



## เอกสารและการวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การอ่านเป็นทักษะที่มีความสำคัญมากต่อการแสวงหาความรู้ การปรับปรุงบุคลิกภาพ อารมณ์ การดำรงชีวิต ตลอดจนการช่วยให้บุคคลเป็นพลเมืองดีของชาติ ดังนั้นการเรียน การสอนในส่วนที่เกี่ยวกับการอ่านจึงถือได้ว่าเป็นกระบวนการที่สำคัญ ผู้สอนควรมีความเข้าใจ กระบวนการอ่านอย่างถูกต้อง จึงจะสามารถเลือกวิธีการสอนให้สอดคล้องและเหมาะสมกับ สภาพการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นจริง ๆ Ruth Strang (Ruth Strang)<sup>1</sup> กล่าวว่า ความคิดรวบยอดในเรื่องการอ่านของผู้สอนมีผลอย่างยิ่งต่อการวินิจฉัยปัญหาในการอ่านของ ผู้เรียน และต่อวิธีการสอนของผู้สอนด้วย

### ความหมายของการอ่าน

ผู้เชี่ยวชาญในเรื่องการอ่าน ให้ความหมายของการอ่านต่าง ๆ กัน ดังต่อไปนี้  
วิลมา เอช มิลเลอร์ (Wilma H. Miller)<sup>2</sup> กล่าวว่า

<sup>1</sup> Ruth Strang, "The Nature of Reading," in Reading : From Process to Practice, eds. L. John Chapman and Pam Czerniewska. (London: Routledge & Kegan Paul in Association with the Open University Press, 1978), p. 65.

<sup>2</sup> Wilma H. Miller, The First R : Elementary Reading Today. (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972), p. 2.

. . . สำหรับบางคนแล้วการอ่านเป็นเพียงเรื่องของการจำคำได้เท่านั้นเอง บางคนอาจรวมการอ่านไปถึงการอ่านออกเสียงคำด้วย และบางคนให้ความหมายของการอ่านในแง่ของความเข้าใจสิ่งที่อ่าน ในขณะที่การอ่านของคนบางคนหมายถึงการประยุกต์สิ่งที่ได้จากการอ่านเข้ากับชีวิตประจำวัน นอกจากนี้บางคนอาจมองการอ่านว่าหมายถึงการรวมองค์ประกอบทั้งหมดที่กล่าวมานี้

เอ็ดการ์ เดล (Edgar Dale)<sup>1</sup> ให้ความหมายของการอ่านว่า คือการให้ความหมายแก่สัญลักษณ์ที่พิมพ์ขึ้น เพื่อที่จะถอดความหมายจากสัญลักษณ์นั้น ๆ ในขณะที่อ่าน ผู้อ่านจะรับเอา (share) ความคิดและความรู้สึกของผู้เขียนไปด้วย การเขียนและการอ่านเป็นของคู่กัน การเขียนเปรียบเสมือนฝ่ายผลิต การอ่านเปรียบเสมือนฝ่ายบริโภค และการอ่านเกี่ยวข้องกับการตีความจากสิ่งซึ่งผู้อื่นเขียนขึ้น

ชาลส์ ชายลด์ วอลคัท และคณะ (Charles Child Walcutt et al.)<sup>2</sup> กล่าวว่า การอ่านจะต้องประกอบไปด้วยความหมาย 3 ประการรวมกัน จะขาดความหมายอันใดอันหนึ่งไปเสียไม่ได้ คือ

1. การอ่านคือการถ่ายทอดตัวอักษรมาเป็นเสียง
2. การอ่านคือการเข้าใจความหมายของภาษาที่เป็นตัวอักษร
3. การอ่าน คือการใช้ความคิด [ของผู้อ่าน] เพื่อทำความเข้าใจความคิดของผู้เขียน วรรณคดี ปรัชญา หรือวิทยาศาสตร์ ซึ่งสิ่งดังกล่าวนี้ล้วนแต่ปรากฏอยู่ในรูปของภาษาเขียน มากกว่าภาษาพูด

<sup>1</sup> Edgar Dale, "Reading as Communication," in Insights into Why and How to Read, ed. Robert T. Williams (Deleware: International Reading Association, 1976), pp. 4-5.

<sup>2</sup> Charles Child Walcutt, Joan Lamport and Glenn McCracken, Teaching Reading : A Phonic Linguistic Approach to Developmental Reading. (New York: Macmillan Publishing Company, 1974), pp. 18-26.

แฮร์รี่ ชอว์ (Harry Shaw)<sup>1</sup> ให้ความหมายของการอ่านโดยการเปรียบเทียบ การอ่านกับการเขียนว่า แท้ที่จริงแล้วการอ่านกับการเขียนก็คือกระบวนการเดียวกัน เป็น กระบวนการสื่อความหมาย (communication) ของความคิด อารมณ์ และความรู้สึกต่าง ๆ ในขณะที่เขียนผู้เขียนต้องการจะถ่ายทอดความคิดและอารมณ์ไปยังผู้อื่น และในขณะที่อ่าน ผู้อ่าน พยายามที่จะรับทราบความคิด และอารมณ์จากผู้เขียนเช่นกัน นั่นคือในการอ่านนั้นผู้อ่านจะต้อง ใช้ความสามารถของตนเพื่อถอดข้อความจากตัวอักษรออกมาเป็นความหมาย

เคนเนธ เอส กูดแมน (Kenneth S. Goodman)<sup>2</sup> ให้ความเห็นว่า การอ่าน เป็นกระบวนการที่สลับซับซ้อน เพราะผู้อ่านจะต้องพยายามสร้างความหมายขึ้นจากตัวอักษร การอ่านเป็นกระบวนการที่ต้องคิดอยู่ตลอดเวลา ผู้อ่านจะต้องอาศัยการสังเกตสิ่งต่าง ๆ ที่ ปรากฏในข้อความเพื่อใช้เป็นเครื่องช่วยในการเลือกความหมายที่เหมาะสมที่สุดให้กับข้อความ เหล่านั้น

โดโรธี เอส สตรีคแลนด์ (Dorothy S. Strickland)<sup>3</sup> ให้ความหมายของ การอ่านไว้อย่างกระชับครัดว่า "การอ่านคือกระบวนการให้ความหมายและหาความหมาย การอ่านจะต้องเริ่มต้นและจบลงด้วยการเข้าใจข้อความที่เป็นตัวอักษร"

<sup>1</sup> Harry Shaw, A Complete Course in Freshman English, 7th ed. (New York: Harper & Row, Publishers, 1973), p. 272.

<sup>2</sup> Kenneth S. Goodman, "Behind the Eye : What Happens in Reading," in Reading : Process and Program, eds. Kenneth S. Goodman and Olive S. Niles (Illinois: National Council of Teachers of English, 1970), p. 5, p. 11, p. 19.

<sup>3</sup> Dorothy S. Strickland, "Foreword," in Reading Comprehension at Four Linguistic Levels, ed. Clifford Pennock (Delaware: International Reading Association, 1979), p. IV.

แฟรงค์ คัมเบิลยู เมคเลย์ (Frank W. Medley)<sup>1</sup> กล่าวถึง การอ่านไว้อย่าง  
น่าสนใจว่า

การอ่านเป็นกระบวนการทางสติปัญญา, ซึ่งเมื่อผู้อ่านพบสัญลักษณ์ที่เป็นภาษาเขียน ก็จะใช้วิธีการต่าง ๆ เพื่อที่จะจดจำคำ กลุ่มคำ และรู้ความหมายของคำหรือกลุ่มคำนั้น ๆ โดยอาศัยกระบวนการต่าง ๆ เช่น การอ้างอิง (inference), การตีความ (interpretation) จนกระทั่งสามารถให้ความหมายของสิ่งที่อ่านได้

จากข้อคิดเห็นต่าง ๆ เกี่ยวกับการอ่านจะเห็นได้ว่า การอ่านมิใช่เป็นเพียงการ  
ถ่ายทอดตัวอักษรมาเป็นเสียง เท่านั้น แต่ยังรวมถึงการเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่านด้วย  
หรืออีกนัยหนึ่งคือการอ่านเอาความนั่นเอง การอ่านเป็นกระบวนการที่ซับซ้อน วิลเลียม  
เฮด ปาล์มเมอร์ (William S. Palmer)<sup>2</sup> กล่าวว่า ผู้สอนอ่านเป็นจำนวนมากของ  
อาศัยความเข้าใจในกระบวนการดังกล่าวเป็นรากฐานของความเข้าใจและเป็นแนวทาง  
ในการสอนอ่านของตน

---

<sup>1</sup> Frank W. Medley, "Reading Assignments Versus Reading Instruction: Native Language Strategies and Techniques for Use in the Foreign Language Classroom," in Personalizing Foreign Language Instruction: Learning Styles and Teaching Options, ed. Renate A. Schulz (Illinois: National Textbook Company, 1977), p. 30.

<sup>2</sup> William S. Palmer, "Defining Reading in Reading Perspective," in Applied Linguistics and Reading, ed. Robert E. Shafer (Delaware: International Reading Association, 1979), p. 2.

## องค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่าน

การอ่านเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับหลายสิ่งรวมกัน และเป็นการนำเอากระบวนการหลาย ๆ กระบวนการมาใช้ร่วมกัน ดังที่ โคนาลด์ ซี คัสเซนเบอร์รี่ (Donald C. Cushenbury)<sup>1</sup> แฟรงค์ เจ กุซซัค (Frank J. Guszak)<sup>2</sup> และ เวิน ออทโท กับคณะ (Wayne Otto et al.)<sup>3</sup> มีความเห็นสอดคล้องกันว่า องค์ประกอบสำคัญ ๆ ที่มีผลต่อการอ่านมีดังนี้

1. ระดับสติปัญญา
2. องค์ประกอบต่าง ๆ ทางร่างกาย
3. พื้นฐานความรู้และประสบการณ์
4. ภาษา

นอกเหนือจากองค์ประกอบทั้ง 4 ดังกล่าวแล้ว คัสเซนเบอร์รี่ (Cushenbury)<sup>4</sup> ยังมีความเห็นว่า องค์ประกอบสำคัญที่มีผลต่อการอ่านอย่างยิ่งอีกประการหนึ่งคือ แรงจูงใจ

<sup>1</sup> Donald C. Cushenbury, Reading Improvement in the Elementary School. (New York: Parker Publishing Company, 1971), p. 79.

<sup>2</sup> Frank J. Guszak, Diagnostic Reading Instruction in the Elementary School. (New York: Harper & Row, Publishers, 1978), p. 2.

<sup>3</sup> Wayne Otto et al., Focused Reading Instruction. (Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1974), p. 6.

<sup>4</sup> Donald C. Cushenbury, Reading Improvement in the Elementary School, p. 79.

และจุดมุ่งหมายในการอ่าน แต่ ออตโต และคณะ (Otto et al.)<sup>1</sup> ได้เพิ่มเติมองค์ประกอบอื่น ๆ ที่มีผลต่อความสามารถในการอ่านอีกคือ อัตราความเร็วในการอ่าน เพศ และฐานะทางเศรษฐกิจ

นอกจากความสามารถในการอ่านจะขึ้นอยู่กับองค์ประกอบต่าง ๆ ดังที่กล่าวมาแล้ว การอ่านยังขึ้นอยู่กับทักษะและความสามารถต่าง ๆ อีกหลายประการ ดังที่ แคชลีน บี เฮสเตอร์ (Kathleen B. Hester)<sup>2</sup> และ กุซซัค (Guszak)<sup>3</sup> มีความเห็นสอดคล้องกันว่า การที่จะอ่านได้คือนั้น ผู้อ่านจะต้องมีทักษะต่อไปนี้ 004555

1. ความสามารถในการเชื่อมโยงประสบการณ์ และความคิดรวบยอดกับตัวอักษรที่ปรากฏอยู่
2. ความสามารถในการเก็บสะสมใจความและความสามารถในการเลือกรายละเอียดที่สำคัญ ๆ ของเรื่องที่อ่าน

กาย แอล บอนด์ กับ ไมลส์ เอ ทิงเกอร์ (Guy L. Bond and Miles A. Tinker)<sup>4</sup> เดวิด คาร์ฟเวอร์ (David Carver)<sup>5</sup> และ แพท ดี อาร์ซี (Pat D'Arcy)<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Wayne Otto et al., Focused Reading Instruction, p. 6.

<sup>2</sup> Kathleen B. Hester, Teaching Every Child to Read, 2d ed. (New York: Harper & Row, 1964), p. 184.

<sup>3</sup> Frank J. Guszak, Diagnostic Reading Instruction in the Elementary School, p. 2.

<sup>4</sup> Guy L. Bond and Miles A. Tinker, Reading Difficulties: Their Diagnosis and Correction. (New York: Appleton-Century-Crofts, 1957), pp. 234-

<sup>5</sup> David Carver, "Reading Comprehension - Is There Such a Thing?" English Language Teaching Journal 32 (July 1978) : 294.

<sup>6</sup> Pat D'Arcy, Reading for Meaning, vol. 2. (London: Hutchinson Educational, 1973), pp. 85-86.

### ทักษะที่จำเป็นที่สำคัญสำหรับการอ่าน

1. ความสามารถในการเลือกความหมายที่เหมาะสมให้กับคำหรือวลีโดยอาศัยบริบทเป็นเครื่องช่วย
2. ความสามารถในการหาใจความสำคัญของเรื่องที่อ่าน
3. ความสามารถที่จะอ้างอิงถึงเนื้อหาที่อ่านได้ (draw inference)
4. ความสามารถในการสังเกตเห็นความสำคัญของคำต่าง ๆ ที่อาจเป็นประโยชน์ต่อการอ่าน เช่น คำที่ไหลลทางค่านารมณ์และความรู้สึก และคำเชื่อมต่าง ๆ เช่น however, and so และ finally
5. ความสามารถในการบอกจุดมุ่งหมาย เจตนารมณ์และชอิกคิดเห็นของผู้เขียน
6. ความสามารถในการใช้วิจารณ์ญาตตัดสินสิ่งที่อ่าน

### ไวยากรณ์กับการอ่าน

ในการอ่านเอาความนั้นมิได้หมายความว่า เมื่อผู้อ่านเข้าใจศัพท์ทุกคำก็จะเข้าใจความหมายของประโยคที่อ่านได้ถูกต้อง เนื่องจากความหมายของประโยคมิใช่ผลรวมของความหมายของคำทุกคำในประโยค<sup>1</sup> เฮจ จี วิดโดว์สัน (H. G. Widdowson)<sup>2</sup> กล่าวว่า การที่เพียงแต่เห็นคำมิใช่ว่าจะเข้าใจความหมายได้ทันที ผู้อ่านจะต้องคิดค้นความหมายขึ้นมาโดยอาศัยสิ่งชี้แนะทางภาษา (linguistic clues) ที่ผู้เขียนให้ไว้ในข้อความนั้น ๆ สิ่งชี้แนะที่สำคัญที่สุดที่ช่วยในการให้ความหมาย ก็คือ ไวยากรณ์ของภาษา (structure) นั้นเอง ตัวอักษรต่าง ๆ ที่เขียนขึ้นจะต้องสัมพันธ์กันตามหลักเกณฑ์จึงจะให้ความหมายได้

<sup>1</sup> Frank Smith, Understanding Reading. (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971), p. 36.

<sup>2</sup> H. G. Widdowson, Teaching Language as Communication. (London: Oxford University Press, 1978), p. 22.

ดิงที่ แฮร์รี่ ชอว์ (Harry Shaw)<sup>1</sup> กล่าวว่า บรรดาคำต่าง ๆ ที่นำมาเขียนติดต่อกันเป็นประโยคนั้นจะต้องเกี่ยวพันกันทางคำนาระเบียบแบบแผนในการเขียนจึงจะมีความหมายได้

ดี เอ วิลกินส์ (D. A. Wilkins)<sup>2</sup> กล่าวถึงความสำคัญของไวยากรณ์ไว้ว่า ภาษาจะต้องมีระเบียบการใช้เพื่อไว้ถ่ายทอดความคิด การศึกษาไวยากรณ์ก็เพียงเพื่อใช้ไวยากรณ์เป็นเครื่องมือในการสื่อความหมายเท่านั้นเอง ดังนั้นในการที่จะเข้าใจความหมายได้นั้นผู้อ่านหรือผู้ฟังจำเป็นต้องทราบระเบียบวิธีการเรียงคำเป็นอย่างดี รีเบคคา เอ็ม วาเลท (Rebecca M. Valette)<sup>3</sup> มีความเห็นเกี่ยวกับเรื่องความสำคัญของไวยากรณ์กับการอ่านไว้ในทำนองเดียวกันว่า ระหว่างปัญหาสำคัญ ๆ ในการอ่าน ซึ่งได้แก่ ไวยากรณ์และศัพท์นั้น ไวยากรณ์นับว่าสร้างปัญหาให้กับผู้อ่านมากกว่าศัพท์ เพราะถ้านักผู้อ่านคิดศัพท์ก็พอจะเปิดพจนานุกรมดูได้ แต่หากไม่เข้าใจความสัมพันธ์ของคำต่าง ๆ ในประโยค ผู้อ่านก็จะไม่สามารถเข้าใจสิ่งที่อ่านได้เลย

โรเบิร์ต บี รุดเดล (Robert B. Ruddell)<sup>4</sup> กล่าวเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างของประโยคกับการอ่านเอาความไว้ว่า หากผู้อ่านมีความเข้าใจโครงสร้าง

<sup>1</sup> Harry Shaw, A Complete Course in Freshman English, p. 65.

<sup>2</sup> D. A. Wilkins, Second-Language Learning and Teaching. (London: Edward Arnold, 1974), p. 5.

<sup>3</sup> Rebecca M. Valette, Modern Language Testing : A Handbook. (New York: Harcourt, Brace & World, 1967), p. 109.

<sup>4</sup> Robert B. Ruddell, "Language Acquisition and the Reading Process," in Reading : From Process to Practice, eds. L. John Chapman and Pam Czerniewska (London: Routledge & Kegan Paul in Association with the Open University Press, 1978), p. 155.



ของประโยคแล้วก็จะสามารถเลือกความหมายของคำได้เหมาะสมขึ้น เพราะความเข้าใจโครงสร้างของประโยคจะช่วยให้ผู้อ่านสามารถตัดความหมายที่ไม่เหมาะสมออกไป และความสามารถในการเลือกความหมายที่เหมาะสมให้กับคำต่าง ๆ นี้ก็จะมีผลถึงความสามารถในการอ่านเอาความคืบ

เดวิด อี เอสกี (David E. Eskey)<sup>1</sup> มีความเห็นเกี่ยวกับปัญหาที่นักศึกษาส่วนใหญ่อ่านภาษาอังกฤษแล้วไม่เข้าใจว่ามีไช้เพราะไม่เข้าใจความหมายของคำ แต่เป็นเพราะไม่เข้าใจโครงสร้างของประโยค ก็จะเห็นได้อย่างชัดเจนว่าหลังจากที่เบิ่คความหมายของคำจากพจนานุกรมแล้วก็ยังไม่เข้าใจความหมายของข้อความที่อ่านอยู่นั้นเอง ทั้งนี้เนื่องจากการที่จะอ่านให้เข้าใจนั้น ผู้อ่านจำเป็นต้องเข้าใจโครงสร้างของประโยคที่อ่านอย่างถูกต้องเสียก่อน เพราะความหมายของข้อความนั้นส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับโครงสร้างของประโยค ข้อเท็จจริงประการหนึ่งคือในการอ่านนั้นมิใช่จะอ่านทีละคำ หากแต่อ่านเป็นกลุ่มคำรวม ๆ กัน (constituent) โดยใช้ความรู้ทางไวยากรณ์เข้าช่วยเพื่อให้เข้าใจความหมาย

โรนาลด์ วอร์ดคอฟ (Ronald Wardhaugh)<sup>2</sup> เน้นว่าการเข้าใจโครงสร้างของประโยคนับว่าเป็นส่วนสำคัญยิ่งที่จะช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจข้อความที่อ่าน แต่ถาหากจะพิจารณาให้ถี่ถ้วนแล้วจะต้องเข้าใจโครงสร้างลึก (deep structure) ของประโยคจึงจะเข้าใจความหมายที่แท้จริงของประโยคที่อ่านได้อย่างถูกต้อง ขณะเดียวกันโครงสร้างผิวก็มีความสำคัญเช่นกัน เพราะในโครงสร้างผิวมีรายละเอียดต่าง ๆ พอที่จะช่วยให้ผู้อ่านสามารถมอง

---

<sup>1</sup> David E. Eskey, "Teaching Advanced Reading : The Structural Problem," in The Art of TESOL : Part Two (Washington D.C.: English Teaching Forum, 1975), p. 211.

<sup>2</sup> Ronald Wardaugh, Reading: A Linguistic Perspective. (New York: Harcourt, Brace & World, 1969), p. 66.

เห็นหรือสร้างโครงสร้างเล็กของประโยคนั้น ๆ ได้ แต่ขอแตกต่างก็คือผู้อ่านจะต้องตีความของ  
สิ่งที่อ่านในระดับโครงสร้างเล็ก มิใช่ตีความจากประโยคโครงสร้างนิเว

นอม ชอมสกี (Noam Chomsky)<sup>1</sup> อธิบายไว้อย่างชัดเจนว่า ไวยากรณ์มีความ  
สำคัญมาก เพราะไวยากรณ์จะเป็นตัวช่วยให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างนิเวกับ  
โครงสร้างเล็ก ในทำนองเดียวกัน คอน ลาร์กิน (Don Larkin)<sup>2</sup> ก็ได้กล่าวไว้ว่า  
ความรู้เรื่องโครงสร้างของประโยคมีความสำคัญต่อการอ่านเป็นอย่างยิ่ง กฎเกณฑ์ทาง  
ไวยากรณ์มีไว้เพื่อแสดงหรือบอกความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างนิเวกับโครงสร้างเล็ก และ  
มีไว้เพื่อบอกว่าประโยคใดบ้างที่เขียนถูกต้องหรือไม่ และนอกจากนี้การอ่านเพียงประโยค  
โครงสร้างนิเวเท่านั้นจะไม่ทำให้ผู้อ่านสามารถให้ความหมายของประโยคนั้น ๆ ได้

บรูซ แอล ลิลส์ (Bruce L. Liles)<sup>3</sup> ให้ข้อคิดเห็นเพิ่มเติมในเรื่องความ  
สำคัญของไวยากรณ์ว่า ความรู้ทางไวยากรณ์จะช่วยบอกให้ทราบความหมายที่แท้จริงของ  
ประโยค เพราะประโยคบางประโยคมีโครงสร้างเล็กเหมือนกันแต่มีโครงสร้างนิเวต่างกัน  
ในขณะที่ประโยคบางประโยคมีโครงสร้างนิเวเหมือนกันแต่กลับมีโครงสร้างเล็กต่างกัน ดังนั้น  
ในการศึกษาภาษานั้นเราจึงเป็นต้องศึกษาทั้งด้านความหมายและด้านโครงสร้างควบคู่กันไป

จากการที่ได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจเรื่องโครงสร้างไวยากรณ์  
กับความเข้าใจในการอ่านเอาความนี้ จะเห็นได้ว่าความเข้าใจทางด้านโครงสร้างของ  
ประโยคมีความสำคัญต่อการอ่านเอาความอย่างยิ่ง และจากข้อคิดเห็นของบรรดาผู้เชี่ยวชาญ

<sup>1</sup> Noam Chomsky, "Language and Mind," in Language : Concepts and Process, ed. Joseph A. De Vito (New Jersey: Prentice-Hall, 1973), p. 104.

<sup>2</sup> Don Larkin, "Grammar : An Important Concept of Reading," in Linguistic Theory : What Can It Say About Reading? ed. Roger W. Shuy (Delaware: International Reading Association, 1977), p. 7.

<sup>3</sup> Bruce L. Liles, An Introduction to Linguistics. (New Jersey: Prentice-Hall, 1975), p. 108.

ต่าง ๆ ดังที่กล่าวมาแล้ว ก็อาจพอสรุปได้ว่า ความเข้าใจในส่วนต่าง ๆ ของประโยคมีความสำคัญยิ่ง ส่วนประกอบต่าง ๆ นี้รวมไปถึงความเข้าใจเรื่องอนุประโยคด้วย และหากจะพิจารณาจากลักษณะของการเขียนแล้ว ก็จะได้เห็นได้ว่ากฎเกณฑ์และความเข้าใจเรื่องเครื่องหมายวรรคตอนซึ่งเป็นส่วนประกอบส่วนหนึ่งของโครงสร้างทางไวยากรณ์ก็ย่อมจะต้องมีความสำคัญต่อการอ่านเช่นกัน เพราะเครื่องหมายวรรคตอนก็เป็นเครื่องมืออีกอันหนึ่งที่ผู้เขียนจะใช้สำหรับช่วยในการถ่ายทอดความคิดของตนให้ผู้อ่านเข้าใจได้ง่ายขึ้น<sup>1</sup>

### เครื่องหมายวรรคตอนกับการอ่าน

เครื่องหมายวรรคตอนมีความสำคัญต่อการอ่านเป็นอย่างยิ่ง ดังที่ แฮร์รี่ ชอว์ (Harry Shaw)<sup>2</sup> กล่าวไว้ว่า การคิดค้นเครื่องหมายวรรคตอนขึ้นมาก็เพื่อช่วยให้ผู้เขียนสามารถถ่ายทอดสิ่งที่เขาต้องการจะถ่ายทอดได้อย่างถูกต้องชัดเจน และการใช้เครื่องหมายวรรคตอนก็เป็นไปอย่างมีระบบ

ลูเอลลา บี คูก (Luella B. Cook)<sup>3</sup> มีความเห็นเกี่ยวกับเครื่องหมายวรรคตอนกับการอ่านว่า โดยปกติคนมักจะคิดว่าเครื่องหมายวรรคตอนเป็นกฎเกณฑ์ที่จะต้องใช้ในการเขียนมากกว่าที่จะคิดว่าเครื่องหมายวรรคตอนเป็นเครื่องช่วยในการอ่าน ซึ่งแท้ที่จริงแล้วผู้เขียนมิได้ใช้เครื่องหมายวรรคตอนต่าง ๆ สำหรับตนเอง แต่กลับใช้เพื่ออำนวยความสะดวก

<sup>1</sup> Harry Shaw, A Complete Course in Freshman English, p. 110.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Luella B. Cook, "Language Factors Involved in Interpretation," in Developing Comprehension; Including Critical Reading, ed. Mildred A. Dawson (Delaware: International Reading Association, 1971), p. 89.

ความสะกดแก่ผู้อ่าน และในทำนองเดียวกัน โทมัส ลี โครว์เวล (Thomas Lee Crowell)<sup>1</sup> ได้กล่าวไว้ว่า เครื่องหมายวรรคตอนมีหน้าที่สำคัญ ๆ สองประการ คือ ช่วยให้ผู้อ่านสามารถเขียนให้ผู้อ่านตีความได้อย่างชัดเจน และยังช่วยในการคาดคะเนของผู้อ่านอีกด้วย

แคธริน ไอเซนฮาร์ดท์ (Catheryne Eisenhardt)<sup>2</sup> มีความเห็นในทำนองเดียวกับ ริชาร์ด แอล เฮนเดอร์สัน และ โดนัลด์ รอส กรีน (Richard L. Henderson and Donald Ross Green)<sup>3</sup> และได้กล่าวถึงความสำคัญของเครื่องหมายวรรคตอนที่มีต่อการอ่านว่า ในขณะที่สนทนากัน ผู้สนทนาไม่ได้อาศัยเพียงถ้อยคำสำหรับสื่อความหมายเท่านั้น แต่ยังคงอาศัยน้ำเสียง การเน้น การหยุด ตลอดจนท่าทางต่าง ๆ ประกอบการสนทนาด้วย ดังนั้น การใช้เครื่องหมายวรรคตอนในการเขียนจึงเป็นความพยายามที่จะช่วยให้ผู้อ่านสามารถตีความจากสิ่งที่อ่านได้ง่ายยิ่งขึ้น นอกจากนี้ ชาลส์ ชายลด์ วอลคัท และคณะ (Charles Child Walcutt et al.)<sup>4</sup> ได้กล่าวว่า เครื่องหมายวรรคตอนเป็นสิ่งแนะนำความหมาย (a guide to meaning) และการใช้เครื่องหมายวรรคตอนก็ขึ้นอยู่กับความหมายด้วย ในการอ่านเราจะต้องคำนึงถึงเครื่องหมายวรรคตอนเสมอ เช่นเดียวกับรูปไวยากรณ์ของประโยค

<sup>1</sup> Thomas Lee Crowell, Index to Modern English. (New York: McGraw-Hill Book Company, 1964), p. 324.

<sup>2</sup> Catheryne Eisenhardt, Applying Linguistics in the Teaching of Reading and the Language Art. (Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1972), p. 107.

<sup>3</sup> Richard L. Henderson and Donald Ross Green, Reading for Meaning in the Elementary School. (New Jersey: Prentice-Hall, 1969), p. 48.

<sup>4</sup> Charles Child Walcutt, Joan Lampert and Glenn McCracken, Teaching Reading : A Phonic Linguistic Approach to Developmental Reading, p. 276.

โรเบิร์ต คาร์ลิน (Robert Karlin)<sup>1</sup> กล่าวว่า เครื่องหมายวรรคตอนมีความสำคัญต่อการอ่านอย่างยิ่ง เพราะเครื่องหมายวรรคตอนเป็นสัญญาณ (signal) นำไปสู่ความหมาย ผู้เขียนควรจะได้รับ การฝึกให้รู้จักถามตนเองว่า เครื่องหมายวรรคตอนแต่ละชนิดบอกให้ทราบสิ่งใดบ้าง และขณะเดียวกันก็ควรจะได้รับ การฝึกให้รู้จักคาดคะเนข้อความที่ต่อจากเครื่องหมายวรรคตอนนั้น นอกจากนี้ คาร์ลิน<sup>2</sup> ยังได้กล่าวเพิ่มเติมอีกว่า โครงสร้างของสังกรประโยคอาจกระทบกระเทือนต่อความเข้าใจในการอ่าน (literal comprehension) และการใช้เครื่องหมายวรรคตอนเพื่อตีความหมายจะสามารถช่วยแก้ปัญหานี้ได้

อาร์เทอร์ คัมเบิลยู เฮลแมน (Arthur W. Heilman)<sup>3</sup> ได้เน้นให้เห็นความสำคัญของเครื่องหมายวรรคตอนที่มีต่อการอ่านว่า การเรียนรู้เรื่องเครื่องหมายวรรคตอนเป็นทักษะที่มีผลอย่างมากต่อความเข้าใจในการอ่าน เท่าที่ปรากฏนักเรียนที่อ่านไม่เก่งเป็นเพราะขาดความเข้าใจในเรื่องเครื่องหมายวรรคตอนเพื่อช่วยในการอ่าน

เจ เอ็น ฮุก และ โรเบิร์ต แอล สตีเวนส์ (J. N. Hook and Robert L. Stevens)<sup>4</sup> กล่าวไว้อย่างชัดเจนว่า ประโยชน์ที่สำคัญที่สุดของเครื่องหมายวรรคตอนทุกชนิด คือ การช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่านอย่างชัดเจน เครื่องหมายวรรคตอนเป็นรหัส (code) ที่ทั้งผู้เขียนและผู้อ่านควรที่จะเข้าใจ และเมื่อทั้งผู้เขียนและผู้อ่านต่างก็ทราบหน้าที่เฉพาะอย่างของแต่ละเครื่องหมายแล้ว การสื่อความหมายโดยการเขียนก็จะง่ายยิ่งขึ้น

<sup>1</sup> Robert Karlin, Teaching Elementary Reading : Principles and Strategies. (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1971), pp. 194-195.

<sup>2</sup> Ibid., p. 213.

<sup>3</sup> Arthur W. Heilman, Principles and Practices of Teaching Reading, 2d ed. (Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1967), p. 21

<sup>4</sup> J. N. Hook and Robert L. Stevens, Competence in English. (New York: Harcourt, Brace & World, 1967), p. 156.

ไมล์ส เอ ทิงเกอร์ และ คอนสแตนซ์ เอ็ม แมคคัลลัฟ (Miles A. Tinker and Constance M. McCullough)<sup>1</sup> กล่าวว่า การอ่านเอาความในระดับประโยค เกี่ยวข้องอย่างยิ่งกับความเข้าใจเครื่องหมายวรรคตอน เพราะการตีความเครื่องหมาย วรรคตอนผิด ๆ หรือการไม่สังเกตเครื่องหมายวรรคตอนเป็นอุปสรรคต่อการอ่าน

ที่ เจ คอลลินส์ (T. J. Collins)<sup>2</sup> ได้ยกตัวอย่างให้เห็นความสำคัญของ เครื่องหมายวรรคตอน โดยอาศัยประโยคง่าย ๆ คือ

What are we having for dinner, Alice?

What are we having for dinner? Alice?

ประโยคแรกเป็นการถามคนที่ชื่อ Alice ส่วนประโยคหลังเป็นการถามใครก็ไม่ทราบ พอถามเสร็จก็เสนอต่อไปว่า สิ่งที่น่าจะเป็นอาหารเย็น คือ Alice ซึ่งจะเห็น ได้ว่า เครื่องหมาย จุลภาค (comma) และเครื่องหมายปรัศนี (question mark) ที่อยู่หลังคำว่า dinner มีความสำคัญต่อความหมายของประโยคอย่างยิ่ง

ไมล์ส วี ซินทซ์ (Miles V. Zintz)<sup>3</sup> กล่าวไว้ว่า การอ่านเครื่องหมาย วรรคตอนอย่างถูกต้อง รวดเร็ว และอย่างมีความหมายจะมีส่วนช่วยในการอ่านเอาความ อย่างยิ่ง นอกจากนี้การที่ไม่ใส่ใจในความสำคัญของเครื่องหมายวรรคตอนในขณะที่อ่าน

<sup>1</sup> Miles A. Tinker and Constance M. McCullough, Teaching Elementary Reading, 4th ed. (New Jersey: Prentice-Hall, 1975), p. 209.

<sup>2</sup> T. J. Collins, A Guide to Punctuation. (Bangkok: CIEL, m.d.), p. 1.

<sup>3</sup> Miles V. Zintz, The Reading Process : The Teacher and the Learner, 2d ed. (Iowa: WM.C. Brown Company Publishers, 1975), p. 291.



ยอมทำให้ผู้อ่านไม่สามารถเข้าใจประโยค หรือส่วนที่ใหญ่กว่าประโยคได้อย่างถูกต้องชัดเจน  
ดังนั้น ผู้เรียนจึงมีความจำเป็นที่จะต้องเข้าใจการใช้เครื่องหมายวรรคตอนต่าง ๆ อย่าง  
ชัดเจน และเพื่อให้เห็นถึงความสำคัญของเครื่องหมายวรรคตอนที่มีต่อความหมายของประโยค  
ที่อ่าน ชินห์ห์ โดยยกตัวอย่างประโยคสองประโยคต่อไปนี้

Mary said Grace failed the test.

"Mary," said Grace, "failed the test."

ประโยคแรกหมายความว่า Grace เป็นคนสอบตก แต่ประโยคหลังเมื่อผู้เขียน  
ใช้เครื่องหมายจุลภาค และ อัฒประภาค แล้ว ความหมายเปลี่ยนไปเป็น Mary เป็นคน  
สอบตก

วิลเลียม ดี เบเกอร์ (William D. Baker)<sup>1</sup> มีความเห็นทวนองเดียวกับ  
อัลเบิร์ต เจ แฮร์ริส (Albert J. Harris)<sup>2</sup> โดยกล่าวว่า การที่จะอ่านได้คั้นั้น  
ผู้อ่านจะต้องอาศัยความรู้เรื่องเครื่องหมายวรรคตอนเป็นเครื่องช่วยควยเช่นกัน เป็นต้นว่า  
หากผู้เขียนใช้เครื่องหมายอัฒประภาค (quotation marks) กับคำใดก็แสดงว่า  
ผู้เขียนต้องการจะเน้นความสำคัญของค่านั้น และเมื่อผู้เขียนคั้นระหว่างวลีสองวลีควย  
เครื่องหมายสัฒประภาค (dash) ก็แสดงว่าผู้เขียนต้องการจะเพิ่มข้อความที่เพ็งคิคได้  
เติมเข้าไปในประโยคเติมอีกเพื่อเป็นการอธิบายข้อความนั้น ๆ เพิ่มเติม ส่วนเครื่องหมาย  
อื่น ๆ เช่น เครื่องหมายอัศเจรีย์ (exclamation mark) ปรคินีย์ (question  
mark) และมหัพภาคค (colon) ต่างก็มีความหมายเป็นของตัวเอง

<sup>1</sup> William D. Baker, Reading Skill, 2d ed. (New Jersey: Prentice-Hall, 1974), pp. 43-44.

<sup>2</sup> Albert J. Harris, How to Increase Reading Ability, 4th ed. (New York: David McKay Company, 1968), p. 492.

จากข้อคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญทางด้านการศึกษาที่กล่าวมานี้ จะเห็นได้ว่า เครื่องหมายวรรคตอนมีประโยชน์อย่างยิ่งต่อการอ่านเอาความ ดังที่ พอล แม็คกี (Paul McKee)<sup>1</sup> ได้กล่าวถึงแนวทางในการอาศัยเครื่องหมายวรรคตอนเพื่อช่วยในการอ่านไว้ดังนี้

1. เครื่องหมายจุลภาค (comma) ใช้เพื่อประโยชน์ดังต่อไปนี้
  - 1.1 เพื่อแยกคำหรือกลุ่มของคำในเรื่องเดียวกันเมื่อเขียนติดต่อกันไปตามลำดับ
  - 1.2 เพื่อแยกคำตอบ Yes หรือ No ออกจากข้อความที่ใช้อธิบายความเพิ่มเติมจากการตอบ Yes หรือ No
  - 1.3 เพื่อแยกข้อความที่ผู้เขียนใช้ขยายนาม สรรพนาม
  - 1.4 เพื่อแยกคำหรือข้อความที่แทรกขึ้นกลางประโยค
  - 1.5 เพื่อแยกอนุประโยคออกจากमुखยประโยค ในกรณีที่ต้องการให้อนุประโยคนำหน้านาม मुखยประโยค
  - 1.6 เพื่อแยกวิเศษณ์เชิงเขียนอยู่ในรูปของคำกริยา
2. เครื่องหมายมหัพภาคคู่ (colon) ใช้เพื่อช่วยให้ผู้อ่านทราบได้ทันทีว่าข้อความที่อยู่หลังมหัพภาคคู่ นั้น เป็นข้อความที่ใช้อธิบายข้อความที่อยู่หน้าเครื่องหมายดังกล่าว
3. เครื่องหมายอัฒภาค (semicolon) ใช้เพื่อประโยชน์สำคัญ ๆ 2 ประการ คือ
  - 3.1 เพื่อแยกส่วนที่มีความสำคัญเท่ากันในประโยค (coordinate parts of a sentence) เมื่อส่วนต่าง ๆ เหล่านี้ใช้เครื่องหมายจุลภาคอยู่แล้ว
  - 3.2 เพื่อแยกอนุประโยคที่มีความสำคัญเท่ากัน ในกรณีที่ไม่ต้องการใช้คำสันธานเชื่อม

<sup>1</sup> Paul McKee, The Teaching of Reading in the Elementary School. (Boston: Houghton Mifflin Company, 1948), p. 87.



4. เครื่องหมายอัศเจรีย์ (exclamation mark) ใช้เพื่อบอกให้ผู้อ่านทราบว่า  
ข้อความนั้นแสดงถึงอารมณ์ เช่น ตกใจ ตีใจ

แอนน์ วิ มาร์ติน และคณะ (Anne V. Martin et al.)<sup>1</sup> ใ้คอธิบายถึง  
ประโยชน์ของเครื่องหมายวรรคตอนบางชนิดไว้ดังนี้

1. เครื่องหมายมหัพภาค ปรศนีย และอัศเจรีย์ใ้วางไว้ท้ายประโยค

2. เครื่องหมายอัศภาคใ้ในกรณีต่อไปนี้

2.1 เพื่อเชื่อมอนุประโยคที่มีความสำคัญเท่ากัน แต่ไม่มีคำสันธานเชื่อม

ตัวอย่าง Bill took his bike to the repair shop; then he walked home.

2.2 เพื่อเชื่อมข้อความสองข้อความที่สัมพันธ์กัน โดยที่ข้อความที่สองนำหน้า  
ด้วย วิเศษณ์สันธาน หรือวลีที่ทำหน้าที่เชื่อมความ เช่น nevertheless, therefore,  
on the other hand

ตัวอย่าง I will attend the meeting; however, I have to leave by 4:00.

2.3 เพื่อแยกข้อความหรือรายการที่ซับซ้อนโดยใ้มีเครื่องหมายจุลภาคคั่น  
ระหว่างรายการย่อย ๆ ภายในรายการสำคัญ ซึ่งเครื่องหมายอัศภาคทำหน้าที่แยกเอาไว้

ตัวอย่าง The results of the vote in the United Nations were the fol-  
lowing: nine nations voted for the resolution; two nations, Canada  
and Mexico, voted against it; and three nations abstained from voting.

3. เครื่องหมายมหัพภาคใ้เพื่อนำหน้ารายการหรือข้อความที่เป็นการอธิบาย  
เพิ่มเติม (ผู้เขียนหลายคนมักจะใ้คำว่า "as follows" หรือ "the following"  
นำหน้าเครื่องหมายมหัพภาค)

<sup>1</sup> Anne V. Martin et al., Guide to Language and Study Skills for College Students of English as a Second Language. (New Jersey: Prentice-Hall, 1977), pp. 76-81.

ตัวอย่าง The following areas were included in our tour: the research lab, computer center, library and assembly plant.

4. เครื่องหมายจุดภาค ใช้ในกรณีต่อไปนี้

4.1 เพื่อไว้ระหว่างข้อความที่สมบูรณซึ่งเชื่อมด้วย คำสันธาน เช่น and, but, or, nor

ตัวอย่าง Alan wants to buy a used bike, and he is looking on bulletin boards around campus to find an ad for one.

4.2 เพื่อแยกคำวลี หรืออนุประโยคสั้น ๆ ในประโยค

ตัวอย่าง The horror movie on TV last Friday frightened children, bored adults, and intrigued teenagers.

4.3 เพื่อไว้หลังอนุประโยคหรือวลีซึ่งนำหน้าขยประโยค

ตัวอย่าง Although he owns a car, he prefers to ride a bike to work.

4.4 เพื่อแยกวลีหรืออนุประโยคที่ทำหน้าที่ขยายนาม ในกรณีที่อาจตัดวลีหรืออนุประโยคนั้น ๆ ทิ้งไปได้โดยไม่เสียเนื้อความของประโยค

ตัวอย่าง Her mother, who lives in Palm Springs, has offered to help Karen organize her campaign.

5. เครื่องหมายยติภังค์ ใช้เชื่อมคุณสมบัติที่เกิดจากคำสองคำขึ้นไป เช่น a well-defined goal a step-by-step procedure

ผ่าน บาลโพธิ์<sup>1</sup> กล่าวว่า บ่อยครั้งที่ผู้เขียนจะใช้เครื่องหมายวรรคตอนเพื่อขยายความสิ่งที่เขียนไปแล้ว หรือเพื่อบำข้อความบางอันที่ผู้เขียนคิดว่าไม่ชัดเจนพอ เช่น

<sup>1</sup> ผ่าน บาลโพธิ์, "อ่านภาษาอังกฤษอย่างไรจึงจะเข้าใจ," วิทยาสาร

## 1. ใช้เครื่องหมายจุลภาค

ตัวอย่าง The ouzel, a cheerful little mountain bird, is singing happily.

## 2. ใช้เครื่องหมายสัญลักษณ์ประกาศ

ตัวอย่าง Some seven million people ~~---~~ about half the world's adult population ~~---~~ are unable to read or write.

## 3. ใช้เครื่องหมายวงเล็บ

ตัวอย่าง Several of the new planes (they are not yet available to the public) have such excellent safety devices that almost anyone can fly them safely.

## 4. ใช้เครื่องหมายมหัพภาค

ตัวอย่าง The government is considering several ways of raising money : a property tax, a sale tax, and an increased income tax.

ควำนำอนประโยคกับการอ่าน

คงได้กล่าวมาแล้วว่า การที่จะสามารถเข้าใจความหมายของประโยคได้อย่างถูกต้องนั้น ผู้อ่านจำเป็นต้องมีความเข้าใจโครงสร้างของประโยคอย่างชัดเจน จึงจะสามารถอาศัยความรู้นั้นไปประยุกต์ใช้กับการอ่านอย่างไฝล ความเข้าใจโครงสร้างของประโยคนี้รวมไปถึงความสามารถในการมองเห็นประโยคเล็ก ๆ (embedded sentence) ที่ซ่อนอยู่ในประโยคใหญ่ (main sentence) ได้โดยเฉพาะความสามารถที่จะบอกได้ว่า อนุประโยค (clause) นั้น ๆ มีหน้าที่อย่างไรและจะช่วยในการอ่านได้อย่างไร ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเชื่อว่าหากนักศึกษามีความเข้าใจเรื่องควำนำอนประโยค (clause marker) เป็นอย่างก็ก็จะสามารถอ่านเอาความได้ที่ควยเช่นกัน

คาร์ล เอ เลอเฟิเวร์ (Carl A. Lefevre)<sup>1</sup> กล่าวว่า ตัวนำอนุประโยค อาจเป็นคำเพียงคำเดียวหรืออาจเป็นกลุ่มคำก็ได้ ตัวนำอนุประโยคเป็นคำสัญญาณ (clue) ที่มีค่ายิ่งสำหรับการอ่าน และในบรรดาคำที่เกี่ยวข้องของทางคานโครงสร้าง (structural words) ทั้งหมดที่ใช้ในการเขียนและการอ่านนั้น ตัวนำอนุประโยคมีความสำคัญที่สุด ทั้งนี้ เพราะในการเขียนประเภทร้อยแก้ว (prose) นั้น มีการใช้อนุประโยคกันอย่างมากมาย นอกจากนี้ตัวนำอนุประโยคก็อาจบอกให้อ่านทราบชนิดและความสำคัญของความสัมพันธ์ของ โครงสร้างภายในประโยคซึ่งจะมีผลให้อ่านสามารถตีความประโยคที่อ่านได้อย่างถูกต้องและ รวดเร็ว ความสามารถเช่นนี้นับเป็นสิ่งจำเป็นอันดับแรกของการอ่านเอาความอย่างมีประสิทธิภาพ

พอล แม็คคี (Paul McKee)<sup>2</sup> มีความเห็นว่า ในบรรดาคำที่เกี่ยวข้องของ ทางคานโครงสร้าง (structure words) ประมาณ 200-300 คำนั้น ส่วนใหญ่ไม่มีใครมีความหมายในตัวเองมากนัก ยกเว้นบรรดา "ตัวนำ" (markers) ทั้งหมดที่ดูจะมีความหมายมากกว่าคำอื่น ๆ ตัวนำมีหลายชนิด เช่น ตัวนำคำนาม (noun markers) ตัวนำ กริยา (verb markers) และตัวนำอนุประโยค (clause markers) ตัวนำอนุประโยค เป็นสัญญาณบอกให้อ่านทราบได้ทันทีว่า จุดที่พบ ตัวนำอนุประโยคนั้นจะเป็นจุดเริ่มต้นของกลุ่มคำ ที่เป็นอนุประโยค และตัวนำอนุประโยคจะเป็นสิ่งช่วยเตือนให้อ่านทราบว่าจะต้องอ่านกลุ่มคำ คังกล่าวรวม ๆ กัน

<sup>1</sup> Carl A. Lefevre, Linguistics and the Teaching of Reading. (New York: McGraw-Hill Book Company, 1964), p. 128.

<sup>2</sup> Paul McKee, Reading : A Program of Instruction for the Elementary School. (Boston: Houghton Mifflin Company, 1966), pp. 184-185.

เยตต้า กูดแมน และ เจนนิเฟอร์ กรีน (Yetta Goodman and Jennifer Greene)<sup>1</sup> กล่าวเกี่ยวกับเรื่องอนุประโยคและการอ่านว่า ผู้อ่านเป็นจำนวนมากมีปัญหาเรื่องการเข้าใจความสัมพันธ์ที่ซับซ้อนของอนุประโยคทั้งหลาย (complex relationships between clauses) ทั้งนี้เนื่องจากอนุประโยคจะอยู่ตามลำพังไม่ได้ ต้องเป็นเพียงแต่ส่วนประกอบของประโยค หรือประโยคเล็กซึ่งซ่อนอยู่ในประโยคใหญ่ หรือส่วนขยายอย่างใดอย่างหนึ่งเท่านั้น นอกจากนี้ ไอ เอส พี เนชั่น และ เค เนชั่น (I.S.P. Nation and K. Nation)<sup>2</sup> ได้กล่าวไว้ในทำนองเดียวกันว่า ในการอ่านภาษาอังกฤษนั้น นักศึกษาไทยมีปัญหาเรื่องการอ่านประโยคที่มีอนุประโยค โดยเฉพาะการเห็นความสัมพันธ์ระหว่างอนุประโยคกับประโยคใหญ่

ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับตัวนำอนุประโยคจะช่วยให้ผู้อ่านทราบว่าข้อความใดเป็นเพียงอนุประโยค อันเป็นผลให้ผู้อ่านสามารถอ่านประโยคที่ยุ่งยากและสลับซับซ้อนได้อย่างถูกต้อง เพราะความยุ่งยากในการอ่านประโยคมีที่อยู่ที่ความยาวของประโยค ดังที่โรนัลด์ วอร์ดฮาugh (Ronald Wardhaugh)<sup>3</sup> ได้กล่าวไว้ว่า ความยาวของประโยคไม่ได้เป็นสิ่งที่ทำให้ประโยคเป็นปัญหา อนุประโยคที่ซ่อนอยู่ในประโยคต่างหากที่ทำให้ประโยค

<sup>1</sup> Yetta Goodman and Jennifer Greene, Grammar and Reading in the Classroom in Linguistic Theory : What Can It Say About? ed. Roger W. Shuy (Delaware: International Reading Association, 1977), p. 23.

<sup>2</sup> I. S. P. Nation and K. Nation, "Reading Problems and Exercises for Thai Learners of English," Pasaa 9 (May, 1979) : 38-39.

<sup>3</sup> Ronald Wardhaugh, "Linguistics in Reading Research," in Improving Reading Research, eds. Roger Farr, Samuel Weintraub, and Bruce Tone (Delaware: International Reading Association, 1976), p. 87.

ยุ่งยากขึ้น ตัวนำอนุประโยคสามารถบอกให้ผู้อ่านทราบได้ทันทีว่า ข้อความที่ตามมานั้นจะบอกอะไรแก่ผู้อ่าน เช่น บอกเวลา สถานที่ เหตุ หรือเงื่อนไข และเมื่อทราบเช่นนี้ผู้อ่านก็อาจตัดสินใจได้ว่า ควรจะอ่านข้อความในอนุประโยคมากน้อยเพียงใด เพราะการอ่านในระดับสูงนั้นไม่จำเป็นที่จะต้องอ่านทุกตัวอักษรเสมอไป ดังที่ เคนเนท เอส กูดแมน (Kenneth S. Goodman)<sup>1</sup> กล่าวว่า การอ่านเป็นกระบวนการที่เลือกเฟ้น (a selective process)

ถึงแม้ว่าตัวนำอนุประโยคจะมีประโยชน์อย่างยิ่งต่อการอ่าน การศึกษาค้นคว้าในเรื่องนี้ดูเหมือนยังไม่แพร่หลายมากนัก จะเห็นได้ว่ายังไม่มี การเรียกชื่อภาษาอังกฤษของตัวนำอนุประโยคกันอย่างชัดเจนแน่นอน อาทิเช่น ยีน พรานินสกีส์ (Jean Praninskas)<sup>2</sup> กล่าวว่า ตัวนำอนุประโยค (clause markers) อาจมีชื่ออื่น ๆ ได้อีก เช่น "subordinate conjunctions", "relative adverbs", "clause connectors" และ "relative pronouns" หนึ่งเดียวกัน โจเซฟ บลูเมนทัลและคณะ (Joseph Blumenthal et al.)<sup>3</sup> เรียกตัวนำอนุประโยคว่า "clause signals" นอกจากนี้เลอเฟวีเยอร์ (Lefevre)<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Kenneth S. Goodman, "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game," in Theoretical Models and Processes of Reading, eds. Harry Singer and Robert B. Ruddell (Delaware: International Reading Association, 1976), p. 498.

<sup>2</sup> Jean Praninskas, Rapid Review of English Grammar. (Bangkok: Prae Pittaya Partnership, 1963), pp. 87, 282.

<sup>3</sup> Joseph C. Blumenthal et al., The English Language. (New York: Harcourt Brace & World, 1963), p. 360.

<sup>4</sup> Carl A. Lefevre, Linguistics and the Teaching of Reading, p. 127.

และ แม็คกี (McKee)<sup>1</sup> เรียกคำนำนอประโยคว่า "clause markers"

จากการศึกษาเอกสารต่าง ๆ ดังกล่าวมาแล้ว ปรากฏว่ายังไม่มีผู้ใดจำแนกคำนำนอประโยคออกเป็นชนิดต่าง ๆ ตามประโยคที่นำไปใช้จริง ๆ ในการอ่าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อพิจารณาการอ่านในแง่ของการสื่อความหมายและปฏิสัมพันธ์ (interaction) ระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่าน กล่าวคือ เมื่อผู้เขียนใช้ "ลักษณะทางภาษาศาสตร์" (linguistic features) เขาช่วยในการถ่ายทอดความคิด ผู้อ่านก็ควรจะเข้าใจและอาศัย "ลักษณะทางภาษาศาสตร์" นั้น เป็นเครื่องช่วยให้สามารถอ่านได้อย่างถูกต้องและรวดเร็ว ดังนั้นผู้วิจัยจึงใคร่แบ่งชนิดของคำนำนอประโยคโดยอาศัยแนวทางจากเอกสารต่าง ๆ คือ

1. Reading : A Program of Instruction for the Elementary School <sup>2</sup>
2. Linguistics and the Teaching of Reading <sup>3</sup>
3. Rapid Review of English Grammar <sup>4</sup>
4. A Complete Course in Freshman English <sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Paul McKee, Reading : A Program of Instruction for the Elementary School, p. 184.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Carl A. Lefevre, Linguistics and the Teaching of Reading, pp. 128-130.

<sup>4</sup> Jean Praninskas, Rapid Review of English Grammar, pp. 87, 208, 282.

<sup>5</sup> Harry Shaw, A Complete Course in Freshman English, p. 63.



ตัวนำอนุประโยคชนิดต่าง ๆ ที่สรุปได้มีดังนี้

1. ตัวนำอนุประโยคที่ช่วยบอกให้ผู้อ่านทราบว่าข้อความที่ตามมาเป็นข้อความที่บอกเกี่ยวกับเวลา (time clause markers) ตัวอย่างของตัวนำอนุประโยคชนิดนี้ เช่น

while	before	as
when	after	as soon as
whenever	since	soon after
till	until	so long as

2. ตัวนำอนุประโยคที่บอกให้ผู้อ่านทราบว่าข้อความที่ตามมาเป็นข้อความที่บอกเกี่ยวกับสถานที่ (place clause markers) ตัวนำอนุประโยคชนิดนี้ ได้แก่

where	whenever	wherein
whereby	whereof	

3. ตัวนำอนุประโยคที่บอกให้ทราบว่า ข้อความในอนุประโยคนั้นเป็นข้อความที่บอกเกี่ยวกับจุดมุ่งหมาย (purposive clause markers) ตัวอย่างของตัวนำอนุประโยคชนิดนี้ ได้แก่

so that	in order that	that
in that	lest	

4. ตัวนำอนุประโยคที่บอกให้ทราบว่า ข้อความในอนุประโยคนั้นบอกเกี่ยวกับเงื่อนไข (conditional clause markers) ตัวนำอนุประโยคชนิดนี้ ได้แก่

if	though	although
even though	only	supposing
in case that	except	unless

5. ตัวนำอนุประโยคที่บอกให้ทราบว่า ข้อความในอนุประโยคนั้นบอกสาเหตุ บอกรผล หรือบอกเหตุผล (cause-effect and reason clause markers) ตัวนำอนุประโยคชนิดนี้ ได้แก่

since	for	because	why
whereas	due to the fact that		



6. คำนำอนุประโยคที่บอกให้ผู้อ่านทราบว่าข้อความในอนุประโยคบอกวิธีการหรือสภาพการ (method clause markers) คำนำอนุประโยคชนิดนี้ ได้แก่ how

7. คำนำอนุประโยคที่จะช่วยบอกให้ผู้อ่านทราบว่า ข้อความในอนุประโยคหมายถึงคำนาม ซึ่งอาจทำหน้าที่เป็นประธานหรือกรรมของประโยคก็ได้ (noun clause markers) คำนำอนุประโยคชนิดนี้ ได้แก่

that	who	whoever	whom
what	whatever	whatsoever	whomever
which	whichever		

8. คำนำอนุประโยคที่จะช่วยบอกให้ผู้อ่านทราบว่าข้อความทั้งหมดของอนุประโยคทำหน้าที่ขยายหรือเพิ่มรายละเอียดคำนามที่อยู่ข้างหน้าคำนำอนุประโยค (modifier clause markers) คำนำอนุประโยคชนิดนี้ ได้แก่

who	to whom
whom	with whom
which	in which
where	at which
that	about which

### ปรับทักกับการอ่าน

เป็นที่ยอมรับกันทั่วไปว่าศัพท์เป็นอุปสรรคสำคัญอย่างหนึ่งในการอ่าน เพราะหากผู้อ่านไม่สามารถตีความหมายของคำ โดยเฉพาะคำที่เป็นกุญแจสำคัญสำหรับการให้ความหมายกับประโยคแล้ว ผู้อ่านก็ย่อมจะไม่สามารถให้ความหมายของประโยคที่อ่านได้อย่างถูกต้อง เดวิด อี เอสกี (David E. Eskey)<sup>1</sup> ได้เน้นไว้อย่างชัดเจนว่า การอ่านในระดับสูงนั้น

<sup>1</sup> David E. Eskey, "Teaching Advanced Reading : The Structural Problem," in The Art of TESOL : Part Two, p. 211.

ผู้อ่านมักจะต้องเผชิญกับปัญหาหลายประการ ปัญหาเรื่องศัพท์ก็นับว่าเป็นปัญหาสำคัญประการหนึ่ง นอกจากนี้ กานดา ชรรวมงคล (Kanda Thammongkol)<sup>1</sup> ได้สรุปผลจากการศึกษาเรื่องความสามารถในการอ่านของนิสิตไทยระดับปริญญาตรี ไว้ว่า นิสิตไทยมีปัญหาเรื่องศัพท์มากที่สุด

วิธีการแก้ปัญหาเรื่องศัพท์มีหลายวิธี วิธีหนึ่งซึ่งผู้วิจัยเห็นว่าเหมาะสมที่จะนำมาใช้กับการอ่านในระดับสูงนี้ ได้แก่ การตีความหมายของศัพท์ที่โมรจึกมาก่อนโดยอาศัยบริบท ซึ่งได้แก่ การตีความหมายของคำโดยการพิจารณาความสัมพันธ์ของคำที่ต้องการทราบความหมายกับคำอื่น ๆ ในประโยคเดียวกัน หรือประโยคอื่น ๆ ในบทอ่านเดียวกัน ซึ่งย่อมหมายความว่าในการตีความหมายของคำนั้น ๆ จะต้องอาศัยการพิจารณาความหมายของคำอื่น ๆ ประกอบไปด้วย แฟรงค์ สมิท (Frank Smith)<sup>2</sup> กล่าวไว้ได้อย่างชัดเจนว่า การตีความหมายของคำใดคำหนึ่งอย่างใด ๆ นั้น นับว่าเป็นสิ่งยากมาก เพราะการใช้คำต้องเกี่ยวข้องกับซึ่งกันและกัน

ชาลส์ ออสกู๊ด และคณะ (Charles Osgood et al.)<sup>3</sup> กล่าวไว้ในทำนองเดียวกับ แฟรงค์ สมิท (Frank Smith)<sup>4</sup> ว่า ความหมายของคำขึ้นอยู่กับบริบท ซึ่งมีคำอื่น ๆ รวมอยู่ด้วย เบนท์ จาก็อบสัน (Bent Jacobson)<sup>5</sup> กล่าวว่า

<sup>1</sup> Kanda Thammongkol, "The English Reading Ability of Thai Undergraduate Students," in Reading: Insights and Approaches, eds. Edward M. Anthony and Jack C. Richards (Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1974), p. 78.

<sup>2</sup> Frank Smith, Understanding Reading, p. 36.

<sup>3</sup> Charles Osgood, George J. Suci, and Percy H. Tannenbaum, The Measurement of Meaning. (Urbana: University of Illinois Press, 1964), p. 275.

<sup>4</sup> Frank Smith, Understanding Reading, p. 36.

<sup>5</sup> Bent Jacobson, Transformational Generative Grammar. (New York: North-Holland Publishing Company, 1977), p. 15.

ในการอ่านภาษาอังกฤษนั้นมิใช่เพียงแต่เข้าใจการเรียงประโยคก็จะเข้าใจความหมายของประโยคที่อ่านได้ถูกต้อง เช่น ประโยค "John washed the car in the garage" มีไคสองความหมาย คือ

1) John washed the car / in the garage.

2) John washed / the car in the garage.

ดังนั้นการที่จะเข้าใจความหมายที่แท้จริงของประโยคดังกล่าว จึงเป็นเรื่องที่ผู้อ่านจะต้องตีความจากบริบทที่ประโยคนั้นปรากฏอยู่

เคนเนธ เอ็ม อาเรนดท์ และ เชอร์ลีย์ เอส ฮาเซลตัน (Kenneth M. Ahrendt and Shirley S. Haselton)<sup>1</sup> มีความเห็นว่า การรู้จักสังเกตและการมีทักษะในการใช้บริบทเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่งสำหรับการอ่านในระดับสูงและการอ่านอย่างใช้ความคิด ผู้สอนควรจะสอนให้ผู้เรียนรู้จักวิธีนำเอาความรู้เรื่องบริบทไปใช้ในการตีความหมายของคำใหม่ซึ่งยังไม่เคยเห็นมาก่อน ในทำนองเดียวกัน วิลเลียม ฟรานซิส แมคกี (William Francis Mackey)<sup>2</sup> ได้เน้นไว้ด้วยว่า ยิ่งบริบทชัดเจนเท่าไร โอกาสที่จะตีความหมายของคำที่ไม่ทราบมาก่อนได้อย่างถูกต้องก็มีมากขึ้นเท่านั้น

โรเบิร์ต เอ็ม วิลสัน (Robert M. Wilson)<sup>3</sup> มีความเห็นเช่นเดียวกับผู้เชี่ยวชาญทางการอ่านคนอื่น ๆ ดังกล่าวมาแล้ว และได้เน้นเพิ่มเติมอีกว่า หากผู้สอน

<sup>1</sup> Kenneth M. Ahrendt and Shirley S. Haselton, "Essential Reading Skills in Bookkeeping," Journal of Reading 16 (January 1973) : 316.

<sup>2</sup> William Francis Mackey, Language Teaching Analysis. (Indiana: Indiana University Press, 1965), p. 103.

<sup>3</sup> Robert M. Wilson, Diagnostic and Remedial Reading : For Classroom and Clinic, 2d ed. (Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1972), pp. 215-216.

พบว่าผู้เรียนยังไม่ได้เรียนรู้เรื่องปริบทก็ควรจะต้องรับสอนให้ผู้เรียนรู้จักการใช้และรู้จักการคาดคะเนปริบท แต่หากพบว่าผู้เรียนทราบเรื่องปริบทมาแล้ว ผู้สอนก็อาจเน้นเฉพาะการสอนให้ผู้เรียนรู้จักวิธีสังเกตปริบทเท่านั้น

โรเบิร์ต อีมานส์ (Robert Emans)<sup>1</sup> ได้กล่าวถึงประโยชน์ของปริบทไว้อย่างน่าสนใจว่า

1. ปริบทช่วยให้อ่านจำคำที่เคยพบมาก่อนแต่ลืมไปแล้วได้
2. ความรู้เรื่องปริบทอาจนำไปใช้รวมกับการวิเคราะห์คำแบบอื่น ๆ เพื่อตรวจสอบความหมายของคำที่ต้องการทราบ ซึ่งได้มาจากการอาศัยคำสัญญาณ (clues) ชนิดอื่นช่วยในการตีความว่าถูกต้องจริงหรือไม่
3. ปริบทช่วยให้สามารถทราบความหมายของคำได้อย่างรวดเร็ว ช่วยให้สามารถคาดคะเนได้ว่าคำที่ต้องการทราบควรจะหมายถึงอะไร ความสามารถเช่นนี้จะช่วยประหยัดเวลาในการอ่านได้
4. ปริบทช่วยให้สามารถอ่านคำได้ถูกต้อง เพราะมีคำในภาษาอังกฤษเป็นจำนวนมากที่ต้องทราบความหมายตามปริบทเสียก่อน จึงจะออกเสียงได้ถูกต้อง เช่น present.(n.) และ (present (v.))

นอกจากนี้ ชาลส์ อาร์ คูเปอร์ และ แอนโทนี อาร์ เพ็ทโรสกี (Charles R. Cooper and Anthony R. Petrosky)<sup>2</sup> ยังได้ชี้ให้เห็นความสำคัญของปริบทที่มี

<sup>1</sup> Robert Emans, "Context Clues," in Elementary Reading Instruction : Selected Materials, eds. Althea Beery, Thomas C. Barrett, and William R. Powell (Boston: Allyn and Bacon, 1969), pp. 198-199.

<sup>2</sup> Charles R. Cooper and Anthony R. Petrosky, "A Psycholinguistic View of the Fluent Reading Process," Journal of Reading 20 (December 1976), : 192.

ต่อการอ่าน แม้นักอ่านที่ชำนาญแล้วก็ยังต้องอาศัยบริบทเพื่อช่วยในการตีความหมายของคำ ทั้งนี้ก็เพราะความหมายของคำขึ้นอยู่กับบริบทของประโยค และบริบทของบทอ่านที่คำ ๆ นั้น ปรากฏอยู่. ดังจะเห็นได้จากคำว่า "island" ซึ่งถ้าพบอยู่คำเดียวโดด ๆ ผู้อ่านทั้งหลาย ก็จะบอกได้ทันทีว่าหมายถึง "เกาะ" แต่หากคำนี้ถูกใช้ในบริบทต่าง ๆ กัน ความหมายก็ เปลี่ยนไปตามบริบท คือ

1. We live on an island of affluence surrounded by poverty and despair.

2. The street crew printed a double yellow line around the pedestrian island.

3. The kamikaze crashed into the carrier's island and bounced off into the sea.

การอาศัยบริบทช่วยในการตีความหมายของคำ มิใช่เป็นการเดาอย่างไม่มีเหตุผล หากจะเรียกว่าเป็นการเดาก็เรียกได้ว่า "เดาอย่างใช้ความคิด" สาเหตุที่เราสามารถเดา ความหมายของคำต่าง ๆ ที่เราอาจไม่เคยทราบความหมายของคำนั้น ๆ มาก่อนได้ ก็เนื่องจาก ความจริงที่ว่า คำต่าง ๆ ที่ผู้เขียนเลือกใช้เพื่อสื่อความหมายมักจะเห็นคำที่จะต้องใช้ด้วยกัน หรือเป็นคำในชุดเดียวกัน เค็นเนธ เอส กูดแมน (Kenneth S. Goodman)<sup>1</sup> กล่าวว่า ในการอ่านนั้น ผู้อ่านจะต้องรู้จักการคาดคะเนและการเดา เพราะการอ่านก็คือ เกมการเดา ทางจิตวิทยาฝ่ายภาษา (a psycholinguistic guessing game) ในการอ่านเราจะ ต้องรู้จักการเลือกคำสันนิษฐานต่าง ๆ เพื่อช่วยในการเดา ดังนั้นผู้อ่านจึงควรรู้จักใช้บริบทช่วย ในการตีความหมายของสิ่งที่อ่าน

<sup>1</sup> Kenneth S. Goodman, "Reading : A Psycholinguistic Guessing Game," in Theoretical Models and Process of Reading, p. 498.

มาร์ค เอ คลาร์ก และ แซนดรา ซิลเบอร์สไตน์ (Mark A. Clarke and Sandra Silberstein)<sup>1</sup> มีความเชื่อว่าการเฝ้าความหมายของศัพท์โดยอาศัยปริบทเป็นทักษะที่สำคัญที่สุดสำหรับการตีความหมายของคำ และผู้อ่านควรทราบด้วยว่า ปริบทมีทั้งแบบที่ของอาศัยโครงสร้างและแบบที่ของอาศัยความหมาย (syntactic and semantic parameter) นอกจากนี้ในการสอนอ่าน ผู้สอนควรจะเน้นเรื่องการซ้ำซ้อนทางภาษา (redundancy of language) โดยผู้สอนอาจยกตัวอย่างชนิดต่าง ๆ ของปริบทที่ใช้สำหรับการตีความหมายของคำให้ผู้เรียนเห็นอย่างชัดเจน คลาร์ก และ ซิลเบอร์สไตน์ ได้ยกตัวอย่างของปริบท 5 ชนิด คือ

1. การเขียนคำหรือข้อความที่มีความหมายคล้ายกับคำที่ยาก (synonym in apposition) เช่น

Our uncle was a nomad, an incurable wanderer who never could stay in one place.

2. การให้คำที่มีความหมายตรงกันข้ามกับคำยาก (antonym) เช่น

While the aunt loved Marty deeply, she absolutely despised his twin brother, Smarty.

3. การให้สาเหตุและผลที่เกิดขึ้นเป็นเครื่องช่วยในการตีความหมายของคำยาก (cause and effect) เช่น

By surrounding the protesters with armed policemen, and by arresting the leaders of the movement, the rebellion was effectively quashed.

---

<sup>1</sup> Mark A. Clarke and Sandra Silberstein, "Toward a Realization of Psycholinguistics Principles in the ESL Reading Class," Language Learning 27 (June 1977) : 145-146.

4. การบอกหรือแสดงความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งของกับจุดมุ่งหมายในการกล่าวถึง  
 สิ่งนั้น หรือความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งของกับประโยชน์ (association between an  
 object and its purpose or use) เช่น

The scientist removed the treatise from the shelf and  
 began to read.

5. การบรรยายหรือการบอกรายละเอียดเกี่ยวกับคำยากคำนั้น (description)

Tom received a new roadster for his birthday. It is a  
 sport model, red with white interior and bucket seats, capable of  
 reaching speeds of more than 150 mph.

วิลเลียม อี นอร์ริส (William E. Norris)<sup>1</sup> มีความเห็นว่า การใช้บริบทช่วย  
 ในการตีความหมายของคำที่ไม่ทราบมาก่อนเป็นวิธีตรง และดีกว่าการวิเคราะห์คำ (word  
 analysis) บริบทที่ช่วยในการตีความหมายของคำอาจเป็นบริบทจากประโยคที่มีคำที่ผู้อ่าน  
 ต้องการทราบความหมาย หรือเป็นบริบทจากประโยคใกล้เคียงก็ได้ นอกจากนี้ นอร์ริส  
 (Norris)<sup>2</sup> ยังได้จำแนกประเภทของบริบทออกเป็นชนิดต่าง ๆ คล้ายกับ ลาร์รี เอ ฮาร์ริส  
 และ คาร์ล บี สมิท (Larry A. Harris and Carl B. Smith)<sup>3</sup> ไว้ดังนี้คือ

---

<sup>1</sup> William E. Norris, "Advanced Reading : Goals, Techniques,  
 Procedures," in The Art of TESOL : Part Two (Washington, D.C.:  
 English Teaching Forum, 1975), p. 207.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Larry A. Harris and Carl B. Smith, Reading Instruction:  
 Diagnostic Teaching in the Classroom, 2d ed. (New York: Holt, Rine-  
 hart and Winston, 1976), p. 223.

1. การที่ผู้เขียนให้ความหมายของคำที่ผู้อ่านต้องการทราบไว้แล้ว (definition)
2. การที่ผู้อ่านต้องนำเอาประสบการณ์ของตนเองมาช่วยในการตีความ (experience) ทั้งนี้ผู้เขียนจะต้องจัดปรับที่ผู้อ่านพอจะอาศัยประสบการณ์เดิม หรืออาจพอจินตนาการเอาได้ เพื่ออำนวยความสะดวกกับผู้อ่าน
3. การที่ผู้เขียนกำหนดปรับทศวรรษการเปรียบเทียบ หรือด้วยการชี้ให้เห็นความแตกต่างระหว่างคำที่ต้องการทราบกับคำที่ทราบความหมายอยู่แล้ว (comparison and contrast)
4. การที่ผู้เขียนให้คำที่พ้องความหมายกับคำที่ต้องการทราบไว้ในประโยค (synonym)
5. การที่ผู้เขียนใช้คำที่ต้องการทราบความหมาย เป็นคำสำหรับสรุปข้อความทั้งหมดที่กล่าวมาแล้ว (summary)

นอกจากนี้ ฮาร์ริส และ สมิท (Harris and Smith)<sup>1</sup> ยังได้เพิ่มชนิดของปรับอีกหนึ่งชนิด คือ

6. การที่ผู้เขียนพยายามใช้ถ้อยคำที่มักจะได้ยินเสมอ ๆ ในชีวิตประจำวันช่วยอธิบายความหมายของคำที่ต้องการทราบความหมาย (familiar expression)

ฮาร์ริส และ สมิท (Harris and Smith)<sup>2</sup> ยังได้กล่าวซ้ำอีกว่าการตีความหมายของคำโดยอาศัยปรับมิใช่เป็นสิ่งบังเอิญ แต่เป็นสิ่งที่เป็นไปได้จริง ๆ และหากจะให้โดยผลดีที่สุดแล้วผู้อ่านควรจะใช้ปรับทศวรรษกับเทคนิคการตีความหมายของคำวิธีอื่น ๆ ด้วย

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.



ลี ซี เคห์ตัน (Lee C. Deighton)<sup>1</sup> มีความเห็นคล้ายคลึงกับ ฮาร์วิส และ สมิท ในกรณีที่ว่า การอาศัยบริบทเพื่อช่วยในการตีความหมายของศัพท์เป็นสิ่งที่เป็นไปได้ และมีประโยชน์อย่างยิ่ง ทั้งนี้เพราะนักเขียนเป็นจำนวนมากโดยเฉพาะนักเขียนตำราทางกวีกรรม วา คำบางคำอาจใหม่และยากเกินไป จึงพยายามจัดหาบริบทไว้ช่วยให้อ่านเข้าใจความหมาย ของคำเหล่านั้น ยิ่งไปกว่านั้นผู้เขียนยังได้พยายามใช้คำสัญญาณ (signal words) ต่าง ๆ เพื่อเป็นการเตือนให้อ่านทราบล่วงหน้าว่าข้อความต่อไปจะเป็นบริบท เคห์ตัน (Deighton) แบ่งบริบทออกเป็น 7 ชนิด คือ

1. การให้คำจำกัดความของคำยาก (definition)
2. การใช้คำหรือข้อความที่มีความหมายใกล้เคียงกับคำที่ผู้เขียนนึกว่ายากสำหรับผู้อ่าน (restatement) คำสัญญาณที่ผู้เขียนอาจใช้เพื่อเป็นการเตือนให้อ่านทราบล่วงหน้าว่า ข้อความต่อไปจะเป็นข้อความที่มีความหมายคล้ายหรือเหมือนกับข้อความก่อนหน้า คำสัญญาณ ได้แก่ or, in other words และ that is
3. การยกตัวอย่างประกอบคำใหม่คำนั้นเพื่อช่วยให้ความหมายของคำ ๆ นั้น ชัดเจนขึ้น (examples) คำสัญญาณที่ใช้ ได้แก่ such as, like และ these [for example, for instance]
4. การขยายความของคำใหม่โดยใช้วลี หรืออนุประโยค (modifiers)
5. การอาศัยการคิดอย่างรอบคอบของผู้อ่านว่า คำใหม่คำนั้นควรจะมี ความหมาย ใดจึงจะอยู่ในประโยคหรือบทอ่านนั้นได้ (general context) ซึ่งขอมหมายความว่า บางครั้งผู้อ่านจำเป็นต้องตั้งสมมติฐานว่า คำนั้นควรจะหมายความว่าอย่างไร และเมื่ออ่านต่อไปแล้วผู้อ่านอาจยอมรับ (accept) หรือปฏิเสธ (reject) สมมติฐานนั้นเสียก็ได้
6. การให้คำที่มีความหมายขัดแย้งกับคำใหม่ (contrast) ซึ่งผู้เขียนอาจใช้ คำสัญญาณ "but" เพื่อเป็นการบอกให้อ่านทราบว่าตนกำลังจะให้ ความหมายตรงกันข้าม กับคำใหม่นั้น

<sup>1</sup> Lee C. Deighton, Vocabulary Development : Level 6. (New York: The Macmillan Company, 1964), pp. 26-39.



## 7. การอธิบายหรือบรรยายละเอียดเกี่ยวกับคำใหม่นั้น (details)

จอห์น เจ. เดอโบเออร์ (John J. DeBoer)<sup>1</sup> กล่าวว่า องค์ประกอบที่สำคัญประการหนึ่งในการปรับปรุงการอ่าน ได้แก่ การปรับปรุงความสามารถในเรื่องศัพท์ ผู้อ่านควรมีวิธีตีความหมายของคำได้โดยไม่ต้องเปิดพจนานุกรมบ่อย ๆ เพราะการเปิดพจนานุกรมบ่อยจนเกินไปจะทำให้อ่านได้ช้า และยังจะทำให้ผู้อ่านเกิดความท้อถอยอีกด้วย เดอโบเออร์ (DeBoer) ได้เสนอแนะให้ผู้อ่านรู้จักใช้บริบทในการตีความหมายของคำใหม่หรือคำที่ยังไม่ทราบความหมายมาก่อน โดยเสนอแนะบริบทไว้รวม 8 ชนิด คือ

1. การสังเกตคำพ้องความหมาย (synonym)
2. การสังเกตคำที่มีความหมายตรงกันข้าม (antonym)
3. การสังเกตคำหรือประโยคที่อยู่หน้าคำใหม่ที่ต้องการทราบความหมาย (previous word or sentence)
4. การสังเกตตัวอย่างที่ผู้เขียนยกมาประกอบคำใหม่คำนั้น (illustration)
5. การสังเกตเนื้อความรวม ๆ ของทั้งประโยค (general context)
6. การสังเกตข้อความที่ผู้เขียนใช้ชี้ความหมายของคำใหม่ (appositive)
7. การสังเกตประโยคที่ตามมาหลังจากที่ผู้อ่านพบคำใหม่คำนั้นแล้ว (following sentence)
8. การสังเกตคำจำกัดความที่ผู้เขียนให้ไว้ในประโยคที่คำใหม่ปรากฏอยู่ หรือในประโยคถัดไป (definition)

---

<sup>1</sup> John J. DeBoer, The New Building Better English, vol. 12 (Illinois: Harper & Row Publishers, 1961), pp. 308-309.

นอกจากเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการอ่านคงได้กล่าวมาแล้ว ยังมีการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน ทั้งในทางประเทศและในประเทศไทย ซึ่งผู้วิจัยเห็นสมควรนำมาประกอบการศึกษาดังต่อไปนี้

### การวิจัยในต่างประเทศ

ใน ค.ศ. 1963 รอย ซี โอ คอนเนล (Roy C. O'Donnel)<sup>1</sup> แห่ง มหาวิทยาลัย จูเนียร์ คอลเลจ ได้ทำการวิจัยความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสัมพัทธ์ทางโครงสร้างของประโยคกับความสามารถในการอ่านเอาความ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในรัฐเคนตักกี จำนวน 115 คน ผลปรากฏว่า (1) ความรู้ความถนัดไวยากรณ์มักจะควบคู่กับความสามารถในการรับรู้ความสัมพัทธ์ทางโครงสร้างของประโยค และ (2) ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสัมพัทธ์ทางโครงสร้างของประโยค กับความสามารถในการอ่านเอาความ ไม่สูงพอที่จะสนับสนุนว่าควรใช้การสอนโครงสร้างภาษาเป็นเครื่องช่วยพัฒนาความสามารถในการอ่านเอาความ

ต่อมาใน ค.ศ. 1965 ปีเตอร์ น็อบบล็อก (Peter Knoblock)<sup>2</sup> แห่ง มหาวิทยาลัยชิราคิวส์ ได้ศึกษาเกี่ยวกับกระบวนการอ่านของนักเรียนเกรด 2 ในรัฐมิชิแกน

<sup>1</sup> Roy C. O'Donnel, "A Study of the Correlation Between Awareness of Structural Relationship in English and Ability in Reading Comprehension," The Journal of Experimental Education 31 (March 1963), : 313-316.

<sup>2</sup> Peter Knoblock, "A Rorschach Investigation of the Reading Process," The Journal of Experimental Education 33 (September 1965) : 277-282.

ตอนใต้ ปรากฏว่า นักเรียนที่เข้าใจศัพท์ไค้ดีจะสามารถอ่านไค้ดี และนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านสูง จะสามารถใช้ภาษาไค้ดีกว่านักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านต่ำ

ใน ค.ศ.1970 บาร์บารา ลี เคอร์น สตุคท์ (Barbara Lee Dern Stoodt)<sup>1</sup> แห่งมหาวิทยาลัยแห่งรัฐโอไฮโอ ได้ทำการวิจัยความสัมพันธ์ระหว่างคำสันธานกับการอ่านเอาความของนักเรียนเกรด 4 โดยใช้ประชากรที่มีฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมต่าง ๆ กัน 3 ระดับ จากโรงเรียนรัฐบาลแห่งหนึ่งในเมืองแมนสฟิลด์ รัฐโอไฮโอ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า ความเข้าใจคำสันธานมีความสัมพันธ์กับการอ่านเอาความ และความเข้าใจคำสันธานมีความสัมพันธ์กับระดับสติปัญญา ต่อมาในปีเดียวกัน แฮร์ เจย์ เชลดอน (Harry Jay Sheldon)<sup>2</sup> แห่งมหาวิทยาลัยไอโอวา ได้ทำการศึกษาความสามารถในด้านไวยากรณ์กับความรู้ศัพท์ในส่วนที่เกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ในการอ่านและผลสัมฤทธิ์ในด้านศัพท์ ประชากรเป็นนักเรียนเกรด 1 จำนวน 133 คน โดยใช้แบบสอบ "Stanford Achievement Test" เป็นเครื่องมือในการวิจัย ผลปรากฏว่า ความสามารถทางด้านไวยากรณ์มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ในการอ่านและศัพท์ และในปีเดียวกันนี้ แอลวิน กราโนวสกี (Alvin Granowsky)<sup>3</sup> แห่งมหาวิทยาลัยเพนซิลเวเนีย ได้ทำการวิเคราะห์เกี่ยวกับความซับซ้อนของรูปประโยคที่นักเรียน

<sup>1</sup> Barbara Lee Dern Stoodt, "The Relationship Between Understanding Grammatical Conjunctions and Reading Comprehension," Dissertation Abstracts International 31 (March 1971) : 4635-4636 A.

<sup>2</sup> Harry Jay Sheldon, "An Investigation of Syntactical Ability and Vocabulary Knowledge of First Graders as Related to Reading and Vocabulary Achievement as Measured by the Stanford Achievement Test," Dissertation Abstracts International 32 (September 1971) : 1201 A.

<sup>3</sup> Alvin Granowsky, "A Formular for the Analysis of Syntactic Complexity of Primary Grade Reading Materials," Dissertation Abstracts International 32 (October 1971) : 1746-1747 A.

ชั้นประถม 2, 3 และ 4 ใคอ่าน ผลการวิเคราะห์สรุปได้ว่า (1) ความเข้าใจเรื่อง ไวยากรณ์จะช่วยให้เด็กเรียนพัฒนาในการอ่านขั้นสูงต่อไป (2) เด็กเรียนจะมีปัญหาในการอ่าน ขอความที่ประกอบควยไวยากรณ์ที่ยังไม่เคยพบมาก่อน และผู้วิจัยได้เสนอแนะว่าครูควรสอน โครงสร้างที่จำเป็นก่อนที่จะกำหนดให้เด็กเรียนอ่าน

ใน ค.ศ. 1971 บาร์บารา รัค รอสโซ (Barbara Rak Rosso)<sup>1</sup> แห่ง มหาวิทยาลัยแห่งรัฐโอไฮโอ ได้ทำการศึกษาคความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการจดจำ คำกับผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน โดยสุ่มตัวอย่างประชากรที่เป็นนักเรียนเกรด 4 จำนวน 132 คน (แยกเป็นหญิง 61 คน และ ชาย 71 คน) จากโรงเรียนรัฐบาลระดับกลางแห่งหนึ่ง ผลสรุปได้ว่า (1) ความสามารถในการจดจำคำกับทักษะการวิเคราะห์คำ (word analysis skills) มีความสัมพันธ์กันสูงกว่าความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการจดจำคำกับผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน (2) นักเรียนสามารถวิเคราะห์คำได้โดยอาศัยกฎเกณฑ์ซึ่งมีอยู่ในตนเอง แล้ว (internalized or subconscious rules) และ (3) สถิติปัญญามีความสัมพันธ์ กับความสามารถในการจดจำคำ แต่เพศไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการจดจำคำ และในปีเดียวกันนี้เอง วอเรน เชอร์แมน เฮย์ส (Warren Sherman Hays)<sup>2</sup> แห่ง มหาวิทยาลัยอาร์ิโซนา ก็ได้ทำการศึกษาคความสัมพันธ์ระหว่างการจดจำคำกับการอ่านเอาความ เช่นกัน ประชากรเป็นนักเรียนเกรด 2 และ เกรด 5 จากโรงเรียนในเมืองหลวงของ

<sup>1</sup> Barbara Rak Rosso, "The Relationship Between Knowledge of Word Recognition Generalizations and Reading Achievement," Dissertation Abstracts International 32 (January 1972) : 3873 A.

<sup>2</sup> Warren Sherman Hays, "Certain Relationship Between Word Recognition and Comprehension of Second and Fifth Grade Children," Dissertation Abstracts International 33 (August 1972) : 662-663 A.

รัฐอาริโซนา ผลสรุปได้ว่า (1) นักเรียนทั้ง 2 ระดับมีแนวโน้มที่จะใช้สิ่งแนะทางไวยากรณ์ (syntactic clue) และความหมายตามปริบท (semantic context) ช่วยในการตีความหมายของคำที่ไม่รู้จัก และ (2) ทักษะการจดจำคำมีผลเล็กน้อยต่อการอ่าน

๙ ใน ค.ศ. 1972 คอโรซี มารี อัลบานีซ (Dorothy Marie Albanese)<sup>1</sup> แห่งมหาวิทยาลัยฟอรัคแฮม ได้ทำการวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างความซับซ้อนของประโยคกับการอ่านเอาความ โดยใช้แบบสอบ "Metropolitan Reading Test" เป็นเครื่องมือ โดยเลือกประชากรจาก 3 โรงเรียนในเมืองนิวยอร์ก และแบ่งประชากรออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มละ 25 คน ดังนี้คือ นักเรียนเกรด 3 ที่มีความสามารถในการอ่านตามระดับชั้น นักเรียนเกรด 5 ที่มีความสามารถในการอ่านตามระดับชั้น และนักเรียนเกรด 5 ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำกว่าระดับชั้น จากนั้นทดสอบประชากรด้วยแบบสอบ "Kurs Test" ในแบบสอบมีประโยคที่ประกอบด้วย คุณศัพท์วลี วิเศษณ์วลี และวิเศษณ์ประโยค ผลการวิจัยสรุปได้ว่า (1) ความสามารถในการอ่านเอาความขึ้นอยู่กับความสามารถในการเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์ (2) ปัญหาเรื่องคุณศัพท์วลี วิเศษณ์วลี และวิเศษณ์ประโยค เป็นอุปสรรคสำคัญประการหนึ่งในการอ่าน และ (3) การสอนให้นักเรียนเข้าใจความสัมพันธ์ของโครงสร้างภายในประโยค มีส่วนช่วยในการอ่านของนักเรียนทั้งที่มีความสามารถในการอ่านตามระดับชั้น และที่มีความสามารถในการอ่านต่ำกว่าระดับชั้น ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของ เกรซ เอ็ม บรูคส์ (Grace M. Brooks)<sup>2</sup> ซึ่งได้ทำการวิจัยใน ค.ศ. 1974

<sup>1</sup> Dorothy Marie Albanese, "A Study of Complexity of Sentence Structure as a Factor in Reading Comprehension," Dissertation Abstracts International 33 (January 1973), : 3248 A.

<sup>2</sup> Grace M. Brooks, "An Investigation of the Relationship of Syntactic Complexity to Reading Comprehension," Dissertation Abstracts International 35 (May 1975) : 7163-7164 A.

เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของความซับซ้อนของโครงสร้างประโยคที่มีต่อการอ่านเอาความของนักเรียนเกรด 4 และเกรด 6 ซึ่งสรุปได้เช่นเดียวกันว่า ความซับซ้อนของโครงสร้างประโยคมีความสัมพันธ์กับการอ่าน และการสอนให้นักเรียนเข้าใจโครงสร้างประโยคที่ซับซ้อนจะช่วยให้อ่านได้ดีขึ้น

ใน ค.ศ. 1973 ชาลส์ เดวิด ฟอสต์ (Charles David Foust)<sup>1</sup> แห่งมหาวิทยาลัยรัฐโอไฮโอ ได้ทำการวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจคำพูดกับการอ่านเอาความของนักเรียนเกรด 4 ในโรงเรียนแห่งหนึ่งของรัฐโอไฮโอ จำนวน 127 คน ผู้วิจัยได้ใช้แบบสอบถามมาตรฐาน 2 ชุด เพื่อวัดระดับสติปัญญาและความสามารถในการอ่านของประชากร นอกจากนี้ผู้วิจัยได้สร้างแบบสอบขึ้นเอง 2 ชุด ชุดแรกเป็นแบบปรนัยชนิดเลือกตอบเพื่อวัดความเข้าใจการใช้คำพูด ชุดที่สองเป็นแบบสอบวัดความเข้าใจคำพูดแบบโคลซ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า (1) ความเข้าใจการใช้คำพูดมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการอ่านเอาความ (2) คำพูดที่ต่างกันมีความยากง่ายต่างกัน และ (3) ความเข้าใจการใช้คำพูดไม่มีความสัมพันธ์กับเพศ แต่มีความสัมพันธ์กับฐานะทางเศรษฐกิจสังคมและระดับสติปัญญา

ใน ค.ศ. 1975 คลิฟฟอร์ด ลอยด์ เฟอริ (Clifford Lloyd Ferry)<sup>2</sup> แห่งมหาวิทยาลัยโอเรกอน ได้ทำการวิจัยเรื่องความเชื่อมโยงของตัวนำที่แสดงความ

<sup>1</sup> Charles David Foust, "The Relationship Between Understanding Propositions and Reading Comprehension," Dissertation Abstracts International 34 (February 1974) : 4983-4984 A.

<sup>2</sup> Clifford Lloyd Ferry, "Discourse Coherence and Readability : A Study of the Effects of Coherence Marker Density on Reading Comprehension," Dissertation Abstracts International 36 (March 1976) : 5765 A.

สัมพันธของข้อความ (discourse coherence) กับความยากง่ายในการอ่าน โดยมีจุดประสงค์เพื่อศึกษาผลของความถี่ของตัวนำที่แสดงความสัมพันธ์ของข้อความตั้งแต่ระดับประโยคขึ้นไปที่มีต่อความสามารถในการอ่านเอาความ ประชากรที่ใช้ในการศึกษาได้แก่นักเรียนเกรด 10 จำนวน 261 คน โดยแบ่งออกเป็นกลุ่มเก่ง กลาง และอ่อน ตามความสามารถในการอ่าน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือข้อสอบมาตรฐานแบบโคลซช ผลปรากฏว่า ความถี่ของตัวนำที่แสดงความสัมพันธ์ของข้อความตั้งแต่ระดับประโยคขึ้นไปไม่มีผลต่อความสามารถในการอ่าน

ในปีต่อมา แจค ยูจีน ไฮเนส (Jack Eugene Haynes)<sup>1</sup> แห่งมหาวิทยาลัยนอร์ธเทิร์นอิลลินอยส์ ได้ทำการศึกษาวาดความเข้าใจในการอ่านและทักษะในการเข้าใจโครงสร้างลึกลับมีความสัมพันธ์กันหรือไม่ โดยใช้ประชากรที่เป็นนักเรียนเกรด 4, 5 และ 6 จำนวน 315 คน ของโรงเรียนชานเมืองทางตะวันออกเฉียงเหนือของรัฐอิลลินอยส์ โดยใช้แบบสอบ "Gates-MacGinitie Reading Test" เป็นเครื่องมือในการวิจัย ผลสรุปได้ว่า ความเข้าใจในการอ่านมีความสัมพันธ์กับทักษะในการเข้าใจโครงสร้างลึกลับ

ใน ค.ศ. 1977 เอลีน เอส ดีมอส (Elene S. Demos)<sup>2</sup> แห่งมหาวิทยาลัยวิสคอนซิน ได้ทำการศึกษาค้นคว้าความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการตีความหมายของคำโดยใช้ทักษะการตีคำที่เลือกสรรให้ (mastery of selected word attack

<sup>1</sup> Jack Eugene Haynes, "An Investigation of Deep Structure Recovery and its Relationship to Reading Comprehension," Dissertation Abstracts International 38 (October 1977) : 1874 A.

<sup>2</sup> Elene S. Demos, "The Relationship Between Mastery of Selected Word Attack Skills and Reading Performance," Dissertation Abstracts International 38 (April 1978) : 6066-6067 A.



skills) กับความสามารถในการอ่านของนักเรียนเกรด 3 และเกรด 4 กลุ่มละ 32 คน โดยใช้แบบสอบ "Gates-MacGinitie Reading Tests" รายการคำศัพท์ และแบบสอบ "Wisconsin Design" ซึ่งได้เลือกไว้เพื่อเป็นเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้ ผลปรากฏว่า ความสามารถในการตีความหมายของคำ ผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน และความสามารถในการใช้คำมีความสัมพันธ์กันในเชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .0001

ในปีเดียวกันนี้ แพทรีเซีย ดี โควอล (Patricia D. Kowal)<sup>1</sup> แห่งมหาวิทยาลัยเซาท์เทิร์นอิลลินอยส์ ได้ทำการทดลองสอนเพื่อศึกษาผลของความรู้ทางคำศัพท์และไวยากรณ์ที่มีต่อความสามารถในการอ่านของนักศึกษามหาวิทยาลัยปีที่ 1 โดยแบ่งประชากรออกเป็นกลุ่มทดลองจำนวน 100 คน และกลุ่มควบคุม 53 คน เริ่มต้นด้วยการทดสอบประชากรทั้ง 2 กลุ่ม ด้วยแบบสอบศัพท์ แบบสอบอ่าน และแบบสอบไวยากรณ์ จากนั้นจึงทำการสอนศัพท์ชุดเดียวกับที่ปรากฏในแบบสอบ (pre-test) แก่กลุ่มทดลอง และทำการสอนทักษะที่ไม่เกี่ยวข้องกับการอ่านแก่กลุ่มควบคุม เมื่อครบกำหนดแล้วให้ประชากรทั้ง 2 กลุ่ม เข้ารับการทดสอบศัพท์ซึ่งเป็นชุดเดียวกับที่สอบเมื่อครั้งแรก และแบบสอบอ่านต่างชุดกับที่สอบเมื่อครั้งแรก ผลการทดลองพอสรุปได้ว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองเรียนรู้ศัพท์จากการสอนในระหว่างการทดลอง แต่ผลจากการเรียนรู้ศัพท์ไม่ได้ช่วยพัฒนาความสามารถในการอ่าน นอกจากนี้ความสามารถทางไวยากรณ์ก็ไม่สัมพันธ์กับความสามารถในการอ่าน อย่างไรก็ตามผู้วิจัยได้สรุปไว้ว่า แบบสอบไวยากรณ์ที่ใช้ในการวิจัยไม่เหมาะสมกับกลุ่มประชากรกลุ่มนี้

<sup>1</sup> Patricia D. Kowal, "Effects of Word Knowledge and Syntax on the Reading Comprehension of High Risk University Freshmen," Dissertation Abstracts International 38 (April 1978) : 5886 A.

ในปีเดียวกันนี้ ลีโอนอร์ แกนโซว์ (Leonore Ganschow)<sup>1</sup> แห่งมหาวิทยาลัยซินซินเนติ ได้ทำการศึกษาลงของบริบทที่มีต่อการจดจำคำและการตีความหมายคำ ผู้วิจัยแบ่งประชากรออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 16 คน กลุ่มแรกมีอายุระหว่าง 13-15 ปี เป็นกลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านต่ำกว่าระดับชั้น และกลุ่มที่สองมีอายุต่ำกว่า 13 ปี เป็นกลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านตามระดับชั้น เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถาม 160 คำ และเรื่อง 4 เรื่อง ซึ่งตามคำศัพท์ 40 คำจากเรื่องที่ให้อ่าน ผลปรากฏว่า (1) ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับบริบทมีส่วนช่วยในการจดจำคำ การตีความหมายคำ และการใช้คำ (2) ความสามารถในการจดจำคำไม่สัมพันธ์กับความสามารถในการตีความหมายคำ และ (3) ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำกว่าระดับชั้นเป็นผู้ที่มีความสามารถทางภาษาต่ำ

#### การวิจัยในประเทศไทย

ใน พ.ศ. 2509 สุชา จันทน์เอม<sup>2</sup> ได้ทำการวิจัยความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจคำศัพท์และความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่สำเร็จชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยทำการศึกษากับเด็กชายหญิงซึ่งมีอายุระหว่าง 8-15 ปี จำนวน 312 คน

<sup>1</sup> Leonore Ganschow, "Effects of Context on Recognition of Words and Identification of Word Meanings by Reading Disabled Adolescents and Younger Normal Readers," Dissertation Abstracts International 39 (August 1978) : 808-809 A.

<sup>2</sup> สุชา จันทน์เอม, "ความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจคำศัพท์และความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่สำเร็จชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ในโรงเรียนประถมศึกษาบางแห่งในจังหวัดพระนคร" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต วิทยาลัยวิชาการศึกษาประสานมิตร, 2509).

ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจคำศัพท์และความเข้าใจในการอ่านมีความสัมพันธ์กันโดยมีค่า  $r = .74$  และมีนัยสำคัญทางสถิติ และเมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างปรากฏว่า เด็กหญิงมีความสามารถในการเข้าใจคำศัพท์สูงกว่าเด็กชาย

ต่อมาใน พ.ศ.2510 ดาวร สุนงกช.<sup>1</sup> ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนฝึกหัดครูประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาตอนต้น จำนวน 569 คน โดยทดสอบวัดสัมฤทธิ์ผล 3 ด้าน คือ ไวยากรณ์ คำศัพท์ และการอ่าน ผลปรากฏว่า นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนไวยากรณ์อยู่ในระดับค่อนข้างสูง ผลสัมฤทธิ์ด้านคำศัพท์อยู่ในระดับปานกลาง ส่วนผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอยู่ในระดับต่ำ และความสามารถในการเรียนภาษาอังกฤษทั้ง 3 ด้าน ดังกล่าว มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ใน พ.ศ.2513 เจือจันทร์ จงสถิตอยู่<sup>2</sup> ทำการวิจัยเพื่อศึกษาสถานภาพของครูที่สอนอ่านภาษาอังกฤษในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น และศึกษาวิธีสอน ปัญหาตลอดจนสัมฤทธิ์ผลในการอ่านของนักเรียน โดยทำการศึกษาจากครู 40 คน และนักเรียน 180 คน ผลการวิจัยที่เกี่ยวกับการอ่านพบว่า นักเรียนมีปัญหามากที่สุดเกี่ยวกับคำศัพท์ ส่วนกรณีที่นักเรียนรู้ความหมายศัพท์แต่ยังไม่เข้าใจเป็นเพราะไม่เข้าใจสำนวนและโครงสร้างของประโยค นักเรียนกลุ่มที่มีความสามารถสูง และกลุ่มที่มีความสามารถต่ำ มีความแตกต่างกันในเรื่องความสนใจในการอ่าน วิธีการอ่าน ตลอดจนอุปนิสัยในการอ่าน

<sup>1</sup> ดาวร สุนงกช., "ผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนฝึกหัดครูประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาตอนต้นของวิทยาลัยครู 3 แห่ง ในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต วิทยาลัยวิชาการศึกษา ประสานมิตร, 2510).

<sup>2</sup> เจือจันทร์ จงสถิตอยู่, "โครงการสอนอ่านภาษาอังกฤษในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต แผนกวิชามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2513).

ใน พ.ศ.2515 พิศรวัลย์ โกวิทวดี<sup>1</sup> ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจคำศัพท์และความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ผลปรากฏว่านักเรียนส่วนใหญ่ได้คะแนนความเข้าใจคำศัพท์และความเข้าใจในการอ่านอยู่ในระดับสูง ความเข้าใจคำศัพท์กับความเข้าใจในการอ่านมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ในปีเดียวกันนี้ สุธรรม ชาทะสิงห์<sup>2</sup> ได้ทำการวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ของความเข้าใจโครงสร้างและความหมายของศัพท์ภาษาอังกฤษ กับความสามารถในการอ่านเอาความ ของนักเรียนประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาระดับปีที่ 2 วิทยาลัยครูพระนครศรีอยุธยา จำนวน 310 คน ผลปรากฏว่า ความสามารถในการอ่านเอาความของนักเรียนมีความสัมพันธ์กับความสามารถทางโครงสร้างและศัพท์

---

<sup>1</sup> พิศรวัลย์ โกวิทวดี, "ความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจคำศัพท์ และความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5" (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต แผนกศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2515).

<sup>2</sup> สุธรรม ชาทะสิงห์, "ความสัมพันธ์ของความเข้าใจโครงสร้างและความหมายของศัพท์ (vocabulary) ภาษาอังกฤษกับความสามารถในการอ่านเอาความ (reading comprehension) ของนักเรียนชั้นประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาระดับปีที่ 2 ของวิทยาลัยครูพระนครศรีอยุธยา" (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต วิทยาลัยวิชาการศึกษา ประสานมิตร, 2515)

นอกจากนี้ พิณทิพย์ หวยเจริญ<sup>1</sup> ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาข้อผิดพลาดในการอ่านตำราเรียนภาษาอังกฤษของนิสิตปีที่สอง วิทยาลัยวิชาการศึกษาประสานมิตร และปทุมวัน จำนวน 175 คน เกี่ยวกับเรื่องข้อผิดพลาดทางด้านความเข้าใจโครงสร้างของภาษา คำศัพท์ และเนื้อเรื่องที่อ่าน ผลการวิจัยสรุปได้ว่า นิสิตในกลุ่มสูงมีข้อผิดพลาดทั้งสามค่าน้อยกว่านิสิตกลุ่มปานกลางและกลุ่มต่ำ นิสิตในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำมีข้อผิดพลาดทางด้านโครงสร้างของภาษาน้อยกว่าข้อผิดพลาดทางด้านความเข้าใจ และความหมายของศัพท์ แต่นิสิตกลุ่มปานกลางมีข้อผิดพลาดทางด้านโครงสร้างของภาษามากกว่าข้อผิดพลาดทางด้านความเข้าใจและความหมายของศัพท์ ส่วนข้อผิดพลาดทางด้านความเข้าใจและความหมายของศัพท์นั้น นิสิตทุกกลุ่มมีข้อผิดพลาดทางด้านทั้งสองในระดับใกล้เคียงกัน นอกจากนี้ยังพบว่า ข้อผิดพลาดด้านโครงสร้างของประโยคกับความหมายของศัพท์มีองค์ประกอบรวมกันมากที่สุด ข้อผิดพลาดทางด้านคำศัพท์กับความเข้าใจเรื่องราวที่อ่านมีองค์ประกอบรวมกันน้อยที่สุด ส่วนข้อผิดพลาดระหว่างความเข้าใจเรื่องราวที่อ่านกับโครงสร้างของประโยคมีความสัมพันธ์กันในระดับปานกลาง

ปีต่อมา กิ่งกาญจน์ นิลรัตน์<sup>2</sup> ได้ทำการวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์ กับความสามารถในการเรียนวรรณคดีอังกฤษของนิสิตวิชาเอกภาษาอังกฤษ วิทยาลัยวิชาการศึกษา 7 แห่ง ผลปรากฏว่า นิสิตโคตะแนน โครงสร้างไวยากรณ์สูงกว่าคะแนนวรรณคดี และความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์มี

<sup>1</sup> พิณทิพย์ หวยเจริญ, "การศึกษาข้อผิดพลาดในการอ่านตำราเรียนภาษาอังกฤษของนิสิตปีที่สอง วิทยาลัยวิชาการศึกษาประสานมิตรและปทุมวัน" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ วิทยาลัยวิชาการศึกษาประสานมิตร, 2515).

<sup>2</sup> กิ่งกาญจน์ นิลรัตน์, "ความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษกับความสามารถในการเรียนวรรณคดีอังกฤษ" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ วิทยาลัยวิชาการศึกษาประสานมิตร, 2516).

ความสัมพันธ์กับบรรพคี่สูงมาก ( $r = .85$ ) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และปรากฏว่า เครื่องหมายวรรคตอน (Punctuation and Capitalization) เป็นตัวพยากรณ์ อันดับสุดท้ายในบรรดาตัวพยากรณ์ทั้งหมด 7 อย่าง

ในปีเดียวกันนี้ วาริณี ศรีสมพงษ์<sup>1</sup> ได้ทำการวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่าง ความรู้ความเข้าใจไวยากรณ์และคำศัพท์ กับความสามารถในการอ่านอังกฤษของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่สอง จำนวน 370 คน ผลปรากฏว่า ความรู้ความเข้าใจไวยากรณ์ และคำศัพท์มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการอ่าน นอกจากนี้คะแนนไวยากรณ์และ คะแนนคำศัพท์รวมกันสามารถทำนายคะแนนความสามารถในการอ่านได้ด้วย

นอกจากนี้ กองกาญจน์ นิธิพงศ์<sup>2</sup> ได้ทำการศึกษาขอบกพร่องในการเขียน ของนิสิตวิชาเอกภาษาอังกฤษ ชั้นปีที่ 4 ของวิทยาลัยวิชาการศึกษา พบว่า นิสิตมีขอบกพร่อง ในการเข้าใจความหมายของศัพท์และสำนวนร้อยละ 86 ขอบกพร่องด้านการใช้โครงสร้างทางไวยากรณ์ร้อยละ 77 ขอบกพร่องด้านการสะกดคำร้อยละ 74 และขอบกพร่อง ในการใช้เครื่องหมายวรรคตอนร้อยละ 72 ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับเครื่องหมายวรรคตอน พบว่า นิสิตมีขอบกพร่องในการใช้เครื่องหมายเหล่านี้คือ Exclamation mark (!), Hyphen (-), Semicolon (;), Capital letter, Colon (:), Comma (,), Dash (—), Full stop (.), Quotation mark (" ") และ Apostrophe (')

<sup>1</sup> วาริณี ศรีสมพงษ์, "ความสัมพันธ์ระหว่างความรู้ความเข้าใจไวยากรณ์ และคำศัพท์ กับความสามารถในการอ่านอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่สาม" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต แผนกศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2516).

<sup>2</sup> กองกาญจน์ นิธิพงศ์, "การศึกษาขอบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษของ นิสิตวิทยาลัยวิชาการศึกษา" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต วิทยาลัยวิชาการศึกษา ประสานมิตร, 2516).

ในปี พ.ศ. 2518 จริยา อ่อนประไพ<sup>1</sup> ได้ทำการวิจัยความสัมพันธ์ระหว่าง ความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์และความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 200 คน ผลปรากฏว่า ความรู้ทางโครงสร้างไวยากรณ์ มีความสัมพันธ์อย่างสูงกับความเข้าใจในการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ในปีเดียวกันนี้ ะรินทิพย์ เจริญสุข<sup>2</sup> ได้ทำการวิจัยความสัมพันธ์ระหว่าง ความรู้ความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์ และคำศัพท์ภาษาอังกฤษ กับความสามารถในการอ่านของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่สี่ แผนกวิทยาศาสตร์ จำนวน 180 คน ผลการวิจัยสรุปได้ว่า ความรู้ความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์และคำศัพท์มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการอ่าน คะแนนความรู้ความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์และคำศัพท์รวมกัน ทำนายความสามารถในการอ่านได้ นักเรียนชายและนักเรียนหญิงไม่มีความแตกต่างกันในเรื่องความสามารถด้านคำศัพท์และการอ่าน แต่โดยเฉลี่ยแล้วนักเรียนชายมีความสามารถทางไวยากรณ์สูงกว่านักเรียนหญิง

---

<sup>1</sup> จริยา อ่อนประไพ, "ความสัมพันธ์ระหว่างความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์และความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่สาม" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต แผนกศึกษาศาสตร์ บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2518).

<sup>2</sup> ะรินทิพย์ เจริญสุข, "ความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์ คำศัพท์ภาษาอังกฤษกับการอ่านเอาเรื่องของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่สี่" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต แผนกศึกษาศาสตร์ บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2518).

ใน พ.ศ.2520 สมศักดิ์ บุญสาธร<sup>1</sup> ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจการใช้คำสันธานกับความเข้าใจในการอ่าน โดยใช้ตัวอย่างประชากรนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาระดับสูง จำนวน 204 คน ผลปรากฏว่า ความเข้าใจการใช้คำสันธานมีความสัมพันธ์กับความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ

ในปีเดียวกันนี้ ผจงกาญจน์ ท้าวทอง<sup>2</sup> ได้ทำการศึกษาองค์ประกอบบางประการที่มีผลต่อความสามารถในการอ่านเร็ว ของนักเรียนวิชาเอกภาษาอังกฤษ ระดับป.ศ.สูง โดยศึกษาว่า ความสามารถในการเข้าใจโครงสร้างประโยค ความสามารถในการจับใจความสำคัญ และความสามารถในการอ่านข้ามคำ มีความสัมพันธ์กับการอ่านเร็วหรือไม่ ในแบบทดสอบที่เกี่ยวกับโครงสร้างประโยค ประกอบด้วยความสามารถในการอ่านเป็นหน่วยโครงสร้าง ความสามารถในการแยกแยะกณฑ์ประโยค (compound sentence) สังกรประโยค (complex sentence) และประโยคประกอบเชิงซ้อน (compound-complex sentence) ให้เป็นเอกัตถประโยค (simple sentence) และความสามารถในการเข้าใจความหมายจากการใช้เครื่องหมายวรรคตอน ปรากฏผลข้อหนึ่งว่า ความสามารถในการเข้าใจโครงสร้างประโยคมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการอ่านเร็ว

<sup>1</sup> สมศักดิ์ บุญสาธร, "ความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจการใช้คำสันธานกับความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2520).

<sup>2</sup> ผจงกาญจน์ ท้าวทอง, "องค์ประกอบบางประการที่มีผลต่อความสามารถในการอ่านเร็วของนักเรียนฝึกหัดครูระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาระดับสูงที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นวิชาเอก" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2520).



ใน พ.ศ.2521 ยาใจ คำภา<sup>1</sup> ได้ศึกษาเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจคำสัญญาณกับความสามารถในการอ่านเร็วเมื่ออ่านเพื่อจับใจความสำคัญ และเมื่ออ่านเพื่อความเข้าใจอย่างถ่องแท้ โดยทำการศึกษากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 390 คน พบว่า ความเข้าใจคำสัญญาณมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติกับการอ่านเพื่อจับใจความสำคัญ และการอ่านเพื่อความเข้าใจอย่างถ่องแท้ และพบว่าความเข้าใจคำสัญญาณมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการอ่านเร็วเมื่ออ่านเพื่อความเข้าใจอย่างถ่องแท้

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านทั้งในต่างประเทศและในประเทศไทย สรุปได้ว่า ผลของการวิจัยในต่างประเทศมีทั้งที่สนับสนุนและไม่สนับสนุนว่าความสามารถในการอ่านมีความสัมพันธ์กับความรู้ความเข้าใจไวยากรณ์และศัพท์ แต่ผลของการวิจัยในประเทศไทยแสดงให้เห็นว่า ความสามารถในการอ่านมีความสัมพันธ์กับความรู้ความเข้าใจไวยากรณ์และศัพท์ อย่างไรก็ตาม ยังไม่ปรากฏว่ามีผู้ใดทำการศึกษาเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านกับความเข้าใจการใช้เครื่องหมายวรรคตอน คำนำอนุประโยค และปริบท ผู้วิจัยจึงจะสนใจที่จะศึกษาวา องค์ประกอบต่าง ๆ ดังกล่าวมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการอ่านของนักเรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศหรือไม่

ศูนย์วิจัยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

<sup>1</sup> ยาใจ คำภา, "ความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจคำสัญญาณกับความสามารถในการอ่านเร็วเมื่ออ่านเพื่อจับใจความสำคัญ และเมื่ออ่านเพื่อความเข้าใจอย่างถ่องแท้" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 2521).