

จากรุวรรณ เขียวน้ำชุม

นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิจัย วัดผล และสถิติการศึกษา

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุริพร อนุศาสนนันท์

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

รองศาสตราจารย์ ดร.ไพรัตน์ วงษ์นาม

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

บทความวิชาการ

รูปแบบแนวคิดทางทฤษฎี และงานวิจัยเกี่ยวกับ ปัจจัยเชิงสาเหตุของการเรียนรู้แบบนำตนเอง

บทคัดย่อ

บทความนี้แบ่งออกเป็น 2 ตอน ตอนที่ 1 เป็นการประมวลรูปแบบแนวคิดทางทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบนำตนเอง ตอนที่ 2 เป็นการทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุของการเรียนรู้แบบนำตนเอง ในตอนที่ 1 เป็นรูปแบบแนวคิดทางทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบนำตนเองนั้น ได้จำแนกออกเป็น 3 กลุ่มแนวคิด คือ 1) รูปแบบแนวคิดเชิงเส้นตรง เป็นกลุ่มที่มีมุมมองการเรียนรู้แบบนำตนเองว่าเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นเป็นลำดับขั้น เริ่มจากขั้นหนึ่งไปสู่ขั้นต่อไป จนบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ 2) รูปแบบแนวคิดเชิงปฏิสัมพันธ์ เป็นกลุ่มที่มีมุมมองว่า การเรียนรู้แบบนำตนเองเกิดขึ้นจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบภายในตัวผู้เรียน กับตัวแปรอื่นนอกตัวผู้เรียน และ 3) รูปแบบแนวคิดเชิงการเรียนการสอน ซึ่งมีมุมมองว่า การเรียนรู้แบบนำตนเองจะพัฒนาขึ้น ภายใต้การสังเกตบทบาทและแนวทางการดำเนินการเรียนการสอนของครูที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ในแต่ละขั้น คือ ขั้นฟังพินิจ ขั้นสนใจ ขั้นเข้าเกี่ยวข้อง และขั้นการชี้นำตนเอง ในตอนที่ 2 เป็นการทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุของการเรียนรู้แบบนำตนเองนั้น พบว่า ตัวแปรที่ส่งผลต่อการเรียนรู้แบบนำตนเอง มีทั้งตัวแปรจิตลักษณะภายในตัวผู้เรียนและปัจจัยแวดล้อมอื่นๆ นอกตัวผู้เรียน แต่อย่างไรก็ตาม ยังคงมีตัวแปรอีกมากที่อาจจะมามีอิทธิพลต่อการเรียนรู้แบบนำตนเอง ซึ่งจะเป็นประเด็นของใจทฤษฎีที่ควรศึกษาค้นคว้าต่อไป

คำสำคัญ : การเรียนรู้แบบนำตนเอง รูปแบบแนวคิดทางทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบนำตนเอง รูปแบบแนวคิดเชิงเส้นตรง รูปแบบแนวคิดเชิงปฏิสัมพันธ์ รูปแบบแนวคิดเชิงการเรียนการสอน

Theoretical Models and Researches

Involving Causal Factors of Self – directed Learning

Abstract

This article divided into two parts, part 1: gathering theoretical models of self-directed learning and part 2: reviewing researches involved causal factors effect on self-directed learning. In the first part, the theoretical models categorized into 3 groups of thought; namely 1) Linear Model, which viewed self-directed learning as a step process, from first step to another step until met the learning goal; 2) Interactive Model, which viewed that self-directed learning caused of interaction between personal factors and external factors of learners, and 3) Instructional Model, which viewed that self-directed learning developed under teacher role and instructional process consistent with 4 learning stages: Dependent Stage, Interested Stage, Involved Stage, and Self-direction Stage. In the second part, as a causal factors researches reviewed of self – directed learning, the findings revealed that variables influencing self-directed learning comprises of both psychological characteristics within learners and other environment factors. However, it still remained some variables might effected on self – directed learning which was the research questions and need to find out for further study.

Keywords : Self – directed Learning, Theoretical Models of Self – directed Learning, Linear Model, Interactive Model, Instructional Model

บทนำ

การเรียนรู้แบบนำตนเอง (Self - Directed Learning) คือ ลักษณะการเรียนรู้ที่ผู้เรียนวางแผนการเรียนรู้ กำหนด เป้าหมาย และดำเนินการเรียนรู้ด้วยกลวิธีที่เหมาะสมเพื่อให้ บรรลุตามวัตถุประสงค์ การเรียนรู้แบบนำตนเองมีพื้นฐานมา จากแนวคิดของนักการศึกษาและทฤษฎีมนุษยนิยม เช่น John Dewey (Dewey, 1938, as cited in Huang, 2008) ที่กล่าว ไว้ว่า “มนุษย์ทุกคนเกิดมาพร้อมกับศักยภาพไม่จำกัด เพื่อ การเจริญเติบโตและพัฒนาการ เขาเชื่อว่าการศึกษาคือการ สนับสนุนความเจริญและการพัฒนาของมนุษย์ ซึ่งผู้สอนต้อง ไม่เข้าไปแทรกแซงหรือไปควบคุมกระบวนการการเรียนรู้ของเขา แต่ผู้สอนต้องแสดงบทบาทเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการ เรียน (Learning Facilitator)” หรือเป็น “ผู้ร่วมกิจกรรม (Member)” นั่นคือ ผู้สอนเป็นผู้ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ ในกระบวนการเปลี่ยนแปลงต่างๆ รวมไปถึงทักษะ พฤติกรรม ค่านิยม และทัศนคติด้วย ซึ่งผู้สอนจะไม่สอนโดยตรงในสิ่ง ต่างๆ แต่ผู้สอนจะช่วยเหลือให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และ ตกลงลึกเอง (อาชัญญา, 2551) ต่อมาในปีที่ ค.ศ. 1961 Houle (Houle, 1961, as cited in Candy, 1991) นักการศึกษาเกี่ยว กับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ ก็ได้อธิบายเกี่ยวกับแรงจูงใจในการ เรียนรู้ การเรียนรู้ด้วยความคิดและการพึ่งตนเอง เป็นการ เรียนแบบขั้นนำตนเอง ซึ่งเป็นวิธีการเรียนที่แตกต่างจากระบบ โรงเรียนแบบดั้งเดิม อย่างไรก็ตามมีนักการศึกษาบางท่าน วิเคราะห์ว่าการเรียนรู้แบบนำตนเอง มีหลักการพื้นฐานจาก แนวคิดของทฤษฎีกลุ่มมนุษยนิยม (Humanism) เชื่อว่ามนุษย์ ทุกคนเกิดมาพร้อมกับความดี มีความรักดี เป็นอิสระ เป็นตัว ของตัวเอง มีความรับผิดชอบ มีศักยภาพ และมีความสามารถ พัฒนาศักยภาพของตนเองได้อย่างไม่มีข้อจำกัด (จารุณี และ ดวงทอง, 2559) ตามหลักการและคำกล่าวข้างต้นนี้ ผู้เรียนจึง มีแรงจูงใจจากภายในตนเอง และมีความสามารถที่จะศึกษา ด้วยการค้นหาความต้องการและความสนใจ ของตนเอง มีความรับผิดชอบในการเรียนรู้ที่ตนเป็นคนตัดสินใจเลือก ผู้ เขียนได้มีการสรุปแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบนำตนเองที่

แตกต่างกันหลายกลุ่ม และได้มีการสังเคราะห์งานวิจัยที่น่า สนใจในเรื่องนี้จำนวนไม่น้อย ซึ่งจะกล่าวในหัวข้อต่อไป

แนวคิดทางทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบนำตนเอง

รูปแบบแนวคิดเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบ นำตนเอง สามารถจำแนกออกเป็นกลุ่มต่างๆ ซึ่งในที่นี้ผู้ เขียนจะนำเสนอ 3 กลุ่มแนวคิด คือ รูปแบบแนวคิดเชิง เส้นตรง (Linear Model) รูปแบบแนวคิดเชิงปฏิสัมพันธ์ (Interactive Model) และรูปแบบแนวคิดเชิงการเรียนการสอน (Instructional Model)

1. รูปแบบแนวคิดเชิงเส้นตรง

รูปแบบแนวคิดเชิงเส้นตรง เป็นแนวคิดที่อธิบาย กระบวนการของการเรียนรู้แบบนำตนเองเป็นลำดับขั้น (Step) โดยเริ่มจากขั้นหนึ่ง แล้วก้าวหน้าไปสู่อีกขั้นหนึ่ง เพื่อบรรลุเป้าหมายในการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ นักการศึกษาที่สำคัญในกลุ่ม นี้ได้แก่ Houle (1961), Tough (1968) และ Knowles (1975)

Houle (1961) เป็นคนแรกที่ได้อธิบายแรงจูงใจในการ เรียนรู้ และผลการเรียนรู้ของกลุ่มผู้เรียน ที่เป็นนักศึกษา ผู้ใหญ่ในการศึกษานอกระบบ หนังสือที่มีชื่อเสียงของเขาคือ The Inquiring Mind (1961) ได้เผยแพร่แนวคิดที่เป็นองค์ ความรู้เกี่ยวกับการศึกษาผู้ใหญ่ และพื้นฐานเกี่ยวกับการเรียน รู้แบบนำตนเอง Houle ได้อธิบายคุณลักษณะหลายประการ ของผู้ใหญ่ในกิจกรรมของการเรียนรู้นอกระบบ เช่น ผู้เรียน แต่ละคนมีความยึดมั่นผูกพันกับสิ่งที่เรียน มีเป้าหมายในการ เรียน มีกระบวนการเรียนที่เขามีความสุข และมองเห็นคุณค่า ของการเรียนที่มีต่อตัวเขา (Houle, 1961) นอกจากนี้จากการ ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับลักษณะการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ Houle ได้แบ่ง ประเภทผู้เรียนออกเป็น 3 กลุ่มคือ

1. ผู้เรียนที่มุ่งเน้นเป้าหมาย (The Goal Oriented Learners) ผู้เรียนกลุ่มนี้จะใช้การศึกษาเป็นสิ่งที่นำไปสู่ความ สำเร็จและเป้าหมายที่กำหนดไว้ และมีแนวคิดว่าการศึกษาคือ เป็นวิถีที่จะนำไปสู่การแก้ไขปัญหาและสนองตอบความสนใจ ของเขา

2. ผู้เรียนที่มุ่งเน้นกิจกรรม (The Activity Oriented Learners) ผู้เรียนกลุ่มนี้จะเข้าร่วมกิจกรรมหรือทำในสิ่งที่เขาสนใจในบริบทการเรียนรู้ กลุ่มนี้จะยอมรับตรงๆ ว่า เขาเข้ามาเรียนด้วยเหตุผลอื่นที่ไม่ใช่เพื่อการหาความรู้

3. ผู้เรียนที่มุ่งเน้นเรียนรู้ (The Learning Oriented Learners) ผู้เรียนกลุ่มนี้จะเข้าร่วมกิจกรรมเพื่อศึกษาหาความรู้ด้วยตัวเอง มีจิตใจที่ยึดมั่นผูกพันกับกิจกรรมการเรียนรู้ และมองว่าการศึกษาคือเรื่องสนุก ซึ่งผู้เรียนกลุ่มนี้จะสามารถชี้นำตนเองในการเรียนรู้ได้ดีกว่ากลุ่มอื่น

Houle เชื่อว่า วิธีที่ใช้ในการศึกษาของนักศึกษาผู้ใหญ่ก็คือ การเรียนรู้แบบนำตนเอง (Self - directed Learning) ซึ่งเป็นวิธีที่เน้นบทบาทการเรียนรู้ของตัวผู้เรียนมากกว่าเน้นผู้สอน Candy (1992) ได้วิจารณ์แนวคิดของ Houle ว่าเป็นการเริ่มต้นของกลุ่มโมเดลเชิงเส้นตรง ที่ขาดความชัดเจนลึกซึ้ง แต่แนวคิดของ Houle ก็มีอิทธิพลอย่างน้อย 2 ประการ คือ การกำหนดทิศทางการจัดรูปแบบ โครงสร้างการศึกษาผู้ใหญ่ และการเรียนรู้แบบนำตนเอง

นักการศึกษาผู้ใหญ่ท่านที่สองคือ Tough (1968) เขาเป็นลูกศิษย์ของ Houle ที่มหาวิทยาลัยชิคาโก ในช่วงต้นทศวรรษ 1960s Tough ได้เริ่มด้วยการศึกษาลงานของ Houle และได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้ แบบนำตนเองในปี ค.ศ. 1963 โดยเก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์นักศึกษาผู้ใหญ่ในเมือง Toronto จำนวน 35 คน และสรุปว่าเหตุผลและแรงจูงใจในการเรียนรู้ของผู้ใหญ่นั้นค่อนข้างซับซ้อน แต่ก็มีเหตุผลหลายข้อที่สอดคล้องกัน เช่น ผู้เรียนเป็นคนเลือกและกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ด้วยตนเอง เป็นผู้ตัดสินใจใช้ทักษะและกลวิธีในการเรียน ที่เหมาะสม แล้วก็พยายามหาความรู้เพื่อเพิ่มพูนทักษะและประสบการณ์ต่างๆ Tough ได้แสดงผลจากข้อมูลเชิงประจักษ์ว่า ผู้ใหญ่จะเรียนด้วยความสุขุมรอบคอบ และมีมุมมองกว้างจะเป็นผู้วางแผนในการเรียนของเขาเอง ไม่ใช่ผู้สอนเป็นผู้กำหนดแผนให้เขา (Bonham, 1992)

Tough ยังพบจากการวิจัยของเขาอีกว่า ผู้เรียนเป็นผู้วางแผนในการเรียนด้วยตัวเขาอย่างน้อย 70% ของโครงการเรียนทั้งหมด โดยมีเหตุผลสำคัญคล้ายๆ กัน คือ ต้องการมีความรู้ และต้องการประยุกต์ใช้ความรู้และทักษะของตนเอง Tough ได้ให้ข้อเสนอแนะว่า ผู้สอนในระบบการศึกษาผู้ใหญ่ควรลดบทบาทการเป็นผู้สอนลง แต่ควรเพิ่มบทบาทการเป็นผู้แนะ (Coach) มากขึ้น อย่างไรก็ตามงานของ Tough ก็ได้รับการวิจารณ์ว่า ยังมีเนื้อหาเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบนำตนเองที่ยังไม่ลึกซึ้ง และการให้นักศึกษาผู้ใหญ่ที่ยังไม่มีทักษะที่สำคัญและจำเป็นในการเรียนรู้ เป็นผู้วางแผนในการเรียนด้วยตนเองก็ดี หรือการให้นักศึกษาผู้ใหญ่มีบทบาทเรียนรู้ด้วยตนเองก็ดี อาจเป็นไปได้ยากและไม่เหมาะสม (Danis & Tremblay, 1987)

นอกจาก Houle และ Tough แล้ว Knowles (1975) เป็นอีกผู้หนึ่งในกลุ่มนี้ ซึ่ง Knowles ถือได้ว่าเป็นนักการศึกษาผู้ใหญ่ที่มีชื่อเสียง เขาได้รวบรวมแนวคิดของจิตวิทยามานุษยนิยม และสรุปเป็นพื้นฐาน พัฒนาขึ้นเป็นทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ โดยมีการนำคำว่า Andragogy มาใช้ในวงการศึกษานในปี ค.ศ. 1967 (Knowles 1978, อ้างถึงใน ศักรินทร์, 2557) โดยได้อธิบายความแตกต่างระหว่างข้อตกลงเบื้องต้นของการเรียนการสอนที่ครูสอนเด็กหรือการเรียนการสอนที่ครูเป็นผู้ชี้นำ (pedagogy) และแบบการสอนที่สอนนักศึกษาผู้ใหญ่หรือการเรียน การสอนแบบผู้เรียนเป็นผู้ชี้นำตนเองในการเรียน (andragogy) ไว้ดังตารางที่ 1 (Knowles, 1975. อ้างถึงใน จินตนา, 2559)

ตารางที่ 1 เปรียบเทียบข้อตกลงเบื้องต้นระหว่างครูผู้สอนชั้นนำการเรียน (pedagogy) กับผู้เรียนชั้นนำตนเองในการเรียน (andragogy)

ลักษณะ	ข้อตกลงเบื้องต้น	
	ครูผู้สอนชั้นนำการเรียน (Pedagogy)	ผู้เรียนชั้นนำตนเองในการเรียน (Andragogy)
มโนทัศน์ของผู้เรียน	ผู้เรียนพึ่งพาผู้สอนเพราะยังเด็ก	ผู้เรียนพึ่งพาตนเองเพราะเป็นผู้ใหญ่
ประสบการณ์ของผู้เรียน	ประสบการณ์ยังมีน้อย ส่วนใหญ่เป็น การแสวงหาประสบการณ์มากกว่าการ ใช้ประสบการณ์	ประสบการณ์จะเป็นแหล่งความรู้ให้ ผู้เรียน
ความพร้อมที่จะเรียน	ความพร้อมที่จะเรียนแตกต่างกันไป ตามระดับการเจริญเติบโต	ผู้เรียนพร้อมที่จะเรียนรู้ เมื่อมีความ ต้องการนำความรู้ไปแก้ปัญหาใน ชีวิตจริง
แนวทางการเรียนรู้	เนื้อหาวิชาเป็นศูนย์กลางของการเรียน	ปัญหาหรือภารกิจเป็นศูนย์กลางของ การเรียน
แรงจูงใจ	แรงจูงใจภายนอก เช่น การลงโทษ การ ให้รางวัล	แรงจูงใจภายใน เช่น ความอยากรู้ อยากเห็น

การเรียนการสอนบนข้อตกลงเบื้องต้นแบบ Andragogy ที่ผู้เรียนชั้นนำตนเองในการเรียนนี้เป็นพื้นฐานสำคัญของการเรียนรู้แบบนำตนเอง Knowles (1975) ได้อธิบายขั้นตอนการเรียนรู้แบบนำตนเองไว้ว่า สามารถแบ่งได้เป็น 5 ขั้นตอน คือ (Knowles, 1975. as cited in Huang, 2008)

1. การวินิจฉัยความต้องการการเรียนรู้ (diagnosing learning needs) ผู้เรียนต้องวิเคราะห์ว่า ตนเองต้องการหรือมีความสนใจอะไร ซึ่งจะเป็นพื้นฐานในการกำหนดจุดมุ่งหมายในการเรียนในขั้นต่อไป
2. การกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ (formulating learning goals) ผู้เรียนต้องกำหนดเป้าหมายในการเรียนรู้จึงจะสามารถกำหนดวัตถุประสงค์ย่อยในการเรียนได้
3. ระบุแหล่งเรียนรู้ ทั้งที่เป็นคนและวัสดุอุปกรณ์ (identifying human and material resources for learning) เป็นขั้นตอนสำคัญ เพราะแหล่งการเรียนรู้เป็นแหล่งที่ต้องสรรหาและเลือกสรรให้เหมาะสม
4. เลือกและปฏิบัติด้วยกลวิธีการเรียนที่เหมาะสม (choosing and implementing appropriate learning strategies) หากมีกลวิธีหลายๆ ประการให้เลือก ผู้เรียนต้องพิจารณาเลือกปฏิบัติด้วยวิธีใดวิธีหนึ่งหรือหลายอย่างที่เหมาะสมกับตนเองและบริบทการเรียนรู้
5. ประเมินผลการเรียนรู้ (evaluating learning outcomes) ขั้นนี้เป็นขั้นที่จะช่วยให้ผู้เรียนทราบถึงความก้าวหน้าในการเรียนของตนเอง และทำให้ทราบว่า บรรลุตามวัตถุประสงค์หรือเป้าหมายหรือไม่

ขั้นการเรียนรู้ที่ผู้เขียนได้กล่าวไว้ข้างต้นนี้ จะเกิดขึ้นจากการวางแผนการเรียนรู้ด้วยตนเอง (self-planned learning) ซึ่งแต่ละขั้นจะมีความเชื่อมโยงสัมพันธ์กัน อันเป็นลักษณะสำคัญของรูปแบบแนวคิดเชิงเส้นตรงที่เด่นชัดมากกว่าแนวคิดของผู้อื่น

ที่กล่าวมาแล้ว แต่แนวคิดของ Knowles ก็ได้ถูกวิจารณ์ในหลายประเด็น เช่น Brookfield (1986) วิจารณ์ว่า แนวการสอนแบบ andragogy ตามแนวคิดของ Knowles ทำให้เกิดความเข้าใจว่า การสอนแบบนี้จะใช้เฉพาะกับผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่เท่านั้น Brookfield เสนอว่าข้อตกลงเบื้องต้นของการสอนแบบ andragogy ที่ผู้เรียนชี้นำตนเองในการเรียนน่าจะเป็นแนวคิดที่ครูสามารถใช้สอนได้ทั้งเด็กและผู้ใหญ่ หรือใครก็ได้ที่เห็นว่าเหมาะสม ทั้งนี้ยังมีคำวิจารณ์จากนักการศึกษาท่านอื่นๆ เช่น Merriam (2001); Rachal (2002) กล่าวว่า แม้ว่า Knowles จะใช้เวลาถึง 3 ทศวรรษในการคิดค้นทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ แต่ก็ไม่สามารถสรุปได้ว่าเป็นทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ ที่สมบูรณ์ เพราะแนวคิดของ Knowles มองเฉพาะกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียน และการที่บุคคลเรียนรู้ด้วยการริเริ่มของตนเองจะเรียนรู้ได้มากกว่า ดีกว่า และมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการเรียนสูงกว่า ซึ่งการเรียนรู้ด้วยตนเองจะไม่ได้คำนึงถึงปัจจัยภายนอก เช่น บริบทแวดล้อมทางสังคม และองค์ประกอบที่เกี่ยวกับการสอนของครู เป็นต้น

ข้อวิจารณ์เหล่านี้ได้ก่อให้เกิดแนวคิดของคนอื่นๆ ซึ่งผู้เขียนจะได้กล่าวในหัวข้อต่อไป

2. รูปแบบแนวคิดเชิงปฏิสัมพันธ์

นักการศึกษาอีกกลุ่มหนึ่งมีความคิดเห็นแตกต่างจากกลุ่มรูปแบบแนวคิดเชิงเส้นตรง และได้โต้แย้งว่า การเรียนรู้แบบนำตนเองควรจะอยู่ในรูปปฏิสัมพันธ์ ตัวอย่างของนักการศึกษากลุ่มนี้ ได้แก่ Spear & Mocker (1984); Brockett & Hiemstra (1991) และ Garrison's Model (Garrison, 1997)

Spear และ Mocker (1984) ให้ข้อคิดว่า สิ่งแวดล้อมหรือสิ่งรอบตัวผู้เรียนมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ ในงานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบนำตนเอง Spear และ Mocker ได้พบว่า ผู้เรียนที่มีการศึกษาน้อยไม่ได้ใช้การตัดสินใจมากเมื่อเรียนรู้ด้วยตนเอง เนื่องจากมีข้อจำกัดในบริบทที่เป็นอยู่ ผู้เรียนไม่ได้ฝึกฝนวางแผนตามที่ Tough ได้กล่าวไว้ กระบวนการตัดสินใจของผู้เรียนจะมากหรือน้อยขึ้นอยู่กับปัจจัยต่างๆ เช่น

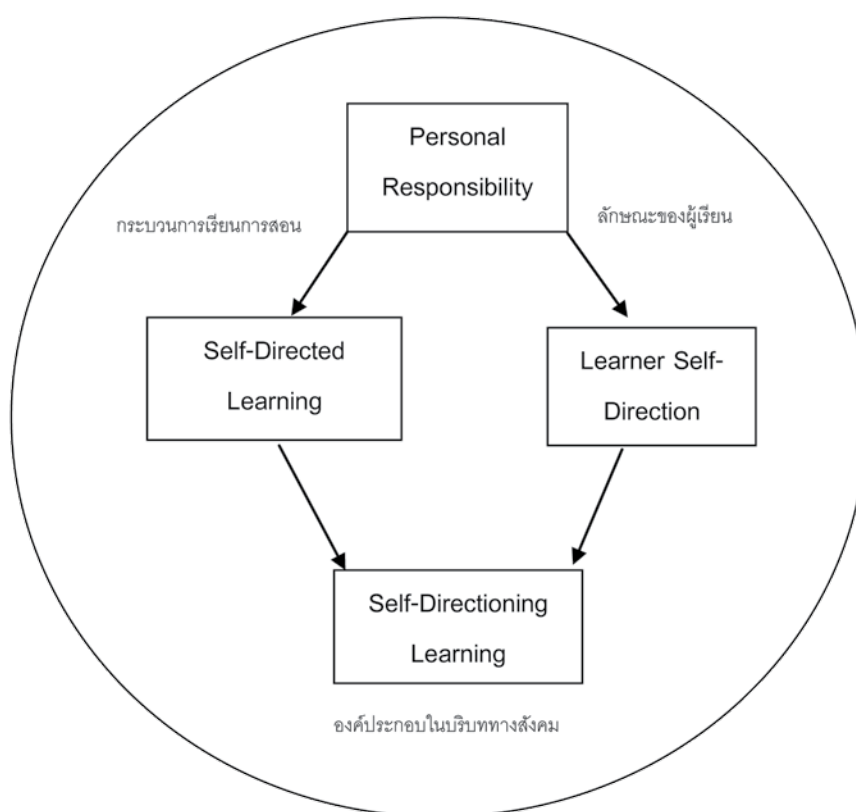
สิ่งแวดล้อม แหล่งเรียนรู้ สถานที่เรียน และเวลาเรียน หรือสรุปได้ว่า การเรียนรู้แบบนำตนเองจะเกิดขึ้นหรือไม่ จะถูกกำหนดโดยปัจจัยแวดล้อม นอกเหนือจากคุณลักษณะเฉพาะตัวของผู้เรียน

รูปแบบการเรียนรู้แบบนำตนเอง ตามความคิดเห็นของ Spear และ Mocker ประกอบด้วย 2 ส่วน ส่วนแรก เป็นลักษณะภายในบุคคล ได้แก่ ความถนัด ความคิดสร้างสรรค์ ความยืดหยุ่น แรงจูงใจ ส่วนที่ 2 เป็นการเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อมที่เกิดขึ้นระหว่างเรียน ซึ่งก่อให้เกิดการกระตุ้นหรือผลักดันให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ รวมทั้งโอกาสหรือความเป็นไปได้ต่างๆ ของสภาพการเรียนรู้ที่ผู้เรียนประสบอยู่ นอกจากนี้ยังมีปัจจัยอื่นๆ ในการเรียนรู้ของผู้เรียนในขณะนั้น องค์ประกอบในส่วนที่ 2 นี้ ผู้เรียนจะต้องเป็นผู้จัดการหรือจัดระเบียบสิ่งแวดล้อมดังกล่าวให้เอื้อต่อการเรียนของเขา

แนวคิดสำคัญของ Spear และ Mocker ก็คือการจัดระเบียบหรือการจัดการกับสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งความคิดนี้ได้ก่อให้เกิดคำถามว่า จะเป็นไปได้หรือไม่กับผู้เรียนที่เป็นเด็กต่ำกว่าเกรด 12 ผลการศึกษาต่อมา (เช่น Roberson & Merriam, 2005, Wheeler, 2008) สนับสนุนแนวคิดของ Spear และ Mocker และยืนยันว่า สิ่งแวดล้อมมีผลกระทบสำคัญต่อวิธีที่ผู้เรียนจะจัดระเบียบการเรียนรู้แบบนำตนเอง และนำไปสู่ความคิดที่ว่า การจัดเตรียมสิ่งแวดล้อมใหม่ที่ดีที่ความเหมาะสมกับผู้เรียน น่าจะก่อให้เกิดการเรียนรู้ที่ดี แต่อย่างไรก็ตาม เรื่องนี้ได้มีผู้วิพากษ์ในหลายประเด็น เช่น การเรียนรู้เป็นเรื่องที่ละเอียดซับซ้อน ที่ไม่ว่าจะทำนายล่วงหน้าได้ ผลการเรียนรู้ในสภาพแวดล้อมที่ดี อาจไม่ส่งผลที่มีประสิทธิภาพต่อผู้เรียนทุกคน อย่างที่นักพฤติกรรมนิยมคาดหวังเสมอไป (Tennant, 2006)

Brockett และ Hiemstra (1991) ได้พัฒนารูปแบบการเรียนรู้โมเดล PRO (Personal Responsibility Orientation Model : PRO) แนวคิดนี้จะเน้นที่ความรับผิดชอบส่วนบุคคล (Personal Responsibility) หมายถึงการกระตุ้นเพื่อให้เกิดความตระหนัก ซึ่งเป็นคุณลักษณะของบุคคล อาจกล่าวได้ว่า

ความรับผิดชอบจะเป็นกุญแจสำคัญที่จะนำไปสู่การกำหนดทิศทางการเรียนรู้ของผู้เรียน ขณะเดียวกันก็จะนำไปสู่กระบวนการและสภาพจัดการเรียนการสอน ที่สนับสนุนให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยตนเอง ซึ่งกรณีนี้เขาใช้คำว่า Learner Self-Direction อันเป็นคำที่มีความหมายแตกต่างจาก Self-Directed Learning ตามที่กล่าวมา ปัจจัยทั้งสองประเภทคือ ลักษณะการกำหนดทิศทางการเรียนรู้ (Learner Self-Direction) และกระบวนการ สภาพแวดล้อมการเรียนการสอนที่สนับสนุนให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self - Directed Learning) จะก่อให้เกิดการชี้นำตนเองในการเรียนรู้ หรือ Self — Directioning ซึ่งมีความหมายคล้ายกับ Self - Directed Learning ในทฤษฎีของ Knowles และคนอื่นๆ ความสัมพันธ์ของตัวแปรดังกล่าว สามารถแสดงได้ดังภาพประกอบ 1



ภาพประกอบ 1 แสดงความสัมพันธ์ของตัวแปรสำคัญในรูปแบบการเรียนรู้ของ The PRO Model

จากภาพประกอบ 1 Brockertt และ Hiemstra ได้ให้ความหมายของตัวแปรต่างๆ ไว้ดังนี้ (Huang, 2008; วุฒิสักดิ์, 2554; จารุณี และดวงทอง, 2559)

1. ความรับผิดชอบส่วนบุคคล (Personal Responsibility) หมายถึง คุณลักษณะของบุคคลที่ถูกกระตุ้นให้ตระหนักรู้ในความจำเป็นที่ต้องเรียนรู้ และมีความรับผิดชอบในตัวเอง ที่จะต้องตัดสินใจ วางแผน ดำเนินการและประเมินความก้าวหน้าในการเรียนรู้ของตนเอง

2. การกำหนดทิศทางการเรียนรู้ (Learner Self - Direction) หมายถึง ลักษณะทางบุคลิกลักษณะของผู้เรียนที่เอื้อให้เกิดการเรียนรู้โดยการชี้นำตนเองอย่างมีประสิทธิภาพ การกำหนดทิศทางการเรียนรู้ของตนเอง จะขึ้นอยู่กับคุณลักษณะบางอย่างของผู้เรียนด้วย เช่น ความต้องการและเจตคติต่อสิ่งที่เรียนนั้นๆ

3. การเรียนรู้โดยการชี้นำตนเอง (Self - Directed Learning) ความหมายของคำนี้ Brockett และ Hiemstra ได้อธิบายว่า หมายถึง เฉพาะกระบวนการและลักษณะสภาพการจัดการเรียนการสอนที่สนับสนุนให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ด้วยตนเองได้อย่างสมบูรณ์ กระบวนการและลักษณะสภาพดังกล่าวนี้ จะเกี่ยวข้องกับครูที่ต้องปรับบทบาทตนเอง จากผู้สอนหรือผู้บรรยายไปเป็นพี่เลี้ยงหรือผู้แนะแนว (Coaching and Mentoring) ของผู้เรียน

4. การชี้นำตนเองในการเรียนรู้ (Self - Direction in Learning) เป็นคำที่มีความหมายกว้างกว่า คำว่า การกำหนดทิศทางการเรียนรู้ของผู้เรียน (Learner Self - Direction) และคำว่า การเรียนรู้โดยการชี้นำตนเอง (Self - Directed Learning) โดยที่ Brockett และ Hiemstra ใช้คำนี้ในความหมายของภาพรวมของการเรียนรู้ด้วยตนเอง ซึ่งเทียบได้กับคำว่า Self - Directed Learning ของ Knowles กิจกรรมการชี้นำตนเองในการเรียนรู้ดังกล่าวนี้ จะปรากฏขึ้นในบริบททางสังคม ซึ่งมีอิทธิพลต่อกระบวนการเรียนรู้ทั้งหมด และผู้เรียนสามารถเลือกกลวิธีที่จะปฏิบัติและรับผิดชอบต่อความคิด และการตัดสินใจกระทำของตน

ถึงแม้ว่า รูปแบบการเรียนรู้แบบ PRO จะไม่ได้รับการนำไปใช้อย่างแพร่หลายมากอย่างที่ Brockett และ Hiemstra ได้คาดหวังไว้ก็ตาม แต่การมองเรื่องการเรียนรู้แบบนำตนเองออกเป็นส่วนๆ คือส่วนของผู้เรียน และส่วนของกระบวนการที่จะส่งเสริมการเรียนรู้ นั้นมีส่วนช่วยลดความสับสน และทำให้เข้าใจหลักการของการเรียนรู้แบบนำตนเองได้ชัดเจนมากยิ่งขึ้น

Garrison (1997) ได้นำเสนอกรอบแนวคิดปฏิสัมพันธ์ (Interactive Framework) สำหรับการเรียนรู้แบบนำตนเอง โดยได้เชื่อมโยงมิติเกี่ยวกับการจัดการตนเอง (Self - Management) การตรวจสอบตนเอง (Self - Monitoring) และการจูงใจ (Motivation) ให้สัมพันธ์กันและกัน เพื่อสะท้อนแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบนำตนเอง 3 มิติ ดังนี้

1. มิติเกี่ยวกับการจัดการตนเอง (Self -

Management) มิติดี้จะเป็นการจัดการตนเองของผู้เรียนในการประกอบกิจกรรมที่เป็นเป้าหมายของการเรียนรู้ รวมทั้งกิจกรรมการเรียนรู้แบบนำตนเอง จากแหล่งการเรียนรู้ต่างๆ

2. มิติเกี่ยวกับการตรวจสอบตนเอง (Self - Monitoring) เป็นมิติของกระบวนการคิด (Cognition) อภิปัญญา (Metacognition) โดยผู้เรียนจะเกิดความตระหนักรู้ และตรวจสอบทบทวนความคิดของตนเองตลอดช่วงการเรียนรู้แบบนำตนเอง ผู้เรียนจะมีความรับผิดชอบจากการตรวจสอบตนเอง ผู้เรียนจะตรวจสอบการเชื่อมโยงระหว่างความรู้ใหม่กับความรู้ที่มีอยู่เดิมในความคิดของตนเอง และรับผิดชอบต่อตนเองในการสร้างความหมายจากสิ่งที่เรียนรู้ของตนเอง และผู้เรียนจะต้องรวมเอาผลสะท้อนกลับจากภายนอกเข้าสู่ระบบการประเมินภายในความคิดของตนเอง

3. มิติเกี่ยวกับการจูงใจ (Motivation) เป็นมิติของพลังกระตุ้นที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมเข้าร่วมในกระบวนการเรียนรู้แบบนำตนเอง การเกิดแรงจูงใจอาจเกิดขึ้นในหลายช่วงเวลาหรือหลายรูปแบบ เช่น แรงจูงใจที่เกิดในช่วงเริ่มต้นของโครงการ เมื่อดำเนินการไปแล้วก็จะเกิดแรงจูงใจที่จะคงสิ่งนั้นไว้หรือรักษาไว้ (Maintain) และแรงจูงใจที่จะกระทำต่อไปจนบรรลุตามเป้าหมาย Garrison เปรียบเทียบแรงจูงใจเป็นเสมือนพลังงานสำรองที่จะถูกเรียกใช้ในภาวะฉุกเฉินเพื่อสร้างเสริมให้เกิดพฤติกรรมการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง

แนวคิดของ Garrison ที่กล่าวถึงนี้ จะเน้นที่คุณลักษณะของผู้เรียน ซึ่งถือเป็นหัวใจของกระบวนการการเรียนรู้แบบนำตนเอง แต่คุณลักษณะของผู้เรียนในแต่ละมิตินี้จะเชื่อมโยงในลักษณะที่มีผลซึ่งกันและกันหรือมีปฏิสัมพันธ์กัน เขาไม่ได้กล่าวถึงลำดับขั้นของการเกิดของกิจกรรม แต่ได้ให้ความสนใจคุณลักษณะของบุคคลในแต่ละมิติที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของบุคคล ผู้เรียนต้องรู้สึกรับผิดชอบในการจัดการตนเอง (Self - Management) และใช้ทักษะการตรวจสอบตนเอง (Self - Monitoring skills) เพื่อบรรลุตามกระบวนการเรียนที่กำหนด วิธีการสอนของครูที่ต้องปรับบทบาทเป็นผู้อำนวยความสะดวก และคอยให้การเสริมแรงแก่ผู้เรียนเมื่อ

ผู้เรียนได้ปฏิบัติงานได้ดีและเหมาะสมตามเป้าหมายที่กำหนด (Merriam & caffarella,1999)

3. แนวคิดเชิงการเรียนการสอน

Grow (1991) และ Hammond & Collin (1991) ได้นำเสนอรูปแบบแนวคิดเชิงการเรียนการสอน ซึ่งเป็นกรอบแนวคิดที่ผู้สอนในระบบการศึกษาสามารถบูรณาการวิธีการเรียนรู้แบบนำตนเองเข้าไปในกิจกรรมการเรียน การสอน วัตถุประสงค์ของรูปแบบแนวคิดนี้ก็คือ การเสริมสร้างให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยตนเอง และเรียนแบบนำตนเอง ตัวอย่างของแนวคิดนี้ได้แก่ Staged Self - Directed Learning (SSDL) Model ของ Grow (1991) ซึ่งเป็นโครงสร้างที่ครูสามารถช่วยให้ผู้เรียนกลายเป็นผู้เรียนรู้แบบนำตนเองได้มากขึ้น Grow สรุปไว้ว่า ผู้เรียนจะมีลำดับขั้นการเรียนรู้ 4 ขั้น คือ ขั้นพึ่งพา (Dependent) ขั้นสนใจ (Interested) ขั้นเข้าเกี่ยว (Involved) และขั้นชี้นำตนเอง (Self — Direction) โดยผู้สอนต้องดำเนินการสอนหรือใช้กิจกรรมการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับลำดับขั้นการเรียนรู้ของผู้เรียนดังกล่าว ซึ่งอาจอธิบายได้ดังนี้

1. ขั้นพึ่งพา ในขั้นนี้ผู้เรียนยังสามารถชี้นำตนเองในการเรียนรู้ตนเองได้น้อย จึงต้องพึ่งพาครูช่วยแนะนำ ครูจึงมีภาระหน้าที่จะทำให้การชี้นำด้วยการชักจูง แนะนำแนวทาง เพื่อให้ผู้เรียนสามารถชี้นำตนเองในการเรียนได้มากขึ้น

2. ขั้นสนใจ ผู้เรียนในขั้นนี้สามารถชี้นำตนเองได้บ้าง แต่มีความสนใจการเรียนรู้ ผู้เรียนจะเกิดการเรียนรู้แบบนำตนเองได้มากขึ้นหากได้รับคำชมเชย หรือการเสริมแรงจากครู ครูที่สอนเด็กในขั้นนี้จึงต้องมุ่งสร้างแรงบันดาลใจด้วยการบรรยายหรืออภิปรายโดยครูเป็นผู้นำ

3. ขั้นเข้าเกี่ยว ในขั้นนี้ ผู้เรียนจะมีความสามารถเรียนรู้ด้วยการชี้นำตนเองในระดับกลาง ผู้เรียนจะมีความกระตือรือร้นในการเรียน และเข้าไปเกี่ยวข้องหรือร่วมกิจกรรมการเรียนรู้ แต่ก็ยังต้องการครูในฐานะที่เป็นพี่เลี้ยงและการแนะนำ ครูจึงมีบทบาทในฐานะผู้อำนวยความสะดวกในกระบวนการเรียนรู้ กิจกรรมที่เหมาะสมสำหรับผู้เรียนขั้นนี้ก็คือการสัมมนา และกิจกรรมโครงการเป็นกลุ่ม

4. ขั้นชี้นำตนเอง ขั้นนี้ผู้เรียนมีความสามารถชี้นำตนเองในการเรียนระดับสูง ผู้เรียนในขั้นนี้แม้จะยังคงปรึกษาครูและผู้รู้อื่นๆ แต่ก็มีความสามารถความมุ่งมั่นและความรับผิดชอบในสิ่งที่เรียนมา ในทิศทางการเรียนและในผลที่จะเกิดขึ้นจากการเรียนรู้ ผู้สอนสามารถมอบหมายงานให้ผู้เรียน ให้เขากำหนดตารางการทำงานของเขา ตัวอย่างของโครงการเรียนในขั้นชี้นำตนเองได้แก่ การให้ผู้เรียนทำการศึกษาค้นคว้าอิสระ หรือการทำวิทยานิพนธ์ หรือการทำโครงการ ขั้นการเรียนรู้ของผู้เรียน และแนวการสอนของครูตามความคิดของ Grow (1991) สามารถแสดงรายละเอียดได้ดัง ตารางที่ 2

ตารางที่ 2 แสดงขั้นตอนการเรียนรู้ของผู้เรียนและแนวการสอนของครูตามแนวคิดของ Grow (1991)

ขั้นการเรียนรู้ของผู้เรียน	บทบาทผู้สอน	แนวการสอน
ขั้นพึ่งพา (Dependent)	เป็นผู้สอน/บอก	การบรรยายความรู้การฝึกให้รู้ชี้นำ
ขั้นสนใจ (Interested)	เป็นผู้จูงใจ/ผู้นำทาง	กระตุ้นด้วยการบรรยายการอภิปรายนำทางครูนำการตั้งเป้าหมายและเลือกกลวิธีในการเรียน
ขั้นเข้าเกี่ยว (Involved)	เป็นผู้อำนวยความสะดวก	ผู้สอนช่วยอภิปรายร่วมสัมมนาเป็นที่ปรึกษาทำโครงการ
ขั้นชี้นำตนเอง (Self-direction)	เป็นที่ปรึกษา	การฝึกงาน การทำวิจัย หรืองานที่ผู้เรียนทำด้วยตนเอง

SSDL Model ของ Grow นี้ได้รับการวิพากษ์วิจารณ์เช่นกัน Tennant (1992) ตั้งคำถามว่า การกำหนดขั้นการเรียนรู้ออกเป็น 4 ขั้นนั้น ใครจะเป็นคนตัดสินหรือใช้เกณฑ์อะไรกำหนดว่าเด็กคนนั้นอยู่ในขั้นใด และหากเกิดความไม่สอดคล้องระหว่างวิธีการครูสอนกับขั้นการเรียนรู้ของผู้เรียนจะอย่างไร คำถามนี้จะนำไปสู่ปัญหา เมื่อใดที่ควรจะเปลี่ยนแปลงการสอนจากขั้นหนึ่งไปอีกขั้นหนึ่ง ในการตอบคำถามข้างต้น Grow (1994) ได้เสนอว่าในการจัดการเรียนรู้ถ้าผู้สอนจัดการเรียนรู้ไม่สอดคล้องกับลักษณะของผู้เรียนอาจจะทำให้เกิดปัญหาขึ้นมาได้ เช่น ถ้าผู้เรียนมีประสบการณ์ในรายวิชานั้นน้อยและมีการเรียนรู้แบบนำตนเองต่ำ ก็จะทำให้เกิดความรู้สึกกลัวที่จะต้องเรียนรู้แบบนำตนเองในช่วงแรกและในทางตรงกันข้ามถ้าผู้เรียนมีประสบการณ์ในรายวิชานั้นมากพอสมควรและมีทักษะการเรียนรู้แบบนำตนเองสูง อาจจะเกิดความคับข้องใจ ถ้าผู้สอนใช้การเรียนรู้แบบการบรรยายหรือควบคุมผู้เรียนมากเกินไป ดังนั้นผู้สอนและผู้เรียนควรให้ความสำคัญกับระดับการเรียนรู้แบบนำตนเองของผู้เรียน เพราะมีความสัมพันธ์กับการจัดการเรียนรู้ ซึ่งจะเห็นว่า SSDL Model เป็นแนวคิดสำหรับให้ครูใช้เพื่อพัฒนาผู้เรียนจากผู้พึ่งตนเองน้อยไปสู่การเป็นผู้เรียนรู้ด้วยตนเองมากขึ้น โมเดลนี้ผู้เขียนได้สรุปเป็นลำดับขั้นของกิจกรรมการเรียนรู้ที่เริ่มจากกิจกรรมที่ครูกำหนดโครงสร้างให้เป็นไปการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีบทบาทชี้นำตนเอง ซึ่งอาจช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ในแต่ละขั้นมีการพัฒนาทิศทางการเรียนรู้ของตนเองไปสู่การพึ่งพาตนเองอย่างอิสระ สาระสำคัญของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนก็คือการให้ผู้เรียนเป็นผู้รับผิดชอบบางส่วนหรือรับผิดชอบทั้งหมดสำหรับการเรียนรู้ของเขา งานของผู้สอนคือการทำงานร่วมกับผู้เรียน และแนะนำกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสม โดยผู้สอนทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวก เพื่อให้ผู้เรียนทำกิจกรรมต่างๆ ในกระบวนการเรียนรู้ด้วยตัวเอง ซึ่งในที่สุดผู้เรียนก็จะกลายเป็นผู้เรียนที่มีความกระตือรือร้น มีอิสระในการเรียนรู้ ใช้ความสามารถของตนเองและก้าวไปสู่ผู้เรียนที่เรียนรู้แบบนำตนเองในที่สุด

การวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อการเรียนรู้แบบนำตนเอง

การเรียนรู้แบบนำตนเองมีความสำคัญต่อการพัฒนาวิชาชีพ เพราะทำให้เกิดการเพิ่มพูนความรู้และสร้างเสริมคุณภาพในการปฏิบัติงาน แต่การที่จะพัฒนาให้บุคคลเกิดการเรียนรู้แบบนำตนเองได้ จะต้องรู้ปัจจัยสำคัญที่มีความสัมพันธ์หรือมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการเรียนรู้แบบนำตนเองซึ่งระบุในงานวิจัยที่เกี่ยวข้องอยู่หลายเรื่อง เช่น Huang (2008) ได้ศึกษาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความพร้อมในการเรียนรู้แบบนำตนเองของนักศึกษาพยาบาลในไต้หวัน โดยวิธีการวิจัยผสมผสาน 2 ขั้นตอน ขั้นที่ 1 เป็นการศึกษาเชิงคุณภาพ โดยเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล เป็นแบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้างจากนักศึกษา จำนวน 8 คน ผลการวิเคราะห์ในขั้นนี้ พบว่า นักศึกษารู้ถึงรูปแบบและวิธีการเรียนการสอน ในระหว่างที่กำลังศึกษาสาขาพยาบาลวิชาชีพในมหาวิทยาลัยนั้น สิ่งที่นักศึกษาพยาบาลใช้อยู่เสมอคือการเรียนรู้แบบนำตนเอง ซึ่งนักศึกษาจะถูกกระตุ้นให้กระตือรือร้นที่จะต้องรับผิดชอบในสิ่งที่เรียน ผู้ให้ข้อมูลได้สะท้อนความคิดว่าปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการและผลการเรียนรู้แบบนำตนเอง ประกอบด้วยปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียน บทบาทผู้สอนในฐานะผู้อำนวยความสะดวก และแหล่งเรียนรู้ต่างๆ ในมหาวิทยาลัย

ในขั้นที่ 2 ของการศึกษา Huang ได้ใช้วิธีเชิงปริมาณตามกรอบทฤษฎีที่กำหนด โดยได้นำองค์ประกอบที่ได้จากการเก็บรวบรวมข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง มาสร้างเป็นข้อคำถาม เพื่อเป็นแบบสอบถามในการเก็บรวบรวมข้อมูล จากกลุ่มตัวอย่างจำนวน 369 คน จากการวิเคราะห์ พบว่า ข้อมูลสนับสนุนรูปแบบแนวคิดเชิงทฤษฎี และพบว่าเป้าหมายแห่งความสำเร็จ สิ่งแวดล้อมในการเรียน และวิธีการเรียนรู้มีอิทธิพลต่อความพร้อมในการเรียนรู้แบบนำตนเองของนักศึกษา

การวิจัยที่น่าสนใจอีกเรื่องหนึ่งก็คือการศึกษาของ Kek และ Huijser (2011) การวิจัยนี้ใช้การวิเคราะห์ แบบพหุระดับ โดยมุ่งศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างปัจจัย

ต่าง ๆ ของผู้เรียนและผู้สอน ที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้แบบ
นำตนเองของนักศึกษา กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีได้ถูกกำหนด
ขึ้นเพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างคุณลักษณะส่วนบุคคล
สภาพแวดล้อมของผู้เรียน และกระบวนการเรียนการสอน
ตัวแปรเหล่านี้จะส่งผลต่อการเรียนรู้ในบริบททางการศึกษา
ในระดับอุดมศึกษาในมาเลเซีย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษา
จากมาเลเซีย จีน อินเดีย และประเทศอื่นๆ ที่กำลังศึกษา
ระดับคลินิก 3 ระดับ รวม 392 คน ส่วนกลุ่มอาจารย์มีทั้ง
สิ้น 32 คน กระจายตามคลินิก ของนักศึกษา เครื่องมือที่ใช้
เป็นแบบสอบถามซึ่งแยกออกเป็นชุดของนักศึกษาและชุดของ
อาจารย์ ผลการศึกษาปรากฏว่า ลักษณะส่วนบุคคล เช่น วิธี
การเรียนรู้แบบลุ่มลึก (Deep Approach to Learning) การ
รับรู้ทัศนคติ ความรู้สึกที่ได้รับการสนับสนุนจากเพื่อนๆ
และครอบครัว การมีความรู้สึกยึดมั่นผูกพันในการเรียน
บรรยากาศหรือสิ่งแวดล้อมทางการเรียน และองค์ประกอบ
เกี่ยวกับวิธีสอนที่เน้นการมีส่วนร่วมและยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ
มีอิทธิพลต่อกระบวนการเรียนรู้ และความพร้อมในการเรียน
รู้แบบนำตนเองของนักศึกษา

ตัวแปรที่น่าสนใจตัวหนึ่งที่นักวิจัยพบว่ามีส่วนสำคัญ
ต่อการเรียนรู้แบบนำตนเอง ก็คือเจตคติต่อการเรียน งานวิจัย
บางเรื่องพบว่า การเรียนรู้แบบนำตนเองส่งผลต่อเจตคติ แต่
บางเรื่องก็พบว่าเจตคติส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนรู้แบบนำ
ตนเอง ตัวอย่างเช่น Faisal & Eng (2016) ได้ดำเนินการวิจัย
โดยใช้เด็กในโรงเรียนประถมศึกษาทางยาว (Guangyang
Primary School) โรงเรียนนี้จะเน้นการจัดการนวัตกรรมของ
หลักสูตรโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานการพัฒนา การรับนักเรียนจะ
คัดเลือกเด็กที่มีความสามารถสูง การเรียนการสอนจะเน้นให้
เด็กมีอิสระในการศึกษาค้นคว้าสร้างเสริมความอยากรู้อยาก
เห็น ให้เด็กวิเคราะห์ปัญหาและวิธีแก้ปัญหาด้วยตนเอง ครู
มีบทบาทเป็นผู้อำนวยความสะดวกและทำหน้าที่เป็นแหล่ง
เรียนรู้ คอยสนับสนุนช่วยเหลือเพื่อให้เด็กสามารถหาคำตอบ
เด็กจะเรียนรู้ตามขั้นตอน เริ่มจากการเลือกปัญหา เลือกโครง
งาน การตัดสินใจเสนอข้อโครงการ การคิดเกณฑ์ประเมินผล

งาน ข้อตกลงที่จะนำเสนอผลงาน และการแลกเปลี่ยนเรียน
รู้ ผลการศึกษาพบว่า หลังการเรียนรู้เด็กมีเจตคติทางบวกต่อ
วิธีเรียนมากขึ้นจากก่อนการเรียนรู้ โดยเฉพาะเจตคติด้าน
ความเชื่อมั่นในการเรียน ประโยชน์และคุณค่าของสิ่งที่เรียน
และต่อผู้สอน ผลการศึกษายืนยันว่า กิจกรรมการเรียนรู้ที่
เน้นการนำตนเอง นำไปสู่การมีเจตคติทางบวกต่อการเรียน
การสอนแบบนำตนเอง

Ojo & Olakulehin (2006) รายงานผลการศึกษา
สอดคล้องเรื่องนี้ เขาได้ศึกษานักศึกษาในมหาวิทยาลัยเปิด
ของไนจีเรีย มหาวิทยาลัยแห่งนี้ดำเนินการสอนในระบบ
ทางไกลที่สมบูรณ์แบบ ที่เน้นให้ผู้เรียนเรียนรู้แบบนำตนเอง
กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาทั้งระดับปริญญาตรีและปริญญา
โท รวม 120 คน ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษาส่วนใหญ่มี
การรับรู้และมีเจตคติทางบวกต่อระบบการจัดการเรียนการ
สอนแบบระบบเปิด และการเรียนระบบทางไกลซึ่งต้องใช้วิธี
เรียนรู้แบบนำตนเอง

นอกจากงานวิจัยที่กล่าวมา 2 เรื่อง มีการวิจัยอีกหลาย
เรื่องพบว่า เจตคติที่ดีต่อการเรียนจะส่งผลหรือมีอิทธิพลต่อ
พฤติกรรมการเรียนรู้แบบนำตนเอง เช่น Snarski (2008) พบว่า
เจตคติที่เปลี่ยนไปส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และหาก
ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนจะส่งผลต่อการเรียน
รู้แบบนำตนเอง Tsay (1999) พบว่า เจตคติต่อการเรียนส่งผล
ต่อการเรียนรู้แบบนำตนเองของการเรียนรู้แบบทางไกล และ
Holzer (2002) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเรียน
รู้แบบนำตนเองและการรับรู้ความสามารถของตนเอง และพบ
ผลเช่นเดียวกัน คือเจตคติต่อการเรียนส่งผลต่อพฤติกรรมการ
เรียนรู้แบบนำตนเอง

แรงจูงใจเป็นเหตุปัจจัยอีกประการของการเรียนรู้แบบ
นำตนเอง ดังรายงานผลการวิจัยหลายเรื่อง เช่น Teng (2005)
ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่าง การรับรู้ทัศนคติ แรงจูงใจ
และพฤติกรรมการเรียนรู้แบบนำตนเองในการศึกษาวิชาภาษาอังกฤษ
ในประเทศไต้หวัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาวิชาเอก
ภาษาอังกฤษธุรกิจ และวิศวกรรมศาสตร์ จากวิทยาลัยเทคนิค

3 แห่ง ซึ่งได้สรุปผลว่า นักศึกษาที่มีแรงจูงใจภายในสูงจะมีพฤติกรรมการเรียนรู้แบบนำตนเองสูง Francis & Flanigan (2012) ได้ศึกษาการเรียนรู้แบบนำตนเอง ลักษณะของผู้เรียน แรงจูงใจเรียนรู้ทางวิชาการ และการรับรู้เกี่ยวกับความพหุเพียรที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยนักศึกษาที่เรียนวิชาจิตวิทยาทั่วไปและนักศึกษาอื่นๆ ที่อาสาสมัครผ่านสื่อสังคมออนไลน์จำนวน 188 คน

ผลการศึกษาพบว่า แรงจูงใจเรียนรู้ทางวิชาการมีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้แบบนำตนเอง Lai (2013) ได้ศึกษาการเรียนรู้แบบนำตนเองโดยใช้เทคโนโลยีในการเรียนภาษา พบว่า นักศึกษามีแรงจูงใจในการเรียนมากขึ้น นักศึกษาเห็นคุณค่าและประโยชน์ของเทคโนโลยีคอมพิวเตอร์ และได้รับการเข้าถึงการเข้ากันได้ระหว่างเทคโนโลยีที่ใช้กับการคาดหวังในการเรียนรู้ของเขา และทำให้เขามีพฤติกรรมการเรียนรู้แบบนำตนเองมากขึ้น

สำหรับงานวิจัยที่ศึกษาในประเทศไทยที่น่าสนใจมีหลายเรื่อง ผู้เขียนได้สังเคราะห์ ตัวแปรที่เกี่ยวข้อง กับความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาในโรงเรียนที่เปิดสอนระบบทางไกลในเขตบางเขน ของสุราสีนี (2545) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาในโรงเรียนที่เปิดสอนระบบการศึกษาทางไกลในเขตบางเขน กรุงเทพมหานคร จำนวน 280 คน ซึ่งผู้วิจัยได้จำแนกตัวแปรดังนี้ คือ ตัวแปรด้านส่วนบุคคล ได้แก่ เพศ อายุ อาชีพ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ทางการเรียน ลักษณะมุ่งอนาคต ตัวแปรด้านครอบครัว ได้แก่ สัมพันธภาพระหว่างนักศึกษากับสมาชิกในครอบครัว การสนับสนุนทางการเรียนแก่นักศึกษาของผู้ปกครอง ความคาดหวังของผู้ปกครอง ตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อมทางการเรียน ได้แก่ บรรยากาศการเรียนการสอน สัมพันธภาพระหว่างนักศึกษากับอาจารย์ สัมพันธภาพระหว่างนักศึกษากับเพื่อน ผลการศึกษาพบว่า ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความสามารถในการเรียนรู้แบบนำตนเอง คือ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ทางการเรียน ลักษณะมุ่งอนาคต สัมพันธภาพระหว่างนักศึกษากับสมาชิกในครอบครัว การสนับสนุนทางการเรียนแก่นักศึกษาของผู้ปกครอง และสัมพันธภาพระหว่างนักศึกษา

กับอาจารย์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งงานวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับงานวิจัยของ หทัยทิพย์ (2545) ได้ทำการศึกษาปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับคุณลักษณะการเรียนรู้แบบนำตนเองของนิสิตคณะสัตวแพทยศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตที่กำลังศึกษาในระดับปริญญาตรี คณะสัตวแพทยศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ชั้นปีที่ 1 ถึง ชั้นปีที่ 6 จำนวน 474 คน ผู้วิจัยได้จำแนกตัวแปรดังนี้ คือ ปัจจัยด้านส่วนตัว ได้แก่ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ การรับรู้ประสิทธิภาพแห่งตน และทัศนคติต่อวิชาชีพ ปัจจัยด้านครอบครัว ได้แก่ วิธีการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย และปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมในมหาวิทยาลัย ได้แก่ พฤติกรรมการสอนของอาจารย์ และความสัมพันธ์กับเพื่อน ผลการศึกษาพบว่า ปัจจัยด้านส่วนตัว ได้แก่ แรงจูงใจ ใฝ่สัมฤทธิ์ การรับรู้ประสิทธิภาพแห่งตน และทัศนคติต่อวิชาชีพ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับคุณลักษณะการเรียนรู้แบบนำตนเองของนิสิตสัตวแพทย์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ปัจจัยด้านครอบครัว ได้แก่ วิธีการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย มีความสัมพันธ์ทางบวกกับคุณลักษณะการเรียนรู้แบบนำตนเองของนิสิตสัตวแพทย์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมในมหาวิทยาลัย ได้แก่ พฤติกรรมการสอนของอาจารย์ และความสัมพันธ์กับเพื่อน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับคุณลักษณะการเรียนรู้แบบนำตนเองของนิสิตสัตวแพทย์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมในมหาวิทยาลัย ได้แก่ พฤติกรรมการสอนของอาจารย์ และความสัมพันธ์กับเพื่อน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับคุณลักษณะการเรียนรู้แบบนำตนเองของนิสิตสัตวแพทย์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นอกจากนี้ยังพบว่า ตัวแปรที่มีอำนาจการพยากรณ์สูงสุด ได้แก่ การรับรู้ประสิทธิภาพแห่งตน รองลงมาคือ แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ พฤติกรรมการสอนของอาจารย์ และความสัมพันธ์กับเพื่อน ตามลำดับ โดยสามารถร่วมกันพยากรณ์ได้ร้อยละ 57.40 นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยเรื่องการศึกษาปัจจัยการเรียนการสอนแบบผสมผสานที่ส่งผลต่อการเรียนรู้แบบนำตนเองของนักศึกษาในมหาวิทยาลัย ของเสมอภาณุจัน (2552) กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้เรียนระดับปริญญาบัณฑิต จาก 3 สถาบัน ได้แก่ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ และสถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง รวม 382 คน ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย ตัวแปรแฝง

ภายใน 2 ตัว คือ 1) ปัจจัยประสบการณ์การสอน และ 2) ปัจจัยประสบการณ์ของผู้เรียน ตัวแปรแฝงภายใน 12 ตัวแปร คือ 1) ปัจจัยการกำหนดวัตถุประสงค์การเรียนรู้ 2) ปัจจัยการมอบหมายงานการเรียนรู้ 3) ปัจจัยการให้คำแนะนำทางการเรียนรู้ 4) ปัจจัยกิจกรรมการเรียนรู้ 5) ปัจจัยปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน — ผู้เรียน 6) ปัจจัยปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน — บทเรียน 7) ปัจจัยปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน — ผู้สอน 8) ปัจจัยแหล่งการเรียนรู้ 9) ปัจจัยการให้ผลย้อนกลับ 10) ปัจจัยการประเมินผลระหว่างเรียน 11) ปัจจัยการประเมินผลหลังเรียน และ 12) การเรียนรู้แบบนำตนเอง รวมทั้งหมด 14 ตัวแปร เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นแบบสอบถาม วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติภาคบรรยาย การวิเคราะห์สหสัมพันธ์เพียร์สัน และการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ผลการศึกษาพบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้แบบนำตนเองก็คือ ประสบการณ์การสอนของอาจารย์ ประสบการณ์ของผู้เรียน การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน — บทเรียน การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน — ผู้สอน การให้ผลย้อนกลับการประเมินผลระหว่างเรียน และการประเมินผลหลังเรียน

จากงานวิจัยที่กล่าวมา จะเห็นว่าผู้เขียนได้มีความพยายามศึกษาตัวแปรต่างๆ ที่มีความสัมพันธ์หรือส่งผลต่อการเรียนรู้แบบนำตนเอง ตัวแปรที่เป็นเหตุปัจจัยให้เกิดพฤติกรรมและความพร้อมของการเรียนรู้แบบนำตนเอง นั้น มีทั้งองค์ประกอบที่เกิดจากจิตลักษณะภายในตัวผู้เรียนเอง และตัวแปรภายนอกตัวผู้เรียนอีกหลายส่วน คือมีทั้งการสนับสนุนจากครอบครัวและเพื่อนๆ บรรยายภาคและสิ่งแวดล้อมและบรรยากาศในชั้นเรียน รวมทั้งพฤติกรรมการสอนของผู้สอน ซึ่งเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเรียนรู้แบบนำตนเอง

สรุป

รูปแบบแนวคิดเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบนำตนเองที่นำเสนอในบทความนี้ จำแนกได้เป็น 3 กลุ่มแนวคิด คือ รูปแบบแนวคิดเชิงเส้นตรง รูปแบบแนวคิดเชิงปฏิสัมพันธ์ และรูปแบบแนวคิดเชิงการเรียนการสอน แนวคิดกลุ่มแรกมอง

กระบวนการเรียนรู้แบบนำตนเองเป็นลำดับขั้น โดยเริ่มจากขั้นหนึ่งไปสู่ขั้นต่อไป จนบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ กลุ่มที่ 2 มีแนวคิดว่าการเรียนรู้แบบนำตนเองเกิดขึ้นจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างคุณลักษณะ และความสามารถภายในตัวผู้เรียนกับสิ่งนอกตัวผู้เรียน ตัวอย่างแนวคิดของกลุ่มนี้ ได้แก่ โมเดล PRO (Personal Responsibility Orientation) Model ที่ได้นเน้นความสัมพันธ์ของความรับผิดชอบส่วนบุคคล การกำหนดทิศทางการเรียนรู้ และกระบวนการและสภาพการจัดการการเรียนการสอน ที่จะสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้แบบนำตนเอง ต่อมา Garrison (1997) ได้เสนอแนวคิดด้วยการเชื่อมโยงมิติการจัดการตนเอง การตรวจสอบตนเอง และการจูงใจ ในลักษณะที่ส่งผลซึ่งกันและกันเพื่อนำไปสู่การเรียนรู้แบบนำตนเอง เป็นการเสนอแนวคิดแบบปฏิสัมพันธ์กัน ไม่ใช่การเชื่อมโยงกันเป็นลำดับขั้น ส่วนแนวคิดกลุ่มที่ 3 เป็นรูปแบบแนวคิดเชิงการเรียนการสอน ตัวอย่างของแนวคิดนี้ ก็คือ โมเดล SSDL (Stage Self-Directed Learning) Model ที่สรุปไว้ว่า การเรียนรู้แบบนำตนเองประกอบด้วยขั้นตอน 4 ขั้น คือ ขั้นพึงพา ขั้นสนใจ ขั้นเข้าเกี่ยว และขั้นชี้นำตนเอง ในแต่ละขั้นได้อธิบายบทบาทของผู้สอนและแนวการสอนไว้ค่อนข้างชัดเจน รูปแบบแนวคิดเชิงทฤษฎีที่กล่าวมาทั้งหมดล้วนมีคำวิพากษ์ในจุดอ่อนด้วยกันทั้งหมดทุกกลุ่ม ดังนั้นการนำแนวคิดไปปฏิบัติ จึงต้องพิจารณาเชิงบูรณาการแนวคิด และคำนึงถึงบริบทแวดล้อมประกอบ มากกว่าการยึดแนวคิดใดแนวคิดหนึ่งเป็นสรณะ และในส่วนของงานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยต่างๆ ที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้แบบนำตนเอง ได้พบว่าตัวแปรที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนรู้แบบนำตนเอง มีทั้งตัวแปรจากจิตลักษณะภายในตัวผู้เรียน และตัวแปรสภาพแวดล้อมนอกตัวผู้เรียน อย่างไรก็ตาม แม้จะมีการวิจัยเกี่ยวกับเรื่องนี้ไม่น้อย แต่ก็มีความเป็นโจทย์วิจัยที่ควรศึกษาอีกมากมาย และยังมีตัวแปรอื่นๆ ที่นอกเหนือจากที่มีผู้วิจัยได้ศึกษาไว้แล้วว่าอะไรบ้าง ที่เป็นเหตุปัจจัยให้เกิดการเรียนรู้แบบนำตนเอง เพื่อที่จะได้ข้อสรุปที่เกิดประโยชน์ในการประยุกต์ใช้ให้เกิดคุณค่า แก่การพัฒนาคุณภาพบุคคลและกระบวนการศึกษาต่อไป **A**

รายการอ้างอิง

- จารุณี อินทร์ซี่ และดวงทอง พิสุทธยากร. (2559). *SDL...What is it?*. สืบค้นเมื่อ 20 มีนาคม 2559.เว็บไซต์ www.med.emu.ac.th/secret/meded/MEDE4/MEDE4%20PDF/Chapter01%20MEDE04..
- จินตนา สุขจรรย์. (2559). *การการเรียนรู้ด้วยวิธีชี้นำตนเอง (self-directed Learning)*. สืบค้นเมื่อ 15 มีนาคม 2559.จากวารสารอิเล็กทรอนิกส์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. เว็บไซต์ [ejournal.edu.emu.ac.th /view.php?id_read=57](http://ejournal.edu.emu.ac.th/view.php?id_read=57).
- วุทธิศักดิ์ โภชนกุล. (2554). *การเรียนรู้ด้วยวิธีชี้นำตนเอง (self-directed learning, SDL)*. สืบค้นเมื่อ 7 มีนาคม 2559. จาก www.Sittikan.blogspot.com/2011/12/self-directed-learning-sdl.html.
- ศกรินทร์ ขนประชา. (2557). ทฤษฎีการเรียนรู้ผู้ใหญ่: สิ่งที่ครูสอนผู้ใหญ่ต้องเรียนรู้. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี*. 25 (2), 13-23.
- สุธาสิณี ใจเย็น. (2545). *ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาในโรงเรียนที่เปิดสอนระบบทางไกลในเขตบางเขน*. กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- เสมอภาณ จัน โสภณศิริวัชร. (2552). *ปัจจัยการเรียนรู้การสอนแบบผสมผสานที่ส่งผลต่อการเรียนรู้แบบนำตนเองของนักศึกษาปริญญาบัณฑิต*. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- หทัยทิพย์ ภาคอินทรีย์. (2545). *ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับคุณลักษณะการเรียนรู้แบบนำตนเองของนิสิต คณะสัตวแพทยศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- อาชัญญา รัตนอุบล. (2551). *พัฒนาการ การเรียนรู้ และการจัดกิจกรรมสำหรับผู้ใหญ่*. กรุงเทพมหานคร : สาขาวิชาการศึกษานอกโรงเรียน ภาควิชานโยบาย การจัดการ และความเป็นผู้นำทางการศึกษา คณะครุศาสตร์.
- Bonham, L.A. (1992). Major Learning efforts: Recent research and future directions. In G.J. Confessore And S.J. Confessore (Eds.) *Guideposts to self-directed learning : Expert commentary on essential Concepts*. King of Prussia, P.A: Organization Design and Development, Inc.
- Brockett, R.G., & Hiemstra, R. (1991). *Self - Direction in Adult learning : Perspective on Theory, research, and practice*. New York : Routledge.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Candy, P.C. (1991). *Self - direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and Practice*, San Francisco : Jossey-Bass.
- Candy, P.C. (1992). The inquiring mind: A study of adult who continues to learning, Phillip.c. Candy on Cyril O.Houle. In G.J. Confessore and S.J. Confessore (Eds.), *Guideposts to self-directed learning : Expert commentary on essential concepts*. King of Prussia, P.A : Organization Design and Development, Inc.
- Danis, C. & Tremblay, N.A. (1997). Propositions regarding autodidactic learning and their implications for teaching. *Lifelong Learning : An Omnibus of Practice and Research*. 10 (7),
- Faisal, M. & Eng, L. Ng. (2016). The Effect of Self-Directed Learning Tasks on Attitude towards Science. Retrieved February 20, 2016 from www.iaea.info/documents/paper_paper_4d5283bb.pdf.

- Francis, A., & Flanigan, A. (2012). Self-Directed Learning and Higher Education Practices : Implications for Student Performance and Engagement. *International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 7 (3), 1-18.
- Garrison, D.R. (1997). self-directed learning : Toward a comprehensive model. [Electronic Version]. *Adult Education Quarterly*, 48 (1), 18-33.
- Grow, G.O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 125-149.
- Grow, G.O. (1994). In defense of the Staged Self-directed Learning Model. *Adult Education Quarterly*, 44 (2), 109-114.
- Hammond, M., & Collins, R. (1991). *Self-directed learning : Critical Practice*. London : Kogan Page.
- Holzer, M. (2002). *The relationships among students' self -directed learning readiness, perceived self-efficacy, and self-assessment of task performance in a community college public speaking course*. (3042958 Ed.D.), University of Central Florida, Ann Arbor. Retrieved MAY 3, 2016. From <http://search.proquest.com/docview/305440074?accountid=44783> ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Houle, C.O. (1961). *The inquiring mind : A study of the adult who continues to learn*. Madison, WI : The University of Wisconsin Press.
- Huang, Mei-hui (Bonnie). (2008) *Factors Influencing Self-directed Learning Readiness amongst Taiwanese Nursing Students*. Ph.D. Thesis, Queensland University of Technology.
- Kek, M., & Huijser, H. (2011). Exploring the combined relationships of student and teacher factors on learning approaches and self-directed learning readiness at a Malaysian University. *Studies in Higher Education*, 36 (2), 185-208.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed Learning : A guide for learners and teachers*. New York : Association Press.
- Lai, C. (2013). Framework for developing self-directed technology use for language learning. *Language Learning & Technology*, 17 (2), 100-122.
- Merriam, S.B. (2001). Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning Theory. *New Direction for Adult and continuing Education*. 89 (1), 3-13.
- Merriam, S.B., & Caffarella, R.S. (1999). Learning in adulthood. (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ojo, D.O. & Olakulehin, F.K. (2006). Attitudes and Perceptions of Students to Open and Distance Learning In Nigeria. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 7(2), retrieved February 1, 2016 from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodi/article/view/313/494>
- Rachal, J. (2002). Andragogy detectives : A Critique of the present and a proposal for the future. *Adult Education Quarterly*, 52 (3), 220-227.
- Roberson, D.N., & Merriam, S.B. (2005). The self-directed learning process of older rural adults. *Adult Education Quarterly*, 55 (4), 269-287.

- Snarski, R. D. (2008). *Teaching self-directed learning theory to enhance online course satisfaction : Preparing graduate level information technology students*. (3320541 Ph.D.), Capella University, Ann Arbor. Retrieved January 30, 2016 from <http://search.proquest.com/docview/304821858?accountid=44783> ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Spear, G.E., & Mocker, D.W. (1984). The organizing circumstance : environmental determinants in self - directed learning, *Adult Education Quarterly*, 35 (1) 1-10.
- Tough, A. (1968). *Why adults learn. Monographs in Adult Education. No3*. Toronto : The Ontario Institute For Studies in Education.
- Tennant, M. (1992). The staged self-directed learning model. *Adult Education Quarterly*, 11 (1), 55-72.
- Tennant, M. (2006). *Psychology and Adult Learning*. 3rd edition. New York : Routledge.
- Teng, K. (. (2005). *Perceptions of taiwanese students to english learning as functions of self - efficacy, motivation, learning activities and self -directed learning* (Order No.3178892). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305003112). Retrieved march 15, 2016. from <http://search.proquest.com/docview/305003112?Accounted=44783>.
- Tough, A. (1968). *Why adults learn. Monographs in Adult Education. No3*. Toronto: The Ontario Institute For Studies in Education.
- Tsay, M.-H. (1999). *Students' preferences for strategies to facilitate self-directed learning in distance education in Taiwan*. Ph.D. thesis, Colorado State University
- Wheeler, J.V. (2008). The impact of social environment on emotional, social, and cognitive competency development. *Journal of Management Development*, 27 (1), 129-145. database.