



การศึกษาการกำกับควบคุมตนเองของผู้เรียนชาวไทยระดับอุดมศึกษา ในการเรียนภาษาฝรั่งเศสออนไลน์และการเรียนในชั้นเรียน

सरพร ऐयममगकलसकुल*

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ, ประเทศไทย

The Study of Self-Regulation of Tertiary Thai learners in Online and Onsite French Language Learning

*Sunporn Eiammongkhonsakun**

Srinakarinwirot University, Bangkok, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 15 May 2023

Revised 11 October 2023

Accepted 14 October 2023

คำสำคัญ

การกำกับควบคุมตนเอง
ภาษาฝรั่งเศสในฐานะ-
ภาษาต่างประเทศ
การเรียนออนไลน์
การเรียนในชั้นเรียน

Keywords:

Self-regulation,
French as a foreign language,
Online learning,
Onsite learning

บทคัดย่อ

การศึกษานี้มีจุดประสงค์เพื่อศึกษาการกำกับควบคุมตนเอง (Self-regulation) ในกลุ่มผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาในกรุงเทพมหานคร และเพื่อเปรียบเทียบการกำกับควบคุมตนเองของผู้เรียนในการเรียนภาษาฝรั่งเศสออนไลน์และการเรียนภาษาฝรั่งเศสในชั้นเรียน กระบวนการทางปัญญาดังกล่าวมีความสำคัญเป็นอย่างมากเพราะเป็นตัวชี้วัดความสำเร็จในการเรียนที่ผู้เรียนต้องเรียนรู้และฝึกฝน กล่าวคือผู้เรียนต้องฝึกประเมินและวิเคราะห์สถานการณ์การเรียนรู้ของตนเองเพื่อวางแผนและเลือกกลวิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพมากที่สุด อีกทั้งยังต้องควบคุมกระบวนการดำเนินงานให้เป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดไว้แม้จะมีอุปสรรคก็ตาม เนื่องจากกระบวนการดังกล่าวเป็นกระบวนการทางปัญญา ผู้วิจัยจึงเลือกการเก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์อาสาสมัครในรูปแบบออนไลน์ จำนวน 30 คน ผลที่ได้รับ คือ การกำกับควบคุมตนเองในการเรียนทั้ง 2 บริบทมีทั้งเหมือนและแตกต่างกัน สิ่งที่ทำให้ผู้เรียนคิดว่าการเรียนออนไลน์แตกต่างไปจากการเรียนในชั้นเรียนคือความจำเป็นที่ต้องศึกษาด้วยตนเอง ความมีอิสระในการค้นหาข้อมูลเพิ่มเติมได้ทันทีเมื่อต้องการ และการขาดการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและผู้สอน ทั้ง 3 ปัจจัยนี้ส่งผลให้ผู้เรียนจำนวนมากรู้สึกท้อแท้และคิดว่าการเรียนไม่มีประสิทธิภาพ ปัจจัยที่เป็นตัวชี้วัดความมุ่งมั่นและความทุ่มเทในการเรียนคือแรงจูงใจและบรรยากาศการเรียนรู้ที่สามารถดึงดูดความสนใจขณะเรียนได้

* Corresponding author

E-mail address: sunpornswu@gmail.com

Abstract

The objective of this study is to investigate self-regulation among French language learners at the graduate level in Bangkok, and to compare their self-regulation in online and onsite French language learning. The researcher considers that the aforementioned cognitive process is of great importance as it serves as an indicator of success in learning that learners must acquire and practice. In other words, learners must practice evaluating and analyzing their own learning situation to plan and select the most appropriate and effective learning methods. Additionally, they must control the learning process to achieve the set goals, even in the face of obstacles. As the cognitive process is complex, the researcher opted for online volunteer interviews as the data collection method, involving 30 participants. The results indicated that self-regulation in learning varied in both contexts, with similarities and distinctions. Learners perceived online learning as distinct from classroom-based learning due to the necessity for independent study, immediate access to additional information, and limited interaction with peers and instructors. These three factors left a significant number of learners feeling genuinely frustrated and believing that the learning process was ineffective. The key indicators of motivation and dedication in learning were found to be the driving force, along with an engaging learning environment that could captivate interest during the learning process.

1. บทนำ

ในการเรียนทุกวิชาเพื่อให้ได้ผลสัมฤทธิ์สูงที่สุดไม่ว่าจะเป็นการเรียนในชั้นเรียนปกติ หรือการเรียนออนไลน์ผู้เรียนต้องสามารถวางแผนและคัดเลือกกลวิธีที่ดีและเหมาะสม รวมถึงควบคุมการดำเนินงานดังกล่าว โดยผู้เรียนต้องคิด วิเคราะห์ ประเมินผล กระบวนการดังกล่าวเป็นกระบวนการทางปัญญาซึ่งบางครั้งการสังเกตอาจไม่เพียงพอในการทำความเข้าใจว่าผู้เรียนมีปัญหาและเหตุผลอะไรในการเลือกแนวการเรียนในรูปแบบดังกล่าว ฉะนั้นในการศึกษา ผู้วิจัยจึงจำเป็นต้องมีการสื่อสารกับผู้เรียนซึ่งอาจจะเป็นการพูดคุย หรือการเขียนเพื่อรับทราบและเข้าใจเหตุผลและแนวคิดของการตัดสินใจกระทำสิ่งใดๆ ผู้วิจัยคิดว่าการศึกษา

แนวคิดในการกำกับควบคุมตนเองในกระบวนการเรียนเป็นเรื่องที่น่าสนใจ เพราะกระบวนการนี้เป็นตัวชี้วัดความสำเร็จในการเรียนของผู้เรียน ถ้าผู้สอนเข้าใจปัญหาและแนวคิดของผู้เรียนก็จะทำให้ผู้สอนเลือกกลวิธีการสอนและวิธีกระตุ้นให้ผู้เรียนมีสมาธิจดจ่อกับบทเรียนได้อย่างเหมาะสม อีกทั้งผู้เรียนจะมีความกล้าในการมีปฏิสัมพันธ์ในคาบเรียน นอกจากนี้ผู้เรียนที่สามารถกำกับควบคุมตนเองได้เป็นอย่างดีจะสามารถปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์การเรียนการสอนได้ ไม่ยึดติดกับระบบใดระบบหนึ่งและมีความยืดหยุ่นกับการเรียนมากขึ้นเนื่องจากผู้เรียนจะประเมินสถานการณ์ที่ตนเองเผชิญอยู่ในขณะนั้นเพื่อเลือกกลวิธีการเรียน แนวทางในการสร้างแรงจูงใจในการเรียน วิธีการให้กำลังใจ และให้เหตุผลแก่ตนเองเมื่อประสบปัญหา ผู้เรียนที่มีคุณลักษณะเช่นนี้จะเป็นผู้เรียนที่สามารถพึ่งพาตนเองได้และจะมีทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong learning) ซึ่งเป็นทักษะที่มีความสำคัญและมีความจำเป็นเป็นอย่างมากในศตวรรษที่ 21

2. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

2.1 ความสำคัญของการกำกับควบคุมตนเอง

นักวิชาการด้านจิตวิทยาการศึกษาได้เริ่มศึกษาทฤษฎีการกำกับตนเองทางด้านการเรียนตั้งแต่ปลายศตวรรษที่ 20 (Yabukoshi, 2018; Naseri & Motalebzadeh, 2016) โดยได้แยกกระบวนการนี้ออกเป็น 4 ด้านด้วยกัน คือ 1. กระบวนการคิดทั้งทางด้านปัญญาและอภิปัญญา (Cognition and Metacognition) 2. แรงจูงใจ (Motivation) 3. การควบคุมพฤติกรรม (Behavioural Control) และ 4. กระบวนการพัฒนา (Developmental Processes) (Zimmerman & Schunk, 2011) แต่สิ่งที่นักวิชาการให้ความสำคัญในการศึกษาเป็นอย่างมากคือกระบวนการคิดทั้งทางด้านปัญญาและอภิปัญญา (Schunk & Zimmerman, 1994) เพื่อพัฒนาทักษะการเรียนรู้

นักวิชาการทางด้านการศึกษาหลายท่าน เช่น Hromalik and Koszalka (2018) Broadbent and Poon (2015) Saks and Leijen (2014) Dabbagh and Kitsantas (2005) Pintrich (2000) และ Schunk and Zimmerman (1994) ได้ศึกษาทฤษฎีการควบคุมตนเอง (Self-regulation) ในช่วงหลายปีที่ผ่านมาและพบว่า การกำกับควบคุมตนเองมีผลต่อความสำเร็จในการเรียนของผู้เรียน เพราะกระบวนการนี้ให้ความสำคัญกับเอกลักษณ์เฉพาะตัวของผู้เรียนแต่ละคน (Hromalik & Koszalka, 2018) ที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการเรียนหลายด้าน เช่น การตั้งเป้าหมายในการเรียนและการเลือกปฏิบัติ (Pintrich, 2000) Hanno and Surraín (2019) ยังพบว่า การสอนการกำกับควบคุมตนเองตั้งแต่ผู้เรียนยังเด็กเป็นการสร้างประสบการณ์ที่ดี เพื่อให้ผู้เรียนสามารถมีทักษะที่เพียงพอเพื่อเผชิญกับการสถานการณ์ที่

ซับซ้อนมากยิ่งขึ้นในการเรียนขั้นที่สูงขึ้น นอกจากนี้ Hanno and Surrain (2019) ยังได้ตั้งข้อสังเกตไว้ว่า ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษามากกว่า 1 ภาษาจะมีทักษะการกำกับควบคุมตนเองมากกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถภาษาเดียว แต่การศึกษาและการฝึกกระบวนการกำกับควบคุมตนเองอาจเป็นเรื่องที่ค่อนข้างซับซ้อน (Saks & Leijen, 2014) เพราะเป็นกระบวนการทางปัญญาที่มีอภิปัญญา (Metacognition) เข้ามาเกี่ยวข้องในการดำเนินการ (Winters, Greene & Costich, 2008) ทักษะการกำกับควบคุมตนเองนี้จึงไม่สามารถสังเกตได้ด้วยตาเนื่องจากเป็นกระบวนการที่ต้องอธิบายให้เข้าใจและทำการฝึกและทดลองด้วยตนเองเพื่อพัฒนาทักษะดังกล่าว

2.2 การเรียนภาษากับการกำกับควบคุมตนเอง

Hanno and Surrain (2019) มีความเห็นว่า ทักษะการกำกับควบคุมตนเองนี้เป็นประโยชน์กับผู้เรียนภาษาทั้งการเรียนในชั้นเรียนและการเรียนด้วยตนเองนอกชั้นเรียน เพราะเป็นกระบวนการที่ผู้เรียนใช้เพื่อบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ (Martínez-López et al., 2021; Pintrich, 2000) Hanno and Surrain (2019) ยังได้เน้นย้ำความสัมพันธ์ที่ไม่อาจแยกออกจากกันได้ของการเรียนภาษาและการกำกับควบคุมตนเองว่า ภาษาถูกสอนเพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนและพัฒนาทักษะการกำกับควบคุมตนเองและทักษะการกำกับควบคุมตนเองก็ถูกสอน เพื่อเป็นเครื่องมือในการพัฒนาทักษะทางภาษาซึ่งความเข้าใจนี้จะย้อนกลับมาที่กระบวนการกำกับควบคุมตนเองเพื่อให้ผู้เรียนได้พิจารณา วิเคราะห์สถานการณ์และผลลัพธ์ที่ได้ในขณะนั้น เพื่อเลือกและ/หรือปรับกลวิธีการเรียนให้เหมาะสมและมีประสิทธิภาพมากที่สุด

กระบวนการกำกับควบคุมตนเองเกิดจากความกระตือรือร้นและความสามารถในการคิดและแยกแยะ (Severini et al., 2022) เช่น การตั้งคำถามในประเด็นที่ไม่เข้าใจและความสามารถในการแก้ไขปัญหา เป็นต้น เพราะก่อนที่ผู้เรียนจะสามารถตั้งคำถามได้ผู้เรียนต้องทำการสำรวจตนเอง คิดวิเคราะห์ว่า ตนเองต้องการคำอธิบายเพิ่มเติมประเด็นใด และเช่นเดียวกันในการแก้ไขปัญหาผู้เรียนจำเป็นต้องประเมินสถานการณ์เพื่อเลือกแนวทางการแก้ไขที่เหมาะสมที่สุด

ผู้เรียนที่มีทักษะการกำกับควบคุมตนเองจะมีปฏิสัมพันธ์กับผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้นเรียน 3 รูปแบบ (Zimmerman & Schunk, 2011; Zimmerman, 2008) คือ 1) การมีปฏิสัมพันธ์ในเชิงอภิปัญญา (Metacognitive Participation) ซึ่งก็คือการสำรวจสถานการณ์และการเลือกกลวิธีการเรียนที่เหมาะสม 2) การมีปฏิสัมพันธ์ที่ขึ้นอยู่กับแรงจูงใจ (Motivational participation) เช่น การทำกิจกรรมฝึกทักษะและการทุ่มเททำกิจกรรมดังกล่าว กล่าวคือผู้เรียนมีแนวโน้มที่จะทำกิจกรรมที่ตนเองปรารถนาจะทำ (ไม่ว่าจะด้วยเหตุผลใด) สำเร็จมากกว่ากิจกรรมที่ผู้เรียนไม่เห็นคุณค่าแม้จะประสบปัญหาก็ตาม และ 3) การมีปฏิสัมพันธ์ในเชิง

พฤติกรรม (Behavioral participation) หมายถึงการที่ผู้เรียนปรับเปลี่ยนตนเองในขณะที่เรียน การจัดสรรเวลาในการเรียน การทำกิจกรรม การสำรวจสิ่งแวดล้อมที่เกี่ยวข้องกับบรรยากาศในการเรียน และการควบคุมตนเองให้พร้อมในการเรียนทางด้านร่างกาย เช่น ไม่เหนื่อยหอบ ไม่อ่อนเพลีย เป็นต้น ส่วนในการเรียนออนไลน์การมีปฏิสัมพันธ์ในคาบเรียนแยกเป็น 3 รูปแบบด้วยกัน คือ 1) การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและเนื้อหา (ผู้เรียนควรเตรียมและศึกษาเอกสารก่อนเข้าเรียน) 2) การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและผู้สอน (ผู้เรียนควรพยายามตั้งคำถามขอคำอธิบายเพิ่มเติมของประเด็นที่ยังไม่เข้าใจ) และ 3) การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง (อาจเป็นการพูดคุยหรือการพิมพ์ข้อความ) และเนื่องจากการขาดการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและผู้สอนโดยตรงแบบเผชิญหน้ากัน ผู้เรียนอาจมีแรงจูงใจในการเรียนออนไลน์น้อยกว่าการเรียนในชั้นปกติ

2.3 องค์ประกอบของการกำกับควบคุมตนเอง

กระบวนการการกำกับควบคุมตนเองแยกออกเป็น 3 องค์ประกอบใหญ่ๆ คือ กระบวนการทางปัญญา (Cognition) กระบวนการอภิปัญญา (Metacognition) และแรงจูงใจ (Motivation) (Naseri & Motallebzadeh, 2016; Schraw, Crippen & Hartley, 2006)

กระบวนการทางปัญญา (Cognition) คือ ทักษะที่จำเป็นในการทำความเข้าใจ การจำ และการคิดย้อนถึงข้อมูลและความรู้ต่างๆ ที่มีอยู่แล้วที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาที่กำลังเรียนอยู่ การเลือกกลวิธีที่เหมาะสมในแต่ละบริบทการเรียน (Schraw, Crippen & Hartley, 2006; Hoch, Scheiter, & Schüler, 2019) กระบวนการนี้ถือเป็นกระบวนการพื้นฐานในการกำกับควบคุมตนเอง (Hoch, Scheiter, & Schüler, 2019) ซึ่งประกอบไปด้วย 1) กลวิธีทางปัญญา (Cognitive Strategies) เช่น การฝึกฝน การสร้างองค์ความรู้ การเสาะหาความช่วยเหลือ 2) กลวิธีการแก้ปัญหา (Problem Solving Strategies) และ 3) การคิดแบบวิพากษ์วิจารณ์ (Critical Thinking) ที่ประกอบไปด้วยทักษะการชี้เฉพาะเจาะจงเนื้อหา การวิเคราะห์ข้อมูล และทักษะการสังเกตเหตุผลต่างๆ (Naseri & Motallebzadeh, 2016; Schraw, Crippen & Hartley, 2006)

กระบวนการอภิปัญญา (Metacognition) คือ ทักษะที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจและควบคุมกระบวนการทางปัญญาที่เป็นขั้นพื้นฐานของการกำกับควบคุมตนเอง กระบวนการนี้แยกออกเป็น 2 ประเด็นใหญ่ๆ คือ 1) ความรู้ ที่แยกออกเป็น ความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาต่างๆ (Declarative Knowledge) ความรู้เกี่ยวกับขั้นตอนการทำงานและกลวิธีการเรียนต่างๆ (Procedural Knowledge) และความรู้ในเชิงตรรกะ (Conditional Knowledge) และ 2) การกำกับควบคุมทักษะทางปัญญา (Regulation of Cognition) ที่ประกอบไปด้วยการวางแผน การสำรวจและควบคุม การประเมินผล (Naseri & Motallebzadeh, 2016; Schraw, Crippen &

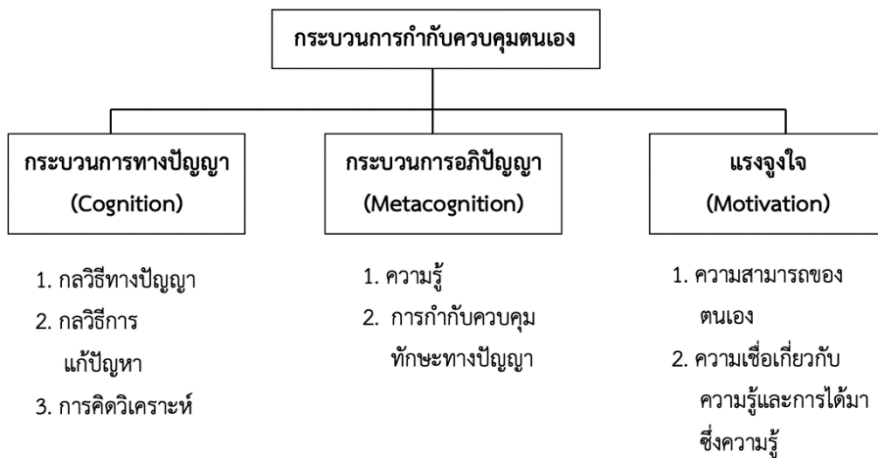
Hartley, 2006) ส่วน Martínez-López et al. (2021) แยกกระบวนการอภิปัญญาออกเป็น 2 ระดับ คือ การบริหารการเรียนรู้ในภาพรวม (Macro Level) เพื่อบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ และการจัดการการเรียนรู้เฉพาะจุด (Micro Level) ที่ผู้เรียนอาจจะมีปัญหาหรือยากู้เพิ่มเติม

แรงจูงใจ (Motivation) คือ ความเชื่อและทัศนคติของผู้เรียนที่มีผลต่อการประยุกต์ใช้กระบวนการทางปัญญาและกระบวนการอภิปัญญาที่เป็นหัวใจของความสำเร็จ เช่น การตั้งเป้าหมายการเรียนรู้ การมีปฏิสัมพันธ์กัน ความกระตือรือร้น ความอดทน ความมั่นใจ และการยอมรับความเสี่ยง (Andrade & Bunker, 2009) เชื่อมโยงกับการรับรู้ความสามารถที่แท้จริงของตนเอง (Hoch, Scheiter, & Schüller, 2019) มีองค์ประกอบย่อย 2 องค์ประกอบ คือ ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) และความเชื่อเกี่ยวกับการได้มาซึ่งความรู้ (Epistemological Belief) องค์ประกอบแรกมีผลต่อหลายปัจจัยด้วยกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเลือกโมเดล (Model) หรือรูปแบบที่ผู้เรียนเลือกที่จะปฏิบัติตามซึ่งอาจจะเป็นผู้สอนหรือผู้เรียนด้วยตัวเอง Bandura (1997) กล่าวว่า การตัดสินใจเลือกโมเดลเป็นเรื่องที่สำคัญมากเพราะโมเดลดังกล่าวจะเป็นความคาดหวังของผู้เรียนหรือเป้าหมายที่ผู้เรียนเลือกที่จะทำตาม นอกจากนี้ Bandura ยังกล่าวว่า ในกรณีที่เพื่อนร่วมชั้นเรียนเป็นโมเดล เพื่อนคนดังกล่าวจะมีอิทธิพลต่อผู้เรียนสูงมาก เพราะเป็นผู้ที่อยู่ใกล้ชิดกับผู้เรียนมากที่สุด แต่ถึงอย่างไรก็ตามในการพัฒนาความรู้ความสามารถผู้เรียนควรใช้โมเดลทั้ง 2 ชนิด ทั้งแบบผู้เชี่ยวชาญ (ผู้สอน) และไม่ใช่ผู้เชี่ยวชาญ (เพื่อนร่วมชั้นเรียน) อีกทั้งควรศึกษาข้อเสนอแนะย้อนกลับที่ได้จากผู้สอน นอกจากนี้ยังผู้เรียนมีความเชื่อมั่นว่าตนเองมีความรู้และความสามารถเพียงพอในการทำกิจกรรมให้บรรลุจุดประสงค์ผู้เรียนก็จะมีแรงจูงใจในการเรียนสูงและทุ่มเทให้กับการฝึกฝนทักษะแม้จะประสบปัญหาก็ตาม (Hoch, Scheiter, & Schüller, 2019; Naseri & Motallebzadeh, 2016) ผู้เรียนจะมีความเชื่อมั่นว่า ตนเองสามารถควบคุมกระบวนการเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ เห็นความสำคัญของสิ่งที่เรียน และมีความมั่นใจในความรู้ความสามารถของตนเอง (Duncan & McKeachie, 2005)

สถานการณ์การเรียนออนไลน์อาจจะมีปัจจัยบางอย่างที่แตกต่างไปจากการเรียนในชั้นเรียนซึ่ง Hartnett et al. (2011) กล่าวว่า มีตัวแปร 4 ตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อความสำเร็จของการฝึกฝนกระบวนการกำกับควบคุมตนเอง คือ 1) เป้าหมายที่เกิดจากแรงจูงใจภายในซึ่งก็คือความตั้งใจที่จะเรียน 2) การให้คุณค่าของกิจกรรมที่ทำ 3) ความมั่นใจในการควบคุมกระบวนการต่างๆ ในการเรียนโดย Manavipour and Saeedian (2016) กล่าวว่ายังผู้เรียนมีความสามารถในการควบคุมสูงมากเท่าไร ผู้เรียนก็จะมีแรงจูงใจในการทำกิจกรรมที่ยากมากขึ้นเรื่อยๆ และ 4) ความมั่นใจในความสำเร็จของตนเอง มีผลต่อความพยายาม ความทุ่มเทและความตั้งใจในการเรียน (Shea & Bidjerano, 2010) และการเลือกใช้กลวิธีที่มีความซับซ้อนมากขึ้น (M.-H. Cho et al., 2021)

ผู้วิจัยขอเสนอแผนภูมิความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆ ของกระบวนการกำกับควบคุมตนเองที่คิดค้นโดย Schraw, Crippen and Hartley (2006, p. 113) ดังนี้

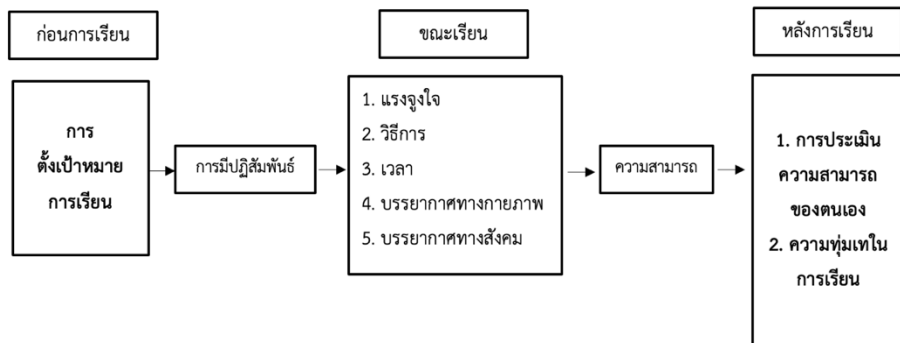
ภาพที่ 1 ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆ ของกระบวนการกำกับควบคุมตนเอง



องค์ประกอบต่างๆ ที่แสดงในแผนภาพด้านบนยังมีความสัมพันธ์กับตัวแปรอื่นๆ อีก 6 ด้านด้วยกัน คือ 1) แรงจูงใจ (Motive) คือ เหตุผลที่ทำให้กิจกรรม (Why) 2) วิธีการ (Methodes) หรือวิธีการ / กระบวนการที่ผู้เรียนเรียน (How) 3) เวลา (Time) แยกออกเป็น 2 ส่วน คือ ช่วงเวลาที่เรียน (When) และระยะเวลาที่เรียน 4) บรรยากาศทางกายภาพ (Physical Environment) ครอบคลุมบรรยากาศและสถานที่ที่เรียน (Where) ที่มีส่วนสนับสนุนให้เกิดผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้ ปัจจัยนี้จะมียุทธศาสตร์สำคัญเป็นอย่างมากเมื่อเป็นการเรียนออนไลน์ 5) บรรยากาศทางสังคม (Social Environment) ซึ่งก็คือผู้ที่ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ด้วยในระหว่างการเรียนรู้ (With whom) หรือความสามารถในการเลือกบุคคลที่ควรไปขอความช่วยเหลือ การรู้ว่าควรไปขอความช่วยเหลือ ณ สถานที่ใด และรู้ว่าควรตั้งคำถามเช่นไร เป็นต้น และ 6) ความสามารถ (Performance) ที่อาจเกิดจากกลวิธีที่หลากหลาย เช่น การสังเกต ความคิดสะท้อนกลับ การตัดสินใจ และการเปรียบเทียบความสามารถที่เกิดขึ้นจากเป้าหมายที่ตั้งไว้

ภาพด้านล่างนี้ที่เป็นภาพที่ปรับจากภาพที่นำเสนอโดย Andrade and Bunker (2009, p. 54) เพื่อแสดงให้เห็นภาพรวมของความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆ ในกระบวนการกำกับควบคุมตนเองและบทบาทของตัวแปรต่างๆ ที่มีผลต่อพัฒนาการของผู้เรียนตั้งแต่ก่อนเริ่มเรียน ระหว่างเรียน และหลังการเรียน

ภาพที่ 2 กระบวนการกำกับควบคุมตนเองในการเรียน



สำหรับการศึกษาในครั้งนี้ ตอนเริ่มต้นของการฝึกผู้เรียนน่าจะมีทักษะการกำกับควบคุมตนเองอยู่ในระดับหนึ่ง เพราะเป็นผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาและมีทักษะทางภาษามาบ้างแล้ว และเพื่อที่จะเข้าสู่กระบวนการเรียนรู้ ผู้เรียนจะต้องมีปฏิสัมพันธ์กับผู้สอน กับเพื่อนร่วมชั้นเรียนและกับบทเรียน โดยมีตัวแปรต่างๆ คือ 1) แรงจูงใจ (Motive) 2) วิธีการ (Methodes) หรือกระบวนการที่ผู้เรียนเรียน 3) เวลา (Time) 4) บรรยากาศทางกายภาพ (Physical environment) และ 5) บรรยากาศทางสังคม (Social environment) ที่ผู้เรียนต้องจัดสรรบริหารจัดการให้เหมาะสมกับสถานการณ์การเรียนของตนเองเพื่อเรียนรู้และพัฒนา 6) ความสามารถ (Performance) ของตนเองโดยไม่พึ่งพาผู้สอน

3. ระเบียบวิธีวิจัย

3.1 วัตถุประสงค์การทำวิจัยและสมมติฐาน

การศึกษาครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 2 ข้อ คือ

- เพื่อศึกษาการกำกับควบคุมตนเอง (Self-regulation) ในกลุ่มผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาในกรุงเทพมหานครในการเรียนภาษาฝรั่งเศสออนไลน์ (Online) และการเรียนภาษาฝรั่งเศสในชั้นเรียน (Onsite)
- เพื่อเปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างของการกำกับควบคุมตนเองของผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับอุดมศึกษาในการเรียนภาษาฝรั่งเศสออนไลน์และการเรียนภาษาฝรั่งเศสในชั้นเรียน

ก่อนเริ่มศึกษาข้อมูลที่ได้จากกลุ่มตัวอย่างตัวอย่างผู้วิจัยตั้งสมมติฐานไว้ดังนี้คือ

1. ในการเรียนภาษาฝรั่งเศสในห้องเรียนจริงและห้องเรียนเสมือนจริง (การเรียน

ออนไลน์) ผู้เรียนอาจมีการกำกับควบคุมตนเองทั้งที่เหมือนกันและแตกต่างกัน ทั้งด้านความคิด แรงจูงใจในการเรียน การทำแบบฝึกทักษะ ระดับของความพยายามและความอดทน เมื่อเผชิญปัญหา เพื่อแก้ไขปัญหาก็ที่ประสบระหว่างการเรียนรู้และการฝึกฝน

2. ความแตกต่างดังกล่าวอาจจะมาจากหลายสาเหตุที่สืบเนื่องมาจากบริบทการเรียนรู้ เช่น บรรยากาศการเรียนรู้ที่มีความแตกต่างกันมากระหว่างการเรียนรู้ในชั้นเรียนกับการเรียนออนไลน์ แรงกระตุ้นที่อาจจะมาจากผู้สอนและ/หรือผู้ร่วมชั้นเรียน ลักษณะ-รูปแบบกิจกรรมฝึกทักษะ ช่องทางการเรียนรู้ (ห้องเรียน-แพลตฟอร์ม) การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเรียนและกับผู้สอน เป็นต้น

3. ในการเรียนในห้องเรียน ผู้เรียนอาจจะมีการกำกับควบคุมตนเองที่ดีกว่าหรือมีประสิทธิภาพมากกว่าการเรียนรู้ออนไลน์ เช่น ผู้เรียนอาจจะมีกระบวนการคิดที่เป็นระเบียบ ใช้เหตุผล การประเมินค่าเรื่องที่ศึกษาและกิจกรรมที่ต้องทำมากกว่าการใช้อารมณ์และความสนใจ เนื่องจากมีปฏิสัมพันธ์โดยตรงกับผู้สอนและมีบรรยากาศการเรียนรู้ที่เป็นทางการมากกว่าการเรียนรู้ออนไลน์ที่ดูเหมือนว่าผู้เรียนจะมีอิสระในการจัดการเรียนรู้ในทุกๆ ด้านตามความสะดวกของผู้เรียนเอง

3.2 การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยเลือกกลุ่มตัวอย่าง (Sampling) จากการจับฉลาก (Simple Random) มหาวิทยาลัยที่เปิดสอนวิชาภาษาฝรั่งเศสในเขตกรุงเทพมหานครจำนวน 2 มหาวิทยาลัย เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างที่มีจำนวน 30 คน ตามแนวคิดการกำหนดขนาดตัวอย่างของการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลหลักของ Nastasi, B. K. and Schensul, S. L. (2005) ที่เป็นการศึกษาเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) และตามความสมัครใจของผู้ให้ข้อมูล ซึ่งก็คือหลังจากจับฉลากมหาวิทยาลัยผู้วิจัยจะติดต่อกลุ่มตัวอย่างที่มีคุณสมบัติตามที่กำหนดเพื่อสอบถามความสมัครใจที่จะเข้าร่วมเป็นอาสาสมัคร (Volunteer) ให้ข้อมูลเพื่อนำมาศึกษา เนื่องจากการศึกษาในครั้งนี้เป็นการศึกษาเชิงคุณภาพ (Qualitative Research)

โดยมีเกณฑ์การคัดเลือก ดังนี้คือ

- เป็นผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสในระดับอุดมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร
- เป็นผู้เรียนที่มีประสบการณ์การเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในห้องเรียนจริงและห้องเรียนเสมือนจริง
- ยินดีเป็นอาสาสมัครในโครงการวิจัย

3.3 การเก็บข้อมูล

การเก็บข้อมูลเป็นการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-structured Interview) เป็นภาษาไทยเพื่อให้ผู้ให้สัมภาษณ์เข้าใจคำถามและสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างตรงไปตรงมามากที่สุด โดยคำถามที่ใช้ได้ผ่านการตรวจสอบด้านความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) และความเที่ยง (Reliability) แล้ว ผู้วิจัยเลือกวิธีการสัมภาษณ์ เพราะเป็นการสอบถามประสบการณ์ที่ต้องการคำอธิบายโดยละเอียด การเก็บข้อมูลด้วยวิธีนี้ทำให้ได้ข้อมูลที่ตรงและละเอียดกว่าการทำแบบสอบถาม แม้จะเป็นการตั้งคำถามปลายเปิดก็ตาม

ในการสร้างคำถามในแบบสัมภาษณ์ผู้วิจัยได้แบ่งการเรียนรู้ออกเป็น 3 ช่วงเวลา คือ ก่อนการเรียนรู้ (4 คำถาม) ระหว่างเรียนรู้ (10 คำถาม) และหลังจากการเรียนรู้ (4 คำถาม) ซึ่งข้อคำถามในการสัมภาษณ์แยกออกเป็นด้านต่างๆ คือ 1) แรงจูงใจ (Motive) 2) วิธีการ (Methodes) 3) บรรยากาศทางกายภาพ (Physical environment) 4) บรรยากาศทางสังคม (Social environment) และ 5) ความสามารถ (Performance) ที่เป็นตัวแปรในกระบวนการกำกับการควบคุมตนเองในการเรียนที่กล่าวไว้ ผู้วิจัยไม่ได้กล่าวถึงตัวแปรด้านเวลา (Time) เนื่องจากเวลาในการเรียนจะถูกกำหนดโดยหลักสูตรที่ผู้เรียนสังกัดอยู่

การสัมภาษณ์จะอยู่ในรูปแบบออนไลน์เพื่อลดการเสี่ยงของการแพร่ระบาดของเชื้อไวรัส Covid-19 และเป็นการประหยัดค่าใช้จ่ายในการเดินทาง ผู้ทำการสัมภาษณ์จะเป็นผู้ช่วยผู้วิจัยเพื่อหลีกเลี่ยงความขัดแย้งทางผลประโยชน์ (Conflict of Interest) และก่อนการทำการสัมภาษณ์อาสาสมัครจะต้องศึกษา Informed Consent Form เพื่อทำความเข้าใจก่อนการอนุญาตให้สัมภาษณ์

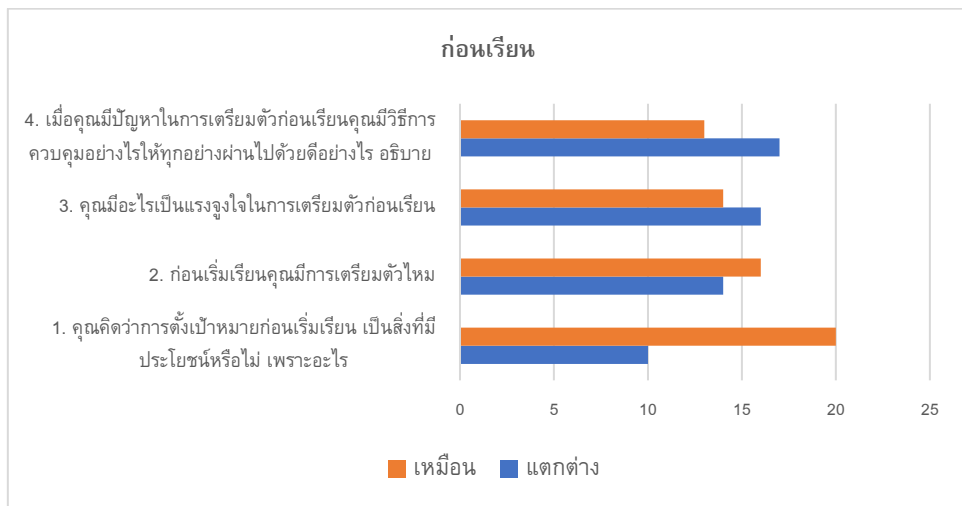
3.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยศึกษาคำอธิบายและความคิดเห็นของอาสาสมัครซึ่งก็คือคำตอบที่ได้จากการสัมภาษณ์ โดยเริ่มจากการเก็บข้อมูลและประเด็นสำคัญของการกำกับการควบคุมตนเองในการเรียนภาษาฝรั่งเศสในชั้นเรียนจริงและการเรียนในชั้นเรียนเสมือนจริง ต่อจากนั้น ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้ถ่ายทอดคำสัมภาษณ์เป็นลายลักษณ์อักษร และนำข้อมูลดังกล่าวมาวิเคราะห์และเปรียบเทียบ (Content Analysis) และชี้ให้เห็นประเด็นที่น่าสนใจ เช่น ความเหมือนและความแตกต่างของกระบวนการกำกับการควบคุมตนเองในการเรียนทั้ง 2 รูปแบบ และสรุปความเพื่อนำเสนอเป็นผลการศึกษาให้แก่ผู้สนใจได้ศึกษาต่อไป

4. ผลการศึกษา

ผู้วิจัยพบว่าผู้เรียนมีกระบวนการกำกับควบคุมตนเองที่เหมือนและแตกต่างกันในการเรียนในชั้นเรียนและการเรียนออนไลน์ทั้ง 3 ช่วง คือ ก่อนการเรียน ระหว่างเรียน และหลังเลิกเรียน (หลังจากเรียนในแต่ละวัน) ไม่มีสถานการณ์หรือตัวชี้วัดใดเป็นตัวบ่งชี้ว่าการเรียนทั้ง 2 รูปแบบเป็นไปในทิศทางเดียวกันหรือแตกต่างกันโดยสิ้นเชิง กล่าวคือ ก่อนเริ่มเรียนผู้เรียนกล่าวว่าในการเรียนทั้ง 2 รูปแบบการกำกับควบคุมตนเองแตกต่างกันในเรื่องการสร้างแรงจูงใจในการเตรียมตัวก่อนเข้าเรียน (16 คน) และการแก้ปัญหา (17 คน) ส่วนเรื่องการจัดเป้าหมายในการเรียน (10 คน) และการเตรียมตัวก่อนเข้าเรียน (16 คน) ยังไม่ค่อยแตกต่างกัน

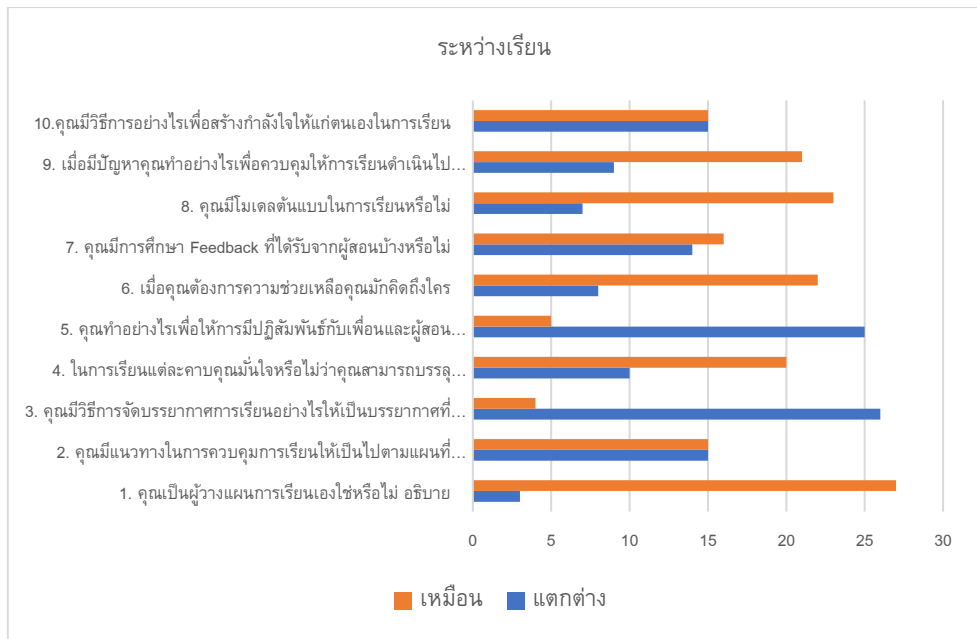
ภาพที่ 3 ความเหมือนและความแตกต่างของกลวิธีกำกับควบคุมตนเองในการเรียนในชั้นเรียนและการเรียนออนไลน์ (ก่อนเรียน)



ระหว่างเรียน สิ่งที่ผู้เรียนจำนวนมากคิดว่าการเรียนออนไลน์แตกต่างจากการเรียนในชั้นเรียน คือ การจัดบรรยากาศในการเรียน (26 คน) และการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและผู้สอน (25 คน) ส่วนเรื่องอื่นๆ ผู้เรียนส่วนใหญ่คิดว่ากระบวนการควบคุมตนเองมีความเหมือนกัน ได้แก่ การวางแผนการจัดการเรียนรู้ (27 คน) ความมั่นใจในการบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ (20 คน) การขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น (22 คน) การศึกษาข้อเสนอแนะที่ได้จากผู้สอน (16 คน) โมเดลต้นแบบในการเรียน (23 คน) และการแก้ปัญหา (21 คน) นอกจากนี้ ผู้สอนพบว่ามี 2 เรื่องที่ผู้เรียนจำนวนร้อยละ 50 คิดว่าเหมือนกัน และอีกร้อยละ 50 คิดว่า

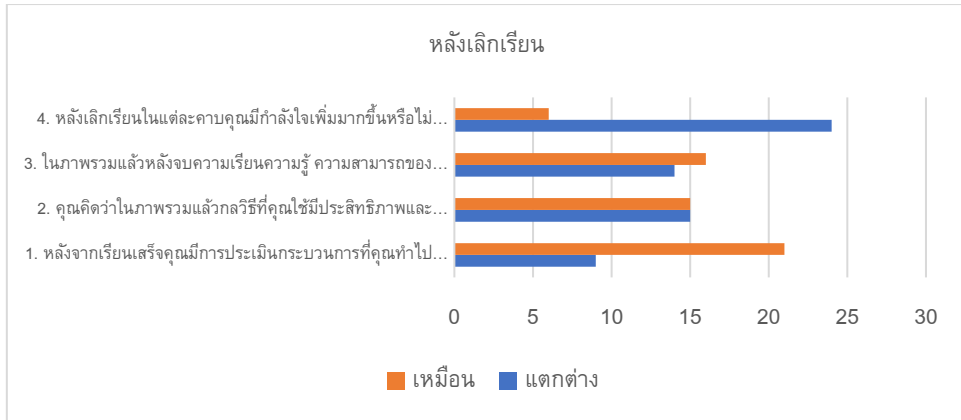
แตกต่างกัน คือ การควบคุมให้การเรียนเป็นไปตามแผนที่ตั้งไว้และการสร้างแรงจูงใจในการเรียนให้บรรลุจุดประสงค์ที่ตั้งไว้

ภาพที่ 4 ความเหมือนและความแตกต่างของกลวิธีกำกับควบคุมตนเองในการเรียนในชั้นเรียน และการเรียนออนไลน์ (ระหว่างเรียน)



หลังเลิกเรียนสิ่งที่ผู้เรียนจำนวนเกินร้อยละ 50 คิดว่ากระบวนการกำกับควบคุมตนเองแตกต่างกัน คือ ระดับกำลังใจที่ตนเองมีหลังเลิกเรียน (24 คน) แต่ในภาพรวมแล้วบริบทการเรียนทั้ง 2 รูปแบบไม่สามารถเป็นตัวชี้วัดประสิทธิภาพของกลวิธีการเรียนได้ เนื่องจากความคิดเห็นของผู้เรียนแยกออกเป็น 2 กลุ่มเท่าๆ กัน คือ ร้อยละ 50 ส่วนประเด็นที่ผู้เรียนคิดว่าการกำกับควบคุมตนเองเหมือนกันทั้งในการเรียนในชั้นเรียนและการเรียนออนไลน์ คือ การประเมินกระบวนการเรียนรู้ (21 คน) และพัฒนาของการเรียนรู้ (16 คน)

ภาพที่ 5 ความเหมือนและความแตกต่างของกลวิธีกำกับควบคุมตนเองในการเรียนในชั้นเรียนและการเรียนออนไลน์ (หลังเลิกเรียน)



4.1 ก่อนเริ่มเรียน

ก่อนเริ่มเรียน ผู้เรียน 29 คน คิดว่าการตั้งเป้าหมายมีประโยชน์ซึ่งแต่ละคนแสดงความคิดเห็นไว้หลายประเด็น ผู้วิจัยแยกได้ 4 ประเด็น คือ 1) เป็นหลักในการเรียน (15 คน) โดย AP¹⁸ และ AP¹⁸ คิดว่าการตั้งเป้าหมายไว้ล่วงหน้าทำให้เรียนรู้ได้อย่างเป็นขั้นตอนมากยิ่งขึ้น 2) เป็นแรงผลักดันให้พัฒนาความสามารถ (9 คน) แต่ในทางกลับกัน AP³ กล่าวว่า “ถ้าเราทำตามเป้าหมายได้แล้วเราก็อาจจะหยุดพัฒนาความสามารถได้” 3) เป็นทั้งหลักยึดและแรงผลักดัน (4 คน) และ 4) ทำให้รู้ระดับความสามารถของตนเอง (1 คน) AP⁹ คิดว่าการตั้งเป้าหมายทำให้ตนเองได้ประเมินตนเองว่ามีความรู้ ความสามารถในระดับใด และยังช่วยให้เห็นข้อบกพร่องของตนเองอีกด้วย นอกจากนี้ผู้เรียน 10 คนคิดว่าการตั้งเป้าหมายของการเรียนในชั้นเรียนและการเรียนออนไลน์มีความแตกต่างกัน กล่าวคือในการเรียนออนไลน์ผู้เรียนต้องตั้งเป้าหมายให้ชัดเจนมากๆ และต้องมีสมาธิมากกว่าการเรียนในชั้นเรียนเพราะในการเรียนออนไลน์ผู้เรียนเสียสมาธิได้ง่ายมากเนื่องจากบรรยากาศการเรียนไม่เอื้ออำนวย ยิ่งไปกว่านั้น AP⁷ และ AP²¹ กล่าวว่าในการเรียนออนไลน์ตนเองไม่ตั้งเป้าหมายเลยเพราะขาดแรงจูงใจในการเรียน

ผู้เรียน 25 คน กล่าวว่าตนเองศึกษาเนื้อหาก่อนเข้าเรียน เพราะกลัวจะเรียนตามเพื่อนไม่ทันและการเตรียมตัวล่วงหน้าจะทำให้เข้าใจได้ง่ายขึ้น สิ่งที่ผู้เรียนทำ คือ อ่านทบทวนและสรุปสิ่งที่เรียนไปแล้ว ทำความเข้าใจเนื้อหาใหม่ที่จะเรียน แต่ถ้าเนื้อหายากและยาวอาจทำ

¹ AP = Apprenant

ให้ผู้เรียนท้อแท้และเลิกอ่านได้ นอกจากนี้ผู้วิจัยพบว่าผู้เรียน 3 คนยังคงเป็นผู้ตาม เนื่องจากคอยคำสั่งของผู้สอนให้เตรียมล่วงหน้าเพื่อศึกษาก่อนเข้าเรียน ผู้เรียนอีก 5 คนไม่ศึกษาล่วงหน้า ถ้าผู้สอนไม่ได้สั่งให้เตรียมมาแต่ทบทวนสิ่งที่เรียนไปแล้วเท่านั้น เพราะเหนื่อยจากการเดินทาง ในทางตรงกันข้าม AP16 กล่าวว่า “ตนเองไม่เตรียมอ่านมาล่วงหน้าเพราะตนเองชอบความท้าทาย ความตื่นเต้น และอยากรู้อะไรจะได้เรียนอะไรต่อไป” สิ่งนี้เป็นแรงจูงใจให้เขาอยากเรียน ผู้วิจัยสังเกตได้ว่า วิธีการควบคุมให้เป็นไปตามแผนที่ตั้งไว้ของผู้เรียนมีความหลากหลายมาก คือ 1) ความอยากเข้าใจบทเรียนและอยากมีส่วนร่วมในชั้นเรียน (16 คน) 2) การทำ “To do list” ในแอปพลิเคชันเพื่อให้แจ้งเตือนเมื่อถึงเวลาทำกิจกรรมใดๆ (5 คน) 3) การเตรียมตัวล่วงหน้าเป็นนิสัยส่วนตัวอยู่แล้ว (2 คน) และ 4) การสร้างแรงกดดันให้แก่ตนเอง (2 คน) เช่น เกรดและการแข่งขันกับเพื่อน เมื่อเป็นการเรียนออนไลน์ ผู้เรียน 14 คนคิดว่าวิธีการเตรียมตัวเปลี่ยนแปลงไป ส่วนใหญ่กล่าวว่า จากที่เคยเตรียมตัวก่อนเข้าเรียนเปลี่ยนมาเป็นไม่เตรียมตัวเลยเพราะไม่มีแรงจูงใจซึ่งสาเหตุอาจจะเป็นเพราะผู้สอนไม่สามารถดูแลผู้เรียนเป็นรายบุคคลได้ สถานที่และบรรยากาศไม่เหมาะสมกับการเรียน เช่น การเรียนในห้องนอน การเปิดหาข้อมูลได้ตลอดเวลา และการต้องช่วยผู้ปกครองทำงานบ้าน เป็นต้น แต่มีผู้เรียน 2 คน กล่าวว่า การเรียนออนไลน์เป็นการเปิดโอกาสให้พวกเขามีเวลาเตรียมตัวมากขึ้น

เมื่อมีปัญหาในการเตรียมตัวก่อนเข้าเรียน ผู้เรียนมักปรับตนเองเพื่อแก้ปัญหาโดยเริ่มต้นจากการผ่อนคลายความตึงเครียดและให้กำลังใจตนเอง ปรับเปลี่ยนวิธีการวางแผนงานโดยการจัดลำดับการทำงานให้เป็นระบบมากยิ่งขึ้น เพื่อให้ดำเนินการเสร็จก่อนกำหนด แต่ AP30 กล่าวว่าถ้าเป็นเรื่องที่เคยเรียนมาแล้วหรือรู้อยู่แล้วก็จะไม่เตรียมตัวมาล่วงหน้า ผู้เรียนบางคนเปลี่ยนช่วงเวลาในการเตรียมตัวให้เหมาะสมมากยิ่งขึ้น และพยายามเตรียมตัวให้ดีขึ้นกว่าเดิม เช่น พยายามทำความเข้าใจแม้บทเรียนจะยากก็ตาม พิมพ์เอกสารออกมาอ่านหรือวิเคราะห์หาสาเหตุของปัญหาเพื่อแก้ไขทันที ผู้เรียน 17 คนคิดว่าการแก้ปัญหาในการเรียนออนไลน์แตกต่างไปจากการแก้ปัญหาเมื่อเรียนในชั้นเรียน คือ ถ้ามีประเด็นที่ไม่เข้าใจจะไม่ถามผู้สอนจึงต้องศึกษาด้วยตนเองมากยิ่งขึ้น ในทางตรงกันข้าม ผู้เรียน 2 คนคิดว่าการเรียนออนไลน์ทำให้เกิดปัญหาในการเรียนน้อยลง เพราะสามารถจับภาพหน้าจอได้ (Capture the screen) และยังทำให้มีเวลาทบทวนบทเรียนมากขึ้น

แรงจูงใจหลักในการเตรียมตัวก่อนเข้าเรียน คือ ความรู้และความสามารถที่จะได้จากการเรียนและความสามารถในการมีปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียน ผู้เรียนบางคนยังคิดถึงอนาคตของตนเองที่ต้องใช้ภาษาฝรั่งเศสในการสื่อสาร การมีโมเดล (Model) เช่น เพื่อนที่เรียนภาษาฝรั่งเศสเก่ง บุคคลที่มีอิทธิพลต่อความคิด (Influencer) ที่สื่อสารเป็นภาษาฝรั่งเศสได้เป็นอย่างดี เป็นต้น ปัจจัยภายนอกอื่นๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งคะแนนยังคงเป็นตัวแปรที่สำคัญในการกระตุ้นให้ผู้เรียนศึกษาบทเรียนมาล่วงหน้า ในการเรียนออนไลน์ ผู้เรียน 24 คนมีความคิดเห็น

สอดคล้องกันว่ามีแรงจูงใจในการเรียนลดลง เหตุผลหลักก็คือสภาพแวดล้อมและบรรยากาศไม่เหมาะสมกับการเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการขาดการมีปฏิสัมพันธ์ในคาบเรียน

4.2 ระหว่างเรียน

ผู้เรียน 23 คนเล่าว่า ในการเรียน ตนเป็นผู้วางแผนและกำหนดกลวิธีการเรียนเองซึ่งทุกคนมีความเห็นสอดคล้องกันว่าเป็นกลวิธีการเรียนที่ดีทำให้ตนเองเข้าใจเนื้อหาได้รวดเร็วยิ่งขึ้น เพราะได้ใช้กลวิธีที่เหมาะสมและสอดคล้องกับความต้องการของตนเอง ส่วนผู้เรียนอีก 7 คนไม่ได้กำหนดแนวทางการเรียนด้วยตนเอง เพราะทำตามความเคยชินที่ได้ปฏิบัติมาไม่ได้วิเคราะห์สถานการณ์และ/หรือรอให้ผู้สอนเป็นคนกำหนดเพราะเชื่อมั่นในตัวผู้สอนที่มีประสบการณ์ ความรู้ และความสามารถมากกว่า แต่มีผู้เรียน 2 คนใน 7 คนได้แสดงความคิดเห็นว่าอยากจะทำแผนการเรียนด้วยตนเองเพื่อจะได้ค้นหาวิธีที่เหมาะสมกับตนเองมากที่สุด สำหรับการเรียนออนไลน์ผู้เรียน 3 คนคิดว่าเป็นความแตกต่างด้วยเหตุผลที่เคยกล่าวมาแล้วคือการขาดแรงจูงใจในการเรียนเพราะไม่สามารถพูดคุยกับเพื่อนได้

ผู้เรียน 28 คนมีการกำกับควบคุมกระบวนการเรียนให้เป็นไปตามที่วางแผนไว้ เช่น 1) การให้เหตุผลแก่ตนเองว่าเพราะเหตุใดถึงต้องดำเนินการตามที่วางแผนไว้ 2) การให้กำลังใจตนเอง 3) การฟังคำแนะนำของผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้นเรียน 4) การทำตามจุดประสงค์การเรียนรู้ และ 5) การรักษาระเบียบวินัยของตนเอง ส่วนผู้เรียนอีก 2 คนไม่มีการกำกับควบคุมขั้นตอนการเรียนเพราะทำตามที่เคยทำมาแต่พยายามตั้งใจเรียนในห้องเพื่อให้ได้ประโยชน์สูงสุด ผู้เรียน 15 คนคิดว่าการควบคุมตนเองในการเรียนออนไลน์เหมือนกับการเรียนในชั้นเรียน ผู้เรียนอีก 15 คนมีความคิดเห็นว่าการควบคุมตนเองในการเรียนออนไลน์แตกต่างจากการเรียนในชั้นเรียน โดยมีเหตุผลดังนี้คือการขาดแรงจูงใจในการเรียนเพราะไม่มีแรงกดดันจากผู้สอน และการขาดเป้าหมายในการเรียน เป็นต้น บรรยากาศการเรียนไม่สามารถดึงดูดความสนใจและการเรียนออนไลน์จำเป็นต้องมีอุปกรณ์เพิ่มเติมขึ้นมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งอุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์

ในการจัดบรรยากาศการเรียนให้เป็นที่น่าสนใจผู้เรียนกล่าวถึง 3 ปัจจัยหลัก คือ 1) บุคคลรอบข้าง เช่น การนั่งเรียนกับเพื่อนสนิท และ/หรือเพื่อนที่ตั้งใจเรียน และการนั่งใกล้กับผู้สอน 2) ความสนุกสนาน เช่น บรรยากาศความเป็นวิชาการลดลง การมีมุขตลกบ้างในคาบเรียน และ 3) ความพร้อมของอุปกรณ์การเรียน ผู้เรียน 26 คนคิดว่าบรรยากาศในการเรียนออนไลน์แตกต่างจากการเรียนในชั้นเรียน คือ ด้านบุคคลผู้เรียนมุ่งเน้นการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้สอนมากกว่ากับเพื่อนร่วมชั้นเรียน ส่วนด้านสภาพแวดล้อมผู้เรียนให้ความสำคัญกับความเรียบร้อยของโต๊ะทำงาน ความโล่ง ปลอดโปร่ง การเปลี่ยนสถานที่เรียน ผู้เรียน 1 คนจาก

26 คนคิดว่า การเรียนออนไลน์มีความสนุกสนานกว่าการเรียนในชั้นเรียน เพราะผู้สอนพยายามสร้างความครื้นเครงและเนื้อหาง่ายกว่าการเรียนในชั้นเรียน

ในแต่ละคาบการเรียนผู้เรียน 17 คนมั่นใจว่าจะสามารถบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ได้ เพราะได้เตรียมตัวก่อนเข้าเรียนเป็นอย่างดี สามารถนำความรู้ไปใช้ได้ในการเรียน มีปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียน และมีสมาธิในการเรียน ส่วนผู้เรียนอีก 13 คนไม่มั่นใจเพราะคิดว่าเนื้อหายาก ตนเองไม่สามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ได้ บรรยากาศการเรียนไม่เอื้ออำนวยทำให้ไม่มีสมาธิในการเรียนและยังขาดความรอบคอบในการทำแบบฝึกหัด ผู้เรียน 10 คนคิดว่าการเรียนออนไลน์มีความแตกต่างกันออกไป ผลจากการสัมภาษณ์ชี้ให้เห็นว่า ผู้เรียน 3 คนมีความมั่นใจว่าจะสามารถบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ได้มากกว่าการเรียนในชั้นเรียน เนื่องจากสามารถหาข้อมูลได้ตลอดเวลา ผู้เรียน 5 คนมีความมั่นใจน้อยลง เพราะไม่สามารถพูดคุยกับเพื่อนได้และขาดสมาธิเวลาเรียน และผู้เรียนอีก 2 คนไม่มั่นใจเลยว่าตนเองจะสามารถบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ได้เพราะขาดแรงจูงใจและคิดว่าการเรียนออนไลน์มีอุปสรรคมากมาย

ในระหว่างเรียน วิธีการรักษาความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนและผู้สอนของผู้เรียนแตกต่างกันออกไปกับเพื่อนในชั้นเรียน ผู้เรียนให้ความสำคัญกับการพูดคุยกัน ความเข้าใจกัน ความสนุกสนาน ส่วนกับผู้สอน ผู้เรียนเน้นการรักษาระเบียบวินัย ความสุภาพ การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน สำหรับการเรียนออนไลน์ ผู้เรียน 25 คนคิดว่าการรักษาความสัมพันธ์ดังกล่าว มีความแตกต่างออกไปโดยเฉพาะอย่างยิ่งกับผู้สอน กล่าวคือผู้เรียนคิดว่าการเรียนออนไลน์บรรยากาศการเรียนไม่เป็นธรรมชาติทำให้ในบางครั้งไม่เข้าใจการแสดงออกและเจตนาของผู้สอนจึงทำให้ไม่กล้าพูดคุยและสอบถามผู้สอนโดยตรง ส่วนการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน ผู้เรียนชอบการทำงานเป็นกลุ่มย่อยที่ผู้สอนจัดให้

ในชั้นเรียน เมื่อผู้เรียนต้องการความช่วยเหลือผู้เรียนส่วนใหญ่คิดถึงเพื่อน (23 คน) มากกว่าผู้สอน (3 คน) เพราะการติดต่อเพื่อนง่ายกว่าการติดต่อผู้สอน และที่สำคัญคือผู้เรียนคิดว่าเพื่อนเข้าใจปัญหาของตนเอง เนื่องจากอยู่ในสถานการณ์เดียวกันและสามารถอธิบายด้วยภาษาที่เข้าใจง่ายกว่าผู้สอน ผู้เรียนขอความช่วยเหลือจากผู้สอน เพราะคิดว่าผู้สอนสามารถให้คำแนะนำได้ตรงประเด็นมากที่สุด ผู้เรียนอีก 4 คนกล่าวว่า เมื่อประสบปัญหาตนเองจะพยายามแก้ไขด้วยตนเองก่อน เพราะต้องการเรียนรู้และไม่ชอบขอความช่วยเหลือจากใคร ในการเรียนออนไลน์ ผู้เรียน 8 คนเปลี่ยนการขอความช่วยเหลือจากผู้สอนเป็นการขอความช่วยเหลือจากเพื่อน เพราะไม่สะดวกคุยกับผู้สอน (1 คน) และจากเพื่อนเป็นการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (7 คน) เพราะรู้สึกเกรงใจเพื่อน

ผู้เรียน 14 คนกล่าวว่า ตนเองมีโมเดล (Model) ต้นแบบในการเรียนซึ่งแบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม คือ 1) ผู้สอน (6 คน) เพราะเป็นผู้มีความรู้ ความสามารถและประสบการณ์ 2) เพื่อน (2 คน) เพราะขยันและตั้งใจเรียน 3) ผู้มีอิทธิพลทางความคิด (Influencer) (5 คน) เพราะเป็น

ต้นแบบที่เห็นได้ชัดในการสื่อสารเป็นภาษาฝรั่งเศส และ 4) รุ่นพี่ (1 คน) เพราะประสบความสำเร็จในการทำงาน ผู้เรียน 16 คนไม่มีโมเดลต้นแบบ เพราะไม่อยากเปรียบเทียบตนเองกับผู้อื่น เนื่องจากเป็นแรงกดดันด้านลบ ผู้เรียนกลุ่มนี้คิดว่าการเปรียบเทียบและการประเมินพัฒนาการความสามารถของตนเองเป็นสิ่งที่สร้างสรรค์กว่า และผู้เรียน 7 คนกล่าวว่า ในการเรียนออนไลน์โมเดลต้นแบบของตนเองเปลี่ยนไปจากที่เรียนในชั้นเรียน คือ จากไม่มีโมเดลกลายเป็นยึดเพื่อนในชั้นเรียนเป็นโมเดล (4 คน) เพราะเห็นว่าเพื่อนมีความกระตือรือร้น ขยัน และสามารถจดบันทึกความรู้ได้เป็นอย่างดี แต่ในทางตรงกันข้าม จากที่เคยมองผู้สอนและเพื่อนเป็นโมเดลเมื่อเปลี่ยนสถานการณ์การเรียนมาเป็นการเรียนออนไลน์กลายเป็นไม่มีโมเดล เพราะไม่มีแรงจูงใจในการเรียนเลย (3 คน)

ผู้เรียนทุกคนศึกษาคำแนะนำ (Feedback) ที่ได้จากผู้สอน เพราะคิดว่า คำแนะนำมีความชัดเจนและอยากพัฒนาตนเอง อย่างไรก็ตาม ก่อนจะเริ่มปรับปรุงงานหรือพัฒนาตนเองตามที่คุณสอนชี้แนะผู้เรียนได้คิดทบทวนคำแนะนำดังกล่าว และวิเคราะห์ประเด็นปัญหาว่าเป็นข้อผิดพลาดของตนเองจริงหรือไม่ นอกจากนี้ ผู้เรียนยังกล่าวอีกว่า คำแนะนำของผู้สอนยังทำให้ตนรู้ว่าตนเองมีจุดเด่นอะไรทำให้เข้าใจและมีความรู้มากยิ่งขึ้น ผู้เรียน 14 คนคิดว่าการเรียนออนไลน์การให้ข้อมูลย้อนกลับของผู้สอนเปลี่ยนไป ผู้เรียน 9 คนคิดว่า คำแนะนำของผู้สอนมีความละเอียดน้อยลง ผู้เรียนจึงต้องศึกษาด้วยตนเองมากขึ้นและค้นหาข้อมูลด้วยตนเอง แต่ในทางตรงกันข้าม AP2 คิดว่า คำชี้แนะของผู้สอนเมื่อเรียนออนไลน์ละเอียดกว่าการเรียนในชั้นเรียน และผู้เรียนอีก 4 คนกล่าวว่า ในการเรียนออนไลน์ ผู้สอนไม่ให้คำแนะนำเลยเมื่อตนเองส่งงานไป

เมื่อเกิดปัญหาระหว่างการเรียนในชั้นเรียน วิธีการกำกับควบคุมตนเองให้การเรียนรู้ดำเนินต่อไปตามแผนที่กำหนดไว้ คือ 1) การปรับอารมณ์ เช่น การให้กำลังใจตนเอง หยุดทำงานที่กำลังเป็นปัญหาชั่วคราว 2) การปรับแนวคิด เช่น การบอกกับตัวเองว่า “ทำให้ดีที่สุด / แต่ละคนมีความแตกต่างกัน” เพื่อยอมรับผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นก่อนดำเนินการแก้ไข 3) การวิเคราะห์หาสาเหตุของปัญหาเพื่อหาทางแก้ไข และ 4) การวางแผนการทำงานใหม่ เช่น การกำหนดวันทำงานต้องเสร็จให้เร็วขึ้น เพื่อมีเวลาแก้ไขผลงานให้ดียิ่งขึ้น ผู้เรียน 9 คนคิดว่า กระบวนการกำกับควบคุมตนเองในการแก้ไขปัญหาในช่วงการเรียนออนไลน์มีความแตกต่างไปจากการเรียนในชั้นเรียน โดยความคิดเห็นของผู้เรียนแยกออกเป็น 2 ประเด็น คือ ผู้เรียน 6 คนคิดว่า การแก้ไขปัญหาช่วงการเรียนออนไลน์ดีกว่าช่วงการเรียนในชั้นเรียน เพราะสามารถหาข้อมูลเพิ่มเติมได้ตลอดเวลา และบางครั้งสามารถดูคลิปการสอนย้อนหลังได้ ส่วนผู้เรียนอีก 3 คนคิดว่า การแก้ปัญหาในช่วงการเรียนออนไลน์ทำได้ยากและมีประสิทธิภาพน้อยกว่า เพราะมีปัญหาเทคนิคมากมายและติดต่อผู้สอนยากกว่าการเรียนในชั้นเรียน

วิธีการสร้างแรงจูงใจในการเรียนของผู้เรียนแยกได้เป็น 4 วิธี คือ 1) การเห็นพัฒนาการของตนเอง 2) การมีทัศนคติที่ดี เช่น การคิดว่าข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นคือการเรียนรู้ 3) การได้รับกำลังใจจากเพื่อน และ 4) การคิดถึงอนาคต เช่น การมีประสบการณ์ ต่างประเทศ ความสามารถในการสื่อสารเป็นภาษาฝรั่งเศส และเกรด ผู้เรียน 15 คนคิดว่าการสร้างแรงจูงใจในช่วงการเรียนออนไลน์มีความแตกต่างออกไป โดยสาเหตุหลักคือการขาดแรงจูงใจในการเรียนตั้งแต่เริ่มต้นทำให้ต้องลดเป้าหมายลงและต้องปรับเปลี่ยนพฤติกรรม โดยต้องมีความพยายามเพิ่มมากขึ้น

4.3 หลังเลิกเรียน

หลังเลิกเรียน ผู้เรียน 20 คนประเมินผลสัมฤทธิ์และความเหมาะสมของกลวิธีการเรียนที่ใช้ไป ผู้เรียนกล่าวว่า เมื่อทราบว่าการวิธีใดไม่เหมาะสมก็จะเรียนรู้และปรับเปลี่ยนใหม่ในอนาคต เพื่อให้การเรียนมีประสิทธิภาพมากที่สุด ผู้วิจัยสังเกตว่าการประเมินกลวิธีดังกล่าวโดยตัวผู้เรียนเองแยกออกเป็นหลายช่วงเวลาด้วยกัน คือ หลังทำแบบฝึกทักษะ ก่อนและหลังทำแบบทดสอบ และสิ้นสุดการศึกษา ส่วนผู้เรียน 10 คนไม่ประเมินกลวิธีเพราะความเหนื่อยล้าจากการเรียน (3 คน) หรือใช้คะแนนสอบเป็นเกณฑ์วัดประสิทธิภาพของกลวิธีการเรียน (5 คน) ดังนั้นผู้เรียนกลุ่มนี้ก็จะไม่ได้คิดวิเคราะห์จุดเด่นและข้อควรปรับปรุงของตนเอง และผู้เรียนอีก 2 คนกล่าวว่า ไม่เคยคิดถึงประเด็นนี้มาก่อน ในการเรียนออนไลน์ผู้เรียน 9 คนคิดว่าการเปลี่ยนแปลงโดยผู้เรียน 8 คนกล่าวว่า ไม่มีการประเมินกลวิธีการเรียนเลย เพราะขาดแรงจูงใจและต้องการพักผ่อนสายตา เนื่องจากต้องจ้องจอเป็นเวลานาน และอีก 1 คนกล่าวว่า จำนวนครั้งในการประเมินลดลง เนื่องจากขาดสมาธิในการเรียน

ในภาพรวมแล้ว ผู้เรียน 28 คนคิดว่า กลวิธีการเรียนของตนเองมีประสิทธิภาพ โดยดูได้จากผลสัมฤทธิ์ของการเรียนและความสามารถในการประยุกต์ความรู้ที่เรียนไปใช้ได้ เช่น ในการทำแบบฝึกทักษะและการทำแบบทดสอบ นอกจากนี้ ผู้เรียนยังคิดว่า กลวิธีที่ตนเองใช้นั้นมีความเหมาะสมกับตนเอง ส่วนผู้เรียนอีก 2 คนคิดว่า กลวิธีการเรียนของตนไม่มีประสิทธิภาพ เพราะยังไม่พึงพอใจกับระดับความสามารถของตนเอง เมื่อเทียบกับจำนวนเวลาที่เรียนภาษาฝรั่งเศส ผู้เรียน 15 คนคิดว่า ประสิทธิภาพของกลวิธีการเรียนในชั้นเรียนและการเรียนออนไลน์เท่ากัน และผู้เรียนอีก 15 คนคิดว่าประสิทธิภาพของการเรียนลดลงในการเรียนออนไลน์ เพราะสามารถหาข้อมูลได้ตลอดเวลาทำให้ไม่ได้ฝึกฝนและท่องจำอย่างที่ปฏิบัติในชั้นเรียน อีกทั้งยังไม่มีโอกาสได้นำความรู้ไปประยุกต์ใช้

หลังจากเรียน ผู้เรียน 29 คนคิดว่า ตนเองมีความรู้ความสามารถเพิ่มมากขึ้น แม้ว่า จะเป็นการสะสมความรู้ทีละเล็กละน้อย และ/หรือเข้าใจเรื่องที่เคยเรียนมาแล้วลึกซึ้งมากขึ้น ผู้เรียน 14 คนคิดว่า การเรียนออนไลน์มีความแตกต่างออกไป กล่าวคือพัฒนาการของตนเอง

เพิ่มขึ้นซ้ำว่าการเรียนในชั้นเรียน เนื่องจากมีสมาธิในการเรียนน้อยกว่า บรรยากาศไม่ส่งเสริมการเรียนรู้เท่าที่ควรจนทำให้บางครั้งไม่ตั้งใจเรียน จึงไม่เข้าใจบทเรียนดังกล่าว

ผู้เรียน 14 คนคิดว่า หลังเลิกเรียนตนเองมีกำลังใจเพิ่มมากขึ้น เพราะรู้ว่าตนเองมีพัฒนาการเพิ่มมากขึ้น และที่สำคัญคือได้รับคำชื่นชมจากผู้สอน ส่วนผู้เรียนอีก 16 คนคิดว่าตนเองไม่ค่อยมีกำลังใจ เพราะเนื้อหาที่เรียนยากขึ้นเรื่อยๆ และมีรายละเอียดเพิ่มขึ้นทำให้บางครั้งรู้สึกท้อแท้ และผู้เรียน 24 คนคิดว่า สถานการณ์การเรียนออนไลน์มีความแตกต่างออกไป กล่าวคือผู้เรียน 17 คนคิดว่า ตนเองหมดกำลังใจ เพราะขาดการมีปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นธรรมชาติกับเพื่อนและผู้สอน บรรยากาศการเรียนมีความจำเจ ไม่มีอะไรแปลกใหม่และที่สำคัญคือ ต้องแก้ปัญหาทุกอย่างด้วยตนเอง ส่วนผู้เรียนอีก 7 คนมีความคิดในทิศทางตรงกันข้าม คือ มีกำลังใจมากขึ้น เพราะได้อยู่ในบรรยากาศที่คุ้นเคย เช่น การเรียนที่บ้านและที่สำคัญคือไม่เสียเวลาในการเดินทาง

5. บทสรุป

การกำกับควบคุมตนเองในการเรียนภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียนชาวไทยในระดับอุดมศึกษาในรูปแบบการเรียนในชั้นเรียนและการเรียนออนไลน์มีทั้งเหมือนและแตกต่างกัน ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อ 1 และ 2 ที่ตั้งไว้ และไม่มีปัจจัยใดตัวชี้วัดใดบ่งชี้ว่าการเรียนทั้ง 2 รูปแบบเป็นไปในทิศทางเดียวกันหรือแตกต่างกันโดยสิ้นเชิง กล่าวคือปัจจัยหลักที่มีผลต่อกระบวนการดังกล่าว คือ แรงจูงใจและบรรยากาศการเรียน ผู้วิจัยพบว่า นอกเหนือจากแรงจูงใจแล้ว ตัวแปรสำคัญที่กำหนดทิศทางในการเรียน คือ แรงกดดันทั้งด้านบวกและด้านลบ อารมณ์ ความรู้สึก และกำลังใจ ระดับของกำลังใจของผู้เรียนจะสูงขึ้นเมื่อผลลัพธ์ที่ผู้เรียนได้จากการเรียนอยู่ในเกณฑ์ดี เช่น สามารถโต้ตอบกับผู้สอนได้ ผลการเรียนรู้ คำชื่นชมจากผู้สอน การรับรู้ถึงพัฒนาของตนเอง เป็นต้น ส่วนสิ่งที่บั่นทอนกำลังใจและแรงจูงใจของผู้เรียน คือ การขาดการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในชั้นเรียน การขาดการเอาใจใส่จากผู้สอน และบรรยากาศการเรียนที่เป็นวิชาการมากเกินไป ในการเรียนออนไลน์ สิ่งที่แตกต่างจากการเรียนในชั้นเรียน คือ ผู้เรียนต้องศึกษาด้วยตนเองและแก้ไขปัญหาด้วยตนเอง แต่ผู้เรียนก็สามารถค้นหาข้อมูลได้อย่างอิสระ จากการศึกษาคำตอบที่ได้จากการสัมภาษณ์ ผู้วิจัยพบว่า การหาข้อมูลของผู้เรียนนั้นสามารถช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจบทเรียนได้ดียิ่งขึ้น แต่ในทางกลับกัน ในบางครั้งการค้นหาความรู้เพิ่มเติมส่งผลลบต่อผู้เรียน กล่าวคือผู้เรียนไม่ได้ฝึกคิดวิเคราะห์ และสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง สิ่งที่ผู้เรียนทำ คือ คัดลอกสิ่งที่สืบค้น เพื่อตอบคำถามในแบบฝึกหัด ผู้วิจัยคิดว่า ในความเป็นจริงแล้วการศึกษาด้วยตนเองและการค้นหาความรู้เพิ่มเติมเป็นเรื่องที่น่าสนใจและควรส่งเสริมเป็นอย่างมาก ถ้าผู้เรียนสามารถนำมาปรับใช้ได้

อย่างถูกวิธี เมื่อการเรียนการสอนกลับมาสู่สภาวะปกติซึ่งก็คือการเรียนในชั้นเรียน ถ้าผู้สอนอธิบายพร้อมกับการชี้แนะแนวทางที่เหมาะสมในการค้นหาข้อมูล การนำข้อมูลที่ได้มาประยุกต์ใช้อย่างถูกต้องให้แก่ผู้เรียน กลวิธีดังกล่าวก็น่าจะเป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน นอกจากนี้ การชี้แจงวิธีปฏิบัติตนในชั้นเรียนเพื่อสร้างความเข้าใจอันดีระหว่างผู้เรียนและผู้สอนก็น่าจะสามารถลดความตึงเครียดและแรงกดดันด้านลบและบรรยากาศการเรียนก็น่าจะมีความผ่อนคลายมากยิ่งขึ้น ผู้วิจัยยังพบว่าผู้เรียนอยากจะมีส่วนร่วมในชั้นเรียนแต่ยังขาดความกล้า ดังนั้นการสร้างความเข้าใจกันระหว่างผู้เรียนและผู้สอนน่าจะเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้กล้าแสดงออกมากยิ่งขึ้น และไม่ว่าจะเป็นการเรียนในบริบทใด ผู้เรียนปรารถนาอยากได้ข้อมูลย้อนกลับจากผู้สอนเพื่อปรับปรุงงานและพัฒนาตนเองให้ดียิ่งขึ้น ผู้สอนอาจจัดสรรเวลาให้ผู้เรียนได้สอบถามเป็นการส่วนบุคคล เพื่อผู้เรียนจะได้คำชี้แนะที่ตรงประเด็นและเหมาะสมกับตนเองมากที่สุด กล่าวโดยสรุป ไม่ว่าจะการเรียนการสอนจะอยู่ในรูปแบบใด สิ่งที่เป็นแรงผลักดันให้การเรียนมีประสิทธิภาพ คือ แรงจูงใจและบรรยากาศการเรียนที่ดีและเหมาะสม สมมติฐานที่ 3 จึงไม่เป็นความจริง ดังนั้นการค้นหาจุดที่ทั้งผู้เรียนและผู้สอนมีความคิดเห็นตรงกัน เช่น โดยการพูดคุยกันเพื่อรับทราบสิ่งที่อีกฝ่ายต้องการ การศึกษาคุณลักษณะของผู้เรียน เป็นต้น จึงเป็นวิธีหนึ่งที่ส่งเสริมให้การสอนและการเรียนรู้มีประสิทธิภาพมากขึ้น นอกจากนี้ การศึกษาในเชิงลึกเกี่ยวกับการกำกับควบคุมตนเองในการเรียนภาษาฝรั่งเศส หรือ การศึกษาเชิงเปรียบเทียบกับการกำกับควบคุมตนเองในการเรียนภาษาต่างประเทศอื่นๆ ก็เป็นเรื่องที่น่าสนใจเป็นอย่างยิ่ง

เอกสารอ้างอิง

- Andrade, M. S., & Bunker, E. L. (2009). A model for self-regulated distance language learning. *Distance Education*, 30(1), 47-61. <https://doi.org/10.1080/01587910902845956>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Cho, M.-H., Cheon, J., & Lim, S. (2021). Preservice teachers' motivation profiles, self-regulation, and affective outcomes in online learning. *Distance Education*, 42(1), 37-54. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869528>

- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). A. Using Web-based Pedagogical Tools as Scaffolds for Self-regulated Learning. *Instructional Science*, 33, 513–540. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1278-3>
- Duncan, T.G., & McKeachie, W.J. (2005). The making of the Motivated Strategies for learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_6
- Hanno, E., & Surrain, S. (2019). The Direct and Indirect Relations Between Self-Regulation and Language Development Among Monolinguals and Dual Language Learners. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(1), 75-89. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00283-3>
- Hartnett, M., St. George, A., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20-38. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i6.1030>
- Hoch, E., Scheiter, K., & Schüler, A. (2019). Implementation Intentions for Improving Self-Regulation in Multimedia Learning: Why Don't They Work? *The Journal of Experimental Education*, 88(4), 536-558. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1628693>
- Hromalik, C. D., & Koszalka, T. A. (2018). Self-regulation of the use of digital resources in an online language learning course improves learning outcomes. *Distance Education*, 39(4), 528-547. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1520044>
- Manavipour, D., & Saeedian, Y. (2016). The role of self-compassion and control belief about learning in university students' self-efficacy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 121-126. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.02.003>
- Martínez-López, Z., Villar, E., Castro, M., & Tinajero, C. (2021). Self-regulation of academic emotions: recent research and prospective view. *Anales de Psicología*, 37(3), 529-540. <https://doi.org/10.6018/analesps.415651>
- Naseri, S., & Motalebzadeh, K. (2016). Podcasts: A Factor to Improve Iranian EFL Learner' Self-Regulation Ability and Use of Technology. *Educational Technology & Society*, 19(2), 328-339. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.2.328>
- Nastasi, B. K. & Schensul, S. L. (2005). Contributions of qualitative research to the validity of intervention research. *Journal of School Psychology*, 43(3), 177-195.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Saks, K., & Leijen, Äli. (2014). Model for supporting cognitive and metacognitive strategies in technology enhanced language learning. Workshop Proceedings of the 22nd International Conference on Computers in Education, ICCE 2014. 630-639. <https://www.etis.ee/Portal/Publications/Display/a2e13ae7-9b7e-4cf2-9d11-221a278af7d2>
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understanding and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319 <https://doi.org/10.1007/BF02213418>
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Severini, Eva & Kožuchová, Mária & Kuruc, Martin & Kostrub, Dušan. (2022). SELF-REGULATION OF LEARNING IN THE NATURAL SCIENCE OF FUTURE TEACHERS. *Proceedings Journal of Interdisciplinary Research*. 10, 289-293. https://www.researchgate.net/publication/357901567_SELF-REGULATION_OF_LEARNING_IN_THE_NATURAL_SCIENCE_OF_FUTURE_TEACHERS
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721-1731. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.017>
- Winters, F., Greene, J., & Costich, C. (2008). Self-Regulation of Learning within Computer-based Learning Environments: A Critical Analysis. *Educational Psychology Review*, 20, 429-444. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9080-9>

- Yabukoshi, T. (2018). Self-regulation and self-efficacy for the improvement of listening proficiency outside the classroom. *The Language Learning Journal*, 49(1), 27-40. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1472626>
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and overview. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>