

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่อง “ ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเอง และความคาดหวังในผลการเรียนภาษาอังกฤษ กับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 กรุงเทพมหานคร ” ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง จึงขอนำเสนอตามลำดับ ดังนี้

1. การรับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 1.1 ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 1.2 ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 1.3 ผลของการรับรู้ความสามารถที่มีต่อตนเอง
 - 1.4 พฤติกรรมของบุคคลผู้รับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 1.5 ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับการเรียนภาษาที่สอง
2. ความคาดหวังในผลการเรียนภาษาอังกฤษ
 - 2.1 ความหมายของความคาดหวัง
 - 2.2 ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความคาดหวัง
 - 2.3 ประเภทของความคาดหวัง
 - 2.4 การสร้างบรรยากาศเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความคาดหวัง
 - 2.5 ความสัมพันธ์ระหว่างความคาดหวังกับการเรียนภาษาที่สอง
3. ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ
 - 3.1 ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 3.2 องค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 3.3 ระดับของการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 3.4 จุดมุ่งหมายของการอ่าน
 - 3.5 ประโยชน์ของการอ่าน

3.6 ลักษณะของผู้มีความสามารถในการอ่าน

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

4.1 งานวิจัยในประเทศ

4.2 งานวิจัยในต่างประเทศ

การรับรู้ความสามารถของตนเอง

ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นตัวแปรทางด้านจิต ที่มีผลต่อความพยายามในการกระทำให้ตนเองประสบความสำเร็จตามที่มุ่งหวังไว้ ได้มีนักการศึกษาให้ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองไว้ดังนี้

เดล เอช ชังก์ (Dale H. Shunk, 1983: 89) ได้สรุปความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองว่า เป็นการตัดสินใจความสามารถในการแสดงพฤติกรรมของตนเองว่าจะกระทำได้ดีเพียงใด และการรับรู้ความสามารถนี้มีผลต่อการเลือกการกระทำ ความพยายาม และความอดทนต่อความยากลำบากเพื่อให้การกระทำนั้นประสบผลสำเร็จ

อัลเบิร์ต แบนดูรา (Albert Bandura, 1986: 391) ให้นิยามของการรับรู้ความสามารถของตนเองว่า เป็นความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองที่มีต่อพฤติกรรมที่แสดงออก ซึ่งการรับรู้ความสามารถของตนเองนี้สามารถใช้ทำนายพฤติกรรมของบุคคลได้ ซึ่งสอดคล้องกับ ดูแอน เอฟ เชลล์ แคโรลีน โคลวิน เมอร์ฟี และ โรเจอร์ เอช บรูนิง (Duane F. Shell, Carolyn Colvin Murphy and Roger H. Bruning, 1989: 91) ที่ให้ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองไว้ในทำนองเดียวกันว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง คือความเชื่อมั่นในตนเองของบุคคลว่าจะสามารถปฏิบัติภารกิจที่กำหนดให้ได้สำเร็จหรือไม่

วี บาร์ฟิลด์ และ เอ็ม เบอร์ลินเกม (V. Barfield and M. Burlingame, 1980 quoted in Thomas R. Guskey and Perry D. Passaro, 1994: 628) ให้ความหมายของการรับรู้ความ

สามารถของตนเองว่า เป็นคุณลักษณะส่วนตัวของบุคคล ที่มีผลทำให้บุคคลนั้นสามารถกระทำพฤติกรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

แฟรงค์ ปาจาเรส และ เอ็ม เดวิด มิลเลอร์ (Frank Pajares and M. David Miller, 1994: 194) ได้สรุปความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองว่า เป็นการตัดสินใจความสามารถที่บุคคลมีต่อตนเองในการแสดงพฤติกรรมที่เฉพาะเจาะจงในแต่ละสถานการณ์ ซึ่งการรับรู้ความสามารถนี้จะเกี่ยวข้องกับเชื่อมั่นในตนเองของบุคคลด้วย

เจ เบนสัน และ อี ทิปเปตส์ (J. Benson and E. Tippetts, 1970 quoted in Deborah L. Bandalos and others, 1995: 612) ให้ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองว่า เป็นความเชื่อมั่นในตนเองของบุคคลว่า ตนเองมีความสามารถที่จะกระทำสิ่งต่าง ๆ ได้ประสบผลสำเร็จเพียงใด

ฐิติพัฒน์ สงบกาย (2533: 17) ได้สรุปความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองว่าคือ การตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองว่าสามารถกระทำพฤติกรรมบางอย่างในสภาพการณ์ที่เฉพาะเจาะจง ได้หรือไม่ด้วยทักษะที่ตนมีอยู่

จิตติมา ชุมทอง (2537: 12) ได้สรุปความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองว่า หมายถึงการที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเองเกี่ยวกับการกระทำหรือพฤติกรรมบางอย่าง ว่าตนเองมีความสามารถที่จะนำทักษะต่าง ๆ ที่มีอยู่ มาใช้ได้หรือไม่ ในระดับใด ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับทักษะที่ตนเคยมีอยู่ และทักษะที่ได้รับการฝึกฝนเพิ่มเติม เพื่อใช้ในการตัดสินใจว่าตนสามารถกระทำอะไรได้ด้วยทักษะที่ตนมีอยู่

จากการให้ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองของนักการศึกษาดังกล่าวอาจสรุปได้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองหมายถึง คุณลักษณะส่วนตัวที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเองต่อพฤติกรรมที่แสดงออก โดยสามารถประเมินได้ว่าตนเองจะประสบผลสำเร็จเพียงใดในแต่ละสถานการณ์ และการรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อความพยายามในการกระทำ และสามารถใช้ทำนายพฤติกรรมของบุคคลได้

ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

บนิษฐา สุวรรณนิคย์ (2533: 5-11) ได้สรุปปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเองไว้ ดังนี้

1. การที่บุคคลทำงานแล้วได้รับความสำเร็จหลายครั้ง จะทำให้บุคคลรับรู้ว่าคุณมีความสามารถ และพัฒนาเกี่ยวกับการรับรู้ในความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้น นอกจากนี้ยังทำให้บุคคลมีความพยายามในการเรียนมากขึ้น ซึ่งจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนให้ดีขึ้น
2. การที่บุคคลมีประสบการณ์มาอย่างไร ก็จะทำให้บุคคลเกิดการรับรู้เกี่ยวกับความสามารถของตนเองที่บุคคลได้รับ
3. ความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการเรียน ซึ่งแสดงให้เห็นได้จากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ว่ามีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตน
4. การที่ครูและเพื่อนเป็นผู้ที่มีอิทธิพลต่อนักเรียน ดังนั้นจึงสามารถที่จะพูดชักจูงนักเรียนให้เกิดความเชื่อมั่นว่าคุณมีความสามารถได้
5. ความวิตกกังวล จะมีผลต่อการพัฒนาความสามารถของบุคคล โดยบุคคลที่มีความวิตกกังวลต่ำจะเอาใจใส่ต่องานที่ทำ มีความพยายามและความอดทนในการทำงาน จึงมีแนวโน้มที่จะทำงานได้สำเร็จมากกว่าบุคคลที่มีความวิตกกังวลสูง
6. การที่บุคคลสามารถทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนได้รวดเร็ว และมีประสิทธิภาพ บุคคลที่มีทักษะในการเรียนก็มักจะทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนได้สำเร็จ ทำให้เขาคิดว่าตนเองมีความสามารถ และเกิดความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้น
7. การตั้งเป้าหมายในการเรียน ซึ่งถ้าผู้เรียนเป็นผู้ตั้งเป้าหมายด้วยตนเอง จะทำให้เกิดแรงจูงใจ มีความพยายามที่จะกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายมากขึ้น และมีความเชื่อมั่นว่าคุณมีความสามารถที่จะทำให้สำเร็จได้

พรเพ็ญ พิพัฒนธีรภาพ (2538: 12-13) ได้สรุปปัจจัยที่ช่วยให้บุคคลรับรู้ถึงความสามารถของตนเองตามแนวทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเองของแบนดูราไว้ ดังนี้

1. การปฏิบัติงานให้สำเร็จด้วยตัวเอง การทำงานให้ประสบความสำเร็จโดยใช้ประสบการณ์ของตนเอง จะช่วยพัฒนาความสามารถและทักษะในการทำงานของบุคคล และบุคคลจะมีความสนุกสนานใจในการเพิ่มความสามารถแก่ตนเอง
2. การพูดชักจูงทำให้เกิดกำลังใจและกระตุ้นให้บุคคลได้ใช้ความพยายาม ความสามารถของตนเองอย่างเต็มที่

3. การได้เห็นตัวอย่างในการปฏิบัติจากผู้อื่นจะมีผลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง เพราะบุคคลจะนำพฤติกรรมในการปฏิบัติของผู้อื่น มาเป็นเกณฑ์ในการตัดสินความสามารถของตนเอง ถ้าตัวอย่างการปฏิบัติของผู้อื่นดีกว่าตนเองก็จะกระตุ้นให้บุคคลได้ใช้ความพยายามเพื่อให้ตนเองมีความสามารถเช่นเดียวกับตัวอย่าง แต่ถ้าบุคคลคิดว่าตนเองมีความสามารถในการปฏิบัติดีกว่าตัวอย่าง ก็จะเกิดความภูมิใจในความสามารถของตนเอง

4. การกระตุ้นทางอารมณ์ การให้บุคคลเกิดการรับรู้ในความสามารถของตนเอง โดยเน้นสิ่งแวดล้อมที่ดีมีประโยชน์ หรือเอื้อต่อการเรียนรู้ อาจช่วยให้เกิดการพัฒนาความสามารถได้

ดังนั้นการรับรู้ความสามารถของตนเองจึงเกี่ยวข้องกับ ประสบการณ์ ความสำเร็จ หรือความล้มเหลวของการกระทำที่ผ่านมา การได้เห็นตัวอย่างของการปฏิบัติ และการพุดช้ก จากผู้อื่น รวมทั้งการตั้งเป้าหมายด้วย

ผลของการรับรู้ความสามารถที่มีต่อตนเอง

จิตพัฒนา สงบกาย (2533: 19-21) ได้สรุปการรับรู้ความสามารถว่ามีผลต่อตนเองในด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. การเลือกกระทำพฤติกรรม บุคคลที่มีความเชื่อมั่นเกี่ยวกับความสามารถของตนเองสูง จะเลือกทำงานที่ท้าทาย มีแรงจูงใจในการพัฒนาความสามารถของตนเองให้ก้าวหน้ามากยิ่งขึ้น ส่วนบุคคลที่มีความเชื่อมั่นเกี่ยวกับความสามารถของตนเองต่ำ มักจะหลีกเลี่ยงงานที่อดอยาก ขาดความมั่นใจในตนเอง ดังนั้นถ้าบุคคลประเมินความสามารถของตนเองได้ถูกต้องหรือใกล้เคียงกับความเป็นจริง ก็จะส่งผลต่อการเลือกกระทำพฤติกรรม และทำให้การกระทำนั้นมีโอกาสประสบความสำเร็จสูง

2. การใช้ความพยายามและความมุ่งมั่นในการทำงาน บุคคลซึ่งรับรู้ว่าคุณมีความสามารถสูง จะมีความกระตือรือร้น และใช้ความพยายาม ความมุ่งมั่น ความสามารถในการทำงานอย่างเต็มที่ตลอดเวลา และนานกว่าบุคคลซึ่งรับรู้ว่าคุณมีความสามารถต่ำ

3. การคิดและปฏิกิริยาทางอารมณ์ การตัดสินเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง จะมีอิทธิพลต่อกระบวนการคิด และปฏิกิริยาทางอารมณ์ของบุคคล ในระหว่างที่กระทำพฤติกรรม และมีผลต่อการคาดคะเนเกี่ยวกับการจัดสภาพแวดล้อมที่อยู่รอบตัว ในอนาคตบุคคลผู้ซึ่งมีการรับรู้ว่าคุณมีความสามารถสูง เมื่อพบปัญหาจะกระตุ้นตนเองให้มีความพยายามมากขึ้น

4. การยอมรับผลที่เกิดจากพฤติกรรม บุคคลที่เชื่อในความสามารถของตนเองจะยอมรับผลต่าง ๆ ที่เกิดจากการกระทำพฤติกรรมของตน ถึงแม้จะล้มเหลวในบางครั้ง ก็จะไม่ท้อถอยและให้เหตุผลของความล้มเหลวได้ ซึ่งเป็นสิ่งที่จะช่วยสนับสนุนให้เกิดความสำเร็จต่อไป

5. การประสบความสำเร็จของประสบการณ์ในอดีต ทำให้มีความเชื่อมั่นว่าจะทำงานให้สำเร็จในครั้งต่อไป นำไปสู่การทำงานที่ดีในอนาคต

ดังนั้นการรับรู้ในความสามารถมีผลต่อกระบวนการคิด และแรงจูงใจในการเลือกแสดงพฤติกรรมที่แสดงออก รวมทั้งการใช้ความพยายามและความมุ่งมั่นในการทำงานด้วย

พฤติกรรมของบุคคลผู้รับรู้อำนาจของตนเอง

เจ โยเดอร์ และ ดับบลิว พรอคเตอร์ (J. Yoder and W. Proctor, 1988: 35) ได้สรุปพฤติกรรมของบุคคลผู้รับรู้อำนาจของตนเอง ไว้ดังนี้

1. แสดงความคิดเห็นอย่างมั่นใจปราศจากความเกรงกลัวผู้อื่น
2. ยึดถือความเชื่อของตนเองอย่างมั่นคง
3. เป็นมิตรกับผู้อื่นได้ง่าย
4. มีความคล่องตัวสูง มีความกระตือรือร้นอยู่เสมอ
5. ทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ดี
6. รับบทบาทผู้นำโดยปราศจากการลังเล
7. คาดหวังว่าจะได้เป็นผู้นำในบางโอกาส

ซูชีพ อ่อนโคกสูง (2516 อ้างใน วิวรรณ ศรีกุลสถานกุล, 2538: 38) ได้สรุปพฤติกรรมของผู้ที่รับรู้ในความสามารถของตนเองไว้ ดังนี้

1. มีความเชื่อมั่นในการกระทำของตน และมั่นใจว่าจะประสบความสำเร็จในสิ่งที่ได้กระทำลงไป
2. ไม่หลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่เป็นปัญหา และมีความสามารถในการแก้ปัญหาเฉพาะหน้าได้ดี
3. กล้าแสดงความคิดเห็น กล้าตัดสินใจ และกล้าเผชิญความเป็นจริง
4. มีความรับผิดชอบสูง
5. มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์

6. ไม่เชื่อผู้อื่นโดยไร้เหตุผล
7. ปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ต่าง ๆ
8. ไม่วิตกกังวลมากเกินไป
9. รักความยุติธรรม
10. เป็นผู้นำ

อัจฉรา เนตรล้อมวงค์ (2531: 4) ได้สรุปพฤติกรรมของบุคคลผู้มีความสามารถของตนเองว่า สามารถแสดงพฤติกรรมด้วยการกระทำ และคำพูดที่เหมาะสมในสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งในและนอกห้องเรียน ในลักษณะต่าง ๆ ดังนี้

1. การกล้าแสดงออกได้แก่ การกล้าแสดงความสามารถของตนเอง การกล้าแสดงความคิดเห็น การกล้าซักถามข้อสงสัย
2. การพึ่งตนเองได้แก่ การแก้ปัญหาด้วยความสามารถของตนเอง การทำงานประสบผลสำเร็จ การมีความเพียรพยายาม
3. การเป็นตัวของตัวเองได้แก่ การมีเหตุผลไม่คล้อยตามผู้อื่นโดยปราศจากการไตร่ตรอง การตัดสินใจได้ด้วยตัวเอง
4. การมีความรับผิดชอบได้แก่ การปฏิบัติหน้าที่ในความรับผิดชอบได้ครบถ้วน การกล้ารับผิดชอบเมื่อกระทำผิด
5. การมีความสามารถในการปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมได้แก่ การมีมนุษยสัมพันธ์กับคนอื่น การรู้จักช่วยเหลือและร่วมมือแก่หมู่คณะ การยอมรับสถานการณ์ใหม่ ๆ

ดังนั้นบุคคลผู้รับรู้ในความสามารถของตนเอง จะมีพฤติกรรมในการกล้าแสดงออก มีความเป็นตัวของตัวเอง มีความรับผิดชอบ มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ สามารถพึ่งตนเองได้ รวมทั้งสามารถปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ได้เป็นอย่างดี

ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับการเรียนภาษาที่สอง

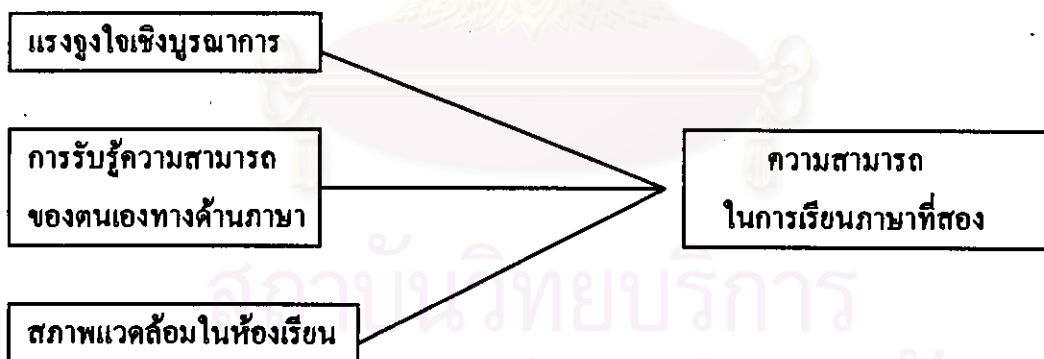
การเรียนภาษาเป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบทางด้านอารมณ์ (emotional factors) ภายในตัวผู้เรียน เช่น ความสนใจ เจตคติ ความวิตกกังวลและการรับรู้ความสามารถของตนเอง กับองค์ประกอบภายนอก ซึ่งองค์ประกอบภายในตัวผู้เรียนจะมีผลต่อความสามารถในการเรียนภาษาที่สองของบุคคล ดังที่ เอส ดี คราเซน และ ที ดี เทอร์เรลล์

(S. D. Krashen and T. D. Terrell, 1983: 35 - 40) ได้เสนอสมมติฐานของการกลั่นกรองความรู้สึก (The Affective Filter Hypothesis) ตามทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สองไว้ว่า องค์ประกอบทางด้านอารมณ์ที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ภาษาที่สอง คือ

1. แรงจูงใจ (motivation) ผู้ที่มีแรงจูงใจในการเรียนภาษาสูง จะสามารถรับตัวป้อนภาษาได้ดีกว่า
2. ความมั่นใจในตนเอง (self - confidence) ผู้ที่มีความมั่นใจในตนเอง รับรู้ถึงความสามารถของตนเอง และมีจินตนาการเกี่ยวกับตนเองในทางที่ดี จะสามารถรับภาษาที่สองได้ดีกว่า
3. ความวิตกกังวล (anxiety) ผู้ที่มีความวิตกกังวลต่ำ จะสามารถรับภาษาที่สองได้ดีกว่า

นอกจากนี้ ริชาร์ด คลีเมนต์ และ บี จี ครูดีเนีย (Richard Clement and B. G. Kruidenier, 1989 quoted in Richard Clement and others, 1994 : 417 - 448) ได้เสนอองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อความสามารถในการเรียนภาษาที่สองไว้ ดังนี้

แผนภูมิที่ 2 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อความสามารถในการเรียนภาษาที่สอง



ริชาร์ด คลีเมนต์ และ บี จี ครูดีเนีย (Richard Clement and B. G. Kruidenier, 1994: 417 - 448) ให้ทรรศนะเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเองไว้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองทางด้านภาษาเป็นตัวแปรในส่วนที่เกี่ยวกับผู้เรียนโดยตรง (learner variables) ที่มีอิทธิพลต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาที่สองทั้งทางตรงและทางอ้อม เพราะการรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นแรงผลักดันเบื้องต้น (primary force) ที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความพยายามในการเรียนหรือในการทำงานให้บรรลุเป้าหมาย ซึ่งจะมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในที่สุด

ดังนั้นการรับรู้ความสามารถของตนเอง จึงมีความสัมพันธ์กับการเรียนภาษาที่สอง โดยผู้ที่รับรู้ว่าคุณมีความสามารถสูง จะเกิดความมั่นใจในตนเอง มีความวิตกกังวลน้อย เกิดเจตคติที่ดีต่อการเรียนภาษา ซึ่งนำไปสู่ความสำเร็จในการเรียนรู้ภาษาในที่สุด

ความคาดหวังในผลการเรียนภาษาอังกฤษ

ความหมายของความคาดหวัง

ตามทฤษฎีความคาดหวังเชื่อว่า บัณฑิตบุคคลมีความคิดเกี่ยวกับผลที่อาจเกิดขึ้นจากการกระทำของตน โดยบุคคลจะเลือกกระทำตามคุณค่าของผลที่จะเกิดขึ้น และความคาดหวังหรือความเชื่อที่ยก่อก่อให้เกิดแรงจูงใจและความพยายามในการกระทำพฤติกรรมของบุคคล ความคาดหวังจึงเป็นตัวแปรทางด้านจิตที่มีความสำคัญต่อการกระทำพฤติกรรมของบุคคล มีนักการศึกษาได้ให้ความหมายของความคาดหวังไว้ ดังนี้

เจเรมี ดี ฟินน์ (Jeremy D. Finn, 1962: 390) ได้สรุปความหมายของความคาดหวังว่า หมายถึงการประเมินคุณค่าของบุคคลหรือของตนเอง ด้านจิตสำนึกหรือจิตใต้สำนึก และใช้ความคาดหวังนั้นมาเป็นแนวทางในการกำหนดพฤติกรรม ที่จะมีต่อบุคคลที่ตนคาดหวัง หรือต่อตนเองในลักษณะที่ตนคิดว่าถูกต้อง

เจมส์ ดี วิทเทเคอร์ (James D. Whittaker, 1965: 635) ให้ความหมายของความคาดหวังว่า หมายถึงเป้าประสงค์ที่บุคคลตั้งไว้สำหรับตนเอง และเป็นสิ่งที่เขาจะพยายามทำให้สำเร็จ

อาร์เทอร์ เอส รีเบอร์ (Arthur S. Reber, 1985: 257) ให้ความหมายของความคาดหวังว่าเป็นเจตคติหรือแรงจูงใจที่บุคคลมีต่อผลของการกระทำที่ตนตั้งจุดมุ่งหมายไว้

สิริวรรณ อัครกุล (2528: 13) ได้สรุปความหมายของความคาดหวังว่า เป็นการคิดล่วงหน้าไว้ก่อน ซึ่งอาจไม่เป็นไปตามที่คิดไว้ได้

ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา (2519 อ้างใน นิยดา ภู่อุสรณ์, 2531: 15) ให้ความหมายของความคาดหวังว่า หมายถึงการที่บุคคลรับรู้ คาดคะเนว่าตนเองน่าจะทำอะไรได้เพียงใด นับเป็นการคาดคะเนถึงผลที่จะเกิดขึ้น ได้จริงจากการกระทำของตนเอง

ประเทิน มหาจันทร์ (2516 อ้างใน ปิติพงศ์ ประเสริฐผล, 2535: 24) ได้กล่าวถึงความคาดหวังในความหมายเดียวกับ “ความมุ่งหวัง” ว่าหมายถึงปณิธานหรือความมุ่งหวังในชีวิตและความเป็นอยู่ในอนาคต ซึ่งเขาวางใจว่าจะได้บรรลุ

จากความหมายของความคาดหวังตามที่นักการศึกษาต่าง ๆ ได้ให้ความหมายไว้ อาจสรุปได้ว่า ความคาดหวังคือ การคิด การคาดคะเน หรือการประเมินค่าไว้ล่วงหน้า ที่บุคคลมีต่อเป้าหมายและความมุ่งหวังที่ตั้งไว้

ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความคาดหวัง

เอลิซาเบท บี เซอร์ล็อกค์ (Elizabeth B. Hurlock, 1974: 187 - 191) ได้สรุปปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความคาดหวังไว้ ดังนี้

1. วัฒนธรรม (cultural ideals) วัฒนธรรมที่แตกต่างกันมีมาตรฐานของความคาดหวังต่อสมาชิกต่างกัน มาตรฐานนั้นครอบคลุมถึงระดับความสำเร็จและทัศนคติต่อความสำเร็จ เมื่อเด็กย่างเข้าสู่วัยรุ่นจะรับรู้ความคาดหวังของสังคมที่มีต่อตนเอง และความรับผิดชอบของตนเองที่มีต่อสังคม การตั้งความคาดหวังของบุคคลในแต่ละสังคมจึงแตกต่างกันไป
2. ชนิดของครอบครัว (kind of family) เด็กที่มาจากครอบครัวที่มั่นคง มีแนวโน้มที่จะมีความคาดหวังในอนาคตสูงกว่าเด็กที่มาจากครอบครัวที่ไม่มั่นคง ครอบครัวที่มีการโยกย้ายบ่อย ๆ เด็กคาดหวังไม่ได้ว่าอนาคตจะเป็นอย่างไร เด็กที่ไม่ต้องย้ายถิ่นสามารถวางแผนของตนเองได้อย่างชัดเจนคือ มีความคาดหวังที่ชัดเจนและแน่นอน
3. ระดับชั้นทางสังคม (ordinal position) ครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจปานกลางและฐานะทางเศรษฐกิจดี บิดามารดาจะให้ความหวังและให้โอกาสแก่บุตรคนแรกมากที่สุด โดยเฉพาะถ้าเป็นบุตรชาย ซึ่งตรงข้ามกับครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจต่ำ ลูกคนสุดท้ายจะได้รับการส่งเสริมจากบิดา มารดา และที่ ๆ มากที่สุด เพื่อให้สมาชิกคนหนึ่งในครอบครัว ขยับฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมสูงขึ้น เมื่อบิดา มารดา มีฐานะทางเศรษฐกิจดีขึ้น และที่ ๆ เดือดโอดและทำงานแล้ว

4. การอบรมเลี้ยงดู (discipline) เด็กที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบอิตาเลียนโดยจะตั้งความคาดหวังไม่สอดคล้องกับความเป็นจริง ในทางตรงข้ามเด็กที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย จะตั้งความคาดหวังสอดคล้องกับความเป็นจริง

5. ฐานะในกลุ่ม (group status) กลุ่มจะมีอิทธิพลต่อเด็กมากน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับฐานะของคนในกลุ่ม และความคาดหวังที่กลุ่มมีต่อตน ถ้าฐานะของคนในกลุ่มมั่นคงและไม่มี ความจำเป็นที่จะต้องสร้างความประทับใจให้กับสมาชิกในกลุ่ม ระดับความคาดหวังก็จะใกล้เคียง ความเป็นจริง สำหรับเด็กที่ไม่มีบทบาทสำคัญในกลุ่มจะต้องการเลื่อนขั้นตนเองเข้าสู่การเป็นผู้นำ ในกลุ่ม ทำให้การตั้งความคาดหวังหลาย ๆ อย่างไม่อยู่บนรากฐานของความเป็นจริง สำหรับ บุคคลที่ชอบแยกตัวเอง ความคาดหวังของกลุ่มจะมีผลต่อเขาเพียงเล็กน้อย

6. การใช้กลไกการหลบหนี (use of escape mechanisms) กลไกการหลบหนีมีผลต่อ การตั้งความคาดหวังมากที่สุดคือการฝันกลางวัน เช่น ฝันอยากเป็นพระเอกหรือนางเอก ก็จะตั้ง ความคาดหวังไว้ว่าจะประสบความสำเร็จและหลีกเลี่ยงความล้มเหลว ซึ่งเป็นการตั้งความคาด หวังที่อาจไม่อยู่บนรากฐานของความเป็นจริง

7. การบอกเล่าความคาดหวัง (verbalization of aspirations) ความคาดหวังที่เล่า ออกมามักจะอยู่บนรากฐานของความเป็นจริงมากกว่าที่เก็บไว้และคิดหวังอยู่คนเดียว อย่างไรก็ตาม ใ กก็ตามความคาดหวังที่เด็กบอกกับเพื่อนสนิทจะเป็นความใฝ่ฝันที่ไม่ค่อยใกล้เคียงความเป็นจริง เท่ากับที่บอกบิดามารดา ครู หรือคนที่ไม่ค่อยคุ้นเคยกัน เมื่อวัยรุ่นบอกความคาดหวังของตนแก่ บุคคลอื่นจะเป็นการทำทนายให้พิสูจน์ตนเอง โดยพยายามทำให้ได้ตามที่พูดไว้ เพราะรู้ว่าหลายคน สนใจสิ่งที่ตนพูด และไม่ต้องการเห็นสายตาที่มองด้วยความผิดหวัง

8. ความล้มเหลวและความสำเร็จในอดีต (past failures and successes) บุคคลที่ ประสบความสำเร็จเสมอ ๆ มีแนวโน้มในการตั้งความคาดหวังว่าจะได้รับความสำเร็จอีกในอนาคต ในทางตรงกันข้ามบุคคลที่ผิดหวังซ้ำ ๆ กัน มักคิดว่าจะล้มเหลวอีก ความคิดเช่นนี้จึงมีผลต่อ การตั้งความคาดหวังในอนาคตว่าจะตั้งได้เหมาะสมกับสภาพความเป็นจริงหรือไม่

9. เพศ (sex) ทั้งบรรยากาศของบ้านและโรงเรียนจะส่งเสริมกระตุ้นให้เด็กชายตั้ง ความคาดหวังมากกว่าเด็กหญิง บิดามารดาจะคาดหวังในตัวของบุตรชายมากกว่าบุตรสาว ผู้ชาย มักถูกกระตุ้นให้มีความคาดหวังทางกีฬา การงานและการประกอบอาชีพ แต่เด็กหญิงมี ความคาดหวังเกี่ยวกับการได้รับการยอมรับจากกลุ่ม การแต่งงาน เด็กหญิงจึงมีแนวโน้มที่จะตั้ง ความคาดหวังในระยะสั้นมากกว่าเด็กชาย

10. เขาวินปัญญา (intelligence) เมื่อเด็กอยู่ในกลุ่มที่มีค่านิยมต่อความสำเร็จสูงจะตั้ง ความคาดหวังให้ตนประสบความสำเร็จเหมือนเพื่อน ๆ ในกลุ่ม ซึ่งอาจไม่อยู่บนรากฐานของ

ความเป็นจริง อย่างไรก็ตามเด็กที่ฉลาดจะตั้งความคาดหวังโดยอาศัยความสนใจและความสามารถของตนมากกว่าทำตามจุดมุ่งหมายที่กลุ่มตั้งไว้ ในทางกลับกันเด็กที่ฉลาดน้อยจะตั้งความคาดหวังตามค่านิยมของกลุ่ม

11. บุคลิกภาพ (personality) บุคลิกภาพมีอิทธิพลต่อการตั้งความคาดหวัง โดยบุคคลที่มีความมั่นใจในตนเองจะตั้งความคาดหวังสอดคล้องกับความจริง ในทางตรงกันข้ามบุคคลที่ไม่มี ความมั่นใจในตนเอง มักค้นหาจุดมุ่งหมายโดยไม่คำนึงถึงความสามารถของตนเอง และไม่เคยพอใจถึงแม้ว่าจะมาถึงจุดสูงสุดแล้วก็ตาม

บุคคลที่มีความวิตกกังวลต่ำมีแนวโน้มที่จะตั้งความคาดหวังไว้สูง เนื่องจากจะคิดถึงความสำเร็จมากกว่าความล้มเหลว ซึ่งอาจทำให้ตั้งความคาดหวังไม่สอดคล้องกับความเป็นจริง ส่วนบุคคลที่มีความวิตกกังวลสูงมักตอกย้ำอยู่กับความล้มเหลวในอดีต ทำให้มองอนาคตในแง่ดีน้อยกว่าที่ควรจะเป็น

นอกจากนี้ ปิติพงศ์ ประเสริฐผล (2535: 20-21) ยังได้สรุปปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความคาดหวัง ไว้ดังนี้

1. การฝึกฝนในวัยเด็ก เพราะทั้งบิดามารดาจะมีส่วนร่วมกันในการปลูกฝังความคาดหวังของเด็กต่อตัวเอง และทำให้เด็กรู้จักตนเอง รู้ว่าตนมีความสามารถแค่ไหน และควรตั้งความคาดหวังไว้ในระดับใด

2. ความปรารถนาของบิดามารดา บิดามารดามักมีภาพหรือความใฝ่ฝันไว้ว่าต้องการให้บุตรเป็นอะไร สิ่งที่บิดามารดาคาดหวังจะมีผลต่อความคาดหวังของเด็กด้วย บางครั้งการตั้งความคาดหวังของบิดามารดาต่อบุตรนั้น มักเกิดจากความต้องการของตนเองโดยไม่คำนึงถึงขีดความสามารถของบุตร

3. ความคาดหวังจากบุคคลสำคัญอื่น ๆ ความคาดหวังของเด็กจะได้รับอิทธิพลจากบุคคลที่เด็กคิดว่าสำคัญ เช่น เพื่อน ครู บิดามารดา ซึ่งมีลักษณะต่างกันคือ

3.1 ความคาดหวังจากกลุ่ม เป็นเสมือนบรรทัดฐานที่ทำให้ผู้ที่เป็นสมาชิกของกลุ่มถูกกระตุ้นให้คล้อยตาม และพยายามที่จะทำตามเพื่อให้เป็นที่ยอมรับของกลุ่ม

3.2 ความคาดหวังของบุคคลสำคัญสำหรับเด็ก เช่นบิดามารดา ครู ถ้าบิดามารดาแสดงความเชื่อและชื่นชมความสามารถของเด็ก เด็กจะรับรู้และมีพฤติกรรมคล้อยตาม ไม่อยากให้บิดามารดาผิดหวัง ครูก็นับว่ามีบทบาทสำคัญต่อความคาดหวังของเด็กเช่นเดียวกัน ถ้าครูคาดหวังให้เด็กได้รับความสำเร็จ เด็กจะคาดหวังต่อตนเองให้ประสบความสำเร็จด้วย แต่ทั้งนี้

ขึ้นอยู่กับความเคารพนับถือที่เด็กมีต่อครู ครูที่เด็กให้ความสำคัญเป็นที่รักของนักเรียนก็จะเป็นแบบอย่างที่นักเรียนมีจุดมุ่งหมายตามครู

4. การแข่งขันกับบุคคลอื่น ความคาดหวังบางอย่างมีพื้นฐานมาจากการอยากเด่นหรืออยากชนะ วัยรุ่นจึงมักเปรียบเทียบตัวเองกับเพื่อน ๆ ทั้งในระดับเดียวกัน และระดับที่สูงหรือต่ำกว่าตน แต่โดยทั่วไปวัยรุ่นมักเปรียบเทียบกับกลุ่มที่มีความสามารถทัดเทียมกัน โดยเปรียบเทียบความสามารถอย่างใดอย่างหนึ่ง เช่น เปรียบเทียบความสามารถทางการเรียน ความสามารถในการแสดงออก ซึ่งนิสัยที่ชอบเปรียบเทียบมีส่วนสำคัญในการตั้งความคาดหวังของวัยรุ่น

5. วัฒนธรรม จารีตประเพณี ในสังคมที่แนวความคิดแบบประชาธิปไตย จะมีความเชื่อว่ามิตศักยภาพในการคิดและการกระทำ เด็กสามารถทำในสิ่งสูงสุดที่เขาต้องการได้ ถ้าเพียงแต่เขาใช้สิ่งที่มีอยู่แล้วอย่างเต็มที่ เด็กวัยรุ่นที่มีความเชื่อว่าเขาได้รับความเสมอภาคและมีโอกาสทัดเทียมกับบุคคลอื่น มักตั้งความคาดหวังไว้สอดคล้องกับความสามารถของตนเอง

6. สื่อมวลชน เด็กได้รับการกระตุ้นให้เกิดความคาดหวังจากหนังสือ วิทยุ โทรทัศน์ หนังสือพิมพ์รายวัน ภาพยนตร์ หรือแม้แต่ตำราต่าง ๆ ซึ่งมักเป็นความคาดหวังที่ไม่สอดคล้องกับความเป็นจริง เด็กจะรับเอาแบบอย่างของบุคคลในอุดมคติ จากสื่อมวลชนที่ตนได้รับ จึงนับได้ว่าสื่อมวลชนมีส่วนในการกระตุ้นการตั้งความคาดหวังของเด็กเป็นอย่างดี

7. ประสบการณ์ ความคาดหวังที่ไม่เป็นจริงของวัยรุ่นเนื่องมาจากการที่เขาไม่มีประสบการณ์ที่เพียงพอ ทำให้เขาไม่สามารถประเมินความสามารถที่แท้จริงของตนเองได้อย่างถูกต้อง

8. ความสนใจและค่านิยม ความสนใจมีอิทธิพลต่อความคาดหวังของบุคคลอยู่ 2 ประการคือ ความสนใจเป็นสิ่งที่บอกว่าคุณคาดหวังนั้นพัฒนาขึ้นมาได้อย่างไร และความสนใจยังสามารถบอกถึงระดับความคาดหวังได้ด้วย

ดังนั้นความคาดหวังของบุคคลจะแตกต่างกันไปตาม เพศ ความสนใจ ค่านิยม จารีตประเพณี ตลอดจนประสบการณ์และการเลี้ยงดูอบรมของครอบครัว โดยมีสื่อมวลชนเป็นตัวกระตุ้น

ประเภทของความคาดหวัง

เอลิซาเบท บี เซอร์ล็อก (Elizabeth B. Hurlock, 1974: 272) ได้แบ่งประเภทของความคาดหวังออกเป็น 3 ประเภทใหญ่ ๆ คือ

1. ความคาดหวังในทางบวก (positive) กับทางลบ (negative) ความคาดหวังชนิดนี้มุ่งไปที่ความสำเร็จ ถ้าผลเป็นไปในทางบวกบุคคลจะพอใจ คิดว่าตัวเองประสบความสำเร็จ จึงคิดว่าน่าจะปรับปรุงสถานภาพในปัจจุบันให้ดีขึ้น แต่ถ้าความคาดหวังเป็นไปในทางลบบุคคลจะมุ่งรักษาสถานภาพปัจจุบันเท่านั้น บุคคลส่วนมากมีความคาดหวังในทางบวกเพราะทำให้ตนเกิดความพอใจมากกว่า และยังมีความรู้สึกว่าตัวเองสำคัญอันเนื่องมาจากความสำเร็จของตน

2. ความคาดหวังในทันทีทันใด (immediate) กับห่างไกล (remote) ความคาดหวังในทันทีทันใดส่วนใหญ่เกิดจากความประสงค์ของบุคคลในชั่วขณะ เกิดจากการประสบความสำเร็จหลังจากการล้มเหลวในอดีตที่ผ่านมา และเกิดจากความกดดันในสังคมที่มีต่อบุคคลนั้น ในขณะที่เขากำลังสร้างความคาดหวัง ส่วนความคาดหวังที่ห่างไกลนั้นมาจากองค์ประกอบเช่นเดียวกับความคาดหวังในทันทีทันใด รวมทั้งความสนใจ เจตคติ ความกดดันทางวัฒนธรรมและความสำเร็จ

3. ความคาดหวังที่เป็นจริง (realistic) กับไม่เป็นจริง (unrealistic) ความคาดหวังที่เป็นจริงจะพิจารณาจากสัมฤทธิ์ผลในจุดมุ่งหมายที่วางไว้สำหรับตนเอง แต่ในบางครั้งความคาดหวังอาจไม่เป็นจริง เพราะบุคคลมีปริมาณของความคาดหวังมากกว่าความสามารถที่เป็นจริงของตนเอง หรือบางครั้งอาจเกิดจากจินตนาการที่ไม่สามารถควบคุมได้ จากสื่อสารมวลชน จากความเชื่อที่ยึดกันมาเป็นประเพณี และการปล่อยปละละเลยอันเนื่องมาจากความไม่มีประสิทธิภาพ

อาจสรุปได้ว่า ความคาดหวังมีลักษณะทั้งในทางบวกและทางลบ ทั้งที่เป็นจริงและไม่เป็นจริง รวมทั้งความคาดหวังในทันทีทันใด และห่างไกล

การสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความคาดหวัง

สภาพแวดล้อมทางโรงเรียนทั้งด้านกายภาพเช่น ที่ตั้ง ขนาดของโรงเรียน สิ่งอำนวยความสะดวกในโรงเรียน จำนวนครู จำนวนนักเรียน และสภาพแวดล้อมทางด้านวิชาการ ซึ่งเป็นกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอน ทั้งในห้องเรียนและกิจกรรมนอกหลักสูตรต่าง ๆ นับว่าเป็นองค์ประกอบที่มีผลต่อการพัฒนาการเรียนของผู้เรียนทั้งสิ้น ดังนั้นการสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความคาดหวังในการเรียนจึงเป็นสิ่งที่ควรคำนึงถึง ซึ่ง พรพนิชุทัยเงินจิต (2536: 125-193) ได้เสนอแนะวิธีการการสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกที่ดีต่อตนเองและเกิดความคาดหวังไว้ ดังนี้

1. บรรยากาศที่ท้าทายความสามารถของผู้เรียน การกระตุ้นให้กำลังใจ เพื่อให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการทำกิจกรรมหรืองานต่าง ๆ
2. บรรยากาศที่มีอิสระ การให้โอกาสในการเลือกและตัดสินใจกระทำการต่าง ๆ ทำให้ผู้เรียนเกิดการยอมรับนับถือตนเอง
3. บรรยากาศที่มีการยอมรับนับถือ การยอมรับว่าผู้เรียนเป็นบุคคลสำคัญและมีคุณค่า ช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกว่าคุณมีความสามารถและยอมรับนับถือตนเอง ซึ่งความรู้สึกนี้เป็นสิ่งจำเป็นมากสำหรับผู้เรียนที่มีปมด้อย ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง
4. บรรยากาศที่มีความอบอุ่น การที่ครูมีความเข้าใจเป็นมิตร ให้การยอมรับและให้ความช่วยเหลือ ทำให้ผู้เรียนรู้สึกอบอุ่นสบายใจอยากเข้าไปติดต่อกับ ส่งผลต่อการเรียนของผู้เรียน
5. บรรยากาศแห่งการควบคุม เพื่อฝึกให้ผู้เรียนมีวินัย แต่ไม่ได้อยู่ภายใต้การควบคุมลงโทษ เทคนิคการควบคุมที่ให้ผลดี คือ การพูดให้ผู้เรียนเข้าใจว่าผู้เรียนทุกคนเป็นผู้ที่มีความสำคัญต่อครู
6. บรรยากาศแห่งความสำเร็จ การพูดหรือเน้นให้ผู้เรียนคำนึงถึงจุดที่ทำให้ผู้เรียนพบกับความสำเร็จ

ดังนั้นการสร้างบรรยากาศที่ทำให้ผู้เรียนรู้สึกอบอุ่น เป็นอิสระ ได้กระทำการที่ทำท้าทายความสามารถ และเห็นผลของความสำเร็จ จะทำให้ผู้เรียนเกิดความคาดหวังในการเรียน และเกิดความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง

ความสัมพันธ์ระหว่างความคาดหวังกับการเรียนภาษาที่สอง

รีเบคคา ออกฟอร์ด และ จิลล์ ชีอาริน (Rebecca Oxford and Jill Shearin, 1994: 12-18) ได้ให้ทรรศนะเกี่ยวกับทฤษฎีความคาดหวัง (Expectancy Theory) ไว้ว่าความคาดหวังมีความสัมพันธ์กับการเรียนภาษาที่สอง เพราะเมื่อผู้เรียนมีความคิดและเชื่อว่า การเรียนภาษาก่อนให้เกิดประโยชน์แก่ตนเอง ในการประกอบอาชีพ การเล่าเรียน และเพื่อความเพลิดเพลินแล้วผู้เรียนจะมีจุดมุ่งหมายในการเรียน เห็นคุณค่าของการเรียนนั้น ๆ ซึ่งทำให้ผู้เรียนเกิดความตั้งใจ และมีแรงจูงใจในการเรียน ซึ่งแรงจูงใจในลักษณะดังกล่าว โรเบิร์ต อี การ์ดเนอร์ และ วอลเลซ อี แลมเบอร์ท (Robert E. Gardner and Wallace E. Lambert, 1972: 191-197) เรียกว่าแรงจูงใจเชิงเครื่องมือ (instrumental motive) เป็นแรงจูงใจที่ผู้เรียนเรียนภาษาที่สองเพราะ

ปรารถนาได้รับการยอมรับทางสังคม หรือได้ผลประโยชน์ทางเศรษฐกิจ จากการศึกษาที่มีความรู้ ภาษาดั้งประเทศ ซึ่งแรงจูงใจชนิดนี้มีทิศทางมุ่งไปยังตัวผู้เรียนเอง ซึ่งสอดคล้องกับ ทรรศนะของมารีนา เอส เลมอส (Marina S. Lemos, 1996: 151-171) ที่ว่าแรงจูงใจในการเรียน มีความสัมพันธ์กับความคาดหวังในการเรียน เพราะความคาดหวังเป็นเงื่อนไขเบื้องต้นของการ พัฒนาแรงจูงใจ และเป็นตัวกำหนดพฤติกรรมของการแสดงออกในการเรียนของบุคคล โดยผู้ เรียนคาดหวังต่อการเรียนภาษาที่สองใน 3 ลักษณะ คือ

1. การเรียนภาษามีคุณค่าหรือไม่
2. การเรียนภาษาก่อให้เกิดประโยชน์ด้านอื่น ๆ หรือไม่
3. การเรียนภาษานำไปสู่ความสำเร็จหรือไม่

นอกจากนี้ เอ็ดวิน ล็อกค์ และคณะ (Edwin Locke and others, 1980 quoted in Rebecca Oxford and Jill Shearin, 1994: 12-28) ยังได้กล่าวว่า “เมื่อผู้เรียนมีความคาดหวังต่อ การเรียนภาษาที่สองว่ามีประโยชน์ต่อตนเอง ก็จะเกิดความพยายามในการเรียนและส่งผลต่อผล สัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาในที่สุด”

ดังนั้นเมื่อผู้เรียนเกิดความคาดหวังว่า สิ่งที่จะเรียนไปเป็นประโยชน์แก่ตนเอง ก็จะเกิดแรง จูงใจในการเรียน ซึ่งส่งผลต่อพฤติกรรมและความพยายามในการเรียนเพื่อให้ตนเองประสบผล สำเร็จ

ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

การอ่านเป็นทักษะที่จำเป็นมากในปัจจุบันเพราะโลกกำลังพัฒนาด้านวัตถุ และเทคโนโลยี ทุกคนจำเป็นต้องสนใจการอ่าน เพื่อติดตามความเคลื่อนไหวต่าง ๆ และส่งเสริมให้เป็นคนก้าวหน้า ทันต่อเหตุการณ์ โดยเฉพาะนักเรียนต้องอาศัยการอ่านเพื่อเป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ การอ่านที่ดีและมีประสิทธิภาพนั้นมียุทธศาสตร์ประกอบหลายประการ ซึ่งองค์ประกอบที่สำคัญประการ หนึ่งคือ ความเข้าใจในการอ่าน เพราะเมื่อผู้อ่านเกิดความเข้าใจในสิ่งที่อ่านแล้วจะเกิดแนวคิดซึ่ง สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้ มีนักการศึกษาให้ความหมายของการอ่านเพื่อ ความเข้าใจ ไว้ดังนี้

เอ็ดดี ซี เคนเนดี (Eddie C. Kenedy, 1981: 192) ให้ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจว่า เป็นกระบวนการทางความคิดซึ่งผู้อ่านใช้เพื่อพิจารณาเลือกข้อเท็จจริง ข้อมูลหรือความคิดต่าง ๆ ที่แสดงอยู่ในเนื้อหาที่อ่าน พร้อมกับเชื่อมโยงให้เข้ากับความรู้เดิมของผู้อ่าน

แมรี ฟินอคเชียโร และ ซิดนีย์ ซาโกะ (Mary Finocchiaro and Sydney Sako, 1983 : 131-132) ได้ให้ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ว่า คือการรับรู้ต่อสัญลักษณ์ที่เป็นภาษาเขียน การควบคุมความสัมพันธ์ระหว่างภาษาและโครงสร้าง ความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ ความหมาย ความตระหนักในความซับซ้อนของภาษา ความสามารถในการใช้คำชี้แนะ (clues) ที่มีอยู่ในบริบทมาช่วยในการอ่าน และการรับรู้ต่อเนื้อหาที่พาดพิงถึงวัฒนธรรม นอกจากนี้แล้วในการอ่านที่มีความยาวมากขึ้น ผู้อ่านจะต้องมีทักษะต่าง ๆ เพิ่มขึ้นเช่น ความสามารถในการจับใจความสำคัญ ความสามารถในการบอกแนวการเขียน อารมณ์ หรือแนวคิดของผู้เขียน เป็นต้น

แพทริเซีย แอล คาร์เรลล์ (Patricia L. Carrell, 1984: 332-343) ได้ให้ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจว่า เป็นกระบวนการของความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาของเรื่อง กับพื้นความรู้ของผู้อ่าน ซึ่งพื้นความรู้นี้ประกอบด้วยความรู้และประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับสิ่งต่าง ๆ สถานที่ต่าง ๆ ความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งต่าง ๆ ความคิดรวบยอดหรือมโนทัศน์ รวมทั้งความรู้และเจตคติด้วย

ริชาร์ด ซี. แอนเดอร์สัน (Richard C. Anderson, 1985: 372-375) ได้ให้ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจว่า เป็นกระบวนการค้นหาความหมายในหลายระดับ กล่าวคือ ผู้อ่านจะต้องใช้ความสามารถทางภาษาหลายระดับพร้อมกัน ตั้งแต่ระดับตัวอักษรหรือระดับคำ (morphology) ไปจนถึงระดับโครงสร้าง (syntactic) และระดับความหมาย (semantic) นอกจากนี้ยังเป็นกระบวนการที่ช่วยสร้างสมมติฐานเกี่ยวกับเรื่องการอ่าน นั่นก็คือผู้อ่านที่อ่านคล่องแคล่วแล้วจะสามารถทำนายเรื่อง และอ้างอิงข้อมูลจากการอ่านได้ด้วย ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ เบอ์นาร์ดี เอ โมฮาน (Bernard A. Mohan, 1986: 123) ที่ได้สรุปเกี่ยวกับการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ว่า เป็นความสามารถในการอ้างอิงความจากสิ่งที่เขียน

วิลมา เอช มิลเลอร์ (Wilma H. Miller, 1990: 2) ให้ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ว่า เป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้เดิมของผู้อ่านกับสิ่งที่อ่าน

แคธริน เรดเวย์ (Kathryn Redway, 1991: 11) ได้ให้ทรรศนะเกี่ยวกับความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ว่า เป็นความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่อ่านกับจุดมุ่งหมายของการอ่าน ของผู้อ่านแต่ละคน

พี แอล การ์เรลล์ และ ซี เจ ออสเตอร์ (P. L. Carrell and C. J. Oster, 1987 quoted in Terry Royce, 1994: 28) ได้สรุปความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจว่าเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านกับสิ่งที่อ่าน โดยสิ่งที่อ่านนั้นไม่มีความหมายในตัวเอง แต่สิ่งที่อ่านจะมีความหมายเมื่อผู้อ่านได้ใช้ข้อมูลจากความรู้เดิมที่ตนเองมีอยู่มาช่วยในการอ่าน

เฮซซู ชีชี เชน และ ไมเกิล เอฟ เกรฟส์ (Hsiu-Chieh Chen and Michael F. Graves, 1995: 24-34) ได้ให้ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจว่า คือความสามารถในการจัดระบบและเชื่อมโยงความรู้ใหม่ที่ได้จากการอ่าน เข้ากับความรู้เดิมที่ผู้อ่านมีอยู่แล้วได้อย่างเหมาะสม

จากความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจดังกล่าว อาจสรุปได้ว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจ คือ กระบวนการทางความคิดที่ผู้อ่านมีต่อบทอ่าน โดยผู้อ่านต้องใช้ความรู้ทางด้านภาษาศาสตร์ ตั้งแต่ระดับคำ โครงสร้าง และระดับความหมาย รวมทั้งคำชี้แนะที่ปรากฏในบริบทที่อ่านมาช่วยในการพิจารณาเพื่อเลือกข้อเท็จจริง ข้อมูล หรือความคิดต่าง ๆ ที่ปรากฏในบทอ่านเพื่อเชื่อมโยงให้เข้ากับความรู้เดิมที่มีอยู่

องค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ดี ดี เพียร์สัน (D. D. Pearson, 1978: 102) ได้จำแนกองค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจออกเป็น 2 ประเภท คือ

1. องค์ประกอบภายในตัวผู้อ่าน ประกอบด้วย
 - 1.1 ความรู้ด้านภาษา คือ เสียง คำศัพท์ โครงสร้าง
 - 1.2 ความสนใจ
 - 1.3 แรงจูงใจ
 - 1.4 ความสามารถในการอ่าน เช่น สามารถจับใจความเรื่องที่อ่านได้
2. องค์ประกอบภายนอกตัวผู้อ่าน

2.1 ลักษณะของบทอ่าน ความยากง่ายของคำศัพท์ โครงสร้างภาษา รูปแบบข้อเขียนหรือโครงเรื่อง

2.2 สิ่งแวดล้อมรอบตัวผู้อ่าน ได้แก่ สังคมที่บ้านซึ่งมีส่วนสร้างรากฐานการอ่านของผู้อ่านก่อนเข้าโรงเรียน และสังคมโรงเรียนที่จะสร้างต่อให้เป็นผู้อ่านที่ดี

โรนัลด์ วอร์ด (Ronald Wardhaugh, 1970 quoted in Betty Wallace Robinett, 1978: 183-186) กล่าวถึงองค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจว่า ควรประกอบด้วยความรู้ดังต่อไปนี้

1. ความรู้เกี่ยวกับตัวชี้แนะที่มองเห็นได้ (knowledge of visual clues of spelling) ความรู้นี้ช่วยให้ผู้อ่านสามารถอ่านออกเสียงได้ถูกต้องตามตัวสะกดของคำ ซึ่งถือว่าเป็นความสามารถเบื้องต้นของกระบวนการอ่าน ผู้อ่านที่จะอ่านภาษาอังกฤษได้จึงต้องเรียนรู้ตัวอักษร และแบบแผนการสะกดคำที่ใช้ในการแทนเสียง

2. ความรู้เกี่ยวกับความน่าจะเป็นไปได้ในการปรากฏ (knowledge of probability of occurrence) ความรู้นี้ทำให้ผู้อ่านสามารถเดาได้ว่าคำอะไร ควรปรากฏในข้อความที่อ่าน ความสามารถนี้ช่วยในการค้นหาความหมายของสิ่งที่อ่าน เพราะคำต่าง ๆ ที่ปรากฏในข้อความที่อ่านจะปรากฏตามหลักไวยากรณ์ เช่น คำกริยาปรากฏตามหลังคำประธาน หรือปรากฏเพราะเป็นคำที่มักปรากฏร่วมกันเนื่องจากมีความสัมพันธ์กันทางความหมาย เช่น คำว่า dark มักปรากฏกับคำว่า night เป็นต้น

3. ความรู้เกี่ยวกับการนำบริบทไปใช้ (contextual pragmatic knowledge) ความรู้นี้ทำให้ผู้อ่านสามารถคาดเดาความหมายของคำศัพท์จากการเดาความหมายจากคำอื่น ๆ จากข้อความประกอบซึ่งอาจเป็น วลี อนุประโยค ประโยคเพียงประโยคเดียวหรือหลายประโยค และบางครั้งอาจเป็นข้อความถึงหนึ่งย่อหน้าเพื่อให้ได้ความหมายของคำศัพท์ ที่อาจชัดเจนพอสมควรหรือเพียงความหมายคร่าว ๆ

4. ความรู้ด้านโครงสร้างและความหมาย (syntactic and semantic knowledge) ผู้อ่านจำเป็นต้องมีความรู้ทางภาษาเกี่ยวกับโครงสร้างของประโยค หรือโครงสร้างของข้อความและความหมายของคำ กลุ่มคำ หรือประโยค และข้อความ

เอ็ดดี ซี เคนเนดี (Eddie C. Kennedy, 1981: 192)

ได้สรุปถึงองค์ประกอบของ

การอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ ดังนี้

1. ความสามารถด้านการใช้คำพูด (verbal capacity) เป็นความสามารถในการเรียนภาษาที่เป็นสัญลักษณ์ (symbolic language) กล่าวคือ ความสามารถในการเชื่อมโยงความหมายของคำต่าง ๆ ได้

2. ประสบการณ์ทางการศึกษา (educational experience) ประกอบด้วยความคิด ความเข้าใจ และความรู้ในการนำไปใช้ซึ่งเป็นความรู้ที่ได้จากการสัมผัสสภาพแวดล้อมรอบ ๆ ตัว การเรียนรู้ที่ได้จากการเชื่อมโยงกับสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ นั้น จะทำให้พื้นฐานในความเข้าใจของนักเรียนกว้างขวางขึ้น และเป็นประโยชน์ในการตีความความคิดรวบยอดใหม่ ๆ

3. ความสามารถในการรวบรวมสมาธิ (ability to concentrate) การอ่านเพื่อให้เกิดความเข้าใจจำเป็นต้องอาศัยการรวบรวมสมาธิ ถ้าผู้อ่านสามารถรวบรวมสมาธิได้นาน ๆ ในเวลาที่ย่านก็จะทำให้เข้าใจในเนื้อความที่อ่านได้ดีขึ้น

4. จุดประสงค์ (purpose) เมื่อนักเรียนมีจุดประสงค์ในการอ่านแต่ละครั้งก็จะช่วยให้ผู้อ่านสามารถมุ่งความตั้งใจไปในสิ่งที่อ่านได้ ทำให้เกิดความเข้าใจในการอ่านมากขึ้น

เบตตี ดี โร และ คณะ (Betty D. Roe and others, 1983: 20-30) ได้สรุปองค์ประกอบที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในการอ่านไว้เป็น 6 ด้าน ดังนี้

1. องค์ประกอบทางด้านร่างกาย (physical factors) เช่น การเห็น การได้ยิน และสุขภาพทั่ว ๆ ไป

2. องค์ประกอบทางด้านสติปัญญา (intellectual factors) เช่น ความฉลาด

3. องค์ประกอบทางด้านอารมณ์ (emotional factors) เช่น ความวิตกกังวล แรงงู้อใจ อึดมโนทัศน์เกี่ยวกับตนเอง

4. องค์ประกอบทางด้านภาษา (language factors) เช่น ภาษาก่อนของแต่ละบุคคล

5. องค์ประกอบทางบ้าน (home factors) เช่น โภชนาการที่ดี การสนับสนุนวัสดุด้านการอ่าน

6. องค์ประกอบทางการศึกษา (educational factors) เช่น หลักสูตร นโยบายของโรงเรียน การสอนของครู

เบตตี จีน มัวร์ (Betty Jean Moore, 1984: 97-120) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจว่าสามารถพิจารณาได้จากสิ่งต่อไปนี้

1. ความสามารถในการเลือกใจความสำคัญ (ability to identify main idea or topic)

2. ความสามารถในการเข้าใจรายละเอียดส่วนที่สำคัญ (ability to locate significant details)
3. ความสามารถในการเข้าใจลำดับของเนื้อเรื่อง (ability to identify sequence)
4. ความสามารถในการหาข้อมูลที่ต้องการจากส่วนต่าง ๆ ของหนังสือ (ability to locate information)
5. ความสามารถในการแก้ปัญหาโดยอาศัยการอ่าน (ability to solve problems through reading)
6. ความสามารถในการสรุปความ (ability to draw a conclusion or make a generalization)
7. ความสามารถในการคาดคะเนผลซึ่งในเรื่องไม่ได้กล่าวไว้ (ability to predict unstated outcomes)
8. ความสามารถในการจัดแยกหมวดหมู่ (ability to categorize)
9. ความสามารถในการประเมินคุณค่างานเขียนอย่างพินิจพิจารณา (ability to critically evaluate written material)
10. ความสามารถในการใช้การอ่านเพื่อประโยชน์ในการผ่อนคลายและเพื่อความเพลิดเพลิน (ability to use reading for recreation and pleasure)

จูน เค. ฟิลลิปส์ (June K. Phillips, 1984: 285) ได้สรุปองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนภาษาต่างประเทศเกิดความเข้าใจในการอ่านไว้ 3 ประการ คือ

1. ความรู้ความสามารถด้านภาษา
2. สติปัญญาของผู้อ่านหรือความสามารถในการใช้เหตุผลและความคิดต่อสิ่งที่อ่าน
3. ประสบการณ์เดิม รวมทั้งความรู้รอบตัวทั่ว ๆ ไปของผู้อ่าน

เอ็ดดี วิลเลียมส์ (Eddie Williams, 1986: 3-7) ได้สรุปองค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ ดังนี้

1. ความรู้เกี่ยวกับระบบการเขียน (knowledge of the writing system) ทั้งในลักษณะที่เป็นลายมือเขียนและตัวพิมพ์ รวมถึงความรู้ด้านสะกดคำ การผสมคำ และการอ่านคำได้อย่างถูกต้อง

2. ความรู้เกี่ยวกับตัวภาษา (knowledge of the language) ผู้อ่านที่ประสบความสำเร็จในการอ่านต้องมีความรู้เรื่องรูปแบบของคำ การเรียบเรียงคำ โครงสร้างและไวยากรณ์ของภาษาได้เป็นอย่างดี

3. ความสามารถในการตีความ (ability to interpret) ในการอ่านผู้อ่านต้องสามารถบอกถึงจุดมุ่งหมายของบทอ่านได้ นอกจากนี้ต้องเข้าใจวิธีการเรียบเรียงเนื้อหา เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างประโยคต่าง ๆ และสามารถติดตามความคิดของผู้เขียนได้อีกด้วย

4. ความรู้รอบตัวของผู้อ่าน (knowledge of the world) ความรู้ต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นเรื่องเกี่ยวกับวิถีชีวิต วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง กีฬา ตลอดจนประสบการณ์ต่าง ๆ ที่ผู้อ่านสามารถนำมาสัมพันธ์กับบทอ่านได้เพื่อสร้างความเข้าใจในการอ่าน

5. เหตุผลในการอ่านและวิธีการอ่าน (reason for reading and reading style) เหตุผลในการอ่านของผู้อ่านแต่ละคนย่อมแตกต่างกันไป เหตุผลหรือความต้องการในการอ่านนี้เองที่มีผลต่อการเลือกการอ่าน ดังนั้นผู้อ่านจึงต้องทราบว่า ตนเองอ่านอะไร อ่านทำไม และจะอ่านอย่างไร

คริสทีน พี คาเซเนฟ (Christine P. Casanave, 1987: 2-3) ให้ความเห็นว่าองค์ประกอบที่สำคัญที่ช่วยให้การอ่านมีประสิทธิภาพ คือ

1. ความสามารถในการถอดรหัส
2. ความเหมาะสมของบทอ่าน ซึ่งหมายถึงบทอ่านที่เขียนขึ้นโดยใช้ไวยากรณ์ที่ผู้อ่านคุ้นเคย
3. ความสอดคล้องไปด้วยกันระหว่างความรู้เดิมของผู้อ่านกับความรู้ใหม่ในบทอ่าน
4. ความสามารถในการคิดค้นหาวิธีการแก้ปัญหาข้อสงสัยของผู้อ่านได้เป็นอย่างดี

เดวิด นูแนน (David Nunan, 1989: 35) ได้สรุปองค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่านว่า ควรประกอบไปด้วย

1. ความสามารถในการเชื่อมโยงคำ เช่นเชื่อมโยงเสียงกับตัวอักษร
2. ความรู้ด้านไวยากรณ์ เพื่อช่วยในการตีความ
3. ความรู้เกี่ยวกับเทคนิควิธีต่าง ๆ ในการอ่าน เพื่อผู้อ่านจะได้เลือกใช้ให้ตรงตามจุดประสงค์ของการอ่านในแต่ละครั้ง
4. ความสามารถในการนำความรู้เดิมมาสัมพันธ์กับเรื่องที่อ่าน

5. ความสามารถที่จะรู้ถึงจุดประสงค์ หรือหน้าที่ของประโยคแต่ละประโยค หรือ ส่วนต่าง ๆ ของบทอ่าน แม้ว่าบางครั้งผู้เขียนไม่ได้กล่าวไว้โดยตรง

แอนิตา อี วูลโฟล์ค (Arita E. Woolfolk, 1990: 254-255) ได้ให้ความเห็นว่ องค์ประกอบสำคัญที่ช่วยให้ผู้อ่าน อ่านบทอ่านได้อย่างเข้าใจคือ ความสามารถของผู้อ่าน ในการตระหนัก (awareness) ถึงกลวิธีที่ต้องใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่านซึ่งได้แก่

1. การอ่านเอาความหมายโดยรวมของบทอ่าน
2. การใช้อัตราเร็วในการอ่านให้เหมาะสมกับบทอ่าน
3. การรู้จักเลือกหาใจความสำคัญของบทอ่าน
4. การใช้ความรู้เกี่ยวกับคำเชื่อมประโยคว่า ชัดแจ้ง หรือคล้อยตาม หรือเป็นเหตุ เป็นผลกัน
5. การนำความรู้เดิมมาใช้กับบทอ่าน
6. การใช้ปรับทในการตีความ
7. การใช้ความรู้เกี่ยวกับกลวิธีต่าง ๆ ที่จะช่วยแก้ไขความไม่เข้าใจที่เกิดขึ้น

วิลมา เฮช มิลเลอร์ (Wilma H. Miller, 1990: 2) ได้สรุปองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับ การอ่านเพื่อความเข้าใจออกเป็น 2 ด้าน คือ

1. ด้านตัวผู้อ่าน ซึ่งเกี่ยวข้องกับ
 - 1.1 ความรู้เดิมของผู้อ่าน
 - 1.2 ความสนใจในการอ่าน
 - 1.3 จุดประสงค์ในการอ่าน
 - 1.4 ความสามารถในการสะกดคำ
2. ด้านสิ่งที่อ่าน ซึ่งเกี่ยวข้องกับ
 - 2.1 ความยากของคำที่ใช้
 - 2.2 ลำดับคำหรือประโยคที่ใช้
 - 2.3 ความยาวของบทอ่าน
 - 2.4 รูปแบบของบทอ่าน

เจมส์ ฟลัด และ ไดแอน แลปปี้ (James Flood and Diane Lapp, 1990: 490) ได้ จำแนกองค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่าน ออกเป็นด้าน ๆ ดังนี้

1. ด้านผู้อ่าน (reader variables) ได้แก่ อายุ ความสามารถ ความรู้สึก และแรงจูงใจ
2. ด้านบทอ่าน ได้แก่ อรรถลักษณะ (genres) ชนิดของบทอ่าน (type) ส่วนสำคัญของบทอ่าน (features) การพิจารณาบทอ่าน (considerateness)
3. ด้านบริบททางการศึกษา (educational context variables) ได้แก่ สภาพแวดล้อม (environment) งาน (task) กลุ่มสังคม (social grouping) จุดประสงค์ (purpose)
4. ด้านตัวครู (teacher variables) ได้แก่ ความรู้ (knowledge) ประสบการณ์ (experience) เจตคติ (attitude) และแนวการสอน (pedagogical approach) ของครู

เจมส์ ดับบลิว กันนิงแฮม และ เดวิด ดับบลิว มัวร์ (James W. Cunningham and David W. Moore, 1993: 171-180) ได้สรุปองค์ประกอบที่มีความสำคัญต่อความเข้าใจในการอ่านไว้ 3 ประการ คือ

1. คุณลักษณะของผู้อ่าน (reader characteristics) เช่น ความรู้เดิม การจัดระเบียบในการเรียน
2. ลักษณะของเนื้อหาที่อ่าน (passage characteristic) เช่น โครงสร้างการเขียน และแนวคิดของผู้เขียน
3. พลวัตทางสังคม (social dynamics) เช่น บรรทัดฐานทางวัฒนธรรม และรูปแบบการสอน

เฟรดเดอริก บี เดวิด (Frederick B. David, 1986 quoted in Toshiko Chomei, 1994: 103) ได้สรุปองค์ประกอบที่มีความสำคัญต่อความเข้าใจในการอ่าน ไว้ดังนี้

1. ความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์
2. ความสามารถในการอ้างอิงความหมาย และอ้างอิงความสัมพันธ์ของความคิด
3. ความสามารถในการรับรู้แนวคิดของผู้เขียน
4. ความสามารถในการรับรู้ถึงจุดประสงค์ของผู้เขียน
5. ความสามารถในการเลือกใช้คำศัพท์ได้อย่างเหมาะสม
6. ความสามารถในการเข้าใจรายละเอียดของประโยค
7. ความสามารถในการรู้จักโครงสร้างของประโยค
8. ความรู้เกี่ยวกับตัวอักษรและเทคนิคในการเขียน
9. ความสามารถในการผสมผสานความหมายและเลือกใจความหลัก

สมพร มันทะสูตร แห่งพิพัฒน์ (2534: 9 -10) ได้ให้ทรรศนะเกี่ยวกับองค์ประกอบสำคัญที่เป็นกระบวนการต่อเนื่องที่นำไปสู่การรับรู้ การเรียนรู้ ความเข้าใจในสารที่ส่งมาจากผู้เขียนนั้น ย่อมมีองค์ประกอบสำคัญร่วมกัน 5 ประการ คือ

1. ผู้อ่าน
2. ตัวอักษร
3. ความหมาย
4. การเลือกความหมาย
5. การนำไปใช้

ดังนั้นจึงอาจสรุปได้ว่า องค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจแบ่งได้เป็น 2 ด้านใหญ่ๆ คือ องค์ประกอบภายในตัวผู้เรียนซึ่งเกี่ยวข้องกับ สถิติปัญญา อารมณ์ ความรู้ความสามารถทางด้านภาษา ความรู้เดิม รวมทั้งจุดประสงค์ของการอ่าน และองค์ประกอบภายนอกตัวผู้อ่านซึ่งเกี่ยวข้องกับ ลักษณะของบทอ่าน ภาษาที่ใช้ในบทอ่าน และสิ่งแวดล้อมทางบ้าน

ระดับของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

มาธา ดอลแมน และคณะ (Matha Dallmann and others, 1978 :129) ได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านออกเป็น 3 ระดับ คือ

1. ความเข้าใจในระดับข้อเท็จจริง (the factual level) หมายถึง ความเข้าใจในสารสนเทศที่กล่าวไว้ตรง ๆ ในเรื่องที่อ่าน ทักษะย่อยได้แก่ การรู้ความหมายของคำ การหาใจความสำคัญ การหารายละเอียด การอ่านเพื่อทำตามคำแนะนำ
2. ความเข้าใจระดับตีความ (the interpretive level) หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจสิ่งที่ไม่ได้กล่าวไว้ตรง ๆ ในเนื้อเรื่อง แต่จะใช้ความสามารถในการสรุปอ้างอิง และลงความเห็น ทักษะย่อยในขั้นนี้ได้แก่ การย่อความและการเรียบเรียง การได้มาซึ่งข้อสรุป การทำนายผลที่จะเกิดตามมา
3. ความเข้าใจระดับประเมินค่า (the evaluative level) หมายถึง การประเมินค่าสิ่งที่อ่านโดยมิได้มุ่งจับผิด แต่ขึ้นอยู่กับการใช้ข้อมูล หรือองค์ประกอบจำนวนมากจากการอ่าน มาพิจารณาอย่างใช้เหตุผล โดยอาศัยความรู้และประสบการณ์ ในเรื่องนั้นในการตั้งเกณฑ์มาตรฐานเพื่อตัดสิน

แฟรงค์ สมิธ (Frank Smith, 1969: 216) ได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านไว้ ดังนี้

1. ความเข้าใจตามตัวอักษร (literal comprehension) ในระดับนี้ ไม่ต้องใช้ทักษะการคิดเป็นการระลึกเอาจากความจำ
2. การตีความ (interpretation) ในระดับนี้ ต้องใช้ทักษะการคิดประเภทต่าง ๆ เช่น การหาข้อมูลเสริมจากที่ไม่ได้มีให้ตรง ๆ การสรุป การใช้เหตุผล การเปรียบเทียบ การหาความสัมพันธ์ เป็นต้น
3. การอ่านขั้นวิจารณ์ (critical reading) เป็นการประเมินค่า การตัดสินใจด้านคุณภาพ คุณค่า ความถูกต้องและความเป็นจริงของสิ่งที่อ่าน เป็นการอ่านที่ผู้อ่านมีปฏิกิริยาได้ตอบต่อสิ่งที่อ่านโดยใช้ประสบการณ์
4. การอ่านอย่างสร้างสรรค์ (creative reading) ผู้อ่านจะคิดขยายเกินออกไปจากเนื้อหา เพื่อให้ได้ความคิดใหม่ และค้นพบวิธีการแก้ปัญหาในชีวิต ครูสามารถช่วยให้นักเรียนพัฒนาการอ่านในระดับนี้ โดยการใช้คำถามกระตุ้นให้นักเรียนคิดกว้างออกไปจากสิ่งที่อ่าน และฝึกให้นักเรียนรู้จักถามตนเอง

อัลตัน แอล เรย์เกอร์ และ โรบิน ดี เรย์เกอร์ (Alton L. Raygor and Robin D. Raygor, 1985: 67) ได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านออกเป็น 3 ระดับ ดังนี้

1. ความเข้าใจระดับตัวอักษร (literal comprehension) คือ ความสามารถในการเข้าใจเรื่องของคำ และความคิดของผู้เขียน ตามตัวอักษรที่ปรากฏ
2. ความเข้าใจระดับตีความ (interpretative comprehension) ความเข้าใจระดับนี้ ผู้อ่านไม่เพียงแต่รู้ถึงสิ่งที่ผู้เขียนเขียนเท่านั้น แต่ยังสามารถจับความสัมพันธ์ต่าง ๆ ได้ สามารถเปรียบเทียบข้อเท็จจริงต่าง ๆ ในเรื่องกับประสบการณ์ส่วนตัวได้ สามารถเข้าใจลำดับเหตุการณ์ต่าง ๆ มองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผล และยังสามารถตีความข้อความทั่ว ๆ ไปได้
3. ความเข้าใจระดับการนำไปใช้ (applied comprehension) ความเข้าใจระดับนี้ ผู้อ่านสามารถประเมินแนวคิดของผู้เขียนได้ สามารถนำแนวคิดนั้นไปสัมพันธ์กับความรู้เดิมของตนเอง และนำไปประยุกต์ใช้กับสถานการณ์ใหม่ได้ ซึ่งความเข้าใจระดับนี้เป็นการผสมผสานระหว่างความคิดของผู้อ่านกับความคิดของผู้เขียน

โทมัส ซี บาร์เร็ท (Thomas C. Barrette อ้างถึงใน สุจิตรา ศรีนวล, 2534: 19-25) ได้แบ่งระดับของการอ่านเพื่อความเข้าใจ ดังนี้

1. ความเข้าใจตามตัวอักษร (literal comprehension) ระดับนี้มุ่งเน้นการอ่านที่ได้ความคิด และสารสนเทศซึ่งปรากฏอย่างชัดเจนในข้อความ จุดมุ่งหมายในการอ่าน หรือคำถามที่ครูผู้สอนใช้ในระดับนี้มีลักษณะ ดังนี้

1.1 การจำได้ (recognition) คือ ทักษะที่ต้องการให้ผู้อ่านชี้บ่ง หรือบอกแนวคิด หรือสารสนเทศที่ปรากฏชัดเจนอยู่ในข้อความ รายละเอียดของการจำได้ ได้แก่

1.1.1 รายละเอียด

1.1.2 ใจความสำคัญ

1.1.3 ลำดับเหตุการณ์

1.1.4 การเปรียบเทียบ

1.1.5 ความสัมพันธ์เชิงเหตุและผล

1.1.6 ลักษณะนิสัยตัวละคร

1.2 การระลึก (recall) ระดับนี้ มุ่งให้ผู้อ่านหาคำตอบจากแนวคิด และสารสนเทศที่เก็บไว้ในความทรงจำ โดยสารสนเทศนั้นจะปรากฏอยู่ในข้อความอย่างชัดเจน รายละเอียดของการระลึกเหมือนกับการจำได้ทุกประการ

2. ความเข้าใจระดับเรียบเรียงความใหม่ (reorganizing comprehension) ระดับนี้ มุ่งให้ผู้อ่านวิเคราะห์ สังเคราะห์ และรวบรวมความคิด หรือสารสนเทศที่ปรากฏชัดเจนในเนื้อความ โดยการสร้างความคิดใหม่ ด้วยการใช้ประโยชน์ของผู้แต่งโดยตรงหรืออาจแปลความจากประโยชน์ของผู้แต่งใหม่ แต่คงความหมายเดิมไว้ รายละเอียดของระดับนี้ ได้แก่

2.1 การจำแนก

2.2 การสรุปความ หรือเขียนโครงร่าง

2.3 การย่อเรื่อง

2.4 การวิเคราะห์

3. ความเข้าใจระดับสรุปอ้างอิง หรือลงความเห็น (inferential comprehension) ผู้อ่านจะสรุปอ้างอิงลงความเห็นได้ เมื่อใช้ความคิด และสารสนเทศที่ปรากฏในเนื้อความ ใช้สัญชาตญาณและประสบการณ์ของผู้อ่าน เป็นพื้นฐานในการคิด จินตนาการและตั้งสมมติฐาน โดยทั่วไปแล้วความเข้าใจระดับนี้ต้องการ การคิด และการจินตนาการที่กว้างไกลออกไปจากข้อความที่ปรากฏ รายละเอียดของการสรุปอ้างอิง ได้แก่

3.1 การสรุปอ้างอิงถึงรายละเอียด

3.2 การสรุปอ้างอิงถึงใจความสำคัญ

3.3 การสรุปอ้างอิงถึงลำดับที่เกิด

- 3.4 การสรุปอ้างอิงถึงการเปรียบเทียบ
- 3.5 การสรุปอ้างอิงถึงความสัมพันธ์ของเหตุและผล
- 3.6 การสรุปอ้างอิงถึงตัวละคร
- 3.7 การทำนายผลที่จะตามมา
- 3.8 การตีความการใช้ภาษาของผู้แต่ง

4. ความเข้าใจระดับการประเมินค่า (evaluative comprehension) คือ ระดับของการตัดสินใจประเมินค่า โดยเปรียบเทียบความคิดที่เสนอในเรื่องราวที่อ่าน กับเกณฑ์ภายนอก ซึ่งได้จากผู้เชี่ยวชาญ หรืองานเขียนอื่น ๆ หรือเปรียบเทียบกับเกณฑ์ภายใน ซึ่งได้จากประสบการณ์ ความรู้ ค่านิยมของผู้อ่าน สิ่งสำคัญของการประเมินค่า คือจะต้องมีการตัดสินใจและเน้นคุณภาพ ด้านความถูกต้อง การยอมรับได้ หรือความน่าจะเป็นของเหตุการณ์ หรือสิ่งที่จะเกิดขึ้นนั้น ๆ การคิดแบบประเมินค่าอาจทำได้โดยการให้นักเรียนตัดสินใจในเรื่องต่อไปนี้

- 4.1 ตัดสินการเป็นความจริงหรือจินตนาการ
- 4.2 ตัดสินการเป็นข้อเท็จจริงหรือความคิดเห็น
- 4.3 ตัดสินความพอเพียงและความถูกต้อง
- 4.4 ตัดสินความเหมาะสม
- 4.5 ตัดสินคุณค่า ความพึงพอใจ และความสามารถที่จะรับได้

5. ความเข้าใจระดับความซาบซึ้ง (appreciative comprehension) เป็นความเข้าใจที่รวมเอามิติทางความเข้าใจ ที่กล่าวมาทั้งหมดไว้ด้วยกัน เพราะเกี่ยวข้องกับผลกระทบทางจิตวิทยา และความงามของเนื้อหาต่อผู้อ่าน ผู้อ่านต้องมีความรู้สึทางอารมณ์ และความงามต่องานเขียนนั้น และมีปฏิกิริยาต่อคุณค่าทางจิตวิทยาและความงามของงานนั้น เกิดความซาบซึ้ง รวมถึงความรู้ และการแสดงออกทางด้านอารมณ์ ต่อเทคนิคการเขียน ท่วงทำนอง รูปแบบ และโครงสร้าง โดยมีรายละเอียดของความซาบซึ้ง ดังนี้

- 5.1 การแสดงออกทางอารมณ์ หรือความรู้สึกต่อเนื้อหา
- 5.2 การชื่นชม หรือเกิดความรู้สึกร่วมกับตัวละคร หรือเหตุการณ์
- 5.3 การมีปฏิกิริยาต่อการใช้ภาษาของผู้แต่ง
- 5.4 การจินตนาการ

วิลมา เอช มิลเลอร์ (Wilma H. Miller, 1990: 1) แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านไว้ดังนี้

1. ความเข้าใจตามระดับตัวอักษรหรือตามข้อเท็จจริง ประกอบด้วยทักษะย่อย ดังนี้

- 1.1 บอกใจความสำคัญในแต่ละอนุเขตได้
- 1.2 บอกรายละเอียดที่สำคัญ และที่ไม่สำคัญในแต่ละอนุเขตได้
- 1.3 เรียงลำดับเหตุการณ์ได้
- 1.4 ปฏิบัติตามคำแนะนำได้
2. ความเข้าใจระดับตีความหรืออ้างอิงความ ประกอบด้วยทักษะย่อย ดังนี้
 - 2.1 ตอบคำถามโดยใช้การตีความ
 - 2.2 อ้างอิงคำ หรือสรุปความได้
 - 2.3 สามารถทำนายความได้
 - 2.4 เข้าใจอารมณ์ และจุดประสงค์ของผู้เขียน
 - 2.5 ย่อความจากสิ่งที่อ่านได้
 - 2.6 เข้าใจความที่เป็นเหตุ-ผล
 - 2.7 สรุปใจความสำคัญได้
3. ความเข้าใจระดับวิเคราะห์หรือประเมินค่า ประกอบด้วยทักษะย่อย ดังนี้
 - 3.1 สามารถแยกแยะระหว่างข้อเท็จจริงกับการแสดงความคิดเห็นได้
 - 3.2 สามารถประเมินสิ่งที่อ่านได้
 - 3.3 สามารถเปรียบเทียบสิ่งที่อ่านได้
 - 3.4 สามารถแปลความภาษาได้
 - 3.5 สามารถบอกถึงความโน้มเอียงของผู้เขียนได้
 - 3.6 สามารถบอกเทคนิคที่ผู้เขียนใช้ในงานเขียนได้
4. ความเข้าใจระดับสร้างสรรค์หรือการนำไปใช้ ประกอบด้วยทักษะย่อย ดังนี้
 - 4.1 สามารถนำสิ่งที่ได้จากการอ่านมาใช้ในการแก้ปัญหาได้
 - 4.2 สามารถนำกิจกรรมที่ได้จากการอ่านไปใช้ประโยชน์ได้
 - 4.3 สามารถนำสิ่งที่ได้จากการอ่านมาเขียนอย่างสร้างสรรค์ได้

นอกจากนี้ วิลมา เฮช มิลเลอร์ (Wilma H. Miller, 1977 : 98) ยังได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับความเหมาะสมในการสอน ความเข้าใจในระดับต่าง ๆ ไว้ดังนี้

การอ่านเพื่อความเข้าใจระดับตามตัวอักษร ซึ่งมีความสำคัญในขั้นตอนแรกสุดของการสอนในทุกรูปแบบ ควรเน้นให้น้อยลงเมื่อผู้เรียนเริ่มเรียนระดับกลาง (intermediate grades) การอ่านเพื่อความเข้าใจในขั้นตีความ ควรเน้นในขั้นแรกสุดของการสอนอ่านเช่นเดียวกัน แต่ควรเน้นให้มากขึ้นเมื่อผู้เรียนเข้าโรงเรียนประถมศึกษา

การอ่านอย่างสร้างสรรค์ ควรเน้นที่ขั้นแรกสุดของการอ่านเช่นเดียวกัน เพราะการอ่านระดับนี้ช่วยให้ผู้เรียนสามารถประยุกต์ความรู้ และเจตคติที่ได้รับจากการอ่านไปใช้ในกิจกรรมหลาย ๆ อย่าง เช่น การเขียนสร้างสรรค์ การแสดงบทบาทสมมติ การแสดงละคร กิจกรรมทางศิลปะ รวมทั้งกิจกรรมการสร้างสรรค์สิ่งประดิษฐ์ต่าง ๆ

ลี กันเดอร์สัน (Lee Gunderson, 1991: 43-44) ได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านเป็น 3 ระดับ ดังนี้

1. ความเข้าใจระดับตัวอักษร (literal comprehension) เป็นระดับที่ผู้อ่านสามารถตอบคำถามเฉพาะเนื้อความที่ปรากฏอยู่ในเนื้อหาเท่านั้น
2. ความเข้าใจระดับอ้างอิง (inferential comprehension) เป็นระดับที่ผู้อ่านสามารถเข้าใจความคิด และจุดประสงค์ของผู้เขียนได้
3. ความเข้าใจระดับวิเคราะห์หรือประเมินผล (critical / evaluative comprehension) เป็นระดับที่ผู้อ่านสามารถวิเคราะห์และประเมินเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านว่า เป็นการนำเสนอข้อเท็จจริงหรือแสดงความคิดเห็น และสามารถนำความรู้ที่ได้จากการอ่านไปใช้ในสถานการณ์อื่น ๆ ได้

สุจิตรา ศรีนวล (2534: 25) ได้สรุประดับของการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ 4 ระดับ ดังนี้

1. ระดับความเข้าใจตามตัวอักษร หรือข้อเท็จจริง (literal or factual comprehension) คือ การอ่านในระดับที่ผู้อ่านเข้าใจความหมายของคำ ความคิด หรือเนื้อหา ข้อความที่อ่านตามตัวอักษรที่ปรากฏ ในระดับนี้ไม่จำกัดว่าต้องใช้ทักษะการคิด แต่เป็นการระลึกเอาจากความจำ ประกอบด้วย การตอบคำถามซึ่งถามตรง ๆ ตามเรื่องราวที่อ่าน ค้นพบใจความสำคัญและรายละเอียดต่าง ๆ ที่กล่าวไว้ในเรื่อง
2. ระดับความเข้าใจแบบตีความ หรือสรุปอ้างอิงลงความเห็น (interpretative or inferential comprehension) คือ การอ่านที่ผู้อ่านสามารถคาดคะเนความหมายที่มีได้กล่าวไว้โดยตรงในเนื้อความ สามารถสรุปโดยอิงความในสิ่งที่อ่านหรือบทความนั้นโดยใช้สัญชาตญาณ และประสบการณ์ของผู้อ่านเป็นพื้นฐานในการคิด จินตนาการ และสมมติฐาน
3. ระดับการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ (critical reading) คือ การอ่านแล้วคิด เพื่อให้เกิดความเข้าใจเรื่องราวที่ถูกต้อง เป็นการอ่านที่ผู้อ่านใช้ความรู้และประสบการณ์ ประเมินค่าสิ่งที่อ่าน

4. ระดับการอ่านอย่างสร้างสรรค์และการนำไปใช้ (creative reading and application) เป็นขั้นที่ผู้อ่านจะคิดขยายเกินออกไปจากเนื้อหา เพื่อให้ได้ความคิดใหม่ และค้นพบวิธีการแก้ปัญหาในชีวิต ผู้อ่านสามารถนำสิ่งที่อ่านไปประยุกต์ใช้แก้ปัญหาในชีวิตตนเองได้

มณีรัตน์ สุโกษิตรัตน์ (2535) ได้จำแนกระดับการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็น 4 ระดับ ดังนี้

1. การอ่านตามตัวอักษร (literal reading) คือ การอ่านที่ผู้อ่านทำความเข้าใจเนื้อหาสาระที่ผู้เขียนกล่าวออกมาโดยตรง มีทักษะย่อย (subskill) ดังนี้

- 1.1 การชี้คำสรรพนามที่ใช้แทนคำนาม (identifying pronouns and their antecedents)
- 1.2 การหาความเป็นจริงจากเรื่อง (recognizing facts)
- 1.3 การไปตามทิศทาง (following direction)
- 1.4 การหาประโยคสำคัญ (finding topic sentence)
- 1.5 การตั้งหัวเรื่อง (organizing topic) และการเก็บใจความสำคัญ (getting main ideas)
- 1.6 การเก็บรายละเอียดสำคัญ (getting important details)
- 1.7 การเรียงลำดับเหตุการณ์ (detecting the sequences)
- 1.8 การเปรียบเทียบ (making comparisons)
- 1.9 การเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุและผล (understanding cause and effect relationship)

1.10 การชี้อุปนิสัยของบุคคลในเรื่อง (identifying character traits)

2. การอ่านตีความ (interpretative reading) คือ การอ่านที่ผู้อ่านต้องแสวงหาความหมายที่ซ่อนเร้นอยู่ในข้อความที่ปรากฏอยู่ ซึ่งผู้เขียนไม่ได้กล่าวออกมาโดยตรง เพื่อประเมินค่าสิ่งที่ผู้เขียนเขียน โดยใช้ความรู้และประสบการณ์ รวมทั้งความสามารถในการอ่านตามตัวอักษร มีทักษะย่อย ดังนี้

- 2.1 การกล่าวสรุป (drawing conclusion)
- 2.2 การสรุปกฎ (making generalizations)
- 2.3 การคาดคะเนเหตุการณ์ล่วงหน้า (anticipating outcomes)
- 2.4 การเข้าใจสำนวนภาษา (inferring the meanings of figurative language)
- 2.5 การตั้งหัวเรื่อง (organizing topic) และการเก็บใจความสำคัญ (getting main idea)

- 2.6 การเก็บรายละเอียดที่สำคัญ (getting important details)
- 2.7 การเรียงลำดับเหตุการณ์ (detecting the sequences)
- 2.8 การเปรียบเทียบ (making comparisons)
- 2.9 การเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุและผล (understanding cause and effect relationship)

2.10 การชี้บุปนิสัยของบุคคลในเรื่อง (identifying character traits)

3. การอ่านโดยใช้วิจารณ์ (critical reading) คือ การอ่านที่ผู้อ่านต้องใช้ความสามารถในการพิจารณาตัดสิน เพื่อประเมินค่าสิ่งที่ผู้เขียนเขียน โดยใช้ความรู้และประสบการณ์ รวมทั้งความสามารถในการอ่านตามตัวอักษรและการอ่านตีความ มีทักษะย่อยดังนี้

- 3.1 การแยกข้อเท็จจริงกับความคิดเห็น (differentiating facts and opinions)
- 3.2 การแยกข้อเท็จจริงกับเรื่องเพื่อฝัน (distinguishing reality from fantasy)
- 3.3 การหาเนื้อหาสาระที่เกี่ยวข้องหรือไม่เกี่ยวข้อง (finding relevant or irrelevant information)

information)

- 3.4 การพิจารณาโฆษณาชวนเชื่อ (detecting propaganda)
- 3.5 การพิจารณาเหตุผลที่ทำให้ชวนเชื่อ (recognizing fallacious reasoning)
- 3.6 การพิจารณาความเหมาะสมและคุณค่า การยอมรับความคิดเห็น (judging adequacy worth of acceptability)

adequacy worth of acceptability)

3.7 การชี้วัตถุประสงค์ของผู้แต่ง (identifying author's purposes)

3.8 การแสดงความรู้สึกและจับความรู้สึก (ability to express or sense feeling)

4. การอ่านขั้นนำไปใช้ (application) คือ การที่ผู้อ่านสามารถนำสิ่งที่เรียนรู้จากการอ่านไปใช้กับสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกัน หรือสถานการณ์อื่น ๆ ได้

จากการแบ่งระดับของการอ่านเพื่อความเข้าใจโดยนักการศึกษาต่าง ๆ อาจสรุปได้ว่าระดับของการอ่านเพื่อความเข้าใจ แบ่งได้เป็น 4 ระดับ คือ ความเข้าใจระดับตัวอักษรหรือตามข้อเท็จจริง ความเข้าใจระดับตีความหรืออ้างอิงความ ความเข้าใจระดับวิเคราะห์หรือประเมินค่าและความเข้าใจระดับสร้างสรรค์หรือการนำไปใช้

จุดมุ่งหมายของการอ่าน

การอ่านมีความสัมพันธ์กับจุดมุ่งหมายในการอ่าน เพราะเมื่อผู้อ่านมีจุดมุ่งหมายในการอ่านว่าอ่านอะไรและอ่านเพื่ออะไรแล้ว จะสามารถเลือกใช้กลวิธีในการอ่านได้อย่างเหมาะสมกับจุดมุ่งหมายของการอ่านในแต่ละครั้ง ได้มีนักการศึกษาได้ให้ความคิดเห็นเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายในการอ่านไว้ ดังนี้

ทูธ ทูซี (Tuth Toze, 1986: 56 - 57) ได้สรุปถึงจุดมุ่งหมายของการอ่านไว้ ดังนี้

1. เพื่อเป็นการเตรียมการในการดำรงชีวิต และการเรียนที่สมบูรณ์
2. เพื่อให้ผู้อ่านรู้เรื่องเกี่ยวกับโลก สิ่งรอบตัวและเหตุการณ์ในอดีต
3. เพื่อให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ โดยอาศัยพื้นฐานความคิดของนักคิดคนสำคัญ ๆ ที่

ปรากฏในหนังสือมาประยุกต์กับสภาพปัจจุบัน

4. เพื่อให้เกิดความจรรโลงใจและมีจิตใจที่ดี
5. เพื่อให้ได้รับประสบการณ์ที่เป็นความสุข
6. เพื่อให้เกิดทักษะและศิลปะทางการใช้ภาษาที่สำคัญที่สุด นอกจากการฟัง การพูด

การเขียน คือ การอ่าน

7. เพื่อให้ผู้อ่านสามารถเดินทางไปทุกแห่งที่เขาปรารถนาในทุกเวลา โดยضمنโนภาพของตนเอง
8. เพื่อให้เกิดความคิดอันจะนำไปสู่พฤติกรรมกรฟัง พูด และเขียน
9. เพื่อให้เติบโตเป็นผู้ใหญ่อย่างสมบูรณ์
10. เพื่อให้มีความสามารถในการอ่านมากขึ้น

ไซมอน กรีนฮอลล์ และ ไมเคิล สวैन (Simon Greenall and Michael Swain, 1986: 1) ได้สรุปจุดมุ่งหมายของการอ่านไว้ ดังนี้

1. เพื่อติดตามข้อมูลข่าวสาร
2. เพื่อให้ได้รับข้อมูลเฉพาะ
3. เพื่อความเพลิดเพลิน

ดอนน์ เบร์น (Donn Byrne, 1988: 47) แบ่งจุดมุ่งหมายของการอ่านไว้ ดังนี้

1. เพื่อหาความเพลิดเพลิน (pleasure)

2. เพื่อหาความรู้ (information)

โรเบิร์ต เจ. สเตอร์นเบิร์ก (Robert J. Stumburg, 1991: 540-545) สรุปจุดมุ่งหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ว่า

1. เพื่อให้ได้ข้อมูล
2. เพื่อจับใจความสำคัญ
3. เพื่อค้นหารายละเอียด
4. เพื่อการวิเคราะห์และตีความ

แคทเธอรีน วอลเล็ช (Catherine Wallace, 1992: 6 -7) แบ่งจุดมุ่งหมายของการอ่านไว้ดังนี้

1. การอ่านเพื่อการดำรงชีวิต (reading for survival) เช่น อ่านป้ายสัญลักษณ์ อ่านโฆษณา ประกาศ คำแนะนำต่าง ๆ
2. การอ่านเพื่อการเรียนรู้ (reading for learning) เช่น อ่านตำราเรียน หนังสือพิมพ์ บทความ
3. การอ่านเพื่อความเพลิดเพลิน (reading for pleasure) เช่น อ่านนวนิยาย เรื่องสั้น

ฟลอเรนซ์ เดวิส (Florence Davies, 1995: 133 - 137) ได้กล่าวถึงจุดมุ่งหมายในการอ่านไว้ ดังนี้

1. การอ่านเพื่อความเพลิดเพลิน
 - 1.1 เพื่อติดตามเรื่องราว
 - 1.2 เพื่อให้เกิดความเพลิดเพลินเกี่ยวกับเนื้อหาของเรื่องราว
2. การอ่านเพื่อความประทับใจทั่ว ๆ ไป
 - 2.1 เพื่อให้ได้แนวคิดของผู้เขียน
 - 2.2 เพื่อให้ได้ความประทับใจในภาพรวมของเนื้อเรื่อง
 - 2.3 เพื่อตัดสินใจว่าจะอ่านเนื้อเรื่องนั้นหรือไม่
3. การอ่านเพื่อจัดระบบการอ่านและการศึกษา
 - 3.1 เพื่อค้นหาเนื้อหาที่สำคัญของข้อความที่อ่าน
 - 3.2 เพื่อตอบคำถามที่เฉพาะเจาะจง
 - 3.3 เพื่อตัดสินใจว่าตอนใดของข้อความที่ควรเริ่มศึกษา

4. การอ่านเพื่อเรียนรู้เนื้อหา หรือวิธีการ
 - 4.1 เพื่อให้เข้าใจแนวคิดใหม่ ๆ
 - 4.2 เพื่อศึกษาข้อมูลที่แท้จริงจากข้อความที่อ่าน
 - 4.3 เพื่อทำตามคำแนะนำ
5. การอ่านเพื่อการเรียนรู้ภาษา
 - 5.1 เพื่อแปลข้อความ
 - 5.2 เพื่อเรียนรู้คำศัพท์ใหม่
 - 5.3 เพื่อให้ทราบถึงโครงสร้างของภาษา
 - 5.4 เพื่อฝึกการอ่านออกเสียง

พระอภิปรัชญา (2532: 110 - 111) แบ่งจุดมุ่งหมายในการอ่านไว้ ดังนี้

1. เพื่อต้องการสาระสำคัญ
2. เพื่อเก็บรายละเอียด
3. เพื่อต้องการฟังความคิด เมื่ออ่านบทความแสดงความคิดเห็นสามารถไตร่ตรองด้วยเหตุผล ก่อนที่จะสนับสนุนหรือคัดค้าน หนังสือบางเรื่องซ่อนเร้นแง่ความคิดไว้ลึก ถ้าสามารถเข้าใจได้ก็จะได้ประโยชน์หลายทาง
4. เพื่อวิจารณ์ คือ ผู้อ่านต้องรู้จักใช้ความคิดของตนวิจารณ์สิ่งที่อ่าน
5. เพื่อศึกษาทำนองเขียน

วิไล อัครชิขยา (2532: 24) กล่าวถึงจุดมุ่งหมายของการอ่านไว้ ดังนี้

1. อ่านเพื่อให้เกิดความรู้ทางวิชาการ ทราบเรื่องราวเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในโลก ทราบความคิด และทรรศนะของบุคคลในแต่ละยุค
2. อ่านเพื่อให้เข้าใจปัญหาและแก้ไขปัญหาได้
3. อ่านเพื่อให้เกิดความคิดสร้างสรรค์แก่ตนเอง พัฒนาอาชีพ บุคลิกภาพ และจิตใจ ตลอดจนอ่านเพื่อให้เข้าใจผู้อื่นได้ดียิ่งขึ้น

สมพร มั่นตะสูตร แห่งพิพัฒน์ (2534: 9) ได้แบ่งจุดมุ่งหมายของการอ่านเป็น 4 ประเภท คือ

1. การอ่านเพื่อความรู้อาจจะแบ่งวัตถุประสงค์ย่อยออกเป็น 5 ประเภท คือ

1.1 เพื่อหาคำตอบในสิ่งที่ต้องการ ได้แก่ การอ่านคำแนะนำ การอ่านเพื่อตอบ ปัญหาที่ยังข้องใจอยู่

1.2 เพื่อศึกษาหาความรู้ต่าง ๆ ทั้งโดยละเอียดและโดยย่อ

1.3 เพื่อการรับรู้ข่าวสาร ข้อเท็จจริง

1.4 เพื่อศึกษาค้นคว้าเป็นพิเศษ เพื่อนำไปใช้ประโยชน์เรื่องใดเรื่องหนึ่ง หรือเพื่อ เขียนตำราวิชาการ

1.5 เพื่อรวบรวมข้อมูลเอามาทำรายงาน ทำวิจัย เผยแพร่ในหมู่นักวิชาการ ผู้สนใจทั่วไป อันเป็นประโยชน์แก่ส่วนรวม

2. การอ่านเพื่อความบันเทิง เป็นการอ่านหนังสือเพื่อการพักผ่อน ผ่อนคลายอารมณ์ หลังงานประจำ ได้แก่ การอ่านหนังสือประเภท เรื่องสั้น นิทาน นวนิยาย บทละคร ทั้งระดับ ที่เป็นวรรณกรรม หรือวรรณคดี โดยมีจุดมุ่งหมายในการอ่านเพื่อความเพลิดเพลินเป็นสิ่งสำคัญ

3. การอ่านเพื่อหาความคิดแปลกใหม่ ในกระบวนการอ่านที่สำคัญนั้น ความรู้เป็น องค์ประกอบสำคัญอย่างหนึ่ง แต่ความคิดยิ่งสำคัญกว่า โดยเฉพาะความคิดแปลกใหม่ซึ่งจะเป็น ชนวนให้เกิด ความคิดสร้างสรรค์ในตัวผู้อ่านด้วย เช่น การอ่านผลการทดลอง การค้นคว้าวิจัย และการเสนอความคิดใหม่ ในหนังสือต่าง ๆ ซึ่งอาจหาได้ทั้งจากหนังสือสารคดี และบันเทิงคดี

4. การอ่านเพื่อปรับปรุงบุคลิกภาพ เป็นที่ยอมรับโดยทั่วไปว่าการอ่านเป็นการพัฒนา ความรู้ ความคิด และทัศนคติได้ดียิ่ง ผู้รักการอ่านจึงเป็นคนทันสมัย น่าคบ สามารถที่จะเข้าร่วม วงสนทนาได้กับทุกคน ทุกชั้น เพราะรับรู้ข่าวสารที่จะแลกเปลี่ยนด้วยกันได้ และการอ่านมาก ู้มาก ย่อมทำให้บุคคลเป็นที่ยอมรับของสังคม เนื้อหาข่าวสารบางประการในหนังสือจะทำให้ ผู้อ่านนำมาปรับปรุงบุคลิกภาพของตนได้เป็นอย่างดี การอ่านจึงสามารถช่วยพัฒนาบุคลิกภาพ ได้เป็นอย่างดี

สนิท ตั้งทวี (2536: 1 - 2) แบ่งจุดมุ่งหมายในการอ่านไว้ ดังนี้

1. เพื่อศึกษาหาความรู้ในเรื่องราวต่าง ๆ โดยละเอียด เพราะบางทีได้ยิน ได้ฟังจากผู้อื่นโดยย่อ ทำให้อยากทราบเรื่องราวนั้น ๆ โดยละเอียดต่อไป จึงจำเป็นต้องไปศึกษาหาหนังสือ ประเภทนั้น ๆ มาอ่านเพิ่มเติม

2. เพื่อศึกษาหาความรู้ในเรื่องต่าง ๆ โดยย่อ บางทีเราไม่ต้องการทราบเรื่องราวบางอย่าง ให้ละเอียดนัก เพราะมีเวลาจำกัด ในกรณีนี้จะต้องหาหนังสือที่ย่อเรื่องราวต่าง ๆ เหล่านั้นมาอ่าน เช่น พจนานุกรม สารานุกรม หรือหนังสือคู่มือต่าง ๆ

3. เพื่อสนองความอยากรู้อยากเห็น หรือความสงสัย ซึ่งเป็นสัญชาตญาณอย่างหนึ่งของมนุษย์ เมื่อได้อ่านหนังสือมาก ๆ ก็อาจทำให้หายสงสัย หรือบรรเทาความสงสัยได้

4. เพื่อความต้องการทราบข่าวสารข้อเท็จจริง การอ่านแบบนี้เป็นการอ่านที่รวดเร็ว สิ่งที่เราต้องการอ่านคือคำตอบสั้น ๆ หัวข้อสำคัญ หรือแนวความคิดเด่น ๆ ของข้อความทั้งหมด เช่น การอ่านประกาศ การอ่านป้ายโฆษณา การอ่านพาดหัวข่าว หนังสือพิมพ์ เป็นต้น

5. เพื่อการศึกษาค้นคว้า การอ่านแบบนี้มีไว้เพื่อให้จำได้ หรือให้รู้เท่านั้น แต่เป็นการอ่านเพื่อให้เข้าใจ สามารถประเมินค่า ดีความ วิพากษ์วิจารณ์ ให้กว้างขวางออกไปได้ เช่น การอ่านตำราวิชาการ อ่านบทความจากวารสาร หรือหนังสือพิมพ์ เป็นต้น

6. เพื่อต้องการให้เป็นที่ยอมรับในวงสังคม กล่าวคือ การอ่านจะช่วยให้คนเป็นคนโดยสมบูรณ์ สามารถปรับตัวเองได้ วางตัวเป็น เข้ากับสังคมได้ ทั้งนี้หนังสือช่วยให้เรารู้จักตนเอง และคนอื่น ๆ ได้ดี ช่วยให้เรามีความคิดกว้างขวาง ทันต่อเหตุการณ์ต่าง ๆ ในสังคม อันเป็นทางที่ทำให้สามารถเข้ากับคนอื่นได้ดี จึงถือว่าหนังสือเป็นสิ่งที่ช่วยสร้างความสัมพันธ์ของคน ก่อให้เกิดการยอมรับนับถือในวงสังคม อันเป็นผลทำให้สามารถอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

7. เพื่อความสนุกสนานเพลิดเพลิน การที่ได้อ่านหนังสือบางประเภท จะช่วยให้ผู้อ่านคลายความตึงเครียดได้ ฉะนั้นจึงถือว่าการอ่านเป็นการพักผ่อนสมองทางหนึ่ง เช่น การอ่านหนังสือนวนิยาย สารคดีท่องเที่ยว วรรณคดีบางเรื่อง หรือแม้แต่คำอธิบายประกอบภาพการ์ตูน หนังสือประเภทต่าง ๆ เหล่านี้ จะช่วยให้เราเป็นสุขสนุกสนานเพลิดเพลินได้

ศรีวิรัตน์ เจริญกลิ่นจันทร์ (2536: 9) สรุปจุดมุ่งหมายของการอ่านไว้ดังนี้

1. เพื่อความรู้ เพื่อให้เข้าใจผู้อื่นและเข้าใจตนเอง เพื่อให้รู้ทันต่อความก้าวหน้าทางวิชาการต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็ว ความเป็นไปในโลกซึ่งมีความเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา และในทางกลับกันคนเราต้องการรู้สิ่งที่ได้เกิดขึ้นมาในอดีต เพื่อจะได้เข้าใจและรู้จักตนเองดียิ่งขึ้น

2. เพื่อให้เกิดความคิด การอ่านเรื่องราวต่าง ๆ ที่ผู้เขียน เขียนขึ้นเพื่อแสดงความคิดเห็น หรือเสนอผลของการค้นคว้าทดลอง ผลการวิจัยต่าง ๆ จะช่วยให้ความคิดเห็นของผู้อ่านกว้างขวางขึ้น

3. เพื่อความเพลิดเพลิน หรือเพื่อความบันเทิง เช่น การอ่านนวนิยาย เรื่องสั้น วรรณคดี หัสดคดี สารคดีบางชนิด

4. เพื่อความจรรโลงใจ เช่น อ่านหนังสือหรือสิ่งพิมพ์ที่มีเรื่องเกี่ยวกับชีวประวัติของบุคคลสำคัญ ๆ บุคคลที่ต้องฟันฝ่าอุปสรรคในชีวิต จนกระทั่งชีวิตประสบผลสำเร็จในที่สุด ทำให้ผู้ที่หมดหวังในชีวิตมีกำลังใจดีขึ้น สร้างความหวังใหม่ได้ต่อไป มองโลกในแง่ดีขึ้น

5. เพื่อสนองความต้องการอื่น ๆ เช่น อ่านหนังสือที่แนะแนวทางแก้ไขปัญหา เพื่อสร้างบุคลิกภาพ การสร้างฐานะทางเศรษฐกิจ การสร้างฐานะทางความรู้ วิธีการปรับตัวให้เข้ากับผู้อื่น

ดังนั้นจุดมุ่งหมายโดยทั่วไปของการอ่านจึงมี 3 ลักษณะ คือ การอ่านเพื่อการเรียนรู้ การอ่านเพื่อการดำรงชีพ และการอ่านเพื่อความเพลิดเพลิน

ประโยชน์ของการอ่าน

วรรณ บัวเกิด (2527: 1274 - 1275) ได้สรุปถึงประโยชน์ของการอ่านไว้ ดังนี้

1. การอ่านหนังสือทำให้รอบรู้และรู้จริง หนังสือเป็นการประมวลความรู้ที่ไม่สามารถหาได้ จากประสบการณ์ในชีวิต
2. การอ่านหนังสือเป็นวิธีสนองความต้องการที่ง่ายที่สุด สำหรับบุคคล
3. การอ่านหนังสือช่วยให้ผู้อ่านสามารถปรับตัวเองให้เข้ากับผู้อื่นได้ เพราะได้รู้จักโลกและสิ่งแวดล้อมตนเองมากขึ้น
4. การอ่านหนังสือช่วยจรรโลงจิตใจ ซาบซึ้ง ไปกับบทประพันธ์หรือเรื่องที่อ่าน
5. การอ่านหนังสือเป็นวิธีการพักผ่อนหย่อนใจอย่างหนึ่ง
6. การอ่านหนังสือช่วยให้เข้าใจชีวิตที่แท้จริง สวรรคต ชีวประวัติ หรือนวนิยายที่สะท้อนภาพชีวิตจริงช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจสภาพชีวิต และการดำรงชีวิต
7. การอ่านหนังสือถือเป็นวิธีการแนะแนวอย่างหนึ่ง เพราะหนังสือบางเรื่องช่วยให้ผู้อ่านมองเห็นสภาพของตัวเอง จากการเปรียบเทียบกับตัวละครในเรื่อง เขาอาจเกิดเจตคติขึ้นใหม่ ตลอดจนเปลี่ยนนิสัยจากเดิมเมื่อ ได้อ่านหนังสือที่แสดงเจตคติที่ดี
8. การอ่านหนังสือช่วยให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ ประสพการณ์จากการอ่านจะช่วยให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ได้ เช่น การอ่านหนังสือเกี่ยวกับศิลปะ จะทำให้สามารถผลิตงานทางศิลปะที่มีคุณค่า นอกจากความสามารถเฉพาะตัวของบุคคลนั้น
9. การอ่านหนังสือที่ใช้ภาษาที่งดงามสละสลวย โดยเฉพาะหนังสือที่ได้รับการยกย่องว่าเป็นวรรณคดี จะเป็นตัวอย่างด้านการใช้ภาษาพูดและเขียนแก่ผู้อ่าน

มิวเรียล ครอสบี้ (Muriel Crosby, 1986 อ้างใน วรรณ บัวเกิด, 2527: 1230) ได้สรุปถึงประโยชน์ของการอ่านไว้ ดังนี้

1. ช่วยให้มีมารอบคอบ ระมัดระวังในเรื่องความสละสลวยในการใช้คำพูด หรืองานเขียน เพราะได้เห็นตัวอย่างของถ้อยคำ สำนวนโวหารที่ดีจากการอ่าน เมื่อเขาจะพูดหรือเขียนก็พยายามที่จะใช้ภาษาให้สละสลวยเช่นนั้น

2. ช่วยให้เกิดความรู้สึกว่าผู้อ่านมิได้อยู่อย่างโดดเดี่ยวในโลก การอ่านหนังสือเป็นเพื่อนที่ดีของผู้อ่าน ในการช่วยคิด ช่วยตัดสินใจปัญหา หรือผ่อนคลายความเหงา

3. ช่วยให้เกิดความมั่นใจ และพัฒนาความคิดไปในทางที่ถูกต้อง

4. ช่วยให้เกิดคุณค่าชีวิต สามารถดำเนินชีวิตได้อย่างเหมาะสมและมีคุณค่า

5. ช่วยให้เห็นพหุงาน หรืออาชีพในการดำเนินชีวิต

6. ช่วยสนับสนุนความคิดในการดำเนินชีวิตที่ถูกต้อง โดยนำแนวคิด คติธรรม หรือจริยธรรมที่แทรกไว้ในหนังสือมาประยุกต์ใช้

7. ช่วยสร้างให้เรากลายเป็นบุคคลสำคัญคนหนึ่งในอนาคต เราจะเห็นว่าบุคคลสำคัญของโลกหลายคนเป็นนักอ่าน เช่น ลินคอล์น เพราะหนังสือให้แต่สิ่งที่มีคุณค่าต่อชีวิตของเขา และเขาจะประสบความสำเร็จ ถ้าเลือกนำไปใช้ให้เหมาะสม

แคทเธอริน วอลเลซ (Catherine Wallace, 1988: 8) ได้สรุปประโยชน์ของการอ่านว่ามีประโยชน์ต่อบุคคลในด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. ด้านการดำรงชีวิต (survival)
2. ด้านการเรียนรู้ (learning)
3. ด้านการเป็นสมาชิกของชุมชน (citizenship)
4. ด้านการสร้างสัมพันธ์ส่วนตัว (maintaining personal relationship)
5. ด้านการแสวงหาความเพลิดเพลินส่วนตัว (personal pleasure)

ดังนั้นการอ่านจึงมีประโยชน์ต่อผู้อ่านเป็นอย่างยิ่ง เพราะผู้อ่านสามารถนำแนวคิดความรู้ที่ได้จากการอ่าน มาประยุกต์ใช้ในการดำเนินชีวิตได้

ลักษณะของผู้มีความสามารถในการอ่าน

ผู้อ่านแต่ละคนมีความสามารถในการอ่านไม่เท่ากัน โดยผู้มีความสามารถในการอ่านสูงจะประสบความสำเร็จในการอ่านมากกว่าผู้มีความสามารถทางการอ่านต่ำ มีนักการศึกษาได้สรุปลักษณะของผู้มีความสามารถในการอ่านไว้ ดังนี้

การอล โฮเซนเฟลด์ (Carol Hosenfeld, 1977: 110 - 123) ได้สรุปลักษณะของผู้มีความสามารถในการอ่านว่าควรกระทำสิ่งต่าง ๆ ดังต่อไปนี้ ได้

1. เข้าใจและเก็บความหมายของบทอ่านไว้ในใจขณะอ่าน
2. อ่านแบบรวมคำ
3. อ่านข้ามคำที่ไม่สำคัญ
4. มีความตั้งใจและมีความอดทนที่จะทำความเข้าใจบทอ่าน

อีเลียเนอร์ วอลล์ โธนิส (Eleamor Wall Thonis, 1980: 23) ได้สรุปลักษณะของผู้มีความสามารถในการอ่าน ว่าควรกระทำสิ่งต่าง ๆ ดังต่อไปนี้ได้

1. หาใจความหลักของย่อหน้าได้
2. แจกแจงรายละเอียดปลีกย่อยที่ขยายใจความหลักได้
3. จำรายละเอียดได้ เช่น รายละเอียดที่เกี่ยวกับคน สถานที่ เหตุการณ์และเวลา
4. เข้าถึงความรู้สึก อารมณ์ และน้ำเสียงของผู้เขียน
5. มองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างสถานการณ์ในเรื่องกับการกระทำของตัวละคร
6. เข้าถึงเหตุการณ์และตัวบุคคลในเรื่อง
7. รู้จักคิดไตร่ตรองในสิ่งที่อ่าน

ซู ฮูด และ นิกกี โซโลมอน (Sue Hood and Nicky Solomon, 1981: 122) ได้สรุปลักษณะผู้มีความสามารถในการอ่านไว้ว่าควรแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ได้ ดังนี้

1. เข้าใจความหมายในบทอ่าน
2. รู้จักเลือกใช้กลวิธีการอ่านได้อย่างเหมาะสมกับจุดมุ่งหมายของการอ่าน โดยเลือกอ่านเฉพาะส่วนที่ตรงกับจุดมุ่งหมายที่ต้องการ

3. อ่านได้อย่างรวดเร็ว ไม่อ่านทุกบรรทัดหรือทุกตัวอักษร
4. กาดคะเนเหตุการณ์ล่วงหน้าจากบทอ่านได้ โดยใช้ข้อมูลในบทอ่านเพื่อยืนยันหรือปฏิเสธการคาดคะเนได้

5. เมื่อพบคำที่ไม่รู้จักสามารถอ่านข้ามไปได้
6. ไม่สนใจคำผิดถ้าความหมายของบทอ่านไม่เปลี่ยนแปลง
7. แก้ไขการเข้าใจผิดถ้าความหมายของบทอ่านผิดไป
8. ไม่อ่านออกเสียง

ศิริพร ลิ้มตระกูล (2531: 37-38) ได้สรุปลักษณะของนักอ่านที่ดี ว่าควรกระทำสิ่งต่าง ๆ ต่อไปนี้ได้

1. อ่านในใจไม่ใช่อ่านออกเสียง
2. อ่านได้อย่างน้อยนาทีละ 400-500 คำ
3. เปลี่ยนแปลงอัตราการอ่านตามชนิดของเรื่องที่อ่าน และจุดประสงค์ในการอ่าน
4. กวาดสายตาไม่เกิน 3-4 ครั้ง ต่อการอ่าน 1 บรรทัด อ่านทุกวรรคทุกตอนไม่ข้ามบรรทัด
5. มีสมาธิในการอ่านดี ตัดขาดจากโลกภายนอก สนใจแต่เรื่องที่อ่าน
6. จับใจความสำคัญ และเข้าใจเรื่องที่อ่านเป็นอย่างดี
7. อ่านหนังสือได้นาน ๆ โดยไม่รู้สึกเบื่อหน่ายและเหนื่อย
8. ขอมรับว่าคนเรานั้นสามารถเพิ่มและปรับปรุงทักษะการอ่าน และพัฒนารสนิยมการอ่านได้ และควรกระทำอยู่เสมอ
9. มีความปรารถนา ฟังพอใจ และตั้งใจที่จะอ่านอย่างไม่มีที่สิ้นสุด
10. ขอมรับว่าการอ่านเป็นสิ่งจำเป็นต่อชีวิต เช่นเดียวกับอากาศสำหรับหายใจ

สมพร มั่นตศูตร แห่งพิพัฒน์ (2534: 14) ได้สรุปลักษณะของนักอ่านที่ดีว่าควรสามารถแสดงพฤติกรรมดังต่อไปนี้ได้

1. มีสมาธิในการอ่าน
2. มีประสบการณ์เกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน
3. มีอารมณ์คล้อยตามเรื่องที่อ่าน
4. มีความรู้ทางภาษาดี
5. มีความรู้รอบตัวดี
6. อ่านแล้วจดบันทึกประเด็นสำคัญไว้
7. รู้จักลักษณะเฉพาะของวรรณกรรมหรือวรรณคดี
8. อ่านหนังสือสม่ำเสมอ
9. รู้จักใช้พจนานุกรม และสารานุกรมเมื่อจำเป็น

มาลินี ชาญศิลป์ (2539: 102 - 103) ได้สรุปถึงลักษณะของนักอ่านที่ดีว่าควรมีคุณสมบัติดังต่อไปนี้

1. มีสมาธิในการอ่านแน่วแน่หรือตั้งใจอ่าน ควบคุมให้สนใจเฉพาะเรื่องที่อ่านเท่านั้น

2. มีสมรรถภาพในการอ่านสูง หมายถึง มีความอดทน สามารถอ่านหนังสือได้นาน ๆ โดยไม่เบื่อหน่าย
3. อ่านหนังสือได้เร็วและเข้าใจความหมายได้ทันที สามารถจับใจความสำคัญของเรื่องได้อย่างถูกต้อง
4. มีพื้นฐานความรู้พอควร ทั้งในด้านความรู้ทั่วไป ถ้อยคำ สำนวน ไวยากรณ์ คำเฉพาะ และลักษณะคำประพันธ์ต่าง ๆ
5. มีนิสัยในการจดบันทึกและค้นคว้า ในการที่จะรวบรวมความคิด ที่จะได้จากการอ่าน และศึกษา ค้นคว้าเพิ่มเติมภายหลัง
6. มีความจำดีหรือค่อนข้างดี พอที่จะจำได้ว่าเรื่องอะไร ใครแต่ง มาจากไหน ซึ่งผู้ที่จำไม่ได้ อาจจะใช้การจดบันทึกช่วย
7. มีความรู้เรื่องห้องสมุดพอสมควร หรือใช้ห้องสมุดเป็น
8. ชอบสนทนากับผู้มีความรู้ และนักอ่านด้วยกัน เพื่อจะได้ความรู้ ความเข้าใจมากขึ้น โดยไม่รู้ตัวและไม่หนักแรง
9. หมั่นทบทวน ติดตามอย่างสม่ำเสมอ เพื่อจะได้ไม่ลืมและได้ความรู้แปลกใหม่ ตลอดเวลา
10. มีวิจารณ์งานในการอ่าน รู้จักเก็บเนื้อหา ข้อเท็จจริงที่สำคัญและมีประโยชน์ไว้ใช้ในโอกาสอื่น ๆ ต่อไป

ดังนั้นจึงอาจสรุปได้ว่า ผู้ที่มีความสามารถในการอ่าน คือผู้ที่มีสมรรถภาพในการอ่าน มีความรู้เกี่ยวกับองค์ประกอบของภาษา สามารถจับใจความสำคัญและคาดคะเนเหตุการณ์ล่วงหน้าของบทอ่านได้อย่างถูกต้อง และรู้จักจดบันทึกประเด็นที่สำคัญ ๆ ไว้เพื่อใช้ในโอกาสอื่น ๆ ต่อไป

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยในประเทศ

จากการศึกษาค้นคว้า ผู้วิจัยสามารถสรุปงานวิจัยออกเป็น 3 ประเภท คือ งานวิจัยเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง งานวิจัยเกี่ยวกับความคาดหวัง และงานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ

งานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง

งานวิจัยเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง มีการศึกษาไม่มากนัก แต่มีงานวิจัยที่ใกล้เคียง พอจะจำแนกได้คือ งานวิจัยเกี่ยวกับการเพิ่มความเชื่อมั่นในตนเองโดยการเสริมกิจกรรมต่าง ๆ ซึ่งได้แก่ การใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ การปรึกษาทางจิตวิทยาแบบกลุ่ม และการจัดกิจกรรมตามแนวคิดนีโอฮิวแมนนิส และงานวิจัยเกี่ยวกับการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีระดับความเชื่อมั่นในตนเองต่างกัน ซึ่งสรุปได้ดังนี้

ศุภีรัตน์ ฤทธิ์ธงชัยเลิศ (2530: 74 - 79) ศึกษาผลจากการใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ในการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง ของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 5 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดแจ้งร้อน กรุงเทพมหานคร แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 30 คน ซึ่งแต่ละกลุ่มประกอบด้วยนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ปานกลางและต่ำ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แบบทดสอบวัดความเชื่อมั่นในตนเอง 2) แบบประเมินความเชื่อมั่นในตนเอง และ 3) กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์จำนวน 10 กิจกรรม ผลการวิจัยพบว่า ค่าเฉลี่ยความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนในกลุ่มทดลอง สูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุมภายหลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สาระ สุขวราห์ (2533: 55 - 57) ศึกษาผลของการปรึกษาทางจิตวิทยาแบบกลุ่มต่อการเพิ่มความเชื่อมั่นในตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาพยาบาลปีที่ 1 วิทยาลัยพยาบาลเกื้อการุณย์ จำนวน 20 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 10 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามความเชื่อมั่นในตนเอง โดยกลุ่มทดลองต้องเข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มเป็นเวลา 3 วัน 3 คืน รวม 26 ชั่วโมง ผลการวิจัยพบว่านักเรียนในกลุ่มทดลองมีคะแนนความเชื่อมั่นในตนเองในแต่ละด้านเพิ่มขึ้นหลังการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนกลุ่มควบคุมมีคะแนนความเชื่อมั่นในตนเองก่อนและหลังการทดลองไม่แตกต่างกัน

นภาดิษณั รุ่งสุวรวรณ (2534: 61 - 63) ได้ทำการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน คณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. ที่มีระดับความเชื่อมั่นในตนเองต่างกัน ตัวอย่าง ประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรุงเทพมหานคร จำนวน 352 คน เครื่องมือที่ใช้ ในการวิจัยประกอบด้วย แบบวัดความเชื่อมั่นในตนเอง และแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน คณิตศาสตร์ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีระดับความเชื่อมั่นในตนเองต่างกัน มีผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนคณิตศาสตร์ต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 โดยนักเรียนที่มีระดับ ความเชื่อมั่นในตนเองมาก ได้แก่กลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ ปานกลาง สูง และต่ำ ตามลำดับ

จิตติมา รุณทอง (2538: 69 - 74) ศึกษาผลของการสอนตนเองต่อการรับรู้ความสามารถ ของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนโกกสสูงวิทยา จังหวัดลพบุรี จำนวน 40 คน โดย แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 20 คน โดยให้กลุ่มทดลองได้ฝึกกลวิธีการ สอนตนเองในระยะก่อนการทดลอง จากนั้นให้กลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มได้รับการสอน และฝึก การทำแบบฝึกหัดเป็นจำนวน 10 ครั้ง แล้วจึงให้กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดทำการทดสอบการรับรู้ ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง 2) แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ และ 3) ชุดการสอนและแบบฝึกหัดวิชาคณิตศาสตร์ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนน การรับรู้ความสามารถของตนเอง และคะแนนผลสัมฤทธิ์ในวิชาคณิตศาสตร์ สูงกว่านักเรียน กลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

วิวรรณ ศรีกุศลานุกุล (2538: 128 - 129) ศึกษาผลของการจัดกิจกรรมตามแนวคิด นิโอฮิวแมนนิสที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีความบกพร่อง ทางสติปัญญา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 พิเศษ ปีการศึกษา 2537 ของ โรงเรียนวัดหนัง จำนวน 10 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แบบสังเกตและ ประเมินพฤติกรรมนักเรียนพร้อมคู่มือ 2) แผนการจัดกิจกรรมตามแนวคิดนิโอฮิวแมนนิส ผล การวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีความเชื่อมั่นใน ตนเองด้านกล้าแสดงออกต่อหน้าผู้อื่น ด้านการเป็นตัวของตัวเอง ด้านการปรับตัวเข้ากับ สิ่งแวดล้อม และผลรวมทั้งสามด้านสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และความ

เชื่อมั่นในตนเองทุกด้าน
นิวโอฮิวแมนนิส

สูงขึ้นตามลำดับจำนวนครั้งของการจัดกิจกรรมตามแนวคิด

งานวิจัยเกี่ยวกับความคาดหวังกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

สิริวรรณ อัครกุล (2528: ง) ทำการวิจัยเรื่อง ความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถในการทำงานที่กำหนด ของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและต่ำ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ของโรงเรียนนนทรีวิทยา โรงเรียนเจ้าพระยาวิทยาลัย และโรงเรียนยานนาวาวิทยาลัย จำนวน 120 คน แบ่งเป็น 4 กลุ่ม คือ กลุ่มนักเรียนชายที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง กลุ่มนักเรียนชายที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ กลุ่มนักเรียนหญิงที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง และกลุ่มนักเรียนหญิงที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยแบบทดสอบการเปลี่ยนตัวเลขเป็นสัญลักษณ์ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถในการทำงานที่กำหนดให้สูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ โดยนักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถในการทำงานที่กำหนดให้ไม่แตกต่างกัน นอกจากนี้ยังพบว่า ไม่มีผลร่วมกันระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและเพศ

จิตพัฒน์ สงบกาย (2533: ง) ศึกษาผลของการกำกับตนเองต่อความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดโสมนัส ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ สูง ปานกลาง และต่ำ ระดับละ 20 คน โดยสุ่มมาเป็นกลุ่มทดลอง 3 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 3 กลุ่ม กลุ่มละ 10 คน โดยกลุ่มทดลองจะได้รับการฝึกการกำกับตนเองจำนวน 7 ครั้ง ส่วนกลุ่มควบคุมจะไม่ได้รับการฝึกกำกับตนเอง ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองทั้ง 3 กลุ่ม มีคะแนนความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง และคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมทั้ง 3 กลุ่ม เมื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ในระดับเดียวกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นักเรียนกลุ่มทดลองทั้ง 3 กลุ่ม มีคะแนนความคาดหวังเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง และคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ภายหลังการทดลอง สูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

รวจริณ สุขเกษม (2534: 84 - 90) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ผลงาน และการระบุนสาเหตุ กับปฏิบัติการ ความรู้สึกและความคาดหวังของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ตั้งกััดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนตั้งกััดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร จำนวน 382 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบทดสอบการสร้างคำศัพท์ภาษาอังกฤษ และมาตรวัดการรับรู้ผลงาน การระบุนสาเหตุ ปฏิกริยาความรู้สึก และความคาดหวังในอนาคต ผลการวิจัยพบว่า ในสภาพการณ์ที่นักเรียนรับรู้ว่าตนเองประสบความสำเร้ง นักเรียนที่ระบุนสาเหตุว่าเกิดจากปัจจัยภายในและสามารถควบคุมได้ มีความคาดหวังสูงกว่านักเรียนที่ระบุนสาเหตุว่าเกิดจากปัจจัยภายนอกและไม่สามารถควบคุมได้ อย่างมีนัยสำคัญ และนักเรียนที่ระบุนสาเหตุที่มีลักษณะคงที่ มีความคาดหวังต่ำกว่านักเรียนที่ระบุนสาเหตุที่มีลักษณะไม่คงที่ อย่างมีนัยสำคัญ ส่วนในสภาพการณ์ที่นักเรียนรับรู้ว่าตนเองประสบความล้มเหลว นักเรียนที่ระบุนสาเหตุที่มีลักษณะไม่คงที่และสามารถควบคุมได้ มีความคาดหวังสูงกว่านักเรียนที่ระบุนสาเหตุที่มีลักษณะคงที่และไม่สามารถควบคุมได้ อย่างมีนัยสำคัญ ส่วนนักเรียนที่ระบุนสาเหตุว่าเกิดจากปัจจัยภายในและปัจจัยภายนอก มีความคาดหวังไม่แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญ

ปิติหงส์ ประเสริฐผล (2535: 61 - 64) ได้ทำการศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความคาดหวังในชีวิต กับความเครียดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนปทุมคงคา กรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนปทุมคงคา ปีการศึกษา 2533 จำนวน 354 คน แยกเป็นนักเรียน แผนการเรียนวิทยาศาสตร์ จำนวน 248 คน และแผนการเรียนศิลปภาษา จำนวน 106 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แบบสอบถามความคาดหวังในชีวิต จำนวน 45 ข้อ 2) แบบสอบถามความเครียด จำนวน 20 ข้อ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่างกัน มีความเครียดแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และนักเรียนที่มีความคาดหวังในชีวิตต่างกัน มีความเครียดไม่แตกต่างกัน และไม่มึปฏิสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความคาดหวังในชีวิตกับความเครียดของนักเรียน

งานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ

งานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ อาจสรุปได้เป็น 3 กลุ่ม คือ งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างขององค์ประกอบต่าง ๆ กับความสามารถใน

การอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ งานวิจัยเกี่ยวกับการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษโดยเสริมกิจกรรมต่าง ๆ และงานวิจัยเกี่ยวกับผลการสอนด้วยกลวิธีต่าง ๆ ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ

งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ กับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ

เพชรฯ สังขะวร (2523; ง - จ) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจสำนวนภาษาอังกฤษและความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ห้า กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสารวิทยา โรงเรียนหอวัง โรงเรียนบดินทร์เดชา (สิงห์ สิงหเสนี) โรงเรียนสตรีวิทยา 2 และโรงเรียนเทเวศรวิทยาคม ในภาคปลายปีการศึกษา 2522 จำนวน 161 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบทดสอบความเข้าใจสำนวนภาษาอังกฤษ โดยให้เลือกคำตอบที่มีความหมายตรงกับสำนวนที่กำหนดให้ แบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านโดยใช้สำนวนทุกสำนวนที่ปรากฏในแบบทดสอบฉบับที่ 1 และแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านฉบับที่ 2 ผลการวิจัยพบว่า สำนวนภาษาอังกฤษที่นักเรียนมีความเข้าใจถูกต้องมากที่สุดคือสำนวน "to get up" และสำนวนที่นักเรียนมีความเข้าใจน้อยที่สุดคือสำนวน "to pick up" และ ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจสำนวนภาษาอังกฤษและความเข้าใจในการอ่านเท่ากับ 0.98 ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .01

วัฒนา บาดโพธิ์ (2523: 80 - 81) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจการใช้เครื่องหมายวรรคตอน ตัวนำอนุประโยคและปริบท กับความสามารถในการอ่านเอาความในวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาชั้นสูง ในวิทยาลัยครูส่วนกลาง 5 แห่ง จำนวน 179 คน โดยใช้แบบสอบ 2 ฉบับ คือ แบบสอบความเข้าใจการใช้เครื่องหมายวรรคตอน ตัวนำอนุประโยค ปริบท และแบบสอบความสามารถในการอ่านเอาความ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของคะแนนความเข้าใจการใช้เครื่องหมายวรรคตอน ตัวนำอนุประโยค และปริบท กับความสามารถในการอ่านเอาความมีนัยสำคัญที่ระดับ .001 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณของคะแนนความเข้าใจการใช้เครื่องหมายวรรคตอน ตัวนำอนุประโยคและปริบทรวมกันกับคะแนนความสามารถในการอ่านเอาความ มีนัยสำคัญที่ระดับ .001 และคะแนนความเข้าใจการใช้ตัวนำอนุประโยคสามารถทำนายผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเอาความได้

สมปอง ขวัญคำ (2529: 45 - 47) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัตราเร็วในการอ่าน ความเข้าใจในการอ่าน และสัมฤทธิ์ผลในการเรียนในวิชาภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 กรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 240 คน โรงเรียนมัธยมศึกษา กรุงเทพมหานคร เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ 1) แบบทดสอบอัตราเร็วในการอ่าน และแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านสารคดี 2) แบบทดสอบอัตราเร็ว และแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านบันเทิงคดี ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 มีอัตราเร็วในการอ่านภาษาอังกฤษ 104 คำต่อนาที โดยมีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ร้อยละ 53 นอกจากนี้ยังพบว่า สัมฤทธิ์ผลในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ มีความสัมพันธ์ในทางบวกกับอัตราเร็วในการอ่านและความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

สุนทร กิตติโสภาร (2531: 45-47) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจในสัมพันธภาพในข้อความ และความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่ง ระดับปริญญาตรีในมหาวิทยาลัยเอกชน กรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ระดับปริญญาตรีทุกคณะของมหาวิทยาลัยกรุงเทพจำนวน 182 คน มหาวิทยาลัยหอการค้าไทยจำนวน 143 คน มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิตย์จำนวน 95 คน และมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีสุรนารีจำนวน 63 คน รวมทั้งสิ้น 483 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยแบบสอบวัดความเข้าใจสัมพันธภาพในข้อความจำนวน 40 ข้อ แบบสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษจำนวน 40 ข้อ ผลการวิจัยพบว่าความเข้าใจสัมพันธภาพในข้อความ มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ระดับปริญญาตรีในมหาวิทยาลัยเอกชน กรุงเทพมหานคร ในทางบวก โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 สัมพันธภาพในข้อความที่นักศึกษาทำได้ถูกต้องเกินกว่าร้อยละ 50 คือ สัมพันธภาพในข้อความประเภทการแสดงเหตุ-ผล และการแสดงเวลา และค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ ของนักศึกษา คิดเป็นร้อยละ 47.29

งานวิจัยเกี่ยวกับการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษโดยเสริมกิจกรรมต่าง ๆ

ลัดดาวัลย์ คุ้มรอบ (2531: 68-69) ศึกษาการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียน โดยการใช้กิจกรรมนำ การอภิปรายศัพท์ และ

การอ่านเรื่องที่สัมพันธ์กับเรื่องที่จะอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนโรงเรียนสุรศักดิ์มนตรี ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ปีการศึกษา 2530 จำนวน 3 ห้องเรียน ห้องเรียนละ 49 50 และ 50 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบสอบวัดความเข้าใจในการอ่าน และแผนการสอนจำนวนกลุ่มละ 9 แผน รวม 27 แผน ผลการวิจัยพบว่าความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนโดยการใช้กิจกรรมนำการอภิปรายศัพท์และการอ่านที่สัมพันธ์กับเรื่องที่จะอ่าน ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งไม่เป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้

ปีทมากรณ์ นิยมไทย (2531: 41-42) ศึกษาการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนด้วยการเสริม และไม่เสริมประสบการณ์การเขียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ภาคปลาย ปีการศึกษา 2530 ของโรงเรียนโนนไทยคุรุอุปถัมภ์ อำเภอโนนไทย จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 2 ห้องเรียน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองที่เรียนโดยวิธีการเสริมประสบการณ์การเขียน และกลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยวิธีปกติ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แผนการสอนกลุ่มละ 12 แผน รวมทั้งสิ้น 24 แผน และแบบทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการอ่านของนักเรียนที่เรียนด้วยการเสริมประสบการณ์การเขียน ไม่แตกต่างจากความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนที่เรียนด้วยการไม่เสริมประสบการณ์การเขียน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

ไพจิตร ขวัญสุวรรณ (2533: 48 - 50) ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนแผนกพาณิชยการระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่หนึ่ง ที่ได้เรียนบทเรียนที่มีบทสรุปก่อนการอ่านและบทเรียนที่มีบทสรุปหลังการอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนแผนกพาณิชยการระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 1 ปีการศึกษา 2532 จำนวน 80 คน ของวิทยาลัยเทคนิคประจวบคีรีขันธ์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย เนื้อเรื่องจำนวน 24 เรื่อง แผนการสอนจำนวน 24 แผน และแบบสอบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนแผนกพาณิชยการระดับประกาศนียบัตรชั้นปีที่หนึ่ง กลุ่มที่ได้เรียนบทเรียนที่มีบทสรุปก่อนการอ่าน สูงกว่ากลุ่มที่ได้เรียนบทเรียนที่มีบทสรุปหลังการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เรวดี หิรัญ (2533: 51-52) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนโดยการตั้งคำถามจากเรื่องที่อ่านเองและโดยการขอร้องที่อ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ภาคปลาย ปีการศึกษา 2532 ของโรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (ฝ่ายมัธยม) จำนวน 2 กลุ่ม กลุ่มละ 37 คน โดยให้กลุ่มหนึ่งเป็นกลุ่มทดลองที่เรียนโดยการตั้งคำถามจากเรื่องที่อ่านเอง และอีกกลุ่มหนึ่งเป็นกลุ่มควบคุมที่เรียนโดยการขอร้องที่อ่าน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แผนการสอนกลุ่มละ 16 คาบ และแบบสอบวัดความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า นักเรียนที่เรียนโดยการตั้งคำถามจากเรื่องที่อ่านเอง มีสัมฤทธิ์ผลในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ สูงกว่ากลุ่มที่เรียนโดยการขอร้องที่อ่าน โดยค่าคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่เรียนโดยการตั้งคำถามจากเรื่องที่อ่านเองเท่ากับ 31.95 ซึ่งสูงกว่ากลุ่มที่เรียนโดยการขอร้องที่อ่านที่มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 29.97 แต่จากการเปรียบเทียบค่าคะแนนเฉลี่ยของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม โดยการทดสอบค่าที (t-test) พบว่าคะแนนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05

สุณีย์ สิงห์ประไพ (2534: 80-83) ศึกษาการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ระหว่างกลุ่มที่ฝึกอ่านด้วยการเล่าเรื่อง และกลุ่มที่ฝึกอ่านด้วยการเขียนเรื่อง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนศึกษานารีวิทยา เขตบางขุนเทียน กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2533 จำนวน 60 คน โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม กลุ่มละ 30 คน กำหนดให้กลุ่มหนึ่งฝึกอ่านด้วยการเล่าเรื่อง อีกกลุ่มหนึ่งฝึกอ่านด้วยการเขียนเรื่อง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แผนการสอนจำนวน 10 แผน และแบบสอบวัดความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนกลุ่มที่ฝึกอ่านด้วยการเล่าเรื่องและกลุ่มที่ฝึกอ่านด้วยการเขียนเรื่อง ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

นพดล ปู่ชูประเสริฐ (2534: 57-61) ศึกษาการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยการอภิปรายและการทำแผนผังสรุปเรื่องที่อ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนพานทอง อำเภอพานทอง จังหวัดชลบุรี ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2533 จำนวน 2 ห้องเรียน ห้องละ 40 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลองที่เรียนด้วยการทำแผนผังสรุปโยงเรื่อง และกลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยการอภิปราย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แผนการสอนกลุ่มละ 12 แผน รวม 24 แผน และแบบสอบวัดสัมฤทธิ์ผลในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ ผลการ

วิจัยพบว่าความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องทีอ่าน สูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยการอภิปรายอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

รุ่งทิพย์ จุฑาภักดิ์ (2534: 60 - 62) ศึกษาการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ฝึกการอ่านในใจอย่างเดียวกับที่ฝึกการอ่านในใจพร้อมกับการฟังเทปบันทึกเสียงด้วยความเร็วปกติ และด้วยความเร็วที่ช้ากว่าปกติ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนบางเมืองเขินผ่องอนุสรณ์ จังหวัดสมุทรปราการ ปีการศึกษา 2533 จำนวน 120 คน แบ่งเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มละ 40 คน โดยกำหนดให้นักเรียนกลุ่มที่ 1 เป็นกลุ่มทดลองที่ 1 ที่ฝึกอ่านในใจพร้อมการฟังเทปด้วยความเร็วปกติ นักเรียนกลุ่มที่ 2 เป็นกลุ่มทดลองที่ 2 ที่ฝึกอ่านในใจพร้อมการฟังเทปด้วยความเร็วที่ช้ากว่าปกติ และนักเรียนกลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุมที่ฝึกอ่านในใจเพียงอย่างเดียว เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย ข้อความภาษาอังกฤษพร้อมแบบสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ แผนการสอนกลุ่มละ 12 แผน รวม 36 แผน และเทปบันทึกเสียงข้อความผลการวิจัยสรุปได้ว่า นักเรียนที่ฝึกการอ่านในใจพร้อมกับการฟังเทปบันทึกเสียงข้อความผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ สูงกว่ากลุ่มที่ฝึกการอ่านในใจอย่างเดียวยังมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนที่ฝึกการอ่านในใจพร้อมกับการฟังเทปบันทึกเสียงด้วยความเร็วที่ช้ากว่าปกติ มีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษสูงกว่ากลุ่มที่ฝึกการอ่านในใจพร้อมกับการฟังเทปบันทึกเสียงด้วยความเร็วปกติอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

เขาวลี นาคสุขศรี (2535: ๖) ศึกษาการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ได้รับการฝึกอ่านด้วยจำนวนครั้งที่แตกต่างกัน กลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ภาคปลาย ปีการศึกษา 2532 โรงเรียนวัดน້อยนพคุณ จำนวน 108 คน โดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มละ 36 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย ข้อความจำนวน 6 ข้อความ แผนการสอนจำนวน 6 แผน และแบบสอบวัดความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษจำนวน 6 ฉบับ ใช้เวลาสอน 18 คาบ ผลการวิจัยพบว่าความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ได้รับการฝึกอ่านด้วยจำนวนครั้งที่แตกต่างกัน ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งไม่เป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้

คมเดือน โพธิ์สุวรรณ (2535: 51-53) ศึกษาการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนนาฏศิลป์ชั้นกลางที่เรียนโดยวิธีอ่านเพื่อการสื่อสาร กับวิธีการอ่านแบบเดิม กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนนาฏศิลป์ชั้นกลางปีที่ 2 วิทยาลัยนาฏศิลป์ลพบุรี จังหวัดลพบุรี จำนวน 40 คน ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2534 โดยสุ่มนักเรียนให้เป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 20 คน ด้วยวิธีสุ่มอย่างง่าย โดยให้กลุ่มทดลองเรียนด้วยวิธีอ่านเพื่อการสื่อสาร และกลุ่มควบคุมเรียนด้วยวิธีอ่านแบบเดิม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แผนการสอนกลุ่มละ 20 แผน รวมทั้งสิ้น 32 แผน 2) แบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ จำนวน 40 ข้อ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า วิธีสอนอ่านเพื่อการสื่อสารทำให้ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียน แตกต่างจากวิธีสอนอ่านแบบเดิมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และทำให้ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนภายหลังการทดลอง สูงกว่าก่อนทำการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนวิธีสอนอ่านแบบเดิม ทำให้ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนภายหลังการทดลอง สูงกว่าก่อนทำการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อัจฉรา จารุจินดา (2536: 32-33) ศึกษาการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่ได้รับการสอนอ่านโดยวิธีการ MIA และวิธี PANORAMA กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 โรงเรียนชัยภูมิภักดีชุมพล อำเภอเมือง จังหวัดชัยภูมิ จำนวน 2 ห้องเรียน ซึ่งได้มาโดยการสุ่มอย่างง่าย แล้วสุ่มเข้ากลุ่มเป็นกลุ่มทดลองที่ 1 ที่ได้รับการสอนโดยวิธี MIA และกลุ่มทดลองที่ 2 ที่ได้รับการสอนโดยวิธี PANORAMA กลุ่มละ 30 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แผนการสอนกลุ่มละ 6 แผน 2) แบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ จำนวน 40 ข้อ ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยวิธี MIA และวิธี PANORAMA แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ศศิกานต์ วิสุทธิแพทย (2536: 38-40) ได้ทำการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ได้รับการสอนอ่านด้วยวิธี SSR กับวิธี SQ3R กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนผดุงนารี จังหวัดมหาสารคาม ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 จำนวน 90 คน แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม ๆ ละ 45 คน โดยวิธีการสุ่มอย่างง่าย โดยให้กลุ่มทดลองที่ 1 ได้รับการสอนอ่านด้วยวิธี SSR กลุ่มทดลองที่

2 ได้รับการสอนอ่านด้วยวิธี SQ3R เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แผนการสอนของกลุ่มทดลองที่ 1 และกลุ่มทดลองที่ 2 กลุ่มละ 6 แผน 2) แบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ จำนวน 40 ข้อ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองที่ 1 ที่ได้รับการสอนอ่านโดยวิธี SSR และนักเรียนกลุ่มทดลองที่ 2 ที่ได้รับการสอนอ่านโดยวิธี SQ3R มีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

นิศากร พ่วงมหา (2536: ฉ) ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ และการให้ความร่วมมือต่อกลุ่ม ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่ได้รับการสอนอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ (Interactive Reading) ด้วยวิธี KWL - Plus กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนจันทร์ประดิษฐารามวิทยาคม ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 จำนวน 2 ห้องเรียน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 1 ห้องเรียนที่เรียนด้วยวิธี KWL - Plus และกลุ่มทดลองที่เรียนด้วยวิธีการสอนปกติ กลุ่มละ 30 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แผนการสอนกลุ่มละ 8 แผน รวม 16 แผน แบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ จำนวน 40 ข้อ และแบบประเมินการให้ความร่วมมือต่อกลุ่ม ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านปฏิสัมพันธ์ด้วยวิธี KWL - Plus สูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ได้รับการสอนตามคู่มือครู อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และคะแนนเฉลี่ยของการให้ความร่วมมือต่อกลุ่มของนักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ด้วยวิธี KWL - Plus สูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการสอนอ่านตามคู่มือครู

เฉลิมศรี เรือนประเสริฐ (2537: 102) ได้ทำการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ได้รับการสอนอ่านด้วยวิธี OKSR กับการสอนอ่านแบบเดิม กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนคลองลานวิทยา อำเภอคลองลาน จังหวัดกำแพงเพชร ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 45 คน โดยกลุ่มทดลองได้รับการสอนอ่านโดยวิธีการแบบ OKSR กลุ่มควบคุมได้รับการสอนอ่านโดยวิธีการอ่านแบบเดิม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แผนการสอน กลุ่มละ 8 แผน 2) แบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ จำนวน 40 ข้อ ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนกลุ่มทดลอง สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยนักเรียนในกลุ่มทดลองมีความสามารถในการจับใจความสำคัญ และด้านการขยายความ สูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ

.05 และ .01 ตามลำดับ ส่วนความสามารถในด้านการแปลความ และการตีความของนักเรียนในกลุ่มควบคุมสูงขึ้น แต่แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

งานวิจัยเกี่ยวกับผลการสอนด้วยกลวิธีต่าง ๆ ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ

วไลพร ฉายา (2530: ก-จ) ศึกษาผลของการสอน Top -level Structure ที่มีต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบางกะปิ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบางกะปิจำนวน 2 ห้องเรียน โดยให้ห้องหนึ่งเป็นกลุ่มทดลองที่เรียนด้วยวิธี top-level structure และอีกห้องหนึ่งเป็นกลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยวิธีแปล เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แผนการสอนกลุ่มละ 24 แผน รวมทั้งสิ้น 48 แผน และแบบวัดผลสัมฤทธิ์การอ่านเพื่อความเข้าใจ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า คะแนนเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธี top - level structure สูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ได้รับการสอนด้วยวิธีแปลและคะแนนที่ได้จากการทดสอบหลังเรียนด้วยแบบทดสอบ Nelson Reading Test, Form B และคะแนนที่ได้จากการทดสอบด้วยแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์การอ่านเพื่อความเข้าใจของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

รัฐจวน คำวชิรพิทักษ์ (2533: 90 - 92) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของการฝึกกลวิธี การอ่านตามแนวทฤษฎีจิตวิทยาปัญญานิยมที่มีต่อการอ่านเข้าใจความภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาปริญญาตรีมหาวิทยาลัยรามคำแหง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยรามคำแหง ระดับชั้นปีที่ 2 3 และ 4 ประจำปีภาคต้น ปีการศึกษา 2532 จำนวน 45 คน โดยแบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง 3 กลุ่ม ๆ ละ 15 คน ได้รับการฝึกให้ใช้กลวิธีอ่านต่างกัน 3 วิธี คือ กลุ่มที่ได้รับการฝึกให้ใช้กลวิธีกระทำซ้ำ กลุ่มที่ได้รับการฝึกให้ใช้กลวิธีกระทำซ้ำ และขยายความ และกลุ่มที่ได้รับการฝึกให้ใช้กลวิธีผสม ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่ได้รับการฝึกให้ใช้กลวิธีกระทำซ้ำ มีความสามารถในการจำได้แบบคำต่อคำสูงกว่าอีก 2 กลุ่ม ความสามารถในการจับใจความหลัก การอนุมานและการแก้ปัญหาไม่มีความแตกต่างกันในทั้ง 3 กลุ่ม

วัลภา จารุสฤต (2533: ง-จ) ศึกษาผลการสอนโครงสร้างภาษาที่ซับซ้อนที่มีต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจในการอ่านข่าวรายวันในหนังสือพิมพ์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนเบญจมราชานุสรณ์ นนทบุรี กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โปรแกรม

วิทยาศาสตร์ ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2532 - 2533 โรงเรียนเบญจมราชานุสรณ์ นนทบุรี จำนวน 2 กลุ่ม รวม 73 คน โดยให้กลุ่มหนึ่งเป็นกลุ่มทดลองที่เรียนโดยการสอนโครงสร้างภาษาที่ซับซ้อน 5 ชนิด และกลุ่มควบคุมได้รับการสอนด้วยวิธีแปล เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วยแผนการสอนจำนวนกลุ่มละ 8 แผน รวมทั้งสิ้น 16 แผน และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์การอ่านข่าวรายวัน ผลการวิจัยพบว่า คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ชูศรี อัครราชันย์ (2534: 54 - 57) ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลการสอนเสริมโดยเพื่อนระดับชั้นเดียวกันและเพื่อนต่างระดับชั้นเรียน ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนภาชี "สุนทรวิทยานุกูล" อำเภอภาชี จังหวัดพระนครศรีอยุธยา ปีการศึกษา 2533 จำนวน 3 กลุ่ม กลุ่มละ 20 คน ผู้วิจัยใช้วิธีการจับฉลากเพื่อกำหนดกลุ่มที่จะได้รับการสอนเสริมจากเพื่อนระดับชั้นเดียวกัน เพื่อนต่างระดับชั้น และกลุ่มควบคุม กลุ่มผู้สอนผู้วิจัยคัดเลือกนักเรียนผู้ทำหน้าที่สอนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 4 คน โดยคัดเลือกนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง และมีเกณฑ์ในการพิจารณาคัดเลือกคือ เป็นผู้ยินดีให้ความร่วมมือด้วยความเต็มใจ มีความรับผิดชอบในหน้าที่ และมีความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเป็นอย่างดี ส่วนนักเรียนผู้ทำหน้าที่สอนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 4 คน ใช้เกณฑ์พิจารณาเช่นเดียวกัน ยกเว้นเกณฑ์ที่ว่ามีความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเป็นอย่างดี เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แผนการสอนจำนวน 14 แผน แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการอ่านภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า การให้เพื่อนช่วยสอนทั้งระดับชั้นเดียวกันและต่างระดับชั้นมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านภาษาอังกฤษ สูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับการสอนเสริม และการให้เพื่อนช่วยสอนทั้งระดับชั้นเดียวกันและต่างระดับชั้น ช่วยให้ผู้ที่ได้รับการสอนเสริมมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเท่ากัน

ดวงใจ จงชนากร (2536: 65 -68) ศึกษาผลของการสอนอ่านแบบแสดงความคิดเป็นถ้อยคำที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปทุมวัน จำนวน 2 กลุ่ม กลุ่มละ 35 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนอ่านด้วยวิธีสอนอ่านแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ และกลุ่มควบคุมได้รับการสอนอ่านด้วยวิธีสอนปกติ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แผนการสอนกลุ่มละ 10 แผน รวม 20 แผน และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษท้ายบทอ่านจำนวน 10

แบบทดสอบ ๗ ละ 10 ข้อ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า การสอนอ่านแบบแสดงความคิดเป็นถ้อยคำ มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ โดยนักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านด้วยวิธีสอนอ่านแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ มีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านด้วยวิธีสอนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

สุรชัย ปิยานุกูล (2536: 76-81) ศึกษาผลของการใช้กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนนางรอง อำเภอนางรอง จังหวัดบุรีรัมย์ ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2535 จำนวน 2 ห้องเรียน ห้องละ 40 คน ให้นักเรียนห้องหนึ่งเป็นกลุ่มทดลองที่เรียนด้วยกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน และอีกห้องหนึ่งเป็นกลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยวิธีชี้นำการอ่าน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แผนการสอนกลุ่มละ 16 แผน รวมทั้งสิ้น 32 แผน และแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน มีผลต่อความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยที่คะแนนความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่เรียนด้วยกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน สูงกว่าคะแนนความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่เรียนด้วยกลวิธีชี้นำการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

รัตนา ตันวิเชียร (2537: 82-85) ศึกษาผลของการใช้วิธีการ ARC สอนอ่านภาษาอังกฤษ เพื่อความเข้าใจแก่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสายปัญญา กรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสายปัญญา กรุงเทพมหานคร ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 จำนวน 2 ห้องเรียน ห้องเรียนละ 50 คน โดยให้ห้องหนึ่งเป็นกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนด้วยวิธี ARC และอีกห้องหนึ่งเป็นกลุ่มควบคุมที่ได้รับการสอนด้วยวิธีแปล เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แผนการสอนกลุ่มละ 28 แผน รวมทั้งสิ้น 56 แผน และแบบทดสอบการอ่านเพื่อความเข้าใจ ผลการวิจัยพบว่าผลสัมฤทธิ์ในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านตามแนววิธี ARC สูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการสอนด้วยวิธีแปลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

งานวิจัยในต่างประเทศ

จากการศึกษาค้นคว้า ผู้วิจัยได้สรุปงานวิจัยเป็น 4 กลุ่มคือ งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับความสามารถทางการเรียน งานวิจัยเกี่ยวกับ

ความคาดหวัง งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับความคาดหวัง และงานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับความสามารถทางการเรียน

ลิลี่ ดับบลิว อาดัมส์ (Lily W. Adams, 1991: 1208) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับความสามารถทางการเรียนของนักศึกษากฎหมาย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษากฎหมายของมหาวิทยาลัยโลโยลา ในรัฐชิคาโก ชั้นปีที่หนึ่ง จำนวน 208 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามการรับรู้ความสามารถของตนเองจำนวน 11 ข้อ โดยตามเกี่ยวกับวิชากฎหมาย และอีก 12 ข้อ เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับ demographic ผู้วิจัยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 104 คน โดยให้กลุ่มที่ 1 ตอบแบบสอบถาม แล้วนำไปตามกลุ่มที่ 2 และหาค่าความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองและความถนัด โดยใช้คะแนนที่ได้จากการวัดความสามารถและความถนัดของกลุ่มที่ 1 เป็นเกณฑ์สำหรับวัดกลุ่มที่ 2 ผลการวิจัยสรุปได้ว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความสามารถทางการเรียน ความถนัดมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความสามารถทางการเรียน นอกจากนี้ตัวแปรทางด้าน demographic เช่น เพศ และวิชาเอกมีผลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง และมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการเรียน

โจน คาไรต์ ออสเทอร์เกร็น (Joan Caryl Ostergren, 1992: 4455) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเอง แรงกดดัน และความวิตกกังวล กับความสามารถทางการเรียนภาษาอังกฤษของผู้พยาบาลมัธยมนักเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้พยาบาลมัธยมนักเรียน จำนวน 128 คน ที่ลงทะเบียนเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองใช้เป็นตัวทำนายผลความสามารถทางด้านภาษาได้เป็นอย่างดี โดยการรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความสามารถทางการเรียนภาษาอังกฤษ โดยกลุ่มตัวอย่างที่รับรู้ว่าคุณมีความสามารถทางการเรียนสูงจะทำคะแนนในการทดสอบได้สูง ความวิตกกังวลมีความสัมพันธ์ทางบวกกับแรงกดดัน โดยกลุ่มตัวอย่างที่ยอมรับว่าตนเองมีแรงกดดันจะมี ความวิตกกังวลสูง และระดับการรับรู้หนังสือสามารถเป็นตัวทำนายแรงกดดันได้ โดยกลุ่มตัวอย่างที่มีระดับการรู้หนังสือน้อยจะมีความวิตกกังวลสูง นอกจากนี้ผลการวิจัยแสดงให้เห็น

เห็นว่า ผู้ที่รับรู้ว่าคุณมีความสามารถทางการเรียนภาษาต่ำจะเป็นเพศหญิง มีอายุมาก ไม่มี
ความรู้ในการเขียนภาษาแม่ พูดภาษาลาวไม่ได้ และไม่ได้รับการศึกษาในประเทศลาว

เบเวอร์ลี มอริอาร์ตี (Beverley Moriarty, 1995: 73 - 84) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองและบรรยากาศในการเรียน กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับประถมศึกษา จำนวน 5 ชั้นเรียน อายุระหว่าง 9 - 10 ปี จำนวน 184 คน การวิจัยใช้ช่วงระยะเวลาสัปดาห์ที่ 10 ของการเรียนในเทอมแรกของปีที่สอง โดยจัดบรรยากาศในการเรียนวิชาสังคมศึกษาเป็น 3 แบบคือ การเรียนแบบร่วมมือ (Co-operative group) การเรียนแบบแข่งขัน (Competitive learning environment) และการเรียนด้วยตนเอง (Individualistic learning environment) โดยผู้วิจัยจัดให้ 3 ห้องเรียน เรียนแบบร่วมมือใน 5 สัปดาห์แรก และอีก 2 ห้องเรียน เรียนด้วยวิธีการที่ต่างกัน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามการรับรู้ในความสามารถของตนเองจำนวน 3 ฉบับ ให้นักเรียนทำก่อนการทดลองถามเกี่ยวกับความรู้ ฉบับที่สามให้นักเรียนทำนายว่าคุณมีความสามารถในการใช้ทักษะโยงเรื่องในเรื่องที่อ่าน (mapping skills) ได้ดีระดับใด นักเรียนต้องทำแบบสอบถามการรับรู้ในความสามารถของตนเองด้านความรู้จำนวน 4 ครั้ง และแบบสอบถามการรับรู้ในความสามารถของตนเองด้านทักษะโยงเรื่องจำนวน 3 ครั้ง ผลการวิจัยพบว่า การจัดบรรยากาศห้องเรียนแบบร่วมมือมีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

มากาเร็ต ลี ไวท์ (Magaret Lee White, 1995: 502) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับผลสัมฤทธิ์ในการอ่านของนักเรียนเกรด 3 และเกรด 6 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 3 และเกรด 6 จำนวน 120 คน ของชนกลุ่มน้อยในเขตชนบทของรัฐนิวเจอร์ซีย์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยแบบสอบถามเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเองและแบบสอบ ผลการวิจัยพบว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ในการอ่านอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

ชาร์ลอตต์ วิค เฮเซลฮูห์น (Charlotte Wieck Haselhuhn, 1996: 2610) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเพศ ความเชื่อในการเรียน การรับรู้ความสามารถ ทักษะคิด และบรรทัดฐานส่วนตัว กับการลงทะเบียนเรียนรายวิชาวิทยาศาสตร์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาของรัฐไอโอวา จำนวน 698 คน ผลการวิจัยพบว่าทักษะคิด การสนับสนุนทางสังคม สามารถใช้ทำนายความตั้งใจในการลงทะเบียนเรียนได้ เพศ ความสามารถ

ทางการเรียน การรับรู้ความสามารถ ทักษะคติ และบรรทัดฐานส่วนตัว มีความสัมพันธ์กับการลงทะเบียนเรียนวิชาฟิสิกส์ โดยนักเรียนคิดวิชาฟิสิกส์ช่วยให้ประสบผลสำเร็จในการเรียน นักเรียนทั้ง 2 เพศ มีความเห็นว่าการจัดกิจกรรมในชั้นเรียนมีความสนุกสนาน นอกจากนี้ นักเรียนและผู้ปกครองคิดว่าการศึกษาวิชาฟิสิกส์มีประโยชน์

งานวิจัยเกี่ยวกับความคาดหวัง

โจ แอน โรบิสโซกซ์ (Jo Ann Robisheaux, 1993: 1855) ศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดทางด้านวัฒนธรรม และความคาดหวังของครู กับความสามารถทางการเรียนของนักเรียนที่พูดภาษาสเปน งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูชาวฮิสแปนิก และครูที่ไม่ใช่ชาวฮิสแปนิกกับนักเรียนชาวฮิสแปนิก ทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นครูที่ไม่ใช่ชาวฮิสแปนิกที่พูดได้ภาษาเดียว 2 คน และครูที่พูดสองภาษา (ภาษาสเปนและภาษาอังกฤษ) 2 คน ที่สอนในโรงเรียนรัฐบาลระดับประถมศึกษา ผู้วิจัยใช้วิธีสังเกตชั้นเรียนและการสัมภาษณ์ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า ปฏิสัมพันธ์ในการสอนของครูไม่มีความแตกต่างกันครูทั้งหมดใช้รูปแบบการสอนที่ใกล้เคียงกันคือ การเริ่มต้น การตอบสนอง การประเมิน หรือการอ่านออกเสียง จากการสังเกตชั้นเรียนพบว่า ครูใช้กลวิธีการทำให้กระฉับกระชวยและการควบคุมความเข้าใจของนักเรียน แต่มีความแตกต่างในการปฏิสัมพันธ์นอกชั้นเรียนของครู โดยครูที่สามารถพูดได้สองภาษา ใช้ภาษาสเปนในการสนทนากับนักเรียนทั้งที่เป็นทางการและส่วนตัว ซึ่งเป็นการสร้างความคุ้นเคยให้กับนักเรียน และยังพบว่ามีความแตกต่างระหว่างความคาดหวังของครูที่มีต่อนักเรียน โดยครูที่ไม่ใช่ชาวฮิสแปนิกที่พูดได้ภาษาเดียวมีความคาดหวังต่อนักเรียนทั้งหมดเหมือนกัน แต่ครูชาวฮิสแปนิกที่พูดได้สองภาษาตระหนักถึงปัญหาของนักเรียนที่พูดได้สองภาษา ดังนั้นความคาดหวังของครู ก็พยายามให้คำปรึกษาแก่นักเรียนเหล่านี้ ซึ่งความสัมพันธ์แบบนี้จะไม่ปรากฏในอีกกลุ่มหนึ่ง

งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับความคาดหวัง

แฟรงค์ ปาจาเรส และ มากาเร็ต เจ จอห์นสัน (Frank Pajares and Margaret J. Johnson, 1994: 313-331) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเอง ความคาดหวังในการเรียนและความวิตกกังวล กับความสามารถในการเขียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาครูจำนวน 30 คน เป็นเพศหญิง 25 คน เพศชาย 5 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย

ด้วย 1) แบบทดสอบการเขียนเรียงความ ใช้ทดสอบก่อนและหลังการทดลอง 2) แบบสอบถามการรับรู้ความสามารถของตนเองแบ่งเป็น 2 ด้าน คือด้านความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์ทักษะในการเขียน และด้านการประเมินความสามารถของตนเองที่มีต่องานเขียนแบบต่าง ๆ โดยแบ่งเป็นมาตราส่วนประมาณค่าตั้งแต่ 0 - 100 3) แบบสอบถามความคาดหวังในการเรียนทักษะการเขียน เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 7 ระดับ ของลิเคอร์ท (Likert Scale) 4) แบบสอบถามความวิตกกังวลในการเขียนเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ของลิเคอร์ท และ 5) แบบสอบถามการรับรู้ความสามารถของตนเองในด้านทั่ว ๆ ไป จำนวน 23 ข้อ เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ ของลิเคอร์ท ผลการวิจัยสรุปได้ว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านทักษะการเขียนมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการเขียน ความวิตกกังวลมีความสัมพันธ์ทางลบกับการรับรู้ความสามารถของตนเองในทักษะการเขียน แต่ไม่สามารถใช้ทำนายความสามารถในการเขียนได้ การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านทั่ว ๆ ไป มีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเองในด้านทักษะการเขียน ความคาดหวังในการเรียน ความวิตกกังวลและความสามารถในการเรียน แต่ไม่สามารถใช้ทำนายความสามารถทางการเขียนได้

ดูแอน เอฟ เชลล์ และคณะ (Duane F. Shell and others, 1995: 386-398) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเอง คุณลักษณะ และความคาดหวังในผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านและการเขียน กลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนเกรด 4 เกรด 7 และเกรด 10 จำนวน 364 คน ของโรงเรียนรัฐบาลแถบตะวันออกกลาง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แบบสอบถามการรับรู้ความสามารถของตนเองทางด้านทักษะการอ่านและการเขียน 2) แบบสอบถามความคาดหวังในการเรียนด้านการอ่านและการเขียน 3) แบบสอบถามที่ระบุถึงสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลว 4) แบบสอบถามการอ่านและการเขียน ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ในความสามารถของตนเอง คุณลักษณะ และความคาดหวังในผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีความสัมพันธ์กับระดับคะแนน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านและการเขียนสูง จะรับรู้ในความสามารถของตนเองแตกต่างไปจากนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านและการเขียนต่ำ

งานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

งานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ อาจสรุปได้เป็น 3 กลุ่ม คือ งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ กับความสามารถในการอ่านเพื่อความ

เข้าใจ งานวิจัยเกี่ยวกับการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจโดยเสริมกิจกรรมต่าง ๆ และงานวิจัยเกี่ยวกับผลของการใช้กลวิธีการสอนต่าง ๆ ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ กับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

คาโรลิน ซู เคียบี (Carolyn Sue Kearbey, 1990: 2441) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจในการอ่านกับความสนใจในเรื่องที่อ่านของนักเรียนเกรด 3 ถึง เกรด 6 ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำกว่าเกณฑ์เฉลี่ย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 3 ถึง เกรด 6 ของโรงเรียนรัฐบาลในรัฐมิสซูรี จำนวน 100 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามเกี่ยวกับความสนใจในเรื่องที่อ่าน โดยให้นักเรียนให้นำหน้ากระดาษแนวนอนหัวข้อที่ตนเองสนใจ และแบบสอบถามความเข้าใจในการอ่าน โดยนักเรียนแต่ละคนได้รับการทดสอบ 6 ครั้ง ภายในระยะเวลา 3 สัปดาห์ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า 1) ความเข้าใจระดับตามตัวอักษรและระดับอ้างอิงความ มีความสัมพันธ์กับความสนใจในเรื่องที่อ่าน 2) ระดับผลการเรียนไม่มีความสัมพันธ์กับความเข้าใจในการอ่านและความสนใจในเรื่องที่อ่าน 3) เพศ ไม่มีความสัมพันธ์กับความเข้าใจในการอ่านและความสนใจในเรื่องที่อ่าน

ธีโอดอรา ดี คอตตอน (Theodora D. Cotton, 1994: 2520) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างทัศนคติของผู้ปกครอง และทัศนคติของนักเรียนที่มีต่อการอ่านกับผลสัมฤทธิ์ทางการอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 1 จำนวน 37 คน พร้อมทั้งผู้ปกครอง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามสำรวจทัศนคติที่นักเรียนมีต่อการอ่าน และมีการสัมภาษณ์ผู้ปกครองทางโทรศัพท์หลังจากนักเรียนตอบแบบสอบถาม ผลการวิจัยพบว่า ทัศนคติของผู้ปกครองที่มีต่อการอ่าน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และทัศนคติของนักเรียนที่มีต่อการอ่าน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนทัศนคติของผู้ปกครองและของนักเรียนที่มีต่อการอ่านไม่มีความสัมพันธ์กัน

งานวิจัยเกี่ยวกับการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจโดยเสริมกิจกรรมต่าง ๆ

เวอร์ลา เลซี เพาเวอร์ส (Verla Lacy Powers, 1992: 3874) ศึกษาเปรียบเทียบการสอนด้วยกลวิธีให้พื้นความรู้ในเรื่องที่อ่าน กับการตั้งคำถามก่อนการอ่าน ที่มีต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนเกรด 4 วัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อศึกษาว่า 1) นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยวิธีการสอนคำศัพท์โดยให้นักเรียนสร้างแนวคิดที่เฉพาะเจาะจงในบทอ่านทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนคำศัพท์เพียงอย่างเดียว 2) การสอนคำศัพท์โดยเน้นส่วนที่เป็นความคิดที่เฉพาะเจาะจงของเนื้อเรื่องทำให้นักเรียนมีความคงทนในการอ่าน สูงกว่าการสอนโดยการสอนคำศัพท์อย่างเดียว 3) การสอนคำศัพท์โดยการตั้งคำถามในส่วนที่สำคัญของเรื่องก่อนการอ่านทำให้ความเข้าใจในการอ่าน สูงกว่าการสอนโดยคำศัพท์เพียงอย่างเดียว 4) การสอนคำศัพท์โดยการเพิ่มคำถามที่เฉพาะเจาะจงในสิ่งที่อ่านก่อนการอ่านทำให้มีความคงทนในการอ่าน สูงกว่าการสอนโดยคำศัพท์อย่างเดียว กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 4 จำนวน 90 คน ได้รับการสอนด้วยวิธีการสอน 3 วิธี โดยให้อ่านบทอ่านจำนวน 2 เรื่อง มีการวัดพื้นความรู้ของเรื่องที่อ่านและใช้เวลาสอนแต่ละเรื่อง 30 นาที ทดสอบความเข้าใจในการอ่านหลังการเรียน 1 วัน และอีก 1 สัปดาห์ถัดมานักเรียนต้องเขียนเล่าเรื่องที่อ่าน ผลการวิจัยสรุปได้ว่าความรู้เดิมและสัมฤทธิ์ผลในการอ่านมีปฏิสัมพันธ์กับความเข้าใจในการอ่าน ความรู้เดิมและวิธีการสอนมีปฏิสัมพันธ์กับความคงทนในการอ่าน

ยูกี เอกากาวา (Yukie Akagawa, 1996: 3517) ศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านและการเรียนรู้คำศัพท์ ด้วยกลวิธีการให้พื้นความรู้ในเรื่องที่อ่านและกลวิธีชี้นำความสนใจ วัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อศึกษาว่าการให้พื้นความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน และการให้ผู้อ่านสังเกตคำชี้แนะในบทอ่าน ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจในสิ่งที่อ่านและเข้าใจคำศัพท์ ผู้วิจัยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็นกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม และกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม โดยให้กลุ่มทดลองที่ 1 ได้รับการสอนโดยการให้พื้นความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน (PBK) ส่วนกลุ่มทดลองที่ 2 ได้รับการสอนโดยวิธีให้ผู้เรียนสังเกตคำชี้แนะในบทอ่าน (ICA) กลุ่มทดลองได้ทำกิจกรรมก่อนการอ่านเพื่อให้ความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่จะอ่าน หรือใช้กิจกรรมเพื่อชี้นำให้เกิดความสนใจ ส่วนกลุ่มควบคุมได้รับการสอนด้วยวิธีปกติ เช่น ใช้การถามคำถาม และสรุปสิ่งที่อ่าน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยแบบสอบก่อนเรียน กิจกรรมก่อนการอ่าน ข้อความ กิจกรรมระลึกเรื่องที่อ่าน แบบสอบความเข้าใจในการอ่าน แบบสอบคำศัพท์ แบบสอบหลังเรียน และแบบสอบวัดความคงทน

ในการเรียน ผู้วิจัยใช้แบบสอบถามคำศัพท์ทั่ว ๆ ไป ทดสอบก่อนและหลังเรียน ใช้กิจกรรมเพื่อให้เกิดการระลึกเรื่องที่อ่านได้ และแบบสอบถามวัดความเข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยที่ได้จากการระลึกเรื่องที่อ่านและแบบสอบถามความเข้าใจในการอ่าน พบว่าความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของกลุ่มทดลองที่เรียนโดยให้พื้นความรู้ในเรื่องที่อ่านสูงกว่ากลุ่มควบคุม ดังนั้นการให้พื้นความรู้ที่สัมพันธ์กับเรื่องที่อ่านช่วยทำให้ความเข้าใจในการอ่านสูงขึ้น

งานวิจัยเกี่ยวกับผลของการสอนด้วยกลวิธีต่าง ๆ ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

เจฟเฟอรี สจิวต์ แคปเลน (Jeffery Stuart Kaplan, 1986: 1263) ศึกษาผลของการใช้กลวิธีในการสอนของครูที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนเกรด 7 กลุ่มตัวอย่างเป็นครู 5 คน นักเรียนเกรด 7 จำนวน 15 ห้อง รวม 326 คน ผู้วิจัยสุ่มวิธีการสอนให้ครูจำนวน 5 คน เลือกสอนด้วยกลวิธีดังนี้ 1) ให้ผู้เรียนอ่านเรื่องอย่างเดี่ยวโดยไม่ต้องสอน 2) ให้ผู้เรียนอ่านเรื่องพร้อมกับการสอนเขียน 3) ให้ผู้เรียนอ่านเรื่องพร้อมการพูด โดยสอนสัปดาห์ละครั้ง เป็นเวลา 5 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบสอบถามความเข้าใจในการอ่านและแบบวัดเจตคติต่อการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า กลวิธีการสอนที่ครูเลือกใช้สอนแตกต่างกันกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และมีผลต่อความเข้าใจในการอ่านและเจตคติต่อการอ่านแตกต่างกัน

เกิล ลิน ไรเลย์ (Gail Lynne Riley, 1991: 4047) ศึกษาผลของรูปแบบการเขียนที่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่านและการระลึกเรื่องที่อ่าน ของผู้เรียนที่เรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาที่สอง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือเนื้อเรื่องจำนวน 1 เรื่อง โดยเขียน 3 แบบคือ 1) เรียงตามลำดับเหตุการณ์ 2) เริ่มต้นด้วยตอนจบของเรื่อง และ 3) การเรียงลำดับเหตุการณ์สลับไปมา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 1 เกรด 2 และเกรด 3 โดยให้นักเรียนแต่ละระดับอ่านเนื้อเรื่องทั้ง 3 แบบ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า รูปแบบการเขียนและระดับภาษาที่ใช้มีผลต่อความเข้าใจในการอ่านภาษาที่สองและการระลึกเรื่องที่อ่านได้ และแสดงให้เห็นว่าถ้าองค์ประกอบของเนื้อเรื่องตรงกับพื้นความรู้เดิมของผู้อ่านจะช่วยให้ผู้อ่านระลึกเรื่องที่อ่านได้มากขึ้น

ซัง เอ คิม (Sung - Ae Kim, 1992: 1462) ศึกษาผลของการสอนโดยให้ความรู้เรื่องคำศัพท์ และการสอน prereading ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านภาษาที่สอง ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาชาวเกาหลี กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาชาวเกาหลีจำนวน 108

คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 4 กลุ่ม โดยให้ 2 กลุ่ม อ่านบทบรรยายที่ใช้คำศัพท์ที่ยาก ส่วนอีก 2 กลุ่ม อ่านบทบรรยายใช้คำศัพท์ที่ง่าย กลุ่มทดลองที่อ่านบทบรรยายใช้คำศัพท์ที่ยาก 1 กลุ่ม และกลุ่มทดลองอ่านบทบรรยายที่ใช้คำศัพท์ง่าย 1 กลุ่ม ได้รับการสอนแบบ prereading โดยให้พื้นความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่ย่านก่อน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย ข้อคำถาม การสัมภาษณ์ และแบบสอบถามถามเกี่ยวกับการระลึกเรื่องที่ย่าน นำคำตอบทั้งที่ตอบผิดและตอบถูกมาวิเคราะห์ ในการวิเคราะห์เชิงปริมาณพบว่าพื้นความรู้เดิม และปฏิสัมพันธ์ระหว่างคำศัพท์กับพื้นความรู้เดิม ไม่มีผลต่อการเรียนคำศัพท์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในการวิเคราะห์เชิงคุณภาพพบว่าความรู้เดิมมีปฏิสัมพันธ์กับคำศัพท์ แต่ไม่มีข้อมูลที่แน่ชัดโดยผู้วิจัยได้เสนอแนะว่ามีเงื่อนไขบางอย่างที่ทำให้ความรู้เดิมไม่ได้ช่วยให้เกิดความเข้าใจในการอ่าน

กิมเบอร์ลี แอนน์ ไทสัน (Kimberly Ann Tyson, 1994: 2522) ศึกษาผลของการเลือกกลวิธีการอ่าน ที่มีผลต่อการทำเครื่องหมายในสิ่งที่อ่านและความเข้าใจในการอ่านของผู้เรียนที่มีความสามารถในการอ่านสูง และมีความสามารถในการอ่านต่ำของนักศึกษาระดับวิทยาลัย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับวิทยาลัยจำนวน 138 คน ใช้คะแนนจากการทดสอบ the Nelson-Denny Reading Test แบ่งนักศึกษาเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ในแต่ละกลุ่มแบ่งนักศึกษาวออกเป็นกลุ่มย่อยคือ กลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านสูงและต่ำ โดยมีผู้สอนจำนวน 2 คน ให้นักศึกษาที่อยู่ในกลุ่มทดลองฝึกกลวิธีการอ่าน 3 แบบ คือ การขีดเส้นใต้ (underlining) การโยงเรื่อง (mapping) และการบันทึก (text annotation) ส่วนกลุ่มควบคุมได้รับการสอนด้วยวิธีปกติ ใช้แบบสอบก่อนและหลังเรียนเพื่อวัดความสามารถในการทำเครื่องหมายในเรื่องที่ย่าน ความเข้าใจในการอ่าน และความตระหนักของความเข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยพบว่ากลวิธีการอ่านทั้ง 3 วิธีช่วยทำให้นักศึกษามีพัฒนาการในการใช้กลวิธีการอ่าน แต่ไม่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่านของนักศึกษากลุ่มทดลอง

แอนน์ พอเทอร์ กิฟฟอร์ด (Ann Porter Gifford, 1994: 2965) ศึกษาผลของการใช้วิธีสอนแบบตรงโดยใช้ตัวแนะในบริบทที่ย่าน ที่มีต่อความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์และความเข้าใจในการอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยเซาท์อีสต์มิสซูรี ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาการอ่านในปี ค.ศ. 1992 - 1993 จำนวน 81 คน ใช้คะแนนการทดสอบ Iowa Silent Reading Test แบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 2 กลุ่ม เป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีการทดสอบในสัปดาห์ที่ 8 และสัปดาห์ที่ 16 เพื่อทดสอบความคงทนในการจำคำศัพท์และความเข้าใจในการอ่าน กลุ่มทดลองลงทะเบียนเรียนรายวิชา BD 092 Vocabulary and Comprehension

จำนวน 23 คน ได้รับการสอนด้วยวิธีการสอนแบบตรงโดยใช้ตัวนะในปริบทที่อ่าน และกลุ่มควบคุมลงทะเบียนเรียนรายวิชา ED 093 Extending Reading Vocabulary and Comprehension จำนวน 46 คน ได้รับการสอนด้วยวิธีปกติ โดยใช้เวลาสอน 8 สัปดาห์ ผลการวิจัยพบว่า คะแนนของกลุ่มทดลองสูงกว่าคะแนนของกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักศึกษาในกลุ่มทดลองมีความกตัญญูในการจำคำศัพท์และความเข้าใจในการอ่านดีกว่ากลุ่มควบคุม

แนนซี แมมมาเรลลา นาจี (Nancy Mammarella Nagy, 1994: 3708) ศึกษาผลของการสอนเขียนบันทึก และการเขียนอนุเฉท ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนเกรด 3 และเกรด 6 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนเกรด 3 จำนวน 23 คน และนักเรียนเกรด 6 จำนวน 20 คน ซึ่งเป็นนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ในแต่ละกลุ่มทดลองมีผู้เชี่ยวชาญทางด้านคำอ่านคอยให้คำแนะนำให้นักเรียนให้ตระหนักถึง โครงสร้างของแต่ละอนุเฉท (การจับใจความสำคัญ การลำดับเหตุการณ์ของเรื่อง การสรุปความ การระบุปัญหาและการแก้ปัญหา) โดยให้นักเรียนเขียนบันทึกและบอกลักษณะโครงสร้างของอนุเฉททั้ง 4 แบบ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า การเขียนบันทึกไม่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่าน ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนเกรด 6 วัดได้จากความเข้าใจในภาพรวมได้อย่างมีนัยสำคัญ คะแนนของความเข้าใจในการจับใจความสำคัญ ความเข้าใจในการลำดับเหตุการณ์ของเรื่องของนักเรียนเกรด 6 ในกลุ่มทดลอง สูงกว่าคะแนนของนักเรียนในกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ ความเข้าใจในการสรุปความของนักเรียนในแต่ละระดับไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ความเข้าใจในปัญหาและการแก้ปัญหาของนักเรียนเกรด 3 สูงกว่าอย่างมีนัยสำคัญ

ลอเรนซ์ มารี เปย์นี (Laurence Marie Payne, 1996: 2622) ศึกษาการใช้ความรู้เดิมเพื่อเป็นตัวชี้แนะในการอ่านของนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านสูง และ ต่ำ กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนเกรด 6 ที่เป็นเจ้าของภาษา จำนวน 149 คน และนักเรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา จำนวน 31 คน ใช้คะแนนมาตรฐานแบ่งกลุ่มนักเรียนออกเป็นผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูง และกลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านต่ำ โดยนักเรียนแต่ละคนอ่านและเล่าเรื่องทั้งที่ง่ายและยาก โดยผู้วิจัยแบ่งตัวชี้แนะคำกริยาออกเป็น 3 กลุ่ม คือ การเห็น (visual) การฟัง (auditory) และท่าทาง (kinesthetic) โดยตั้งสมมติฐานในการวิจัยว่าผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูงใช้ตัวชี้แนะของคำกริยาอย่างหลากหลายมากกว่าผู้ที่มีความสามารถทางการอ่านต่ำ ผลการวิจัย

เป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ และยังพบว่าผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูงสามารถนำความรู้เดิมของตนเองมาช่วยในการอ่านมากกว่าผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำ

ดอนนี แชนเคลอร์ คุก (Donni Chandler Cook, 1996: 3518) ศึกษาผลของการใช้ กลวิธีสอนแบบการสร้างจินตนาการ และการตระหนักในกลวิธีเมตด้าคอกนินซ์ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่าน เป็นการศึกษาวิจัยเชิงคุณภาพ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 8 จำนวน 6 ห้องเรียน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 3 ห้องเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการสร้างจินตนาการ และอีก 3 ห้องเรียนเป็นกลุ่มควบคุม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสัมภาษณ์ชนิดปลายเปิดเพื่อศึกษา กลวิธีในการอ่านเพื่อความเข้าใจ การเขียนเพื่อใช้วัดความเข้าใจในการอ่าน และการพูดเพื่อใช้ ศึกษา กลวิธีในการอ่านเพื่อความเข้าใจที่นักเรียนใช้ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า การสอนด้วยกลวิธี การสร้างจินตนาการทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในการอ่านสูงกว่าการสอนด้วยวิธีปกติ การสอนอ่านโดยการสร้างจินตนาการมีประโยชน์ต่อการเรียน เพราะทำให้นักเรียนเกิดความตระหนักใน เมตด้าคอกนินซ์ของการใช้จินตนาการในการอ่านเพื่อความเข้าใจ การสอนโดยวิธีการสร้าง จินตนาการช่วยเพิ่มความเข้าใจในการอ่านเพราะทำให้ผู้อ่านเห็นภาพในสิ่งที่อ่านได้ และช่วยให้ ผู้เรียนเกิดความสนใจในเรื่องที่อ่านด้วย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย