงแสดงออกเป็นพฤติกรรม ภายนอก

จากลักษณะของเจตคติดังกล่าว สามารถสรุปได้ว่า เจตคตินั้นเกิดจากการเรียนรู้และ ประสบการณ์ของแต่ละบุคคลซึ่งมีอิทธิพลต่อความคิดและการกระทำของบุคคลนั้น ๆ รวมทั้งเป็น ตัวกระตุ้นที่ทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมออกมาในลักษณะของความชอบหรือไม่ชอบ ซึ่งเจตคติที่ เกิดขึ้นกับแต่ละบุคคลนั้นสามารถเปลี่ยนแปลงได้

### 3.3 องค์ประกอบของเจตคติ

Triandis (1971: 2-3) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของเจตคติว่ามี 3 ประการ คือ

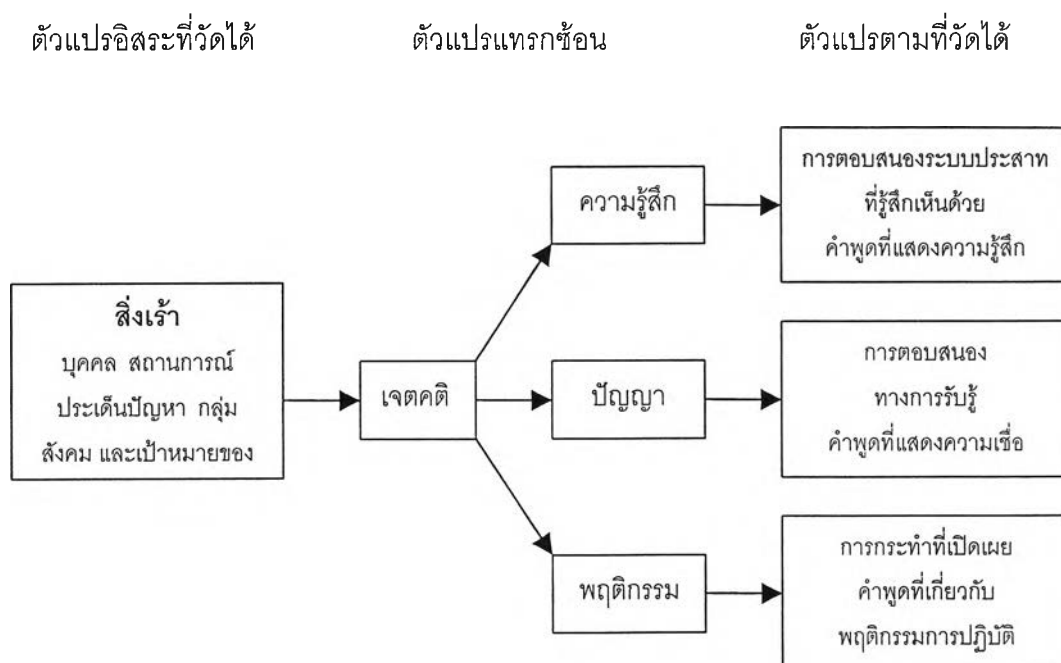
1) องค์ประกอบทางด้านปัญญา (Cognitive Component) เป็นองค์ ประกอบทางด้านความรู้ ความคิด ความเข้าใจของบุคคลเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่บุคคลได้รับรู้ ประสบการณ์หรือข้อมูลเกี่ยวกับสิ่งนั้น ๆ เพื่อเป็นเหตุผลในการสรุปรวมเป็นความเชื่อหรือประเมิน ผลสิ่งเร้านั้น ๆ

2) องค์ประกอบทางด้านความรู้สึก (Affective Component) คือ ความรู้สึก ต่าง ๆ ของบุคคล ซึ่งเกิดขึ้นโดยมีความรู้ ความคิดหรือประสบการณ์เกี่ยวกับสิ่งนั้น ๆ ของบุคคล เป็น ตัวกำหนดในการประเมินสิ่งเร้าว่า พอใจ ชอบหรือไม่ชอบอย่างไร

3) องค์ประกอบทางด้านพฤติกรรม (Behavioral Component) เป็นแนวโน้ม ของบุคคลในการตอบสนองต่อสิ่งเร้าไปในทางสนับสนุนหรือคัดค้านอย่างใดอย่างหนึ่ง



จากองค์ประกอบทั้ง 3 ประการนี้ Triandis ได้เสนอในรูปแบบภูมิ ดังนี้



แผนภูมิที่ 3 องค์ประกอบของเจตคติ (Triandis, 1971: 3)

จากแนวคิดในเรื่ององค์ประกอบของเจตคติ พอสรุปได้ว่า เจตคติมีองค์ประกอบที่สำคัญอยู่ 3 ด้าน คือ องค์ประกอบด้านปัญญา องค์ประกอบด้านความรู้สึก และองค์ประกอบด้านพฤติกรรม ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่มีความสัมพันธ์กัน เพราะเมื่อบุคคลมีความรู้ความคิดหรือความเชื่อแล้วก็จะทำให้เกิดความรู้สึก เกิดอารมณ์ตามมาและส่งผลให้เกิดการแสดงพฤติกรรมออกมาในที่สุด

### 3.4 เจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษ

จากการศึกษาค้นคว้าพบว่า มีผู้กล่าวถึงเจตคติต่อการอ่านทั่ว ๆ ไปอยู่หลายท่าน แต่มีเพียงบางท่านเท่านั้นที่กล่าวถึงเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษ เป็นต้นว่า

ปัญญา สมจิตร (2530: 11) ได้กล่าวถึงเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษว่า หมายถึง ทำที่ ความคิดเห็น ตลอดจนความรู้สึกโน้มเอียงทางจิตใจของนักเรียนที่มีต่อการอ่านภาษาอังกฤษ ซึ่งอาจจะเป็นความรู้สึกที่แสดงออกมาในเชิงบวก เช่น ฟังพอใจ ชอบ หรือเห็นด้วย และในเชิงลบ เช่น ไม่ฟังพอใจ ไม่เห็นด้วยหรือไม่ชอบ เป็นต้น

วรพรรณ พรนิมิตร (2535: 7) กล่าวว่า เจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษ หมายถึง ความรู้สึกของนักเรียนทั้งในด้านดี (ทางบวก) และด้านไม่ดี (ทางลบ) เกี่ยวกับความสำคัญ คุณประโยชน์และกิจกรรมในการเรียนการสอนอ่านภาษาอังกฤษ

จึงอาจกล่าวได้ว่าเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษ ก็คือความรู้สึกชอบหรือไม่ชอบของ นักเรียนที่มีต่อการอ่านภาษาอังกฤษ ซึ่งรวมถึงความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อกิจกรรมต่าง ๆ ที่ จัดขึ้นในวิชาการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียน

#### 4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

##### 4.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนตนเอง

การนำเทคนิคการสอนตนเองไปใช้ในการปรับพฤติกรรมของบุคคลนั้น ได้มีการวิจัยเพื่อ ศึกษาถึงประสิทธิภาพของการสอนตนเองทั้งในด้านการเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์และการ ลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ทั้งในเด็กและผู้ใหญ่ โดยงานวิจัยที่ศึกษาถึงประสิทธิภาพของการ สอนตนเองในด้านการสร้างหรือเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์นั้น Burgio, Whitman และ Johnson (1980: 443-459) ได้นำการสอนตนเองไปใช้เพื่อสร้างพฤติกรรมการตั้งใจทำงานของเด็กปัญญา อ่อน โดยทำการทดลองกับเด็กปัญญาอ่อนที่สามารถเรียนได้ จำนวน 5 คน ที่มีอายุระหว่าง 9-11 ปี แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 เป็นกลุ่มทดลองที่ได้รับการฝึกการ สอนตนเอง มีจำนวน 3 คน และกลุ่มที่ 2 เป็นกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกใด ๆ จำนวน 2 คน ผลการทดลองพบว่า กลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองมีพฤติกรรมการตั้งใจทำงานเพิ่มมากขึ้น ตามระยะเวลาของการฝึกและได้มีการนำการสอนตนเองไปใช้สร้างพฤติกรรมการตั้งใจเรียน ในวิชาอื่น ๆ ที่มีลักษณะแตกต่างกันอีกด้วย เช่น คณิตศาสตร์ วาดเขียน และการอ่าน

Bryant และ Budd (1982: 259-271) ได้ทำการทดลองใช้การสอนตนเองเพื่อสร้าง พฤติกรรมตั้งใจทำงาน โดยทำการวิจัยแบบหลายเส้นฐานข้ามบุคคล ให้กับเด็กก่อนวัยเรียนอายุ 4-5 ปี จำนวน 3 คน โดยเริ่มจากการฝึกการสอนตนเองให้กับเด็กคนที่ 1 ก่อน เมื่อเด็กคนที่ หนึ่งสามารถใช้การสอนตนเองจนมีพฤติกรรมตั้งใจทำงานได้ตามเกณฑ์ที่กำหนดให้แล้ว จึงเริ่ม ฝึกการสอนตนเองให้กับเด็กคนที่สองและคนที่สามตามลำดับ นอกจากนี้จะได้รับการฝึกการสอน ตนเองดังกล่าวแล้ว ในการทดลองครั้งนี้ ยังมีการชี้แนะให้เด็กใช้การสอนตนเองเพื่อสร้าง พฤติกรรมตั้งใจทำงานและให้การเสริมแรงเมื่อทำงานเสร็จก่อนเวลาอีกด้วย โดยใช้ระยะเวลาใน การฝึก 3 สัปดาห์ ผลการทดลองพบว่า เด็กที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองมีพฤติกรรมตั้งใจ ทำงานเพิ่มขึ้นและสามารถทำงานได้อย่างถูกต้องมากขึ้นอีกด้วยทั้งในช่วงเวลาที่ทำการทดลอง

และช่วงเวลาที่ปล่อยให้เด็กทำงานอย่างอิสระ และจากการสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียน พบว่า พฤติกรรมรบกวนชั้นเรียนของนักเรียนก็ลดลงจนเกือบไม่มีพฤติกรรมดังกล่าวอีกเลย

งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการเพิ่มพฤติกรรมกรก้าแสดงออก โดย Kazdin และ Mascitelli (1982) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของการฝึกการสอนตนเอง และผลการฝึกซ้อม พฤติกรรมโดยไม่ได้ฝึกการสอนตนเองเพื่อเพิ่มพฤติกรรมกรก้าแสดงออก กลุ่มตัวอย่างเป็นบุคคลที่มีอายุระหว่าง 17-57 ปี ที่ผ่านการทดสอบแล้วว่าไม่มีพฤติกรรมไม่กรก้าแสดงออก จำนวน 90 คน ผลการวิจัยพบว่า หลังการทดลอง และในระยะติดตามผล 6 เดือน กลุ่มที่ฝึกเป็นการบ้านมี พฤติกรรมกรก้าแสดงออกมากกว่าก่อนการทดลอง

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยที่ศึกษาถึงประสิทธิภาพของการสอนตนเองในการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดย Whitman และ Johnston (1983 : 127-143) ใช้การสอนตนเองฝึกเด็กปัญญาอ่อนที่สามารถเรียนได้ ในการบวกลบเลขที่ต้องขอยืมข้ามหลัก กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กปัญญาอ่อนอายุเฉลี่ย 11 ปี 10 เดือน จำนวน 9 คน เป็นเพศชาย 7 คน เพศหญิง 2 คน ความสามารถเฉลี่ยทางปัญญาเท่ากับ 65.5 ซึ่งไม่สามารถบวกลบเลขที่ต้องขอยืมข้ามหลักได้ โดยทำการวิจัยเป็นแบบหลายเส้นฐานข้ามกลุ่ม ในการทดลองแบ่งเด็กออกเป็น 3 กลุ่ม แต่ละกลุ่มจะมีเด็ก 3 คน การฝึกเริ่มต้นที่เด็กกลุ่มที่ 1 ฝึกการสอนตนเองในการบวกลบก่อนแล้วตามด้วยการลบ โดยในขณะที่กลุ่มที่ 1 เริ่มต้นฝึกการสอนตนเองในด้านการลบ กลุ่มที่ 2 ก็จะเริ่มฝึกการสอนตนเองในการบวกลบ และเมื่อกลุ่มที่ 2 เริ่มฝึกการสอนตนเองในด้านการลบ กลุ่มที่ 3 ก็จะเริ่มต้นการฝึกการสอนตนเองในการบวกลบ ฝึกจนกระทั่งทุกกลุ่มสามารถบวกลบเลขที่ต้องขอยืมข้ามหลักได้ถูกต้อง ผลการทดลองพบว่า การสอนตนเองนั้นทำให้เด็กปัญญาอ่อนสามารถบวกลบเลขที่ต้องขอยืมข้ามหลักได้ถูกต้องเพิ่มมากขึ้น ทั้งในขณะที่ทำการทดลองและในขณะที่เรียน

การนำการฝึกการสอนตนเองมาใช้ในการเพิ่มทักษะการพูดในการสื่อสารเชิงอ้างอิงโดย Pratt และ Bates (1982: 30-42) ได้ศึกษากับเด็กก่อนวัยเรียนที่มีอายุเฉลี่ย 4 ปี 7 เดือน จำนวน 32 คน โดยแบ่งเด็กออกเป็น 4 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ได้รับการฝึกการสอนตนเองโดยให้ถามคำถามเมื่อได้รับข่าวสารที่คลุมเคลือ กลุ่มที่ 2 ได้รับการฝึกการสอนตนเองถึงวิธีการพิจารณาข่าวสารและให้ถามคำถามเมื่อได้รับข่าวสารที่ให้ข้อมูลไม่เพียงพอ กลุ่มที่ 3 ได้รับการ

ฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกและได้รับข้อมูลป้อนกลับว่าทำได้ถูกต้องหรือไม่ และกลุ่มที่ 4 ไม่ได้รับการฝึกใด ๆ เลย ผลการทดลองพบว่า กลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองทั้ง 2 กลุ่ม มีความผิดพลาดในการพิจารณาข่าวสารน้อยลง ซึ่งมีผลทำให้ทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึก

ในด้านของความหุนหันนั้น Meichenbaum และ Goodman (1971: 115-126) ได้ทำการทดลองใช้การสอนตนเองลดความหุนหันของเด็กอายุ 7-9 ปี กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอายุ 7-9 ปี จำนวน 15 คน โดยในการทดลองได้แบ่งเด็กออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มแรก เป็นกลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเอง กลุ่มที่ 2 เป็นกลุ่มที่มีการให้เลียนแบบเพียงอย่างเดียว ส่วนกลุ่มที่ 3 ไม่ได้รับการฝึกใด ๆ เลย ผลการทดลอง พบว่า ในระยะหลังการทดลองและติดตามผลเป็นเวลา 1 เดือน กลุ่มฝึกการสอนตนเองมีความหุนหันลดลงกว่าก่อนการทดลอง นอกจากนี้ผลการทดลองยังพบว่า กลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองสามารถทำแบบทดสอบเชาวน์ปัญญาได้ดีขึ้นกว่าอีกสองกลุ่มด้วย เวลาสนองตอบเพิ่มขึ้น มีเพียงกลุ่มฝึกการสอนตนเองเท่านั้นที่มีคะแนนความผิดพลาดลดลง

นอกจากนี้ Snyder และ White (1979: 227-235) ได้ทดลองใช้การสอนตนเองเพื่อลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของวัยรุ่นในสถานพินิจแห่งหนึ่ง โดยมีจุดประสงค์เพื่อต้องการลดพฤติกรรมที่ไม่เข้าชั้นเรียน การไม่ทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่กำหนดให้ทำ การเสพยาเสพติด ก้าวร้าว การขโมย หรือการทำลายข้าวของ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดลองมีจำนวน 15 คน ซึ่งมีอายุอยู่ระหว่าง 14-17 ปี แบ่งการทดลองออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ได้รับการฝึกการสอนตนเอง กลุ่มที่ 2 ฝึกให้ตระหนักถึงความเชื่อมโยงของพฤติกรรมและผลกรรม กลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกใด ๆ เลย กลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองและกลุ่มที่ฝึกให้ตระหนักถึงความเชื่อมโยงของพฤติกรรมและผลกรรมทำการฝึกทั้งสิ้น 6 ครั้ง ครั้งละ 45 นาที ผลการทดลองปรากฏว่า กลุ่มที่ได้รับการสอนตนเองสามารถลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในทุก ๆ ด้านลงได้มากกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกและกลุ่มที่ฝึกให้ตระหนักถึงความเชื่อมโยงของพฤติกรรมและผลกรรม

Graziano และ Mooney (1980: 206-213) ได้ศึกษาผลของการสอนตนเองเพื่อลดความกลัวการนอนคนเดียว กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดลอง เป็นเด็กอายุ 6-12 ปี จำนวนทั้งสิ้น 30 คน ที่กลัวการนอนคนเดียวอย่างมาก ในการทดลองครั้งนี้ได้จัดแบ่งเด็กออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกใด ๆ เป็น กลุ่มควบคุม โดยใช้ระยะเวลาในการฝึกเป็นเวลา 3 สัปดาห์ ผลการทดลองพบว่า เด็กที่อยู่ในกลุ่มทดลองหรือกลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองลดความกลัวในการนอนคนเดียวได้มากกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึก นอกจากนี้ยังพบว่า ในระยะการติดตามผลช่วง 2,6 และ 12 เดือน เด็กกลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองจะมีความกลัวการนอนคนเดียวน้อยกว่าก่อนการทดลอง ส่วนเด็กที่ยังมีความกลัวการนอนคนเดียวอยู่บ้างในระยะหลังการทดลองนั้น จะค่อย ๆ ลดความกลัวลงในระยะติดตามผล

งานวิจัยที่เกี่ยวกับการลดความหุนหันในประเทศไทยนั้น อรพินทร์ อนงคณะตระกูล (2528) ได้ทดลองใช้การสอนตนเองเพื่อลดความหุนหันของเด็ก กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอายุ 10-12 ปี ในสถานสงเคราะห์เด็กชายบ้านปากเกร็ด จำนวน 30 คน ในการทดลองนั้นแบ่งเด็กในกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 เป็นกลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเอง กลุ่มที่ 2 เป็นกลุ่มที่สอนกลวิธี กลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มฝึกกิจกรรมในเครื่องมือฝึก ซึ่งแต่ละกลุ่มมีจำนวนเด็ก 10 คน ในการวิจัยใช้การทดลองแบบมีกลุ่มควบคุมทดสอบก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และติดตามผล โดยกลุ่มตัวอย่างแต่ละกลุ่มจะได้รับการฝึก 9 ครั้ง ครั้งละ 20-60 นาที เป็นเวลา 3 สัปดาห์ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองมีความหุนหันลดลงจากรยะก่อนทดลอง โดยได้คะแนนความผิดพลาดในระยะหลังทดลองและติดตามผลต่ำกว่าระยะก่อนทดลอง ส่วนในด้านเวลาสนองตอบในระยะหลังทดลองและติดตามผลไม่แตกต่างกันจากก่อนการทดลอง

นอกจากนี้ในการนำการสอนตนเองไปใช้ร่วมกับเทคนิคการปรับพฤติกรรมอื่น เพื่อช่วยทำให้การปรับพฤติกรรมดำเนินไปได้อย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น Kendall และ Finch (1978) ศึกษาการสอนตนเองร่วมกับการปรับสินไหมเมื่อทำงานผิดเพื่อลดพฤติกรรมความหุนหันของเด็ก กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอายุระหว่าง 10-12 ปี จำนวน 20 คน เป็นเพศชาย 16 คน เพศหญิง 4 คน ในการทดลองได้แบ่งเด็กออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลอง เด็กได้รับการสอนตนเองร่วมกับการปรับสินไหมเมื่อทำงานผิด และกลุ่มควบคุม ผลการทดลอง พบว่า ระยะหลังการทดลองและระยะติดตามผลเป็นเวลา 3 เดือน กลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองร่วมกับ

การปรับสินไหมเมื่อทำงานผิดมีพฤติกรรมความหุนหันลดลง ส่วนกลุ่มควบคุมมีพฤติกรรมความหุนหันเพิ่มขึ้น

ต่อมา Kendall และ Braswell (1982: 672-689) ได้ศึกษาผลของการสอนตนเองร่วมกับการเสริมแรงและการปรับสินไหมเปรียบเทียบกับผลของการเสริมแรงและการปรับสินไหมเพื่อเพิ่มพฤติกรรมควบคุมตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 3-6 ที่มีอายุระหว่าง 8-12 ปี จำนวน 27 คน โดยในการทดลองแบ่งเด็กออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มแรก เด็กฝึกการสอนตนเองโดยจะได้รับการเสริมแรงทางวาจาเมื่อสามารถทำงานได้ถูกต้องและใช้การปรับสินไหมเมื่อเด็กใช้การสอนตนเองไม่ถูกต้องตามขั้นตอนหรือทำงานเร็วกว่าเกณฑ์ที่กำหนด กลุ่มที่ 2 เด็กฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกการสอนตนเองเช่นเดียวกับที่ใช้ในกลุ่มแรก ส่วนกลุ่มที่ 3 เด็กฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกการสอนตนเองเหมือนกับที่ใช้ในกลุ่มแรก โดยแต่ละกลุ่มทำการฝึก 12 ครั้ง ครั้งละ 45-50 นาที ผลการทดลอง พบว่า หลังการทดลองและระยะติดตามผล 10 สัปดาห์ เด็กกลุ่มฝึกการสอนตนเองมีการควบคุมตนเองลดลงกว่าระยะหลังทดลองและระยะติดตามผล 10 สัปดาห์ แต่ไม่ต่างจากก่อนการทดลอง

และยังมีผู้ที่สนใจศึกษาวิธีการฝึกการสอนตนเองที่มีผลเกี่ยวข้องต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง โดย จิตติมา จุมทอง (2537) ได้ศึกษาผลของการสอนตนเองต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 40 คน ที่มีระดับผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ต่ำ ในการทดลองผู้วิจัยได้แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 เป็นกลุ่มทดลองที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองจำนวน 20 คน และกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกใด ๆ จำนวน 20 คน โดยให้กลุ่มทดลองฝึกกลวิธีการสอนตนเองในระยะก่อนการทดลอง หลังจากนั้นให้กลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มได้รับการสอนและฝึกทำแบบฝึกหัด เป็นจำนวน 10 ครั้ง ผลการทดลอง พบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนการรับรู้ความสามารถของตนเองและคะแนนผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึก นอกจากนี้ยังพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองมีคะแนนการรับรู้ความสามารถของตนเองและคะแนนผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ภายหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง

สำหรับการศึกษาเกี่ยวกับประสิทธิภาพของการสอนตนเองโดยการใช้การสอนตนเองกับการเรียนการสอนแบบรายบุคคลและแบบกลุ่มนั้น วราพร ชาวสุทธิ (2542) ได้ศึกษาการพัฒนา รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ โดยการใช้การสอนตนเองกับการเรียนการสอนแบบรายบุคคล และแบบกลุ่มสำหรับนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง พบว่า รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นสามารถพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักศึกษาได้ โดยคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักศึกษา กลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมทั้งในระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ปานกลาง และต่ำ และพบว่ามีปฏิสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเรียนการสอนกับระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่อความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์

#### 4.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเจตคติต่อการอ่าน

การศึกษาเกี่ยวกับเจตคติในต่างประเทศมีหลายประเด็น แต่จากการศึกษาค้นคว้า ยังไม่พบงานวิจัยที่ศึกษาถึงความสัมพันธ์ของวิธีการสอนตนเองกับเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษโดยตรงและงานวิจัยภายในประเทศไทยที่ศึกษาถึงความสัมพันธ์ดังกล่าวก็ยังไม่ปรากฏเช่นกัน ดังนั้นจึงขอกล่าวถึงเฉพาะงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษ

Askov และ Fishback (1973: 3-6) ได้ศึกษาเจตคติในการอ่านของนักเรียนเกรด 1-3 พบว่า เพศและระดับชั้นมีผลต่อเจตคติในการอ่านแตกต่างกัน แต่ไม่มีผลต่อคะแนนในการอ่าน โดยเพศหญิงมีเจตคติต่อการอ่านสูงกว่าเพศชาย

Roettger และคณะ (1979: 138-141) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเจตคติและผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนระดับ 5-6 จำนวน 697 คน พบว่า เจตคติต่อการอ่านของนักเรียนระดับ 5-6 สูงกว่านักเรียนระดับอื่น ๆ นอกจากนี้ยังพบว่า มีความสัมพันธ์กันระหว่างเจตคติในการอ่านกับคะแนนความเข้าใจในการอ่านตลอดจนคะแนนด้านคำศัพท์ กล่าวคือ ผู้ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูงจะมีเจตคติในการอ่านสูงขึ้นด้วย

Harjasujana (1985: 388-A อ้างถึงใน กิตดา ปรัตถจริยา, 2540: 85) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะของข้อความ สภาพแวดล้อมในการอ่าน เจตคติต่อการอ่านกับความสามารถด้านการอ่านของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในชวาตะวันตก ประเทศอินโดนีเซีย พบว่า ลักษณะของเรื่อง ที่อ่าน สภาพแวดล้อมในการอ่าน และความสามารถด้านการอ่าน มีผลต่อเจตคติในการอ่านของนักเรียน และยังพบว่า คะแนนที่ได้จากแบบสอบถามเจตคติในการอ่านของนักเรียนนั้นเป็นตัวทำนายถึงระดับความสามารถในการอ่านของนักเรียนได้อย่างแม่นยำอีกด้วย

สุภาพ บุตรสีห์ (2529: 82) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านภาษาอังกฤษและเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนการอ่านโดยใช้ TLS, SQ3R และวิธีสอนตามคู่มือครู พบว่า นักเรียนที่เรียนการอ่านด้วยการใช้ TLS, SQ3R และวิธีสอนตามคู่มือครูมีเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษไม่แตกต่างกันแต่นักเรียนที่มีระดับความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง ปานกลาง และต่ำ มีเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน กล่าวคือ นักเรียนที่มีระดับความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง มีเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่มีระดับความสามารถปานกลางและต่ำ

อมรา รัชมนณี (2529: 77) ได้ศึกษาความสามารถในการอ่าน เจตคติและความคงทนในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่ได้รับการสอนโดยวิธีวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างประโยคกับการอ่านตามคู่มือครู พบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านโดยวิธีวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างประโยคมีเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษดีกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านตามคู่มือครู

ปัญญา สมจิตร (2530: 69-70) ศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางด้านการอ่านภาษาอังกฤษและเจตคติของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนโดยการสอนด้วยวิธีการสำรวจและค้นหาข้อมูล (SSR) และวิธีการสอนตามคู่มือครู พบว่า นักเรียนที่เรียนการอ่านด้วยวิธีการสำรวจและค้นหาข้อมูล (SSR) กับนักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการสอนตามคู่มือครูมีเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษไม่แตกต่างกัน แต่คะแนนเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษของกลุ่มที่เรียนการอ่านด้วยวิธีการสำรวจและค้นหาข้อมูล (SSR) จะสูงกว่าคะแนนของกลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนตามคู่มือครู



รัตนา วาฑะวัฒน์นะ (2536) ได้ศึกษาผลของการสอนตามรูปแบบอเมริกาที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ โครงสร้างความรู้และเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสกลราชวิทยานุกูล จังหวัดสกลนคร จำนวน 67 คน พบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนตามรูปแบบอเมริกา มีคะแนนความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษและคะแนนโครงสร้างความรู้สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนตามคู่มือครู นอกจากนี้ยังพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนตามรูปแบบอเมริกามีเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างจากนักเรียนที่ได้รับการสอนตามคู่มือครู

จากผลการศึกษาดังกล่าว จะเห็นได้ว่า วิธีสอนในแนวใหม่ ซึ่งนำเสนอวิธีการสอนที่แตกต่างจากการสอนแบบเก่าที่นักเรียนคุ้นเคยล้วนส่งผลให้นักเรียนมีเจตคติที่ดีต่อการอ่านมากกว่าการสอนตามคู่มือครู และวิธีการสอนตนเองก็เป็นวิธีสอนแนวใหม่ที่มีกิจกรรมการเรียนการสอนที่แตกต่างจากแบบที่นักเรียนคุ้นเคยมานาน จึงน่าจะส่งผลให้นักเรียนมีเจตคติที่ดีต่อการอ่านภาษาอังกฤษ