

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษาการพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อ
ความเข้าใจ โดยใช้กิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 มี
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

ความสำคัญและความหมายของการอ่าน

การอ่านเป็นทักษะที่สำคัญและมีคุณค่าในสังคมปัจจุบัน ความเจริญก้าวหน้าทาง
วิทยาการใหม่ ๆ ทำให้มนุษย์ต้องค้นคว้าหาความรู้อยู่เสมอ การอ่านจึงเป็นเครื่องมือในการแสวง
หาความรู้ เพื่อนำข้อมูลที่ได้มาประกอบการคิด การตัดสินใจ เป็นการส่งเสริมพัฒนาการทางด้าน
สติปัญญา และเป็นการพัฒนาคุณภาพชีวิตให้ดีขึ้น นอกจากนี้ในด้านการเรียนถือว่าการอ่านเป็น
ทักษะพื้นฐานในการเรียนรู้ ปัจจัยในการประสบความสำเร็จทางการเรียนขึ้นอยู่กับความ
สามารถในการอ่านเป็นสำคัญ

การอ่านมีหลายความหมายขึ้นอยู่กับความสนใจของแต่ละบุคคลในสาขาวิชาการอ่าน
เป็นกระบวนการที่ซับซ้อนและเป็นกระบวนการที่มีมุมมองหลายมิติ สามารถให้นิยามได้ต่างๆ กัน
ตามแง่มุมที่มองนิยามการอ่านจึงมีมากมายตั้งแต่สั้น ๆ ง่าย ๆ ไปจนถึงกระบวนการทางสมอง
ขั้นสูงซึ่งค่อนข้างเข้าใจยาก อย่างไรก็ตามเราสามารถจัดหมวดหมู่ของคำนิยามเหล่านี้ได้ โดยใช้
แนวคิดของผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านที่ได้จัดแยกคำนิยามของการอ่านให้เป็นจำพวกต่าง ๆ ดังนี้

1. การอ่านเป็นพัฒนาการของทักษะ (Reading as skill development) การอ่านใน
ทัศนะนี้ถือว่าการอ่านไม่ใช่กระบวนการทางภาษาที่เป็นไปตามธรรมชาติ ทักษะการอ่านไม่
สามารถพัฒนาได้โดยปราศจากการสอน (Aulls, 1982) การอ่านถือเป็นทักษะที่ซับซ้อนสามารถ
แบ่งออกเป็นทักษะย่อย ๆ ที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กันเป็นลำดับ ตั้งแต่ทักษะง่าย ๆ ไปจนถึงทักษะที่

ซับซ้อนและยากขึ้น ทักษะสำคัญคือ การบ่งชี้คำและเข้าใจความ ซึ่งแต่ละทักษะก็แบ่งเป็นทักษะย่อย ๆ ได้อีก

การให้นิยามของการอ่านเป็นทักษะที่สามารถพัฒนาขึ้นได้ด้วยการสอนนี้ เป็นประโยชน์ต่อการจัดการเรียนการสอนในแง่ที่ว่าทักษะย่อย ๆ ที่แบ่งไว้สามารถสอน ส่งเสริม และทดสอบได้โดยตรง เพราะสามารถแบ่งการสอนและการฝึกออกเป็นหน่วยย่อย ๆ ทีละหน่วย แต่ก็มักจะมีปัญหาในเรื่องการถ่ายโยงทักษะต่าง ๆ ไปใช้ในสถานการณ์ของการอ่านข้อความ เรื่องราวหรือหนังสือที่มีเนื้อหายาวหรือยากขึ้น เพราะแนวคิดนี้มักละเลยการสอนวิชาบูรณาการทักษะย่อย ๆ เข้าด้วยกัน

2. การอ่านเป็นกระบวนการ Aulls (1982) กล่าวว่า การอ่านสามารถเรียนรู้ได้ตามธรรมชาติเช่นเดียวกับการพูดซึ่งไม่ต้องมีการสอนโดยตรง แต่เนื่องจากการอ่านมีลักษณะเฉพาะคือมีสัญลักษณ์ที่แทนความหมายของคำในภาษาพูดของเด็ก ซึ่งเด็กจะต้องเรียนรู้ความหมายของภาษาเขียนหรือสัญลักษณ์นั้น ทำให้การศึกษาความสัมพันธ์ของสิ่งที่กระทำในระหว่างการอ่านเพื่อที่จะจัดระเบียบสารสนเทศกับความรู้อันเป็นพื้นฐานทางภาษาของเด็กในการสร้างความหมายของสิ่งที่อ่าน การอ่านเป็นการตอบสนองต่อสัญลักษณ์ทางภาษาที่เป็นตัวแทนของภาษาพูด (Fries, 1963) และการอ่านเป็นกระบวนการของการถอดความของภาษาเขียน (Walcutt, 1982) การอ่านเป็นกระบวนการที่ผู้อ่านรับรู้สารที่เป็นความรู้ ความคิด ความรู้สึก และความคิดเห็น ที่ผู้เขียนถ่ายทอดออกมาเป็นลายลักษณ์อักษร และการที่ผู้อ่านจะเข้าใจสารได้มากน้อยเพียงไร ขึ้นอยู่กับประสบการณ์และความสามารถในการใช้ความคิด (ณนิรัตน์ สุขโชติรัตน์, 2537)

การให้นิยามของการอ่านเป็นกระบวนการนี้ เน้นกระบวนการในการรับสารที่เป็นภาษาเขียน ซึ่งผู้เขียนต้องการจะสื่อความหมาย ในทำนองเดียวกัน Spache และ Spache (1969) อ้างถึงใน สุจิตรา ศรีนวล, 2534) ได้ให้นิยามของการอ่านว่า เป็นกระบวนการทางสมอง คือกระบวนการคิด และสอดคล้องกับ Thorndike (1917 อ้างถึงใน Dechant, 1982) ที่กล่าวว่า การอ่านเป็นกระบวนการของการคิด

จุดเน้นของการสอนอ่านตามแนวคิดที่ว่า การอ่านเป็นกระบวนการนี้คือมุ่งให้ผู้อ่านสามารถนำความรู้เรื่องทักษะการอ่านต่าง ๆ มาผสมผสานกันอย่างเหมาะสม เพื่ออ่านเรื่องราวที่เป็นภาษาเขียนในหลาย ๆ ทักษะได้อย่างถูกต้อง มีประสิทธิภาพ การสอนอ่านตามแนวนี้จะสอนกลวิธีการอ่านให้ได้เร็วและมีความหมาย เช่น การอ่านเป็นกลุ่มคำ การใช้การคาดคะเนล่วงหน้า

การถามตนเอง การสอนความหมายของคำ เน้นให้สอนในรูปวลีหรือประโยค เพื่อให้รู้หน้าที่ของคำ ในประโยคหรือข้อความไปพร้อม ๆ กับการรับรู้ความหมาย

3. การอ่านเป็นความเข้าใจ การอ่านตามนิยามนี้มุ่งเน้นเรื่องการให้ความหมายที่ ถูกต้องจากเรื่องที่อ่าน แนวคิดนี้เชื่อว่ามนุษย์มีกลไกในการรับรู้ การเก็บรวบรวมสารสนเทศ การ สร้างความรู้ สามารถสรุปอ้างอิง สร้างความคิดใหม่หรือจัดรวบรวมโครงสร้างความคิดใหม่ (Aulls, 1982)

การศึกษาเพื่อพัฒนาการอ่านตามแนวคิดนี้ มุ่งที่จะช่วยให้ผู้อ่านสามารถเห็น ความสัมพันธ์ของความรู้ที่ได้สะสมจากชีวิตประจำวันกับความเข้าใจในการอ่าน และให้สามารถ เชื่อมประสานความรู้เดิมและความรู้ใหม่เข้าด้วยกัน

4. การอ่านเป็นกิจกรรมการใช้สายตา การอ่านตามนิยามนี้ให้ความสำคัญและ ศึกษาค้นคว้าเรื่องการมองเห็นหรือกิริยาของดวงตา ตั้งแต่การเคลื่อนไหวสายตา การจับสายตา การอ่านย้อนกลับแล้วนำความรู้ไปใช้ในการจัดโปรแกรมการอ่าน โดยเน้นพัฒนาทักษะทางตา (Spache และ Spache, 1969)

5. การอ่านเป็นการรับรู้ การอ่านตามนิยามนี้เกี่ยวกับกระบวนการรู้จักคำและการให้ ความหมายที่ขึ้นอยู่กับพื้นฐานและประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน ความรู้และประสบการณ์ที่แตก- ต่างกันของผู้อ่านมีผลทำให้การรับรู้สิ่งที่เหมือนกันแตกต่างกันได้ โดยที่ความรู้และประสบการณ์ นี้มีผลจากปัจจัยต่าง ๆ เช่น อายุ การฝึกอบรม ความพร้อม รวมทั้งทักษะหรือความชำนาญของ การอ่าน ดังนั้นการอ่านคำหรือข้อความของแต่ละคนบางครั้งความหมายในความคิดของเขาก็ไม่ เหมือนกัน (Spache และ Spache, 1969)

6. การอ่านเป็นผลสะท้อนภูมิหลังทางวัฒนธรรม การอ่านตามนิยามนี้เน้นว่า กระบวนการอ่านตั้งอยู่บนรากฐานด้านสังคมและวัฒนธรรม ปัจจัยต่าง ๆ ทางสังคม เช่น ระดับ การศึกษา ความสนใจ ระดับรายได้ อาชีพบิดามารดา รวมทั้งความมั่นคงของครอบครัวล้วนเป็น สิ่งที่มีอิทธิพลต่อการอ่านทั้งสิ้น (Spache และ Spache, 1969)

7. การอ่านเป็นพัฒนาการของมนุษย์ การอ่านตามนิยามนี้มองการอ่านเป็นสมรรถภาพของมนุษย์ที่เปลี่ยนแปลงไปได้ทั้งในด้านปริมาณและคุณภาพ โดยอธิบายว่าคุณลักษณะพื้นฐานของชีวิตคือ ความสามารถในการเปลี่ยนแปลงและประยุกต์ตนให้เข้ากับสภาพแวดล้อม การอ่านจะเปลี่ยนแปลงจากขั้นเริ่มแรกไปสู่ขั้นที่มีคุณภาพจะสมบูรณ์ขึ้น การเปลี่ยนแปลงต้องอาศัยการผสมผสานทักษะการใช้สติปัญญา การใช้กลวิธีการจัดสรรสนเทศและสร้างแบบของพฤติกรรมกรรมการอ่านขึ้น เพื่อเก็บความหมายจากสิ่งที่อ่าน โดยที่การอ่านของเด็กจะเปลี่ยนแปลงและพัฒนาไปตามขั้นต่าง ๆ (Aulls, 1982)

การจัดหมวดหมู่ของนิยามการอ่านข้างต้น เป็นประโยชน์ต่อการจัดการเรียนการสอน คือช่วยให้ครูมองเห็นแนวทางและเป้าหมายการสอนที่ชัดเจน สามารถตัดสินใจว่าจะสอนในลักษณะใด วางแผนการสอนหรือใช้วิธีการสอนใดจึงจะบรรลุจุดประสงค์ของการสอนแต่ละครั้ง หรือแต่ละระดับชั้น

ความหมายของความเข้าใจในการอ่าน

การอ่านที่มีประสิทธิภาพนั้นไม่ว่าจะอ่านในลักษณะอย่างไรหรือประเภทใด ผู้อ่านจะต้องมีความเข้าใจ การอ่านมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้เกิดความเข้าใจอันเป็นหัวใจสำคัญ ผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านจึงถือว่า การอ่านที่ปราศจากความเข้าใจไม่เป็นการอ่านที่แท้จริง

Strang (1969) กล่าวว่า ความเข้าใจคือความสามารถในการจับใจความสำคัญและรายละเอียดของเรื่องได้ สามารถเปรียบเทียบลำดับเหตุการณ์ ทราบเจตนาของผู้เขียน ประเมินสิ่งที่อ่านได้ สามารถนำความคิดที่ได้จากการอ่านมาใช้ในชีวิตประจำวันได้

Dechant (1982) กล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่านคือการทำผู้อ่านสามารถเชื่อมโยงความหมายให้เข้ากับคำที่อ่านได้ถูกต้อง ผู้อ่านจะเข้าใจเรื่องราวที่อ่านได้ดีหรือไม่เพียงใดขึ้นอยู่กับทักษะพื้นฐานทางความรู้ความเข้าใจ ความคิด ทักษะทางสมองที่มีต่อประสบการณ์เดิม และทักษะทางภาษาของผู้อ่าน

Goodman (1982) กล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่านคือ การอ่านที่ผู้อ่านสื่อความหมายจากผู้เขียนโดยผ่านทางตัวอักษรได้อย่างมีประสิทธิภาพ

Smith (1988) กล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่าน คือการที่ผู้อ่านสามารถสื่อความหมายจากตัวอักษรได้ตรงตามวัตถุประสงค์ที่ผู้เขียนต้องการ

Miller (1990) กล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่าน คือ การรับเอาความหมายจากสิ่งที่อ่านได้โดยผ่านการปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้เดิมกับเนื้อเรื่องที่อ่าน

ชวาล แพรัตกุล (2520) กล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่าน คือ ความสามารถในการผสมแล้วขยายความรู้ความจำให้ไกลออกไปจากเดิมอย่างสมเหตุสมผล ความเข้าใจเป็นสมรรถภาพทางปัญญา เป็นความสามารถทางสมองที่จะดัดแปลงความรู้ให้มีรูปลักษณะใหม่ แล้วนำมาใช้ในสถานการณ์ที่แปลกออกไป

ศิริรัตน์ นิละคุปต์ (2520) กล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่านประกอบด้วยความสามารถดังต่อไปนี้

1. เข้าใจเรื่องที่อ่านด้วยการจับใจความสำคัญของเรื่องได้
2. คาดคะเนเหตุการณ์ที่ไม่ปรากฏในเรื่องได้
3. หาจุดมุ่งหมายที่สำคัญของเรื่องที่อ่านได้
4. ลำดับความคิดให้ต่อเนื่องสัมพันธ์กับเหตุการณ์ที่จะเกิดขึ้นต่อไปได้
5. ค้นหาใจความสำคัญหรือชี้ให้เห็นความคิดหลักได้

Bond และ Tinker (1957) กล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่านจะต้องอาศัยพื้นฐานความเข้าใจตั้งแต่สิ่งย่อยไปจนถึงความเข้าใจโดยรวม โดยได้เสนอสิ่งที่เขาเห็นว่าเป็นพื้นฐานความเข้าใจไว้ ดังนี้

1. ความเข้าใจความหมายของคำ
2. ความเข้าใจหน่วยความคิดจากกลุ่มคำ
3. ความเข้าใจประโยค
4. ความเข้าใจความเป็นตอน ๆ หรืออนุเจต

5. ความเข้าใจเรื่องราวทั้งหมด โดยการมองเห็นความสัมพันธ์ของข้อความแต่ละตอนที่อ่านมาแล้ว

จากความหมายดังกล่าวสามารถสรุปได้ว่า ความเข้าใจในการอ่าน หมายถึง การที่ผู้อ่านสามารถสื่อความหมายของสิ่งที่อ่านได้ตามวัตถุประสงค์ของผู้เขียน จับใจความสำคัญและรายละเอียดของเรื่องได้

จากแนวคิดเรื่องความหมายของความเข้าใจในการอ่านของผู้เชี่ยวชาญดังกล่าว McCormick (1987) จึงได้จัดกลุ่มของทฤษฎีความเข้าใจ ซึ่งอธิบายการเกิดความเข้าใจรวมถึงวิธีสอนเพื่อให้เกิดความเข้าใจไว้เป็น 2 พวกใหญ่ ๆ ได้แก่

1. ทักษะดั้งเดิม (Traditional Points of View)
2. ทักษะใหม่ (The Newer Points of View)

ความเข้าใจในทักษะดั้งเดิม สามารถแบ่งออกได้เป็น 2 พวก คือ

1. ความเข้าใจเกิดโดยเริ่มจากส่วนย่อยไปหาส่วนรวม (the part to the whole) กล่าวคือ ผู้อ่านจะต้องเข้าใจความหมายของคำก่อน ต่อไปก็จะเข้าใจความหมายของหน่วยความคิดหรือวลี ประโยค ย่อหน้า และข้อความที่ยาวขึ้นตามลำดับ ผู้เชี่ยวชาญตามแนวคิดนี้เชื่อว่าผู้อ่านที่ยังมีความรู้เดิมในเรื่องราวที่อ่านน้อยเท่าใดก็ยิ่งจะต้องใช้วิธีการอ่านแบบนี้มากเท่านั้น

2. กลุ่มนี้ไม่สนใจอธิบายกระบวนการของความเข้าใจ แต่จะเสนอแนะการเรียนการสอนเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย การปรับปรุงและส่งเสริมความเข้าใจ โดยจะแบ่งความเข้าใจออกเป็นทักษะเฉพาะแล้วจัดเรียบเรียงเป็นรายการ เช่น ทักษะการจับใจความสำคัญ ทักษะการจัดลำดับเรื่องราว การประเมินค่าสิ่งที่อ่าน แต่ละทักษะจะมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน วัตถุประสงค์หรือหนังสือแนะนำด้านการเรียนการสอนอ่านที่มีอยู่ในปัจจุบันจะอยู่บนพื้นฐานความเชื่อตามแนวทัศน์นี้ กล่าวคือ จะแบ่งความเข้าใจออกเป็นทักษะย่อย ๆ และเสนอแนะวิธีการสอนและกิจกรรมให้บรรลุตามทักษะนั้น

ความเข้าใจในทักษะใหม่ ในปัจจุบันการวิจัยเน้นการทำทำความเข้าใจในตัวกระบวนการของความเข้าใจและค้นคว้าด้านการสอนเพื่อพิจารณาว่าอะไรที่มีส่วนช่วย และไม่มีส่วนช่วย

ในการพัฒนาความเข้าใจ ความเชื่อของกลุ่มนี้คือ แนวทฤษฎีความรู้เดิม (Schema Theory) "Schema" หมายถึง ภูมิหลังด้านสารสนเทศหรือความรู้เดิมโดยทฤษฎีนี้กล่าวว่า การรู้หรือไม่รู้ เรื่องราวนั้นมาก่อนมีอิทธิพลต่อความเข้าใจ เมื่อเด็กอ่านคำต่าง ๆ ในเรื่องจะคิดและมีปฏิกิริยา- ได้ตอบตามความรู้เดิมของเขา ผู้อ่านจะคิดถึงความรู้เดิมในเรื่องนั้นหลาย ๆ แง่ ทำให้เข้าใจสิ่งที่อ่านได้ ถ้าความรู้เดิมของผู้อ่านไม่ได้เป็นไปในทางเดียวกับผู้เขียนก็อาจจะทำให้เข้าใจไม่ตรงกัน ดังนั้นความรู้เดิมเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านของผู้อ่านจึงมีผลต่อความเข้าใจ

ดังนั้นจุดเน้นที่สำคัญของความเข้าใจในการอ่าน คือต้องเชื่อมความรู้หรือสารสนเทศเดิมที่ผู้อ่านมีอยู่แล้ว ให้เข้ากับความรู้ใหม่ เพื่อที่จะได้เข้าใจสิ่งที่อ่านได้ถูกต้อง

พฤติกรรมและระดับความเข้าใจในการอ่าน

กระบวนการของความเข้าใจเป็นปฏิบัติการทางความคิด ซึ่งเกิดขึ้นในสมองของผู้อ่าน ในขณะที่กำลังอ่าน นักวิจัยไม่สามารถศึกษากระบวนการของความเข้าใจได้โดยตรง ทำได้เพียงศึกษาผลผลิตของความเข้าใจ เช่น การสังเกตพฤติกรรม การตอบคำถาม ตรวจสอบจากหลักฐาน เหตุการณ์ที่นักวิจัยและครูสังเกตและรวบรวมได้ แล้วสรุปอ้างอิงไปถึงการเกิดความเข้าใจ (Herbert, 1971 อ้างถึงใน Schoeller, 1973)

พฤติกรรมที่แสดงถึงความเข้าใจ มักจะอาศัยหลักการหรือเทียบเคียงกับการจำแนก จุดมุ่งหมายทางการศึกษาของ Bloom (1972) จำนวน 6 ชั้น คือ ความรู้ ความเข้าใจ การประยุกต์ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ การประเมินค่า

การจัดระดับของพฤติกรรมความเข้าใจที่รู้จักกันแพร่หลายในวิชาการสอนอ่าน คือ Barrett (อ้างถึงใน Clymer, 1968) แบ่งการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นทักษะที่สำคัญ 5 ระดับ โดยจัดเรียงจากง่ายไปหายาก ได้แก่

1. ความเข้าใจตามตัวอักษร (Literal Comprehension) ระดับนี้มุ่งเน้นการอ่านให้ได้ ความคิดและสารสนเทศซึ่งปรากฏอยู่อย่างชัดเจนในบทอ่าน จุดหมายในการอ่านหรือคำถามที่ใช้มีลักษณะ ดังนี้

1.1 การจำได้ (Recognition) เพื่อให้นักเรียนเข้าใจแนวคิดหรือสารสนเทศที่ปรากฏชัดเจนอยู่ในบทอ่าน ทักษะย่อยของการจำได้ ได้แก่

1.1.1 การจำรายละเอียด

1.1.2 การจับใจความสำคัญ

1.1.3 การจำเหตุการณ์

1.1.4 การรู้จักเปรียบเทียบ

1.1.5 การเข้าใจความสัมพันธ์เชิงเหตุและผล

1.1.6 การจับลักษณะนิสัยตัวละคร

1.2 การระลึกได้ (Recall) เพื่อให้ผู้อ่านหาคำตอบจากแนวคิดและสารสนเทศที่เก็บไว้ใช้ในความทรงจำ โดยสารสนเทศนั้นปรากฏอยู่ในบทอ่านอย่างชัดเจน ทักษะย่อยของการระลึกได้ มีลักษณะเช่นเดียวกันกับการจำได้

2. การจัดเรียงเรียง (Reorganization) ระดับนี้มุ่งให้ผู้อ่านวิเคราะห์ สังเคราะห์ และรวบรวมความคิดหรือสารสนเทศที่ปรากฏอย่างชัดเจนในบทอ่าน การสร้างความคิดใหม่โดยใช้ประโยคของผู้แต่งโดยตรง หรืออาจแปลความจากประโยคของผู้แต่ง แต่คงความหมายเดิมไว้ ทักษะย่อยของการจัดเรียงเรียง ได้แก่

2.1 การจำแนก

2.2 การสรุปความหรือ การเขียนโครงร่าง

2.3 การย่อเรื่อง

2.4 การวิเคราะห์

3. การเข้าใจระดับสรุปอ้างอิงหรือลงความเห็น (Inferential Comprehension) เป็นระดับที่ผู้อ่านต้องสามารถสรุปอ้างอิงลงความเห็นได้ เมื่อใช้ความคิดและสารสนเทศที่ปรากฏในเนื้อความให้ประสบการณ์ของเขาเป็นพื้นฐานในการคิด จินตนาการและตั้งสมมติฐานโดยทั่วไป แล้วเข้าใจระดับนี้ต้องการการคิดและการจินตนาการที่กว้างไกลออกไปจากข้อความที่ปรากฏ ทักษะย่อยของการสรุปอ้างอิง ได้แก่

3.1 การสรุปอ้างอิงถึงรายละเอียด

3.2 การสรุปอ้างอิงถึงความคิดสำคัญ

3.3 การสรุปอ้างอิงลำดับที่เกิด

3.4 การสรุปอ้างอิงการเปรียบเทียบ

3.5 การสรุปอ้างอิงถึงความสัมพันธ์ของเหตุและผล

3.6 การสรุปอ้างอิงถึงตัวละคร

3.7 การทำนายผลที่ตามมา

3.8 การตีความการใช้ภาษาของผู้แต่ง

4. การเข้าใจระดับการประเมินค่า(Evaluation) คือระดับของการตัดสินใจประเมินค่า โดยเปรียบเทียบความคิดที่เสนอในเรื่องราวที่อ่านกับเกณฑ์ภายนอก ซึ่งได้จากผู้เชี่ยวชาญหรืองานเขียนอื่น ๆ หรือเปรียบเทียบกับเกณฑ์ภายในซึ่งได้จากประสบการณ์ ความรู้ ค่านิยมของผู้อ่าน สิ่งสำคัญของการประเมินค่าคือจะต้องมีการตัดสินใจและเน้นคุณภาพด้านความถูกต้อง การยอมรับได้ หรือความน่าจะเป็นของเหตุการณ์หรือสิ่งที่เกิดขึ้นนั้น การคิดแบบประเมินค่าอาจจะทำได้โดยการให้นักเรียนตัดสินใจในเรื่องต่อไปนี้

- 4.1 เรื่องที่เป็นจริงหรือเรื่องจินตนาการ
- 4.2 การเป็นข้อเท็จจริงหรือความคิดเห็น
- 4.3 ความถูกต้อง
- 4.4 ความเหมาะสม
- 4.5 ตัดสินคุณค่า ความพึงพอใจ

5. ความเข้าใจระดับซาบซึ้ง (Appreciation) ความเข้าใจระดับนี้จะรวมเอามิติทางความเข้าใจที่กล่าวมาแล้วทั้งหมดไว้ด้วยกัน เพราะเกี่ยวข้องกับผลกระทบทางจิตวิทยาและความงามของเนื้อหาต่อผู้อ่าน ผู้อ่านจะมีความรู้สึกทางอารมณ์และความงามต่องานเขียนนั้น เกิดความซาบซึ้ง รวมถึงความรู้และการแสดงออกทางอารมณ์ต่อเทคนิคการเขียน ท่วงทำนอง รูปแบบและโครงสร้าง ดังนี้

- 5.1 การแสดงทางอารมณ์
- 5.2 การชื่นชมหรือเกิดความรู้สึกร่วมกับตัวละครหรือเหตุการณ์
- 5.3 การมีปฏิกิริยาต่อการใช้ภาษาของผู้แต่ง
- 5.4 การเกิดจินตนาการที่กว้างไกลออกไป

นอกจากนี้ยังมีผู้จัดจำพวกหรือระดับของความเข้าใจในการอ่านไว้อีกหลายท่าน ดังนี้ Smith (1969) ได้แบ่งระดับของความเข้าใจเป็น 4 ระดับ ดังนี้

1. ความเข้าใจตามตัวอักษร (Literal Comprehension) ในระดับนี้ผู้อ่านไม่ต้องใช้ทักษะทางการคิด แต่เป็นการระลึกเอาจากความจำ
2. การตีความ (Interpretation) ในระดับนี้ต้องใช้ทักษะการคิดประเภทต่าง ๆ เช่น การหาข้อมูลเสริมที่ไม่ได้มีโดยตรง การสรุป การใช้เหตุผล การเปรียบเทียบ การหาความสัมพันธ์ ฯลฯ

3. การอ่านขั้นวิจารณ์ (Critical Reading) เป็นการประเมินค่า การตัดสินคุณภาพ คุณค่า ความถูกต้อง และความเป็นจริงของสิ่งที่อ่าน เป็นการอ่านที่ผู้อ่านมีปฏิกิริยาโต้ตอบต่อสิ่งที่อ่านโดยใช้ประสบการณ์

4. การอ่านอย่างสร้างสรรค์ (Creative Reading) ผู้อ่านจะใช้ความคิดขยายเกินออกไปจากเนื้อหาในบทอ่าน เพื่อให้เกิดความคิดใหม่และค้นพบวิธีการแก้ปัญหาในชีวิต ถ้าครูไม่สนใจที่จะพัฒนาการอ่านขั้นนี้เป็นกรณีพิเศษก็มักจะไม่ได้เกิดขึ้นได้เอง วิธีที่จะช่วยได้ในขั้นต้นคือการใช้วิธีสืบสวนโดยการใช้คำถามที่กระตุ้นให้นักเรียนคิดกว้างออกไปจากสิ่งที่อ่าน และฝึกให้นักเรียนถามตนเอง

Miller (1977) ได้แบ่งระดับความเข้าใจไว้ 4 ระดับ โดยเรียงจากระดับขั้นต่ำไปหาขั้นสูง ดังนี้

1. ระดับความเข้าใจตามตัวอักษรหรือข้อเท็จจริง (Literal or Factual Comprehension) ประกอบด้วยความสามารถในการตอบคำถาม ซึ่งถามตรง ๆ ตามเรื่องราวที่อ่าน รวมทั้งการหาใจความสำคัญและรายละเอียดต่าง ๆ ที่กล่าวไว้ในเรื่อง ซึ่งอาจเทียบได้กับการจำแนกตามวัตถุประสงค์ทางการศึกษาของ Bloom (1959) ขั้นความรู้และขั้นการแปล

2. ระดับความเข้าใจแบบตีความหรือสรุปอ้างอิงลงความเห็น (Interpretive or Inferential Comprehension) เป็นระดับที่ผู้อ่านต้องใช้กระบวนการคิดในการตีความสิ่งที่อ่าน การสรุปอ้างอิง การหาข้อสรุป ขยาย และทำนายสิ่งที่จะเกิดขึ้นตามมา ซึ่งเทียบได้กับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาขั้นตีความหรือขั้นขยายความ

3. ระดับความเข้าใจในการอ่านขั้นวิจารณ์หรือการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ (Critical Reading) การอ่านระดับนี้ผู้เชี่ยวชาญบางคนจัดไว้ในขั้นสูงของการตีความ ซึ่งจะแยกดูความแตกต่างได้ยากระหว่างการตีความและการอ่านขั้นวิจารณ์ ในบางกรณีการอ่านขั้นวิจารณ์จะรวมถึงการประเมินหรือตัดสินสิ่งที่อ่านด้วยเกณฑ์เฉพาะที่ผู้อ่านกำหนดขึ้นโดยอาศัยประสบการณ์เดิม การอ่านขั้นวิจารณ์มีความเกี่ยวข้องใกล้เคียงกับการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณ (Critical Thinking) และเทียบได้กับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาในระดับประเมินผล

4. ระดับการอ่านอย่างสร้างสรรค์ (Creative Reading) ถือเป็นระดับสูงสุดของกระบวนการอ่าน ซึ่งอาจเรียกได้หลายชื่อ ได้แก่ การอ่านประยุกต์ (Applied Reading) การอ่านอย่างบูรณาการ (Integrative Reading) การอ่านแบบซึมซับ (Assimilative Reading) การอ่านแบบสร้างสรรค์เป็นการอ่านที่สามารถนำสิ่งที่อ่านไปประยุกต์ใช้แก้ปัญหาในชีวิตจริงได้ ซึ่งควรจะเป็น

จุดมุ่งหมายสูงสุดของการอ่านในระดับประถมศึกษา การอ่านระดับนี้เทียบได้กับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาในระดับการนำไปใช้หรือการสังเคราะห์

นอกจากการแบ่งระดับของการอ่านเพื่อความเข้าใจดังกล่าวแล้ว Miller (1977) ยังได้เสนอความคิดเกี่ยวกับความเหมาะสมในการสอนความเข้าใจในระดับต่าง ๆ ไว้ดังนี้

การอ่านเพื่อความเข้าใจในระดับตามตัวอักษร มีความสำคัญในขั้นตอนแรกสุดของการสอนอ่านทุกรูปแบบ แต่ควรจะเน้นให้น้อยลงเมื่อเด็กเรียนผ่านปฐมวัยสู่ระดับกลาง

การอ่านเพื่อความเข้าใจขั้นตีความ ควรเน้นในขั้นแรกสุดของการสอนอ่านเช่นเดียวกัน และควรเน้นให้มากขึ้น เมื่อเด็กเรียนระดับประถมศึกษา

การอ่านขั้นวิจารณ์ ควรเน้นตั้งแต่ขั้นเริ่มแรกของการสอนอ่าน แม้ว่าผู้ใหญ่หลาย ๆ คนจะไม่ค่อยยวิเคราะห์สิ่งที่อ่านอย่างถี่ถ้วน แต่ทักษะนี้จำเป็นต้องมีในสังคมประชาธิปไตย

การอ่านอย่างสร้างสรรค์ ควรเน้นขั้นแรกสุดของการอ่านเช่นเดียวกัน เด็กในโรงเรียนประถมศึกษาสามารถจะประยุกต์ความรู้และเจตคติที่ได้รับจากการอ่านไปใช้ในกิจกรรมหลาย ๆ อย่าง เช่น การเขียนสร้างสรรค์ การแสดงบทบาทสมมติ การแสดงละคร กิจกรรมทางศิลปะ และกิจกรรมการสร้างสิ่งต่าง ๆ

Dallman และคณะ (1978) ได้จำแนกพฤติกรรมการอ่านออกเป็น 3 ระดับ ดังนี้

1. ความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง (Reading on the Factual Level) หมายถึง ความเข้าใจในสารสนเทศที่กล่าวไว้ตรง ๆ ในเรื่องที่อ่าน ทักษะย่อยได้แก่ การรู้ความหมายของคำ การหาใจความสำคัญ การหารายละเอียด การอ่านเพื่อทำตามคำแนะนำ

2. ความเข้าใจระดับตีความ (Reading on the Interpretive Level) หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจสิ่งที่ไม่ได้กล่าวออกมาโดยตรงในเนื้อเรื่อง แต่จะใช้ความสามารถในการสรุปอ้างอิงและลงความเห็น ทักษะย่อยในขั้นนี้ ได้แก่ การย่อความ และการเรียบเรียงการได้มาซึ่งข้อสรุป การทำนายผลที่จะเกิดตามมา

3. การเข้าใจระดับประเมินค่า (Reading on the Evaluative Level) หมายถึง การประเมินค่าสิ่งที่อ่านโดยมิได้มุ่งจับผิด แต่ขึ้นอยู่กับการใช้ข้อมูลหรือองค์ประกอบจำนวนมากจากการอ่านมาพิจารณาอย่างใช้เหตุผล โดยอาศัยความรู้และประสบการณ์ในเรื่องนั้นในการตั้งเกณฑ์มาตรฐานเพื่อตัดสิน

มณีรัตน์ สุกโชติรัตน์ (2532) ได้อธิบายระดับการอ่านเพื่อความเข้าใจ 4 ระดับ และจำแนกทักษะย่อย ดังนี้

1. การอ่านตามตัวอักษร (Literal Reading) คือการอ่านที่ผู้อ่านทำความเข้าใจเนื้อหาสาระที่ผู้เขียนกล่าวออกมาโดยตรง

- 1.1 การชี้สรรพนามที่ใช้แทนคำนาม (Identifying Pronouns and their Antecedents)
- 1.2 การหาความเป็นจริงจากเรื่อง (Recognizing Facts)
- 1.3 การไปตามทิศทาง (Following Directions)
- 1.4 การหาประโยคสำคัญ (Finding Topic Sentence)
- 1.5 การตั้งหัวข้อเรื่อง (Organizing Topic) และการเก็บใจความสำคัญ (Getting

Main Ideas)

- 1.6 การเก็บรายละเอียดสำคัญ (Getting Important Details)
- 1.7 การเรียงลำดับเหตุการณ์ (Detecting the Sequences)
- 1.8 การเปรียบเทียบ (Making Comprehensions)
- 1.9 การเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุและผล (Understanding Cause and Effect

Relationship)

- 1.10 การชี้อุปนิสัยของบุคคลในเรื่อง (Identifying Character Traits)

2. การอ่านตีความ (Interpretative Reading) คือ การอ่านที่ผู้อ่านต้องเสาะแสวงหาความหมายที่ซ่อนเร้นอยู่ในข้อความที่ปรากฏอยู่ ซึ่งผู้เขียนไม่ได้กล่าวออกมาโดยตรงเพื่อประเมินค่าสิ่งที่ผู้เขียนเขียน โดยใช้ความรู้และประสบการณ์รวมทั้งความสามารถในการอ่านตามตัวอักษร

- 2.1 การกล่าวสรุป (Drawing Conclusions)
- 2.2 การสรุปกฎ (Making Generalizations)
- 2.3 การคาดคะเนเหตุการณ์ล่วงหน้า (Anticipating Outcomes)
- 2.4 การเข้าใจสำนวนภาษา (Inferring the Meanings of Figurative Language)
- 2.5 การตั้งหัวข้อเรื่อง (Organizing Topic) และการเก็บใจความสำคัญ (Getting

Main Ideas)

- 2.6 การเก็บรายละเอียดสำคัญ (Getting Important Details)
- 2.7 การเรียงลำดับเหตุการณ์ (Detecting the Sequences)
- 2.8 การเปรียบเทียบ (Making Comprehensions)

2.9 การเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุและผล (Understanding Cause and Effect Relationship)

2.10 การที่อุปนิสัยของบุคคลในเรื่อง (Identifying Character Traits)

3. การอ่านโดยใช้วิจารณ์ญาณ (Critical Reading) คือการอ่านที่ผู้อ่านต้องใช้ความสามารถในการพิจารณาตัดสิน เพื่อประเมินค่าสิ่งที่ผู้เขียนเขียน โดยใช้ความรู้และประสบการณ์ รวมทั้งความสามารถในการอ่านตามตัวอักษรและการอ่านตีความ

3.1 การแยกข้อเท็จจริงกับความคิดเห็น (Differentiating Facts and Opinions)

3.2 การแยกเรื่องที่เป็นจริงกับเรื่องเพ้อฝัน (Distinguishing Reality from Fantasy)

3.3 การหาเนื้อหาสาระที่เกี่ยวข้องหรือไม่เกี่ยวข้อง (Finding Relevant or Irrelevant Information)

3.4 การพิจารณาโฆษณาชวนเชื่อ (Detecting Propaganda)

3.5 การพิจารณาเหตุผลที่ทำให้ชวนเชื่อ (Recognizing Fallacious Reasoning)

3.6 การพิจารณาความเหมาะสมและคุณค่า การยอมรับความคิด (Judging Adequacy Worth of Acceptability)

3.7 การชี้วัตถุประสงค์ของผู้แต่ง (Identifying Author's Purposes)

3.8 การแสดงความรู้สึกและจับความรู้สึก (Ability to Express or Sense Feelings)

4. การอ่านชั้นนำไปใช้ (Application Reading) หมายถึง การอ่านที่ผู้อ่านสามารถที่จะนำความรู้ ประสบการณ์ และข้อคิดต่าง ๆ ที่ได้จากการอ่านนั้น ไปใช้กับสถานการณ์อื่นในทำนองเดียวกันต่อไป

จากการจัดระดับพฤติกรรมความเข้าใจที่กล่าวมา แม้ว่าการแบ่งระดับของความเข้าใจจะไม่เท่ากัน แต่ทุกแนวคิดจะครอบคลุมความเข้าใจตั้งแต่ระดับข้อเท็จจริงตามตัวอักษรที่ปรากฏชัดแจ้งในบทอ่าน ความเข้าใจความคิดแฝงที่ผู้แต่งไม่ได้เขียนไว้โดยตรงต้องใช้การตีความและสรุปอ้างอิง และความเข้าใจระดับสูงสุดคือ สามารถประเมินค่าของความคิดแล้วนำเอาไปใช้ประโยชน์ในชีวิตจริงได้

การคิดกับความเข้าใจในการอ่าน

ความเข้าใจในการอ่านเป็นองค์ประกอบสำคัญของการอ่าน และการที่จะเข้าใจสิ่งที่อ่านได้นั้นผู้อ่านจะต้องใช้ความคิดควบคู่ไปกับการอ่าน การอ่านเป็นกระบวนการรับรู้ความหมาย เป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างความคิดและภาษา กระบวนการอ่านจึงต้องมีกระบวนการคิดเสมอ ดังที่ Stuffer (1975) ใช้คำว่า "Reading-Thinking Process" หมายถึงการที่ผู้อ่านใช้กระบวนการคิดมาช่วยให้การอ่านบรรลุจุดมุ่งหมาย คือ เข้าใจในสิ่งที่อ่าน

เนื่องจากความเข้าใจเป็นกระบวนการซับซ้อนที่เกิดขึ้นจากกระบวนการทางสมอง ซึ่งต้องใช้ความคิดในระดับต่าง ๆ จึงมีการให้ความหมายของการอ่านที่เกี่ยวกับการคิดไว้ ดังนี้

Thorndike (1917 อ้างถึงใน Dechant, 1982) กล่าวว่า การอ่านเป็นกระบวนการในการคิด การอ่านใช้การจัดเรียงเรียงและการวิเคราะห์เช่นเดียวกับการคิด นอกจากนี้ยังรวมเอากิจกรรมอื่น ๆ ไว้อีกมาก

Belts (1966) กล่าวว่า โดยพื้นฐานแล้วการอ่านที่มีประสิทธิภาพที่แท้จริงเป็นกระบวนการที่ต้องใช้ความคิด

Schoeller (1973) กล่าวว่า เด็กทุกคนจะใช้ความคิดในขณะที่อ่าน เด็กควรได้รับการสนับสนุนให้คิดได้เพิ่มขึ้นเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียน ไม่มีเด็กคนใดสามารถเข้าใจสิ่งที่อ่านได้โดยปราศจากการคิด

Jenkinson (1978) กล่าวว่า การอ่านเป็นรูปแบบของการคิด การแก้ปัญหา หรือการใช้เหตุผล ซึ่งเกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์ การรู้จักเลือก การตัดสินใจ การประเมิน และการสังเคราะห์ กระบวนการทางสมองเหล่านี้ใช้ประสบการณ์ในอดีต ดังนั้นผู้อ่านต้องใช้ประสบการณ์เดิมของตนมาพิจารณาเนื้อหาที่อ่าน

Harris และ Smith (1986) กล่าวว่า การคิดเป็นส่วนประกอบพื้นฐานของความเข้าใจในการอ่าน เมื่อใดก็ตามที่เรากำลังอ่านหนังสือ เรากำลังอยู่ในกระบวนการคิด โดยคิดไปตามตัวหนังสือที่ผู้เขียนเขียนเอาไว้

ประสิทธิ์ ภาพ์กลอน (2523) กล่าวว่า การอ่านเป็นการคิด เพราะเริ่มต้นจากผู้อ่าน เห็นภาพ ตัวอักษร แล้วจำและบันทึกไว้ ผู้อ่านจะเกิดความเข้าใจในการอ่านมากขึ้นเมื่อความสัมพันธ์ระหว่างความคิดของผู้เขียนกับผู้อ่านมีมากขึ้น

ศรีวิไล ดอกจันทร์ (2529) กล่าวว่า ในขณะที่อ่านผู้อ่านจะมีปฏิกริยาหลาย ๆ อย่าง เช่น พยายามประเมินค่า ความถูกต้อง ความชัดเจน และความสำคัญ หรือตรวจสอบข้อมูลที่อ่าน กับประสบการณ์และความรู้ที่มีอยู่ การกระทำดังกล่าวเป็นการใช้เหตุผลและเป็นการใช้ความคิด ผู้อ่านจะคิดอะไรหรือคิดอย่างไรนั้นขึ้นอยู่กับความรู้เดิมและประสบการณ์ของผู้อ่าน

จะเห็นได้ว่า การคิดและความเข้าใจในการอ่านมีความสัมพันธ์กันแยกออกจากกันไม่ได้ ทั้งนี้เพราะการอ่านเป็นกิจกรรมที่ต้องใช้ความคิดและความสามารถเพื่อหาความเข้าใจในสารที่สื่อในรูปของการเขียน ฉะนั้นการอ่านที่ไม่มีการคิดจะไม่เกิดความเข้าใจในการอ่าน

ความรู้เดิมกับความเข้าใจในการอ่าน

การคิดทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจในการอ่าน สิ่งที่ผู้อ่านนำมาคิดเพื่อทำความเข้าใจในการอ่าน คือ ความรู้เดิมในเรื่องที่อ่านของผู้อ่าน ความรู้เดิมเป็นความรู้ การคิดซึ่งผู้อ่านเก็บรวบรวมไว้ในหน่วยความจำ และความรู้เดิมเหล่านี้มีบทบาทสำคัญต่อการสร้างความเข้าใจในการอ่านของผู้อ่าน

Anderson และ Pearson (1984) กล่าวว่า ความรู้เดิมมีผลต่อความเข้าใจในการอ่าน 3 ทาง คือ

1. ความรู้เดิมทำให้นักเรียนสามารถอ้างอิง หรือสรุปลงความเห็นในเรื่องที่อ่านได้ในกรณีที่ผู้เขียนไม่ได้เขียนให้มีความหมายชัดเจนทุกประโยค
2. ความรู้เดิมทำให้นักเรียนพุ่งความสนใจไปสู่เนื้อความสำคัญที่ตรงกับความตั้งใจของผู้เขียนได้ กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ ผู้เขียนที่มีความรู้เดิมสามารถเลือกสาระสำคัญเพื่อการอ่านได้
3. ความรู้เดิมช่วยให้นักเรียนระลึกเรื่องได้

Devine (1986) กล่าวว่าเมื่อผู้อ่านเริ่มอ่าน ความรู้เดิมจะได้รับการกระตุ้นจากสิ่งที่อ่าน ผู้อ่านจะทดสอบความรู้เดิมที่เกิดขึ้นมาว่าสอดคล้องกับเนื้อเรื่องหรือไม่ ถ้าไม่สอดคล้องก็ไม่ใช่

ความรู้เดิมเรื่องใดที่ผ่านการทดสอบแล้วสอดคล้องกับเรื่องทีอ่านก็นำมาใช้ ซึ่งความรู้เดิมนี้อาจได้มาจากการสังสมประสบการณ์ทั้งที่เป็นรูปธรรมและนามธรรม เมื่อได้พบกับสิ่งใหม่ ๆ ที่คล้ายกับประสบการณ์เดิม เราจะใช้ประสบการณ์เดิมในการคาดคะเนเรื่องราวของสิ่งใหม่นั้น

Smith (1988) กล่าวว่า การที่เราจะอ่านอะไรได้เข้าใจ เราต้องมีความรู้เดิมเกี่ยวกับสิ่งนั้นก่อน ฉะนั้นก่อนที่ครูจะสอนอ่านเรื่องอะไร ครูต้องสำรวจพื้นฐานความรู้เดิมเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านของนักเรียนก่อนว่านักเรียนมีพื้นฐานความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่อ่านหรือไม่ ถ้านักเรียนไม่มีความรู้เดิมเกี่ยวกับเรื่องนั้น ๆ ครูต้องปูพื้นฐานความรู้ให้กับนักเรียนเพื่อให้อ่านเกิดประสิทธิผลมากที่สุด

การคาดคะเนกับความเข้าใจในการอ่าน

การคิดทำให้ผู้อ่านเข้าใจในสิ่งที่อ่าน โดยการนำความรู้และการคาดคะเนมาเป็นพื้นฐานการคิดเพื่อให้เข้าใจในสิ่งที่อ่าน (Devine, 1986) ซึ่งการที่จะทำให้ผู้อ่านเข้าใจเรื่องราวที่อ่านได้มากขึ้นและรวดเร็วยิ่งขึ้นนั้น ผู้อ่านต้องรู้จักคาดคะเนเรื่องราวก่อนการอ่านได้ การอ่านที่มีประสิทธิภาพผู้อ่านต้องสามารถคาดคะเนเรื่องราวก่อนการอ่านได้ (Spiro, 1980) นอกจากนี้ยังมีนักการศึกษาที่ได้ให้ความสำคัญของการคาดคะเนก่อนการอ่าน ดังนี้คือ

Vacca (1981) กล่าวว่า การคาดคะเนเป็นวิธีที่ทำให้เกิดความเข้าใจในการอ่านที่เชื่อถือได้ กลวิธีและข้อมูลสำหรับการคาดคะเนจะกระตุ้นความคิดเกี่ยวกับเนื้อเรื่องก่อนการอ่าน นักเรียนต้องเชื่อมั่นในสิ่งที่เขารู้ซึ่งได้มาจากการศึกษาและประสบการณ์ที่ผ่านมา แล้วคาดคะเนอย่างมีเหตุผลเกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่อ่าน

Morris และ Dore (1984) กล่าวว่า เมื่อเจ้าของภาษาอ่านเขาจะคาดคะเนเนื้อเรื่องที่จะอ่านบนพื้นฐานความรู้ทางด้านภาษาของเขา ซึ่งได้แก่ โครงสร้าง และความหมายของภาษา เขาไม่ได้อ่านทีละคำแต่อ่านตามสิ่งที่เขาคิดว่าจะพบอะไรบ้างในเรื่อง นักเรียนที่อ่านเก่งคือนักเรียนที่คาดคะเนได้เก่งโดยใช้ระบบตัวแนะ (cue systems)

Devine (1986) กล่าวว่า การคาดคะเนเป็นจุดประสงค์การอ่าน นักอ่านที่มีประสบการณ์จะมีจุดประสงค์การอ่าน การตั้งจุดประสงค์การอ่านไม่เพียงแต่ชี้้นำการอ่านไปสู่จุดมุ่ง

หมายเท่านั้น แต่เป็นการรวมความตั้งใจ เนื่องจากจุดประสงค์เป็นวิถีทางนำไปสู่ความเข้าใจ ดังนั้นครูจึงต้องหาวิธีให้นักเรียนตั้งจุดประสงค์การอ่าน และวิธีหนึ่งที่จะช่วยนักเรียนคือ ให้นักเรียนคาดคะเนเรื่องก่อนการอ่าน

Smith (1988) กล่าวว่า การคาดคะเนเป็นการกำจัดตัวเลือกที่ไม่น่าสอดคล้องกับเนื้อเรื่องทิ้งไปก่อนลงมืออ่าน สิ่ง que ผู้อ่านคาดคะเนไว้ว่าจะเป็นไปได้ทั้งหมด และไม่ใช่ว่าคาดคะเนอย่างไม่ได้ตรง แต่เป็นการคาดคะเนในแนวทางเลือกที่น่าจะเป็นไปได้ ผู้อ่านสามารถได้รับความหมายหรือเกิดความเข้าใจเพราะผู้อ่านได้คาดคะเนเกี่ยวกับเนื้อเรื่องไว้ก่อนแล้ว

จะเห็นได้ว่า การคิด ความรู้เดิม และการคาดคะเน ล้วนเป็นส่วนสำคัญที่ทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจในการอ่าน ดังนั้นการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจจึงควรมีสิ่งเหล่านี้อยู่ในกิจกรรมการเรียนการสอนด้วย ซึ่งจะมีผลทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจในการอ่านอย่างแท้จริง

กิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่าน (Directed Reading-Thinking Activities :DRTA)

การคิดทำให้ผู้อ่านเข้าใจในการอ่าน สิ่ง que ผู้อ่านนำมาคิดเพื่อให้เกิดความเข้าใจคือ ความรู้เดิมของผู้อ่าน โดยที่ผู้อ่านจะใช้ความรู้เดิมนี้อย่างเป็นพื้นฐานในการอ่านและการคาดคะเน สิ่ง que อ่านว่าเป็นเรื่องราวอย่างไร ซึ่งการคาดคะเนเรื่องราวก่อนการอ่านจะทำให้ผู้อ่านเข้าใจเรื่องราวได้มากและรวดเร็วขึ้น จะเห็นได้ว่า ความคิด ความรู้เดิมและการคาดคะเน เป็นส่วนสำคัญที่ทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจในการอ่าน ดังนั้นการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจจึงควรมีสิ่งเหล่านี้ในการจัดการเรียนการสอน

มีกิจกรรมการสอนทักษะการอ่านที่น่าสนใจ ที่จะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และช่วยเสริมให้ผู้เรียนมีความสนใจในการอ่านคือ กิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่าน (Directed Reading-Thinking Activities: DRTA) ซึ่ง Stuffer (1975) เป็นผู้คิดและพัฒนารุ่น โดยมีความคิดว่า การอ่านเป็นกระบวนการของการคิดในขณะที่ผู้อ่านมักคิดทำนายหรือคาดคะเนเหตุการณ์เรื่องราวก่อนที่จะอ่าน จึงนำการคาดคะเนมาเป็นกิจกรรมในการสอนทักษะการอ่าน เป็นกิจกรรมที่ครูจะชี้นำและกระตุ้นให้นักเรียนคิดคาดคะเนอย่างมีเหตุผลก่อนที่จะอ่าน เมื่อคาดคะเนแล้วต้องให้นักเรียนหาหลักฐานมายืนยันหรือพิสูจน์การคาดคะเนนั้น มีผู้ให้ความหมายของกิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่านหลายท่าน ดังนี้

Richek (1987) กล่าวว่า กิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน หมายถึง กิจกรรมที่ครูกระตุ้นให้นักเรียนคิดในขณะที่อ่าน โดยนักเรียนคาดคะเนเรื่องอย่างมีเหตุผล แล้วให้นักเรียนยืนยันการคาดคะเนโดยระบุหลักฐานซึ่งมีอยู่ในเรื่อง

Haggard (1988) กล่าวว่า กิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน หมายถึง กิจกรรมการสอนอ่านที่ครูให้นักเรียนคาดคะเนเรื่อง โดยใช้ความรู้เดิมของนักเรียนและข้อมูลต่างๆ เมื่อนักเรียนได้อ่านเนื้อเรื่องแล้วครูให้นักเรียนยืนยันการคาดคะเนหรือเปลี่ยนแปลงการคาดคะเนใหม่

Miller (1990) กล่าวว่า กิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน หมายถึง กิจกรรมที่คาดคะเนเรื่องและอ่านเรื่องตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ ครูกระตุ้นให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการอ่าน โดยการตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง แล้วทำการตรวจสอบความถูกต้องของการคาดคะเน

Dixon และ Nessel (1992) กล่าวว่า กิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน หมายถึง กิจกรรมที่ครูที่นำการอ่านและการอภิปราย ในการสอนครูจะให้นักเรียนคาดคะเน อ่าน และคิดเป็นวัฏจักรจนกระทั่งอ่านจบ

จากความหมายของกิจกรรมที่นำการคิดในการอ่านที่นักการศึกษาเหล่านี้กล่าวถึง สามารถสรุปได้ว่า กิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน หมายถึง กิจกรรมการสอนอ่านเพื่อพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยครูที่นำและกระตุ้นการคิด ให้นักเรียนคิดคาดคะเนเหตุการณ์เกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่อ่านอย่างมีเหตุผล แล้วให้นักเรียนอ่านเพื่อหาหลักฐานมายืนยันพิสูจน์การคาดคะเนนั้น

สำหรับขั้นตอนในการสอนอ่านของกิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน ประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้

1. ขั้นคาดคะเน (Predict Step) ให้ผู้อ่านคาดคะเนเหตุการณ์เนื้อเรื่องว่าน่าจะเป็นอย่างไร ก่อนอ่าน โดยครูจะชี้แนะและกระตุ้นให้ผู้อ่านคิดคาดคะเน
2. ขั้นอ่าน (Read Step) ให้นักเรียนอ่านส่วนแรกของเนื้อเรื่อง โดยครูจะกำหนดจุดหยุดอ่าน (stopping point) ขณะที่อ่านครูจะเป็นผู้ให้คำแนะนำช่วยเหลือเด็กที่มีปัญหาในการอ่าน

3. ขั้นตรวจสอบ (Proving Step) ให้ผู้อ่านพิจารณาตรวจสอบการคาดคะเนของตนว่าถูกต้องหรือไม่ ถ้าไม่ถูกต้องอาจปรับเปลี่ยนการคาดคะเนใหม่อีกครั้ง แล้วจึงคาดคะเนเนื้อเรื่องต่อไป
4. ผู้อ่านอ่านเนื้อเรื่องต่อไป เพื่อหาหลักฐานมาพิสูจน์การคาดคะเนของตน
5. ผู้อ่าน คาดคะเน อ่าน และพิสูจน์การคาดคะเนเป็นวัฏจักรจนจบบทอ่าน

กิจกรรมซึ่งนำการคิดในการอ่านของ Stauffer ได้มีผู้ให้ความคิดเห็นสนับสนุนไว้หลายท่าน เช่น

Vacca (1981) กล่าวว่า กิจกรรมซึ่งนำการคิดในการอ่าน เป็นกิจกรรมที่ทำให้นักเรียนเกิดความตระหนักใคร่ครวญในเรื่องที่อ่าน โดยครูใช้กระบวนการหรือวิธีการกระตุ้นให้นักเรียนเกิดการคิด คาดคะเน การพิสูจน์ และขยายความคิดให้กว้างไกลออกไป โดยครูจะซึ่งนำการอ่านและเร้าให้นักเรียนคิดคาดคะเนโดยวิธีการต่าง ๆ

Nessel (1989) กล่าวว่า กิจกรรมซึ่งนำการคิดในการอ่าน เป็นกิจกรรมที่ทำให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการอ่าน และมีการคิดในระดับที่สูงขึ้น โดยนักเรียนจะคาดคะเนเนื้อเรื่องจากสิ่งที่ครูนำมากระตุ้น ทำให้นักเรียนเกิดความอยากรู้อยากเห็นและอ่านเนื้อเรื่อง เพื่อหาหลักฐานมาสนับสนุนหรือล้มเลิกการคาดคะเนของตน

Dixon (1992) กล่าวว่า กิจกรรมซึ่งนำการคิดในการอ่าน ทำให้นักเรียนสร้างความหมายจากสิ่งที่อ่าน โดยใช้ประสบการณ์และความสามารถทางภาษาอย่างเต็มที่ เมื่อมีการปฏิสัมพันธ์กับหนังสือหรือสิ่งที่อ่าน บรรยากาศของห้องกระตุ้นให้นักเรียนกล้าเสี่ยงต่อการทำผิดพลาดในขณะที่กำลังสำรวจเรื่องและแนวคิดใหม่ ทำให้นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อเพื่อนและครู

Richek (1987) กล่าวว่า กิจกรรมซึ่งนำการคิดในการอ่าน เหมาะกับการสอนเล่าเรื่องที่เป็นเรื่องสั้น และเรื่องที่สามารถอ่านได้จบภายใน 1 หรือ 2 ชั่วโมง

Mangieri และคณะ (1982) กล่าวว่า ข้อดีของกิจกรรมซึ่งนำการคิดในการอ่าน คือ นักเรียนอ่านเพื่อพิจารณาความถูกต้องในการคาดคะเนของเขา นั้นหมายความว่านักเรียนอ่าน

ด้วยจุดประสงค์ของตนเองและอ่านด้วยเหตุผล สิ่งนี้เป็นการดีมากกว่าอ่านตามจุดประสงค์ที่คนอื่นตั้งให้

Haggard (1988) กล่าวถึงข้อดีในส่วนของกาสดคะเนว่า ทำให้เกิดความเข้าใจในการอ่านจากการเน้นให้นักเรียนคาดคะเน และสรุปเรื่อง ซึ่งการกระทำดังกล่าวนี้ นักเรียนต้องมีพื้นฐานมาจากความรู้เดิม และประสบการณ์เดิม

Miller (1990) กล่าวว่า กิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่านมีประสิทธิภาพอย่างมากในการปรับปรุงการอ่านเพื่อความเข้าใจ เนื่องจากกระตุ้นให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการอ่านโดยใช้การคาดคะเน

จากข้อคิดเห็นของนักการศึกษาเหล่านี้ สามารถสรุปข้อดีของกิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่านได้ ดังนี้

1. สามารถพัฒนาความสามารถในการอ่านของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ
2. ทำให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนอย่างแท้จริง เกิดบรรยากาศที่ดีในการเรียนการสอน โดยที่นักเรียนเป็นศูนย์กลางในการเรียนการสอน
3. ใช้สอนอ่านได้กับเรื่องหลายประเภท เช่น เรื่องเล่า เรื่องวิชาการ
4. นักเรียนอ่านเรื่องได้เข้าใจเพราะใช้การคาดคะเน ซึ่งเป็นการอ่านตามจุดประสงค์ของตนเอง โดยการคาดคะเนนั้นเกิดจากการที่ครูกระตุ้นความรู้เดิมให้ และเกิดจากข้อมูลที่ได้จากเนื้อเรื่อง

ความรู้เดิมของผู้อ่านเป็นส่วนสำคัญในการกำหนดการคาดคะเนเนื้อเรื่อง และสิ่งที่ทำให้ผู้อ่านไม่ประสบความสำเร็จคือ ผู้อ่านไม่สามารถนำความรู้เดิมหรือไม่มีความรู้เดิมมาช่วยในการคาดคะเนเหตุการณ์ในเนื้อเรื่องก่อนการอ่านได้ (Obah, 1983) วิธีการที่จะช่วย ขยายคลังความรู้ของนักเรียน คือครูต้องช่วยจัดสร้างประสบการณ์ตรงที่สัมพันธ์กับความรู้ใหม่และสัมพันธ์กับความรู้เดิม ประสบการณ์เดิม เพื่อนำมาเป็นพื้นฐานในการคาดคะเนเรื่องก่อนการอ่าน โดยครูใช้กิจกรรมนำซึ่งกิจกรรมนี้จะเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่านในขั้นของการคาดคะเน ซึ่ง Casanave (อ้างถึงใน ลัดดาวัลย์ คุ่มรอบ, 2531) กล่าวว่าไว้ว่า กิจกรรมนำ

จะสามารถสร้างข้อมูลพื้นฐานเพื่อกระตุ้นให้เกิดการคาดคะเน และช่วยให้ผู้อ่านมีความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน มีจุดประสงค์ดังต่อไปนี้ คือ

1. เป็นการสร้างข้อมูลพื้นฐานที่จะสร้างให้เกิดความเข้าใจ
2. เป็นการเตรียมให้นักเรียนมีทักษะการอ่านที่จำเป็นคือ การทำนายและการคาดคะเนความหมายจากบริบท
3. เป็นการจับจุดความสนใจของนักเรียนในเรื่องข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กับเรื่องที่อ่าน
4. เป็นการช่วยให้นักเรียนรู้ความหมายในที่อ่านเรื่อง
5. เป็นการช่วยให้นักเรียนมีความสนใจในเรื่องที่อ่านมากขึ้น

โดยกิจกรรมนำที่จะช่วยประสานความรู้พื้นฐานและประสบการณ์เดิมกับความรู้และประสบการณ์ใหม่ ซึ่งจะนำไปสู่การคาดคะเนเรื่องก่อนการอ่าน กิจกรรมนำที่นิยมปฏิบัติ คือ

1. การใช้รูปภาพ

ภาพที่ใช้ประกอบแบ่งออกเป็นประเภทต่าง ๆ ได้ดังนี้

1.1 ภาพเขียน ได้แก่ ผลงานของช่างฝีมือ หรือผู้ใดผู้หนึ่งที่เขียนขึ้น

1) ภาพสเก็ตซ์ ภาพลายเส้นหยาบ ๆ แสดงให้เห็นเค้าโครงสร้างของสิ่งนั้น ๆ เมื่อระบายสีลงไปย่อมช่วยให้ภาพนั้นเป็นภาพที่เด่นชัด ช่วยให้เกิดความเข้าใจในเรื่องที่อ่านได้ง่ายขึ้น ภาพประเภทนี้จะช่วยในการอ่านแล้วยังท้าทายให้เด็กอยากลองวาด เพราะเห็นว่าเป็นภาพง่าย สามารถทำได้ไม่ยากนัก

2) ภาพการ์ตูน เป็นภาพที่คงลักษณะจุดเด่นของตัวละครไว้ส่วนหนึ่ง ความแปลกในสัดส่วนและการแสดงออกในรูปแบบของความรู้สึกนึกคิด ความมีชีวิตชีวาช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจจากการ์ตูน ๆ ได้ดี ทั้งยังช่วยสร้างเสริมจินตนาการของเด็กได้เป็นอย่างดีอีกด้วย

1.2 ภาพถ่าย ใช้เทคนิคการถ่ายภาพจากสภาพแวดล้อมที่เป็นจริง เพื่อให้ผู้อ่านได้มีประสบการณ์เกี่ยวกับสิ่งนั้น ๆ ได้ถูกต้องสอดคล้องกับสภาพความเป็นจริง

1.3 ภาพไดอะแกรมหรือแผนผัง(diagram) เป็นภาพแสดงสิ่งที่กล่าวถึงอย่างย่อ สามารถสร้างความเข้าใจในการอ่านได้ดี ใช้แสดงการเดินทาง สถานที่ ตำแหน่ง และความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ

ภาพจัดเป็นสื่อการสอนอย่างหนึ่งที่มีผู้นิยมนำมาใช้ในการเรียนการสอนมาก ภาพมีส่วนช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนรู้ เป็นการเตรียมประสบการณ์ให้กับผู้อ่าน ทำให้จดจำรายละเอียดได้มากขึ้น นอกจากนี้ยังช่วยสร้างความสนใจและกระตุ้นความรู้เดิมเพื่อเชื่อมโยงกับความรู้ใหม่ที่ได้รับ (Kinder, 1950)

บันลือ พฤกษ์วัน (2533) ได้สรุปเกี่ยวกับความสำคัญของภาพไว้ ดังนี้

1. ภาพดึงดูดความสนใจให้เกิดความรู้สึกรอยากรู้อยากติดตามอ่านเรื่องราว
2. ภาพช่วยในการแปลความหมาย หรือสร้างความเข้าใจได้มาก
 - 2.1 ภาพช่วยสร้างความหมายของคำ
 - 2.2 ภาพยอมช่วยแสดงให้เห็นกิจกรรมต่าง ๆ หรือแนวการปฏิบัติ
 - 2.3 ภาพช่วยสร้างมโนภาพ จิตนาการ หรือความเข้าใจในสาระสำคัญของเรื่องราวในหนังสือ ขณะที่ดูภาพเด็กก็พอจะเดาเรื่องราวเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้
3. ภาพช่วยขยายประสบการณ์ของผู้เรียนได้อย่างกว้างขวาง
 - 3.1 ช่วยสร้างมโนภาพในการเรียนประวัติศาสตร์ หรือเรื่องราวเหตุการณ์ในท้องถิ่น แม้ว่าสิ่งนั้นเด็กจะยังไม่เคยพบเห็นมาก่อน ก็สามารถช่วยให้เด็กได้เห็นสิ่งที่คล้ายความเป็นจริง
 - 3.2 ภาพช่วยเสนอประสบการณ์ที่เด็กไม่เคยเห็นมาก่อน
 - 3.3 ภาพช่วยกระตุ้นให้เกิดความสนใจอยากอ่าน อยากค้นพบสิ่งแปลก ๆ ใหม่ ๆ
 - 3.4 ภาพช่วยสนองความต้องการทางด้านอารมณ์ ซึ่งมีอิทธิพลในการทำให้เกิดความสนใจในสิ่งใดสิ่งหนึ่งแก่ผู้อ่านได้มากขึ้น

ภาพมีประโยชน์ต่อการเรียนการสอนในหลาย ๆ ด้าน ดังนั้นการเลือกใช้ภาพเป็นอุปกรณ์ในการเรียนการสอน จึงต้องเลือกใช้ภาพให้เหมาะสมกับความชอบ วัย ลักษณะและจิตวิทยาของเด็ก จากการวิจัยพบว่า เด็กในระดับประถมศึกษาชอบภาพที่มีลักษณะหยาบ ๆ มีรายละเอียดเล็กน้อย เมื่อโตขึ้นก็จะชอบภาพที่มีรายละเอียดมากขึ้น เนื่องจากการรับรู้เกี่ยวกับภาพจะเริ่มจากส่วนรวมอันเป็นลักษณะหยาบ ๆ ก่อน แล้วจึงพิจารณาส่วนละเอียดซับซ้อนทีหลัง (สุนันท์ จูฑะศร, 2509; Amsden, 1960; French, 1952; Whipple, 1953) ดังนั้นการสร้างภาพให้เหมาะสมกับวัยของเด็ก ควรสร้างอย่างง่าย ๆ ชัดเจน เด็กเล็กเท่าใดภาพก็ควรจะง่ายเท่านั้น โดยอาจจะเขียนเป็นลายเส้นเฉพาะลักษณะเด่น ๆ ของภาพ (Verson, 1953) นอกจากนี้ภาพควรมี

ขนาดใหญ่ เพราะภาพที่มีขนาดใหญ่จะได้รับความสนใจกว่าภาพที่มีขนาดเล็ก การใช้สีประกอบภาพสำหรับเด็ก ควรใช้สีแท้ และสีสดใส ซึ่งจะช่วยให้เพิ่มความน่าสนใจ และเสริมเนื้อหาสาระให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

2. การเล่านิทาน :

นิทาน เป็นเรื่องที่มีผู้เขียนประพันธ์ขึ้นเพื่อให้ผู้อ่านได้รับความรื่นรมย์ ซึ่งนอกจากจะให้ความเพลิดเพลินแล้ว ผู้อ่านยังได้รับประโยชน์ในด้านคุณค่าทางภาษาซึ่งพิจารณาจากการใช้ถ้อยคำ สำนวนสุภาพชัด และข้อคิดต่าง ๆ (สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์, 2537)

นิทานมีบทบาทสำคัญมากต่อการพัฒนาคุณภาพทางภาษาของผู้อ่าน โดยเฉพาะในระดับประถมศึกษาซึ่งเป็นขั้นวางรากฐานของภาษาที่มั่นคง ส่งเสริมให้รักภาษา สนใจและมีทัศนคติที่ดีต่อการอ่าน สามารถใช้ความรู้ทางการอ่านเพื่อเรียนวิชาต่าง ๆ ได้ กิจกรรมการเล่านิทานเป็นส่วนหนึ่งที่ดีควรนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์

การเล่านิทานสามารถใช้เป็นการนำเข้าสู่บทเรียน ทำให้นักเรียนเกิดความสนใจที่จะติดตามอ่านเรื่องราว เพื่อทราบเรื่องราวโดยละเอียด เกิดความคิดสร้างสรรค์และจินตนาการจากเรื่องที่ได้ฟัง (จินตนา ไบกาชฎี, 2534) นอกจากนี้การเล่านิทานยังช่วยสร้างเสริมพัฒนาการด้านสังคม อารมณ์ สติปัญญา คือผู้ฟังจะมีสมาธิในการฟังจนเกิดความรู้ในเรื่องภาษา และรู้จักจับใจความสำคัญของเรื่องที่อ่าน ตลอดจนช่วยให้เกิดความสนุกสนานเพลิดเพลิน (วรรณิ ศิริสุนทร, 2532)

สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์ (2537) ได้สรุปประโยชน์ที่เด็กได้รับจากการฟังนิทานไว้ดังนี้

1. การแสดงความคิดเห็นโดยใช้เหตุผล ในขณะที่ครูเล่านิทาน นักเรียนจะฟังด้วยความตั้งใจ และตื่นเต้นต่อเหตุการณ์ที่ได้ฟัง นักเรียนต้องการจะรู้ว่าเรื่องราวที่อ่านจะเป็นอย่างไร การให้นักเรียนทำนายเหตุการณ์ที่จะเกิดขึ้นต่อไป การตั้งคำถามเพื่อให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นเพื่อการทำนาย จะทำให้นักเรียนรู้จักการแสดงความคิดเห็นโดยใช้เหตุผลที่ถูกต้อง

2. การเชื่อมโยงทางภาษาด้วยการสื่อสารโดยใช้นิทานเป็นสื่อกลาง การสื่อสารหมายถึง การติดต่อเชื่อมโยงให้มีความเข้าใจตรงกันระหว่างผู้พูดกับผู้ฟัง ครูเลือกใช้ภาษาที่เหมาะสมให้นักเรียนเข้าใจและมีพัฒนาการทางภาษา คุณภาพของภาษาที่ให้กับนักเรียนจึงเป็นสิ่งสำคัญ ควรเป็นภาษาที่สังคมยอมรับว่าเป็นมาตรฐาน

3. การเชื่อมโยงความคิดระหว่างเหตุการณ์ในเรื่องที่ได้ฟังกับเหตุการณ์อื่น ๆ ที่นักเรียนเคยประสบมาก่อน และมีลักษณะที่คล้ายคลึงกัน การโยงเหตุการณ์จากเรื่องเข้าสู่ประสบการณ์ของตนจะช่วยให้ผู้ฟังมีความคิดและมีเหตุผลที่กว้างขวางขึ้น

4. การเชื่อมโยงทักษะ การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนให้สัมพันธ์กัน รู้จักการทำงานประสานกันในทักษะเหล่านี้จะช่วยให้เด็กมีความเข้าใจเร็วขึ้น

5. การได้รับคุณค่าและประโยชน์จากเนื้อเรื่อง การเล่านิทานให้เด็กฟังควรกำหนดจุดมุ่งหมายให้นักเรียนมีจิตพิสัย หมายความว่าชั้นแรกควรมีความเข้าใจในเรื่องราวที่ฟัง รู้จักคำใหม่ ชั้นสองสามารถเล่าเรื่องให้ผู้อื่นฟังได้ถูกต้อง ชั้นที่สามเห็นคุณค่าและประโยชน์ที่ได้รับจากการฟัง

สรุปได้ว่า การเล่านิทาน สามารถสร้างจินตนาการให้เกิดขึ้นกับผู้ฟัง และเป็นสื่อที่ทำให้ผู้ฟังเกิดความกระตือรือร้นที่จะอ่าน ตลอดจนส่งเสริมพัฒนาการทางด้านความคิด และการมีเหตุผลที่กว้างขวางขึ้น

3. การแสดงบทบาทสมมติ

การแสดงบทบาทสมมติเป็นเครื่องมือและวิธีการอย่างหนึ่ง โดยที่ผู้สอนสร้างสถานการณ์และบทบาทสมมติขึ้น เพื่อให้ผู้เรียนมีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งในเรื่องที่เรียน (ทศนา แชนมณี, 2519)

Davis (1962) ได้ให้ความหมายของการแสดงบทบาทสมมติว่า เป็นการจัดสภาพการณ์ เพื่อให้ผู้แสดงได้มีการแสดงออกตามธรรมชาติ โดยอาศัยบุคลิกภาพและเปิดโอกาสให้มีอิสระในการรวมกลุ่ม สถานการณ์ที่ใช้ในการแสดงบทบาทสมมตินั้น ครูจะเป็นผู้เตรียมเอาไว้ อาจจะเป็นเรื่องราวเกี่ยวกับเหตุการณ์ต่าง ๆ ในการแสดงไม่จำเป็นต้องมีการซ้อมบทบาทก่อน จะมีเพียงให้ผู้แสดงหรือสมาชิกได้ทราบจุดมุ่งหมายที่จำเป็นบางประการของสถานการณ์ที่กำหนดไว้ นั้น

จากความหมายดังกล่าว สรุปได้ว่า การแสดงบทบาทสมมติเป็นกิจกรรมการสอนที่เด็กได้แสดงอารมณ์ และท่าทางตามสถานการณ์ที่สมมติขึ้น เป็นการให้เด็กได้รู้สึก อารมณ์ และเหตุผลของบุคคลที่ตนสวมบทบาท

การนำการแสดงบทบาทสมมติมาใช้ในการเรียนการสอน สามารถนำมาใช้ได้ 3 วิธี ดังนี้

1. การแสดงแบบเตรียมบทมาแล้ว การแสดงแบบนี้ผู้แสดงจะแสดงบทบาทที่
ครูเขียนขึ้น บางครั้งอาจมีการซ้อมมาก่อนล่วงหน้า
2. การแสดงโดยทันทีทันใด การแสดงแบบนี้ เป็นการแสดงอย่างฉับพลัน ผู้แสดง
ไม่ทราบมาก่อน
3. การแสดงโดยกำหนดสถานการณ์ให้ การแสดงแบบนี้เป็นส่วนผสมระหว่าง
ประเภทที่ 1 กับประเภทที่ 2 คือ ครูจะเป็นผู้กำหนดสถานการณ์ขึ้น และนำมาเล่าให้นักเรียนฟัง แต่
ในการแสดงผู้แสดงจะใช้เทคนิคของตนเองคิดหาคำพูดของตนเอง โดยอิงสถานการณ์ที่เล่ามานั้น
ทิสนา แชมมณี (2519) ได้สรุปข้อดีของการสอนโดยใช้บทบาทสมมติ ดังนี้
 1. ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในสิ่งที่เรียนอย่างลึกซึ้ง
 2. ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงเจตคติ และพฤติกรรมได้อย่าง
เหมาะสม
 3. ช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกการใช้ความรู้ ในการเผชิญสถานการณ์ต่าง ๆ
 4. ช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนและเรียนได้อย่างสนุกสนาน

พัฒนาการทางการอ่าน

การอ่านเกี่ยวข้องกับความพร้อมทางร่างกายในด้านต่าง ๆ เช่น สมอง ตา หู และปาก
ด้วยเหตุนี้พัฒนาการทางด้านกรอ่านจึงเป็นไปตามพัฒนาการทางด้านร่างกาย การศึกษาถึง
พัฒนาการในเด็กแต่ละวัยที่เปลี่ยนแปลงไปจะมีผลต่อการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนอ่าน ซึ่ง
ต้องเปลี่ยนแปลงไปตามวัยด้วย เพื่อให้การสอนอ่านเป็นไปตามลำดับขั้นพัฒนาการ ครูจำเป็น
ต้องศึกษาถึงลำดับขั้นพัฒนาความคิดและความเจริญทางภาษา ก่อนเริ่มจัดการเรียนการสอนอ่าน
ดังนี้

ขั้นพัฒนาความคิดของ Piaget (1970 อ้างถึงใน สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์, 2537)

ขั้นที่ 1 Sensory Motor Period (0-2 ปี) เป็นระยะที่เด็กรับรู้ได้จากความรู้สึก สนใจสิ่ง
เร้าที่อยู่รอบตัวกันที่จะเรียนรู้ภาษาและความแตกต่างของตนเองกับสิ่งแวดล้อม ในระยะนี้เริ่มมี
ความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองมากขึ้น

ขั้นที่ 2 Preparation Thought Period ระยะนี้แบ่งออกเป็น 2 ขั้น คือ

ขั้นที่ 2.1 (2-3 ปี) เป็นระยะของการจัดเตรียมความคิด เด็กในวัยนี้จะยึดถือตนเองเป็นศูนย์กลาง การแปลความคิดของเด็กจะไม่ถ่ายทอดออกมาเป็นคำพูด แต่จะแสดงพฤติกรรมที่เข้าข้างตนเอง

ขั้นที่ 2.2 (4-7 ปี) ระยะเวลาเด็กจะรู้จักสร้างมโนทัศน์ โดยอาศัยการจัดกลุ่มวัตถุ เป็นพวก เป็นหมู่ สามารถเห็นความสัมพันธ์ของสิ่งของ เข้าใจ ปริมาณ น้ำหนัก ขนาดของวัตถุ และเริ่มรู้จักการเขียนจำนวนเลข

ขั้นที่ 3 Period of Concrete Operation (7-11 ปี) เป็นระยะที่เด็กสามารถสร้างมโนทัศน์ ให้มีความสัมพันธ์กับรูปธรรม รู้จักใช้ความคิดเพื่อหาเหตุผล และจัดลำดับความคิดของตนเองได้

ขั้นที่ 4 Period of Formal Operation (11-15 ปี) เป็นระยะที่สามารถเข้าใจกฎเกณฑ์ทางสังคม สร้างมโนทัศน์ให้สัมพันธ์กับนามธรรม ใช้เหตุผลช่วยในการตัดสินใจ ปัญหา พัฒนาการทางความคิดเป็นไปอย่างรวดเร็ว

การศึกษาพัฒนาการทางด้านความคิดเป็นประโยชน์ต่อครูที่จะนำไปใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาการสอนอ่าน ทั้งนี้เพราะลำดับขั้นพัฒนาในการอ่านจะดำเนินการไปตามลำดับขั้นของพัฒนาการทางด้านร่างกายและทางสมอง ซึ่งในแต่ละขั้นเด็กจะมีความเข้าใจแตกต่างกันไปตามช่วงอายุ ผลของการศึกษาและข้อแนะนำต่าง ๆ ย่อมเป็นประโยชน์ต่อครูที่จะนำไปจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับความสนใจและพัฒนาการของเด็ก ลำดับขั้นพัฒนาการอ่านแบ่งออกได้เป็น 6 ขั้น ดังนี้

1. ขั้นก่อนการอ่าน ขั้นนี้จะเริ่มตั้งแต่ทารกจนกระทั่งถึงวัยก่อนเข้าอนุบาล การอ่านพิจารณาได้จากลักษณะทั่ว ๆ ไปของเด็กกับกิจกรรมในการอ่าน เป็นระยะที่เตรียมการสำหรับการอ่านที่เป็นแบบแผนจากหนังสือซึ่งเป็นการอ่านที่มีความสลับซับซ้อน ต้องใช้ความรู้ความเข้าใจในหลายด้าน กิจกรรมทางภาษานั้นเป็นลักษณะทางธรรมชาติของการเจริญเติบโต เด็กมีพัฒนาการทางภาษาต่อเนื่องกันอยู่ตลอดเวลา เด็กจะเลียนแบบถ้อยคำ เลียนแบบเสียงที่อยู่รอบ ๆ ตัว ใช้คำใหม่ วลีสั้น ๆ ตลอดจนใช้ประโยคสั้น ๆ ที่ตนเองได้สังเกตพบจากสื่อต่าง ๆ การจับหนังสือมักจะทำกลับทิศทาง จะดูความสัมพันธ์ระหว่างรูปภาพและคำ ชอบให้ผู้ใหญ่อ่านหนังสือให้ฟัง ดังนั้นการจัดสภาพแวดล้อมที่ดีจะช่วยให้เด็กเกิดการเรียนรู้คำใหม่ ๆ ซึ่งเป็นแนวทางไปสู่การเรียนรู้ภาษาที่ดี

2. ชั้นเริ่มต้นอ่าน ชั้นนี้จะเริ่มตั้งแต่ชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 เด็กจะคุ้นเคยกับคำง่าย ๆ ที่อยู่ใกล้ตัวและพูดประโยคสั้น ๆ เริ่มรู้จักใช้คำให้สัมพันธ์กับความหมาย สิ่งที่ต้องพิจารณาในระดับนี้คือ ความพร้อมของเด็กทั้งนี้เพราะเด็กจะมีความพร้อมไม่เท่าเทียมกัน ครูต้องพิจารณาปัญหาต่าง ๆ ที่จะเข้ามาเกี่ยวข้องกับการเริ่มต้นอ่านของเด็ก ซึ่งต้องให้ความช่วยเหลือเป็นรายบุคคล โดยปกติกิจกรรมการสอนอ่านอย่างเป็นทางการจะเริ่มต้นในชั้นนี้ ในการสอนอ่านนั้นควรให้เด็กรู้จักคำและความหมาย โดยให้คำและความหมายนั้นมีความสัมพันธ์กับภาพและสื่อ เขียนคำอธิบายใต้ภาพนั้น ๆ เพื่อให้เด็กมีโอกาสฝึกอ่าน

3. ชั้นเริ่มต้นอ่านอย่างอิสระ ชั้นนี้เริ่มตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ครูจะต้องพิจารณาและตัดสินใจว่าเด็กคนใดมีความพร้อมสมควรที่จะอ่านอย่างอิสระหรืออ่านได้ด้วยตนเอง ครูจะเป็นผู้แนะนำเมื่อพบคำยากที่เด็กไม่เข้าใจ การที่ครูจะตัดสินใจให้เด็กสามารถอ่านได้ด้วยตนเองหรือไม่นั้น พิจารณาจากจำนวนคำที่เด็กรู้จักว่ามีมากพอ และรู้จักโครงสร้างของประโยคดี วิธีการสอนที่ครูจะนำมาใช้ในชั้นนี้ คือการแนะนำให้เด็กรู้จักคำยากในเรื่อง และเรื่องที่จะอ่านควรมีความสั้นยาวพอเหมาะกับอายุ และช่วงความสนใจของเด็ก ในชั้นนี้ครูต้องแนะนำให้เด็กรู้จักส่วนประกอบของคำ ความหมายของคำ หน้าที่ของคำ การฝึกฝนโดยตรงด้วยการอ่านหนังสือ แบบฝึกหัด มีความจำเป็นอย่างยิ่งสำหรับการอ่านในชั้นนี้

4. ชั้นถ่ายโยงการเรียนรู้ ชั้นนี้เริ่มตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 เด็กจะอ่านหนังสือประเภทต่าง ๆ ที่มีเนื้อเรื่องแตกต่างจากหนังสือแบบเรียน หนังสืออ่านประกอบ หนังสืออ่านเพื่อความรู้อื่น ๆ และความบันเทิง เด็กต้องการคำแนะนำจากครูในการที่จะเลือกหนังสืออ่านให้เหมาะสมกับวัยและความสนใจ เนื้อเรื่องบางเรื่องให้ความคิดและมีเนื้อหาที่ซับซ้อน ครูจึงจำเป็นต้องให้คำแนะนำ การสอนอ่านในใจจะเริ่มต้นในชั้นนี้แต่ยังไม่เน้นอัตราเร็วในการอ่าน การอ่านในใจเป็นการอ่านเพื่อเก็บความว่า ใคร ทำอะไร ที่ไหน และอย่างไร กระบวนการสอนอ่านจึงเป็นการอ่านเพื่อจับใจความสำคัญและทำความเข้าใจเรื่องราว ต่อจากนั้นจึงศึกษาความหมายของคำภายหลัง ในชั้นนี้เด็กจะนำคำที่รู้จักในเรื่องไปใช้ในการเรียนวิชาอื่น ๆ มากขึ้น ทำให้มีประสบการณ์ในการอ่านกว้างขวาง การอ่านในลักษณะนี้เป็นแนวทางเพื่อการเสาะแสวงหาความรู้ด้วยตนเองจากการอ่าน

5. ชั้นวุฒิภาวะระดับกลาง เริ่มตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 เด็กจะมีทักษะในการอ่านมากขึ้น ครูควรเริ่มสอนการอ่านขั้นวิจารณ์ญาณ เด็กจะอ่านหนังสือประเภทต่าง ๆ อย่างกว้างขวาง พัฒนาการทางการอ่านในชั้นนี้จะค่อยเป็นค่อยไปแต่มีความมั่นคง ดังนั้นทักษะการอ่านที่ควรสอนคือ การอ่านเพื่อจับใจความสำคัญของเรื่อง โดย

ใช้วิธีการกวาดตาให้เร็วขึ้น การเป็นผู้อ่านที่มีวิจารณญาณ การเลือกเรื่องอ่านที่เหมาะสมทั้งนี้ เพื่อให้เด็กมีความรู้ มีประสบการณ์ และมีความคิดอย่างกว้างขวาง รวมทั้งได้รับความบันเทิงอีกด้วย

6. ชั้นอุดมศึกษาระดับสูง เริ่มตั้งแต่ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นขึ้นไป เด็กจะมีรสนิยมในการอ่านเลือกหนังสือที่อ่านแตกต่างกัน การอ่านในขั้นนี้เป็นการอ่านระดับสูง ผู้อ่านต้องมีเทคนิคมีวิธีการอ่าน รู้คำศัพท์วิธีการขั้นสูง รู้วิธีอ่านอย่างมีประสิทธิภาพ การอ่านในขั้นนี้จึงขึ้นอยู่กับพื้นฐานที่ได้สะสมมาแต่ต้น

ความสนใจในการอ่าน

ความสนใจในการอ่านของเด็กในแต่ละระดับวัยนั้นมีความสนใจที่แตกต่างกัน การเลือกเรื่องที่จะนำมาให้นักเรียนอ่านเพื่อฝึกทักษะในการอ่านจึงต้องเลือกให้เหมาะสมกับวัยและความสนใจของนักเรียน เพื่อมุ่งใจให้นักเรียนสนใจในการอ่าน บันลือ พฤษภาคม (2534) ได้แบ่งช่วงความสนใจในการอ่านของเด็กออกเป็น 4 ช่วง ดังนี้

1. วัยอนุบาลหรือวัยก่อนเข้าเรียน (3-6 ปี) วัยนี้ยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง มีความสนใจสั้น ชอบฟังคำพูดที่คล้องจอง และสนใจนิทานสั้น ๆ เริ่มพูดคำและจำคำใหม่ สนใจที่จะฝึกอ่านภาพจากสมุดภาพในเรื่องของธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมใกล้ตัว

2. วัยประถมศึกษาตอนต้น (ป.1-2) วัยนี้จะถือการเล่นเป็นหลัก และมีช่วงความสนใจนานถึง 15-20 นาที สนใจเกี่ยวกับกิจวัตรประจำวัน ชีวิตจริงมากยิ่งขึ้น และชอบนิทานที่สนุกสนานชวนเพื่อฝัน เรื่องราวที่อบอุ่นทำนองเทพนิยาย และเรื่องชวนคิด นิทานพื้นบ้าน

3. วัยประถมศึกษาตอนปลาย (ป.3-4) วัยนี้จะมีช่วงความสนใจนานถึง 30-40 นาที ความสนใจในการอ่านเริ่มขยายวงกว้างมากขึ้น สนใจนิทานสุภาษิต นิทานคำกลอนที่ให้คติสอนใจ นิทานหรือเรื่องที่เกี่ยวข้องกับประวัติความเป็นมาของสิ่งต่าง ๆ เรื่องราวที่ชวนคิด นิทานที่ตลกขบขัน แสดงความกล้าหาญผจญภัย และนิทานที่แฝงคุณธรรม

4. วัยประถมศึกษาตอนปลาย (ป.5-6) มีช่วงความสนใจต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้ยาวนานถึง 50-60 นาทีหรือกว่านั้น เริ่มเรียนรู้เกี่ยวกับนามธรรม ขนบธรรมเนียมประเพณีและวัฒนธรรมใกล้ตัว สนใจเรื่องราวเฉพาะอย่างแยกกันระหว่างเพศ หญิงสนใจเรื่องครอบครัว การเรียนชายสนใจเรื่องเครื่องยนต์กลไก เกษตรกรรม สนใจในการอ่านหนังสือหลายรส หลายประเภท

เช่น หนังสือประเภทสารคดี การท่องเที่ยว ชีวิตประวัติบุคคลสำคัญ วรรณคดี เรื่องสั้น บท ความ และหนังสือเรียงรอยที่ให้แนวคิดต่าง ๆ การผจญภัยที่แสดงความกล้าหาญเด็ดเดี่ยว

การหาความยากง่ายของเอกสาร

ความสามารถในการอ่านกับความยากง่ายของเอกสาร มาจากคำว่า “Readability” คำนี้เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบในการสอน 2 อย่างคือ ผู้อ่านกับสารที่ใช้อ่าน ผู้อ่านที่อ่านสารแล้ว เข้าใจตรงตามวัตถุประสงค์เรียกว่า มีความสามารถในการอ่านสูง ถ้าอ่านสารแล้วไม่บรรลุวัตถุประสงค์เรียกว่ามีความสามารถในการอ่านต่ำ ดังนั้น Readability ของผู้อ่านจึงหมายถึง ความสามารถในการอ่านของผู้อ่าน ส่วนสารที่อ่านนั้นคำว่า Readability หมายถึง ความยากง่ายของเอกสาร ซึ่งครูต้องทำวิเคราะห์ว่าความยากง่ายตรงกับระดับชั้นของนักเรียนหรือไม่ถ้ายากหรือง่าย ไม่ตรงกับความสามารถของเด็กนักเรียน ครูควรปรับให้เหมาะสมต่อไป (สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์, 2537)

นักการศึกษาได้ศึกษาเกี่ยวกับความยากง่ายของเอกสารที่เหมาะสมให้กับเด็กในแต่ละระดับชั้น ซึ่งนักการศึกษาได้เริ่มใช้เกณฑ์จากประสบการณ์ในการพิจารณาความยากง่าย ต่อมาในปี พ.ศ.2470 ได้มีวิธีการหาความยากง่ายของหนังสือแบบเรียนโดยใช้คำและโครงสร้างของประโยคในหนังสือ แต่ก็ยังใช้ประสบการณ์และความคิดเห็นของตนเป็นเครื่องวินิจฉัยความยากง่ายด้วย ดังนั้นผลการวิเคราะห์จึงไม่มีความเที่ยงตรงเท่าที่ควร และไม่เป็นที่ยอมรับจนกระทั่งได้ผู้ศึกษาหาความยากง่ายของเอกสารมากขึ้น ในที่สุดก็มีผู้กำหนดหลักเกณฑ์เพื่อหาความยากง่ายของเอกสารไว้ ดังนี้

1. วัดความยาวของเรื่องด้วยการนับจำนวนคำทั้งหมด
2. ในเรื่องเดียวกัน ถ้าใช้คำซ้ำน้อยแสดงว่ายาก แต่ถ้ายังใช้คำซ้ำกันบ่อยครั้งแสดงว่าง่าย
3. เรื่องที่เด็กเคยเรียนรู้คำในเรื่องเกินร้อยละ 60 แสดงว่าง่าย

ตามเกณฑ์ที่กล่าวมาแล้วทั้ง 3 ประการ ยังไม่เป็นที่ยอมรับของนักการศึกษาที่สอนอ่าน จึงมีผู้ศึกษาหาความยากง่ายของเอกสารและเป็นที่ยอมรับกันไปปัจจุบันคือ Edward Fry (อ้างถึงใน สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์, 2537) ซึ่งได้เสนอวิธีการหาความยากง่ายของเอกสารในระดับชั้น

ประถมศึกษาจนถึงระดับมหาวิทยาลัย นักการศึกษาผู้นี้ได้เริ่มทำการค้นคว้าตั้งแต่ปี พ.ศ.2520 โดยใช้วิธีการหาค่าเฉลี่ยของจำนวนประโยค และค่าเฉลี่ยจำนวนพยางค์ ใน 100 คำ วิธีของ Fry เป็นวิธีที่นิยมแพร่หลายมาก มีลำดับชั้น ดังนี้

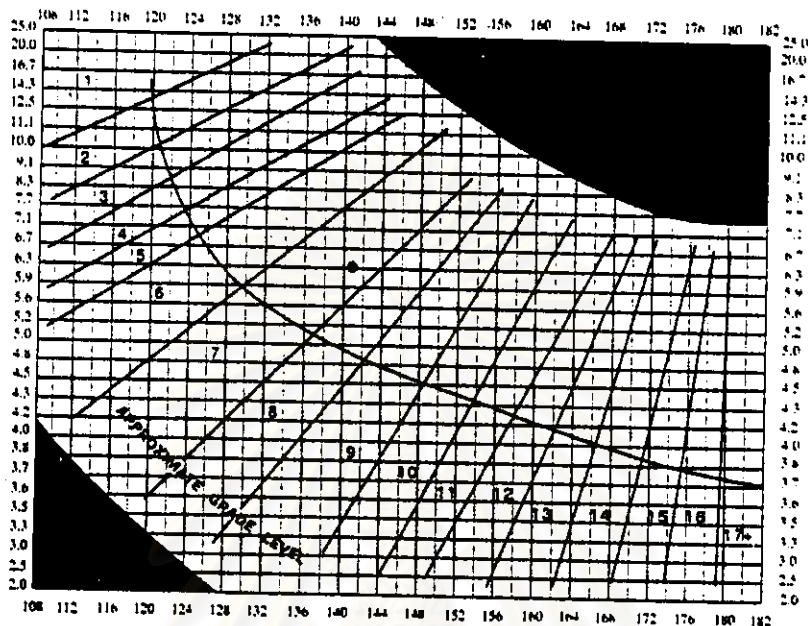
1. เรื่องที่มีความยาว 3-5 หน้า ให้สุ่ม 3 ตอน คือ ตอนต้น ตอนกลาง ตอนท้าย ของเรื่อง ตอนละ 100 คำ ถ้าเรื่องมีความยาวน้อยกว่านี้ อาจลดลงโดยสุ่มเพียง 2 ตอน หรือถ้าเรื่องมีความยาวมากกว่า 5 หน้า ก็สุ่มข้อความเพิ่มจำนวนตอนให้มากขึ้นเช่นกัน สำหรับการนับคำนั้น ชื่อเฉพาะ จำนวนเลข ตัวย่อ ปี จะนับเป็น 1 คำเสมอ
2. นับจำนวนประโยคใน 100 คำ หากมีเศษของจำนวนคำที่ไม่ถึง 1 ประโยค ให้ทำเป็นเศษส่วนของประโยค หรือเป็นจุดทศนิยม
3. หาค่าเฉลี่ยของจำนวนประโยค โดยนำจำนวนประโยคของทั้ง 3 ตอน มารวมกัน แล้วหารด้วย 3 หรือหารด้วยจำนวนข้อความที่สุ่มไว้
4. นับจำนวนพยางค์ใน 100 คำของแต่ละข้อความ วิธีนับที่สะดวกคือ นับจำนวนพยางค์ของแต่ละบรรทัดแล้วเขียนไว้ท้ายบรรทัดของทุกบรรทัด แล้วนำมารวมกันภายหลัง การนับจำนวนพยางค์ให้ถือเกณฑ์ตามเสียงที่เปล่งออกไปแต่ละคำ
5. หาค่าเฉลี่ยของจำนวนพยางค์ ด้วยการนำจำนวนพยางค์ของทั้ง 3 ตอนรวมกัน แล้วหาร ด้วยจำนวนตอนที่สุ่ม
6. ค่าเฉลี่ยของจำนวนประโยคและพยางค์ไปหารจุดตัดบนกราฟของ Fry ตัดกันจุดใด คือ ระดับความยากง่ายของเรื่องที่เหมาะสมกับชั้นนั้น

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

GRAPH FOR ESTIMATING READABILITY - EXTENDED

by Edward Fry, Rutgers University Reading Center, New Brunswick, N.J. 08904

Average numbers of syllables per 100 words



กราฟของ Fry ใช้ประมาณค่าความยากง่ายของหนังสือเรียนภาษาอังกฤษ ใช้ได้ตั้งแต่ระดับประถมศึกษาปีที่ 1 จนกระทั่งถึงระดับอุดมศึกษา (1-17) แนวตั้งของกราฟแสดงให้เห็นถึงค่าเฉลี่ยของจำนวนประโยคใน 100 คำ โดยเริ่มที่ 2.0 เป็นค่าเฉลี่ยต่ำสุด และ 25.0 เป็นค่าเฉลี่ยสูงสุด ส่วนทางแนวนอนแสดงให้เห็นค่าเฉลี่ยของจำนวนพยางค์ใน 100 คำ เริ่มต้นที่ 108 เป็นค่าเฉลี่ยต่ำสุด และ 182 เป็นค่าเฉลี่ยสูงสุด

ข้อสังเกตจากกราฟนี้พบว่า ถ้าค่าเฉลี่ยของประโยคมากและค่าเฉลี่ยของพยางค์น้อย เป็นหนังสือที่เหมาะสมในระดับประถมศึกษา แต่ถ้าค่าเฉลี่ยของประโยคน้อยและค่าเฉลี่ยของพยางค์มาก เป็นหนังสือที่เหมาะสมในระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษาตามลำดับ สำหรับจุดที่ตัดกันจะต้องอยู่ในพื้นที่สีขาวจึงจะเป็นค่าที่ใช้ได้ ถ้าตัดกันในพื้นที่สีดำ แสดงว่าการปรับสูตรของ Fry เพื่อใช้วัดความยากง่ายของหนังสือใช้ไม่ได้ ข้อความนั้นไม่เหมาะกับการใช้กราฟของ Fry

ภาษาไทยเป็นภาษาที่ไม่ได้เน้นเสียงเหมือนคำในภาษาอังกฤษ แต่คำในภาษาไทยมีเสียงขึ้นลงตามเสียงวรรณยุกต์ทั้งห้าเสียงคือ สามัญ เอก โท ตรี และจัตวา ลักษณะคำไทยส่วนมากมักจะมีพยางค์เดียวหรือสองพยางค์ คำไทยที่มีหลายพยางค์มักจะมีมาจากภาษาอื่น

ถ้าพิจารณาลักษณะรูปแบบของภาษาไทยแล้ว มีส่วนคล้ายกับประโยคในภาษาอังกฤษ กล่าวคือประกอบด้วย ประธาน กริยา กรรม ส่วนขยาย ข้อที่แตกต่างกันคือ ตำแหน่งของส่วนขยายในภาษาไทยวางอยู่ข้างหลังคำที่ขยาย แต่ส่วนขยายภาษาอังกฤษวางอยู่หน้าคำที่ขยาย เช่น

ภาษาไทย ชาย อ้วน ใส่ เสื้อ สีแดง

ประธาน ส่วนขยาย กริยา กรรม ส่วนขยาย

ภาษาอังกฤษ A Fat man wears a red shirt

ส่วนขยาย ประธาน กริยา ส่วนขยาย กรรม

ประโยคในภาษาอังกฤษจะใส่เครื่องหมายมหัพภาค (full-stop) เมื่อจบประโยค ในภาษาไทยแม้จะมีเครื่องหมายนี้แต่ก็ไม่มีผู้นิยมใช้ ผู้อ่านต้องใช้การสังเกตด้วยตนเอง โดยที่ลักษณะประโยคในภาษาไทยคล้ายคลึงประโยคในภาษาอังกฤษ จึงเป็นแนวทางที่ประยุกต์สูตรของ Fry มาใช้กับหนังสือเรียน โดยการหาค่าเฉลี่ยของจำนวนประโยคและจำนวนพยางค์ของข้อความ 100 คำ ที่สุ่มจากหนังสือ

การนับประโยคในภาษาไทย มีวิธีนับเช่นเดียวกับภาษาอังกฤษ ผู้นับควรทำเครื่องหมายที่แสดงว่าจบประโยคไว้ด้วย ทั้งนี้เพื่อความสะดวกต่อการนับประโยค ผู้นับจะต้องศึกษาและสังเกตลักษณะประโยคจากหนังสือหลักภาษาไทย ประโยคบางประโยคซับซ้อนเพราะส่วนขยายมาก แต่บางประโยคก็มีส่วนขยายน้อยหรือไม่มีเลย การนับพยางค์คำไทยก็เช่นเดียวกับการนับคำภาษาอังกฤษ เช่น คำว่า "radio" จะออกเสียง 3 พยางค์ ในภาษาไทยคำว่า "วิทยุ" ก็ออกเสียงเป็น 3 พยางค์เช่นกัน แต่มีข้อแตกต่างระหว่างจำนวนพยางค์ของทั้งสองภาษา เช่น คำว่า "carpet" ออกเสียง 2 พยางค์ ในภาษาไทยคำว่า "พรม" ออกเสียง 1 พยางค์ จึงต้องปรับสูตรเพื่อให้เหมาะสมกับภาษาไทย

ความแตกต่างของจำนวนพยางค์ในภาษาอังกฤษของคำที่มีความหมายเดียวกัน เป็นปัญหาที่ไม่สามารถนำกราฟของ Fry มาใช้ได้โดยตรง จึงจำเป็นต้องปรับพยางค์ก่อน สุนันทามันเดรชวิทย์ (2537) จึงได้สรุปว่า การใช้กราฟของ Fry กับหนังสือเรียนภาษาไทย ใช้วิธีการ

คำนวณเช่นเดียวกับการหาความยากง่ายของภาษาอังกฤษ แต่เมื่อได้ค่าเฉลี่ยของพยางค์แล้วต้องนำค่าคงที่คือ 5 ไปบวกกับค่าเฉลี่ยของพยางค์ที่หาได้ก่อน แล้วจึงนำค่าเฉลี่ยประโยคพยางค์ ไปหาจุดตัดบนกราฟของ Fry ว่าตรงกับระดับชั้นใด

การนับคำภาษาไทย โดยทั่วไปคำไทยมักจะเป็นคำโดด ๆ แต่จะมีคำภาษาอื่นให้อยู่มาก ในการนับจึงมักพบปัญหาว่าเป็น 1 คำหรือไม่ จึงมีหลักการนับคำดังนี้

1. นับ 1 คำ ถ้าเป็นคำเดี่ยวโดด ๆ
2. นับ 1 คำ ถ้าเป็นคำที่มาจากภาษาต่างประเทศ
3. นับ 1 คำ ตามชนิดของคำที่กล่าวไว้ในหลักภาษาคือ คำนาม คำสรรพนาม คำกริยาฯ
4. คำซ้อนและคำซ้ำ ที่ใช้ไม่ยวมก นับเป็น 2 คำ
5. นับ 1 คำ สำหรับจำนวนเลข
6. นับ 1 คำ กับอักษรณย่อ (วิธีอ่านให้อ่านเป็นตัวย่อเรียงกัน)

ข้อควรระวังในการใช้กราฟของ Fry

1. ค่าความยากง่ายของหนังสือเรียนที่ได้จากการวิเคราะห์เป็นค่าโดยประมาณที่อาจคลาดเคลื่อนจากความเป็นจริง ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับวิธีการสุ่มข้อความ ถ้าสุ่มหลายตอนค่าความยากง่ายจะมีความตรงมากกว่าการสุ่มจำนวนตอนที่น้อยกว่า ผู้วิเคราะห์ควรที่จะพิจารณาความยาวของเรื่องและสุ่มข้อความให้เหมาะสมกับความสั้นยาว
2. ความแตกต่างของความยากง่ายของข้อความในเรื่องเดียวกันมักจะปรากฏให้เห็นเสมอ ข้อความบางตอนใช้ถ้อยคำที่ยุ่งยากมีหลายพยางค์ ในขณะที่ข้อความบางตอนใช้คำง่าย ๆ การสุ่มข้อความที่มีลักษณะความยากง่ายแตกต่างกัน จะช่วยให้ผลของการวิเคราะห์ใกล้เคียงกับความเป็นจริงมากขึ้น
3. โดยทั่วไปหนังสือบทเรียนที่ 1 มักเป็นบทที่ยากที่สุด เพราะเป็นบทนำการใช้ถ้อยคำของประโยคและของข้อความมักยาวกว่าตอนกลางและตอนท้ายของเรื่อง โดยเฉพาะในบทท้ายจะเป็นบทที่ง่ายที่สุด ดังนั้นในการหาความยากง่ายของหนังสือเรียนควรหาความยากง่ายของแต่ละบท เพื่อเปรียบเทียบว่าแตกต่างกันมากน้อยเพียงใด
4. เนื้อเรื่องในบทเรียนที่เกี่ยวข้องกับวิชาเฉพาะใช้ศัพท์ทางวิชาการมาก มักจะหาค่าความยากง่ายไม่ได้ ค่าเฉลี่ยของประโยคและพยางค์จึงไม่ปรากฏบนกราฟของ Fry

5. หลักของ Fry ใช้วัดความยากง่ายของเรื่อง แต่ไม่สามารถใช้วัดในเรื่องต่อไปนี้ได้
 - 5.1 ความยากง่ายของคำประพันธ์ชนิดต่าง ๆ
 - 5.2 ความหมายของคำ
 - 5.3 โครงสร้างและหลักภาษา
 - 5.4 น้ำเสียง ความรู้สึก และลีลาในการเขียนของผู้ประพันธ์
 - 5.5 ประสบการณ์ และความสนใจของผู้อ่าน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยใช้กิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน มีรายละเอียดนำเสนอ ดังนี้

1. งานวิจัยภายในประเทศ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยใช้กิจกรรมที่นำการคิดในการอ่านในประเทศไทย พบว่ามีการศึกษาน้อยมาก และจะนำการสอนดังกล่าวมาใช้ในการสอนภาษาที่สอง คือ ภาษาอังกฤษ และสอนกลุ่มที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สองเป็นงานวิจัยเชิงทดลอง ผลการทดลองพบว่า การสอนอ่านโดยใช้กิจกรรมที่นำการคิดในการอ่านที่เน้นการคาดคะเนเรื่องก่อนการอ่าน มีประสิทธิภาพในการพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ดังมีรายละเอียด ต่อไปนี้

ชินสุมน สุขพันธ์ (2533) ได้ศึกษาการเพิ่มความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยของนักเรียนไทยชาวเล ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ด้วยวิธีฝึกการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนโรงเรียนเกาะสีเฮอร์ และโรงเรียนวัดสว่างอารมณ์ จำนวน 64 คน แบ่งเป็นกลุ่มที่ได้รับการฝึกการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด 32 คน และกลุ่มที่ได้รับเรื่องสำหรับอ่านด้วยตนเองเพียงอย่างเดียว 32 คน ทำการฝึกจำนวน 19 ครั้ง โดยใช้การทดสอบความสามารถในการอ่านเข้าใจความก่อนและหลังการทดลอง ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่ได้รับการฝึกการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด ได้คะแนนความสามารถในการอ่านสูงกว่าก่อนเข้ารับการฝึกการอ่านเข้าใจความอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และได้คะแนนมากกว่ากลุ่มที่อ่านเรื่องด้วยตนเองเพียงอย่างเดียวอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สุรชัย ปิยานุกุล (2536) ได้ศึกษาผลการใช้กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนนางรอง 2 ห้อง ห้องละ 40 คน สุ่มให้นักเรียนห้องหนึ่งเป็นกลุ่มทดลองที่เรียนด้วยกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน และอีกห้องหนึ่งเป็นกลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยกลวิธีชี้นำการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านมีผลต่อความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยที่คะแนนความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่เรียนด้วยกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านสูงกว่าคะแนนความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่เรียนด้วยกลวิธีชี้นำการอ่าน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. งานวิจัยในต่างประเทศ

งานวิจัยในต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยใช้กิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่าน พบว่า มีการศึกษาค่อนข้างมาก มีทั้งงานวิจัยในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ส่วนใหญ่เป็นการศึกษาเพื่อเปรียบเทียบ การสอนการอ่านโดยใช้กิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่านกับการสอนอ่านแบบต่างๆ ซึ่งส่วนใหญ่พบว่า กิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่านมีประสิทธิภาพในการพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ดีกว่าการสอนอ่านแบบอื่น งานวิจัยดังกล่าวมีรายละเอียด ดังนี้

Berglund (1985) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการวิเคราะห์การสื่อสารทางสังคมของครูกับนักเรียน กับบทเรียนวิทยาศาสตร์ 2 บทคือ แบบที่ครูและนักเรียนสร้างบทเรียนขึ้น เมื่อใช้ควบคู่กับการสอนอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่าน (Directed Reading - Thinking Activities: DRTA) และการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้นำการอ่าน (Directed Reading Activities: DRA) ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนเกรด 8 จำนวน 16 คน แบ่งกลุ่มละ 8 คน ชาย 4 คน หญิง 4 คน ในแต่ละกลุ่มแบ่งเป็นกลุ่มที่ใช้กิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่านคู่กับบทเรียนที่ครูสร้างขึ้น และบทเรียนที่ครูและนักเรียนสร้างขึ้น และกลุ่มที่ใช้กิจกรรมชี้นำการอ่านคู่กับบทเรียนที่ครูสร้างขึ้น และบทเรียนที่ครูและนักเรียนสร้างขึ้น ข้อมูลที่นำมาใช้ในการวิเคราะห์คือ คำตอบที่ตัวอย่างประชากรตอบ ผลการวิเคราะห์พบว่า กลุ่มที่ฝึกการอ่านโดยใช้กิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่านคู่กับบทเรียนที่ครูและนักเรียนสร้างขึ้นตอบคำถามได้มากกว่า กลุ่มที่ใช้กิจกรรมชี้นำการอ่าน

Schrimshire (1985) ได้ทำการเปรียบเทียบกิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่าน (DRTA) และกระบวนการชี้นำการอ่าน (Guided Reading Procedure) ในส่วนของการให้นักเรียนระลึกเรื่องที่อ่านได้ในระยะเวลา 2 สัปดาห์ ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการทดลองเป็นนักเรียนเกรด 8 จากโรงเรียนในเมืองแอพพลิตัน รัฐวิสคอนซิน จำนวน 4 ห้อง ทุกห้องได้รับการสอนทั้ง 2 วิธี ในสัปดาห์ที่ 1 ห้องที่ 1 และห้องที่ 3 ได้รับการสอนด้วยกิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่าน เมื่อขึ้นสัปดาห์ที่ 2 ก็เปลี่ยนวิธีกัน หลังจากการทดลองนักเรียนได้รับการทดสอบเพื่อวัดการระลึกเรื่องที่อ่านได้ของนักเรียน ผลการวิจัยพบว่าไม่มีหลักฐานเพียงพอที่จะชี้ว่ามีความแตกต่างของคะแนนการระลึกเรื่องที่อ่านได้ของนักเรียนทั้งสองกลุ่ม

Wilkerson (1985) ได้ศึกษาการอ้างอิงของนักเรียนในระหว่างและหลังการเข้ากลุ่มที่สอนด้วยกิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่าน (DRTA) และกิจกรรมชี้นำการอ่าน (DRA) ในการอ่านตำราวิชาสังคมศึกษา นักเรียนเกรด 8 ซึ่งมีชาย 8 คน หญิง 8 คน มีความสามารถในการอ่านอยู่ในระดับเกณฑ์เฉลี่ย เหนือระดับเกณฑ์เฉลี่ยได้รับการจัดเข้ากลุ่มสองกลุ่ม โดยให้มีความสมดุลทั้งเพศและความสามารถในการอ่าน นักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม อ่านเรื่องที่ไม่เคยอ่านมาก่อนจากตำราสังคมศึกษาที่ใช้ในการเรียนการสอนปกติ ผู้วิจัยเก็บข้อมูลโดยการสัมภาษณ์นักเรียนทั้ง 16 คน โดยให้นักเรียนบอกใจความสำคัญและใจความอื่น ๆ จากบทเรียนที่ได้เรียน ผลการวิจัยพบว่ามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างทั้ง 2 กลุ่มในเรื่อง (ก) ปริมาณของการอ้างอิงที่อ้างขึ้นในการเรียนการสอน (ข) ชนิดของการอ้างอิงที่อ้างขึ้นในระหว่างการเรียนรู้และเมื่อรายงานเป็นรายบุคคล (ค) ปริมาณของข้อมูลที่รวบรวมอยู่ในการอ้างอิง (ง) ชนิดของข้อมูลที่รวบรวมอยู่ในการอ้างอิงในระหว่างการเรียนรู้และเมื่อรายงานเป็นรายบุคคล ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่ากระบวนการของความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกันในการสอนทั้งสองกิจกรรม กิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่านมีประสิทธิภาพเหนือกว่าในการกระตุ้นปฏิสัมพันธ์ของความรู้เดิมของนักเรียนกับเนื้อหาที่อ่าน และช่วยให้นักเรียนสรุปความรู้ที่นอกเหนือจากเรื่องที่อ่านได้ด้วย

Pinter (1986) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ผลของการทำเรื่องที่อ่านให้ง่ายขึ้นและกระบวนการสอนที่มีต่อการอ้างอิงของนักเรียนเกรด 5 ที่ด้อยความสามารถในการอ่าน กิจกรรมการสอนที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ กิจกรรมชี้นำการอ่าน (DRA) กับการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน (GMA) และกิจกรรมชี้นำการคิดในการอ่าน (DRTA) กับการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน (GMA) ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนเกรด 5 จำนวน 24 คน ที่มีสติปัญญาปานกลาง นักเรียน

เหล่านี้ได้รับการสุ่มให้เข้ากลุ่ม 4 กลุ่ม ซึ่งแต่ละกลุ่มจะอ่านเรื่อง 2 เรื่อง และเรียนด้วยวิธีการอ่าน 2 วิธี ตัวอย่างประชากรเป็นชาย 3 คน และหญิง 3 คน ต่อ 1 กลุ่ม เรื่องที่นำมาอ่านได้รับการปรับให้ง่ายขึ้นโดยใช้สูตรความสามารถในการอ่านที่ได้มาตรฐานเป็นแนวทาง มีการบันทึกเสียงในการเรียนการสอนเพื่อนับจำนวนการอ้างอิงและจัดประเภท ผลการวิจัยพบว่าการทำเรื่องที่อ่านได้ง่ายขึ้นไม่มีผลต่อการอ้างอิงของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมการสอน นั่นคือ กิจกรรมที่นำการคิดในการอ่านกับการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน ทำให้นักเรียนอ้างอิงได้มากกว่ากิจกรรมที่นำการอ่านกับการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน

Hunt (1987) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลของการให้นักเรียนคาดคะเนเนื้อเรื่องก่อนการอ่าน กับการใช้คำถามของครูเป็นจุดประสงค์การอ่าน ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่ได้คะแนนการอ่านต่ำ ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยได้มาจากการสุ่มตัวอย่างนักเรียนของโรงเรียนแห่งหนึ่งในรัฐหลุยเซียนา โดยเลือกสุ่มนักเรียนที่มีคะแนนเฉลี่ยใกล้เคียงกันจากการทดสอบทักษะพื้นฐานมา 2 กลุ่ม อายุเฉลี่ยของนักเรียนเท่ากับ 15 ปี ได้นักเรียนเข้าร่วมในการวิจัย 18 คน ทำการทดลองสอนอ่านโดยให้นักเรียน 9 คน เรียนการอ่านโดยใช้กิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน (DRTA) ที่ครูให้นักเรียนคาดคะเนก่อนการอ่าน และอีก 9 คน เรียนการอ่านโดยใช้กิจกรรมที่นำการอ่าน (DRA) ที่ครูตั้งคำถามเป็นจุดประสงค์การอ่านให้ นักเรียนทุกคนได้รับการทดสอบก่อนและหลังการทดลอง ผลการวิจัยพบว่า มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจตามตัวอักษร และความเข้าใจจากการอ้างอิง ระหว่างนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม และพบว่าการให้นักเรียนคาดคะเนเรื่อง มีประสิทธิภาพในการทำให้นักเรียนมีความเข้าใจในการอ่านดีกว่าการตั้งคำถามของครู

McAndrew (1987) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับผลกระทบและผลลัพธ์ด้านความรู้ความเข้าใจของกิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน (DRTA) ที่มีผลต่อการเรียนภาษาฝรั่งเศส ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายชั้นปีที่ 2 ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนแผนการเรียนภาษาฝรั่งเศส ระดับมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 36 คน 2 ห้องเรียน นักเรียนได้รับการสอนอ่านด้วยกิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน (DRTA) และสอบก่อนการทดลองด้วยข้อสอบต่างประเทศที่เป็นภาษาฝรั่งเศส ระดับเอ ข้อสอบระดับบีใช้หลังการทดลอง แบบสอบตามด้านเจตคติใช้ทั้งก่อนการทดลองและหลังการทดลอง ผลการทดลองพบว่ากิจกรรมที่นำการคิดในการอ่านไม่มีผลกระทบ

หรือก่อให้เกิดผลลัพธ์ที่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในด้านความรู้ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนแผนการเรียนภาษาฝรั่งเศส

Neal(1988) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของกิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน (DRTA) กับกิจกรรมที่นำการอ่าน (DRA) ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนเกรด 4 นักเรียนที่เข้าร่วมในการวิจัยเป็นนักเรียนเกรด 4 จำนวน 242 คน จาก 10 โรงเรียน ที่ตั้งอยู่ในรัฐอลาบามา หนังสือที่นำมาให้นักเรียนเหล่านี้อ่านคือ หนังสือการอ่านพื้นฐานของนักเรียนเกรด 3 นักเรียนได้รับการทดสอบความรู้เดิมก่อนเพื่อดูมโนทัศน์ของความรู้เดิมเกี่ยวกับเรื่อง que เลือกไว้เพื่อให้นักเรียนอ่าน นักเรียนได้รับการสุ่มตามระดับความรู้เดิม (สูง ปานกลาง ต่ำ) เพื่อเข้ากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม แต่ละกลุ่มจำกัดจำนวนนักเรียนตั้งแต่ 6-12 คน กลุ่มทดลองได้รับการสอนด้วยกิจกรรมที่นำการคิดในการอ่านซึ่งเน้นให้นักเรียนคาดคะเน กลุ่มควบคุมได้รับการสอนด้วยกิจกรรมที่นำการอ่าน หลังจากได้รับการสอนแล้วนักเรียนทั้งสองกลุ่มตอบคำถามของแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และยังพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในทักษะความเข้าใจจากการอ้างอิงซึ่งเป็นผลจากการคาดคะเน ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า นักเรียนได้รับประโยชน์จากกิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน

Ballard (1989) ได้ทำการวิจัยผลของการสอนอ่านเกี่ยวกับเรื่องเล่า (Narrative) ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ของนักเรียนเกรด 8 ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ได้รับการสอนด้วยการทำแผนผังสรุปเรื่องที่อ่าน กลุ่มที่ 2 ได้รับการสอนด้วยกิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน (DRTA) และกลุ่มที่ 3 ซึ่งเป็นกลุ่มควบคุมได้รับการสอนตามคู่มือครู นักเรียนได้รับการทดสอบก่อนและหลังการทดลอง เรื่องที่ใช้สอนเป็นเรื่องสั้นที่นำมาจากหนังสือวรรณคดี นักเรียนต้องปฏิบัติตามนี้คือ (1) การเขียนสรุปเรื่อง (2) ตอบคำถามที่ขึ้นต้นด้วย Wh (3) เขียนเรียงความเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน (4) ตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับกระบวนการทำความเข้าใจในการอ่าน (5) ตอบคำถามที่ขึ้นต้นด้วย Wh ที่ไม่ได้ถามทันทีที่ทดลองเสร็จ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่ทำคะแนนได้ดีกว่ากลุ่มที่ 3 ในการทดสอบทุกอย่างยกเว้นเมื่อได้รับคำถาม Wh เมื่อทดลองสิ้นสุดลง และในการเขียนย่อเรื่อง กลุ่มที่ 1 ทำคะแนนได้ดีกว่ากลุ่มที่ 2 ในการสอบทุกอย่างยกเว้นย่อเรื่อง กลุ่มที่ 2 และกลุ่มที่ 3 ทำคะแนนไม่แตกต่างกันในการทดสอบทุกอย่าง

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยใช้กิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน ทั้งในประเทศและต่างประเทศดังกล่าวข้างต้น แสดงว่าความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจสามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นได้ โดยจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อมุ่งเน้นให้นักเรียนเกิดกระบวนการคิดควบคู่ไปกับการอ่าน และควรส่งเสริมตั้งแต่ระดับประถมศึกษาเพื่อจะได้พัฒนาเป็นผู้อ่านที่มีประสิทธิภาพต่อไป



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย