



บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การสื่อสารเป็นพฤติกรรมทางสังคมของมนุษย์ ที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อถ่ายทอดข่าวสาร แนวความคิด ความรู้สึก หรือความต้องการต่าง ๆ ให้ผู้อื่นได้รับรู้ การสื่อสารแทรกซึมอยู่ วนเกือบทุกขณะของการดำรงชีวิตของมนุษย์ (อรุณี วิริยะจิตรา, 2532: 18) นับตั้งแต่แรกเกิด โดยเด็กทารกจะเริ่มสื่อสารด้วยการส่งสัญญาณไปยังผู้เลี้ยงดูถึงความต้องการทางด้านร่างกายก่อน เช่น การเบ่งเสียง การร้องไห้ การดิ้นรน ต่อมาเมื่อเด็กโตขึ้น เด็กจะเริ่มใช้ภาษาในการรับและส่งข่าวสารมากขึ้น ซึ่งการใช้ภาษาในการสื่อสารของเด็กจะเกี่ยวข้องต่อการเรียนรู้ วนสิ่งต่าง ๆ ต่อไปในอนาคต

เด็กก่อนวัยเรียน เป็นวัยที่เด็กเริ่มออกกวีชีวิตในสังคมภายนอก เด็กวัยนี้จะใช้ภาษา วนการติดต่อสื่อสารกับบุคคลอื่น ๆ วนสภาพแวดล้อมมากขึ้น ซึ่งเด็กจำเป็นต้องรับข่าวสาร วนให้เป็นที่เข้าใจได้ทั้งข่าวสารที่ส่งให้กับผู้อื่น และข่าวสารที่รับจากผู้อื่นมา การสื่อสารด้วยภาษา ที่มักพบว่าสร้างปัญหาให้กับเด็กในวัยนี้ คือ การสื่อสารเชิงอ้างอิง (Referential Communication) ซึ่งเป็นการส่งข้อมูลที่อยู่วนความคิดของผู้พูด อาจจะเป็นข้อมูลเกี่ยวกับวัตถุ สิ่งของ ตลอดจนคำนิยาม ความรู้สึกหรือความต้องการต่าง ๆ ไปยังผู้ฟัง โดยที่ผู้พูดจะต้อง ทาการเรียบเรียงข่าวสารให้สามารถอธิบายว่าสิ่งที่ต้องการจะสื่อหรือสิ่งอ้างอิง (referent) มีความแตกต่างจากสิ่งที่อยู่รวมกันและที่ไม่ต้องการจะอ้างอิง (non-referent) วนชัดเจน ซึ่งลักษณะ เช่นนี้ผู้พูดจำเป็นต้องทาการพิจารณาข้อมูลข่าวสารของตนเองด้วยว่า ได้ใช้ภาษาหรือ คำพูดให้เหมาะสมกับสถานการณ์ ความรู้ ความสามารถของผู้ฟัง และเหมาะสมกับเหตุการณ์หรือ สิ่งที่จะสื่อหรือไม่ วนด้านผู้ฟัง เมื่อได้รับข่าวสารแล้วจะต้องทาความเข้าใจและตัดสินใจว่า ข่าวสารที่ได้รับนั้นให้ข้อมูลเพียงพอในการแยกความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่ได้อ้างอิง หรือไม่ ถ้าไม่เข้าใจจะต้องแสดงกิริยาท่าทางหรือบอกให้ผู้พูดทราบ ความสำเร็จของการสื่อสาร

ลักษณะนี้ จึงอยู่ที่ว่าผู้ฟังเข้าใจข้อมูลในข่าวสารและตอบสนองตรงตามที่ต้องการจะอ้างถึงถึง ได้ถูกต้อง (Asher and Wigfield, 1981: 232; Whitehurst and Sonnenschein, 1985: 1-15) ดังนั้น งานการสื่อสารเชิงอ้างอิงจึงจำเป็นต้องใช้ความสามารถหลายอย่าง งานการที่จะทำให้การสื่อสารนั้นมีประสิทธิภาพ นั่นคือ ทั้งผู้พูดและผู้ฟังต้องมีความรู้เกี่ยวกับ เหตุการณ์หรือสิ่งที่จะอ้างอิง มีทักษะทางด้านภาษา การประมวลผลข้อมูลที่จะรับ-ส่ง และ มีความสามารถในการแยกความแตกต่างของสิ่งที่อ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่ต้องการอ้างอิง รวมทั้ง มีความเข้าใจในบทบาทหน้าที่ของตนในฐานะผู้พูดและผู้ฟัง

เด็กก่อนวัยเรียนมักประสบปัญหาในการสื่อสารเชิงอ้างอิงอยู่เสมอ ทั้งในฐานะผู้พูด และ ผู้ฟัง ซึ่งสาเหตุที่ทำให้เด็กเกิดปัญหาในการสื่อสารเชิงอ้างอิงมีอยู่ด้วยกันหลายสาเหตุ เช่น การขาดทักษะเกี่ยวกับความคิดรวบยอดหลายอย่าง ความจำกัดในการประมวลผลข้อมูล (Information Processing) และความจำกัดรวมทั้งขาดความสามารถในการแยก ความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่ได้อ้างอิง ความสามารถในการเรียบเรียงข่าวสาร ความสามารถในการทำความเข้าใจข่าวสารของผู้พูดและความสามารถในการให้ข้อมูลย้อนกลับ แก่ผู้พูด (Whitehurst and Sonnenschein, 1985: 21-28) นอกจากนี้งานบางงานวิจัย ยังพบว่า เด็กมีความสามารถที่กล่าวมาข้างต้นครบถ้วนแล้ว แต่ไม่รู้ว่าจะนำมาใช้อย่างไร (Dickson, 1981: 127-171) นอกจากนี้ ยังมีผู้พบว่าการที่เด็กวัยนี้ทำการสื่อสารประเภทนี้ ไม่ประสบผลสำเร็จ เป็นเพราะเด็กไม่เอาใจใส่สนทนารที่จะสื่อความหมายให้ผู้อื่นเมื่อทำหน้าที่ เป็นผู้พูด และไม่สนใจหรือขาดสมาธิที่จะรับสารเมื่อทำหน้าที่เป็นผู้ฟัง (Dickson, 1981: 85-92) รวมทั้งเด็กวัยนี้มักจะเลือกสิ่งแรกที่เด็กเห็นว่ตรงกับข้อมูลในข่าวสาร โดยไม่พิจารณา ทุกสิ่งที้อาจจะเป็นสิ่งอ้างอิงได้กับข้อมูลในข่าวสารที่ก่กัวนเสียก่อน (Asher, 1976: 24-32; Asher and Parke, 1975: 64-75; Bearison and Levey, 1977: 716-720; Dickson, 1981: 143-166; Robinson and Robinson, 1976: 328-333) อีกทั้ง เด็กก่อนวัยเรียนยังมักจะตัดสินว่าข่าวสารที่ได้รับมีความเพียงพอในการแยกความแตกต่างของสิ่ง อ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่อ้างอิงหรือไม่ ขึ้นอยู่กับอายุของผู้พูดด้วย เพราะเด็กเชื่อว่า ผู้พูดที่เป็น ผู้ใหญ่มีสติปัญญาและความสามารถมากกว่าผู้พูดที่เป็นเด็ก ดังนั้นข่าวสารที่ผู้ใหญ่พูด เด็กจะตัดสิน ว่าเป็นข่าวสารที่มีความเพียงพอในการทำการแยกความแตกต่างเสมอ (Ackerman, 1983: 111-127; Sonnenschein, 1984: 929-935) สิ่งทีกล่าวมาข้างต้นจะนำมาซึ่งความล้มเหลว

งานการสื่อสารเชิงอ้างอิงได้ทั้งสิ้น โดยแสดงออกมาให้เห็นได้จากการที่เด็กไม่สามารถพิจารณาได้ว่าข่าวสารที่ได้รับมีข้อมูลเพียงพอในการแยกความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่อ้างอิงหรือไม่ และถ้าไม่เพียงพอเด็กก็ไม่สามารถให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้พูดได้ว่าไม่เข้าใจอย่างไร และเมื่อเด็กจะต้องส่งข่าวสาร เด็กก็ไม่สามารถแยกความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่อ้างอิงได้ ซึ่งมีผลให้การเรียบเรียงข่าวสารไม่ได้บรรจุข้อมูลได้เพียงพอต่อการทำความเข้าใจงานข่าวสารนั้นของผู้รับสาร รวมทั้งไม่สามารถที่จะให้ข้อมูลเพิ่มเติม เพื่อให้ข่าวสารมีความชัดเจนขึ้นเมื่อผู้ฟังร้องขอ

ความล้มเหลวในการสื่อสารเชิงอ้างอิงของเด็กวัยนี้ นอกจากจะเกิดจากความสามารถที่จำกัดของเด็กแล้วยังอาจเกิดจากสิ่งแวดล้อมภายนอก เช่น เด็กอาจได้รับการสอนหรือการสังเกตว่าการถามคำถามนั้นเป็นสิ่งที่ไม่สุภาพเพราะจะทำให้การสนทนาไม่ราบรื่น และเป็นการขัดจังหวะการสนทนา ซึ่งจะมีผลทำให้เด็กไม่กล้าถามเมื่อได้รับข้อมูลจากข่าวสารที่ไม่เพียงพอในการทำความเข้าใจ หรืออาจเกิดจากการที่เด็กเคยชินกับการสื่อสารของคนในครอบครัว ซึ่งถึงแม้ว่าเด็กจะให้ข้อมูลในข่าวสารไม่เพียงพอ ก็เป็นที่เข้าใจกันได้ ทำให้เด็กขาดทักษะในการปรับปรุงข่าวสาร นอกจากนี้ความล้มเหลวในการสื่อสารเชิงอ้างอิงของเด็กวัยนี้ อาจเกิดจากการที่ครูพยายามให้ข้อมูลเพียงพอแก่เด็ก เพื่อเด็กจะได้ไม่ต้องถาม หรืออาจเกิดจากการที่ครูพยายามมุ่งไปที่เนื้อหาวิชามากกว่าที่จะสนใจในเรื่องทักษะการสื่อสารของเด็ก (Dickson, 1981: 185) และจากการสังเกตและศึกษาบทเรียนของเด็กก่อนวัยเรียน พบว่า บทเรียนส่วนใหญ่จะมีลักษณะของการจับคู่ภาพหรือสิ่งของแบบหนึ่งต่อหนึ่ง ดังนั้น อาจทำให้เด็กเข้าใจว่าสิ่งอ้างอิงจะต้องมีสิ่งเดียวที่จับคู่ได้กับข่าวสารเสมอ โดยไม่สนใจว่าข้อมูลในข่าวสารนั้นอาจคลุมเครือหรือไม่เพียงพอ (Ackerman, 1981: 1229)

จากความล้มเหลวในการสื่อสารดังกล่าว อาจทำให้เด็กไม่สามารถสื่อสารติดต่อกับผู้อื่นเข้าใจและทำความเข้าใจกับผู้อื่นได้ ทำให้เด็กเกิดความรู้สึกเป็นส่วนเกินของสังคม ไม่สามารถติดต่อสัมพันธ์กับใคร ๆ ได้ตามที่เขาปรารถนาและอาจเกิดความรู้สึกว่า ไม่มีใครเข้าใจเขาหรืออาจจะทำให้เกิดความคับข้องใจจนก่อให้เกิดปัญหาทางด้านบุคลิกภาพได้ ซึ่งจะเป็นผลเสียต่อชีวิตของเด็กในอนาคตและยังเป็นผลสะท้อนไปถึงสังคมส่วนรวมด้วย นอกจากนี้ การขาดทักษะการสื่อสารยังมีผลทำให้การเรียนรู้ทางวิชาการและสิ่งแวดล้อมโดยทั่วไปลดลงด้วย (สวนา

พรพัฒน์กุล, 2513: 2)

จากการศึกษาพัฒนาการในเรื่องการสื่อสารเชิงอ้างอิงในประเทศ และในประเทศ พบว่า เด็กก่อนวัยเรียนทั้งชายและหญิงที่มีอายุอยู่ระหว่าง 5-7 ปี ยังไม่มีทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงที่ดีพอ โดยไม่สามารถพิจารณาหรือประเมินข่าวสารเชิงอ้างอิงที่ได้รับว่าให้ข้อมูลได้เพียงพอในการแยกความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่อ้างอิงหรือไม่ ซึ่งมีผลทำให้ขาดประสิทธิภาพในการสื่อสาร (ศศิธร สุกุลกิม, 2533; Asher, 1976: 24-32; Bearison and Levey, 1977: 716-720; Dickson, 1981: 61-84, 143-166; Patterson, O'Brein, Kister, Carter, and Kotsonis, 1981: 379-389) และเนื่องจากทักษะการฟังเป็นทักษะเบื้องต้นที่เป็นพื้นฐานในการใช้ทักษะการพูด การเขียน การอ่าน และอื่น ๆ กล่าวคือ การฟังช่วยให้ผู้ฟังเรียนรู้กระบวนการพูดที่ดีของผู้อื่น หากผู้ฟังมีความรู้กว้างขวาง มีความมั่นใจในตนเอง กล่าวพูดและกล้าแสดงออกมากขึ้น การฟังที่ดีเป็นพื้นฐานให้เกิดสมรรถภาพทางความคิด ช่วยเพิ่มพูนความสามารถในการใช้ภาษาได้อย่างเหมาะสม (ธิดา นิลสิริรัตน์, 2526: 193) ดังนั้น ถ้าเราเพิ่มทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง ซึ่งถือเป็นทักษะการฟังอย่างหนึ่งที่มีความสำคัญและมีการใช้กันทั่วไปให้กับเด็กก่อนวัยเรียน จึงนับได้ว่าเป็นการเตรียมความพร้อมในการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ในวัยนี้ และเป็นผลดีต่อการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ รอบตัวต่อไป เมื่อเด็กเติบโตขึ้น

การที่ผู้ฟังจะมีทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงได้นั้น จะต้องมีรู้ความสามารถ 3 ด้านด้วยกัน คือ ด้านแรก ความสามารถในการประเมินคุณภาพของข่าวสาร หมายถึง ความสามารถของผู้ฟังในการตัดสินใจว่า ข้อมูลในข่าวสารของผู้พูดมีความเพียงพอในการแยกความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่ได้อ้างอิงอื่น ๆ ที่รวมอยู่ด้วยกันหรือไม่ ด้านที่สอง ผู้ฟังจะต้องมีความรู้ที่ข้อมูลที่ได้รับในข่าวสารมีผลต่อความสำเร็จในการสื่อสาร และด้านสุดท้าย คือ ความสามารถของผู้ฟังที่จะให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้พูดได้อย่างเหมาะสม เมื่อได้รับข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงพอและไม่เพียงพอ (Glucksberg et al., 1975, cited by Dickson, 1981: 145) แต่ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยมีความสนใจศึกษาเฉพาะการฝึกทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงในด้านความสามารถในการประเมินคุณภาพของข่าวสาร เนื่องจากผู้วิจัยเห็นว่าเด็กก่อนวัยเรียนยังไม่มีความสามารถในด้านนี้หรือมีความสามารถแล้วแต่ไม่สามารถนำไปใช้ ทำให้เกิดความล้มเหลว

งานการสื่อสารเชิงอ้างอิงเป็นประจำ นอกจากนี้ความสามารถในการประเมินคุณภาพของข่าวสารยังเป็นด้านพื้นฐานที่สำคัญที่จะทำให้เกิดความเชื่อว่าข้อมูลในข่าวสารมีผลต่อความสำเร็จในการสื่อสาร และความสามารถในการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้พูดได้อย่างเหมาะสมตามมาก็ด้วย

ส่วนการฝึกทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงในด้านความสามารถในการประเมินคุณภาพของข่าวสารนั้นสามารถกระทำได้หลายวิธี ทั้งการผลัดเปลี่ยนบทบาท การให้ได้รับบทบาทในการเป็นผู้ฟังและได้รับข้อมูลป้อนกลับจากผู้พูด การให้เด็กดูตัวแบบที่ทำหน้าที่เป็นผู้ฟัง (Pinard and Reid, 1980: 179-187) การสอนให้รู้จักกับวิธีการพิจารณาข่าวสารที่ถูกต้อง ก่อนที่จะทดลองปฏิบัติ (Cosgrove and Patterson, 1978: 513-516; Ironsmith and Whitehurst, 1978: 546-545; Patterson et al., 1978, cited by Dickson, 1981: 155) การใช้การสอนตนเอง (Pratt and Bates, 1982: 30-42; Reid, 1992: 447-461) เป็นต้น ซึ่งแต่ละวิธีนั้นก็มีส่วนต่อการเพิ่มความสามารถในการประเมินคุณภาพของข่าวสารแตกต่างกันไปขึ้นอยู่กับเครื่องมือที่ใช้ การดำเนินการ และอายุของผู้รับการฝึก ดังนั้นงานการฝึกเพื่อเพิ่มความสามารถดังกล่าวในเด็กก่อนวัยเรียนนั้นจึงต้องเลือกให้เหมาะสมกับสาเหตุหลักที่หาให้ได้ก่อนวัยนี้หาการพิจารณาข่าวสารที่ได้รับไม่เพียงพอ นั่นก็คือ การขาดซึ่งความสามารถในการแยกความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่ได้อ้างอิง (Whitehurst and Sonnenschein, 1985: 20-42) หรือมีความสามารถนี้แต่ไม่สามารถนำไปใช้ (Dickson, 1981: 127-171) และสาเหตุอีกอย่างที่ผู้วิจัยคิดว่าอาจจะมีส่วนเกี่ยวข้องกับด้วย ก็คือ เด็กก่อนวัยนี้มักจะขาดการเอาใจใส่ในการฟังหรือมีความสนใจในการทำสิ่งใด ๆ อยู่ในช่วงสั้น (Dickson, 1981: 85-92) และมีการตอบสนองต่อสิ่งเร้าโดยไม่ได้พิจารณาให้ถี่ถ้วนเสียก่อน (Asher, 1976: 24-32; Asher and Parke, 1975: 64-75; Bearison and Levey, 1977: 716-720; Dickson, 1981: 143-166; Robinson and Robinson, 1976: 328-333) ซึ่งอาจจะทำให้ไม่สามารถพิจารณาข่าวสารที่ได้รับให้ถี่เสียก่อนที่จะตอบสนอง ทำให้เกิดความล้มเหลวในการสื่อสารเชิงอ้างอิงอยู่เป็นประจำ ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจที่จะหาการศึกษาเพื่อเพิ่มทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงในด้านความสามารถในการประเมินคุณภาพของข่าวสาร โดยเปรียบเทียบการฝึก 3 วิธี คือ วิธีแรก การฝึกการสอนตนเอง เป็นการฝึกโดยการให้เด็กดูตัวแบบ (ผู้ฝึก) แสดงวิธีการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึกทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงที่ถูกต้องไปทีละขั้น ในขณะที่มีการสอนตนเองถึงวิธีการดังกล่าวไปพร้อมด้วย แล้วให้เด็กหาการ

พิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๆ ตามคำพูดสอนตนเองถึงขั้นตอนการพิจารณาข่าวสารของผู้ฝึก หลังจากนั้นให้เด็กฝึกซ้อมการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๆ ไปพร้อมกับการสอนตนเองถึงวิธีการพิจารณาข่าวสาร โดยเริ่มตั้งแต่การสอนตนเองด้วยเสียงอันดัง เสียงกระซิบ จนกระทั่งไม่มีเสียงหรือภายในใจ **วิธีที่สอง** การฝึกการพิจารณาข่าวสาร เป็นการฝึกโดยการให้เด็กดูตัวแบบ (ผู้ฝึก) แสดงการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึกทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงที่ถูกต้องไปทีละขั้น ในขณะที่มีการสอนตนเองถึงวิธีการดังกล่าวไปพร้อมด้วย แล้วให้เด็กทำการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๆ ตามที่สังเกตได้จากตัวแบบ โดยไม่มีการฝึกในขั้นตอนการสอนตนเอง และ **วิธีที่สาม** การฝึกทักษะการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึกทักษะการฟัง ซึ่งกลุ่มนี้จะทำการฝึกโดยให้เด็กทำการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึกทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง โดยไม่รู้ถึงวิธีการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๆ ที่ถูกต้องจากผู้ฝึกและไม่ได้รับการฝึกขั้นตอนการสอนตนเอง โดยการฝึกทั้งสามวิธี จะได้รับข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับความถูกต้องหรือผิดพลาดจากการพิจารณาข่าวสารของเด็กและให้การเสริมแรงด้วยคำพูดจากผู้ฝึก พร้อมทั้งให้เด็กเสริมแรงตนเองด้วยคำพูดเมื่อทำตามขั้นตอนการฝึกการพิจารณาข่าวสารได้ถูกต้องร่วมด้วย เพื่อเป็นแรงจูงใจให้เด็กมีความสนใจในการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๆ มากยิ่งขึ้น

ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การสื่อสารเชิงอ้างอิง

การสื่อสารเชิงอ้างอิง หมายถึง การที่ผู้พูดส่งข้อมูลข่าวสารที่อยู่ในความคิดไปยังผู้ฟัง โดยการใช้อักษรหรือคำพูดที่อธิบายสิ่งที่ต้องการอ้างอิงให้แตกต่างไปจากสิ่งที่ไม่ต้องการอ้างอิงอย่างชัดเจน เพื่อให้ผู้ฟังจะได้เข้าใจข้อมูลในข่าวสารและตอบสนองตรงตามกับผู้พูดที่ต้องการจะอ้างอิงหรือสื่อสารได้ถูกต้อง (Asher and Wigfield, 1981: 232; Whitehurst and Sonnenschein, 1985: 1-15)

องค์ประกอบของการสื่อสารเชิงอ้างอิง

Whitehurst and Sonnenschein (1985: 7-15) กล่าวว่า การสื่อสารเชิงอ้างอิง เป็นการที่ผู้พูดและผู้ฟังมีการปรับพฤติกรรมการสื่อสารเข้าหากันให้เหมาะสมกับเหตุการณ์หรือสิ่งของที่จะสื่อสาร ดังนั้น การสื่อสารเชิงอ้างอิงจึงประกอบด้วย 3 องค์ประกอบที่สำคัญ คือ

1. ความรู้เกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่จะสื่อสาร (Substantive Knowledge)

หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับมโนทัศน์ (Concept) และสาระสำคัญของสิ่งที่ถูกอ้างอิง ในการสื่อสารเชิงอ้างอิงนั้น บุคคลที่มีความรู้เกี่ยวกับเหตุการณ์หรือสิ่งของที่จะสื่อสารจะสามารถ นำไปใช้อ้างอิงหรือทำความเข้าใจเรื่องราวที่ถูกอ้างอิงถึงได้เป็นอย่างดี

2. ทักษะที่ช่วยในการสื่อสาร (Enabling Skills)

หมายถึง ความสามารถโดยทั่ว ๆ ไปในเรื่องทักษะทางด้านภาษา ทักษะการรับรู้ และทักษะทางสังคม เป็นต้น ซึ่งสิ่งเหล่านี้ควรจะเกิดขึ้นก่อนที่จะทำการสื่อสารเชิงอ้างอิง จึงจะ ทำให้บุคคลทำการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. กฎที่ช่วยในกระบวนการสื่อสาร (Procedural Rules)

หมายถึง ความสามารถของผู้พูดและผู้ฟังในการปรับเปลี่ยนการดำเนินการหรือปฏิบัติการสื่อสาร (Operations) ให้มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับผู้ฟังและผู้พูด ซึ่ง ความสามารถนี้ จะมีความแตกต่างกันสำหรับผู้ทำหน้าที่เป็นผู้พูดและผู้ฟัง ดังนี้

3.1 ผู้พูด มีหน้าที่เป็นผู้ให้ข่าวสาร จะต้องทำการเรียบเรียงข่าวสาร (The Editing Rule) ให้สามารถอธิบายว่าสิ่งที่อ้างอิงมีความแตกต่างจากสิ่งอื่น ๆ ที่รวมอยู่ด้วยกัน ให้ชัดเจน (The Difference Rule) โดยข้อมูลในข่าวสารนั้นจะต้องใช้ภาษาหรือคำพูดให้เหมาะสมกับสถานการณ์ ความรู้ความสามารถของผู้ฟัง (The Listener Rule) และข้อมูลป้อนกลับจากผู้ฟัง (The Feedback Rule)

3.2 ผู้ฟัง มีหน้าที่เป็นผู้รับข่าวสาร จะต้องทำความเข้าใจและตัดสินใจว่า ข่าวสารที่ได้รับนั้นให้ข้อมูลเพียงพอในการแยกความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่ได้อ้างอิงหรือไม่ (The Comprehension Monitoring Rule) ถ้าไม่เข้าใจจะต้องแสดงกิริยาท่าทางหรือบอกให้ผู้พูดทราบ (The Feedback Rule) โดยการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้พูดจะต้องให้เหมาะสมกับสถานการณ์ ความรู้ความสามารถของผู้พูดด้วย (The Speaker Rule)

ความสามารถในการสื่อสารเชิงอ้างอิงของเด็กก่อนวัยเรียน

Whitehurst and Sonnenschein (1985: 21-28) กล่าวว่า พัฒนาการของความสามารถในการสื่อสารเชิงอ้างอิง มีอยู่มากหรือน้อยนั้นขึ้นอยู่กับองค์ประกอบของการสื่อสารเชิงอ้างอิงที่มีอยู่ด้วยกัน 3 องค์ประกอบหลัก คือ ความรู้เกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่จะสื่อสาร (Substantive Knowledge) ทักษะที่ช่วยในการสื่อสาร (Enabling Skills) และกฎที่ชี้นำกระบวนการสื่อสาร (Procedural Rules)

ความสามารถในการสื่อสารเชิงอ้างอิงทั้ง 3 องค์ประกอบในเด็กก่อนวัยเรียน (อายุ 3-6 ปี) พบว่ามีการเพิ่มขึ้นอย่างเห็นได้ชัดแต่ยังไม่สมบูรณ์ โดยเด็กจะมีความรู้เกี่ยวกับเหตุการณ์หรือสิ่งที่จะสื่อสาร (Substantive Knowledge) สูงสุดเมื่ออายุ 6 ปี ส่วนประสิทธิภาพในการสื่อสารของเด็กในช่วงอายุระหว่าง 3-6 ปีจะยังไม่ดีนัก เพราะสาเหตุหลายประการ เช่น จำนวนคำศัพท์เกี่ยวกับสิ่งที่อยู่รอบตัวเด็กยังไม่มากพอ และเด็กยังไม่สามารถนำกฎทางภาษามาใช้ได้ทั้งหมด ซึ่งมีผลทำให้เด็กใช้คำพูดในการสื่อสารไม่เป็นที่เข้าใจของผู้อื่น (Hughes, 1988: 38) นอกจากนี้เด็กในวัยนี้ยังมีสมาธิอยู่ในช่วงสั้นประมาณ 10-15 นาที และมีความสามารถในการประมวลผลข้อมูล (Information Processing) และความจำ (Memory) อยู่ในขั้นพื้นฐาน และเด็กยังไม่สามารถให้ความสนใจทุกสิ่งได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยจะเลือกสนใจวัตถุ ประสบการณ์หรือบุคคลเพียงบางส่วนที่มีความเด่นสะดุดตา เช่น มีสีสัน สวยงาม มีเสียงดัง เป็นต้น อีกทั้งถ้าสิ่งนั้นไม่สะดุดตา ก็จะทำให้ความสนใจในช่วงสั้น นอกจากนี้ยังมีความสนใจที่ไม่เป็นระบบ ทานีรับข้อมูลได้ไม่ครบถ้วน และยังไม่เข้าใจวิธีการแยกแยะความสนใจ จึงมักจะให้ความสนใจ ทั้งส่วนที่เกี่ยวข้องและไม่เกี่ยวข้องกับงาน (Schiamberg, 1988: 382) ดังเช่น การศึกษาการแยกแยะทางสายตา (Visual Scanning) ที่ให้เด็กสังเกตและอธิบายว่าบ้าน 2 หลังที่มีหน้าต่าง 6 บานมีความแตกต่างกันอย่างไร พบว่าเด็กอายุ 5 ปี จะอธิบายความแตกต่างของบ้านแบบเดา และเด็กอายุ 8 ปีจะบอกทั้งในส่วนที่แตกต่างและไม่แตกต่าง ส่วนเด็กอายุ 11 ปี จะอธิบายเพียงส่วนที่แตกต่างอย่างเดียว (Vlietstra, 1982: 534-542) แสดงให้เห็นว่า เด็กก่อนวัยเรียนยังไม่สามารถแยกความแตกต่างระหว่างรูปภาพโดยละเอียดได้ ซึ่งผลอันนี้คล้ายกับการวิจัยที่เกี่ยวกับการสื่อสารเชิงอ้างอิงที่พบว่า เด็กก่อนวัยเรียนมักจะเลือกสิ่งแรกที่เด็กเห็นว่าตรงกับข้อมูลในข่าวสารที่ได้รับ ทั้ง ๆ ที่ยังไม่ได้

พิจารณาข่าวสารดังกล่าวกับสิ่งอื่น ๆ โดยละเอียด (Ironsmith and Whitehurst, 1978: 546-554) นอกจากนี้ งานการวิจัยที่จัดห้เด็กก่อนวัยเรียนจดจำของเล่นอันสั้นซัก 18 ชิ้น ที่แต่ละชิ้นประกอบด้วยของเล่นที่แตกต่างกันในเวลาจำกัด พบว่า เด็กจะสนใจเล่นกับของเล่น และถามคำถามเกี่ยวกับของเล่นแต่ละชิ้นนาน แทนที่จะเร่งสำรวจว่าของเล่นอันสั้นชิ้นนั้นว่ามีของเล่นอะไรบ้าง มีผลทำให้เด็กจดจำชื่อของเล่นได้เพิ่มขึ้น (Henderson and Moore, 1979: 113-119) แสดงให้เห็นว่าความสนใจของเด็กจะมุ่งอยู่ที่จุดเดียว ยังไม่สามารถห้ความสนใจในสิ่งที่อยู่รอบ ๆ ได้ดี และเด็กยังไม่สามารถจัดระบบความจำได้ดี โดยเด็กจะยึดจำในสิ่งที่เด็กสนใจเท่านั้น ซึ่งทำให้เด็กจำได้น้อยในระยะเวลาที่จำกัด นอกจากนี้ ยังพบว่าเด็กก่อนวัยเรียนยังต้องใช้เวลาในการจำรูปภาพ คำพูด หรือคำสั่งต่าง ๆ มากกว่าเด็กโต (Pick et al., 1975, cited by Schiamburg, 1988: 382) ซึ่งสิ่งเหล่านี้มีผลทำให้ประสิทธิภาพของการสื่อสารของเด็กในวัยนี้จึงไม่ดีเท่าที่ควร

ในด้านความสามารถในการสื่อสารของเด็กก่อนวัยเรียนเมื่อทำหน้าที่เป็นผู้ให้ข่าวสาร พบว่า เด็กจะเริ่มรู้จักเลือกใช้คำพูดในการให้ข่าวสารโดยขึ้นอยู่กับลักษณะของผู้ฟัง (The Listener Rule) เช่น เด็กรู้จักที่จะใช้คำพูดที่สุภาพกับผู้ฟังที่มีสถานภาพที่สูงกว่า (Bates: 1976) ใช้ประโยคที่ซ้ำ ๆ ง่าย ๆ เมื่อพูดกับเด็กเล็ก ๆ มากกว่าเมื่อพูดกับเพื่อนหรือผู้ใหญ่ (Sachs and Devin, 1976; Shantz and Gelman, 1972) เป็นต้น นอกจากนี้ เด็กในวัยนี้ยังเริ่มที่จะรู้จักสร้างข่าวสารหรือเรียบเรียงข่าวสารใหม่ (The Editing Rule) เมื่อได้รับได้รับข้อมูลป้อนกลับจากผู้ฟัง (The Feedback Rule for Speaker) ว่าไม่เข้าใจในข่าวสารที่เด็กส่งไปให้ครั้งแรก แต่เนื่องจากเด็กในวัยนี้ยังไม่สามารถแยกความแตกต่างของสิ่งที่ต้องการอ้างอิงออกได้อย่างชัดเจนจากสิ่งที่ไม่ต้องการอ้างอิงได้ (The Difference Rule) จึงทำให้ข่าวสารที่สร้างหรือเรียบเรียงใหม่นี้ ก็ยังไม่สามารถให้ข้อมูลที่เพียงพอต่อความเข้าใจของผู้ฟัง ตัวอย่างเช่น มีภาพที่ต้องการให้เด็กอ้างอิงเป็นภาพสามเหลี่ยมอันใหญ่ สีแดงและมีลายวางอยู่กับภาพที่ไม่ต้องการอ้างอิง ซึ่งเป็นภาพสามเหลี่ยมอันเล็ก สีแดงและมีลาย พบว่า เด็กให้ข้อมูลในข่าวสารอันแรกว่า "อันสีแดง" และเมื่อได้รับข้อมูลป้อนกลับจากผู้ฟังว่าไม่สามารถเลือกได้ 1 ภาพ เด็กก็สร้างข่าวสารใหม่ว่า "อันที่มีลาย" (Robinson, 1981) เป็นต้น (Whitehurst and Sonnenschein, 1985: 21-25)



ส่วนงานด้านความสามารถในการสื่อสารของเด็กเมื่อหาหน้าที่เป็นผู้ฟัง พบว่า เด็กจะยังไม่สามารถทำความเข้าใจกับสาระสำคัญของข่าวสารของผู้พูดได้ดี (The Comprehension Monitoring Rule) โดยเป็นผลมาจากการที่เด็กวัยนี้ยังไม่สามารถแยกความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่ได้อ้างอิงได้ ดังนั้นเด็กวัยนี้จึงมักจะเข้าใจบริบท (Context) ยื่น ๆ ที่เกิดขึ้นในการสื่อสารหรืออาชีพเกณฑ์ของตัวเองมาตัดสินว่า ข่าวสารของผู้พูดให้ข้อมูลเพียงพอหรือไม่ เช่น เด็กจะตัดสินว่าข่าวสารที่หาให้ผู้ฟัง เลือกสิ่งอ้างอิงได้ถูกต้อง เป็นข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงพอ และตัดสินว่าข่าวสารที่หาให้ผู้ฟัง เลือกสิ่งอ้างอิงได้ไม่ถูกต้อง เป็นข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเครือเสมอ โดยไม่ได้พิจารณาข้อมูลตามตัวอักษรหรือตามคำพูดของข่าวสารเอง (Robinson and Robinson, 1976, 1977 a, 1977 b; Robinson, 1978) และยังพบว่าเด็กมักจะตัดสินว่าข่าวสารที่ผู้ให้เป็นผู้ให้จะต้อง เป็นข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงพอเสมอ ในขณะที่ข่าวสารที่เด็กเป็นผู้ให้จะต้อง เป็นข่าวสารที่มีความคลุมเครือ (Ackerman, 1978, 1983; Sonnenschein, 1984 c, 1984 e; Sonnenschein and Whitehurst, 1980) เป็นต้น จากสาเหตุที่เด็กวัยนี้ยังไม่สามารถทำความเข้าใจกับสาระสำคัญของข่าวสาร และยังไม่สามารถที่จะแยกความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่ต้องการอ้างอิงนั่นเอง จึงมีผลทำให้เด็กก่อนวัยเรียนไม่สามารถให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้พูด (The Feedback Rule) ได้อย่างเหมาะสม เมื่อได้รับข่าวสารที่คลุมเครือ เช่น การให้เด็กทำการประเมินคุณภาพของข่าวสาร ภายหลังจากที่ได้ดูเทปบันทึกภาพของการตอบสนองต่อข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเครือได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมของผู้ฟังแล้ว พบว่า เมื่อเด็กได้รับข่าวสารที่คลุมเครือ เด็กก็ยังไม่สามารถตัดสินว่าข่าวสารนั้นเป็นข่าวสารคลุมเครือได้ และถึงแม้ว่าจะตัดสินได้ว่าข่าวสารนั้นมีความคลุมเครือ แต่เด็กก็ยังไม่สามารถให้ข้อมูลป้อนกลับได้อย่างเหมาะสมแก่ผู้พูด (Flavell et al., 1981) เป็นต้น (Whitehurst and Sonnenschein, 1985: 25-28)

กล่าวโดยสรุป ก็คือ เด็กก่อนวัยเรียนจะมีความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาที่จะสื่อสาร มีความรู้เรื่องศัพท์ภาษา และการรับรู้ดีขึ้น แต่ในด้านกระบวนการประมวลข้อมูล ความจำและสมาธิยังมีอยู่จำกัด นอกจากนี้ เด็กวัยนี้จะมีความสามารถในการให้ข่าวสารโดยขึ้นกับลักษณะของผู้ฟัง และสามารถให้ข่าวสารใหม่เมื่อผู้ฟังบอกว่าไม่เข้าใจ แต่ยังขาดความสามารถในเรื่องการแยกความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่อ้างอิง การเรียบเรียงข่าวสารใหม่เพื่อให้ผู้ฟังเข้าใจได้ง่ายขึ้น การทำความเข้าใจกับสาระสำคัญของข่าวสารของผู้พูดและการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้พูด

การประเมินทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง

ทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง หมายถึง ความสามารถของผู้ฟังที่จะสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยการทำความเข้าใจความหมายและรับรู้ข้อมูลเกี่ยวกับสิ่งอ้างอิงที่มีอยู่ในข่าวสารของผู้พูดได้อย่างถูกต้อง ซึ่ง Glucksberg et al. (1975, cited by Dickson, 1981: 145) กล่าวว่า การรับรู้ข่าวสารจากผู้พูดได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผู้ฟังจะต้องมีความสามารถ 3 ด้าน คือ *ด้านแรก* ผู้ฟังจะต้องทำความเข้าใจ พิจารณาและตัดสินข่าวสารว่ามีภาระให้ข้อมูลเพียงพอหรือไม่ *ด้านที่สอง* คือ ผู้ฟังจะต้องสามารถบอกผู้พูดได้ เมื่อทราบว่าข่าวสารที่ให้มีข้อมูลไม่เพียงพอ และ *ด้านสุดท้าย* คือ ผู้ฟังจะต้องบอกได้เฉพาะเจาะจงถึงข้อมูลที่ต้องการเพิ่มเติม เพื่อให้ข่าวสารมีความชัดเจนขึ้น ดังนั้น การประเมินทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง จึงสามารถพิจารณาได้จาก

1. ความสามารถในการประเมินคุณภาพของข่าวสาร

หมายถึง ความสามารถของผู้ฟังในการทำความเข้าใจสาระสำคัญของข่าวสารที่ได้รับ (The Comprehension Monitoring Rule) แล้วทำการพิจารณาข่าวสารกับสิ่งอ้างอิง และสิ่งที่ไม่ได้อ้างอิงที่อยู่รวมกัน เพื่อดูว่าสิ่งที่ตรงกับข้อมูลในข่าวนั้นมีเพียงสิ่งเดียว ซึ่งแสดงว่าผู้พูดให้ข้อมูลเพียงพอในการแยกความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่ได้อ้างอิง (The Difference Rule) หรือมีหลายสิ่งที่ตรงกับข้อมูลในข่าวสาร ซึ่งหมายถึง ข่าวสารนั้นคลุมเครือหรือให้ข้อมูลไม่เพียงพอในการแยกความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่ได้อ้างอิง ดังนั้น การประเมินคุณภาพของข่าวสารได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้น ผู้ฟังจะต้องทำการรับข่าวสารและจดจำข้อมูลให้ดี แล้วทำการพิจารณาข้อมูลที่ได้รับกับทุกสิ่งทีอาจจะเป็นสิ่งอ้างอิง ได้อย่างละเอียดถี่ถ้วน เพื่อให้แน่ใจว่า สิ่งที่ตรงกับข้อมูลในข่าวนั้นมีเพียงสิ่งเดียวหรือมีจำนวนเท่าใด (Ironsmith and Whitehurst, 1978: 546-554) จากการวิจัยที่ผ่านมา พบว่า เด็กเล็กจะมีความสามารถในการประเมินคุณภาพของข่าวสารได้น้อยกว่าเด็กโต (Asher, 1976: 24-32; Bearison and Levey, 1977: 716-720) นอกจากนี้ ยังพบสิ่งทีอาจมีผลต่อความสามารถในการประเมินคุณภาพของข่าวสารของเด็ก ซึ่งได้แก่

1.1 ประเภทของข่าวสาร พบว่า เด็กในทุกกลุ่มอายุจะสามารถประเมินข่าวสารทีให้ข้อมูลเพียงพอได้ดีกว่าข่าวสารทีให้ข้อมูลคลุมเครือ และเด็กจะสามารถประเมินคุณภาพของข่าวสารทีให้ข้อมูลคลุมเครือหรือไม่เพียงพอมาก ๆ ได้ดีกว่าข่าวสารทีให้ข้อมูลคลุมเครือหรือ

ไม่เพียงพอ ๗ (Ackerman, 1981: 1227-1230; Markman, 1977: 986-992; Meissner, 1978: 18-23; Robinson and Robinson, 1976: 328-333, 1977: 156-161)

1.2 การประเมินว่าเด็กมีความสามารถในการประเมินคุณภาพของข่าวสาร โดยดูจากคำตอบที่แสดงออกมาเป็นคำพูดของเด็ก อาจมีผลทำให้เด็กเล็กถูกประเมินว่ามีความสามารถที่ต่ำกว่าที่เป็นจริง เนื่องจากเด็กเล็กยังขาดความสามารถในการอธิบายคำตอบออกมาในรูปของภาษา (Bearison and Levey, 1977: 716-720; Patterson, Cosgrove, and O'Brien, 1980: 38-48)

1.3 จำนวนของสิ่งที่ไม่อ้างอิงที่รวมกับสิ่งอ้างอิง ถ้ามีจำนวนน้อยจะทำให้เด็กมีความสามารถประเมินคุณภาพของข่าวสารได้ดีกว่าเมื่อมีจำนวนของสิ่งที่ไม่อ้างอิงจำนวนมาก โดยเฉพาะเมื่อสิ่งอ้างอิงนั้นมีความแตกต่างอย่างเด่นชัดกับสิ่งที่ไม่อ้างอิง ก็จะเพิ่มความสามารถในการประเมินคุณภาพของข่าวสารมากขึ้น (Patterson et al., 1980: 38-48)

1.4 คำสั่งและการสาธิตเกี่ยวกับการประเมินคุณภาพของข่าวสารให้เด็กดูก่อนที่จะให้เด็กปฏิบัติ ก็มีช่วยเพิ่มความสามารถในการประเมินคุณภาพของข่าวสารได้ (Markman, 1977: 986-992)

2. ความรู้ว่าคุณภาพของข่าวสารมีผลต่อความสำเร็จในการสื่อสาร

หมายถึง ความรู้ของผู้ฟังเกี่ยวกับการสื่อสารว่า จะประสบผลสำเร็จหรือเกิดความล้มเหลวในการสื่อความหมายให้เป็นที่เข้าใจกันได้ ขึ้นอยู่กับข้อมูลในข่าวสารนั้นว่ามีความเพียงพอหรือไม่ ซึ่งความรู้ในเรื่องนี้ จะทำให้เด็กเห็นความจำเป็นของการประเมินคุณภาพของข่าวสาร และการตอบสนองต่อผู้พูด เมื่อได้รับข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงพอหรือไม่เพียงพอ ซึ่งความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทของข่าวสารที่มีต่อการสื่อสารของเด็กจะถูกสะสมทีละน้อยจากประสบการณ์ที่ได้รับ ดังนั้น เมื่อเด็กโตขึ้น ความเข้าใจเกี่ยวกับคุณภาพของข่าวสารก็จะเพิ่มขึ้นตามไปด้วย (Robinson and Robinson, 1976: 328-333, 1977: 156-161)

3. ความสามารถที่จะตอบสนองได้อย่างเหมาะสม เมื่อได้รับข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงพอและไม่เพียงพอ

หมายถึง ความสามารถของผู้ฟังที่จะบอกหรือให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้พูดได้อย่างเฉพาะเจาะจง และเหมาะสมกับข้อมูลในข่าวสารที่ได้รับ ซึ่งก่อนที่ผู้ฟังจะแสดงความสามารถนี้ได้จะต้องมีความสามารถที่จะตัดสินใจว่าข่าวสารที่ได้รับนั้นมีการให้ข้อมูลเพียงพอในการแยกความแตกต่าง

ของสิ่งที่ยังอิงออกจากสิ่งที่ไม่ได้อิงอิงที่รวมอยู่ด้วยกันหรือไม่ และความรู้ว่าคุณภาพของข่าวสาร มีผลต่อความสำเร็จในการสื่อสาร จึงจะทาให้สามารถตอบสนองต่อผู้พูดได้อย่างเหมาะสมและ ทาให้การสื่อสารประสบผลสำเร็จ เช่น ข่าวสารที่มีข้อมูลมากเกินไปจนเกินไปเป็นผู้ฟังก็ควรจะตอบ สนอง โดยบอกผู้พูดว่าควรจะลดข้อมูลส่วนไหนลง หรือข่าวสารที่มีข้อมูลไม่เพียงพอผู้ฟังก็ควรจะตอบ สนอง โดยบอกผู้พูดถึงความต้องการข้อมูลเพิ่มเติม เป็นต้น ความสามารถที่จะตอบสนองได้อย่าง เหมาะสมจะมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นตามอายุเช่นกัน (Cosgrove and Patterson, 1977: 557-564; Ironsmith and Whitehurst, 1978: 546-554)

เนื่องจาก การรับรู้ข่าวสารของผู้พูดอย่างมีประสิทธิภาพนั้นขึ้นอยู่กับความสามารถ ทั้ง 3 ด้านที่กล่าวมาข้างต้น (Glucksberg et al., 1975, cited by Dickson, 1981: 145) จึงมีผู้ทาการศึกษาเพื่อเพิ่มทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง โดย Cosgrove and Patterson (1977: 557-564) ได้ทาการศึกษาถึงผลของการฝึกโดยเน้นให้เด็กเห็นความสำคัญ ของการถามคำถามที่มีต่อทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง โดยศึกษาในกลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอายุ 4, 6, 8 และ 10 ปี ตามลำดับ กลุ่มละ 24 คน ผู้วิจัยจะให้เด็กทาหน้าที่เป็นผู้ฟังและให้ผู้พูดที่เป็น ผู้หญิงให้ข่าวสารที่มีลักษณะแตกต่างกัน 3 แบบ คือข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงพอ (Informative message) ข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงบางส่วน (Partially informative message) และ ข่าวสารที่ไม่ได้ให้ข้อมูล (Uninformative message) โดยจัดแบ่งเด็กทุก ๆ กลุ่มในแต่ละ ระดับอายุออกเป็น 2 กลุ่มเท่า ๆ กัน กลุ่มที่ 1 ทาการศึกษาโดยให้เด็กทากิจกรรมนเครื่องมือ ฝึกทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงและได้รับคำแนะนำให้ถามคำถามผู้พูดเพื่อขอข้อมูลเพิ่มเติมเมื่อ ข่าวสารที่ได้รับให้ข้อมูลไม่เพียงพอ อีกกลุ่มหนึ่งเป็นกลุ่มควบคุมที่ได้รับการฝึกทากิจกรรมน เครื่องมือฝึกทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงโดยไม่ได้รับคำแนะนำ จากการศึกษาพบว่า เด็กอายุ 6, 8 และ 10 ปี ในกลุ่มที่ได้รับคำแนะนำให้ถามคำถาม จะสามารถถามคำถามที่ทาให้ได้รับข้อมูล จากผู้พูดเพิ่มขึ้น มีผลทาให้เลือกร้อยอย่างอิงได้ถูกต้องมากกว่าในกลุ่มควบคุม แต่ไม่พบว่ามีผลต่อเด็ก อายุ 4 ปี แสดงให้เห็นว่า เด็กอายุ 6, 8 และ 10 ปี มีความสามารถในการตัดสินใจว่าข่าวสาร ที่ได้รับให้ข้อมูลเพียงพอหรือไม่ เพียงแต่ว่า เด็กไม่เห็นความสำคัญของการถามคำถามผู้พูดเมื่อ ได้รับข้อมูลไม่เพียงพอว่ามีผลต่อความสำเร็จต่อการสื่อสารหรืออาจเป็นไปได้ว่าเด็กมีความสามารถ ในการขอข้อมูลเพิ่มเติมอยู่แล้ว แต่มีความเชื่อว่า การถามคำถามในขณะที่ทาการสื่อสารเป็นสิ่งที่

ไม่เหมาะสมหรือไม่สุภาพ ดังนั้น คำแนะนำให้เด็กถามคำถามเพื่อขอข้อมูลเพิ่มเติมจากผู้ฟัง เมื่อได้รับข่าวสารที่ให้ข้อมูลไม่เพียงพอ จึงมีผลทำให้เพิ่มทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงเพิ่มขึ้น

ต่อมา Asher (1978, cited by Dickson, 1985: 155) จึงได้ทำการศึกษาต่อ โดยดูว่าการที่เด็กถามคำถามเพื่อขอข้อมูลเพิ่มเติมจากผู้พูดนั้นเป็นเพราะว่าเด็กมีความเชื่อว่าการถามคำถามเป็นสิ่งที่ไม่เหมาะสมในขณะที่ทำการสื่อสารหรือไม่ โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอายุ 8 ปี จำนวน 7 คน ทำหน้าที่เป็นผู้ฟัง ก่อนทำกิจกรรมในเรื่องมือฝึกการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง เด็กจะถูกถามคำถามว่า การถามคำถามในขณะที่ทำการสื่อสารเป็นสิ่งที่ถูกต้องเหมาะสมหรือไม่ เด็กทุกคนตอบว่า "น่าจะทำได้" ต่อจากนั้น เด็กก็จะได้ทำกิจกรรมในเรื่องมือฝึกทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง โดยไม่ได้รับคำแนะนำให้ถามคำถามเพื่อขอข้อมูลเพิ่มเติมเมื่อได้รับข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงพอ ผลการทดลองพบว่า เด็กทุกคนไม่มีการถามคำถามผู้พูดแม้ว่าจะได้รับข่าวสารที่ให้ข้อมูลไม่เพียงพอ แสดงให้เห็นว่า การที่เด็กไม่ถามคำถามเมื่อได้รับข่าวสารที่ให้ข้อมูลไม่เพียงพอ ไม่ใช่เพราะเด็กมีความเชื่อว่าการถามคำถามในขณะที่ทำการสื่อสารเป็นสิ่งที่ไม่ถูกต้องเหมาะสม แต่เกิดจากการที่เด็กไม่เห็นความสำคัญของการถามคำถามผู้พูด เมื่อได้รับข้อมูลไม่เพียงพอว่ามีผลต่อความสำเร็จในการสื่อสาร ดังนั้น การเพิ่มทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงให้กับเด็กที่มีความสามารถในการพิจารณาและตัดสินใจข่าวสารว่าให้ข้อมูลเพียงพอหรือไม่ อยู่แล้ว สามารถทำได้โดยให้คำแนะนำที่เน้นให้เด็กเห็นความสำคัญของการตั้งคำถามผู้พูด เมื่อได้รับข่าวสารที่คลุมเคลือว่ามีผลต่อความสำเร็จในการสื่อสาร

สำหรับการนำวิธีการฝึกโดยใช้ตัวแบบในการเพิ่มทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง Cosgrove and Patterson (1978: 513-516) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบวิธีการฝึกเพื่อเพิ่มทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง 3 วิธี คือ วิธีแรก เป็นการฝึกที่เน้นให้เด็กเห็นความสำคัญของการถามคำถามเมื่อได้รับข่าวสารที่คลุมเคลือ วิธีที่สอง เป็นการฝึกที่ใช้ตัวแบบ (ผู้ใหญ่) จากเทปบันทึกภาพแสดงการถามผู้พูดเมื่อได้รับข่าวสารที่คลุมเคลือ ท้าให้สามารถเลือกสิ่งอ้างอิงได้ถูกต้องทุกครั้ง และวิธีที่สาม เป็นการฝึกที่เน้นให้เด็กเห็นความสำคัญของการถามคำถามร่วมกับการใช้ตัวแบบ (ผู้ใหญ่) จากเทปบันทึกภาพแสดงการถามผู้พูดเมื่อได้รับข่าวสารที่คลุมเคลือ ท้าให้สามารถเลือกสิ่งอ้างอิงได้ถูกต้องทุกครั้ง โดยมีกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกงานเด็กระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 40 คน ที่ทำหน้าที่เป็นผู้ฟัง พบว่า หลังการฝึก 1 วันและ 2-3 วัน เด็กที่ได้รับ

การฝึกทั้งสามวิธีมีความสามารถในการพิจารณาข่าวสารและถามคำถามได้อย่างเหมาะสม ทำให้เลือกสิ่งอ้างอิงได้ถูกต้องเมื่อได้รับข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงพอ ข่าวสารที่ให้ข้อมูลบางส่วน และข่าวสารที่ไม่ให้ข้อมูลได้ดีขึ้นเมื่อเทียบกับก่อนการฝึกและมากกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึก โดยทั้ง 3 วิธี ไม่มีความแตกต่างกันในการเพิ่มทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง

นอกจากนี้ Ironsmith and Whitehurst (1978: 546-554) ได้ศึกษาเปรียบเทียบการใช้ตัวแบบที่แสดงการให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้พูดที่แตกต่างกันต่อทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง โดยทำการทดลองในเด็กอนุบาล จำนวน 18 คน (อายุเฉลี่ย 5 ปี 8 เดือน) และชั้นประถมปีที่ 2 จำนวน 18 คน (อายุเฉลี่ย 7 ปี 10 เดือน) โดยจัดแบ่งเด็กออกเป็น 4 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 กลุ่มตัวแบบที่ถามคำถามทั่วไป จะได้ดูตัวแบบ (ผู้ใหญ่) ทำหน้าที่เป็นผู้ฟังแสดงการถามคำถามที่ไม่ได้บอกถึงข้อมูลที่ตนเองต้องการเพิ่มเติมจากผู้พูดเมื่อได้รับข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเครือ กลุ่มที่ 2 กลุ่มตัวแบบที่ถามคำถามเฉพาะ จะได้ดูตัวแบบแสดงการถามคำถามที่ชี้เฉพาะข้อมูลที่ตนเองต้องการ กลุ่มที่ 3 กลุ่มตัวแบบที่แสดงวิธีการพิจารณาข่าวสารและถามคำถามเฉพาะ จะได้ดูตัวแบบแสดงวิธีการพิจารณาข่าวสาร แล้วทำการถามคำถามที่ชี้เฉพาะข้อมูลที่ตนเองต้องการ กลุ่มที่ 4 ไม่ได้ดูตัวแบบ ผลการทดลอง พบว่า เด็กทั้งสองกลุ่มอายุ วิธีการพิจารณาข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงพอได้ดีกว่าข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเครือ โดยที่เด็กชั้นประถมปีที่ 2 จะมีความสามารถพิจารณาข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเครือได้ดีกว่าเด็กอนุบาล แต่ไม่มีความแตกต่างกันของความสามารถนี้ในข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงพอในทั้งสองกลุ่มอายุ และยิ่งพบอีกว่า เด็กที่ได้ดูตัวแบบทุกกลุ่ม (โดยเฉพาะในเด็กชั้นประถมปีที่ 2) จะมีความสามารถในการพิจารณาทั้งข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงพอและคลุมเครือได้ดีกว่าเด็กที่ไม่ได้ดูตัวแบบ และกลุ่มตัวแบบที่ถามคำถามเฉพาะและกลุ่มตัวแบบที่แสดงวิธีการพิจารณาข่าวสารและถามคำถามเฉพาะจะมีการถามคำถามที่ชี้เฉพาะข้อมูลที่ตนเองต้องการไม่แตกต่างกัน แต่ทั้งสองกลุ่มจะหาได้ดีกว่ากลุ่มตัวแบบที่ถามคำถามทั่วไปและกลุ่มที่ไม่ได้ดูตัวแบบ ซึ่งการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า เด็กทั้งสองกลุ่มอายุมีความสามารถในการพิจารณาข่าวสารและการให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้พูดแล้ว เพียงแต่ไม่รู้จักรุกการนำใบชี้ และเด็กโตจะสามารถนำเอาสิ่งที่ได้จากการสังเกตจากตัวแบบมาใช้ได้ดีกว่าเด็กเล็ก เนื่องจากเด็กโตนั้นมีความสามารถในการประมวลผลข้อมูลมากกว่า จึงสามารถเลือกเก็บจาวีวิธีการของตัวแบบได้ดีกว่าเด็กเล็ก

ต่อมา Pinard and Reid (1980: 179-187) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบ

วิธีการฝึกเพื่อเพิ่มทักษะทั้งการพูดและการฟังในการสื่อสารเชิงอ้างอิง 3 วิธี คือ การฝึกทบทวนที่เป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟัง การจำลอง (Modeling) และการจำลองแบบร่วมกับการทบทวนที่เป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟัง กลุ่มตัวอย่างที่เข้าเป็นเด็กอนุบาล เด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 1, 2 และ 3 จำนวน 40 คน เป็นชายและหญิงอย่างละ 20 คน (อายุเฉลี่ย 6 ปี 8 เดือน) ถูกจัดให้อยู่ในกลุ่ม 5 กลุ่ม ๆ ละ 8 คน แต่ละกลุ่มจะได้รับการฝึกที่แตกต่างกัน คือ กลุ่มที่ 1 ได้รับการฝึกให้ทบทวนที่เป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟัง เด็กจะได้ทำการสื่อสารเชิงอ้างอิงกับผู้ใหญ่โดยทบทวนที่เป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟัง และได้รับข้อมูลย้อนกลับจากผู้ใหญ่ที่เกี่ยวข้องกับข้อมูลข่าวสารที่เด็กและผู้ใหญ่สร้างว่ามีความเพียงพอหรือไม่ กลุ่มที่ 2 การฝึกโดยจำลอง เด็กในกลุ่มนี้จะได้รับสังเกตการสื่อสารเชิงอ้างอิงของผู้ใหญ่และเด็กในกลุ่มที่ 1 ตลอดการฝึก กลุ่มที่ 3 ได้รับการฝึกโดยจำลองแบบกับการทบทวนที่เป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟัง เด็กจะได้รับการฝึกเช่นเดียวกับกลุ่มที่ 1 และ 2 อย่างละครั้งหนึ่งของชุดการฝึก กลุ่มที่ 4 จะได้รับการฝึกให้ทบทวนที่เป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟัง เช่นเดียวกับกลุ่มที่ 1 แต่ไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับจากผู้ใหญ่ กลุ่มที่ 5 จะไม่ได้รับการฝึก ผลการทดลองพบว่า เด็กที่ได้รับการฝึกให้ทบทวนที่เป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟังและได้รับข้อมูลย้อนกลับ กลุ่มที่ได้รับการฝึกโดยจำลอง กลุ่มที่ได้รับการฝึกโดยจำลองแบบกับการทบทวนที่เป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟัง และกลุ่มที่ได้รับการฝึกให้ทบทวนที่เป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟังโดยไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับ มีความสามารถในการเป็นผู้พูดและผู้ฟังในการสื่อสารเชิงอ้างอิงเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึก โดยเด็กในกลุ่มที่ได้รับการฝึกให้ทบทวนที่เป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟังและได้รับข้อมูลย้อนกลับ กลุ่มที่ได้รับการฝึกโดยจำลอง และกลุ่มที่ได้รับการฝึกโดยจำลองแบบร่วมกับการทบทวนที่เป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟัง มีการเพิ่มขึ้นของความสามารถในการเป็นผู้พูดและผู้ฟังในการสื่อสารเชิงอ้างอิงที่ไม่แตกต่างกัน แต่ทั้ง 3 กลุ่มมีความสามารถที่เพิ่มขึ้นสูงกว่าเด็กในกลุ่มที่ได้รับการฝึกให้ทบทวนที่เป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟังโดยไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับ แสดงให้เห็นว่า การฝึกโดยให้เด็กทบทวนที่เป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟังโดยไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับ การฝึกโดยจำลอง การฝึกโดยจำลองแบบร่วมกับการทบทวนที่เป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟัง จะมีผลต่อการเพิ่มทักษะการพูดและการฟังในการสื่อสารเชิงอ้างอิงได้ไม่แตกต่างกัน .

สำหรับการนำการสอนตนเองมาใช้ในการเพิ่มทักษะการพูดในการสื่อสารเชิงอ้างอิง Pratt, McLaren and Wickens (1984: 893 - 902) ได้ศึกษาถึงการแผ่ขยายของการฝึกโดยการใช้การสอนตนเองที่มีต่อการเพิ่มทักษะการพูดในการสื่อสารเชิงอ้างอิงด้วยงานอย่างหนึ่ง ไปสู่งานอีกอย่างหนึ่ง โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เด็กชาย 4 คน เด็กหญิง

15 คน แบ่งเด็กออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ได้รับการฝึกการสอนตนเองถึงวิธีการสร้าง
 ข่าวสารเพื่อให้อ่านข้อมูลที่จะอ้างอิงถึงภาพ 1 ภาพที่แตกต่างจากภาพอื่น ๆ กลุ่มที่ 2 ได้รับการฝึก
 การสอนตนเองเช่นเดียวกับกลุ่มที่ 1 แต่จะให้สร้างข่าวสารจากรูปภาพและสร้างข่าวสารเพื่อให้อ่าน
 ผู้ฟังต่อกลุ่มไม่ได้เช่นเดียวกับตนเอง กลุ่มที่ 3 จะสร้างข่าวสารจากรูปภาพโดยไม่ได้รับการฝึก
 การสอนตนเอง สำหรับการสอนตนเองนั้นจะใช้ขั้นตอนการสอนตนเองของ Meichenbaum and
 Goodman (1971) โดยจะเริ่มต้นด้วยการที่ผู้ฝึกเป็นต้นแบบพูดขั้นตอนในการทํากิจกรรมงาน
 เครื่องมือฝึกด้วยเสียงอันดัง ในขณะที่แสดงพฤติกรรมงานการทํากิจกรรมมาพร้อมกับคำพูดด้วย จากนั้น
 ต้นแบบจะพูดขั้นตอนในการทํากิจกรรมในขณะที่เด็กทำตามที่ต้นแบบบอก ต่อมาเด็กจะพูดขั้นตอน
 ในการทํากิจกรรมด้วยเสียงอันดัง เสียงกระซิบ และภายในใจตามลำดับ ในขณะที่ทํากิจกรรมตาม
 คำพูดไปด้วย หลังจากทํากิจกรรมแล้วจะมีการทดสอบหลังการฝึกทันที และหลังจากฝึก 2 สัปดาห์
 โดยให้สร้างข่าวสารจากรูปภาพ การต่อกลุ่มไม่ได้ และการวางหมากกรุกในกระดานหมากกรุก ผล
 ปรากฏว่า กลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองจะมีความสามารถสร้างข่าวสารที่ให้อ่านเพียงพองาน
 งานทั้ง 3 งานได้ดีกว่ากลุ่มควบคุม โดยทั้งกลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองทั้งกลุ่มที่ฝึกโดย
 ให้สร้างข่าวสารจากรูปภาพอย่างเดียว และกลุ่มที่ฝึกโดยให้สร้างข่าวสารทั้งจากรูปภาพและ
 การต่อกลุ่มไม่ได้จะมีความสามารถไม่แตกต่างกันทั้งในระยะหลังทดลองและระยะติดตามผล ซึ่ง
 แสดงให้เห็นว่าการฝึกการสอนตนเองจะสามารถเพิ่มทักษะการพูดในการสื่อสารเชิงอ้างอิงได้ดี
 และความสามารถนี้ยังสามารถแผ่ขยายจากงานที่ได้รับการฝึกไปยังงานใหม่ที่ไม่ได้ฝึกได้

นอกจากนี้ ยังมีการนําสอนตนเองมาใช้ในการฝึกทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง
 Pratt and Bates (1982: 30-42) โดยศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กก่อนวัยเรียน อายุ
 เฉลี่ย 4 ปี 7 เดือน จำนวน 32 คน ชาย 19 คน หญิง 13 คน โดยแบ่งเด็กออกเป็น 4 กลุ่ม
 แต่ละกลุ่มได้รับการฝึกแตกต่างกัน กลุ่มที่ 1 ได้รับการฝึกการสอนตนเองตามขั้นตอนของ
 Meichenbaum and Goodman (1971) โดยให้ถามคำถามเมื่อได้รับข่าวสารที่คลุมเคลือ กลุ่ม
 ที่ 2 ได้รับการฝึกการสอนตนเองถึงวิธีการพิจารณาข่าวสารและให้ถามคำถามเมื่อได้รับข่าวสาร
 ที่ให้อ่านข้อมูลไม่เพียงพอ กลุ่มที่ 3 ได้รับการฝึกทํากิจกรรมงานเครื่องมือฝึกและได้รับข้อมูลย้อนกลับ
 ว่าทําได้ถูกต้องหรือไม่ และกลุ่มที่ 4 จะไม่ได้รับการฝึก การฝึกจะแบ่งเป็น 3 ช่วง ๆ ละ 15
 นาที โดยเครื่องมือที่ฝึก จะเป็นการให้บอกว่าประโยคที่ได้ฟังมีความคลุมเคลือหรือไม่ เช่น
 "ฉันเล่นกับเขา บอกฉันซิว่า ฉันเล่นกับเด็กชายที่มีรูปร่างใหญ่หรือเด็กชายที่มีรูปร่างเล็ก?" เป็นต้น

หลังจากทำการฝึก 1 วันและ 2 สัปดาห์ เด็กจะได้รับการทดสอบเพื่อดูว่าเด็กมีการถามคำถามเพิ่มขึ้นภายหลังได้รับข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเครือ ซึ่งผลการทดลองพบว่า กลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองทั้ง 2 กลุ่ม มีความผิดพลาดในการพิจารณาข่าวสารและขอข้อมูลเพิ่มเติมภายหลังได้รับข่าวสารทั้งข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงพอ ข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเครือบางส่วนและข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเครือทั้งหมดน้อยลง มีผลทำให้ทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึก และกลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองให้ถามคำถามเมื่อได้รับข่าวสารคลุมเครือ จะมีการเพิ่มของทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงมากกว่ากลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองถึงวิธีการพิจารณาข่าวสารและถามคำถามเมื่อได้รับข่าวสารคลุมเครือ

ต่อมา Reid (1992: 447-461) ได้ศึกษาถึงการฝึกการสอนตนเองที่แตกต่างกันต่อการเพิ่มทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง และการแผ่ขยายไปยังทักษะการพูดในการสื่อสารเชิงอ้างอิง โดยใช้กลุ่มตัวอย่าง เป็นเด็กอนุบาล อายุเฉลี่ย 5 ปี 10 เดือน จำนวน 21 คน และเด็กชั้นประถมปีที่ 1 อายุเฉลี่ย 6 ปี 9 เดือน จำนวน 21 คน โดยแบ่งเด็กทั้ง 2 กลุ่มอายุ เป็น 3 กลุ่มเท่า ๆ กัน คือ กลุ่มที่ 1 ได้รับการฝึกการสอนตนเองด้วยคำพูดที่เป็นคำถาม (Interrogative) ในขณะที่ทำการพิจารณาข่าวสาร กลุ่มที่ 2 ได้รับการฝึกการสอนตนเองด้วยคำพูดที่เป็นบอกเล่า (Declarative) ในขณะที่ทำการพิจารณาข่าวสาร กลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มที่ทำการพิจารณาข่าวสารโดยไม่มีการฝึกการสอนตนเอง เครื่องมือที่ใช้ในการฝึก คือ ข่าวสารที่ได้จากรูปภาพ และทำการฝึกการสอนตนเองด้วยวิธีการของ Vygotsky (1962) ซึ่งมีขั้นตอนการสอนตนเองคล้ายคลึงกับ Meichenbaum and Goodman (1971) โดยใช้เวลาในการฝึก 3 ช่วง ๆ ละ 6 ข่าวสาร หลังจากนั้นมีการทดสอบทั้งทักษะการฟังและการพูด ภายหลังการฝึก 1 วันและ 3 วัน ผลการทดลองพบว่า เด็กทั้งสองกลุ่มอายุที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองทั้งในรูปแบบคำพูดที่เป็นบอกเล่าและคำถามมีความสามารถในการพิจารณาข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเครือบางส่วน ไม่แตกต่างกับความสามารถในการพิจารณาข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเครือทั้งหมด และมีความสามารถนี้และความสามารถในการพูดในการสื่อสารเชิงอ้างอิงเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มควบคุม โดยเด็กอนุบาลที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองโดยใช้คำพูดที่เป็นคำถามจะมีทักษะการสื่อสารเชิงอ้างอิงเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มที่ใช้คำพูดเป็นบอกเล่า ส่วนในเด็กชั้นประถมปีที่ 1 ที่ได้รับการฝึก ทั้ง 2 กลุ่ม ไม่พบความแตกต่างกัน แสดงให้เห็นว่าการใช้คำพูดสอนตนเองในรูปแบบของคำถามและบอกเล่าในเด็กจะมีผลต่อการเพิ่มของทักษะการสื่อสารเชิงอ้างอิงแตกต่างกัน กล่าวคือ การใช้คำพูดที่เป็น

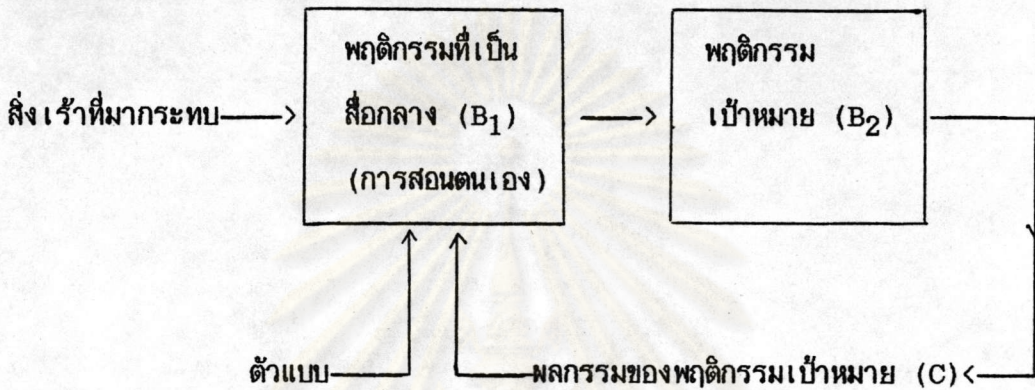
คำถามจะมีผลต่อการสร้างทักษะการสื่อสารเชิงอ้างอิงในเด็กอนุบาลมากกว่าการใช้คำพูดที่เป็น
บอกเล่า ส่วนงานเด็กประถมปีที่ 1 การใช้คำพูดที่เป็นคำถามและบอกเล่าจะช่วยเพิ่มทักษะ
การสื่อสารเชิงอ้างอิงไม่แตกต่างกัน นอกจากนี้การใช้การสอนตนเอง เพื่อเพิ่มทักษะการฟัง
ข่าวสารเชิงอ้างอิงจะมีการแผ่ขยายไปยังทักษะการพูดข่าวสารเชิงอ้างอิงด้วย

จากงานวิจัยที่กล่าวมา จะเห็นได้ว่า มีวิธีการหลายวิธีที่สามารถนำมาใช้เพิ่มทักษะ
การฟังเชิงอ้างอิง แต่ผู้วิจัยเห็นว่าการสอนตนเองเป็นวิธีการที่ฝึกที่หาให้เด็กรู้จักคิดพิจารณาก่อน
ที่จะตัดสินใจด้วยตนเองโดยไม่ต้องรอให้บุคคลอื่นมาชี้แนะตลอดเวลา และจากการศึกษาใน
ต่างประเทศและในประเทศไทยพบว่า เด็กก่อนวัยเรียนมีการขาดทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง
ในด้านการประเมินคุณภาพของข่าวสารมาก หากให้มีผลทำให้เกิดความล้มเหลวในการสื่อสารเชิง
อ้างอิงอยู่เป็นประจำ ดังนั้นผู้วิจัยจึงมีความสนใจในการนำเอาเทคนิคการสอนตนเองมาช่วย
ในการเพิ่มทักษะการฟังการสื่อสารเชิงอ้างอิงในด้านดังกล่าวงานเด็กไทยที่มีอายุ 5 ปี โดยทำการ
ศึกษาเปรียบเทียบกับวิธีการฝึกการพิจารณาข่าวสาร ซึ่งเป็นการฝึกที่ให้ความสำคัญและสอนเด็กให้รู้จัก
วิธีการพิจารณาข่าวสารที่ถูกต้อง ก่อนที่เด็กจะทดลองปฏิบัติ และการฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึก
ทักษะการฟัง ซึ่งเป็นการฝึกที่เด็กทำการพิจารณาข่าวสารโดยไม่รู้จักวิธีการพิจารณาข่าวสาร
ที่ถูกต้อง ก่อนที่เด็กจะทดลองปฏิบัติและไม่ได้ฝึกขั้นตอนการสอนตนเอง ส่วนการสอนตนเอง
จะเป็นการฝึกที่เด็กพูดสอนตนเองถึงขั้นตอนการพิจารณาข่าวสาร ในขณะที่ทำการพิจารณา
ข่าวสารที่ผู้พูดส่งมาให้ตามวิธีการที่ผู้ฝึกสอนให้ ในเรื่องรายละเอียดของการฝึกทั้งสามวิธีนั้น
ขอเสนอต่อต่อไปนี้

การฝึกการสอนตนเอง (Self - Instruction Training)

การฝึกการสอนตนเอง เป็นเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญาที่ช่วยให้บุคคลสามารถควบคุม
ตนเองด้วยการใช้คำพูดของตนเองภายในใจ เป็นตัวชี้แนะหรือแนวทาง เพื่อให้เห็นมีรูปแบบความคิด
(Meichenbaum, 1975: 357) และพฤติกรรมที่พึงประสงค์เกิดขึ้น (Martin, 1988: 400)
ดังนั้นการฝึกด้วยวิธีนี้ จึงช่วยให้บุคคลได้รับรู้และปรับความคิดของตนเองให้ถูกต้องและเหมาะสม
แล้วนำมา เปลี่ยนเป็นคำพูดกับตนเอง เพื่อใช้ในการกำกับความคิดและพฤติกรรมที่พึงประสงค์ที่เกิดขึ้น

และคงอยู่ตลอดไป (Meichenbaum, 1975: 359) ซึ่งกระบวนการการฝึกการสอนตนเองนั้น อาจจะทำได้โดยการเสนอตัวแบบ การชี้แนะ การฝึกซ้อมการสอนตนเองและการวางเงื่อนไข ผลกรรม (อรพินทร์ อนงคตระกูล, 2528: 12; Meichenbaum, 1975: 357; Wilson and O'Leary, 1980: 257, 281) ซึ่งกระบวนการทั้งหมดนี้สามารถอธิบายได้ตามภาพ ดังนี้



กระบวนการฝึกการสอนตนเองเริ่มจากการเสนอตัวแบบที่แสดงการสอนตนเอง (B₁) ในขณะที่แสดงพฤติกรรมเป้าหมาย (B₂) ไปด้วย และให้การเสริมแรง (C) ต่อพฤติกรรมเป้าหมายที่เกิดขึ้น มีผลให้เกิดการเชื่อมโยงระหว่างการสอนตนเอง พฤติกรรมเป้าหมายและการเสริมแรง การสอนตนเองก็จะกลายเป็นสิ่งเร้าที่จะนำไปสู่การเสริมแรงที่บุคคลให้ความสนใจและทำตาม มีผลให้บุคคลมีพฤติกรรมเป้าหมายเพิ่มขึ้น

เทคนิคการฝึกการสอนตนเองนี้ ได้รับการพัฒนาโดย Donald Meichenbaum ซึ่งเขาได้รับอิทธิพลทางความคิดมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ การวางเงื่อนไขแบบการกระทำ และงานของนักจิตวิทยาชาวรัสเซีย 2 คน คือ Luria (1961) และ Vygotsky (1962) ที่ศึกษาถึงพัฒนาการของความสัมพันธ์ระหว่างภาษา ความคิด และพฤติกรรม โดยที่พวกเขาเสนอว่าพัฒนาการของการควบคุมพฤติกรรมของบุคคลนั้น จะเริ่มจากการได้รับกฎเกณฑ์จากบุคคลที่สำคัญ เช่น ผู้ปกครอง หรือครู เป็นต้น จากนั้นจึงนำมาสู่การกำกับตนเอง ซึ่งเป็นการบอกกับตนเองภายในใจ (สมโภชน์ เขียมสุภาสิต, 2536: 317; Finch, Nelson, Michael, and Ott, 1993: 5-6) Luria (1961, 1969, cited by Meichenbaum, 1977: 18-19) ได้เสนอขั้นตอนที่ได้จากการศึกษาการใช้คำพูดกับพฤติกรรมที่อยู่ภายใต้อำนาจจิตใจของเด็กว่า ขั้นตอนแรก คำพูดของผู้อื่น (ซึ่งมักจะเป็นผู้ใหญ่) จะเป็นตัวควบคุมและชี้แนะพฤติกรรมของเด็ก

ขั้นตอนต่อมาคำพูดของเด็กที่พูดด้วยเสียงอันดัง จะเป็นตัวควบคุมและชี้แนะพฤติกรรมของตัวเด็กเอง และขั้นตอนสุดท้าย คำพูดของเด็กเองที่เกิดภายในใจ จะเป็นตัวควบคุมและชี้แนะพฤติกรรมของตนเอง ส่วน Vygotsky (1962: 119-153) ได้ศึกษาการใช้ความคิดด้วยภาษาในการกำกับพฤติกรรมของตนเองว่า ในเด็กเล็กนั้นความคิดจะออกมาเป็นคำพูดที่เรียกว่า External Speech หรือตรงกับที่ Piaget กล่าวไว้ว่าในทฤษฎีว่าเป็น Egocentric Speech ซึ่งเป็นคำพูดเสียงดัง ในขณะที่เด็กทำกิจกรรมหรือแสดงพฤติกรรมทั้งในขณะที่อยู่คนเดียวหรืออยู่ร่วมกับผู้อื่น ต่อมาเมื่อเด็กโตขึ้น คำพูดถูกเปลี่ยนไปเป็นความคิด โดยสังเกตได้จากคำพูดที่แสดงออกมามีภายนอก จะกลายเป็นคำพูดภายในใจกับตนเองในขณะที่กระทำกิจกรรมหรือแสดงพฤติกรรม ที่เรียกว่า Internal Speech

จากแนวคิดดังกล่าว Meichenbaum and Goodman (1971: 116-117) จึงได้พัฒนาโปรแกรมการฝึกการสอนตนเอง โดยใช้การเสนอตัวแบบและการฝึกซ้อมการสอนตนเองเพื่อให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมาย โดยมีลำดับขั้นของการฝึก ดังนี้

ขั้นตอน	การฝึกการสอนตนเอง
1	ตัวแบบพูดขั้นตอนในการทำงานด้วยเสียงอันดัง ในขณะที่แสดงพฤติกรรมในการทำงานไปพร้อมกับคำพูดด้วย
2	ตัวแบบพูดขั้นตอนในการทำงานด้วยเสียงอันดัง ในขณะที่ผู้รับการฝึกการสอนตนเองแสดงพฤติกรรมในการทำงานไปพร้อมกับคำพูดที่ตัวแบบบอก
3	ผู้รับการฝึกการสอนตนเองพูดขั้นตอนในการทำงานด้วยเสียงอันดัง ในขณะที่แสดงพฤติกรรมในการทำงานตามคำพูดไปด้วย
4	ผู้รับการฝึกการสอนตนเองพูดขั้นตอนในการทำงานด้วยเสียงกระซิบ ในขณะที่แสดงพฤติกรรมในการทำงานตามคำพูดไปด้วย
5	ผู้รับการฝึกการสอนตนเองพูดขั้นตอนในการทำงานภายในใจ ในขณะที่แสดงพฤติกรรมในการทำงานตามคำพูดไปด้วย

การใช้ตัวแบบแสดงการสอนตนเองและผู้รับการฝึกหัดการฝึกซ้อมการสอนตนเองตาม
 ตัวแบบ จนกระทั่งสามารถใช้การสอนตนเองซึ่งแน่วความคิดและพฤติกรรมเป้าหมายของตนเองได้นั้น
 ตัวแบบที่น่าเสนอ อาจเป็นตัวแบบจากชีวิตจริงหรือตัวแบบสัญลักษณ์ก็ได้ เช่น ตัวแบบนักร้อง
 ภาพยนตร์ วิทยุ หนังสือ การจินตนาการ และอื่นๆ (Mikulus, 1978: 121) ตัวแบบที่เป็น
 ชีวิตจริงนั้นมีข้อดีตรงที่ตัวแบบสามารถเพิ่มเติมหรือปรับปรุงพฤติกรรม เพื่อให้การแสดงพฤติกรรม
 ชัดเจน หรือเหมาะสมกับสภาพการณ์มากยิ่งขึ้น นอกจากนี้การเสนอตัวแบบวิธีนี้ ยังให้ผู้สังเกต
 ได้มีโอกาสมีปฏิสัมพันธ์กับตัวแบบ ซึ่งจะช่วยให้ตัวแบบเน้นจุดสำคัญของพฤติกรรมบางจุดเป็นพิเศษ
 อันจะทำให้การเลียนแบบพฤติกรรมทำได้ดีกว่าการเสนอตัวแบบที่ผู้สังเกตไม่มีโอกาสมีปฏิสัมพันธ์กับ
 ตัวแบบ (ดาราจารย์ ติงปินตา, 2527: 15) ส่วนตัวแบบสัญลักษณ์ เป็นการเตรียมเรื่องราว
 ของตัวแบบไว้เรียบร้อยแล้ว ทำให้มีผลดีในการที่จะเน้นจุดสำคัญของการแสดงพฤติกรรม และ
 ยังสามารถควบคุมพฤติกรรมและผลกรรมของตัวแบบได้ ทั้งยังสามารถเก็บไว้ใช้จนครั้งต่อไปได้
 และยังสามารถใช้ได้ทั้งบุคคลคนเดียวหรือกลุ่มบุคคลได้ (ดาราจารย์ ติงปินตา, 2527: 15;
 สมภรณ์ เขียมสุภาสิต, 2536: 292) อย่างไรก็ตาม ตัวแบบทั้ง 2 ประเภทนี้ มีผลต่อการ
 เลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบได้ไม่แตกต่างกัน (สมภรณ์ เขียมสุภาสิต, 2526: 19)

ในการเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น มีกระบวนการเรียนรู้ที่มีลำดับขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. กระบวนการตั้งใจ (Attentional Processes) บุคคลไม่สามารถเรียนรู้ได้
 มากและรับรู้ได้ถูกต้องจากการสังเกต ถ้าเขาไม่มีความตั้งใจในพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงออก สิ่ง
 ที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการตั้งใจ คือ ตัวแบบและผู้สังเกต ในส่วนของตัวแบบ พบว่า ตัวแบบที่ทำให้
 บุคคลมีความตั้งใจจะสังเกตนั้น ต้องเป็นตัวแบบที่มีลักษณะเด่นชัด เป็นตัวแบบที่หาให้ผู้สังเกตเกิด
 ความพึงพอใจ พฤติกรรมที่แสดงออกไม่สลับซับซ้อนมากนักและควรมีคุณค่าในการใช้ประโยชน์ด้วย
 ส่วนในด้านผู้สังเกต พบว่า ความสามารถในการรับรู้ซึ่งรวมทั้งการเห็น การได้ยิน การรับรู้รส
 กลิ่นและสัมผัส จุดของการรับรู้ ความสามารถทางปัญญา และระดับของการตื่นตัวมีผลต่อความตั้งใจ
 ของบุคคลได้ทั้งสิ้น

2. กระบวนการเก็บจำ (Retention Processes) บุคคลจะไม่ได้รับอิทธิพลมากนัก
 จากตัวแบบถ้าเขาไม่สามารถจะจดจำได้ถึงลักษณะของตัวแบบ บุคคลจะต้องแปลงข้อมูลจากตัวแบบ
 เป็นรูปแบบของสัญลักษณ์และจัดโครงสร้าง เพื่อให้จำได้ง่ายขึ้น ซึ่งปัจจัยที่จะส่งผลกระทบต่อกระบวนการ
 เก็บจำ คือ การเก็บรหัสเป็นสัญลักษณ์ เพื่อให้ง่ายแก่การจำ การจัดระบบโครงสร้างทางปัญญา

การชักซ้อมลักษณะของตัวแบบที่สังเกตเห็นความคิดของตนเอง และชักซ้อมด้วยการกระทำ นอกจากนี้ยังขึ้นอยู่กับความสามารถทางปัญญา และโครงสร้างทางปัญญาของผู้สังเกตอีกด้วย

3. กระบวนการกระทำ (Production Processes) เป็นกระบวนการที่ผู้สังเกตแปลงสัญลักษณ์ที่เก็บจำไว้ขึ้นมาเป็นการกระทำ ซึ่งจะกระทำได้ดีหรือไม่นั้นขึ้นอยู่กับสิ่งที่จำได้ในการสังเกตการกระทำของตนเอง การได้ข้อมูลย้อนกลับจากการกระทำของตนเอง และการเทียบเคียงการกระทำกับภาพที่จำได้ นอกจากนี้ยังขึ้นอยู่กับลักษณะของผู้สังเกตอีกด้วย ซึ่งได้แก่ความสามารถทางกาย และทักษะในพฤติกรรมย่อย ๆ ต่าง ๆ ที่จะทำให้สามารถแสดงพฤติกรรมได้ตามตัวแบบ

4. กระบวนการจูงใจ (Motivational Processes) การที่บุคคลที่เกิดการเรียนรู้แล้วจะแสดงพฤติกรรมหรือไม่นั้น ขึ้นอยู่กับกระบวนการจูงใจ สิ่งที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการจูงใจ คือ ผลกรรมที่ตัวแบบได้รับ ถ้าตัวแบบได้รับผลกรรมทางบวกก็จะส่งเสริมให้บุคคลมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบมากขึ้น แต่ถ้าตัวแบบได้รับผลกรรมทางลบจะทำให้บุคคลมีแนวโน้มที่จะไม่แสดงพฤติกรรมตามตัวแบบ (ธีระพร อุวรรณิม, 2526: 100-101, สมวิภรณ์ เขี่ยมสุภาสิต, 2536: 60-61)

จากกระบวนดังกล่าว จะเห็นได้ว่า องค์ประกอบของตัวแบบมีผลต่อกระบวนการตั้งใจ ดังนั้น งานการนำตัวแบบมาใช้จึงควรพิจารณาให้เหมาะสมกับบุคคลที่จะทำการสังเกตด้วย จากการวิจัยพบว่า เด็กมักจะให้ความสนใจและพยายามเลียนแบบพฤติกรรมหรือทำกิจกรรมทุกอย่างของตัวแบบที่เป็นผู้ใหญ่มากกว่าเมื่อใช้ตัวแบบที่เป็นเด็ก เพราะเด็ก เชื่อว่าผู้ใหญ่เป็นผู้มีความรู้และความชำนาญ ผ่านประสบการณ์มาก ทำให้สามารถทำกิจกรรมหรือแสดงพฤติกรรมได้ถูกต้องและเหมาะสม รวมทั้งยังทำให้ได้รับผลกรรมทางบวกได้มากกว่า (Sonnenschein, 1984: 929-935) นอกจากนี้ พฤติกรรมหรือการกระทำที่ตัวแบบแสดงออกมาอย่างชัดเจนและไม่ซับซ้อนมากเกินไป จะทำให้เด็กเลิกจับประเด็นที่ตัวแบบแสดงออกมาได้ถูกต้องและครบถ้วนได้มากกว่าตัวแบบที่แสดงออกซับซ้อนและไม่ชัดเจน (Denney, 1972: 810-823; Whitehurst, 1976: 473-482) แต่ถ้าวีธีการที่ตัวแบบนำเสนอต้องมีความซับซ้อน อาจทำได้โดยให้ตัวแบบค่อย ๆ แสดงออกทีละขั้นตอน โดยวิธีวิธีการแบ่งทักษะออกมาเป็นทักษะย่อย ๆ แล้วเสนอไปที่ละขั้น แล้วให้ผู้สังเกตทำตามตัวแบบได้เสียก่อนจึงค่อยเสนอตัวแบบที่แสดงทักษะในลำดับต่อไป (Whitehurst and Merkur, 1977: 994) ในเรื่องคำพูดเกี่ยวกับวิธีการหรือขั้นตอนในการทำกิจกรรมที่ตัวแบบใช้

ไปพร้อมกับการแสดงพฤติกรรมหรือท่ากิจกรรมนั้นก็มีส่วนช่วยเพิ่มการจดจำและกระทำขั้นตอนหรือวิธีการดังกล่าวได้อย่างถูกต้องในเด็กก่อนวัยเรียนด้วย แต่ในเด็กโต การแสดงตัวแบบโดยไม่ต้องใช้คำพูดประกอบ ก็มีผลทำให้การเรียนรู้แบบของเด็กมีความสมบูรณ์และถูกต้องได้เช่นกัน (Denney, 1975: 476-488; Yussen and Santrook, 1974: 821-824) นอกจากนี้ยังพบว่าคำพูดที่ชี้สอนตนเองในขณะที่ทำกิจกรรมของเด็กก่อนวัยเรียน ควรมีรายละเอียดและมีความเฉพาะในงานแต่ละงาน เช่น งานงานการจับคู่ภาพ คำพูดที่ชี้ควรจะเป็นว่า "ฉันจะต้องค้นหาภาพที่จับคู่กันได้กับภาพนี้" เป็นต้น ส่วนในเด็กอายุ 8-12 ปีนั้น คำพูดที่ชี้สอนตนเองที่ชี้งานการชี้แนะ จะเป็นแบบทั่วไปและไม่เฉพาะเจาะจงในงานใดงานหนึ่งก็ได้ เช่น "งานชิ้นแรกฉันจะต้องทำความเข้าใจก่อนว่า ฉันจะต้องทำอะไร ฉันรู้แล้ว ฉันจะต้องพิจารณาสิ่งของทุกชิ้นและทุกส่วนให้ถี่ถ้วน" เป็นต้น (Kendall and Wilcox, 1980: 80-91) ดังนั้น การนำตัวแบบมาชี้ในเด็กก่อนวัยเรียนจึงควรเป็นตัวแบบที่มีความรู้ ความสามารถและมีการแสดงพฤติกรรมหรือท่ากิจกรรมในงานที่ชัดเจนและไม่ซับซ้อน รวมทั้งควรมีการใช้คำพูดสอนตนเองไปพร้อมกับการแสดงพฤติกรรมหรือท่ากิจกรรม นอกจากนี้ คำพูดที่ชี้สอนตนเองที่ชี้ในการชี้แนะ ควรเป็นคำพูดที่มีรายละเอียดและเฉพาะในงานแต่ละงานด้วย

นอกจากคำพูดที่ชี้ในการสอนตนเองจะต้องมีรายละเอียดและเฉพาะในงานแต่ละงานแล้ว คำพูดที่ชี้ควรเป็นคำพูดที่สั้น ชัดเจน รวมทั้งต้องมีความหมายในเชิงบวก เช่น "ฉันทำได้" และบอกกับตนเองว่าจะทำอะไร ควรหลีกเลี่ยงคำพูดที่มีความหมายในเชิงลบ เช่น "ฉันทำไม่ได้" หรือในบางครั้งอาจจะต้องหยุดความคิด เพื่อจัดความคิดที่ไม่ดีหรือให้ร้ายตนเอง เช่น บอกกับตนเองว่า "หยุด" เมื่อกำลังคิดว่า "ฉันเป็นคนไม่ดี ไร้ค่า" แล้วแทนที่ความคิดด้วยคำพูดที่มองตนเองในแง่บวกลงไป เช่น "ฉันเป็นคนดี มีคุณค่า" (Watson, 1985: 124-129) ดังนั้นการฝึกการใช้คำพูดสอนตนเองโดยเฉพาะในเด็กก่อนวัยเรียนควรจะเป็นคำพูดที่มีรายละเอียดและเฉพาะในงานแต่ละงาน เป็นคำพูดที่สั้น ๆ เข้าใจง่าย และเป็นความคิดในแง่บวกด้วย

หลังจากได้สังเกตตัวแบบแล้ว สิ่งที่จะช่วยให้บุคคลเก็บจำได้ดีและแสดงพฤติกรรมหรือท่ากิจกรรมได้ถูกต้องตามตัวแบบ ก็คือ การชักจูง ซึ่งสามารถทำได้ 2 ลักษณะ คือ *ชักจูงภายนอก* เป็นการคิดถึงลักษณะของพฤติกรรมที่จะต้องแสดงออกในลักษณะต่าง ๆ กับ*การชักจูง*

โดยการแสดงออกมาภายนอก ซึ่งการชักซ้อมทั้ง 2 ลักษณะนี้ จะช่วยผู้ผู้ที่สังเกตสามารถจดจำ
 ได้ดีขึ้นและเมื่อถึงเวลาแสดงออกก็จะแสดงได้ง่ายขึ้น (สมโภชน์ เข้มสุภษิต, 2536: 258)
 แต่เนื่องจากเด็กก่อนวัยเรียนมีสมาธิสั้น สนใจหรือตั้งใจสังเกตตัวแบบได้ไม่นานและไม่เป็นระบบ
 สนใจเฉพาะบางส่วนที่ดึงดูดใจ อาจทำให้เก็บจำได้ไม่นานและจดจำส่วนที่ไม่เกี่ยวข้องหรือ
 ไม่จำเป็นที่จะต้องนำมาใช้ในการแสดงพฤติกรรมหรือทักษะ (Schiamberg, 1988: 381-
 384) มีผลทำให้จับประเด็นที่ตัวแบบแสดงออกมาได้น้อย และอาจจะจำวิธีการที่ตัวแบบแสดงได้
 ในช่วงสั้น มีผลทำให้พฤติกรรมหรือการกระทำที่แสดงออกหลังดูตัวแบบไม่เป็นไปตามที่ตั้งเป้าหมายไว้
 (Denney, 1972: 810-823; Whitehurst, 1976: 473-482) ดังนั้นการฝึกการสอน
 ตนเองในเด็กก่อนวัยเรียน จึงควรมีการชักซ้อมการใช้คำพูดสอนตนเองด้วยเสียงดังเสียงก่อน
 เพื่อให้ผู้ฝึกสามารถตรวจแก้คำพูดสอนตนเองและพฤติกรรมขณะที่ทักษะถูกฝึกให้ถูกต้อง เหมาะสม
 กับคำพูดสอนตนเองได้ ทำให้เด็กได้จดจำแต่สิ่งที่ถูกที่ควรในการนำไปใช้ นอกจากนี้ จะได้ดู
 ด้วยว่าคำพูดที่ใช้สอนตนเองนั้นมีความสอดคล้องกับการแสดงพฤติกรรมหรือการกระทำในกิจกรรม
 ได้จริง จึงจะเปลี่ยนการฝึกการสอนตนเองเป็นเสียงกระซิบ จนกระทั่งสอนตนเองภายในใจ
 ในที่สุด (Camp, 1975, cited by Meichenbaum, 1977: 29)

ถึงแม้ว่าผู้สังเกตจะมีการจดจำและแสดงพฤติกรรมเลียนแบบจากตัวแบบแล้วก็ตาม แต่ถ้า
 ขาดแรงจูงใจ พฤติกรรมตามตัวแบบที่แสดงออกมานั้นก็ไม่มีแนวโน้มที่จะลดลงได้ ดังนั้นการฝึก
 การสอนตนเอง จึงต้องมีสิ่งจูงใจหรือการเสริมแรงทางบวกต่อพฤติกรรมเป้าหมาย และอาจจะ
 ต้องมีการเสริมแรงคำพูดที่ใช้สอนตนเองด้วย (Meichenbaum and Goodman, 1971: 115-
 126) การนำเอาการเสริมแรงทางบวกมาซึ่งมีประสิทธิภาพนั้น มีหลักการทั่ว ๆ ไป ดังนี้

1. การเสริมแรงทางบวกจะต้องให้หลังจากการเกิดพฤติกรรมเป้าหมายเท่านั้น
2. การเสริมแรงจะต้องกระทำทันทีที่พฤติกรรมเป้าหมายเกิดขึ้น
3. การเสริมแรงควรจะทำอย่างสม่ำเสมอ
4. ควรมีการบอกถึงเงื่อนไขการให้การเสริมแรง ซึ่งเงื่อนไขนั้นไม่ควรสูงเกินไป

จนทำให้ผู้ถูกปรับพฤติกรรมทาสีสำเร็จได้ยาก

5. ตัวเสริมแรงนั้น ควรจะมีปริมาณพอเหมาะที่จะเสริมแรงพฤติกรรมมาโดยมากก่อให้เกิด
 การหมดสภาพการเป็นตัวเสริมแรง
6. ตัวเสริมแรงนั้น จะต้องเลือกให้เหมาะกับแต่ละบุคคล

7. ถ้าเป็นใบไม้คาร์บอนที่เสริมแรงที่มีอยู่ในสภาพแวดล้อมนั้น
8. ควรมีการใช้ตัวแบบหรือการชี้แนะควบคู่ไปกับการเสริมแรงด้วย
9. ควรมีการวางแผนการชี้ตารางการเสริมแรงหรือยืดเวลาการเสริมแรง (สมโภชน์
เยี่ยมสุภาภิต, 2536: 192-193)

การเสริมแรงตนเอง เป็นขั้นตอนหนึ่งของการฝึกการใช้คำพูดเพื่อชี้แนะตนเอง ซึ่งเป็น
การให้ผลกรรมต่อตนเองแทนที่จะคอยรับผลกรรมจากภายนอก การเสริมแรงตนเองจึงสามารถ
หาได้ทันที หาได้ทุกครั้งที่มีพฤติกรรมเป้าหมายเกิดขึ้นและในทุกสถานการณ์หรือทุกสภาพการณ์
(Kazdin, 1980: 256) จึงถือได้ว่าการเสริมแรงตนเองเป็นเทคนิคที่มีประสิทธิภาพในการ
ควบคุมพฤติกรรมของตนเองและง่ายต่อการนำไปใช้

งานการใช้การเสริมแรงตนเองต่อพฤติกรรมเป้าหมายที่เกิดขึ้นเพียงอย่างเดียว
ในเด็กเล็กนั้น อาจไม่มีประสิทธิภาพในการเพิ่มพฤติกรรมเป้าหมายเท่าที่ควร เพราะการรับรู้
ตนเอง ความสามารถทางปัญญา การประเมินความสามารถและเก็บข้อมูลของตนเองมีอยู่จำกัด
(Finch et al., 1993: 75-77) จึงมีผู้นำเอาการเสริมแรงภายนอกมาร่วมในการฝึกการสอน
ตนเองด้วย ซึ่งพบว่าช่วยทำให้ประสิทธิภาพของการฝึกเพิ่มขึ้นกว่าการฝึกการสอนตนเองโดย
การสอนตนเองเพียงอย่างเดียว เช่น Robertson and Keeley (1974, cited by
Meichenbaum, 1977: 44-45) ได้ทำการฝึกทักษะการแก้ปัญหาแบบประนีประนอมให้กับเด็ก
หุนหัน ชั้นประถมปีที่ 1 และ 2 เป็นเวลา 3 สัปดาห์ โดยใช้ในการฝึกการสอนตนเองร่วมกับ
การเสริมแรงด้วยเบี้ยยอร์กกรจนช่วงแรก แล้วเปลี่ยนมาเป็นตัวเสริมแรงทางสังคมและท้ายสุด
เป็นการเสริมแรงตนเอง ผลปรากฏว่าสามารถเพิ่มทักษะการแก้ปัญหาแบบประนีประนอม รวมทั้ง
ยังช่วยลดความหุนหัน ทำให้เด็กมีความสามารถได้อย่างมีขั้นตอนยิ่งขึ้น นอกจากนี้ยังมีผู้นำการฝึก
การสอนตนเองร่วมกับการเสริมแรงภายนอกไปใช้ในการลดพฤติกรรมก้าวร้าวและพฤติกรรมไม่อยู่นิ่ง
ในเด็กชายอายุ 4 ปี (Bornstein and Quevillon, 1976: 179-188) ลดพฤติกรรมก่อน
งานชั้นเรียนของเด็กชั้นประถมศึกษา (MacPherson, Candee and Hohman, 1974;
Blackwood 1970, 1972, cited by Meichenbaum 1977: 47) และเพิ่มทักษะการระลึก
เรื่องราว (Asarnow and Meichenbaum, 1979: 1173-1177) เป็นต้น

นอกจากนี้ ถ้าต้องการให้การเสริมแรงมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ควรมีการตั้งเงื่อนไข การให้การเสริมแรงก่อนทุกครั้ง เพื่อให้ผู้รับการฝึกทราบว่าเขาคือจะแสดงพฤติกรรมเช่นไร ในสภาพการณ์ใด แล้วจะได้อะไรเป็นการเสริมแรง เช่น บอกว่า "ถ้าหนูเลือกภาพนี้แล้ว ตรงกับภาพที่ครูให้ ครูจะให้ท็อฟฟี่ 1 เม็ด ถ้าผิดหนูจะไม่ได้ท็อฟฟี่" เป็นต้น อีกทั้งควรมีการให้ ข้อมูลย้อนกลับถึงพฤติกรรมของผู้รับการฝึกภายหลังจากที่ผู้รับการฝึกทำกิจกรรมหรือแสดงพฤติกรรม ด้วย โดยการให้ข้อมูลย้อนกลับนั้นควรมีรายละเอียดว่าทำถูกต้องตามเป้าหมายที่กำหนดให้ หรือไม่ ถ้าถูกต้องหรือผิดพลาดควรมีให้เห็นอย่างเด่นชัดด้วย (Dickson, 1981:127-141) เพื่อให้ผู้รับการฝึกรู้ว่าสิ่งที่ตนกระทำได้ผลเป็นอย่างไร จะต้องทำสิ่งใดจึงจะตรงตามความต้องการ ของผู้ให้การเสริมแรง ทำให้เป็นแรงเสริมแก่ผู้รับการฝึกที่จะทำกิจกรรมที่ตนรู้ว่าจะได้ การเสริมแรงต่อไป (Kazdin, 1980: 139-142) เช่น "ข้อนี้หนูเลือกภาพได้ตรงกับภาพที่ครูให้ ดูซิคะ ตรงนี้ก็เหมือน ตรงนี้ก็เหมือน แล้วดูภาพอื่นอีกซิว่ามีเหมือนอีกหรือไม่ ภาพนี้ไม่เหมือน เพราะ... ภาพนี้ก็เหมือนเพราะ... ฉะนั้นหนูทำถูกต้อง เก่งมาก เอาท็อฟฟี่ไป 1 เม็ด แล้วดูข้อต่อไป ข้อนี้หนูทำไม่ถูกต้องนะคะ ดูซิหัดซิคะว่าภาพที่หนูเลือกมันมีส่วนนี้ไม่เหมือนกับภาพที่ครูให้ แล้วดูซิว่าภาพไหนที่เหมือน ดูซิภาพนี้เป็นไง ตรงนี้ก็เหมือน ตรงนี้ก็เหมือน ๑ขเลย ภาพนี้ ข้อนี้ หนูไม่ได้ท็อฟฟี่นะคะ ไม่เป็นไร ขอให้ฝึกทำบ่อย ๆ นะคะ จะได้เก่ง ๆ" เป็นต้น

ในเรื่องเครื่องมือที่ใช้นในการฝึกการสอนตนเองนั้น จะต้องเลือกให้เหมาะกับอายุ ความสนใจและกระบวนการทางปัญญา (Cognitive Process) ของเด็กด้วย นอกจากนี้ เครื่องมือที่ใช้นจะต้องมีตัวเลือกที่เป็นไปได้หลายตัว มีจุดที่จะทำให้เกิดความผิดพลาดได้ง่ายและ ต้องใช้คำพูดในการสอนตนเองหลายขั้นตอนในการทำกิจกรรมด้วย รวมทั้งจะต้องทำเครื่องมือ ให้น่าสนใจ สะดุดตา และท้าทาย ซึ่งจะช่วยให้ผู้รับการฝึกทำภารกิจได้ยาวนาน ไม่เกิด ความเบื่อหน่ายในการใช้คำพูดและกิจกรรมที่ฝึก (Finch et al., 1993: 242) ในเรื่อง การจัดเรียงลำดับของกิจกรรมในเครื่องมือฝึกก็ควรมีการจัดเรียงจากสิ่งที่ทำได้ง่ายไปถึงกิจกรรม ที่ยากและซับซ้อน ซึ่งการเริ่มต้นจากการฝึกการสอนตนเองในการทำสิ่งที่ยากจะช่วยให้ผู้รับการฝึก มีโอกาสประสบความสำเร็จและเกิดกำลังใจในการฝึก เกิดประสบการณ์ที่ดี มีผลให้ผู้รับการฝึกนำ การสอนตนเองไปใช้ในโอกาสต่อไป (อรพินทร์ อนุชณะตระกูล, 2528: 20; Meichenbaum, 1975: 384-385; Meichenbaum and Goodman, 1971: 115-126)



นอกจากนี้สถานที่ซึ่งในการฝึกการสอนตนเองก็มีส่วนสำคัญต่อความสำเร็จของการฝึก การสอนตนเองได้เช่นกัน ดังนั้น การจัดสถานที่ฝึกจึงควรจัดให้เป็นสถานที่เงียบ ที่ปราศจากสิ่งรบกวนทั้งตัวผู้ฝึกและผู้รับการฝึก เช่น โทรทัศน์ ผู้ร่วมงาน เด็กอื่น ๆ เครื่องมือเครื่องใช้ที่สะดุดตา เป็นต้น และถ้าผู้รับการฝึกมีสมาธิสั้น ถูกรบกวนได้ง่าย อาจจะต้องใช้ห้องที่ปิดมิดชิด (Finch et al., 1993: 246)

สำหรับจำนวนครั้งของการฝึกการสอนตนเองที่จะทำให้เกิดพฤติกรรมหรือทักษะนั้น สามารถยืดหยุ่นได้ตามความเหมาะสมโดยพิจารณาประสบการณ์ ทักษะก่อนฝึก ระดับสติปัญญา ความชำนาญในกิจกรรม ความสามารถในการให้เหตุผลถึงความคิด ความเข้าใจและการพูดสอนตนเองของแต่ละบุคคล รวมทั้งเป้าหมายของการฝึกด้วย (Finch et al., 1993: 17, 233, 252-253; Meichenbaum, 1975: 363, 385)

ในด้านประสิทธิภาพของการสอนตนเองในแง่ความคงอยู่ของผลการฝึกนั้น มีรายงานการวิจัยจำนวนมากแสดงให้เห็นว่า ผลของการฝึกการสอนตนเอง จะคงอยู่ในระยะเวลาตั้งแต่ 3 วัน ถึง 1 ปี (Asarnow and Meichenbaum, 1979: 1173-1177; Bronstein and Quevillon, 1976: 179-188; Douglas, Parry, Marton, and Garson, 1976: 389-410; Kendall and Braswell, 1982: 672-689; Meichenbaum, 1977: 54; Meichenbaum and Goodman, 1971: 115-126; Pratt and Bates, 1982: 30-42; Pratt et al., 1984: 893-902; Reid, 1992: 447-461)

จะเห็นได้ว่า เทคนิคการสอนตนเองเป็นเทคนิคการปรับพฤติกรรมที่ให้ผู้คลร์รับผิดชอบในการปรับพฤติกรรมของตนเอง ซึ่งจะช่วยให้การปรับพฤติกรรมได้ผลมากกว่าการปรับพฤติกรรมโดยบุคคลอื่น มีผู้นำเทคนิคนี้ไปใช้ทั้งในเด็กและผู้ใหญ่ โดยในเด็กนั้นมีผู้นำไปใช้ในการสร้างหรือเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ได้แก่ พฤติกรรมด้านทานสิ่งเย้ายวน (Harting and Konfer, 1973: 259-267; Patterson and Mischel, 1976: 209-217) พฤติกรรมตั้งใจเรียน (Bornstein and Quevillon, 1976: 179-188) พฤติกรรมเอื้อเฟื้อ (Camp, Blom, Hebert, and Van Doorninck, 1977: 157-169) ทักษะการพูดและการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง (Pratt et al., 1984: 893-902; Pratt and Bates, 1982: 30-42;

Reid, 1992: 447-461) เป็นต้น และลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ได้แก่ พฤติกรรมก่อกวน
 งานชั้นเรียน (Bornstein and Quevillon, 1976: 179-188) พฤติกรรมหุนหัน (Bender,
 1976: 347-354; Meichenbaum and Goodman, 1971: 115-126) เป็นต้น ส่วนในผู้ใหญ่
 มีผู้นำไปใช้ในการสร้างหรือเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ได้แก่ พฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคม
 (Meichenbaum and Cameron, 1974: 270) พฤติกรรมกล้าแสดงออก (Kazdin and
 Mascitelle, 1982: 346-360) เป็นต้น และลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ได้แก่ พฤติกรรม
 การสูบบุหรี่ พฤติกรรมการติดสุรา พฤติกรรมการรับประทานอาหาร ความเครียด ความกลัว
 ความวิตกกังวล (Meichenbaum, 1975: 367-377)

เนื่องจาก เทคนิคการสอนตนเองช่วยให้บุคคลสามารถควบคุมตนเองด้วยการใช้คำพูด
 ของตนเองเป็นตัวชี้แนะเพื่อให้มีรูปแบบความคิดและพฤติกรรมที่ต้องการให้เกิดขึ้น (Martin,
 1988: 400) จึงพบว่า เทคนิคนี้มีประสิทธิภาพมากกว่าการใช้ตัวแบบอย่างเดี่ยวโดยไม่มีการสอน
 ตนเอง (Asarnow and Meichenbaum, 1979: 1173-1177; Bender, 1976: 347-354;
 Meichenbaum and Goodman, 1971: 115-126) และการใช้การเสริมแรง การฝึกทำ
 กิจกรรมจนเครื่องมือฝึกหัดหรือไม่ได้ทำการฝึกหัด ๆ (Asarnow and Meichenbaum, 1979:
 1173-1177; Meichenbaum and Goodman, 1971: 115-126; Palkes, Stewart, and
 Kahana, 1968: 817-826; Reid, 1992: 447-461) โดยเฉพาะในผู้ที่ยังใช้คำพูดกับความ
 ความคิดหรือพฤติกรรมของตนเองไม่ได้หรือทำได้แล้วแต่ยังไม่ีประสิทธิภาพ

การฝึกการพิจารณาข่าวสาร

เป็นการฝึกโดยเด็กจะได้ดูตัวแบบ (ผู้ฝึก) แสดงวิธีการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก
 ทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงที่ถูกต้องไปที่ละขั้นในขณะที่ทำการสอนตนเอง เกี่ยวกับวิธีการดังกล่าว
 ไปพร้อมด้วย แล้วให้เด็กทำการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๆ โดยไม่มีการฝึกงานชั้นตอน
 การสอนตนเอง ดังนั้นการฝึกวิธีนี้จึงแตกต่างจากวิธีการฝึกการสอนตนเอง เพียงไม่มีฝึก
 ให้เด็กทำการพูดชี้แนะตนเองในขณะที่ทำพฤติกรรมหรือทำกิจกรรมตามที่สังเกตได้จากตัวแบบ
 ตั้งแต่การพูดด้วยเสียงอันดัง เสียงกระซิบ จนกระทั่งไม่มีเสียง (ดูรายละเอียดจากการฝึก

การสอนตนเอง) จึงพบว่า การฝึกด้วยวิธีนี้มีผลต่อการปรับพฤติกรรมทางปัญญาน้อยกว่าการฝึกการสอนตนเอง เมื่อใช้ในบุคคลที่ยังไม่มีการสอนตนเองภายนอกหรือไม่สามารถทำพฤติกรรมของตนเองในขณะที่แสดงพฤติกรรมหรือทำกิจกรรมที่ต้องใช้ทักษะที่ยังไม่คุ้นเคย (Asarnow and Meichenbaum, 1979: 1173-1177; Bender, 1976: 347-354; Meichenbaum and Goodman, 1971: 115-126) แต่ในกรณีที่บุคคลนั้นมีการสอนตนเองภายนอกหรือสามารถทำพฤติกรรมของตนเองได้ดีแล้วหรือมีความคุ้นเคยกับพฤติกรรมหรือกิจกรรมที่ตนเองต้องแสดงออก วิธีการฝึกนี้ก็อาจมีประสิทธิภาพเท่าเทียมกับการฝึกการสอนตนเอง (Asarnow and Meichenbaum, 1979: 1173-1177) นอกจากนี้ การฝึกด้วยวิธีนี้ก็ถือได้ว่าเป็นการฝึกที่มีการชี้แนะให้กับผู้รับการฝึกก่อนที่จะให้ทำกิจกรรมหรือแสดงพฤติกรรม หากผู้รับการฝึกไม่ต้องการลองผิด-ลองถูกหรือค้นหาวิธีการด้วยตนเอง จึงพบว่าวิธีการฝึกเช่นนี้มีผลดีกว่าการฝึกที่ไม่มีการชี้แนะทั้งก่อนหรือหลังแสดงพฤติกรรมหรือทำกิจกรรม (Asarnow and Meichenbaum, 1979: 1173-1177; Cosgrove and Patterson, 1977: 557-564; 1978: 513-516; Ironsmith and Whitehurst, 1978: 546-554; Reid, 1990: 317-328)

การฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกทักษะการฟัง

เป็นการฝึกโดยการให้เด็กทำการศึกษาข่าวสารในเครื่องมือฝึกทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง หลังจากนั้นผู้ฝึกจะให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับความถูกต้องหรือผิดพลาดจากการทำงานกิจกรรมและให้การเสริมแรงด้วยคำพูด พร้อมทั้งให้เด็กเสริมแรงตนเองด้วยคำพูด เมื่อเด็กทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึก ๆ ได้ถูกต้อง ดังนั้นการฝึกด้วยวิธีนี้เด็กจึงไม่รู้ถึงวิธีการพิจารณาข่าวสารตามลำดับขั้นตอนที่ถูกต้องจากตัวแบบ เด็กจะต้องมีการลองผิด-ลองถูกเพื่อค้นหาวิธีการพิจารณาข่าวสารที่ถูกต้องด้วยตนเอง จึงพบว่าวิธีการฝึกนี้มีประสิทธิภาพในการปรับหรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือทักษะต่าง ๆ ได้น้อยกว่าการฝึกที่มีการชี้แนะให้กับผู้รับการฝึกก่อนที่จะให้ทำกิจกรรมหรือแสดงพฤติกรรม (Asarnow and Meichenbaum, 1979: 1173-1177; Cosgrove and Patterson, 1977: 557-564; 1978: 513-516; Ironsmith and Whitehurst, 1978: 546-554; Reid, 1990: 317-328) อีกทั้งการฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกยังไม่ได้รับการเรียนรู้ถึงการใช้คำพูดที่จะช่วยกับความคิดของตนเองจากขั้นตอนการฝึกการสอน

ตนเองอีกด้วย ดังนั้น การฝึกด้วยวิธีนี้จึงมีผลต่อการปรับพฤติกรรมทางปัญญาน้อยกว่าการฝึก การสอนตนเอง เมื่อใช้บุคคลที่ยังไม่มีการสอนตนเองภายนอกหรือไม่สามารถเข้ากับพฤติกรรม ของตนเองในขณะที่แสดงพฤติกรรมหรือทำกิจกรรมที่ต้องใช้ทักษะที่ยังไม่คุ้นเคย (Asarnow and Meichenbaum, 1979: 1173-1177; Bender, 1976: 347-354; Meichenbaum and Goodman, 1971: 115-126) แต่ในกรณีที่บุคคลนั้นมีการสอนตนเองภายนอกหรือสามารถเข้ากับ พฤติกรรมของตนเองได้ดีแล้วหรือมีความคุ้นเคยกับพฤติกรรมหรือกิจกรรมที่ตนเองจะต้องแสดงออก วิธีฝึกนี้ก็อาจมีประสิทธิภาพไม่แตกต่างกับการฝึกการสอนตนเอง (Asarnow and Meichenbaum, 1979: 1173-1177)

การนำการสอนตนเองไปใช้ในการปรับพฤติกรรมเด็กก่อนวัยเรียนนั้น Meichenbaum and Goodman (1969: 785-797) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบประสิทธิภาพของการพูดสอน ตนเองด้วยเสียงอันดังกับภายนอกที่มีต่อการควบคุมพฤติกรรมการเคลื่อนไหว (Motor Behavior) ที่เด็กมองเห็นและมองไม่เห็น ทำการทดลองเป็นรายบุคคลกับเด็กอนุบาล 1 จำนวน 30 คน อายุเฉลี่ย 5 ปี 8 เดือน โดยให้เด็กแสดงพฤติกรรมใน 2 ลักษณะ คือ พฤติกรรมที่เด็กมองเห็น (ให้เด็กกดปุ่มที่อยู่ตรงหน้า) และพฤติกรรมที่เด็กมองไม่เห็น (ให้เด็กใช้เท้าเหยียบปุ่มที่วางอยู่ ใต้โต๊ะ) ไปพร้อมกับการใช้คำพูดสอนตนเองด้วยเสียงดังและภายนอกว่า "กด" หรือ "ไม่กด" หลังจากทำการฝึก 2 สัปดาห์ จะมีการทดสอบเพื่อแยกเด็กที่ไตร่ตรองและหุนหันด้วยแบบทดสอบ MFFT และทดสอบเขาวงกตด้วยแบบทดสอบ PMA ซึ่งผลการทดลองพบว่าไม่พบความแตกต่าง ระหว่างเด็กไตร่ตรองและหุนหันในพฤติกรรมการเคลื่อนไหวที่เด็กมองเห็น (การใช้มือกดปุ่มที่วาง อยู่บนโต๊ะ) ทั้งที่พูดสอนตนเองด้วยเสียงดังและภายนอก ส่วนพฤติกรรมทางการเคลื่อนไหวที่เด็ก มองไม่เห็น (การใช้เท้าเหยียบปุ่มที่วางอยู่ใต้โต๊ะ) พบว่า เด็กหุนหันทำผิดพลาดมากกว่าเด็ก ไตร่ตรอง และเมื่อให้ทำการสอนตนเองภายนอก เด็กหุนหันก็จะมี การควบคุมการเหยียบปุ่มได้ น้อยกว่าเด็กไตร่ตรอง แต่ในการสอนตนเองภายนอกไม่พบความแตกต่างกันในด้านจำนวนความผิดพลาด ของเด็กทั้งสองกลุ่ม นอกจากนี้ยังพบว่า เด็กไตร่ตรองมีคะแนนแบบทดสอบเขาวงกตสูงกว่า เด็กหุนหัน

ต่อมา Meichenbaum and Goodman (1971: 115-126) ได้ทดลองใช้การ

สอนตนเอง เพื่อลดความหุนหันงุนเด็กอายุ 7 ปี 9 เดือน ถึง 8 ปี 2 เดือน จำนวน 15 คน โดยแบ่งเด็กออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ได้รับการฝึกการสอนตนเองไปพร้อมกับการทำกิจกรรมงานเครื่องมือฝึกอย่างเป็นขั้นตอน กลุ่มที่ 2 ได้รับการฝึกทำกิจกรรมงานเครื่องมือฝึก และกลุ่มที่ 3 จะไม่ได้รับการฝึกทำกิจกรรมงานเครื่องมือฝึก การฝึกจะทำเป็นรายบุคคลเป็นจำนวน 4 ครั้ง ครั้งละ 20 นาที หลังการฝึกจะมีการทดสอบทันทีและหลังการฝึก 1 เดือน ด้วยแบบทดสอบเขาวงกตปัญหาและแบบทดสอบความหุนหัน พบว่า กลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองใช้เวลาสนองตอบเพิ่มขึ้น แต่ความผิดพลาดไม่เปลี่ยนแปลงเมื่อเทียบกับก่อนทดลอง และยังสามารถทำแบบทดสอบเขาวงกตปัญหาได้ดีขึ้นกว่าอีกสองกลุ่ม แต่ผลของการฝึกการสอนตนเองนี้ไม่มีการแผ่ขยายไปยังพฤติกรรมความควบคุมตนเองขั้นเรียน ซึ่งอาจเกิดจากการที่เด็กได้รับการฝึกน้อยครั้งเกินไป

งานการทดลองที่ 2 ทำการฝึกงานเด็กอนุบาลและชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีพฤติกรรมหุนหัน จำนวน 15 คน โดยแบ่งการฝึกออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ให้เด็กฝึกทำกิจกรรมงานเครื่องมือฝึกหลังจากดูตัวแบบแสดงการสอนตนเองในขณะที่ทำกิจกรรมงานเครื่องมือฝึก กลุ่มที่ 2 ให้เด็กทำการฝึกการสอนตนเองตั้งแต่เสียงดัง ไปถึงภายในงานขณะที่ทำกิจกรรมงานเครื่องมือฝึกหลังจากที่ดูตัวแบบ และกลุ่มที่ 3 ให้ฝึกทำกิจกรรมงานเครื่องมือฝึก ทั้งสามกลุ่มจะได้รับการฝึกเป็นรายบุคคล ซึ่งผลการทดลองปรากฏว่า ทุกกลุ่มใช้เวลาสนองตอบเพิ่มขึ้น แต่มีเพียงกลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองเท่านั้นที่มีความผิดพลาดในการทำกิจกรรมลดลง แสดงให้เห็นว่า การฝึกการสอนตนเองมีผลต่อการลดลงของพฤติกรรมหุนหันทั้งในแง่ เวลาที่ใช้ในการสนองตอบที่เพิ่มขึ้นและความผิดพลาดที่ลดลง

นอกจากนี้ Asarnow and Meichenbaum (1979: 1173-1177) ได้ทดลองนำ การสอนตนเองมาใช้ในการเพิ่มความสามารถในการระลึกเรื่องราว (Serial Recall) ในเด็ก อนุบาล โดยก่อนการฝึกจะมีการทดสอบความสามารถในการระลึกเรื่องราว แล้วจัดแบ่งเป็นเด็ก ที่ไม่สามารถระลึกเรื่องราว จำนวน 18 คน และเด็กที่สามารถระลึกเรื่องราวได้บ้างแต่ยังไม่ดีนัก จำนวน 18 คน แล้วจัดแบ่งเด็กทั้งสองแบบออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ได้รับการฝึก การสอนตนเอง กลุ่มที่ 2 ได้รับการสอนเกี่ยวกับวิธีการที่จะทำห้ระลึกเรื่องราวได้ แต่ไม่มีการฝึกตามขั้นตอนการสอนตนเอง และกลุ่มที่ 3 กลุ่มที่ได้รับการฝึกทำกิจกรรมงานเครื่องมือฝึก ทั้งสามกลุ่มจะได้รับการเสริมแรงด้วยสิ่งของและการเสริมแรงทางสังคม โดยการฝึกจะเป็น รายบุคคล ใช้เวลาประมาณ 30 นาที ผลการทดสอบหลังการฝึกและติดตามผล 1 สัปดาห์ พบว่า

เด็กที่ไม่สามารถระลึกเรื่องราวจะมีความสามารถระลึกเรื่องราวได้น้อยกว่าเด็กที่สามารถระลึกเรื่องราวได้บ้าง ทั้งในช่วงก่อนทดลอง หลังทดลองและติดตามผล งานด้านการฝึก พบว่าเด็กที่ไม่สามารถระลึกเรื่องราวได้ ในกลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองและกลุ่มที่ได้รับการสอนเกี่ยวกับวิธีการระลึกเรื่องราวจะมีความสามารถในการระลึกเรื่องราวได้ดีกว่ากลุ่มที่ได้รับการฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกในระยะหลังฝึกทันที แต่มีเพียงกลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองเท่านั้น ที่ความสามารถนี้ยังคงอยู่หลังการฝึก 1 สัปดาห์ ส่วนเด็กที่สามารถระลึกเรื่องราวได้บ้าง วิธีการฝึกทั้งสามวิธีมีผลในการเพิ่มความสามารถในการระลึกเรื่องราวให้กับเด็กและยังคงอยู่ถึง 1 สัปดาห์ และไม่พบความแตกต่างของความสามารถดังกล่าวที่เพิ่มขึ้นจากการฝึกทั้งหลังการฝึกและติดตามผล แต่ความสามารถที่เพิ่มขึ้นจากการฝึกในกลุ่มที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองและกลุ่มที่ได้รับการสอนเกี่ยวกับวิธีการระลึกเรื่องราวมีแนวโน้มสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึก แสดงให้เห็นว่าการฝึกการสอนตนเองช่วยเพิ่มความสามารถในการระลึกเรื่องราวได้ ซึ่งผลดังกล่าวขึ้นอยู่กับทักษะก่อนการฝึกของเด็กเช่นกัน

สำหรับพฤติกรรมในห้องเรียน Bornstein and Quevillon (1976: 179-188) ทดลองใช้การสอนตนเองกับการเสริมแรงทางบวกด้วยสิ่งของ เพื่อสร้างพฤติกรรมตั้งใจทำงาน โดยทำการวิจัยแบบหลายเส้นฐานข้ามบุคคล ซึ่งเป็นการฝึกการสอนตนเองให้เด็กทีละคน เริ่มต้นฝึกการสอนตนเองให้เด็กคนหนึ่ง เมื่อเด็กมีพฤติกรรมตั้งใจทำงานตามเกณฑ์ที่กำหนดจึงฝึกการสอนตนเองให้แก่เด็กคนที่สอง เมื่อเด็กคนที่สองมีพฤติกรรมตั้งใจทำงานตามเกณฑ์ที่กำหนดจึงฝึกการสอนตนเองให้เด็กคนที่สามต่อไป กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เป็นเด็กชายที่มีพฤติกรรมไม่อยู่นิ่ง อายุ 4 ปี จำนวน 3 คน ทำการฝึกการสอนตนเองตามขั้นตอนของ Meichenbaum and Goodman (1971) ร่วมกับการให้การเสริมแรงด้วยท็อพฟี เมื่อเด็กสนใจการฝึกและทำตามตัวแบบได้ถูกต้องในแต่ละขั้นตอน ทำการฝึกการสอนตนเอง 1 ครั้ง โดยใช้เวลาในการฝึก 50 นาที หยุดพัก 20 นาที และทำการฝึกต่ออีก 50 นาที หลังจากนั้น มีการติดตามผล หลังจากวันทำการฝึกการสอนตนเอง โดยการสังเกตพฤติกรรมในห้องเรียน 4 วัน/สัปดาห์ เป็นเวลา 90 วัน ผลการทดลองพบว่าการสอนตนเองทำให้เด็กมีพฤติกรรมตั้งใจทำงานเพิ่มขึ้นตลอดระยะเวลา 90 วัน ที่ทำการสังเกตต่อมา Billings and Wasik (1985: 61-67) ได้ตั้งข้อสังเกตว่า การฝึกการสอนตนเองเพียงครั้งเดียวไม่น่าจะมีผลต่อการเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจทำงานได้มากและยาวนานถึงเพียงนี้ จึงได้ทำการวิจัยซ้ำ โดยใช้กลุ่มตัวอย่างและการปฏิบัติการเช่นเดียวกับ Bornstein and Quevillon

(1976) แต่ได้ทำการควบคุมตัวแปร ซึ่งได้แก่ การสังเกตการปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็ก ผลการทดลอง พบว่า พฤติกรรมความเอื้อใจของเด็กที่มีต่อเด็กมีผลต่อการเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจทำงานด้วย ดังนั้นการฝึกการสอนตนเองครั้งเดียวไม่ได้เป็นตัวทำให้มีการเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจทำงานได้ยาวนาน แต่ขึ้นอยู่กับพฤติกรรมความเอื้อใจของเด็กของครูด้วย ดังนั้น Bryant and Budd (1982: 259-271) จึงได้ทำการศึกษาต่อ โดยต้องการดูว่าการฝึกการสอนตนเอง ที่มีต่อการเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจทำงานในช่วงการฝึกจะมีการแผ่ขยายมายังพฤติกรรมในห้องเรียนหรือไม่ โดยการทบทวนวิจัยแบบหลายเส้นฐานข้ามบุคคล กลุ่มตัวอย่างที่เข้าเป็นเด็กที่มีพฤติกรรมมาไม่ตั้งใจทำงาน ไม่เชื่อฟังครู และมีผลการเรียนต่ำ อายุ 4-5 ปี จำนวน 3 คน ทำการฝึกการสอนตนเองในห้องทดลอง โดยแบ่งการฝึกเป็น 9 ครั้ง ภายในเวลา 3 วัน หลังจากนั้นเด็กจะได้รับการชี้แนะจากครูให้เด็กใช้การสอนตนเองในช่วงการทำงานอย่างอิสระในห้องเรียน และได้รับการเสริมแรงด้วยการติดสติ๊กเกอร์ในสมุดบันทึกการทำงาน เมื่อทำงานเสร็จก่อนเวลา รวมทั้งมีการบันทึกพฤติกรรมของครูที่มีต่อเด็ก เพื่อควบคุมตัวแปรที่อาจมีผลต่อพฤติกรรมของเด็กด้วย ผลการทดลองพบว่า การฝึกการสอนตนเองมีผลทำให้เด็กทำแบบฝึกหัด ทั้งในห้องทดลองและชั้นเรียนได้ถูกต้องมากขึ้น และยังช่วยลดพฤติกรรมก่อกวนในชั้นเรียนอีกด้วย แต่มีผลการเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจทำงานเล็กน้อย ต่อมา Guevremont, Osnes, and Stokes (1988: 45-55) ได้ศึกษาเพิ่มเติมถึงการเพิ่มประสิทธิภาพการแผ่ขยายของการฝึกการสอนตนเองที่มีต่อการเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจทำงานและความถูกต้องของการทำแบบฝึกหัดจากห้องทดลองไปยังห้องเรียน โดยใช้กลุ่มตัวอย่างและการปฏิบัติการทดลองเช่นเดียวกับ Bryant and Budd (1982: 259-271) แต่เพิ่มเติมในส่วนของการชี้แนะของครู โดยในแต่ละวันที่เด็กได้รับการฝึกด้วยขั้นตอนใดครูจะชี้แนะให้เด็กนำขั้นตอนนั้นมาใช้นั้นในห้องเรียน และให้คำชมเชยเมื่อเด็กมีพฤติกรรมตั้งใจทำงาน ผลการทดลองพบว่า เด็กมีการทำแบบฝึกหัดได้ถูกต้องและสมบูรณ์มากขึ้น รวมทั้งมีการเพิ่มขึ้นของพฤติกรรมตั้งใจทำงานอย่างเห็นได้ชัด ดังนั้น ประสิทธิภาพของการสอนตนเองที่มีต่อการสร้างพฤติกรรม ตั้งใจทำงานขึ้นอยู่กับระยะเวลาการฝึกการสอนตนเอง การเสริมแรงในช่วงการฝึก รวมทั้งการเสริมแรงและการชี้แนะจากครู

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาเปรียบเทียบการฝึกการสอนตนเอง การฝึกการพิจารณาข่าวสารและการฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกทักษะการฟังที่มีต่อทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงในเด็กอายุ 5 ปี

ตัวแปรในการวิจัย

ตัวแปรอิสระ ได้แก่ การฝึกสอนตนเอง

การฝึกการพิจารณาข่าวสาร

การฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกทักษะการฟัง

ตัวแปรตาม ได้แก่ ทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง ซึ่งแบ่งเป็น

1. ทักษะการฟังข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงพอ
2. ทักษะการฟังข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเคลือบางส่วน
3. ทักษะการฟังข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเคลือทั้งหมด

สมมติฐานในการวิจัย

1. เด็กที่ได้รับการฝึกการสอนตนเองจะมีทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงเพิ่มขึ้น มากกว่าเด็กที่ได้รับการฝึกการพิจารณาข่าวสาร และเด็กที่ได้รับการฝึกการพิจารณาข่าวสาร จะมีทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงเพิ่มขึ้นมากกว่าเด็กที่ได้รับการฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกทักษะการฟัง ทั้งในระยะหลังทดลองและติดตามผล
2. เด็กทุกกลุ่มจะมีทักษะการฟังข่าวสารที่ให้ข้อมูลเพียงพอมากกว่าทักษะการฟังข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเคลือทั้งหมด และมีทักษะการฟังข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเคลือทั้งหมดมากกว่าทักษะการฟังข่าวสารที่ให้ข้อมูลคลุมเคลือบางส่วน ทั้งในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผล
3. เด็กที่ได้รับการฝึกการสอนตนเอง และเด็กที่ได้รับการฝึกการพิจารณาข่าวสาร จะมีทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงเพิ่มขึ้น ทั้งในระยะหลังทดลองและติดตามผล ส่วนเด็กที่ได้รับการฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกทักษะการฟัง จะมีทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงไม่แตกต่างกัน

ในระบะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระบะติดตามผล

คำจำกัดความในการวิจัย

1. เด็กที่ได้รับการฝึกการสอนตนเอง หมายถึง เด็กที่ได้รับการฝึกโดยการให้เด็กดูตัวแบบ (ผู้ฝึก) แสดงวิธีการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึกทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงที่ถูกต้องไปที่ละขั้น ในขณะที่มีการสอนตนเองถึงวิธีการดังกล่าวไปพร้อมด้วย แล้วให้เด็กทำการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๖ ตามคำพูดสอนตนเองถึงขั้นตอนการพิจารณาข่าวสารของผู้ฝึก หลังจากนั้นให้เด็กฝึกซ้อมการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๖ ไปพร้อมกับทำการสอนตนเองถึงวิธีการพิจารณาข่าวสาร โดยเริ่มจากการใช้การสอนตนเองด้วยเสียงอันดัง จากนั้นพูดเป็นเสียงกระซิบ จนกระทั่งพูดสอนตนเองภายในใจ หลังจากนั้นผู้ฝึกจะให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับความถูกต้องหรือผิดพลาดจากการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๖ ของเด็กและให้การเสริมแรงด้วยคำพูด พร้อมทั้งให้เด็กเสริมแรงตนเองด้วยคำพูด เมื่อเด็กทำตามขั้นตอนการฝึกและทำการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๖ ได้ถูกต้อง

2. เด็กที่ได้รับการฝึกการพิจารณาข่าวสาร หมายถึง เด็กที่ได้รับการฝึกโดยการให้เด็กดูตัวแบบ (ผู้ฝึก) แสดงวิธีการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึกทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงที่ถูกต้องไปที่ละขั้น ในขณะที่มีการสอนตนเองถึงวิธีการดังกล่าวไปพร้อมด้วย แล้วให้เด็กทำการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๖ โดยไม่มีการฝึกในขั้นตอนการสอนตนเอง หลังจากนั้นผู้ฝึกจะให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับความถูกต้องหรือผิดพลาดจากการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๖ ของเด็กและให้การเสริมแรงด้วยคำพูด พร้อมทั้งให้เด็กเสริมแรงตนเองด้วยคำพูด เมื่อเด็กทำการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๖ ได้ถูกต้อง

3. เด็กที่ได้รับการฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกทักษะการฟัง หมายถึง เด็กที่ได้รับการฝึกโดยการให้เด็กทำการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึกทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงโดยไม่รู้ถึงวิธีการพิจารณาข่าวสารที่ถูกต้องจากผู้ฝึกก่อนที่จะทดลองปฏิบัติและไม่ได้รับการฝึกในขั้นตอนการสอนตนเอง หลังจากนั้นผู้ฝึกจะให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับความถูกต้องหรือผิดพลาดจากการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๖ ของเด็กและให้การเสริมแรงด้วยคำพูด พร้อมทั้งให้เด็กเสริมแรงตนเองด้วยคำพูด เมื่อเด็กทำการพิจารณาข่าวสารในเครื่องมือฝึก ๖ ได้ถูกต้อง

4. ทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิง หมายถึง ความสามารถของผู้ฟังในการทำ

ความเข้าใจและรับรู้ข้อมูลที่อยู่ในข่าวสารที่ได้รับได้อย่างถูกต้อง และสามารถบอกได้ว่าสิ่งที่ตรงกับข้อมูลในข่าวสารนั้นมีเพียงสิ่งเดียว ซึ่งแสดงว่าผู้พูดให้ข้อมูลที่เพียงพอในการแยกความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่ได้อ้างอิง หรือมีหลายสิ่งที่ตรงกับข้อมูลในข่าวสาร ซึ่งหมายถึงข่าวสารนั้นคลุมเครือหรือให้ข้อมูลไม่เพียงพอในการแยกความแตกต่างของสิ่งอ้างอิงออกจากสิ่งที่ไม่ได้อ้างอิง

5. เด็กอายุ 5 ปี หมายถึง เด็กนักเรียนชั้นอนุบาล 1 และ 2 ภาคการศึกษาที่ 1 ปีการศึกษา 2537 ของโรงเรียนเมืองสุรินทร์ ซึ่งมีอายุ 4 ปี 6 เดือน ถึง 5 ปี 5 เดือน และได้คะแนนการทดสอบก่อนการฝึกน้อยกว่าหรือเท่ากับ 9 คะแนน จากคะแนนเต็ม 18 คะแนน

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับการวิจัย

1. เพื่อเป็นแนวทางให้ครูและผู้ที่เกี่ยวข้องได้พิจารณาเอาการสอนตนเอง การฝึก การพิจารณาข่าวสารและการฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกทักษะการฟังไปใช้ในการเพิ่มทักษะการฟังข่าวสารเชิงอ้างอิงให้กับเด็กต่อไป

2. เพื่อเป็นแนวทางให้ครูและผู้ที่เกี่ยวข้องได้พิจารณาเอาการสอนตนเอง และการสอนวิธีการทำกิจกรรมต่าง ๆ และการฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกไปใช้ในการเปลี่ยนแปลงแก้ไขหรือปรับปรุงทักษะอื่น ๆ

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย