

การศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5
ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน



นางสาวดวงพร จริจิตไพบูลย์

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต

สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ภาควิชามัธยมศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2545

ISBN 974-17-2998-7

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A STUDY ON ENGLISH READING STRATEGIES OF
MATHAYOM SUKSA FIVE STUDENTS WITH DIFFERENT ENGLISH READING
COMPREHENSION ABILITIES



Miss Duangporn Jaritpaibul

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Master of Education in Teaching English as a Foreign Language

Department of Secondary Education

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic Year 2002

ISBN 974-17-2998-7

หัวข้อวิทยานิพนธ์ การศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5
ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

โดย นางสาวดวงพร จริจิตไพบูลย์

สาขาวิชา การสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

อาจารย์ที่ปรึกษา ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุมาลี ชีโนกุล

อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อัมพร ม้าคนอง

คณะกรรมการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้หัวข้อวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่ง
ของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาวิทยาศาสตรบัณฑิต

..... คณบดีคณะครุศาสตร์
(รองศาสตราจารย์ ดร. ไพฑูรย์ สินลารัตน์)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

..... ประธานกรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร. สุวัฒนา อุทัยรัตน์)

..... อาจารย์ที่ปรึกษา
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุมาลี ชีโนกุล)

..... อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อัมพร ม้าคนอง)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. จันทร์ทรงกลด คชเสนี สุทธิพิบูลย์)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อารักสา ชินวรรณ)

ดวงพร จริจิตไพบุลย์ : การศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน (A STUDY ON ENGLISH READING STRATEGIES OF MATHAYOM SUKSA FIVE STUDENTS WITH DIFFERENT ENGLISH READING COMPREHENSION ABILITIES) อ.ที่ปรึกษา : ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุมาลี ชีโนกุล
อ.ที่ปรึกษาร่วม : ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อัมพร ม้าคนอง, 158 หน้า. ISBN 974-17-2998-7

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน และ 2) เพื่อเปรียบเทียบกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

ตัวอย่างประชากร คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 แผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานครในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2545 จำนวน 397 คน ซึ่งผู้วิจัยได้จำแนกตัวอย่างประชากรออกเป็น 2 กลุ่มตามความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ คือ กลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงจำนวน 24 คน และกลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำจำนวน 24 คน รวมจำนวนทั้งสิ้น 48 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ แบบสอบถามวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ เพื่อความเข้าใจที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น และได้รับการตรวจแก้ไขจากผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างประชากรดังกล่าวโดยใช้วิธีการรายงานตนเองออกมาเป็นคำพูด (Self-reports) แบบแสดงความคิดเห็นหลังออกมาเป็นคำพูด (Retrospective technique) ซึ่งผู้วิจัยได้ทำการบันทึกเทปข้อมูล และถอดเทปข้อมูล ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยอีก 1 ท่าน นำข้อมูลมาวิเคราะห์กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ หาค่ามัชฌิมเลขคณิต ความถี่ ร้อยละ ผู้วิจัยใช้สถิติทดสอบไค-แอสควร์ เพื่อทดสอบสมมติฐาน

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิดมากที่สุด และใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจน้อยที่สุด และเมื่อจำแนกตามความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ พบว่า นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ ทั้งในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ ใช้กลวิธีเช่นเดียวกัน คือ ใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิดมากที่สุด และใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจน้อยที่สุด

2. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน ใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิด ด้านอภิปัญญา และด้านการชดเชย แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ภาควิชา.....มัธยมศึกษา.....

สาขาวิชา.....การสอนภาษาอังกฤษ.....

ปีการศึกษา.....2545.....

ลายมือชื่อนิสิต.....

ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา.....

ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษาร่วม.....

4383688927 : MAJOR TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

KEYWORD : ENGLISH READING STRATEGIES / ENGLISH READING COMPREHENSION ABILITY /

DUANGPORN JARIJITPAIBUL : A STUDY ON ENGLISH READING STRATEGIES OF

MATHAYOM SUKSA FIVE STUDENTS WITH DIFFERENT ENGLISH READING

COMPREHENSION ABILITIES. THESIS ADVISOR: ASST. PROF. SUMALEE CHINOKUL,

Ph.D., CO-THESIS ADVISOR: ASST. PROF. AMPORN MAKANONG, Ph.D., 158 pp.

ISBN 974-17-2998-7

The purposes of this study were to 1) study the English reading strategies used by Mathayom suksa five students with different English reading comprehension ability and 2) compare the difference between two English reading comprehension abilities groups ; namely, advanced and low reading levels in their English reading strategies use.

A total of 397 Mathayom suksa five students (Science and Mathematics program) from different schools in Bangkok were assigned into two groups of English reading comprehension ability: advanced and low levels. The instrument used in this study was the English reading comprehension test constructed by the researcher and approved by three language-teaching specialists. The researcher conducted a self-report analysis using retrospective technique with a total 48 students, 24 students with advanced reading comprehension ability and 24 students with low reading comprehension ability. The students verbalized their thoughts immediately after completing the reading comprehension test. The data were tape recorded, transcribed, coded by the researcher and the other research assistant, then analyzed for mean, frequencies and percentage . Chi-square analysis was performed to test the hypothesis.

The results of this study were as follows:

1. Mathayom suksa five students used the cognitive reading strategy more frequently than any other strategies and the affective reading strategy was the least frequently used strategy. The results also demonstrated that, in each group of students, the cognitive strategy was the most frequently used strategy while the use of affective strategies was reported as the least one.

2. Mathayom suksa five students with advanced and low reading comprehension ability significantly differed in their use of cognitive, metacognitive and compensatory reading strategy at the .05 level.

Department...Secondary Education...

Field of study Teaching English.....

Academic year2002.....

Student's signature.....

Advisor's signature.....

Co-advisor's signature

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความสำเร็จอย่างสูงจาก ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุมาลี ชีโนกุล อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัมพร ม้าคนอง อาจารย์ที่ปรึกษาร่วมวิทยานิพนธ์ ที่ให้คำแนะนำ ตรวจสอบแก้ไขข้อบกพร่องต่างๆ เกี่ยวกับวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ พร้อมทั้งให้คำแนะนำที่เป็นประโยชน์กับผู้วิจัยทั้งในเรื่องการเรียน การทำงาน และการดำเนินชีวิต ด้วยความเมตตา และเอาใจใส่มาโดยตลอด ขอกราบขอบพระคุณอาจารย์เป็นอย่างสูงมา ณ ที่นี้ด้วย

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.สุวัฒนา อุษัยรัตน์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จันทร์ทรงกลด ศษ.เสณี สุทธิพิบูลย์ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อาภัสรา ชินวรรโณ กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ที่ได้กรุณาให้คำแนะนำแก้ไขข้อบกพร่องต่างๆ เพื่อให้วิทยานิพนธ์ฉบับนี้มีความถูกต้องสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่าน ที่ได้กรุณาตรวจและให้ข้อเสนอแนะทางด้านความเหมาะสม และความถูกต้องของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ขอขอบพระคุณผู้บริหาร คณาจารย์ โรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ กรุงเทพมหานคร และขอบคุณนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่เป็นตัวอย่างประชากรที่ให้ความอนุเคราะห์และร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ และขอขอบคุณบัณฑิตวิทยาลัย ที่ได้สนับสนุนทุนบางส่วนในการทำวิทยานิพนธ์ครั้งนี้

ทำยนี้ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ คุณพ่อ คุณแม่ รุ่นพี่ทุกๆ คน และเพื่อนคุณพ่อ คุณแม่ ทุกๆ คน และขอขอบคุณ พี่สาว น้องสาว และเพื่อนๆ ที่ได้สนับสนุนช่วยเหลือในหลายๆ ด้าน และเป็นกำลังใจให้แก่ผู้วิจัยมาโดยตลอด

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ดวงพร จริจิตไพบูลย์

สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ	ช
สารบัญตาราง.....	ณ
บทที่	
1. บทนำ.....	
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
วัตถุประสงค์ของการวิจัย	5
สมมติฐานการวิจัย	5
ขอบเขตของการวิจัย.....	6
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	6
2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	10
การอ่านเพื่อความเข้าใจ	11
กลวิธีในการอ่าน	35
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	
งานวิจัยภายในประเทศ	47
งานวิจัยในต่างประเทศ.....	49
3. วิธีดำเนินการวิจัย	
การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	54
ประชากรและการสุ่มตัวอย่างประชากร	54
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	56
การเก็บรวบรวมข้อมูล	67
การจัดดำเนินการข้อมูล.....	68
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	80

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
4. ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	84
5. สรุปผลงานวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	97
รายการอ้างอิง.....	118
ภาคผนวก.....	128
ภาคผนวก ก รายนามผู้ทรงคุณวุฒิและผู้ช่วยวิจัย.....	129
ภาคผนวก ข หนังสือขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิและขอความร่วมมือในการวิจัย	131
ภาคผนวก ค ค่าความยากง่าย และค่าอำนาจจำแนกของแบบสอบวัดความสามารถ ในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ	139
ภาคผนวก ง ผลการวิเคราะห์ข้อคำถามที่ใช้ในหนังสือเรียนวิชาภาษาอังกฤษหลัก 13-14	142
ภาคผนวก จ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	144
ภาคผนวก ฉ การวิเคราะห์ความยากง่ายของบทอ่าน	152
ภาคผนวก ช การหาค่าความสอดคล้องระหว่างผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย	155
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์	158

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
1.	แสดงจำนวนตัวอย่างประชากรนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียน สังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร ในปีการศึกษา 2545.....	56
2.	แสดงจำนวนข้อคำถามที่ใช้ในแบบสอบวัดความสามารถในการอ่าน ภาษาอังกฤษ ในแต่ละระดับ	59
3.	แสดงผลการวิเคราะห์ค่าความยาก (Level of difficulty) และค่าอำนาจ จำแนก (Power of discrimination) ของแบบสอบวัดความสามารถในการ อ่านเพื่อความเข้าใจภายหลังการทดลองใช้ครั้งที่ 1.....	63
4.	แสดงจำนวนข้อสอบที่นำไปปรับปรุงเพื่อใช้ในการทดลองใช้ครั้งที่ 2	63
5.	แสดงผลการวิเคราะห์ค่าความยาก (Level of difficulty) และค่าอำนาจ จำแนก (Power of discrimination) ของแบบสอบวัดความสามารถในการ อ่านเพื่อความเข้าใจภายหลังการทดลองใช้ครั้งที่ 2.....	66
6.	แสดงจำนวนข้อคำถามที่ใช้ในแบบสอบวัดความสามารถในการอ่าน ภาษาอังกฤษในแต่ละระดับ.....	66
7.	ค่าความถี่และค่าร้อยละของการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำแนกตามความสามารถในการอ่าน ภาษาอังกฤษ.....	84
8.	ค่าความถี่และค่าร้อยละของการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้าน ความรู้ความคิด (Cognitive reading strategies) ของนักเรียนชั้น มัธยมศึกษาปีที่ 5 จำแนกตามความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ.....	85
9.	ค่าความถี่และค่าร้อยละของการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอภิ ปัญญา (Metacognitive reading strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ปีที่ 5 จำแนกตามความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ.....	86
10.	ค่าความถี่และค่าร้อยละของการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้าน อารมณ์ และจิตใจ (Affective reading strategies) ของนักเรียนชั้น มัธยมศึกษาปีที่ 5 จำแนกตามความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ.....	87
11	ค่าความถี่และค่าร้อยละของการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านการ ชดเชย (Compensatory reading strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ปีที่ 5 จำแนกตามความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ	88

สารบัญญัตินำ (ต่อ)

ตาราง	หน้า
12. เปรียบเทียบความถี่การใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ.....	89
13. เปรียบเทียบความถี่การใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิด (Cognitive reading strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ	90
14. เปรียบเทียบความถี่การใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอภิปัญญา (Metacognitive reading strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ.....	91
15. เปรียบเทียบความถี่การใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจ (Affective reading strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ.....	92
16. เปรียบเทียบความถี่การใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านการชดเชย (Compensatory reading strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ.....	93
17. จำนวนการใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำใช้แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05.....	94
18. เปรียบเทียบความถี่การใช้กลยุทธ์ในการทำแบบสอบ (Test-taking strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ.....	95

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ในปัจจุบันนี้การติดต่อสื่อสารระหว่างชนชาติต่าง ๆ ในโลกดำเนินไปอย่างรวดเร็ว เพราะเกิดจากการพัฒนาเทคโนโลยีสารสนเทศที่ทันสมัยทำให้โลกอยู่ในสภาพที่ไร้พรมแดน (Globalization) ผู้คนมีการติดต่อสื่อสารโดยใช้ภาษาอังกฤษกันมากขึ้นเพราะเป็นภาษาสากล (English as an international language) ที่มีความจำเป็นต่อผู้คนต่างชาติ ต่างภาษา และต่างวัฒนธรรมในการติดต่อสื่อสารระหว่างกัน ดังจะเห็นได้จากคำกล่าวของ K.K. Sridhar (1996 อ้างถึงใน Jenkins, 1996: 10) ที่ว่า “ผู้เรียนภาษาอังกฤษมุ่งที่จะเรียนภาษาเพื่อใช้สื่อสารกับผู้พูดที่มาจากประเทศต่าง ๆ ไม่เฉพาะกับเจ้าของภาษาเท่านั้น” ภาษาอังกฤษจึงมีบทบาทสำคัญอย่างมากกับกระแสการเปลี่ยนแปลงของโลกในยุคปัจจุบัน

สำหรับประเทศไทย ภาษาอังกฤษมีความสำคัญมากยิ่งขึ้นทั้งในด้านการดำเนินชีวิตประจำวันและด้านการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งการศึกษาขั้นสูง เพราะตำราทางวิชาการขั้นสูงส่วนมากจัดพิมพ์เป็นภาษาอังกฤษ ผู้ที่มีความรู้ภาษาอังกฤษจึงสามารถเข้าใจความคิดทัศนคติวัฒนธรรมของชนชาติอื่น ๆ ตลอดจนความก้าวหน้าทางวิชาการด้านต่าง ๆ และความเคลื่อนไหวของโลกทั้งทางด้านการเมือง เศรษฐกิจ สังคมและอื่น ๆ ได้เป็นอย่างดี (สุมิตรา อังวัฒนกุล, 2535: 31) ดังนั้นหลักสูตรการศึกษาของไทยจึงได้กำหนดให้มีการเรียนภาษาอังกฤษทุกระดับ โดยเน้นให้การเรียนการสอนภาษาอังกฤษมีจุดประสงค์เพื่อการสื่อสารเป็นสำคัญ กล่าวคือ มุ่งให้ผู้เรียนมีความสามารถภาษาทั้ง 4 ทักษะ คือ ฟัง พูด อ่าน เขียน และยังเน้นให้สามารถใช้ภาษาในการสื่อสารได้เหมาะสมกับกาลเทศะ (กรมวิชาการ, 2539: 19)

โดยทั่วไปแล้วการเรียนภาษาอังกฤษทั้ง 4 ทักษะ ได้แก่ การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนนั้น ทักษะการอ่านเป็นทักษะที่มีความสำคัญมากที่สุด เพราะผู้เรียนมีโอกาสใช้ทักษะการฟัง การพูด และการเขียนภาษาอังกฤษน้อยกว่าทักษะการอ่าน (สุภัทรา อักษรานุเคราะห์, 2532) นอกจากนี้ Alderson (1984: 1) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการอ่านภาษาอังกฤษไว้ว่า “การอ่านมีความสำคัญและความจำเป็นมากสำหรับการศึกษาค้นคว้าทางวิชาการ งานอาชีพและการพัฒนาส่วนบุคคล ทั้งนี้เพราะความรู้ต่าง ๆ ที่ตีพิมพ์นั้นเป็นภาษาอังกฤษเป็นส่วนใหญ่”

ดังนั้นทักษะการอ่านจึงเป็นเครื่องมือสำคัญในการค้นคว้าหาความรู้เพื่อที่จะนำความรู้นั้นมาพัฒนาความสามารถแต่ละคนให้มีการเรียนรู้ที่ดีขึ้น โดยเฉพาะผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Grabe, 1991: 375) เพราะเป็นทักษะพื้นฐานในการพัฒนาความรู้ความคิดด้านการวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมินคุณค่าในการเรียนรู้ด้วยตนเองของผู้เรียน ซึ่งสามารถนำไปสู่การพัฒนาความรู้ในศาสตร์ต่าง ๆ ควบคู่กับการพัฒนาความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษอีกด้วย (Grabe and Stoller, 2001: 187)

การอ่านที่ดีและมีประสิทธิภาพนั้นมิใช่แต่เพียงผู้อ่านสามารถอ่านออกเสียงได้ถูกต้อง อ่านได้รวดเร็ว หรือจดจำเรื่องที่อ่านได้เท่านั้น จุดสำคัญอยู่ที่ว่าผู้อ่านจะต้องเกิด “ความเข้าใจ” (Comprehension) ในเรื่องราวหรือสาระสำคัญของเนื้อหาที่อ่านด้วย เพราะเมื่อผู้อ่านเกิดความเข้าใจในสิ่งที่อ่านแล้ว จะสามารถนำสิ่งที่ตนอ่านจนเกิดความเข้าใจไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน และการศึกษาเล่าเรียนได้ ดังนั้นความเข้าใจในสิ่งที่อ่านจึงเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ (Nuttal, 1996: 3-4) เพราะการอ่านมิใช่เป็นเพียงการตีความหมายตามตัวอักษรเท่านั้น แต่เป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวอักษรและกระบวนการภายในสมองของผู้อ่านที่ต้องใช้ความคิดเพื่อสร้างความหมาย โดยนำเอาพื้นความรู้หรือประสบการณ์เดิมที่สะสมอยู่ในตนเองเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านออกมาช่วยทำความเข้าใจเรื่องราวที่อ่าน และความเข้าใจที่ถูกต้องจะเกิดจากการที่ผู้อ่านสามารถเชื่อมโยงพื้นความรู้เดิมที่มีอยู่ในเรื่องที่อ่านให้สอดคล้องกับข้อมูลที่อ่านได้ (Carrell, 1989: 76; Hudelson, 1994 อ้างถึงใน Ediger, 2001: 154) ซึ่งทักษะในการอ่าน (Reading skills) และกลวิธีในการอ่าน (Reading strategies) ก็เป็นองค์ประกอบหนึ่งที่มีส่วนช่วยในการอ่านเพื่อให้เกิดความเข้าใจ เนื่องจากผู้อ่านต้องใช้ความคิดเพื่อแก้ปัญหาหรือให้เหตุผล โดยใช้วิธีการวิเคราะห์ แยกแยะ ตัดสิน ประเมิน และสังเคราะห์สิ่งที่อ่าน ก่อนจะเกิดความเข้าใจได้อย่างสมบูรณ์ (Feitelson, 1973: 45; Dechant, 1982: 312; Loew, 1984: 301; Block, 1986: 463-464; Grabe, 1997 อ้างถึงใน Hayashi, 1999: 114)

ดังนั้นอาจสรุปได้ว่า ความเข้าใจในการอ่านจะเกิดขึ้นได้ต้องอาศัยองค์ประกอบที่สำคัญในการอ่าน 3 ประการ คือ ความรู้ทางภาษาที่ใช้ในบทอ่านด้านคำศัพท์ โครงสร้างทางไวยากรณ์ ตลอดจนความสามารถในการแปลความหมายจากบริบท พื้นความรู้เดิมหรือประสบการณ์เกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน และทักษะหรือกลวิธีในการอ่านของผู้เรียน (Bernhardt, 1991) อย่างไรก็ตาม ได้มีนักการศึกษาจำนวนหนึ่งมุ่งเน้นความสำคัญของการศึกษาองค์ประกอบด้านกลวิธีในการอ่านของผู้เรียนภาษาที่สอง (Carrell, 1983; Anderson, 1991; Cohen, 1997 อ้างถึงใน Hayashi, 1999: 114) เพราะจากงานวิจัยหลาย ๆ ชิ้น พบว่า การสอนทักษะหรือกลวิธีในการอ่านให้กับ

ผู้เรียนภาษาที่สอง สามารถพัฒนาความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของผู้เรียนได้ (Aebersold and Field, 1997; Anderson, 1999) และผู้เรียนที่มีระดับความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่างกันก็จะมีการใช้กลวิธีในการอ่านแตกต่างกันไปด้วย (Brown, 1994; Janzen, 1996)

Coady (1979) และ Anderson (1999: 82) ได้กล่าวถึงความสำคัญของกลวิธีในการอ่านไว้ว่า การที่ผู้อ่านจะสามารถพัฒนาความสามารถในการอ่านภาษาที่สองได้ จะต้องอาศัยการพัฒนาการอ่านโดยใช้กลวิธีในการอ่านแตกต่างกันไปตามระดับความสามารถและลักษณะของผู้เรียน ซึ่งสามารถนำไปปรับใช้และพัฒนาความสามารถในการอ่านของตนเองให้มีประสิทธิภาพสูงสุด และครูผู้สอนควรสอนให้ผู้อ่านรู้จักใช้กลวิธีในการอ่านที่เหมาะสม เพื่อช่วยให้ผู้อ่านสามารถเข้าใจเนื้อเรื่องได้ถูกต้องและรวดเร็วขึ้น

ดังนั้นการศึกษาในเรื่องกลวิธีในการอ่านจึงมีความสำคัญมากขึ้นเรื่อยๆ และมีนักการศึกษาได้ให้ความหมายของกลวิธีในการอ่านไว้ดังนี้

กลวิธีในการอ่าน (Reading strategy) หมายถึง กระบวนการทางสมองทางความคิด และความเข้าใจที่ผู้อ่านใช้จัดการกับข้อมูลที่อ่านอย่างมีประสิทธิภาพ โดยนำวิธีการต่าง ๆ มาแก้ปัญหาในการอ่านเพื่อช่วยในการเรียนรู้ การเก็บข้อมูล และเรียกใช้ข้อมูลใหม่เมื่อต้องการ (Barnett, 1988: 150; Anderson, 1991: 460) ซึ่งสิ่งหนึ่งที่มีความสำคัญยิ่งก็คือ การรู้จักกลวิธีในการอ่านแบบต่างๆ ที่เป็นพื้นฐานของการอ่านอย่างมีประสิทธิภาพ และการเลือกใช้กลวิธีที่เหมาะสม จะช่วยให้การอ่านบรรลุเป้าหมาย ซึ่งก็คือ มีความเข้าใจในสิ่งที่อ่านนั่นเอง (Paris et al., 1983: 78)

จะเห็นได้ว่าในเรื่องของกลวิธีในการอ่านนี้ นักวิจัยต่างก็มีความเห็นตรงกันว่า มีอิทธิพลต่อความสามารถในการอ่านของผู้เรียนภาษาอังกฤษ ดังตัวอย่างงานวิจัยของ Anderson (1991: 460-472) ที่ได้ศึกษาถึงกระบวนการที่ผู้อ่านใช้ในระหว่างการอ่านเพื่อสร้างความเข้าใจในการอ่าน และกระบวนการคิด โดยกลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาที่พูดภาษาสเปนซึ่งเป็นภาษาที่หนึ่งจากหลายๆ ประเทศในอเมริกาและอเมริกาใต้ มีความสามารถทางภาษาอังกฤษคละกัน ผลการวิจัยพบว่า จำนวนของกลวิธีที่ใช้มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการอ่านในทางบวก คือ กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้กลวิธีในการอ่านมากจะได้คะแนนสูง

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยที่ทำการศึกษาเพื่อสำรวจการใช้กลวิธีในการอ่านและหาความแตกต่างของกลวิธีในการอ่านของผู้เรียนที่มีความสามารถในการอ่านแตกต่างกัน (Jenzen, 1996; Brown, 1994 อ้างถึงใน Hayashi, 1999: 114) โดยพบว่าผู้เรียนที่มีความสามารถในการอ่านสูงจะใช้กลวิธีในการอ่านหลากหลายและบ่อยครั้งกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถในการอ่านต่ำ

Katib (1997) ได้ศึกษาการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่นักศึกษาชาวไทยใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ พบว่า ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาในระดับต่างกัน จะมีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่ต่างกัน คือ ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาระดับต่ำ จะใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษน้อยกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาระดับสูง งานวิจัยนี้สรุปการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษเป็น 6 กลุ่มใหญ่ คือ กลวิธีทำความเข้าใจความหมายของบทอ่าน (Understanding the meaning of the text) กลวิธีทำให้เหตุผล (Rationalization) กลวิธีการปฏิสัมพันธ์กับบทอ่าน (Interaction with the text) กลวิธีการให้อธิบาย (Enquiring clarification) กลวิธีการตรวจสอบความเข้าใจ (Comprehension monitoring) กลวิธีการใช้โครงสร้างบทอ่านและคำศัพท์ (Text structure and vocabulary)

จากแนวคิดและข้อค้นพบเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่านในภาษาอังกฤษดังที่กล่าวมาแล้วนี้ ผู้วิจัยมีความเห็นว่าองค์ประกอบด้านกลวิธีในการอ่านนั้นมีความสำคัญต่อความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ และยังเป็นองค์ประกอบที่สำคัญต่อความเข้าใจในกระบวนการอ่านของผู้เรียนที่ครูผู้สอนควรตระหนักถึง ในการพัฒนาวิธีการสอนการอ่านที่ดีและมีประสิทธิภาพ ผู้สอนควรแนะนำวิธีการให้ผู้เรียนได้พัฒนากระบวนการอ่าน กระบวนการคิดวิเคราะห์ของตนเอง เพราะการอ่านที่ดีมิใช่เป็นการท่องจำ แต่เป็นความเข้าใจและสามารถคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ การวิจัยเพื่อให้ทราบถึงความแตกต่างของกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของผู้เรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน จะเป็นแนวทางในการสอนกลวิธีในการอ่านแก่ผู้เรียนภาษาอังกฤษให้เหมาะสมตามสภาพการณ์ และระดับความรู้ ความสามารถของผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศให้มีประสิทธิภาพในการอ่าน และเพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสพัฒนาความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษควบคู่ไปพร้อมกัน (Snow, 2001: 600) ดังนั้นผู้วิจัยจึงมีความต้องการที่จะศึกษาถึงตัวแปรดังกล่าว และเปรียบเทียบการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน เพื่อทราบถึงกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ และทราบถึงการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ว่ามีความแตกต่างกันมากน้อยเพียงใด สาเหตุที่เลือกศึกษากลุ่มตัวอย่างประชากรที่เป็น

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 เนื่องจากนักเรียนในระดับชั้นดังกล่าวได้เรียนรู้คำศัพท์ โครงสร้าง และมีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษรวมถึงพื้นความรู้ และประสบการณ์เดิมเกี่ยวกับเรื่องต่างๆมากมายพอสมควร ซึ่งผลจากการศึกษาในครั้งนี้จะเป็นแนวทางให้ครูผู้สอนได้ทราบถึงวิธีการสอนอ่านที่เป็นประโยชน์และมีประสิทธิภาพแก่นักเรียนชั้นมัธยมปลายที่ต้องมีการพัฒนาความรู้และทักษะด้านการอ่านในการศึกษาระดับสูงต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน
2. เพื่อเปรียบเทียบกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

สมมติฐานของการวิจัย

Katib (1997) ได้ศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่นักศึกษาชาวไทยใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ พบว่า ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาในระดับต่างกัน จะมีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่แตกต่างกัน คือ ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาระดับต่ำ จะใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษน้อยกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาระดับสูง

จรัส ไตรบุญ (2541: บทคัดย่อ) ได้ศึกษากลวิธีในการอ่านโดยการวิเคราะห์การบอกกระบวนการคิด (Think- aloud technique) ในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านสูงและต่ำ พบว่า นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านต่างกัน มีการใช้กลวิธีในการอ่านแตกต่างกัน

ข้อค้นพบจากงานวิจัยดังกล่าว ผู้วิจัยจึงตั้งสมมติฐานในการวิจัยครั้งนี้ไว้ว่า

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน จะใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ขอบเขตของการวิจัย

1. ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 แผนการเรียน วิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร
2. ตัวแปรที่ศึกษาในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่
 - 2.1 ตัวแปรต้น คือ ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ
 - 2.2 ตัวแปรตาม คือ กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ
3. การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยไม่ได้คำนึงถึงองค์ประกอบอื่น ๆ ที่อาจมีอิทธิพลต่อกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ เช่น เพศ ระดับสติปัญญา ความสนใจพิเศษ วิธีสอนของครู ตลอดจนสภาพแวดล้อมอื่น ๆ

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

1. **กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ** หมายถึง วิธีการ พฤติกรรม หรือกระบวนการใด ๆ ที่ผู้อ่านนำมาใช้ในการกำกับกระบวนการอ่านภาษาอังกฤษ เพื่อช่วยให้การอ่านนั้นเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ เกิดการเรียนรู้ได้ง่าย รวดเร็ว และเข้าใจมากขึ้น โดยยึดตามหลักเกณฑ์การจำแนกกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยใช้แนวคิดของ Chamot (1987) Oxford (1990) และ Anderson (1999) มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1.กลวิธีในการอ่าน ด้านความรู้ความคิด	2.กลวิธีในการอ่าน ด้านอภิปัญญา	3.กลวิธีในการอ่าน ด้านอารมณ์และ จิตใจ	4.กลวิธีในการอ่าน ด้านารชตเศย
1.1 กลวิธีการแปล	2.1 กลวิธีการตรวจ สอบความเข้าใจตนเอง	3.1 กลวิธีการแสดง ความรู้สึกร่วม	4.1 กลวิธีการใช้พื้น ความรู้เดิม
1.2 กลวิธีการสรุป ความ	2.2 กลวิธีการแก้ไข ความเข้าใจ	3.2 กลวิธีการแสดง ความมั่นใจตนเอง	4.2 กลวิธีการใช้ความรู้ โครงสร้างด้าน ไวยากรณ์
1.3 กลวิธีการอ้างอิง เรื่องที่เกิดขึ้นต่อไป	2.3 กลวิธีการตั้งเป้า หมายในการเรียน		4.3 กลวิธีการใช้บริบท หรือตัวชี้แนะ
1.4 กลวิธีการทำนาย ความสำคัญ	2.4 กลวิธีการประเมิน ความเข้าใจในการ อ่าน		
1.5 กลวิธีการตั้งคำ ถามเกี่ยวกับเรื่องที่ อ่าน			
1.6 กลวิธีการหาใจ ความสำคัญ			
1.7 กลวิธีการตั้งคำ ถามเกี่ยวกับเรื่องที่ อ่าน			

1. กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิด (Cognitive reading strategies)
 กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิด เป็นกลวิธีในการอ่านที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการทางสมอง โดยผู้อ่านเป็นผู้กำหนดและกระทำด้วยตนเองในขณะที่อ่าน ซึ่งส่วนใหญ่จะเป็นการปฏิสัมพันธ์ทางความคิดโดยตรงกับสิ่งที่อ่านแบบเป็นขั้นตอนเพื่อใช้ในการคิดวิเคราะห์ และพิจารณาอย่างละเอียดถี่ถ้วนในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน ซึ่งกลวิธีในการอ่านที่จัดอยู่ในประเภทกลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดในการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่

- 1.1 กลวิธีแปล (Translating)
- 1.2 กลวิธีสรุปความ (Summarization)
- 1.3 กลวิธีอ้างอิง (Inferencing)
- 1.4 กลวิธีทำนายเรื่องที่เกิดขึ้นต่อไป (Making a prediction)
- 1.5 กลวิธีหาใจความสำคัญ (Finding main idea)
- 1.6 กลวิธีตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน (Questioning about the text)
- 1.7 กลวิธีที่มีปฏิกิริยาโต้ตอบกับเรื่องที่อ่าน (Reaction to the text content)

2. กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญา (Metacognitive reading strategies)
 กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญา เป็นกลวิธีในการอ่านที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการวางแผนในการอ่าน การตรวจสอบความเข้าใจในการอ่าน และการประเมินตนเองเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่านว่าบรรลุวัตถุประสงค์มากน้อยเพียงใด เป็นกลวิธีในการอ่านที่อยู่เหนือระดับความรู้ความคิด ซึ่งช่วยให้ผู้อ่านสามารถวางแผน ตรวจสอบ และประเมินตนเองเกี่ยวกับปัญหาของการอ่านรวมถึงความเข้าใจในการอ่านขณะที่อ่านได้ ซึ่งกลวิธีในการอ่านที่จัดอยู่ในประเภทกลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาในการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่

- 2.1 กลวิธีตรวจสอบความเข้าใจตนเอง (Self- monitoring)
- 2.2 กลวิธีแก้ไขความเข้าใจ (Correcting one's own previous understanding)
- 2.3 กลวิธีตั้งเป้าหมายในการเรียน (Setting goals)
- 2.4 กลวิธีประเมินความเข้าใจในการอ่าน (Evaluation)

3. กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจ (Affective reading strategies)

กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจ เป็นกลวิธีในการอ่านที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์ ความรู้สึก และความเชื่อมั่นของผู้อ่านโดยที่ผู้อ่านสามารถรับรู้ถึงความรู้สึกและอารมณ์ตนเองเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านได้ ซึ่งส่งผลให้ผู้อ่านมีการเชื่อมโยงความรู้สึกของตนเองเข้ากับเนื้อเรื่องที่อ่านและแสดงความรู้สึกของตนออกมา ซึ่งจะช่วยให้การอ่านนั้นมีประสิทธิภาพและน่าสนใจมากขึ้น ซึ่งกลวิธีในการอ่านที่จัดอยู่ในประเภทกลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจในการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่

3.1 กลวิธีการแสดงความรู้สึกร่วม (Association)

3.2 กลวิธีการแสดงความมั่นใจตนเอง (Self-affirmation)

4. กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชย (Compensatory reading strategies)

กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชย เป็นกลวิธีในการอ่านที่ผู้อ่านใช้เมื่อพบปัญหาในขณะที่อ่าน ซึ่งในการอ่านภาษาต่างประเทศนั้น ผู้อ่านย่อมมีข้อจำกัดในเรื่องของคำศัพท์ กฎเกณฑ์ไวยากรณ์ ตลอดจนความรู้ในเรื่องต่างๆที่แตกต่างกันออกไป ผู้อ่านจึงต้องใช้ความพยายามในการแก้ปัญหาหรือข้อขัดข้องที่พบ โดยนำความรู้ในตัวเอง และจากบริบทแวดล้อมของบทอ่านมาช่วยในการอ่านเพื่อความเข้าใจมากขึ้น ซึ่งกลวิธีในการอ่านที่จัดอยู่ในประเภทกลวิธีในการอ่านด้านการชดเชยจากการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่

4.1 กลวิธีการใช้พื้นความรู้เดิม (Using background knowledge)

4.2 กลวิธีที่ใช้ความรู้ด้านโครงสร้างไวยากรณ์ (Using of knowledge of grammatical structure)

4.3 กลวิธีที่ใช้บริบทหรือตัวชี้แนะ (Using context clues)

2. **ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ** หมายถึง การเข้าใจความหมายของคำ วลี หรือประโยค และจุดประสงค์ของผู้เขียนที่สื่อออกมาโดยใช้ทักษะในการอ่าน ความสามารถทางภาษา ความรู้ และประสบการณ์เดิมของตนในการตีความจากตัวอักษร สรุปใจความสำคัญ ตีความ เข้าใจความหมายแฝง และประเมินเนื้อเรื่องที่อ่านได้ การอ่านเพื่อความเข้าใจดังกล่าวนี้ วัดได้จากแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยแบ่งออกเป็น 3 ตอนดังนี้

ตอนที่ 1 วัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจตามเกณฑ์การวัดระดับความเข้าใจในการอ่านของ Dallman และคณะ (1984: 408-411)

ตอนที่ 2 วัดความสามารถทางภาษาอังกฤษโดยรวมที่ใช้ในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ

ตอนที่ 3 วัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเกี่ยวกับประเภทเนื้อหาของบทอ่าน

3. **นักเรียน** หมายถึง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 แผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร แบ่งออกเป็น 2 กลุ่มตามคะแนนที่ได้จากการทำแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น คือ

นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง หมายถึง นักเรียนที่มีผลคะแนนสูงสุดจำนวน 27% ลงมา

นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ หมายถึง นักเรียนที่มีผลคะแนนต่ำสุดจำนวน 27% ขึ้นไป

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่อง “การศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน” ในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเรื่องดังกล่าว และได้นำเสนอผลการศึกษาตามลำดับดังนี้

1. การอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 1.1 ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 1.2 ความสำคัญของการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 1.3 ทฤษฎีและแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 1.4 องค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจ
 - 1.4.1 ด้านตัวผู้อ่าน
 - 1.4.2 ด้านบทอ่าน
 - 1.4.3 ด้านการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านและบทอ่าน
 - 1.5 ระดับของความเข้าใจในการอ่าน
 - 1.6 การวัดและประเมินผลความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
2. กลวิธีในการอ่าน
 - 2.1 ความหมายของกลวิธีในการอ่าน
 - 2.2 ความสำคัญของกลวิธีในการอ่าน
 - 2.3 ประเภทของกลวิธีในการอ่าน
 - 2.4 การศึกษากลวิธีในการอ่าน
 - 2.5 การวิเคราะห์หน่วยความคิด
3. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 3.1 งานวิจัยภายในประเทศ
 - 3.2 งานวิจัยในต่างประเทศ

1. การอ่านเพื่อความเข้าใจ

1.1 ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านจำนวนมากได้ให้ความหมายของการอ่านไว้ต่าง ๆ กัน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการทำความเข้าใจเกี่ยวกับการอ่านต้องอาศัยความรู้จากหลายสาขาและแต่ละสาขาก็สนใจศึกษาการอ่านในแง่มุมแตกต่างกันไป ซึ่งส่งผลให้ความหมายของการอ่านนั้นแตกต่างกันตามไปด้วย ดังนั้นเมื่อศึกษาความหมายของการอ่านเป็นจำนวนมาก จึงพบว่ามี การให้ความหมายใน 3 ลักษณะใหญ่ๆ คือ ในระยะแรกประมาณช่วงปี ค.ศ. 1960 ถึงระยะต้นของช่วงปี ค.ศ. 1970 นักการศึกษามักให้ความหมายของการอ่านในเชิงทักษะและเน้นที่ความรู้ทางภาษาของผู้อ่าน ในระยะต่อมา ตั้งแต่ประมาณช่วงปี ค.ศ. 1970 จนถึงปัจจุบัน ความหมายของการอ่านพบว่ามี 2 ลักษณะ คือ เป็นการให้ความหมายในแง่ของกระบวนการคิด หรือกระบวนการทางสมองและสติปัญญา และมีการให้ความหมายในเชิงปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านกับบทอ่าน โดยเน้นที่พื้นความรู้ของผู้อ่าน ซึ่งความหมายของการอ่านในลักษณะนี้เป็นไปตามแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างความรู้ (Schema theory) ของ Bartlett (1932) ที่ชี้ให้เห็นความสำคัญของความรู้เดิมโดยอิงทฤษฎีจิตวิทยาภาษาศาสตร์ (Psycholinguistics theory) (Carrell & Eisterhold, 1987: 218) ดังนั้นจะเห็นได้ว่าแนวคิดในสาขาต่างๆ ได้มีผลกระทบต่อการให้ความหมายของการอ่านแตกต่างกันตามลักษณะ ดังต่อไปนี้

1.1.1 ความหมายของการอ่านในเชิงทักษะ เป็นความหมายที่เชื่อกันว่า การอ่านเป็นการแสดงออกทางด้านภาษาที่อาศัยความรู้และทักษะของผู้อ่านในการวิเคราะห์คำ ความหมายของคำ การถอดความ การตีความ และการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านตามที่ปรากฏ (Lado, 1965; Fries, 1966 อ้างถึงใน ศิริพร ชันทานนท์, 2539: 20) ซึ่งสนับสนุนแนวคิดของ Carroll (1972 อ้างถึงใน ศิริพร ชันทานนท์, 2539: 17) ที่ได้เสนอเอาไว้ว่าการอ่านเป็นทักษะที่รวมเอาทักษะด้านต่างๆ ไว้ เช่น ด้านเสียง การสะกดคำศัพท์ และไวยากรณ์

ความหมายของการอ่านข้างต้นนี้ สะท้อนให้เห็นถึงแนวคิดที่ใช้เป็นพื้นฐานในการให้ความหมาย ซึ่งได้แก่ แนวคิดทางจิตวิทยาของกลุ่มนักจิตวิทยาพฤติกรรมนิยม (Behaviorism) และแนวคิดทางภาษาศาสตร์โครงสร้าง (Structural linguistics) ซึ่งเป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไปในระยะนั้น

1.1.2 ความหมายของการอ่านในแง่ของกระบวนการคิด หรือกระบวนการทางสมองและสติปัญญา เป็นความหมายที่เสนอโดยนักการศึกษาจำนวนมาก เมื่อประมาณช่วงปี ค.ศ. 1970 เป็นต้นมา โดยมีความเชื่อว่าการอ่านเป็นกระบวนการทางความคิด และสติปัญญาที่ผู้อ่านใช้วิธีการต่างๆ ทำความเข้าใจ จุดจำคำศัพท์ กลุ่มคำ ตลอดจนความหมายของคำที่แสดงอยู่ในเนื้อหาที่อ่าน แล้วตัดสินใจว่าความหมายที่ผู้เขียนต้องการสื่อคืออะไร (Medley, 1977; Smith, 1978; Kennedy, 1981 อ้างถึงใน ศิริพร ฉันทานนท์, 2539: 21)

จากความหมายของการอ่านข้างต้นนี้ จะเห็นได้ว่า แนวคิดสำคัญที่นำมาเป็นพื้นฐานในการให้ความหมายของการอ่าน คือ แนวคิดทางจิตวิทยากลุ่มปัญญานิยม (Cognitivism) ซึ่งเน้นด้านสติปัญญาและความเข้าใจ แนวคิดนี้มาแทนที่กลุ่มพฤติกรรมนิยม (Behaviorism) เมื่อประมาณปลายช่วงปี ค.ศ. 1960 และเป็นที่ยอมรับกันอย่างกว้างขวางจนปัจจุบันนี้

1.1.3 ความหมายของการอ่านในแง่ของปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านกับบทอ่าน ความหมายในลักษณะนี้เน้นที่บทบาทของพื้นความรู้ในการอ่าน (Background knowledge) และเป็นความหมายที่นักการศึกษาจำนวนมากเสนอไว้ในช่วงปี ค.ศ. 1980 เป็นต้นมา โดยมีความเชื่อว่าการอ่านเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาในบทอ่านกับพื้นความรู้ของผู้อ่าน ซึ่งพื้นความรู้นี้ประกอบด้วย ความรู้ ประสบการณ์ รวมทั้งความคิดรวบยอดเกี่ยวกับสิ่งต่างๆ สถานที่ต่างๆ และความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งต่างๆ โดยที่ความคิดและความตั้งใจของผู้เขียนจะถูกตีความผ่านประสบการณ์และพื้นความรู้ของผู้อ่านแต่ละคน (Mckay, 1987: 18; Silberstein, 1987: 30; Carrell and Eisterhold, 1988; Goodman, 1988: 12; Carrell, 1989: 76; Levine and Reves, 1994: 72; Ryder and Graves, 1994: 16; Chen and Graves, 1995: 664; Nuttal, 1996: 3-4; Aebersold and Field, 1997: 15; Nunan, 1999: 249; Anderson, 1999: 1; Hudelson, 1994 อ้างถึงใน Ediger, 2001: 154; Grabe and Stoller, 2002: 17-19)

จากความหมายของการอ่านข้างต้นนี้จะเห็นได้ว่า แนวคิดนี้ได้อิทธิพลมาจากทฤษฎี โครงสร้างความรู้ (Schema theory) เป็นพื้นฐานโดยเชื่อว่าการอ่านเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ ระหว่างผู้อ่านกับบทอ่านและอาศัยพื้นความรู้เป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้เกิดความเข้าใจในการอ่าน

ดังนั้นอาจสรุปความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจในภาพรวมได้ว่า ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจคือการสื่อความหมายระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่าน ซึ่งเกิดจากกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้เดิมของผู้อ่าน ข้อมูลบทอ่าน และบริบทการอ่าน โดยที่ผู้อ่านต้องใช้ความรู้ทางด้านภาษาศาสตร์ตั้งแต่ระดับคำ โครงสร้าง และระดับความหมายมาใช้ในการสร้างความหมายและทำความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน ไม่ใช่เพียงการอ่านออกเสียงได้หรือเข้าใจความหมายของคำทุกคำ ผู้อ่านที่ขาดความสามารถในการใช้ทักษะทางภาษา ความคิด สติปัญญา และความรู้ที่มีอยู่มาเชื่อมโยงกับข้อมูลในบทอ่านแล้ว ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจจะเป็นเรื่องที่เกิดขึ้นได้ยาก จุดสำคัญอยู่ที่ว่า ผู้อ่านจะต้องเกิดความเข้าใจ (Comprehension) ในเรื่องราวหรือสาระสำคัญของเนื้อหาที่อ่าน และสามารถนำสิ่งที่ตนอ่านจนเกิดความเข้าใจ นำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันและการศึกษาเล่าเรียนได้ (Nuttal, 1996: 34; Anderson, 1999: 1)

1.2 ความสำคัญของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

การอ่านเพื่อความเข้าใจนั้นมีความจำเป็นสำหรับคนในยุคข้อมูลข่าวสารในการแสวงหา ความรู้อย่างไม่สิ้นสุด เนื่องจากเป็นความจำเป็นพื้นฐานของมนุษย์ในการพัฒนาและเพิ่มพูนประสบการณ์ต่างๆ ของตนเอง กระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่อง โดยที่ผู้เรียนสามารถใช้ประโยชน์ในการศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมให้กับตนเองได้ในการศึกษาระดับที่สูงขึ้นและในการประกอบอาชีพ การอ่านเพื่อความเข้าใจจึงมีความสำคัญมากขึ้นเรื่อยๆ ต่อคนทั่วทุกมุมโลก ดังจะเห็นได้จาก ประชากรที่มีความรู้ความสามารถในการอ่านมีจำนวนสูงถึง 80% จากจำนวนประชากรโลกทั้งหมด (Grabe and Staller, 2002: 1) จึงเป็นข้อพิสูจน์ที่เด่นชัดว่าการอ่านเพื่อความเข้าใจนั้นมีความสำคัญต่อผู้คนทั้งทุกมุมโลกในยุคโลกาภิวัตน์ (Globalization) ที่มีความเคลื่อนไหวในเรื่องของความรู้ และข้อมูลข่าวสาร ซึ่งส่วนใหญ่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาสากล (English as an international language) ในการเผยแพร่ข้อมูลข่าวสารต่างๆ

จากข้อมูลของพจนานุกรมภาษาอังกฤษ ไมโครซอฟท์ เอนคาร์ทา (Microsoft Encarta World English Dictionary อ้างถึงใน The Nation, 2000 :1) ระบุว่าแปดสิบเปอร์เซ็นต์ของข้อมูลที่เก็บไว้ในคอมพิวเตอร์ และโฮมเพจทั่วโลก จำนวนแปดสิบบ้าเปอร์เซ็นต์นั้นเป็นภาษาอังกฤษ ดังนั้นการค้นคว้าศึกษาความรู้ในยุคแห่งข้อมูลข่าวสารนั้นไม่เพียงแต่อาศัยการอ่านเพื่อความเข้าใจในภาษาประจำชาติเท่านั้น หากแต่ต้องมีความรู้ในภาษาอังกฤษเพียงพอที่จะสามารถค้นคว้าหาข้อมูลความรู้จากแหล่งข้อมูลข่าวสารต่างๆ ที่เผยแพร่เป็นภาษาอังกฤษได้

Alderson (1984: 1) ได้ให้ความเห็นไว้ว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจนั้นมีความสำคัญและมีความจำเป็นมากสำหรับการศึกษาค้นคว้าทางวิชาการ งานอาชีพ และการพัฒนาส่วนบุคคล ทั้งนี้เพราะความรู้ต่างๆ ที่ตีพิมพ์และเผยแพร่เป็นภาษาอังกฤษเป็นส่วนใหญ่ จึงต้องอาศัยทักษะการอ่านในการเพิ่มพูนความรู้ ข้อมูลข่าวสารอยู่ตลอดเวลา

ดังนั้นการอ่านเพื่อความเข้าใจจึงเป็นสิ่งสำคัญในการค้นคว้าหาความรู้เพื่อที่จะนำความรู้นั้นมาพัฒนาความสามารถแต่ละคนให้มีการเรียนรู้ที่ดีขึ้น โดยเฉพาะผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Grabe, 1991: 375) เพราะเป็นความสามารถพื้นฐานในการพัฒนาความรู้ความคิดด้านการวิเคราะห์ การสังเคราะห์และการประเมินคุณค่าการเรียนรู้ด้วยตนเองของผู้เรียน ซึ่งสามารถนำไปสู่การพัฒนาความรู้ในศาสตร์ต่างๆ ควบคู่กับการพัฒนาความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษที่มีความสำคัญในยุคปัจจุบันได้อีกด้วย

1.3 ทฤษฎีและแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ

1.3.1 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ

1.3.1.1 ทฤษฎีจิตวิทยาภาษาศาสตร์ (Psycholinguistics theory)

จิตวิทยาภาษาศาสตร์ เป็นศาสตร์ที่พัฒนาขึ้นมาเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการคิดกับการใช้ภาษา ทั้งนี้โดยอาศัยพื้นฐานมาจากศาสตร์ที่เกี่ยวข้อง 2 สาขา คือจิตวิทยาการเรียนรู้ (Cognitive psychology) และภาษาศาสตร์ (Linguistics) ในแง่ของจิตวิทยาภาษาศาสตร์นั้น การอ่านถูกจัดเป็นทักษะในการประมวลผลข้อมูล (Information processing) โดยผู้อ่านจะมีบทบาทในอันที่จะจัดกระทำสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นในกระบวนการ ได้แก่ การวางแผน ตัดสินใจ และนำทักษะกลวิธีต่างๆ มาใช้ในการอ่านเพื่อให้เกิดความเข้าใจ (สุจิตดา ศิริพงษ์, 2541: 26)

Goodman (1967, 1986, 1996 อ้างถึงใน Grabe and Stoller, 2002: 34-35) นักจิตวิทยาภาษาศาสตร์ ซึ่งมีชื่อเสียงท่านหนึ่งได้กล่าวว่า การอ่านเป็นกระบวนการเลือกสรรทางภาษา นั่นคือผู้อ่านจะมีการพิจารณาข้อมูลที่ปรากฏในบทอ่าน เพื่อนำมาช่วยในการตัดสินใจหรืออีกนัยหนึ่งก็คือ การอ่านเปรียบเสมือนเกมการเดาทางจิตวิทยาภาษาศาสตร์ (Psycholinguistic guessing game) ภาษาและความคิดของมนุษย์จะมีปฏิสัมพันธ์กันในลักษณะที่ผู้อ่านจะนำเอาพื้นฐานประสบการณ์เดิมในเชิงภาษาศาสตร์และประสบการณ์เดิมเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกี่ยวข้องกับเรื่องทีอ่านมาใช้เพื่อคาดการณ์ และตรวจสอบสิ่งที่คาดการณ์นั้น

ว่าตรงกับเนื้อความที่ผู้เขียนต้องการจะสื่อหรือไม่ กระบวนการอ่านดังกล่าวจึงเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นเป็นวงจรอย่างต่อเนื่องกันจนกว่าการอ่านจะสิ้นสุดลง (Goodman, 1968 อ้างถึงใน Carrell et al., 1988: 11-21)

จะเห็นได้ว่ารูปแบบแนวคิดของ Goodman (1967) เกี่ยวกับการอ่านที่มีรากฐานจากทฤษฎีจิตวิทยาภาษาศาสตร์ (Psycholinguistics theory) ได้เสนอถึงความสัมพันธ์ระหว่างความคิดและการใช้ภาษาของมนุษย์อย่างเป็นระบบ ซึ่งเป็นแนวคิดที่สำคัญในช่วงแรกของการพัฒนารูปแบบของการอ่าน (Grabe and Stoller, 2002: 35) ที่นักการศึกษาทั้งหลายต่างให้ความสนใจและใช้เป็นกรอบความคิดในการพัฒนารูปแบบการอ่านอื่นๆ ตามมา (Smith, 1971; Gough, 1972; LaBerge and Samuel, 1976; Rumelhart, 1977; Carver, 1977; Kintsch and Van Dijk, 1978; Stanovich, 1980 อ้างถึงใน Carrell et al., 1988: 22-36)

1.3.1.2 ทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิม (Schema theory)

ทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิมเป็นทฤษฎีที่เห็นความสำคัญของความรู้เดิม โดยอิงทฤษฎีจิตวิทยาภาษาศาสตร์ (Carrell & Eisterhold, 1987: 218) ผู้ที่นำเสนอทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิมคนแรกคือ Bartlett (1932, อ้างถึงใน Scovel, 2001 : 92) โดยได้อธิบายปรัชญาตามหลักของ Kant (1781 อ้างถึงใน Scovel, 2001: 92) ที่ว่าด้วยธรรมชาติของความรู้ที่เน้นความสำคัญของความรู้เดิมและแนวความคิดพื้นฐาน Kant (1781, 1981: 574 อ้างถึงใน McDonough and Shaw, 1993: 574) เชื่อว่ามนุษย์จะเข้าใจเหตุการณ์รอบข้างตนได้ ก็ต่อเมื่อเหตุการณ์เหล่านั้นสอดคล้องกับแนวความคิดหรือความรู้เดิม ซึ่งมนุษย์มีอยู่แล้วในสมอง ข่าวสาร ความคิดหรือข้อมูลใดๆ ก็ตาม จะมีความหมายได้ก็ต่อเมื่อผู้รับสามารถเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูลเหล่านั้นเข้ากับสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่ตัวเขามีความรู้ หรือรู้จักอยู่แล้ว

จากหลักปรัชญาดังกล่าว Bartlett (Urquhart and Weir, 1998: 70; Bartlett, 1932 อ้างถึงใน Nunan, 1999: 201; Alderson, 2000: 33; Scovel, 2001: 92) ได้อธิบายเกี่ยวกับแนวคิดของทฤษฎีนี้ว่า Schema หมายถึง โครงสร้างของความคิดในสมองซึ่งมีการจัดกลุ่มข้อมูลเกี่ยวกับความรู้และประสบการณ์ที่มีอยู่ โดยจะมีการเรียงรายเป็นลำดับขั้นตามคุณสมบัติที่คล้ายคลึงกันและมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ข้อมูลเหล่านี้จะมีประโยชน์ในการคาดคะเน ตีความข้อมูลใหม่ ปรับข้อมูลใหม่ให้เข้ากับข้อมูลเดิมที่มีอยู่แล้วเพื่อเก็บข้อมูลนั้นไว้ใช้ต่อไป การที่ผู้อ่านสามารถนำข้อมูลพื้นความรู้ที่มีอยู่มาคาดคะเนตีความข้อมูลใหม่ได้ จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ได้รวดเร็วยิ่งขึ้น

ดังนั้นจึงเห็นได้ว่าทฤษฎีโครงสร้างความรู้เดิม (Schema theory) นั้นเป็นทฤษฎีที่ให้ความสำคัญต่อพื้นฐานความรู้ว่าเป็นองค์ประกอบสำคัญที่มีผลต่อการเรียนรู้เป็นอย่างมาก โดยเฉพาะการสร้างความรู้ใหม่โดยอาศัยประสบการณ์ หรือความรู้เดิมที่มีอยู่เป็นพื้นฐาน ถ้าปราศจากพื้นฐานความรู้เดิมเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านแล้ว การเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ จะเต็มไปด้วยความยากลำบาก (Johnson, 1982: 510; Obah, 1983: 129; Pearson, 1984: 280; Rumelhart, 1981: 22-23; Nuttal, 1996: 7-8; Anderson, 1999: 11; Alderson, 2000: 33-34; Grabe and Stoller, 2002: 29)

1.3.1.3 ทฤษฎีอภิปัญญา (Metacognition theory)

ทฤษฎีอภิปัญญา เป็นทฤษฎีหนึ่งของจิตวิทยาการเรียนรู้ ซึ่งได้เริ่มมีการศึกษาค้นคว้ากันมาตั้งแต่ปลายปี ค.ศ. 1970 โดยกล่าวถึงการเรียนรู้ของคนเราว่าเป็นกระบวนการประมวลผลข้อมูลอย่างต่อเนื่อง (Information processing) ภายในสมอง ซึ่งเป็นปรากฏการณ์ที่มีความเกี่ยวข้องกับ ความรู้และการปฏิบัติ ความรู้ความเข้าใจ (Cognition) เกี่ยวกับระบบการเรียนรู้ของตนเองและการตัดสินใจของผู้เรียนในการใช้วิธีจัดการกับระบบข้อมูลที่เข้ามาสู่ระบบการเรียนรู้ของตนเอง (Duell, 1986 อ้างถึงใน สุจิตดา ศิริพงษ์, 2541: 29; Cross and Paris, 1988: 131) โดยมีการควบคุมความคิด มีความเข้าใจเกี่ยวกับความคิดตลอดจนการประเมิน วางแผน และจัดระบบความคิดของตนได้ (Cross and Paris, 1988: 131; Flavell, 1979: 906 อ้างถึงใน Wenden, 1991: 34)

จากแนวคิดของทฤษฎีอภิปัญญาข้างต้น เมื่อนำมาประยุกต์ใช้ในการอ่านจึงหมายถึง วิธีการหรือขั้นตอนที่ทำให้การอ่านบรรลุผลตามเป้าหมาย ซึ่งมีการดำเนินการตามขั้นตอนของการควบคุมกระบวนการอ่าน โดยที่ผู้อ่านมีความตระหนักรู้ (Awareness) และมีความเข้าใจเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่าน และสามารถควบคุมการใช้วิธีเหล่านั้นจนบรรลุวัตถุประสงค์ของการอ่าน และตรวจสอบความเข้าใจของตนเองได้ (Baker et al., 1986 อ้างถึงใน Carrell et al., 1986: 650) ซึ่งนักศึกษามีความเชื่อว่า ความรู้อภิปัญญา (Metacognitive knowledge) เป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการอ่านเพื่อความเข้าใจที่ผู้อ่านใช้เมื่อไม่สามารถตีความหมายของบทอ่านที่ผู้เขียนต้องการสื่อออกมาได้ (Block, 1992 อ้างถึงใน Alderson, 2000: 41)

ดังนั้นจึงเห็นได้ว่าทฤษฎีอภิปัญญา (Metacognition theory)

นั้นเป็นทฤษฎีที่เน้นให้ผู้เรียนสามารถใช้ตรวจสอบตนเอง เพื่อกำหนดชี้แนะตนเองในการเรียนรู้ และมีการวางแผน ตรวจสอบ ปรับปรุง และประเมินผลความเข้าใจของตนเอง โดยมีการเลือกใช้ กลวิธีในการเรียนให้เหมาะสมกับสภาพปัญหาที่ประสบอยู่ในขณะนั้น ทั้งนี้ผู้เรียนสามารถเลือก และกำหนดไว้ก่อนได้ และอาจมีการตั้งจุดมุ่งหมายในการเรียนไปด้วย สิ่งต่างๆ เหล่านี้ต่างก็มี ปฏิสัมพันธ์ต่อกันและส่งผลให้ผู้เรียนรู้ว่าตนประสบความสำเร็จในการเรียนรู้หรือไม่ เช่นเดียวกับ ในเรื่องของการอ่าน จุดมุ่งหมายคือการทำให้ผู้อ่านตระหนักรู้เกี่ยวกับธรรมชาติของการอ่านโดยการหาความหมายด้วยตนเองและความสำคัญของการนำการแก้ปัญหามาใช้ตรวจสอบความ เข้าใจในการอ่านได้ เพื่อเป็นการเน้นให้ผู้อ่านรู้จักใช้กระบวนการคิดอย่างมีเหตุผลและควบคุมการ อ่านเพื่อความเข้าใจของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ

1.3.2 แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ

แนวคิดที่สำคัญเกี่ยวกับกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ มีอยู่ 3 แนวคิด คือ กระบวนการอ่านแบบล่างสู่บน (Bottom-up process) กระบวนการอ่านแบบบนสู่ล่าง (Top-down process) และกระบวนการอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ (Interactive process) ซึ่งมีรายละเอียด ดังต่อไปนี้

1.3.2.1 กระบวนการอ่านแบบล่างสู่บน (Bottom-up process)

แนวคิดเกี่ยวข้องกับการอ่านแบบล่างสู่บน เริ่มมีขึ้นใน ระยะเวลาของช่วงปี ค.ศ. 1970 นักการศึกษาที่เสนอแนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการอ่านแบบนี้มีความ เชื่อว่า การอ่านเป็นกระบวนการวิเคราะห์จากบทอ่านสู่สมอง โดยที่ผู้อ่านจะได้ความหมายจาก การวิเคราะห์ตัวอักษร หรือข้อมูลที่ปรากฏ รับรู้และจำแนกคำ กลุ่มคำ ประโยค แล้วถอดรหัส (Decode) ข้อความที่อ่านโดยอาศัยความรู้ด้านคำศัพท์ โครงสร้าง ไวยากรณ์ และความสัมพันธ์ ระหว่างประโยค ซึ่งจะทำให้เกิดความเข้าใจในบทอ่านนั้น (Anderson, 1992: 2; Nuttal, 1996: 16-17; Gough, 1972 อ้างถึงใน Urquhart and Weir, 1998: 40-41; Nunan, 1999: 252; Alderson, 2000: 16-18; Wallace, 2001: 22; Grabe and Stoller, 2002: 32) ในกระบวนการ อ่านแบบล่างสู่บนนี้ ความเข้าใจของผู้อ่านขึ้นอยู่กับสิ่งที่ปรากฏในบทอ่านเท่านั้น ข้อมูลที่ปรากฏ ในบทอ่านจะเป็นตัวชี้แนะให้ผู้อ่านเข้าใจเรื่องราวที่ผู้เขียนเสนอไว้ ดังนั้น ถ้าเกิดปัญหาในการอ่าน คือไม่สามารถทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านได้ ก็อาจจะเป็นเพราะผู้อ่านยังไม่มีความสามารถทางภาษา เพียงพอ จึงไม่สามารถถอดรหัสข้อความที่เขียนไว้ในบทอ่านได้

แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการอ่านแบบล่างสู่บนนี้ยังมีข้อจำกัด อยู่ในบางประการในการอธิบายถึงกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ เพราะมีผู้อ่านจำนวนไม่น้อยที่มีความสามารถทางภาษาอยู่ในระดับดี คือ รู้ความหมายของศัพท์ โครงสร้างประโยค ตลอดจนสัมพันธ์ภาพระหว่างประโยคในข้อความที่อ่าน แต่ก็ยังไม่สามารถเข้าใจสิ่งที่อ่านได้ (Coady, 1979 อ้างถึงใน Dubin, 1982: 14-16) แสดงว่าในกระบวนการอ่านนั้น ความรู้ความสามารถทางภาษาเป็นสิ่งที่ช่วยให้การอ่านประสบความสำเร็จเพียงส่วนหนึ่งเท่านั้น ดังนั้นกระบวนการอ่านแบบล่างสู่บน จึงยังไม่สามารถอธิบายถึงกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจได้อย่างครอบคลุมเท่าที่ควร

1.3.2.2 กระบวนการอ่านแบบบนสู่ล่าง (Top-down process)

แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการอ่านแบบบนสู่ล่าง เริ่มมีขึ้นในระยะใกล้เคียงกับแนวคิดกระบวนการอ่านแบบล่างสู่บน คือประมาณช่วงปี ค.ศ. 1970 นักการศึกษาที่เสนอแนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการอ่านแบบนี้มีความเชื่อว่า การอ่านเป็นกระบวนการวิเคราะห์จากสมองสู่บทอ่าน โดยที่ผู้อ่านจะได้รับความหมายจากการรับรู้คำ ประโยคและข้อความ และพยายามทำความเข้าใจบทอ่าน โดยการวิเคราะห์จากความรู้และประสบการณ์เดิมที่เกี่ยวข้องกับบทอ่าน ตลอดจนความรู้รอบตัวในเรื่องต่างๆ ไปที่สะสมไว้เป็นตัวชี้แนะให้เกิดความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน (Goodman, 1971; Smith, 1978 อ้างถึงใน Carrell et al., 1988: 57-58; Nuttal, 1996: 16-17; Alderson, 2000: 16-18) ในกระบวนการอ่านแบบบนสู่ล่างนี้ ผู้อ่านได้ข้อมูลทางภาษาจากบทอ่านเป็นเพียงพื้นฐานในการคาดเดาเรื่องราวที่อ่านเท่านั้น และอาศัยพื้นความรู้ของตนเองเป็นส่วนสำคัญ ในการสร้างความหมายและทำความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน

แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการอ่านแบบบนสู่ล่างนี้ เห็นได้ชัดว่าเป็นแนวคิดที่ใช้ทฤษฎี โครงสร้างความรู้เป็นพื้นฐาน คือเชื่อว่า พื้นความรู้ของผู้อ่านที่เกี่ยวข้องกับเรื่องราวในบทอ่านเป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุดที่จะก่อให้เกิดความเข้าใจในการคาดเดา และสร้างความหมายขึ้นมาเท่านั้น แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการอ่านแบบบนสู่ล่างนี้ เป็นแนวคิดที่ได้รับการยอมรับกันมากในช่วงปี ค.ศ. 1970 ถึงระยะต้นของช่วงปี ค.ศ. 1980 และมีอิทธิพลต่อการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจให้แก่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศ ตลอดจนสื่อที่ใช้ในการสอนอ่านด้วย (ศิริพร ฉันทานนท์, 2539: 27)

อย่างไรก็ตาม แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการอ่านแบบบนสู่ล่างก็ยังมีข้อจำกัดอยู่บางประการในการอธิบายถึงกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ จากผลการศึกษาและวิจัยของนักการศึกษาหลายท่านพบว่า ผู้อ่านที่มีประสิทธิภาพไม่ได้อาศัยแต่เพียงพื้นความรู้ของตนในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านเท่านั้น แต่ได้อาศัยความรู้ในด้านภาษาอยู่มาก ดังนั้น

กระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจจึงไม่น่าจะอาศัยเพียงพื้นความรู้ของผู้อ่านเป็นหลัก (Eskey, 1986 อ้างถึงใน Carrell, 1991: 159-179; Carrell, 1991: 161)

1.3.2.3 กระบวนการอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ (Interactive process)

แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ เริ่มมีขึ้นประมาณช่วงปี ค.ศ. 1970 นักการศึกษาที่เสนอแนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการอ่านแบบนี้เชื่อว่าการอ่านเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ (Interactive process) โดยที่ผู้อ่านจะใช้ความรู้ทางภาษาในการวิเคราะห์ตั้งแต่ระดับตัวอักษร ความหมายของคำศัพท์ โครงสร้างไวยากรณ์ จนถึงระดับความสัมพันธ์ระหว่างประโยค และข้อความทั้งหมดที่อ่าน ซึ่งเป็นกระบวนการอ่านแบบล่างสู่บน (Bottom-up process) โดยที่ผู้อ่านใช้ข้อมูลในบทอ่านเป็นตัวชี้แนะให้เกิดความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน ในขณะที่เดียวกัน ผู้อ่านก็ใช้พื้นความรู้และประสบการณ์ที่สะสมไว้เป็นตัวชี้แนะแนวทางในการทำ ความเข้าใจเนื้อเรื่องที่อ่านด้วยเช่นกัน ซึ่งเป็นกระบวนการอ่านแบบบนสู่ล่าง (Top-down process) โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากผู้อ่านมีพื้นความรู้ในเรื่องที่อ่านเป็นอย่างดีก็จะสามารถนำไปช่วยให้เกิดความเข้าใจในการอ่านได้มากขึ้น (Carrell and Eisterhold, 1988: 76-77; Nuttal, 1996: 16-17; Aebersold and Field, 1997: 18; Rumelhart, 1977: อ้างถึงใน Alderson, 2000: 18)

จะเห็นได้ว่า แนวคิดกระบวนการอ่านแบบปฏิสัมพันธ์นี้ ผู้อ่านจะใช้กระบวนการอ่านแบบล่างสู่บน และกระบวนการอ่านแบบบนสู่ล่างไปพร้อมๆ กันโดยไม่รู้ตัว เมื่อใดที่กระบวนการอ่านแบบล่างสู่บนเกิดปัญหาขึ้น โดยอาจเป็นความกำกวมของภาษาในบทอ่าน หรือความบกพร่องทางภาษาของผู้อ่าน กระบวนการอ่านแบบบนสู่ล่างก็จะช่วยแก้ปัญหาดังกล่าว เพราะผู้อ่านสามารถใช้พื้นความรู้มาคาดคะเนเรื่องที่อ่าน เพื่อช่วยให้เกิดความเข้าใจได้มากขึ้น โดยที่ไม่ได้ละเลยความสำคัญของภาษาและตัวบทอ่านแต่อย่างใด แนวคิดนี้จึงได้รับการยอมรับกันโดยทั่วไปตั้งแต่บัดนั้นเป็นต้นมาจนถึงปัจจุบัน

1.4 องค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

การอ่านเป็นกระบวนการที่สำคัญและซับซ้อน โดยมีองค์ประกอบหลายประการที่จะช่วยให้การอ่านเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งจุดมุ่งหมายหลักของการอ่านโดยทั่วไปก็คือความเข้าใจในการอ่าน ดังนั้นการศึกษาเกี่ยวกับองค์ประกอบสำคัญที่ส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่านจึงเป็นเรื่องที่นักการศึกษาให้ความสนใจมาโดยตลอด เพราะความรู้เกี่ยวกับองค์ประกอบเหล่านี้จะเป็นแนวทางในการพัฒนาผู้เรียนให้มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจได้โดยมุ่งพัฒนาความสามารถในแต่ละองค์ประกอบอย่างจริงจัง อย่างไรก็ตาม ความเข้าใจในการอ่านเป็น

สิ่งที่เกิดขึ้นในสมอง การศึกษาเกี่ยวกับองค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่านจึงเป็นเรื่องยาก และค่อนข้างลำบาก ไม่อาจศึกษาได้อย่างโดยตรง จำเป็นต้องอาศัยการสังเกตจากพฤติกรรมภายนอก โดยอาศัยหลักฐาน เหตุการณ์ต่างๆ ที่มีผู้ศึกษาวิจัยไว้เท่านั้น (Aebersold and Field, 1997: 23) ซึ่งในระยะที่ผ่านมา มีนักการศึกษาจำนวนมากสนใจศึกษาเกี่ยวกับองค์ประกอบที่ส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่าน และสามารถสรุปเป็นองค์ประกอบสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน เพื่อความเข้าใจได้ ดังต่อไปนี้

1.4.1 องค์ประกอบด้านตัวผู้อ่าน (The reader)

ผู้อ่าน (The reader) เป็นบุคคลที่มีความสำคัญต่อกระบวนการอ่าน ความเข้าใจการอ่านจะเกิดขึ้นได้หรือไม่ได้นั้นขึ้นอยู่กับตัวผู้อ่านเป็นสำคัญ เพราะการอ่านเพื่อความเข้าใจต้องอาศัยองค์ประกอบหลายๆ อย่างภายในตัวผู้อ่านมาช่วยในการสร้างความหมายของสิ่งที่อ่าน ซึ่งองค์ประกอบที่สำคัญต่อความเข้าใจในการอ่านมีดังต่อไปนี้

1.4.1.1 พื้นความรู้เดิม (Schema)

พื้นความรู้เดิม (Schema) หมายถึงโครงสร้างความรู้ เกี่ยวกับสิ่งต่างๆ ที่บุคคลเก็บสะสมไว้ในระบบความจำ ซึ่งความรู้เหล่านี้จะได้รับการจัดรูปแบบให้เป็นประสบการณ์เดิมของผู้อ่านแตกต่างกันไปในแต่ละบุคคลและจะถูกกระตุ้นให้นำมาใช้เมื่อผู้อ่านได้รับข้อมูลใหม่โดยนำความรู้ที่มีไปสัมพันธ์กับข้อมูลใหม่จนเกิดความเข้าใจข้อมูลใหม่ได้เร็วขึ้น (Pritchard, 1990: 275; Randall and Graves, 1994: 17; Urquhart and Weir, 1998: 62-65; Nunan, 1999: 201; Khodadady and Heriman, 2000: 202-206; Alderson, 2000: 33-34) พื้นความรู้เดิมจึงมีความสำคัญในการอ่านเพราะพื้นความรู้ที่ผู้อ่านนำมาใช้กับเนื้อหาที่อ่านจะเป็นตัวกำหนดว่าผู้อ่านจะทราบความหมายได้มากน้อยเพียงใด ซึ่งความหมายที่แฝงในเนื้อเรื่องที่อ่านนั้นจะมีปฏิสัมพันธ์กับโครงสร้างความรู้เดิม แล้วจึงประมวลเป็นความหมายที่ผู้อ่านเข้าใจ (Klein et al., 1991: 11) ทำให้เกิดการอ่านที่มีประสิทธิภาพและประสบผลสำเร็จ

จากความหมายของพื้นความรู้เดิมข้างต้น จะเห็นได้ว่า พื้นความรู้เดิมในเรื่องที่อ่านนับเป็นพื้นฐานที่สำคัญในการอ่านเพื่อความเข้าใจเพราะผู้อ่านต้องทำความเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่าน ซึ่งต้องอาศัยพื้นความรู้เดิมมาผสมผสานกันให้สอดคล้องกับข้อมูลใหม่ มีนักการศึกษาหลายท่านได้แบ่งพื้นความรู้เดิมออกเป็นประเภทแตกต่างกันออกไป สรุปได้ดังนี้คือ

Carell and Eisterhold (1983: 553-569) ได้แบ่งพื้นความรู้เดิมออกเป็น

2 ประเภทคือ

1) พื้นความรู้เกี่ยวกับโครงสร้าง (Formal schemata) หมายถึง โครงสร้างของข้อความในลักษณะต่างๆ เช่น ข้อความที่ให้ความรู้เชิงบรรยาย นิทาน นิยาย บทความ เรื่องสั้น ซึ่งโครงสร้างของภาษาในแต่ละเรื่องไม่เหมือนกัน ถ้าผู้อ่านมีความรู้เกี่ยวกับ โครงสร้างของข้อความ และนำพื้นความรู้เหล่านั้นมาใช้ในขณะที่อ่านจะช่วยให้อ่านเข้าใจเรื่องที่ อ่านได้มากขึ้น

2) พื้นความรู้เกี่ยวกับเนื้อหา (Content schemata) หมายถึง ความรู้ เกี่ยวกับเนื้อหาของเรื่องที่อ่านที่ผู้อ่านได้จากประสบการณ์และเก็บสะสมไว้ ถ้าพื้นความรู้นี้ สอดคล้องกับเรื่องที่อ่าน ผู้อ่านก็จะเข้าใจสิ่งที่อ่านได้เร็วกว่าผู้ที่ไม่มีพื้นความรู้หรือมีน้อย

Tyler and Frauenfelder (1987 อ้างถึงใน Rost, 1990: 47) ได้แบ่งพื้น ความรู้เดิมออกเป็น 2 ประเภทคือ

1) พื้นความรู้ด้านโครงสร้างประโยค เป็นความรู้ที่เป็นผลจากการ รวมตัวกันของระบบภาษา ได้แก่ ระดับของเสียง หน่วยเสียง วลี คำพูด ประโยค และข้อความ แม้ว่าระดับโครงสร้างของประโยคของข้อมูลจะแตกต่างกัน ผู้อ่านก็จะใช้ข้อมูลนั้นๆ เพื่อหา ความหมายจากข้อมูลที่มีอยู่

2) พื้นความรู้ที่ไม่เกี่ยวกับโครงสร้างประโยค เป็นพื้นความรู้ต่างๆ ไปที่ เกิดจากประสบการณ์ของแต่ละบุคคล

Levine and Reves (1994: 71) ได้แบ่งพื้นความรู้เดิมออกเป็น 3

ประเภท คือ

1) พื้นความรู้ด้านภาษาศาสตร์ (Linguistic schemata) เป็นทักษะที่ใช้ ในการถอดรหัสและจัดรูปแบบของภาษา

2) พื้นความรู้ด้านเนื้อหา (Content schemata) เป็นความรู้เกี่ยวกับ ขอบเขตของเนื้อหาในบทอ่าน

3) พื้นความรู้ด้านโครงสร้าง (Formal schemata) เป็นการระลึกได้ถึง โครงสร้างของเนื้อหา

Alderson (2000: 33-46) ได้แบ่งพื้ความรู้เดิมออกเป็น 2 ประเภท คือ

1) พื้ความรู้เกี่ยวกับโครงสร้าง (Formal schemata) เป็นพื้ความรู้เดิมที่ประกอบไปด้วย ความรู้เกี่ยวกับภาษา (Knowledge of language) และความรู้เกี่ยวกับประเภทของบทอ่าน (Knowledge of genre or text type)

2) พื้ความรู้เกี่ยวกับเนื้อหา (Content schemata) เป็นพื้ความรู้เดิมที่ประกอบไปด้วย ความรู้เกี่ยวกับหัวข้อเรื่อง (Knowledge of subject matter or topic) ความรู้รอบตัวเกี่ยวกับโลก (Knowledge of the world) และ ความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรม (Cultural knowledge)

จะเห็นได้ว่าพื้ความรู้เดิมนั้นสามารถแบ่งออกเป็นหลายประเภท และแต่ละประเภทนั้นก็ส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่านของผู้อ่าน ดังงานวิจัยหลายๆ งานที่ได้แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างพื้ความรู้เดิมกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Pritchard, 1990; Bernhardt, 1991; Tang, 1992; Carrell, 1992; Raymond, 1993; Carrell and Wise, 1998 อ้างถึงใน Carrell and Grabe, 2002: 244-245) โดยสรุปได้ว่าบทบาทของพื้ความรู้เดิมในการอ่านภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์กับความเข้าใจในการอ่านของผู้อ่านในฐานะที่เป็นองค์ประกอบหนึ่งที่ช่วยกระตุ้นให้ผู้อ่านมีความเข้าใจในสิ่งที่อ่านมากขึ้น ดังนั้นพื้ความรู้เดิม จึงเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่มีความสำคัญต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ

1.4.1.2 ความสามารถทางภาษา (Language proficiency)

การอ่านภาษาที่สองนั้น ผู้อ่านมิได้เริ่มอ่านด้วยความรู้ความสามารถทางภาษาในระดับเดียวกับผู้อ่านที่ใช้ภาษาที่สองเป็นภาษาแม่ จึงต้องประสบปัญหาในการอ่านอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ การขาดความรู้ความสามารถทางภาษาจึงเป็นอุปสรรคขัดขวางความเข้าใจในการอ่านภาษาที่สองของผู้อ่าน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดเกี่ยวกับปัญหาในการอ่านของ Alderson (1984: 24) ที่ได้เสนอเอาไว้ว่า ความสามารถในการอ่านภาษาที่สองที่อยู่ในระดับต่ำนั้นเป็นผลมาจากปัญหาทางด้านความสามารถทางภาษาหรือปัญหาทางด้านทักษะการอ่าน ซึ่งได้ข้อสรุปในท้ายสุดว่าความสามารถในการอ่านภาษาที่สองที่อยู่ในระดับต่ำนั้นเป็นผลมาจากปัญหาทั้งสองด้าน แต่ปัญหาทางด้านความสามารถทางภาษาจะส่งผลกระทบต่อกลุ่มผู้เรียนที่มีระดับความสามารถในการอ่านภาษาที่สองที่อยู่ในระดับต่ำมากกว่าปัญหาทางด้านทักษะการอ่าน ทั้งนี้เป็นเพราะว่า ความสามารถในการอ่านภาษาที่สองของผู้เรียนนั้นขึ้นอยู่กับระดับ

ความสามารถทางภาษาเป็นสำคัญ ซึ่งผู้เรียนจะต้องมีความรู้และความสามารถทางภาษาที่สองในระดับหนึ่งก่อนที่จะถ่ายโอนกลวิธีและทักษะในการอ่านภาษาที่หนึ่งของตนเองมาใช้ในการอ่านภาษาที่สอง (Lee and Schallert, 1997: 714-715; Aebersold and Field, 1997: 27-28; Urquhart and Weir, 1998: 72; Alderson, 200 23-24) ข้อสรุปนี้ตรงกับแนวคิด “ระดับจุดเริ่มต้นความสามารถทางภาษา” (Threshold levels of language proficiency) ของ Cummins (1979) หรือ “ระดับเพดานของภาษา” (Linguistic ceiling) ของ Clarke (1978) หรือ “สมมติฐานเกี่ยวกับวงจรขัดขวางทางภาษา” (The short-circuit hypothesis) ของ Clarke (1980) โดยที่แนวคิดทั้งสามนี้มีหลักการสรุปเป็นใจความสำคัญได้ว่า ผู้อ่านจะไม่สามารถอ่านภาษาที่สองได้อย่างมีประสิทธิภาพจนกว่าจะมีพัฒนาการความรู้ความสามารถทางภาษาที่สองให้อยู่ในระดับที่เหมาะสมต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ หลังจากนั้นจึงจะสามารถถ่ายโอนทักษะในการอ่านภาษาที่หนึ่งไปสู่ทักษะในการอ่านภาษาที่สองได้ (Alderson, 1984: 19; Devine, 1988: 262-263; Aebersold and Field, 1997: 27) เพราะถ้าความรู้ความสามารถทางภาษาในภาษาที่สองของผู้อ่านอยู่ต่ำกว่าระดับที่เหมาะสมกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ ความรู้ความสามารถทางภาษาที่สองที่อยู่ในระดับต่ำนี้จะกลายเป็นวงจรขัดขวางทางภาษา (Short-circuit) ทำให้ความสามารถในการอ่านภาษาที่สองของผู้เรียน อยู่ในระดับที่ต่ำตามไปด้วย (Clarke, 1980 อ้างถึงใน Aebersold and Field, 1997: 27) ดังจะเห็นได้จากการศึกษาของ Lee และ Schallert (1997: 713-739) ที่ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านภาษาที่หนึ่ง ความสามารถทางภาษาที่สอง และความสามารถในการอ่านภาษาที่สองของกลุ่มตัวอย่างประชากรนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น และตอนปลายชาวเกาหลี พบว่า ความสามารถทางภาษาที่สองเป็นตัวทำนายความสามารถในการอ่านภาษาที่สองได้ดีกว่าความสามารถในการอ่านภาษาที่หนึ่ง นอกจากนี้ยังพบอีกว่าในกลุ่มผู้อ่านที่มีความสามารถทางภาษาที่สองต่ำ ความสามารถในการอ่าน ภาษาที่หนึ่งและความสามารถในการอ่านภาษาที่สองมีความสัมพันธ์กันน้อยมาก ซึ่งต่างจากกลุ่มผู้อ่านที่มีความสามารถทางภาษาที่สองสูงความสามารถในการอ่านภาษาที่หนึ่งและความสามารถในการอ่านภาษาที่สองมีความสัมพันธ์กันในระดับสูง

จากแนวคิดและข้อค้นพบที่น่าสนใจเกี่ยวกับความสามารถทางภาษา (Language proficiency) ดังที่ได้กล่าวมาแล้วนี้สามารถสรุปได้ว่า ระดับความสามารถทางภาษานี้เป็นองค์ประกอบด้านตัวผู้อ่านที่สำคัญอีกประการหนึ่ง ที่มีผลต่อความสามารถในการอ่านภาษาที่สองของผู้เรียน

1.4.1.3 ความรู้ความคิด (Cognition)

นักจิตวิทยาากลุ่มทฤษฎีความรู้ความคิด (Cognitive theories) เชื่อว่าการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในสมองที่มีโครงสร้างทางปัญญา (Cognitive structure) การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ต้องอาศัยกระบวนการรับรู้ โดยรับข้อมูลจากประสบการณ์ที่ตนเองได้รับในสถานการณ์การเรียนรู้ แล้วนำข้อมูลนั้นมาสู่โครงสร้างทางปัญญา เพื่อจัดระบบความรู้ บุคคลแต่ละคนจะได้รับประสบการณ์ ที่แตกต่างกันทั้งในด้านเวลา ปริมาณและคุณภาพ การเรียนรู้ของมนุษย์จึงแสดงให้เห็นถึงประสบการณ์ของแต่ละบุคคล และโครงสร้างทางปัญญาในการใช้ความรู้ความคิดของแต่ละบุคคลจึงพัฒนาไม่เท่าเทียมกัน (Aebersold and Field, 1997: 23-24) ซึ่งก่อให้เกิดความแตกต่างระหว่างบุคคลขึ้น (Individual difference) โดยเฉพาะในเรื่องของการใช้กลวิธีในการเรียนรู้ภาษาที่สอง (Gardner and MacIntyre, 1992: 211) เพราะนับตั้งแต่ทศวรรษที่ 70 เป็นต้นมา กลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นตัวแปรด้านความรู้ความคิดที่ถูกศึกษาค้นคว้ามากที่สุด และพบว่ามียุทธียุทธผลต่อความสำเร็จในการเรียนภาษาคือช่วยให้ผู้เรียนมีแนวทางในการเรียนของตนมากขึ้นและการเรียนมีประสิทธิภาพมากขึ้น (Oxford, 1990: 8) และเนื่องจากทักษะการอ่านเป็นทักษะที่มีความซับซ้อนเพราะเกิดขึ้นภายในสมองของผู้เรียนและมีความเกี่ยวข้องกับความรู้ความคิด (Cognition) ด้วยเหตุนี้จึงมีนักการศึกษาด้านการอ่านหลายท่านได้สนใจศึกษา เกี่ยวกับการอ่านเพื่อความเข้าใจในแง่ของการคิดวิเคราะห์ (Critical thinking) และกระบวนการอ่าน (Reading process) (Aebersold and Field, 1997: 24-25) โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องของกลวิธีการอ่าน (Reading strategies) (Alderson, 2000: 21-22) มีนักการศึกษาหลายท่านได้ศึกษาค้นคว้าหาข้อสรุปเกี่ยวกับกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยมุ่งประเด็นการศึกษาไปที่ทักษะและกลวิธีที่ผู้อ่านใช้ในการช่วยสร้างความหมายของบทอ่าน เพื่อให้เกิดความเข้าใจขึ้น (Hosenfeld, 1987; Anderson, 1997; Silberstein, 1994; Cohen, 1986; Barnett, 1988; Kern, 1989; Carrel, 1989; Nunan, 1989; Kletzein, 1991; Block, 1986 อ้างถึงใน Alderson, 2000: 21)

นอกจากกลวิธีการเรียนรู้ภาษา (Language learning strategies)

นักการศึกษายังมุ่งศึกษาตัวแปรอื่นๆ ของผู้เรียนด้านความรู้ความคิดที่มีผลต่อพัฒนาการด้านการเรียนรู้ภาษาและพัฒนาการด้านการอ่าน เช่น ความถนัด (Aptitude) เซอร์วิปัญญา (Intelligence) รูปแบบการเรียนรู้ (Learning style) ความจำ (Memory) (Gardner and MacIntyre, 1992: 211-220; Aebersold and Field, 1997: 24-25; Scovel, 2001: 91-117) ซึ่งตัวแปรย่อยๆ เหล่านี้ มีความสำคัญในแง่ของการศึกษาให้เข้าใจถึงกระบวนการเรียนรู้ภาษา และกระบวนการอ่าน โดยคำนึงถึงระบบขั้นตอนของความเข้าใจ (Process) และผลลัพธ์ของความเข้าใจ (Product) เป็น

สำคัญเพื่อให้เข้าใจกระบวนการเรียนรู้ภาษาและกระบวนการอ่านอย่างเป็นธรรมชาติและถูกต้อง
แม่นยำมากที่สุด (Skehan, 1998: 11-28)

จะเห็นได้ว่า ความรู้ความคิด (Cognition) เป็นองค์ประกอบด้านตัว
ผู้อ่านที่สำคัญอีกประการหนึ่งที่ได้รับคามสนใจอย่างมากในช่วง 30 ปี ที่ผ่านมาโดยเห็นได้จาก
การศึกษาค้นคว้ามากมายของนักการศึกษา โดยเฉพาะในแง่มุมของการอ่านเพื่อความเข้าใจ
ดังนั้น ความรู้ความคิด (Cognition) จึงเป็นองค์ประกอบที่สำคัญอีกประการหนึ่งที่ควรมีการศึกษา
ค้นคว้าเพิ่มเติม เพราะมีความสำคัญต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจของผู้เรียน

1.4.1.4 อารมณ์และจิตใจ (Affect)

ตัวแปรด้านจิตใจ (Affect) เป็นตัวแปรสำคัญอีกตัวแปรหนึ่งที่
นักวิจัยได้ให้ความสนใจอย่างยิ่งตามแนวคิดของ Krashen (1982: 15-30) เกี่ยวกับ “ ตัวขัดขวาง
ทางด้านจิตใจ ” (Affective Filter) ในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ มีใจความสำคัญว่า ถ้าตัว
ขัดขวางทางด้านจิตใจของผู้เรียนอยู่ในระดับต่ำ การเรียนรู้ข้อมูลก็จะเกิดขึ้นและกระบวนการ
เรียนรู้ก็จะเกิดขึ้นโดยธรรมชาติ ในทางตรงข้าม ถ้าตัวขัดขวางทางด้านจิตใจอยู่ในระดับสูง การ
เรียนรู้ก็จะถูกขัดขวาง การเรียนรู้ข้อมูลต่างๆก็จะไม่เกิดขึ้น ซึ่งสิ่งต่างๆเหล่านี้เป็นอุปสรรคที่สำคัญ
ต่อการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Horwitz, 2001: 112) ในช่วงระยะเวลาที่ผ่านมา นักการศึกษา
และนักวิจัยด้านการอ่านได้ให้ความสนใจองค์ประกอบด้านอารมณ์และจิตใจของผู้อ่าน
(Alderson, 2000: 54-56) โดยเฉพาะในเรื่องของความวิตกกังวล (Anxiety) เพราะมีความเชื่อว่า
การที่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศเมื่ออ่านเนื้อเรื่องในภาษาเป้าหมายเกิดความวิตกกังวลในการอ่าน
ขึ้นเนื่องจากไม่คุ้นเคยในเนื้อหา และระบบการเขียนของภาษาต่างประเทศ และความไม่คุ้นเคยใน
เนื้อหาทางวัฒนธรรมของเจ้าของภาษา (Saito et al., 1999: 202-218) ซึ่งองค์ประกอบทั้ง 2 ข้อนี้
ทำให้ผู้อ่านภาษาต่างประเทศเกิดความรู้สึกวิตกกังวลในการอ่าน ยิ่งผู้อ่านมีความคุ้นเคยกับ
เนื้อหาหรือระบบการเขียนภาษาที่สองน้อยมากเท่าไร ความวิตกกังวลในการอ่านก็จะเกิดมากขึ้น
เท่านั้น ซึ่งส่งผลต่อความสามารถในการอ่านภาษาต่างประเทศของผู้เรียน เพราะเมื่อความวิตก
กังวลเกิดขึ้นแล้ว ความสามารถในการถอดรหัสแปลความหมายภาษาในบทอ่านจะลดลงและ
นำไปสู่ปัญหาในการอ่านเพื่อความเข้าใจในที่สุด (Sellers, 2000: 512-521; Bartlett อ้างถึงใน
Alderson, 2000: 55)

นอกจากความวิตกกังวล (Anxiety) แล้ว นักศึกษายังมุ่งศึกษาตัว
แปรอื่นๆของผู้เรียนด้านอารมณ์และจิตใจที่มีผลต่อพัฒนาการด้านการเรียนรู้ภาษาและพัฒนาการ

ด้านการอ่าน เช่น ทักษะคติและแรงจูงใจ (Attitude and motivation) ความมั่นใจในตนเอง (Self-confidence) (Gardner and MacIntyre, 1993: 1-11; Brown, 2000: 142-175)

จะเห็นได้ว่าอารมณ์และจิตใจ (Affect) เป็นองค์ประกอบด้านตัวผู้อ่านที่สำคัญอีกประการหนึ่งที่ได้รับ ความสนใจอย่างมากในการศึกษาด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ ดังนั้นจึงควรมีการศึกษาเพิ่มเติมเพราะมีความสำคัญต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจของผู้เรียน

1.4.2 องค์ประกอบด้านบทอ่าน (The text)

การอ่านเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างสาร (Message) ในบทอ่านกับสิ่งที่ผู้อ่านรู้ ซึ่งเป็นองค์ประกอบในตัวผู้อ่าน โดยที่ผู้อ่านจะมีการถอดรหัสความหมายของบทอ่าน เพื่อให้เกิดความเข้าใจขึ้น องค์ประกอบด้านบทอ่านนั้นส่งผลต่อการสร้างความหมายของผู้อ่าน ดังนั้นจะเห็นได้ว่า บทอ่านมีความสำคัญต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจของผู้เรียน ซึ่งองค์ประกอบที่สำคัญด้านบทอ่านมีดังต่อไปนี้

1.4.2.1 หัวข้อและเนื้อหาของบทอ่าน (Text topic and content)

หัวข้อและเนื้อหาของบทอ่านเป็นองค์ประกอบที่สำคัญอย่างหนึ่งด้านตัวบทอ่านที่ส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่าน เพราะเนื้อหาและหัวข้อที่ผู้อ่านมีความคุ้นเคยหรือมีความรู้เกี่ยวกับเนื้อหานั้น จะช่วยให้การทำงานของโครงสร้างความรู้เดิมภายในหน่วยความจำของผู้อ่านมีประสิทธิภาพ สามารถตีความหมายของบทอ่านได้อย่างรวดเร็วมากขึ้น (Alderson, 2000: 61-63) อีกทั้งปริมาณของข้อมูลในบทอ่านยิ่งมากเท่าไร ก็จะช่วยให้อ่านมีการสรุปอ้างอิง (Inferencing) ข้อมูลน้อยลงเท่านั้น เพราะช่วยทำให้ง่ายขึ้นต่อการทำความเข้าใจ (Alderson, 2000: 62) นักการศึกษาเชื่อว่า ถ้าผู้อ่านได้อ่านเนื้อเรื่องที่ตรงกับความสนใจของตนเอง นอกจากจะทำให้เกิดความกระตือรือร้นในการอ่านแล้ว ยังทำให้อ่านเกิดความเข้าใจในการอ่านสืบเนื่องมาจากการที่ผู้อ่านมีพื้นความรู้เดิมเกี่ยวกับเรื่องที่สนใจอยู่แล้ว ส่งผลให้เกิดผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจที่มีประสิทธิภาพอีกด้วย ซึ่งสอดคล้องกับ Guthrie (1981: 984-986) ที่ให้ความเห็นว่า การที่ผู้อ่านมีความเข้าใจในการอ่านเนื้อเรื่องที่ตนมีความสนใจสูงมากกว่าเนื้อเรื่องที่ตนมีความสนใจต่ำเป็นเพราะคนส่วนใหญ่จะมีความสนใจในเนื้อเรื่องที่ตนมีพื้นความรู้เดิมและประสบการณ์ ซึ่งพื้นความรู้เดิมและประสบการณ์ที่มีอยู่นี้ก่อให้เกิดความเข้าใจในการอ่านนั่นเอง ดังที่ Carrell และ Wise (1998: 285-309) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพื้นความรู้เดิมและความสนใจในหัวข้อและเนื้อหาของบทอ่านที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านเนื้อเรื่องภาษาที่สอง พบว่าปฏิสัมพันธ์ระหว่างพื้นความรู้เดิมและความสนใจในหัวเรื่องที่อ่านส่งผลต่อความเข้าใจ

ในการอ่านภาษาที่สอง จากข้อค้นพบนี้จึงอาจกล่าวได้ว่า หัวข้อและเนื้อหาของบทอ่านเป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่านของผู้เรียน และทำให้นักการศึกษาด้านการอ่านเพิ่มความสนใจในเรื่องการเลือกหัวข้อและเนื้อหาของบทอ่านให้มีความเหมาะสมกับความสนใจและความรู้ของผู้อ่านมากขึ้น เพราะเนื้อหาที่คุ้นเคยจะทำให้ผู้อ่านมีการพัฒนากระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น (Alderson, 2000: 63)

1.4.2.2 ประเภทของบทอ่าน (Text type)

ประเภทของบทอ่านเป็นองค์ประกอบที่สำคัญอีกประการหนึ่ง ด้านตัวบทอ่านที่มีอิทธิพลกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ เนื่องจากว่าลักษณะรูปแบบโครงสร้างของบทอ่านต่างประเภทกันจะมีลักษณะของภาษาและลีลาในการเขียนแตกต่างกันออกไป ซึ่งช่วยให้ผู้อ่านที่มีความคุ้นเคยกับลักษณะรูปแบบโครงสร้างของบทอ่านอย่างใดอย่างหนึ่ง สามารถทำความเข้าใจกับเนื้อหาได้ง่ายขึ้น (Alderson, 2000: 64) ในขณะเดียวกันผู้อ่านที่ไม่มี ความคุ้นเคยหรือไม่มีความรู้เกี่ยวกับลักษณะรูปแบบโครงสร้างของบทอ่าน จะประสบความยากลำบากในการอ่านเพื่อความเข้าใจ (Aebersold and Field, 1997: 11) เพราะผู้อ่านที่มีความรู้เกี่ยวกับประเภทและโครงสร้างของบทอ่านจะสามารถปรับความรู้ความคิด และวิธีการอ่านให้มีความเหมาะสมกับบทอ่านนั้นๆ ส่งผลให้เกิดการใช้ทักษะและกลวิธีในการอ่านที่แตกต่างกันออกไปตามประเภทและโครงสร้างของบทอ่าน (Salager-Meyer, 1991 อ้างถึงใน Alderson, 2000: 64-65) เพราะลักษณะของภาษา (Language) ลีลาในการเขียน (Style) ลักษณะการเรียบเรียงเนื้อหา (Text organization) และโครงสร้างของบทอ่าน (Text structure) นั้นจะแตกต่างกันไปตามลักษณะประเภทของบทอ่าน (Text type) บทอ่านที่มีเนื้อหาแบบบรรยาย (Expository text) จะมีความแตกต่างจากบทอ่านที่มีเนื้อหาแบบเล่าเรื่อง (Narrative text) ซึ่งองค์ประกอบดังกล่าวจะแตกต่างกันตามไปด้วย นักการศึกษาได้ให้ข้อสรุปที่ตรงกันว่า บทอ่านที่มีเนื้อหาแบบบรรยายเป็นบทอ่านที่ยากกว่าบทอ่านที่มีเนื้อหาแบบเล่าเรื่อง เนื่องจากลักษณะของภาษาและไวยากรณ์ที่ใช้ในบทอ่านประเภทนี้มีความซับซ้อนมากกว่าบทอ่านที่มีเนื้อหาแบบเล่าเรื่อง (Alderson, 2000: 44) จึงทำให้ผู้อ่านที่ขาดความคุ้นเคยกับบทอ่านประเภทนี้ทำความเข้าใจเนื้อหาได้อย่างยากลำบาก

ดังนั้นความเข้าใจในการอ่านของผู้อ่านจะเกิดขึ้นได้หรือไม่ขึ้น ส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับองค์ประกอบด้านประเภทของบทอ่านเป็นสำคัญ ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยของนักการศึกษาหลายๆ ท่านที่ศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างประเภทของบทอ่านกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของผู้เรียน (Denis, 1982; Steffensen, 1984; Swales, 1990; Salager-Meyer, 1991; McKeown et al., 1992 อ้างถึงใน Alderson, 2000: 63-68)

1.4.2.3 ความยากง่ายของบทอ่าน (Text readability)

ความยากง่ายของบทอ่านเป็นองค์ประกอบด้านตัวบทอ่านที่นักการศึกษาได้ให้ความสนใจมานานเพราะการศึกษาถึงความยากง่ายของบทอ่านสามารถทำให้รู้ได้ว่าลักษณะใดในบทอ่านมีผลต่อการทำความเข้าใจความหมายของผู้อ่านในระดับต่างๆ กัน (Alderson, 2000: 71) ซึ่งผลการวิจัยหลายๆ งานได้แสดงให้เห็นว่าผู้อ่านที่มีความสามารถในการอ่านแตกต่างกัน จะสามารถทำความเข้าใจความหมายในบทอ่านที่มีความยากง่ายแตกต่างกันได้ไม่เท่ากัน กล่าวคือ หากความยากง่ายของบทอ่านอยู่ในระดับที่สูงเกินความสามารถในการอ่านของผู้อ่านที่มีความสามารถในการอ่านต่ำ ความเข้าใจในการอ่านก็จะเกิดยากขึ้นตามไปด้วย ในขณะที่ผู้อ่านที่มีความสามารถในการอ่านสูง การทำความเข้าใจบทอ่านที่มีความยากในระดับเดียวกันกับผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำจะไม่ยากลำบากมากเท่าไรนัก เนื่องจากมีระดับความสามารถทางภาษา (Language proficiency) ที่ดีพอในระดับหนึ่งแล้ว (Strother and Ulijn, 1987 อ้างถึงใน Alderson, 2000: 73)

องค์ประกอบที่ส่งผลต่อความยากง่ายของบทอ่าน (Text readability) คือ คำศัพท์ (Vocabulary) และโครงสร้างประโยคและไวยากรณ์ (Syntax and grammar) (Aebersold and Field, 1997: 12-14; Urquhart and Weir, 1998: 51-62) คำศัพท์และโครงสร้างประโยคและไวยากรณ์ที่มีความยากและซับซ้อนมากขึ้นจะส่งผลถึงความยากง่ายของบทอ่านตามไปด้วย ซึ่งเป็นอุปสรรคต่อผู้อ่านในการทำความเข้าใจบทอ่าน Davies (1984) และ Widdowson (1978) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างความยากง่ายของบทอ่านกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจโดยใช้วิธีการปรับบทอ่านให้มีความง่ายขึ้น (Text simplification) พบว่าการทำบทอ่านให้อยู่ในระดับที่ง่ายขึ้นทำให้ผู้อ่านมีความเข้าใจเกี่ยวกับบทอ่านได้ดีกว่าการใช้บทอ่านจากต้นฉบับที่มีระดับของคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ซับซ้อน

ดังนั้น ความยากง่ายของบทอ่านจึงเป็นองค์ประกอบอีกประการหนึ่งที่ผู้วิจัยควรคำนึงถึงเมื่อมีการสร้างแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ เพราะควรจะหาบทอ่านที่มีระดับความยากง่ายที่เหมาะสมกับระดับความสามารถในการอ่านของผู้สอบ หรืออาจจะปรับบทอ่านให้อยู่ในระดับความยากง่ายที่เหมาะสมกับผู้อ่านด้วย เพื่อให้ผลการทดสอบมีความน่าเชื่อถือได้มากขึ้น

1.4.3 ด้านการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านและบทอ่าน (The interaction between reader and text)

ดังที่ได้กล่าวมาแล้วว่าองค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจนั้น

ประกอบด้วยผู้อ่าน (Reader) และบทอ่าน (Text) และเมื่อมีการอ่านเพื่อความเข้าใจเกิดขึ้น กระบวนการอ่านภายในสมองของผู้อ่านจะมีการทำงานโดยนำองค์ประกอบภายในตัวมาใช้ในการทำความเข้าใจบทอ่านที่มีความหมายอยู่แล้ว (Aebersold and Field, 1997: 15) ตาม วัตถุประสงค์การอ่านในครั้งนั้นของผู้อ่าน ซึ่งผู้อ่านแต่ละคนก็มีลักษณะและวัตถุประสงค์ในการ อ่านแตกต่างกันออกไป อีกทั้งองค์ประกอบด้านตัวผู้อ่านแต่ละองค์ประกอบก็อยู่ในระดับที่ไม่ เท่ากัน จึงทำให้การปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านและบทอ่านเกิดขึ้นแตกต่างกัน ส่งผลให้กระบวนการ อ่าน (Reading process) ของผู้อ่านแต่ละคนแตกต่างกันตามไปด้วย (Alderson, 2000: 303) กลวิธีในการอ่าน และทักษะที่ใช้ในการอ่านจึงมีความหลากหลายโดยขึ้นอยู่กับองค์ประกอบด้าน ผู้อ่านและบทอ่านเป็นสำคัญ ซึ่งการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านและบทอ่านสอดคล้องกับแนวคิด กระบวนการอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ (Interactive process) ที่มีใจความสำคัญว่า ผู้อ่านจะใช้ความรู้ ภายในตนเอง ตั้งแต่ความรู้ทางภาษาและพื้นความรู้เดิมในการวิเคราะห์ความหมายของบทอ่าน โดยอาศัยองค์ประกอบต่างๆ ในบทอ่านเป็นตัวชี้แนะในการสร้างความเข้าใจของตนขึ้นมา (Rumelhart, 1977 อ้างถึงใน Alderson, 2000: 18) หรืออาจกล่าวได้ว่า ผู้อ่านจะใช้กระบวนการ อ่านแบบล่างสู่บน และกระบวนการอ่านแบบบนสู่ล่างในการแก้ปัญหาดังกล่าว และวิธีการ แก้ปัญหาในการอ่านที่เกิดขึ้นก็จะแตกต่างกันออกไปโดยขึ้นอยู่กับองค์ประกอบด้านบทอ่านและ องค์ประกอบด้านผู้อ่านเป็นสำคัญ

ดังนั้น จะเป็นที่น่าพอใจว่าการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านและบทอ่านที่เกิดขึ้นนั้นเป็น องค์ประกอบที่สำคัญที่ช่วยให้กระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

1.5 ระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียน มีบทบาทสำคัญที่จะ ช่วยครูในการพัฒนาการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียน เพราะระดับความเข้าใจเป็นสิ่งชี้แนะให้ ทราบว่า นักเรียนมีความสามารถการอ่านอยู่ในระดับใด จะต้องแก้ไขปรับปรุงหรือควรพัฒนาและ ส่งเสริมในระดับที่สูงขึ้นอย่างไร

ได้มีนักการศึกษาแบ่งความเข้าใจในการอ่านออกเป็นระดับต่างๆ จากระดับที่มี ความซับซ้อนน้อยไปถึงระดับที่มีความซับซ้อนมาก ดังนี้

Dallman et al.(1984: 408-411) ได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านออกเป็น 3 ระดับ คือ

1. ความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง (The factual level) หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจความหมายและเรื่องทีอ่านตามตัวหนังสือที่เขียนไว้โดยตรง

2. ความเข้าใจระดับตีความ (The interpretive level) หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจความหมายที่ผู้เขียนไม่ได้แสดงไว้โดยตรง แต่จะเข้าใจได้โดยอาศัยความสามารถในการสรุป ความตีความ และการแปลความจากข้อความและเนื้อเรื่องที่อ่าน

3. ความเข้าใจระดับประเมินค่า (The evaluation level) หมายถึง ความสามารถในการประเมินค่าสิ่งที่อ่าน โดยอาศัยความรู้และประสบการณ์ของผู้อ่านมาพิจารณาตัดสิน

Raygor and Raygor (1985: 67) ได้แบ่งระดับของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจออกเป็น 3 ระดับ ดังนี้

1. ความเข้าใจระดับตัวอักษร (Literal comprehension) คือความสามารถในการเข้าใจเรื่องของคำและความคิดของผู้เขียน ตามตัวอักษรที่ปรากฏ

2. ความเข้าใจระดับตีความ (Interpretative comprehension) ความเข้าใจระดับนี้ผู้อ่านไม่เพียงแต่รู้ถึงสิ่งที่ผู้เขียนเขียนเท่านั้น แต่ยังสามารถจับความสัมพันธ์ต่างๆ ได้ สามารถเปรียบเทียบข้อเท็จจริงต่างๆ ในเรื่องกับประสบการณ์ส่วนตัวได้ สามารถเข้าใจลำดับเหตุการณ์ต่างๆ มองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผล และยังสามารถตีความข้อความต่างๆ ไปได้

3. ความเข้าใจระดับการนำไปใช้ (Applied comprehension) ความเข้าใจระดับนี้ผู้อ่านสามารถประเมินแนวคิดของผู้เขียนได้ สามารถนำแนวคิดนั้นไปสัมพันธ์กับความรู้เดิมของตนเองและนำไปประยุกต์ใช้กับสถานการณ์ใหม่ได้ ซึ่งความเข้าใจระดับนี้เป็นการผสมผสานระหว่างความคิดของผู้อ่านกับความคิดของผู้เขียน

Harris and Sipay (1990: 583-586) แบ่งระดับของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจออกเป็น 4 ระดับ คือ

1. ความเข้าใจระดับตามตัวอักษร (Literal comprehension) หมายถึง การเข้าใจความหมายจากข้อมูลที่ได้ทันทีโดยไม่ต้องตีความ

2. ความเข้าใจระดับอ้างอิง (Inferential comprehension) หมายถึง การใช้เหตุผลในการทำความเข้าใจความคิด เหตุการณ์ และความสัมพันธ์

3. ความเข้าใจระดับวิเคราะห์ (Critical reading) หมายถึง การคิดวิเคราะห์เพื่อประเมินสิ่งที่อ่าน และการพิจารณาความคิดและข้อมูลใหม่โดยอาศัยความรู้และความเชื่อเดิม

4. ความเข้าใจระดับสร้างสรรค์ (Creative reading) หมายถึง การค้นพบแนวคิดและข้อสรุปใหม่ ซึ่งไม่ใช่เพียงการอ่านเพื่อความเข้าใจเท่านั้น

Miller (1990:4-7) แบ่งระดับของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจออกเป็น 4 ระดับ ได้แก่

1. ความเข้าใจระดับแปลความ (Textually explicit comprehension) เป็นระดับที่ผู้อ่านสามารถเข้าใจความในสิ่งที่ผู้เขียนนำเสนอไว้ในบทอ่านอย่างตรงไปตรงมาได้ สามารถระบุความคิดหลัก ความคิดรองของเรื่อง หรือจัดเรียงลำดับเหตุการณ์ หัวข้อเรื่องต่างๆ ในบทอ่านได้
2. ความเข้าใจระดับตีความ (Textually implicit comprehension) เป็นระดับที่ผู้อ่านสามารถเข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนไม่ได้นำเสนอไว้ในบทอ่านอย่างตรงไปตรงมา โดยที่ผู้อ่านจะต้องใช้เหตุผลและความรู้ของตนเข้ามาช่วยตัดสินใจทำความเข้าใจข้อมูลในบทอ่านนั้นๆ สามารถสรุปและทำนายเหตุการณ์ที่จะเกิดขึ้นต่อไปได้ รวมทั้งรับรู้ถึงอารมณ์ ความคิด และวัตถุประสงค์ของผู้เขียนได้
3. ความเข้าใจระดับวิเคราะห์ (Critical reading) เป็นระดับความสามารถในการวิเคราะห์ ตีความ และประเมินเนื้อหาที่อ่าน โดยสามารถแยกความแตกต่างของข้อมูลที่ปรากฏในเนื้อหาที่อ่านได้ว่า อะไรคือข้อเท็จจริง และอะไรเป็นเพียงความเชื่อหรือความคิดเห็นของผู้เขียน และสามารถเปรียบเทียบเนื้อหาที่อ่าน กับข้อมูลที่พบจากแหล่งอื่นๆ ได้ ตลอดจนเข้าใจภาษาเชิงอุปมาอุปมัยที่ผู้เขียนนำมาใช้ และสามารถบอกได้ว่าทัศนคติของผู้เขียนที่มีต่อเรื่องที่น่าเสนอได้
4. ความเข้าใจระดับที่ต้องใช้ความรู้เพิ่มเติมผสมผสานกับข้อมูลที่ได้จากบทอ่าน (Scriptually implicit comprehension) เป็นความเข้าใจในระดับสูง ที่ผู้อ่านสามารถทำความเข้าใจเนื้อหาที่อ่าน นอกเหนือจากสิ่งที่ผู้เขียนได้นำเสนอไว้ โดยใช้ความรู้และประสบการณ์เดิมที่มีอยู่เข้ามาเชื่อมโยงกับสิ่งที่พบในบทอ่าน

Timothy R. Blair et al. (1992: 28) แบ่งระดับของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ออกเป็น 3 ระดับคือ

1. ความเข้าใจระดับตัวอักษร (Literal comprehension) หมายถึงความสามารถในการทำความเข้าใจข้อมูลที่ผู้เขียนนำเสนอไว้อย่างชัดเจน
2. ความเข้าใจระดับอ้างอิง (Inferential comprehension) หมายถึงความสามารถในการทำความเข้าใจข้อมูล และความคิดของผู้เขียน ที่ผู้เขียนไม่ได้กล่าวไว้โดยตรงไปตรงมา

3. ความเข้าใจระดับวิเคราะห์ (Critical comprehension) หมายถึง ความสามารถในการประเมินสิ่งที่อ่าน โดยอาศัยความรู้และประสบการณ์ของตนเองเข้าช่วยในการพิจารณาเพื่อหาข้อสรุป อาทิเช่น การคาดคะเนหรือการทำนายเหตุการณ์ถึงเรื่องที่จะเกิดตามมาได้ หรือสามารถบอกได้ว่า ข้อสรุปของงานเขียนนั้นๆ ถูกต้องหรือไม่ อย่างไร เป็นต้น

Herber and Herber (1993: 213-216) แบ่งระดับของความสามารถในการอ่าน เพื่อความเข้าใจออกเป็น 3 ระดับ คือ

1. ความเข้าใจระดับตามตัวอักษร (Literal comprehension) หมายถึง การอ่านในบรรทัด (Reading on the lines) มีจุดมุ่งหมายเพื่อระบุข้อมูลที่ผู้เขียนนำเสนอจากบทอ่าน เพราะบทอ่านนั้นมีข้อมูลเฉพาะอยู่

2. ความเข้าใจระดับตีความ (Interpretive comprehension) หมายถึง การอ่านระหว่างบรรทัด (Reading between the lines) จุดมุ่งหมายของความเข้าใจระดับตีความนี้ เพื่อลงความเห็นอย่างมีเหตุผลจากข้อมูลที่นำเสนอในบทอ่าน ในระดับตามตัวอักษร ผู้อ่านจะพยายามหาสิ่งที่คิดว่าผู้เขียนกล่าว แต่ในระดับตีความผู้อ่านต้องพยายามหาความหมายของสิ่งที่ผู้เขียนกล่าว ในระดับตามตัวอักษรผู้อ่านระบุข้อมูลที่ผู้เขียนนำเสนอ ในระดับตีความผู้อ่านต้องสร้างความคิดโดยรวมตามสิ่งที่ผู้อ่านระบุโดยนัย

3. ความเข้าใจระดับประยุกต์ (Applied comprehension) หมายถึง การอ่านระดับนอกเหนือบรรทัด (Reading beyond the lines) จุดมุ่งหมายของความเข้าใจระดับนี้ เพื่อเชื่อมโยงความรู้เดิมและประสบการณ์เข้ากับใจความที่ได้จากบทอ่าน ในระดับตามตัวอักษร ผู้อ่านระบุข้อมูลที่ผู้เขียนนำเสนอ ในระดับตีความผู้อ่านหาแนวคิดจากสิ่งที่ผู้เขียนระบุโดยรวม ส่วนในระดับประยุกต์ผู้อ่านหาข้อสรุปออกจากการเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดของตนกับของผู้เขียน

Conley (1995: 178-179) ได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่

1. ระดับตัวอักษร (Literal level) คือ ความเข้าใจข้อมูลที่ระบุชัดเจนอยู่ในบทอ่าน

2. ระดับตีความ (Interpretive level) คือ ความเข้าใจข้อมูลที่แสดงโดยนัยในบทอ่าน

3. ระดับประยุกต์ (Applied level) คือ การเชื่อมโยงข้อมูลที่ได้จากบทอ่านกับความรู้จากวิชาต่างๆ และหรือความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับโลก

Nuttall (1996: 188-189) ได้แบ่งระดับของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ 5 ระดับ ได้แก่

1. ความเข้าใจระดับตัวอักษร (Literal comprehension) คือ ความเข้าใจในสิ่งที่ระบุชัดเจนในบทอ่าน
2. ความเข้าใจระดับตีความ (Interpretation) คือ ความเข้าใจในการตีความข้อเท็จจริงหรือการพยายามให้ได้ข้อเท็จจริงจากบทอ่านด้วยวิธีการต่างๆ
3. ความเข้าใจระดับอ้างอิง (Inference) คือ ความเข้าใจในสิ่งที่ระบุโดยนัยไม่ได้กล่าวไว้โดยตรง
4. ความเข้าใจระดับประเมินค่า (Evaluation) คือ การตัดสินบทอ่านว่าผู้เขียนพยายามจะสื่อสารอะไร และทำได้เพียงใด
5. ความเข้าใจระดับการตอบสนองส่วนบุคคล (Personal response) คือ การที่ผู้อ่านตอบสนองบทอ่านโดยตรง โดยมีได้คำนึงถึงอิทธิพลของผู้เขียน แต่การตอบสนองนั้นจะต้องสอดคล้องกับสิ่งที่ปรากฏชัดในบทอ่าน กล่าวคือ มิได้ตอบสนองแต่ในฐานะผู้อ่าน แต่เป็นการรวมเอาความรู้สึกของผู้เขียนเข้ามาด้วย ดังนั้น อย่างน้อยที่สุดการตอบสนองก็มาจากความเข้าใจจากบทอ่าน และทัศนคติของผู้อ่านที่สามารถอธิบายได้ว่าทำไมจึงทำให้ผู้อ่านรู้สึกอย่างนั้น

จากการที่นักการศึกษาได้จัดแบ่งระดับความสามารถในการอ่านในระดับต่างๆกันนั้น สรุปได้ว่า ส่วนใหญ่แบ่งระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจออกเป็น 3 ระดับ คือ ความเข้าใจในการอ่านระดับพื้นฐาน ที่ผู้อ่านสามารถเข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนกล่าวไว้โดยตรงในข้อความที่อ่าน (Literal comprehension) ความเข้าใจในการอ่านระดับตีความ (Interpretative comprehension) ผู้อ่านต้องอาศัยความเข้าใจในระดับแรกมาเป็นพื้นฐานในการตีความหรือสรุปความสิ่งที่ผู้เขียนไม่ได้บอกไว้โดยตรงจากข้อความที่อ่าน และความเข้าใจระดับวิเคราะห์ (Critical comprehension) เป็นระดับการอ่านที่สูงที่สุดที่ผู้อ่านต้องใช้ความเข้าใจใน 2 ระดับแรกมาเป็นพื้นฐานในการวิเคราะห์ สังเคราะห์ และแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านได้อย่างมีเหตุผล

1.6 การวัดและประเมินความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

เนื่องจากการสอนอ่านเน้นความเข้าใจเรื่องที่อ่านเป็นหลัก การประเมินผล การอ่านจึงต้องสอดคล้องกับการสอน คือ เน้นความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน สำหรับวิธีการประเมินผลความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจนั้น โดยทั่วไปนิยมใช้แบบทดสอบเป็นเครื่องมือในการดำเนินการ

Finocchiaro and Sako (1983: 16) ได้แนะนำแบบทดสอบประเมินผลการอ่าน

ที่นิยมใช้ 2 แบบ คือ

1. แบบทดสอบแบบอัตนัย (Subjective test) ได้แก่ แบบทดสอบความเรียงโดยให้นักเรียนตอบคำถามจากเรื่องี่อ่านโดยเขียนคำตอบเป็นประโยคหรือข้อความยาวๆ
2. แบบทดสอบแบบปรนัย (Objective test) ได้แก่ แบบทดสอบแบบเลือกตอบ แบบถูกผิด แบบจับคู่ แบบเติมคำ เป็นต้น

Weir (1990 : 43-45) เสนอรูปแบบของการประเมินความสามารถในการอ่านไว้ดังนี้

1. แบบสอบชนิดเลือกตอบ (Multiple-choice items) เป็นแบบสอบที่ผู้สอบต้องเลือกคำตอบที่ถูกต้องเพียงคำตอบเดียวจากตัวเลือกที่กำหนดให้ แบบทดสอบนี้นิยมใช้ในการทดสอบอย่างแพร่หลาย เนื่องจากเป็นแบบสอบที่มีความเที่ยงตรงในการให้คะแนน การตรวจทำได้ง่าย รวดเร็ว สามารถคาดคะเนระดับความยากของแบบสอบแต่ละข้อและทั้งฉบับได้เนื่องจากสามารถนำไปทดสอบก่อนนำมาใช้จริงได้ง่าย และสามารถแก้ไขข้อความที่กำกวมให้ชัดเจน และเหมาะสมยิ่งขึ้น
2. แบบสอบแบบตอบสั้น (Short-answer items) เป็นแบบสอบที่ให้ผู้สอบตอบคำถามเป็นคำๆ เดียว หรือเติมข้อความในส่วนที่ขาดหายไป ซึ่งข้อดีของแบบตอบสั้นคือผู้สอบมีอิสระในการเขียนคำตอบเพราะไม่มีการกำหนดคำตอบให้ผู้สอบ เหมือนในแบบเลือกตอบ นอกจากนี้สามารถใช้คำถามได้เป็นจำนวนมากเพื่อให้ครอบคลุมเนื้อหาที่ต้องการทดสอบ และการให้คะแนนสามารถทำได้อย่างยุติธรรม เนื่องจากมีคำตอบที่ถูกต้องเป็นเกณฑ์สำหรับการตรวจให้คะแนน
3. แบบสอบโคลซ (Cloze) ในการสร้างข้อสอบแบบโคลซ คำต่างๆ ในบทอ่านจะถูกลบออกไป หลังจากประโยคเริ่มต้นไม่กี่ประโยค อัตราการลบคำนั้นเป็นการลบอย่างเป็นระบบ มักจะใช้ระหว่างทุกๆ คำที่ 5 ถึง คำที่ 11 ผู้สอบต้องเติมแต่ละช่องว่างด้วยคำที่คิดว่าเป็นคำที่ถูกลบไป ข้อดีของแบบสอบโคลซ คือ สร้างง่ายและให้คะแนนง่าย ถ้าใช้กระบวนการให้คะแนนคำที่เติมโดยเฉพาะ แบบสอบโคลซได้รับการกล่าวถึงว่าเป็นตัวบ่งชี้ที่มีความตรงในการวัดความสามารถทางภาษาโดยรวม
4. แบบสอบแบบเติมช่องว่างที่ลบออกอย่างเลือกสรร (Selective deletion gap filling) เป็นแบบสอบที่มีการลบคำจากบทอ่านโดยอาศัยเหตุผล การเลือกสิ่งที่จะลบออกโดยยึดหลักความรู้ทางภาษา ความยากของบทอ่าน และการใช้ภาษากับบทอ่านที่เฉพาะ ผู้สร้างแบบสอบสามารถพิจารณาตำแหน่งที่จะลบออก โดยเลือกที่มีความสำคัญเฉพาะแก่ผู้เรียน และ

เป้าหมายของการทดสอบ สะดวกที่จะสามารถระบุได้ว่ามุ่งที่จะวัดอะไร

5. แบบสอบซี (C-tests) เป็นแบบสอบซึ่งพัฒนาจากแบบโคลซ และแบบสอบเติมคำในช่องว่างที่เลือกกลับคำ โดยมีการลบคำทุกๆ 2 คำในบทอ่าน และเพื่อแก้ปัญหาความหลากหลายของคำที่จะเติมจึงมีการลบตัวอักษรครึ่งคำหลังของคำออก ข้อดีของแบบสอบซี คือมีความเป็นปรนัยในการให้คะแนน ประหยัด และผลที่ได้มีความเที่ยงและมีความตรงภายนอกและภายใน

6. แบบสอบให้ตัดคำออกแบบโคลซ (Cloze elide) เป็นเทคนิคที่มีการแทรกคำที่ไม่ถูกต้องหรือเกี่ยวข้องเข้ามาในอนุเฉท ผู้สอบต้องพิจารณาว่าตรงไหนที่ถูกแทรกเข้ามาและตัดคำนั้นออกไป ซึ่งเป็นแบบสอบนี้มีข้อดี คือ การทำความเข้าใจตัวคำถาม ไม่มีปัญหาเมื่อเทียบกับแบบสอบชนิดเลือกตอบหรือแบบสอบสั้น

7. แบบสอบถ่ายโอนข้อมูล (Information transfer) เป็นการพิจารณาลักษณะของการถ่ายโอนข้อมูลที่ได้จากการอ่านมาเป็นสัญลักษณ์ต่างๆ เช่น การทำแผนผัง การเติมแผนภูมิหรือการให้หมายเลขตามลำดับเหตุการณ์ ซึ่งแบบสอบการถ่ายโอนข้อมูลมีข้อดี คือ เหมาะกับการทดสอบความเข้าใจในกระบวนการจัดประเภทหรือการบรรยายลำดับ

จากรูปแบบการทดสอบความสามารถดังกล่าวพอสรุปได้ว่า แบบทดสอบการอ่านมีหลายรูปแบบ เช่น แบบชนิดเลือกตอบ แบบตอบสั้น แบบโคลซ แบบเติมช่องว่างที่ลบออกอย่างเลือกสรร แบบสอบซี แบบสอบให้ตัดคำออกแบบโคลซ และแบบสอบถ่ายโอนข้อมูล

2. กลวิธีในการอ่าน

2.1 ความหมายของกลวิธีในการอ่าน

ในการศึกษากระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ องค์ประกอบด้านตัวผู้อ่านที่สำคัญอีกประการหนึ่งที่นักการศึกษาจำนวนมากได้ให้ความสนใจก็คือ กลวิธีในการอ่าน เพราะการที่ผู้อ่านจะสามารถพัฒนาความสามารถในการอ่านภาษาที่สองได้ จะต้องอาศัยการพัฒนากระบวนการอ่านโดยใช้กลวิธีในการอ่านในการปรับใช้ และพัฒนาความสามารถในการอ่านของตนเองให้มีประสิทธิภาพสูงสุด (Coady, 1979; Anderson, 1999: 82) การศึกษาในเรื่องกลวิธีในการอ่านจึงได้มีความสำคัญมากขึ้นเรื่อยๆ ตั้งแต่ปี 1980 เป็นต้นมา เนื่องจากการศึกษาเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่านจะแสดงให้เห็นถึงกระบวนการอ่านที่แท้จริงของผู้อ่านและแสดงให้เห็นถึงวิธีการที่ผู้อ่านใช้ในการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นในระหว่างการอ่าน (Barnett, 1988: 150) ดังนั้นความหมายของกลวิธีในการอ่าน (Reading strategies) ที่นักการศึกษาหลายท่านให้ความหมายเอาไว้สามารถสรุปได้ดังนี้

กลวิธีในการอ่าน หมายถึง กระบวนการทางสมอง ความคิดและความเข้าใจที่ผู้อ่านใช้จัดการกับข้อมูลอย่างมีประสิทธิภาพ โดยนำเทคนิคและวิธีการต่างๆ มาแก้ปัญหาในการอ่าน เพื่อช่วยในการเรียนรู้ความหมายของบทอ่าน เก็บข้อมูล และเรียกใช้ข้อมูลใหม่เมื่อต้องการ (Anderson, 1991: 460-472) ซึ่งสิ่งหนึ่งที่มีความสำคัญยิ่งก็คือการรู้จักใช้กลวิธีในการอ่านแบบต่างๆ ที่เหมาะสมกับการทำความเข้าใจบทอ่านเพื่อช่วยให้การอ่านบรรลุเป้าหมาย ซึ่งก็คือ มีความเข้าใจในสิ่งที่อ่านนั่นเอง (Paris et al., 1983: 78)

จากความหมายของกลวิธีในการอ่านข้างต้น แสดงให้เห็นว่า เมื่อผู้อ่านอ่านบทอ่าน ผู้อ่านต้องมีการปฏิสัมพันธ์กับบทอ่านด้านตัวภาษาและจุดมุ่งหมายของผู้เขียน ซึ่งสิ่งต่างๆ เหล่านี้อาจก่อให้เกิดปัญหากับผู้อ่านในขณะที่อ่าน ผู้อ่านจึงจำเป็นต้องมีการใช้กลวิธีต่างๆ ที่เหมาะสมมาช่วยแก้ไขปัญหที่เกิดขึ้นระหว่างสร้างความหมายจากบทอ่านเพื่อให้เกิดความเข้าใจและนำความเข้าใจในการอ่านนั้นไปใช้ต่อไป ดังนั้น การศึกษากลวิธีในการอ่าน จึงช่วยให้ผู้สอนสามารถพัฒนากระบวนการอ่านของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพและมีแนวทางมากขึ้น (Alderson, 2000: 309-311)

2.2 ความสำคัญของกลวิธีในการอ่าน

กลวิธีในการอ่านนับได้ว่าเป็นองค์ประกอบสำคัญในการอ่านเพื่อความเข้าใจ เพราะการที่ผู้อ่านจะอ่านได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้น สิ่งที่มีความสำคัญยิ่งก็คือ ผู้อ่านจะต้องรู้จักกลวิธีในการอ่านแบบต่างๆ และสามารถเลือกใช้กลวิธีที่เหมาะสม (Casanave, 1988 อ้างถึงใน จรัส ไตรบุญ, 2541: 31) มาช่วยในการสร้างความหมายจากบทอ่านได้ ดังนั้นการศึกษากลวิธีในการอ่านจึงมีความสำคัญในแง่ของการสอนอ่านให้แก่ผู้เรียนดังที่ Armbruster และ Brown (1984 อ้างถึงใน May Shih, 1993: 293) ได้เน้นถึงความสำคัญของกลวิธีในการอ่านไว้ว่า มีความสำคัญต่อความเข้าใจในการอ่านมากและในฐานะผู้สอนจำเป็นต้องสอนกลวิธีในการอ่านให้แก่ผู้เรียน ถ้าต้องการให้ความสามารถในการอ่านของผู้เรียนสูงขึ้น โดยจะต้องสอนให้รู้วากลวิธีในการอ่านคืออะไร เหตุใดจึงต้องใช้ในกระบวนการอ่าน และจะใช้กลวิธีในการอ่านนั้นเมื่อไร และใช้อย่างไร ซึ่งจากงานวิจัยหลายๆ งานที่ศึกษาเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่าน นักวิจัยต่างก็มีความเห็นตรงกันว่า กลวิธีในการอ่านนั้นมีอิทธิพลต่อความสามารถในการอ่านของผู้เรียน (Anderson, 1991: 460-472; Hayashi, 1999: 114) และเป็นองค์ประกอบที่สำคัญต่อความเข้าใจในกระบวนการอ่านของผู้เรียนที่ผู้สอนควรตระหนักถึง การศึกษากลวิธีในการอ่านจึงทำให้ผู้สอนได้เข้าใจถึงปัญหาและวิธีการแก้ไขปัญหามาของผู้เรียนเพื่อนำไปศึกษาและพัฒนาวิธีการสอนกลวิธีในการอ่านที่ดี และมีประสิทธิภาพให้แก่ผู้เรียนได้ โดยแนะนำวิธีการให้ผู้เรียนได้พัฒนากระบวนการ

อ่านกระบวนการคิดวิเคราะห์ของตนเอง เพราะการอ่านที่ดีมิใช่เป็นการท่องจำ แต่เป็นความเข้าใจ และสามารถคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ การที่ผู้เรียนเรียนรู้วิธีการแก้ไขปัญหา ที่ถูกต้องแล้ว จะช่วยให้นักเรียนพัฒนาความสามารถในการอ่านให้ดียิ่งขึ้นได้

ดังนั้นเมื่อผู้สอนสอนการอ่านและเน้นให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญของการใช้กลวิธีในการอ่าน จะช่วยให้ผู้เรียนตระหนักและเลือกใช้กลวิธีที่ถูกต้องในการแก้ไขปัญหที่เกิดขึ้นในระหว่างที่อ่านได้เป็นอย่างดี และการที่ผู้เรียนได้ตระหนักถึงความสำคัญของกลวิธีในการอ่านจะทำให้ผู้เรียนสามารถปรับปรุงวิธีการอ่านของตนเองเพื่อเป็นหนทางสู่การอ่านเพื่อความเข้าใจได้ดีและมีประสิทธิภาพมากขึ้นได้ต่อไป

2.3 ประเภทของกลวิธีในการอ่าน

นักการศึกษาทางด้าน การอ่านได้เสนอแนะประเภทของกลวิธีในการอ่านเอาไว้หลายรูปแบบซึ่งพอจะสรุปได้เป็นรูปแบบใหญ่ๆ 2 รูปแบบ รูปแบบแรกเป็นการนำเสนอประเภทของการอ่านเป็นรายชื่อ และรูปแบบที่สองเป็นการเสนอประเภทของกลวิธีในการอ่านเป็นประเภทใหญ่ ซึ่งในแต่ละประเภทจะประกอบด้วยกลวิธีในการอ่านเป็นรายชื่อ ดังจะได้นำเสนอดังต่อไปนี้

2.3.1 รูปแบบที่ 1 ประเภทของกลวิธีในการอ่านเป็นรายชื่อ

นักการศึกษาที่เสนอประเภทของกลวิธีในการอ่านเป็นรายชื่อ ผู้วิจัยได้รวบรวมไว้มีดังต่อไปนี้

Carrell (1989: 131-132) แบ่งกลวิธีในการอ่านเอาไว้ดังนี้

1. การคาดเดาเหตุการณ์ไว้ล่วงหน้า
2. การสังเกตประเด็นที่สำคัญและรายละเอียดที่สนับสนุนประเด็นนั้นๆ
3. การเชื่อมโยงเหตุการณ์ในบทอ่านเข้าด้วยกัน
4. การสังเกตจุดเน้นของผู้เขียน
5. การใช้ความรู้เดิมและประสบการณ์เดิมช่วยในการตีความ
6. การอ่านเมื่อไม่เข้าใจเพื่อหาบริบทที่ช่วยให้เกิดความเข้าใจ
7. การอ่านซ้ำจุดที่ไม่เข้าใจ
8. การอ่านทวนตั้งแต่ประโยคก่อนหน้าที่เริ่มไม่เข้าใจ
9. การหาคำศัพท์จากพจนานุกรม
10. การลองอ่านออกเสียงคำศัพท์ที่ไม่รู้ความหมาย

11. การอ่านตีความโดยรวม
12. การสังเกตโครงสร้างไวยากรณ์
13. การบูรณาการข้อความที่อ่านเข้ากับข้อมูลเดิม
14. การสังเกตโครงสร้างของเนื้อเรื่อง

Nunan (1989: 35-36) ได้แบ่งกลวิธีในการอ่านไว้ดังนี้

1. การคาดคะเนจากข้อความรู้เดิมหรือข้อความรู้ที่ได้จากการอ่าน
2. การคาดคะเนเหตุการณ์ตลอดเวลาที่อ่าน
3. การหาความหมายของศัพท์จากหลายวิธี เช่น ใช้ความรู้เดิม ใช้ตัวแนะ
4. การอ่านแบบข้ามคำ
5. การอ่านเฉพาะจุด
6. การใช้ทักษะในการสรุปอ้างอิง
7. การอ่านเพื่อจับใจความสำคัญ
8. การอ่านเพื่อความเข้าใจในรายละเอียด
9. การอ่านเพื่อตีความหมายโดยนัย

ทางภาษา

Kletzien (1991: 67-86) ได้แบ่งกลวิธีในการอ่านที่ผู้อ่านเก่ง (Good comprehender) และผู้อ่านไม่เก่งใช้ มีความแตกต่างกัน ดังนี้

1. การใช้โครงสร้างทางไวยากรณ์หรือเครื่องหมายวรรคตอน
2. การใช้รูปแบบเฉพาะในการเขียนของผู้เขียน
3. การใช้วลีที่รู้แล้ว
4. การอ่านซ้ำข้อความตอนที่ผ่านมาแล้ว
5. การอ่านซ้ำข้อความที่ตามมา
6. การตระหนักถึงโครงสร้างของประโยคหรืออนุเขต (paragraph)
7. การใช้โครงสร้างความรู้เดิม
8. การสร้างจินตภาพ
9. การใช้ใจความหลัก
10. การสรุปอ้างอิง
11. การถอดความ

12. การค้นหาคำศัพท์หรือวลีสำคัญ
13. การไม่ตระหนักถึงกลวิธี
14. การไม่ใช้กลวิธี

Dubin (1982:14-16) ได้เสนอกลวิธีในการอ่านที่มีประสิทธิภาพไว้ 10 กลวิธี
ได้แก่

1. การปรับเปลี่ยนจุดประสงค์และวิเคราะห์การอ่านให้สอดคล้องกับสื่อการอ่าน
2. การใช้บริบททดลองทั้งเรื่องช่วยในการทำความเข้าใจ
3. การอ่านข้ามเพื่อหาใจความสำคัญ
4. การอ่านอย่างพินิจพิเคราะห์ โดยใช้คำหรือกลุ่มคำที่มีความหมายเหมือนกับคำสำคัญในเรื่อง
5. การเดาหรือทำนายข้อความที่จะตามมา
6. การอ่านเชิงวิเคราะห์เพื่อการอนุมาน การตีความหมายเชิงอุปนัย และเข้าใจน้ำเสียงของผู้เขียน เป็นต้น
7. การอ่านเพื่อรับสาร โดยอ่านอย่างรอบคอบเพื่อสรุปย่อใจความสำคัญของแต่ละอนุเขต การขีดเส้นใต้ การจดคำถามที่จะถามหลังการอ่าน และการสรุปย่อหลังจากอ่านเสร็จแล้ว เพื่อช่วยให้เก็บสารสนเทศไว้ได้นานๆ
8. การอ่านกวาดสายตาเพื่อหาสารสนเทศเฉพาะเรื่อง
9. การใช้ตัวแนะจากความสัมพันธ์ของข้อความที่อยู่ในเรื่อง
10. การใช้ความรู้เดิมทั้งด้านวัฒนธรรมและประสบการณ์ในชีวิตจริง ช่วยในการตีความเนื้อเรื่อง

2.3.2 รูปแบบที่ 2 ประเภทของกลวิธีในการอ่านประเภทใหญ่

นักการศึกษาที่เสนอประเภทของกลวิธีในการอ่านเป็นประเภทใหญ่ ผู้วิจัยได้รวบรวมไว้มีดังต่อไปนี้

Block (1986 : 474) ได้แบ่งกลวิธีในการอ่านเป็น 2 ประเภท คือ

1. กลวิธีทั่วไป (General strategies) หมายถึง กลวิธีที่ผู้อ่านใช้ลักษณะ

ทั่วๆ ไปเพื่อช่วยในการทำความเข้าใจความหมายของเรื่อง ได้แก่ การเรียบเรียง ความเข้าใจและการตรวจสอบความเข้าใจ แบ่งออกเป็นกลวิธีต่างๆ ดังนี้

1.1 การทำนายเนื้อหา (Anticipate content) คือผู้อ่านเดาสิ่งที่จะเกิดต่อไปในเรื่องที่กำลังอ่าน กลวิธีนี้มักเกิดในการตอบโต้เชิงขยายมากกว่า แต่บางครั้งก็อาจเกิดในการตอบโต้เชิงสะท้อนได้บ้าง

1.2 การจำแนกโครงสร้างบทอ่าน (Recognizing text structure) คือผู้อ่านจำแนกใจความสำคัญออกจากรายละเอียด หรือผู้อ่านกล่าวถึงจุดประสงค์ของสารสนเทศของเรื่องทีอ่าน ผู้อ่านใช้การตอบโต้เชิงขยายในการใช้กลวิธีนี้

1.3 การบูรณาการสารสนเทศ (Integrate information) คือผู้อ่านเชื่อมโยงสารสนเทศใหม่กับเนื้อหาที่อ่านผ่านมาแล้ว กลวิธีนี้เป็นการตอบโต้เชิงขยาย

1.4 การตั้งคำถามโดยใช้สารสนเทศจากเรื่อง (Question information in the text) คือผู้อ่านตั้งคำถามเกี่ยวกับเนื้อหาส่วนที่สำคัญๆ โดยใช้การตอบโต้เชิงขยาย

1.5 การตีความเนื้อเรื่อง (Interpret the text) คือ ผู้อ่านใช้การอนุมานการสรุปความ หรือตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับเนื้อหา การตอบโต้ลักษณะนี้มักใช้การตอบโต้เชิงขยาย แต่ก็อาจเกิดในลักษณะสะท้อนได้

1.6 การใช้ความรู้ทั่วไปและสิ่งที่เกี่ยวข้อง (Use general knowledge and associations) คือผู้ใช้ความรู้และประสบการณ์ช่วยในการอธิบายความ ประเมินความเข้าใจของตนเอง และแสดงการตอบโต้สิ่งที่อ่าน กลวิธีนี้เป็นการตอบโต้เชิงสะท้อน

1.7 การใช้วิจารณ์ญาณเกี่ยวกับพฤติกรรมหรือกระบวนการ (Comment on behavior, or process) คือผู้อ่านอธิบายการใช้กลวิธีกล่าวถึงการตระหนักรู้เกี่ยวกับกระบวนการ หรือแสดงความรู้สึกระส่ำผลสำเร็จ หรือคับข้องใจ เพราะเหตุที่การตอบโต้ลักษณะนี้สะท้อนการตระหนักรู้โดยตนเอง จึงไม่อาจจำแนกลักษณะการตอบโต้ได้

1.8 การตรวจสอบความเข้าใจ (Monitor comprehension) คือผู้อ่านประเมินระดับความเข้าใจเนื้อหาของตนเอง กลวิธีนี้เกิดขึ้นในการตอบโต้เชิงขยาย

1.9 การแก้ไขพฤติกรรม (Correct behavior) คือถ้าผู้อ่านสังเกตเห็นสมมติฐาน การตีความหรือการเรียบเรียงใจความไม่ถูกต้องก็จะปรับเปลี่ยนข้อความนั้นๆ กลวิธีนี้เป็นการเชื่อมโยงกลวิธีบูรณาการกับการตรวจสอบ เพราะผู้อ่านต้องทั้งเชื่อมโยงสารสนเทศใหม่กับเก่า และต้องประเมินความเข้าใจนั้นด้วย กลวิธีนี้เป็นการตอบโต้เชิงขยาย

1.10 การแสดงปฏิกิริยาต่อบทอ่าน (React to the text) คือผู้อ่านแสดงการตอบโต้สารสนเทศจากเรื่องโดยใช้ความรู้สึกของตัวเอง การตอบโต้ลักษณะนี้เป็นการตอบโต้เชิงสะท้อน

2. กลวิธีเฉพาะแห่ง (Local strategies) หมายถึงกลวิธีที่อาศัยเนื้อเรื่องเป็นหลักและเกี่ยวข้องกับความเข้าใจทางด้านภาษาศาสตร์โดยเฉพาะ กลวิธีเหล่านี้ล้วนเกิดในการตอบโต้เชิงขยายทั้งสิ้น ได้แก่

2.1 การเรียบเรียงความใหม่ (Paraphrase) คือผู้อ่านเรียบเรียงเนื้อหาโดยใช้คำที่ต่างไปจากในเรื่อง แต่คงความหมายเดิม กลวิธีนี้ช่วยในการทำความเข้าใจในการรวบรวมแนวคิด หรือการนำสู่การแสดงปฏิกิริยาต่อบทอ่าน

2.2 การอ่านซ้ำ (Reread) คือผู้อ่านอ่านออกเสียงหรืออ่านในใจเนื้อเรื่องบางส่วนอีกครั้งหนึ่ง การใช้กลวิธีนี้มักแสดงให้เห็นว่าผู้อ่านไม่เข้าใจเนื้อเรื่อง แต่อย่างไรก็ตาม การอ่านซ้ำอาจทำให้ผู้อ่านมีเวลาแสดงความรู้สึกตอบโต้สิ่งที่อ่านผ่านไปแล้ว

2.3 การตั้งคำถามเกี่ยวกับความหมายของวลี หรือ ประโยค (Question meaning of a clause or sentence) คือผู้อ่านไม่เข้าใจความหมายเนื้อเรื่องบางส่วน

2.4 การตั้งคำถามเกี่ยวกับความหมายของคำ (Question meaning of a word) คือ ผู้อ่านไม่เข้าใจความหมายของคำเฉพาะบางคำ

2.5 การแก้ไขปัญหาเกี่ยวกับคำศัพท์ (Solve vocabulary problem) คือ ผู้อ่านอาจใช้บริบท ลักษณะคำพ้อง หรือพฤติกรรมการแก้ไขปัญหาเกี่ยวกับคำศัพท์วิธีอื่นๆ เพื่อให้เข้าใจคำบางคำ

Barnett (1988 : 150-151) ซึ่งศึกษาเกี่ยวกับการใช้กลวิธีอ่านโดยอาศัยบริบท ได้แบ่งกลวิธีอ่านเป็น 2 ระดับ คือ

1. กลวิธีอ่านระดับคำ (Word-level strategies) ได้แก่ การใช้บริบทช่วยในการเดาความหมายคำ จำแนกประเภทของคำตามหลักไวยากรณ์ การใช้คำอธิบายคำศัพท์ และการศึกษาคำโดยอาศัยประเภทและการสร้างคำ

2. กลวิธีอ่านระดับเนื้อเรื่อง (Text-level strategies) คือกลวิธีที่สัมพันธ์กับการอ่านตลอดทั้งเรื่อง หรือการอ่านระดับอนุเขต (Passage) ได้แก่ การใช้ความรู้เดิมการคาดคะเนโดยใช้ชื่อเรื่องและภาพประกอบ การอ่านข้าม และการอ่านกวาดสายตา

Carell (1989: 121-134) ได้ศึกษาการตระหนักถึงการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาที่สองโดยใช้แบบสอบถามและแบ่งกลวิธีออกเป็น 2 ระดับ เช่นเดียวกันดังนี้

1. กลวิธีการอ่านในระดับมหภาค (Global strategies) ได้แก่ กลวิธีที่ต้องใช้ความรู้เดิม เช่น การทำนายเนื้อหา การอ่านซ้ำ การบูรณาการข้อมูลจากบทอ่าน เป็นต้น การรู้จักความสำคัญของบทอ่าน การเรียบเรียงบทอ่าน
2. กลวิธีเฉพาะแห่ง (Local strategies) ได้แก่ การใช้ลักษณะของระบบเสียงการถอดความสัมพันธ์ระหว่างเสียง ตัวอักษร ความหมายของคำ โครงสร้างทางไวยากรณ์ของประโยค รายละเอียดของบทอ่าน

Schmitt (1990 : 454-461) ได้แบ่งกลวิธีออกเป็น 3 กลวิธีใหญ่ได้แก่

1. กลวิธีก่อนการอ่าน ได้แก่ การคาดคะเน และการตรวจสอบคาดคะเน การสำรวจคร่าวๆ ก่อนอ่านจริง และการกำหนดจุดมุ่งหมายในการอ่าน
2. กลวิธีขณะกำลังอ่าน ได้แก่ การตั้งคำถามถามตนเอง การใช้ความรู้เดิม
3. กลวิธีหลังการอ่าน ได้แก่ การสรุปย่อและการใช้กลวิธีการแก้ไข (Fix-up strategies)

Anderson (1999: 82-83) ได้ศึกษาการอ่านเช่นเดียวกัน โดยได้แบ่งกลุ่มกลวิธีที่ใช้ในกระบวนการอ่านเป็น 3 กลุ่มใหญ่ คือ

1. กลวิธีการอ่านด้านความรู้ความคิด (Cognitive reading strategies) ประกอบด้วยกลวิธีในการอ่านมากมาย เช่น
 - 1.1 การทำนายเนื้อหาต่อไปของบทอ่าน
 - 1.2 การใช้พื้นความรู้เดิมภาษาที่สองในการช่วยเดาความหมายของคำศัพท์ที่ไม่รู้จักหรือเนื้อหาที่ไม่เข้าใจ
 - 1.3 การเขียนสรุปสั้นๆ
2. กลวิธีการอ่านด้านอภิปัญญา (Metacognitive reading strategies)
 - 2.1 การตั้งเป้าหมายเพื่อช่วยกำหนดขอบเขตสิ่งที่สำคัญในการอ่าน
 - 2.2 การประเมินสิ่งที่เรียนรู้และความเข้าใจในการอ่าน
3. กลวิธีการอ่านแบบทดแทน (Compensating reading strategies)
 - 3.1 การจดข้อความเพื่อช่วยระลึกรายละเอียดที่สำคัญของบทอ่าน
 - 3.2 การใช้การเคลื่อนไหวร่างกายเพื่อให้จำข้อมูลที่อ่านได้

3.3 การแบ่งกลุ่มคำศัพท์ตามความหมายเพื่อให้จำศัพท์ได้ดีขึ้น

จากที่กล่าวเกี่ยวกับประเภทของกลวิธีในการอ่านที่นักการศึกษาและนักวิจัยได้ทำการศึกษามานี้ แสดงให้เห็นว่า ผู้อ่านมีกลวิธีในการแก้ปัญหาในการรู้ความหมายของบทอ่านที่แตกต่างกัน ดังนั้นผู้สอนการอ่านภาษาที่สองจึงต้องสนใจและศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ เพื่อนำไปพัฒนากระบวนการอ่านของนักเรียนให้ดียิ่งขึ้น

2.4 วิธีการศึกษากลวิธีในการอ่าน

ในการศึกษากลวิธีในการอ่านนั้นพบว่า สิ่งที่เป็นอุปสรรคสำคัญต่อผู้สอนและผู้เรียนในการพัฒนาการอ่านนั้น คือความเป็นนามธรรมของการอ่าน เป็นเพราะกระบวนการอ่านเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในสมองไม่สามารถมองเห็นได้ ผู้สอนไม่สามารถรู้ได้ว่าผู้เรียนพบอุปสรรคอะไรบ้างในขณะที่อ่าน มีการวิเคราะห์ปัญหาตลอดจนมีการตัดสินใจในการแก้ปัญหาอย่างไรโดยเฉพาะผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำ ผู้สอนไม่สามารถช่วยเหลือได้ถูกต้อง เพราะไม่สามารถรู้พฤติกรรม การอ่านที่เกิดขึ้นแท้จริงในขณะที่ผู้อ่านอ่านบทอ่าน (Baker and Brown, 1984: 21-44) ดังนั้นเพื่อที่ผู้วิจัยจะได้เห็นกลวิธีที่ผู้อ่านใช้ในการแก้ไขปัญหาในขณะที่อ่าน การให้ผู้อ่านมีการรายงานตนเอง (Self report) โดยให้แสดงความคิดออกมาเป็นคำพูด (Verbal report) จึงเป็นวิธีการศึกษาแบบหนึ่งที่มีนักการศึกษาได้ให้ความสนใจอยู่มาก (Block, 1986; Wenden, 1991: 81-83) เพราะเป็นวิธีการศึกษากลวิธีในการอ่านที่สามารถศึกษาความคิดของผู้อ่านได้ดีที่สุดและเชื่อถือได้ อยู่ในขณะนี้ (Green, 1998) จากการรวบรวมเอกสาร และงานวิจัยต่างๆ เกี่ยวกับวิธีการศึกษากลวิธีในการอ่านนี้ พบว่า การรายงานตนเอง (Self-report) แบบแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดนี้มีชื่อเรียกแตกต่างกันออกไป แต่หลังจากศึกษาความหมายและวิธีการของแต่ละวิธีแล้วสามารถสรุปได้ว่าการแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดนี้แบ่งได้เป็นสองรูปแบบคือ

2.4.1 การแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดในขณะที่อ่าน (Concurrent หรือ Introspective technique หรือ think aloud technique)

การแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดในขณะที่อ่าน คือ การที่ผู้อ่านจะแสดงความคิดของตนออกมาเป็นคำพูดในขณะที่กำลังอ่านอยู่ เช่น เมื่อผู้อ่านกำลังอ่านบทอ่าน

ผู้อ่านมีวิธีการวิเคราะห์ สร้างความหมายแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นจากการอ่านอย่างไร ผู้อ่านใช้วิธีการใดในการแก้ปัญหานั้น ก็ให้ผู้อ่านแสดงความคิดของตนออกมาโดยการพูดทันที (Block, 1986; Oxford, 1990: 194-201; O'Malley and Chamot, 1990: 90-94) วิธีการนี้

เป็นการแสดงความคิดที่อยู่ในสมองของผู้อ่าน ออกมาเป็นคำพูดในขณะที่ความคิดนั้นเกิดขึ้นอยู่ จึงได้รับการยอมรับว่าเป็นวิธีการศึกษากลวิธีในการอ่านที่มีประสิทธิภาพวิธีหนึ่งที่ให้ผลที่น่าพอใจ (Erickson and Simon, 1984)

อย่างไรก็ตามวิธีการศึกษาแบบแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดในขณะที่อ่านนี้ ก็ยังเป็นทวิภาคชีวิตารณ์กันอยู่ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในแง่ที่ว่าผู้อ่านอาจจะไม่สามารถบรรยายได้อย่างชัดเจน แม่นยำหรือเชื่อถือได้เกี่ยวกับกระบวนการหรือสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นภายในสมองและความคิดของผู้อ่านในขณะที่กำลังอ่านผู้นั้น อันเนื่องมาจากความบกพร่องในแง่ของการใช้ภาษาหรือการขาดความตระหนักรู้ (Awareness) ในขณะที่อ่านอยู่ก็เป็นได้ (Casanave, 1983) อีกทั้งความไม่คุ้นเคยกับวิธีการศึกษาแบบนี้อาจเป็นตัวแปรหนึ่งที่ส่งผลต่อการแสดงความคิดของผู้อ่านในขณะที่อ่าน เพราะอาจเป็นตัวขัดขวางกระบวนการทางความคิดที่ควรที่จะเกิดอย่างต่อเนื่องเวลาที่สร้างความหมายจากบทอ่าน (Oxford, 1990: 1940-201) ดังนั้นการฝึกฝนให้ผู้อ่านมีความคุ้นเคยกับวิธีการรายงานตนเอง แบบแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดในขณะที่อ่าน จึงมีความจำเป็นก่อนที่จะทำการเก็บรวบรวมข้อมูลจริง (Cohen, 1998: 34-39)

2.4.2 การแสดงความคิดย้อนหลังออกมาเป็นคำพูด (Retrospective technique)

การแสดงความคิดย้อนหลังออกมาเป็นคำพูด (Retrospective Technique) คือ การที่ผู้อ่านแสดงความคิดของตนเองออกมาเกี่ยวกับบทอ่านหลังจากเสร็จสิ้นการอ่านนั้นแล้ว โดยผ่านการสัมภาษณ์ของผู้วิจัย ผู้อ่านจะมีการระลึกย้อนหลังเกี่ยวกับสิ่งที่ตนเองคิดในการทำ ความเข้าใจกับบทอ่านในช่วงที่อ่าน ซึ่งผู้วิจัยควรริบให้ผู้อ่านรายงานความคิดของตนเองออกมา โดยทันทีหลังจากการอ่านเสร็จ เพราะยังเป็นช่วงที่ความจำระยะสั้น (Short-term memory) ทำงานได้มีประสิทธิภาพ (Erickson and Simon, 1984: 40) ผู้อ่านควรมีแนวทางในการให้ผู้อ่านแสดงความคิด คือ มีประเด็นเฉพาะเกี่ยวกับบทอ่านที่ต้องการให้ผู้อ่านแสดงความคิดออกมา ซึ่งเป็นการกระตุ้นให้ผู้อ่านสามารถแสดงความคิดเกี่ยวกับวิธีในการอ่านได้อย่างตรงประเด็นที่ผู้วิจัยต้องการ (Simon, 1993 อ้างถึงใน Cohen, 1998: 50)

อย่างไรก็ตามวิธีการศึกษาแบบแสดงความคิดย้อนหลังออกมาเป็นคำพูดนี้ก็ยังมีข้อจำกัดอยู่ในแง่ของระยะเวลาที่ผู้อ่านได้แสดงความคิด เพราะ การให้ผู้อ่านแสดงความคิดย้อนหลังออกมาเป็นคำพูดล่าช้ามากขึ้นเท่าไร ข้อมูลที่ผู้อ่านระลึกได้อาจเกิดการสูญหาย หรือ เกิดความคิดใหม่เข้ามาแทนที่ซึ่งผู้อ่านอาจจะพูดในสิ่งที่ไม่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่ตนได้คิดหรือทำไปในขณะที่กำลังอ่าน (Matsumoto, 1993 อ้างถึงใน Green, 1998) อีกทั้งข้อมูลที่ได้ก็เป็นข้อมูลที่ไม่ได้เกิดขึ้นในขณะที่มีการเกิดกระบวนการอ่านอยู่จริงๆ ผู้อ่านจึงอาจมีการตระหนักรู้ (Awareness)

และเรียบเรียงข้อมูลที่รายงานความคิดออกมาบิดเบือนจากความเป็นจริงได้เพียงพอเพื่อตอบสนองจุดมุ่งหมายของผู้วิจัย (Green, 1998: 10-13)

จึงเห็นได้ว่าการรายงานตนเองโดยให้แสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดทั้งสองรูปแบบนี้ มีลักษณะแตกต่างกัน อีกทั้งมีข้อจำกัดที่แตกต่างกัน ผู้วิจัยจึงควรมีวิธีการศึกษาเก็บข้อมูลอย่างรัดกุมมากที่สุด เพื่อจะได้ข้อมูลในการศึกษากระบวนการอ่านได้อย่างมีความเที่ยงตรงและมีประสิทธิภาพมากที่สุด

ในการศึกษากลวิธีในการอ่านโดยใช้การรายงานตนเองแบบแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดนี้ ดังที่ได้กล่าวไว้แล้วผู้อ่านอาจจะไม่คุ้นเคยกับวิธีการนี้มาก่อน ทำให้ขั้นตอนของการเก็บข้อมูลเป็นไปอย่างยากลำบากมากขึ้น ผู้อ่านอาจจะไม่กล้าแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดอย่างชัดเจน ดังนั้นการใช้วิธีการแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดให้ประสบผลสำเร็จนั้น ผู้อ่านจะต้องมีความคุ้นเคยและสามารถใช้วิธีการได้เป็นอย่างดี โดยผู้วิจัยจะต้องอธิบายขั้นตอนของการใช้วิธีการแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดให้กับผู้อ่าน และฝึกผู้อ่านให้คุ้นเคยกับขั้นตอนวิธีการก่อนที่จะทำการเก็บข้อมูลจริง (Carrell, 1989: 121-134) นอกจากนี้การแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดของผู้อ่านภาษาที่สองนั้น ผู้อ่านควรแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดโดยใช้ภาษาที่หนึ่ง เพื่อลดอุปสรรคทางภาษาที่จะเป็นตัวขัดขวางการแสดงออกทางความคิดของผู้อ่าน เพราะถ้าผู้อ่านแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดโดยใช้ภาษาที่สองที่ผู้อ่านไม่มีความคุ้นเคยอยู่แล้ว ผู้อ่านจะเกิดความลำบากในการแสดงความคิด ส่งผลให้ผู้วิจัยไม่สามารถเห็นกระบวนการทางความคิดได้อย่างแม่นยำและชัดเจน ดังนั้นจากงานวิจัยหลายๆ งานเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่านโดยใช้การรายงานตนเองแบบแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดนั้น ผู้วิจัยจะให้ผู้อ่านแสดงความคิดออกมาในภาษาที่นักเรียนคุ้นเคยมากที่สุด เพื่อเป็นการลดอุปสรรคในการแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูด (Katib, 1997; Jiminez, 1997; Intaravitak, 1998)

จากที่กล่าวมานี้จะเห็นได้ว่าการรายงานตนเองแบบแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดมีลักษณะและขั้นตอนในการดำเนินการศึกษาเหมาะสมกับการศึกษากระบวนการอ่านทางความคิดที่ไม่สามารถมองเห็นได้ด้วยตาเปล่าเพราะทำให้ผู้วิจัยสามารถศึกษากลวิธีในการอ่านได้อย่างเป็นรูปธรรมมากขึ้น ด้วยข้อจำกัดที่มีอยู่ในวิธีการศึกษากลวิธีในการอ่านทั้ง 2 รูปแบบ จำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้วิจัยควรมีการฝึกฝนผู้อ่านให้เกิดความคุ้นเคยกับวิธีการศึกษาในแต่ละรูปแบบก่อนที่จะมีการเก็บข้อมูลจริงเพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลที่ถูกต้องแม่นยำ เชื่อถือได้ และสะดวกต่อการวิเคราะห์หากกลวิธีในการอ่านในขั้นตอนต่อไป

2.5 การวิเคราะห์หน่วยความคิด

การวิเคราะห์หน่วยความคิด (Idea unit analysis) เป็นระบบการวิเคราะห์ข้อมูลที่มีประสิทธิภาพในการทำวิจัยทางการอ่านที่มีข้อมูลเกี่ยวข้องกับคำพูดที่ถ่ายทอดจากความคิดของผู้อ่าน (อดิศรา กาทیب, 2542: 120) เพื่อขจัดปัญหาในการวิเคราะห์ข้อมูลโดยไม่ได้คำนึงถึงหลักโครงสร้างไวยากรณ์ทางภาษาแต่คำนึงถึงความคิดของผู้อ่านเป็นหลัก เพราะการวิเคราะห์หน่วยความคิดเป็นการวิเคราะห์ที่ละเอียดและสะท้อนถึงกระบวนการความคิดของผู้อ่านได้ลึกกว่าการวิเคราะห์โดยยึดเอากลวิธีเป็นหลักแต่อย่างเดียว (Block, 1986: 474; Green, 1998: 73-78) การยึดเอากลวิธีมาเป็นบรรทัดฐานในการวิเคราะห์ข้อมูลเพียงอย่างเดียวจะวิเคราะห์กลวิธีในการอ่านได้เพียงภาพรวมเท่านั้น ในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยจึงอาศัยการวิเคราะห์หน่วยความคิดเป็นบรรทัดฐานในการวิเคราะห์ข้อมูลหากกลวิธีในการอ่าน เนื่องจากการวิเคราะห์ข้อมูลอย่างมีระบบ (Systematic) เหมาะสมกับการจัดการกับข้อมูลที่อยู่ในรูปแบบของคำพูดที่หลากหลายอยู่ในรูปแบบของคำ วลี หรือ ประโยค (อดิศรา กาทیب, 2542: 121) ที่สามารถแยกย่อยออกเป็นกลวิธีในการอ่านได้ จึงเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลที่ทำให้การศึกษากลวิธีในการอ่านทำได้โดยละเอียดมากขึ้น (Green, 1998: 75; Katib, 1997: 63-64) Pereira (1991) ได้ให้ความหมายของหน่วยความคิดว่าเป็นข้อมูลที่ได้จากการแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูด ซึ่งในหนึ่งหน่วยจะมีเพียงความคิดเดียวเป็นใจความสำคัญ ซึ่งสอดคล้องกับ อดิศรา กาทیب (2542-2543: 122) ที่ได้ให้ความหมายของหน่วยความคิดไว้ว่า เป็นปฏิกิริยาซึ่งเกิดขึ้นในสมองของผู้อ่านขณะที่อ่านเอกสารซึ่งเชื่อมโยงและครอบคลุมถึงความคิดหนึ่งหรือมโนทัศน์หนึ่งของผู้อ่าน

วิธีการวิเคราะห์หน่วยความคิด (Idea unit analysis) เพื่อใช้ในการวิเคราะห์หากกลวิธีในการอ่านมีหลักการวิเคราะห์ที่ว่าหนึ่งหน่วยความคิดจะประกอบไปด้วยหนึ่งใจความหลัก ซึ่งอาจอยู่ในรูปของคำ วลี ประโยคหรือถ้อยความ อดิศรา กาทیب (2542: 130-131) ได้เสนอวิธีการวิเคราะห์หน่วยความคิดสรุปได้ว่าให้ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูล จากคำแรกที่ผู้อ่านเริ่มพูดโดยคำนึงถึงใจความสำคัญเป็นหลัก ซึ่งหนึ่งใจความหลักให้ถือเป็นหนึ่งหน่วยความคิด เมื่อคำพูดที่แสดงถึงใจความหลักที่หนึ่งจบลงให้จัดแบ่งหนึ่งหน่วยความคิดก่อนที่ผู้อ่านจะเริ่มพูดเกี่ยวกับความคิดและใจความที่สองต่อไป เพื่อให้คำอธิบายชัดเจนมากขึ้น ผู้วิจัยได้นำเสนอตัวอย่างวิธีการแบ่งหน่วยความคิดของข้อมูลที่เป็นคำพูดเอาไว้ในบทที่ 3 หัวข้อ การจัดดำเนินการข้อมูล

3. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

3.1 งานวิจัยภายในประเทศ

จากการศึกษางานวิจัยภายในประเทศ พบว่ามีนักการศึกษาและนักวิจัยได้ให้ความสนใจเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่าน ดังต่อไปนี้

อุไร ศรีเคลือบ (2538: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเปรียบเทียบการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความสามารถในการอ่านสูง ปานกลาง และต่ำ ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ เขตการศึกษา 11 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 397 คน แบ่งออกเป็น กลุ่มสูง กลางและต่ำ ตามคะแนนที่ได้จากการทำแบบทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบสัมภาษณ์และแบบสังเกตการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาไทย ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านสูงใช้กลวิธีความรู้ความคิด และกลวิธีการตระหนักรู้และควบคุมตนเองมากที่สุด และใช้กลวิธีการใช้ระบบการจำน้อยที่สุด นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านปานกลางใช้กลวิธีเมตาคอกนิทีฟมากที่สุด และใช้กลวิธีการใช้ระบบการจำน้อยที่สุด นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านต่ำใช้กลวิธีการใช้จิตพิสัยมากที่สุด และใช้กลวิธีการใช้ระบบการจำน้อยที่สุด

จรัส ไตรบุญ (2541: บทคัดย่อ) ได้ศึกษากลวิธีการอ่านโดยการวิเคราะห์การบอกกระบวนการคิดในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านสูงและต่ำ และศึกษากลวิธีการอ่านโดยบอกกระบวนการคิดในการอ่านเนื้อหาที่มีความยากง่ายต่างกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2539 โรงเรียนกาญจนาอนุเคราะห์ จังหวัดกาญจนบุรี จำนวน 283 คน โดยแบ่งนักเรียนตามคะแนนการอ่านวิชาภาษาอังกฤษ และพิจารณานักเรียนที่มีคะแนนสูงกว่าเพอร์เซ็นไทล์ที่ 80 และต่ำกว่าเพอร์เซ็นไทล์ที่ 20 กลุ่มละ 47 คน จำนวนทั้งสิ้น 94 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ บทอ่าน ซึ่งกำหนดระดับความยากง่าย โดยใช้สูตรวัดระดับความยากง่ายของฟราย (Fry's Readability Graph) เป็นบทอ่านยาก และบทอ่านง่าย รายการกลวิธีที่นักเรียนใช้ในการอ่าน และแบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านโดยใช้เทคนิคการอ่านโดยบอกกระบวนการคิด ผลการวิจัย พบว่า 1) นักเรียนที่มีความสามารถต่างกันใช้กลวิธีในการอ่านต่างกัน 2) นักเรียนใช้กลวิธีในการอ่านต่างกัน เมื่ออ่านบทอ่านที่มีความยากง่ายต่างกัน

ทรงศรี ไสรณ์นพร และมีโชค ชูดวง (2542: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเปรียบเทียบการใช้กลวิธีที่ใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักศึกษาที่มหาวิทยาลัยมหิดล ปีการศึกษา 2540-2541 จำนวน 501 คน แบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มเก่ง และกลุ่มอ่อน ตามความสามารถทางภาษาอังกฤษ ซึ่งได้จากคะแนนสอบเข้ามหาวิทยาลัย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบสอบถามเกี่ยวกับกลวิธีการอ่าน ตัวอย่างประชากรตอบแบบสอบถาม 2 ครั้ง ครั้งแรกในสัปดาห์แรกของภาคการศึกษาต้น และครั้งสุดท้ายสัปดาห์สุดท้ายของภาคการศึกษาปลาย ผลการวิจัยพบว่า ก่อนได้รับการฝึกกลวิธีการอ่าน ตัวอย่างประชากรกลุ่มเก่งใช้กลวิธีสูงกว่ากลุ่มอ่อนหลังได้รับการฝึกกลวิธีการอ่านทั้งกลุ่มเก่งและกลุ่มอ่อน เลือกใช้กลวิธีที่เหมาะสมมากขึ้น กลุ่มเก่งมีความตระหนักรู้ในการใช้กลวิธีมากกว่ากลุ่มอ่อน กลุ่มเก่งใช้กลวิธีที่เหมาะสมน้อยกว่ากลุ่มอ่อน เมื่อเปรียบเทียบการใช้กลวิธีการอ่านพบว่าทั้ง 2 กลุ่ม ใช้กลวิธีการอ่านแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

Katib (1997: บทคัดย่อ) ได้ศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่นักศึกษาชาวไทยชั้นปีที่ 2 และปีที่ 4 คณะนิเทศศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยทำการวิจัยกับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 16 คน ที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษสูงและต่ำโดยจำแนกตามเกรดเฉลี่ยรายวิชาภาษาอังกฤษและคะแนนการทดสอบภาษาอังกฤษและภาษาต่างประเทศ (Test of English as a Foreign Language) หรือ TOEFL โดยผู้วิจัยกลุ่มตัวอย่างแสดงความคิดออกมาเป็นถ้อยคำ (Think-aloud) ในขณะที่อ่านบทอ่านภาษาอังกฤษภายในห้องปฏิบัติการทางภาษา (Sound lab) เพื่อบันทึกเสียงการแสดงความคิดออกมาเป็นถ้อยคำของกลุ่มตัวอย่างแต่ละคน และต้องสรุปเรื่องที่อ่านอีกครั้งหลังจากอ่านเสร็จ หลังจากนั้นผู้วิจัยจึงนำข้อมูลที่ได้จากการถอดเทปบันทึกเสียงมาวิเคราะห์หากกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับต่างกัน มีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่แตกต่างกันไม่มากนัก และความแตกต่างของระดับชั้นปีในการศึกษา ไม่ส่งผลต่อความแตกต่างของการใช้กลวิธีในการอ่านมาก ผู้วิจัยสรุปกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่พบเป็น 28 กลวิธี โดยแบ่งออกเป็น 6 กลุ่มกลวิธีใหญ่ คือ กลวิธีการเข้าใจความหมายของบทอ่าน (Understanding the meaning of the text) กลวิธีการให้เหตุผล (Rationalization) กลวิธีการปฏิสัมพันธ์กับบทอ่าน (Interaction with the text) กลวิธีการให้อธิบาย (Enquiring clarification) กลวิธีการตรวจสอบความเข้าใจ (Comprehension monitoring) กลวิธีการใช้โครงสร้างบทอ่านและคำศัพท์

Indaravitak (1998: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาพฤติกรรมการอ่านภาษาอังกฤษที่นักศึกษาศรีอยุธยาชาวไทยจำนวน 8 คน ในประเทศสหรัฐอเมริกาใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาพฤติกรรมการอ่านภาษาอังกฤษของนักศึกษาชาวไทย และเปรียบเทียบพฤติกรรมการอ่านภาษาอังกฤษจากการอ่านเนื้อเรื่องประเภทบรรยายความ (Expository text) และประเภทเล่าเรื่อง (Narrative text) ของกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างแสดงความคิดเห็นออกมาเป็นถ้อยคำ (Think-aloud or verbal self-report) ในขณะที่อ่านเรื่องทั้ง 2 ประเภท การศึกษาในครั้งนี้พบว่า กลุ่มตัวอย่างใช้พฤติกรรมการอ่านเนื้อเรื่องทั้ง 2 ประเภทไม่แตกต่างกัน นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพบอีกว่า พฤติกรรมการอ่านจากการอ่านเนื้อเรื่อง 2 ประเภทของกลุ่มตัวอย่างนี้มีลักษณะที่สำคัญคือ เมื่อกลุ่มตัวอย่างอ่านเนื้อเรื่องประเภทบรรยายความ (Expository text) มีแนวโน้มในการใช้บริบทและเนื้อหาของบทอ่าน (Textual content) มากกว่าความรู้เดิมในเรื่องต่างๆ (Background knowledge) ในทางตรงกันข้าม เมื่อกลุ่มตัวอย่างอ่านเนื้อเรื่องประเภทเล่าเรื่อง (Narrative text) มีแนวโน้มในการเชื่อมโยงความรู้เดิมในเรื่องต่างๆ (Background knowledge) ความรู้สึก (feelings) อารมณ์ (Emotion) และความคิด (Thought) มากกว่าการใช้บริบทและเนื้อหาของบทอ่าน (Textual content)

Chumpavan (2000 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาการใช้พฤติกรรมการอ่านคอกนิทีฟ ของนักศึกษาชาวไทยในการอ่านภาษาอังกฤษ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาชาวไทย 2 คน ศึกษาที่ Illinois State University ซึ่งเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีที่เรียนสาขาการสื่อสาร 1 คน และนักศึกษาระดับปริญญาโทที่เรียนสาขาเศรษฐศาสตร์ 1 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสัมภาษณ์ การสังเกตภาคสนาม โดยสังเกตจากการคิดออกมามีถ้อยคำ (Think-aloud) และการศึกษางานเขียนบทความของนักศึกษา ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างใช้พฤติกรรมการอ่านคอกนิทีฟในการวางแผน ตรวจสอบหรือควบคุม ประเมินผล และปรับปรุงความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของตนเอง

3.2 งานวิจัยในต่างประเทศ

จากการศึกษางานวิจัยในต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการอ่าน พบว่า มีนักการศึกษาและนักวิจัยได้ศึกษาเกี่ยวกับเรื่องนี้เป็นจำนวนมาก ดังต่อไปนี้

Knight et.al. (1985: 789-791) ได้ทำการวิจัยโดยมีจุดประสงค์เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมการอ่านของนักเรียนที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 1 กับนักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนเกรด 3 และเกรด 5 ซึ่งแยกเป็น

นักเรียนชาวอเมริกาใต้ ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 จำนวน 23 คน และนักเรียนที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 1 จำนวน 15 คน ในขั้นแรกผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบสอบ San Diego Quick Assessment เพื่อดูระดับการอ่าน จากนั้นจึงให้นักเรียนอ่านบทอ่านจาก Ekwall Reading Inventory Manual และหยุดอ่านในตำแหน่งที่ผู้วิจัยทำเครื่องหมายไว้เพื่ออธิบายเกี่ยวกับกลยุทธ์ที่ใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจของตนเอง ผู้วิจัยอัดเทปคำอธิบายเกี่ยวกับวิธี นำมาจัดแยกและวิเคราะห์ค่าความถี่ จากการรวบรวมพบกลยุทธ์ที่นักเรียนใช้ในการอ่าน ดังนี้คือ 1) การย้อนกลับมาอ่านเนื้อหาใหม่อีกครั้ง 2) การเลือกจดจำเฉพาะคำสำคัญหรือส่วนที่น่าสนใจ 3) การสร้างจินตภาพ 4) การปรับอัตราเร็วในการอ่าน 5) การสัมพันธ์เนื้อหาในบทอ่านกับประสบการณ์เดิม 6) การมีสมาธิในการอ่าน 7) การเชื่อมโยงเหตุการณ์ต่างๆ ภายในบทอ่าน 8) การจดหรือค้นหารายละเอียดที่สำคัญ 9) การสรุปเนื้อหาที่อ่าน 10) การทำนายเนื้อหาของบทอ่าน 11) การคิดตั้งคำถามกับตนเอง 12) การเดาว่าครูจะถามตนว่าอะไร เกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน 13) การท่องจำเนื้อหาของบทอ่าน เมื่อนำกลยุทธ์ต่างๆ มาวิเคราะห์ค่าความถี่พบว่า กลยุทธ์ที่กลุ่มนักเรียนที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 1 ใช้มากที่สุดคือ การมีสมาธิในการอ่าน กลยุทธ์ที่ใช้น้อยที่สุดคือ การเดาว่าครูจะถามตนว่าอะไรเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน ซึ่งในทางตรงกันข้าม นักเรียนกลุ่มที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 จะใช้กลยุทธ์นี้มากที่สุด กลยุทธ์ที่นักเรียนกลุ่มนี้ไม่ใช้เลยคือ การสร้างจินตภาพ การจดรายละเอียด และการทำนายความ นักเรียนกลุ่มที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 1 ใช้กลยุทธ์การมีสมาธิในการอ่าน การจดรายละเอียด และการตั้งคำถามกับตนเองบ่อยมากกว่านักเรียนกลุ่มที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 โดยสรุปแล้วกล่าวได้ว่า นักเรียนกลุ่มที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 1 ใช้กลยุทธ์ในการอ่านมากกว่านักเรียนกลุ่มที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2

Block (1986: 463-494) ได้วิจัยเพื่อศึกษาเกี่ยวกับกลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษของผู้อ่านที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักศึกษาที่ใช้ภาษาจีน หรือภาษาสเปนเป็นภาษาแม่จำนวน 6 คน และนักศึกษาที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ จำนวน 3 คน ผู้วิจัยให้นักศึกษาทั้งหมดอ่านบทอ่านภาษาอังกฤษ 2 บท พร้อมกับรายงานว่าตนเองมีความเข้าใจในบทอ่านนั้นอย่างไร และคิดอะไรในขณะที่อ่าน ซึ่งผู้วิจัยได้อัดเทปไว้ หลังจากนั้นจึงให้นักศึกษาเล่าเกี่ยวกับเนื้อหาที่ได้อ่านจากบทอ่านทั้งสอง และทำแบบสอบวัดความเข้าใจในการอ่านอีก 20 ข้อ เมื่อเสร็จแล้วผู้วิจัยถึงถอดเทปเพื่อบันทึกและจัดกลุ่มการใช้กลยุทธ์การอ่าน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศบางคนมีความสามารถในการอ่านใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา นอกจากนี้ยังไม่พบความแตกต่างของกลยุทธ์ที่ใช้ในการอ่านระหว่างกลุ่มผู้อ่านที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่กับกลุ่มผู้อ่านที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง

Hosenfeld (1977 อ้างถึงใน Marva A. Barnett, 1989: 71) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษากลวิธีในการอ่านของผู้เรียนภาษาที่สองที่ประสบความสำเร็จในการอ่าน โดยทำการวิจัยจากข้อมูลที่ให้นักศึกษา จำนวน 40 คน ซึ่งเป็นนักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูง จำนวน 20 คน และมีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านต่ำ จำนวน 20 คน โดยการ “แสดงการคิดเป็นถ้อยคำ” (Think aloud) กล่าวคือ ให้นักศึกษาพูดบรรยายถึงรายละเอียดขั้นตอนต่างๆ ที่คิดในขณะที่อ่าน เพื่อให้ผู้ฟังเห็นภาพ กระบวนการคิด ในขณะที่อ่านอย่างชัดแจ้ง ผลการวิจัยพบว่า ผู้ที่มีความสามารถทางการอ่านแตกต่างกัน จะใช้กลวิธีในการอ่านแตกต่างกัน นักศึกษาที่อ่านเก่งจะใช้กลวิธีต่างๆ เช่น พยายามจดจำเนื้อเรื่องขณะอ่าน อ่านและตีความโดยการมองภาพรวม ข้ามคำที่ไม่สำคัญ และมีมโนทัศน์ที่ดีในการอ่าน ส่วนนักศึกษาที่อ่านไม่เก่งจะใช้กลวิธีตรงกันข้าม คือใช้กลวิธีเป็นจำนวนที่หลากหลายน้อยกว่า

Kletzein (1991 : 67-85) ได้ศึกษากลวิธีที่ใช้ในการอ่านของนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านแตกต่างกันในการอ่านบทอ่านที่มีระดับความยากง่ายต่างกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา เกรด 10-11 จำนวน 48 คน แบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มที่มีความสามารถในการอ่าน กลุ่มเก่ง จำนวน 24 คน และกลุ่มอ่อน จำนวน 24 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ บทอ่านซึ่งเพิ่มความยากขึ้นตามลำดับจำนวน 3 ชุด และแบบสอบถามให้นักเรียนอธิบายถึงกลวิธีที่ใช้ รวมทั้งมีการสัมภาษณ์รายบุคคลหลังการสอบ ผลการวิจัยพบว่า 1) ในการอ่านบทอ่านอย่างง่าย นักเรียนทั้ง 2 กลุ่มใช้กลวิธีในการอ่านไม่แตกต่างกัน 2) ในการอ่านบทอ่านที่มีความยากขึ้น กลุ่มเก่งจะใช้กลวิธีที่หลากหลายกว่า 3) ในการอ่านบทอ่านระดับยากมาก กลุ่มเก่งจะพยายามใช้กลวิธีในการอ่านมากขึ้น ขณะที่กลุ่มอ่อนจะใช้กลวิธีในการอ่านน้อยลง

Friedman (1991 : 2481) ได้ทำการศึกษาเฉพาะกรณีเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่านของนักศึกษา ใช้เวลาศึกษา 10 สัปดาห์ โดยให้กลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นเจ้าของภาษา จำนวน 2 คน และไม่ใช่อเจ้าของภาษา จำนวน 2 คน เขียนบันทึกประจำวันเกี่ยวกับบทอ่านเพื่อความเข้าใจและกลวิธีในการตรวจสอบความเข้าใจ ที่นักศึกษาใช้ในกระบวนการอ่าน และเพื่อให้ผลการศึกษาน่าเชื่อถือมากขึ้น จึงให้นักศึกษาตอบแบบสอบถามและรับการสัมภาษณ์ด้วย ผลการศึกษพบว่า กลวิธีที่กลุ่มตัวอย่างทุกคนนิยมใช้มากที่สุดคือ การใช้ความรู้เดิม และกลวิธีในการตีความ กลวิธีที่แทบไม่ใช้เลย คือ การคาดคะเนไว้ล่วงหน้า การสังเกตโครงสร้างของบทอ่านและการบูรณาการกลวิธีต่างๆ เข้าด้วยกัน กลุ่มตัวอย่างทุกคนใช้กลวิธีแตกต่างกันออกไป แต่ที่น่าสังเกตคือ กลุ่มตัวอย่างที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูงจะใช้กลวิธีตรวจสอบความเข้าใจมากกว่า รวมถึงใช้ได้

มีประสิทธิภาพและใช้ด้วยความมั่นใจมากกว่า และรู้จักวิธีการที่จะเลือกใช้กลวิธีที่เหมาะสมมากกว่า นอกจากนี้ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า การเขียนบันทึกประจำวันสามารถนำมาใช้เป็นเครื่องมือวิเคราะห์กระบวนการอ่านของผู้อ่านได้

Mikulecky (1991 : 684) ได้ทำการศึกษากลวิธีในการอ่านเพื่อความเข้าใจของผู้เรียน 2 ภาษา (Bilingual) ชาวรัสเซีย ในด้านของกระบวนการและเทคนิคในการอ่านภาษาอังกฤษและภาษารัสเซีย โดยมีวัตถุประสงค์ในการวิจัยเพื่ออธิบาย วิเคราะห์ และเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านของผู้ใช้ 2 ภาษา กลุ่มตัวอย่างคือ นักศึกษาระดับวิทยาลัยชาวรัสเซียที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษระดับเก่ง จำนวน 6 คน โดยผู้วิจัยให้นักศึกษาใช้วิธีแสดงความคิดเป็นถ้อยคำ (Think aloud) เกี่ยวกับกระบวนการอ่านและเทคนิคในการอ่านขณะที่อ่านบทความในหนังสือพิมพ์ ภาษาอังกฤษและรัสเซีย ผลการศึกษพบว่า นักศึกษาใช้กลวิธีและเทคนิคต่างๆ ในกระบวนการอ่านภาษาที่สองมากกว่าที่ใช้ในภาษาที่หนึ่ง ผู้วิจัยเน้นให้เห็นความสำคัญของกระบวนการในการคิดและความแตกต่างของแต่ละบุคคลในการใช้กลวิธีในการอ่าน

Anderson (1991 : 460-472) ทำการวิจัยเรื่อง “ความแตกต่างระหว่างบุคคลในการใช้กลวิธีในการอ่านและกลวิธีในการทำแบบสอบการอ่านภาษาที่สอง” เพื่อศึกษาถึงกระบวนการที่ผู้อ่านใช้ในระหว่างการอ่าน เพื่อสร้างความเข้าใจและกระบวนการคิดเพื่อให้ได้คำตอบของนักศึกษาโดยมีคำถามในการวิจัย คือ 1. ผู้อ่านภาษาที่สองใช้กลวิธีในการอ่านอย่างไรบ้าง เมื่ออ่านบทอ่านทางวิชาการและทำข้อสอบอ่าน 2. แต่ละบุคคลใช้กลวิธีแตกต่างกันอย่างไรในการอ่านทั้ง 2 บริบทดังกล่าว 3. นักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีวิธีการใช้กลวิธีต่างจากนักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำอย่างไร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาชาวสเปนซึ่งที่ลงทะเบียนเรียนวิชาภาษาอังกฤษจำนวน 48 คน จากหลายๆ ประเทศในอเมริกากลางและอเมริกาใต้ กลุ่มตัวอย่างมีระยะเวลาที่มาเรียนในอเมริกาอยู่ระหว่าง 9 สัปดาห์ - 9 เดือน อายุระหว่าง 18-34 ปี ความสามารถทางภาษาคละกัน คือ ระดับเก่งมาก จำนวน 9 คน ระดับเก่ง จำนวน 20 คน ระดับอ่อน จำนวน 9 คน แบ่งกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีสุ่มอย่างง่ายออกเป็น 2 กลุ่ม หลังจากนั้นให้นักศึกษาอ่านบทอ่านและทำข้อสอบโดยให้รายงานถึงกลวิธีที่ใช้ในการอ่าน และการตอบคำถามในการสอบโดยวิธีแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ (Think Aloud) หลังจากนั้นให้ผู้ตรวจ จำนวน 3 คน วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ (Think Aloud) ซึ่งสามารถจัดกลุ่มวิธีที่นักศึกษารายงานถึง 56 กลวิธี ออกเป็น 5 กลุ่ม ผลการวิจัยพบว่า จำนวนของกลวิธีที่ใช้มีความสัมพันธ์กับคะแนนสอบ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้กลวิธีมากจะได้คะแนนสูง

Cheng (1998 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาพฤติกรรมการอ่านภาษาอังกฤษที่นักศึกษาชาวจีนจากประเทศไต้หวันใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยทำการวิจัยกับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 10 คน ที่ลงทะเบียนเรียนเป็นนักศึกษาของมหาวิทยาลัยแคนซัส ประเทศสหรัฐอเมริกา ผู้วิจัยในกลุ่มตัวอย่างแสดงความคิดเห็นออกมาเป็นถ้อยคำ (Think-Aloud) ในขณะที่อ่านบทอ่านภาษาอังกฤษ รวมถึงมีการสัมภาษณ์ และให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบสอบถามเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง ผลการวิจัยพบว่า ถึงแม้ว่ากลุ่มตัวอย่างจะมีตัวแปรด้านวัฒนธรรมและภาษาที่หนึ่งร่วมกัน แต่พฤติกรรมการอ่านภาษาอังกฤษมีความแตกต่างกันโดยพบพฤติกรรมการอ่านภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่าง 2 ประเภทใหญ่ๆ คือ พฤติกรรมการอ่านแบบล่างสู่บน (Bottom-up types of Strategies) และพฤติกรรมการอ่านแบบบนสู่ล่าง (Top-down types of Strategies) ซึ่งผู้วิจัยได้สรุปว่า ความแตกต่างในการใช้พฤติกรรมการอ่านของกลุ่มตัวอย่างนั้นเกิดจากตัวแปรด้านประสบการณ์ ความถนัด ลักษณะการเรียนรู้ ความสามารถทางภาษา ลักษณะนิสัย ความสนใจในภาษาอังกฤษ และสายการเรียนที่มีความแตกต่างกัน อีกทั้งวัตถุประสงค์ในการอ่านที่แตกต่างกันของแต่ละคนก็ยังเป็นปัจจัยสำคัญต่อการเลือกใช้พฤติกรรมการอ่านภาษาอังกฤษที่แตกต่างต่างกันอย่างอีกด้วย

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

ในการวิจัยเรื่อง “การศึกษาการใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน” ซึ่งเป็นการวิจัยเชิงบรรยาย (Descriptive Research) โดยการวิเคราะห์จากการรายงานตนเองออกมาเป็นคำพูด (Self-reports) แบบแสดงความคิดเห็นย้อนหลังออกมาเป็นคำพูด (Retrospective technique) ของกลุ่มตัวอย่างประชากร ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

1. การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
2. ประชากรและการสุ่มตัวอย่างประชากร
3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
4. การเก็บรวบรวมข้อมูล
5. การวิเคราะห์ข้อมูล

การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าในเรื่องต่างๆ เพื่อเป็นข้อมูลและแนวทางในการทำวิจัย ดังนี้

1. ศึกษาหนังสือ เอกสาร วารสาร บทความ งานวิจัย และวิทยานิพนธ์ทั้งในและต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับกลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษ และความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ เพื่อเป็นแนวทางในการสร้างแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ
2. ศึกษาหลักสูตรภาษาอังกฤษ พุทธศักราช 2539 และหนังสือเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษหลักที่ใช้ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนที่เป็นกลุ่มประชากร เพื่อเป็นแนวทางในการสร้างแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ

ประชากรและการสุ่มตัวอย่างประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 แผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษากรุงเทพมหานครผู้วิจัยดำเนินการสุ่มตัวอย่าง

ประชากรนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานครด้วยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage random sampling) ดังนี้

1. สุ่มจากกลุ่มโรงเรียนมัธยมศึกษา ในสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร พบว่ามีทั้งหมด 8 กลุ่ม และทุกกลุ่มมีโรงเรียนมัธยมศึกษาที่เปิดสอนถึงระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในแผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์

2. สุ่มโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร จากกลุ่มโรงเรียนทั้งหมด 8 กลุ่ม ด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple random sampling) มากกลุ่มละ 1 โรงเรียน ได้จำนวนตัวอย่างโรงเรียนทั้งหมด 8 โรงเรียน

3. สุ่มตัวอย่างประชากรนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 เฉพาะในแผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ จากโรงเรียนทั้ง 8 แห่ง ด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่ายมาโรงเรียนละ 1 ห้องเรียน ได้ตัวอย่างประชากรที่ทำการศึกษาในครั้งนี้เป็นจำนวนทั้งสิ้น 397 คน โดยมีรายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 1

4. นำแบบสอบถามวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นไปทดสอบกับนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประชากรทั้งหมด จากนั้นนำกระดาษคำตอบมาตรวจนับคะแนนด้วยวิธี 0-1 (Zero – one method) คือ ให้คะแนนตอบถูกข้อละ 1 คะแนน ตอบผิดหรือไม่ตอบ ให้ 0 คะแนน แล้วนำคะแนนที่ได้มาเรียงจากมากไปหาน้อย เพื่อแบ่งกลุ่มตัวอย่างประชากรเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง และ กลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำโดยใช้เทคนิคร้อยละ 27 ของจำนวนนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประชากร

5. ผู้วิจัยสุ่มตัวอย่างประชากรเพื่อทำการหากกลุ่มตัวอย่างประชากรที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ โดยใช้เกณฑ์ 27% ของจำนวนกลุ่มตัวอย่างประชากรในแต่ละโรงเรียน จะได้กลุ่มตัวอย่างประชากรที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง จาก 8 โรงเรียน จำนวน 108 คน และความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ จำนวน 108 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างประชากรที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง และความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ จาก 8 โรงเรียน จำนวนทั้งสิ้น 216 คน

6. สุ่มตัวอย่างประชากรในแต่ละกลุ่มที่แบ่งไว้แล้ว ในแต่ละโรงเรียนมากกลุ่มละ 3 คน จะได้กลุ่มตัวอย่างประชากรที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง จำนวน 3 คน ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ จำนวน 3 คน รวม 8 โรงเรียน จำนวนทั้งสิ้น 48 คน

ตารางที่ 1 แสดงจำนวนตัวอย่างประชากรนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนสังกัด กรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร ในปีการศึกษา 2545

รายชื่อโรงเรียนที่สุ่มได้ จากทั้งหมด 8 กลุ่ม โรงเรียน	จำนวนห้อง เรียนสาย วิทย์-คณิต	จำนวน ตัวอย่าง ประชากร	จำนวน ตัวอย่าง สูง	จำนวน ตัวอย่าง ต่ำ	จำนวนตัวอย่าง ประชากรที่สุ่มได้ สูง	จำนวนตัวอย่าง ต่ำ	รวม
กลุ่ม 1							
โรงเรียนราชวินิตมัธยม	6	60	16	16	3	3	6
กลุ่ม 2							
โรงเรียนสันติราษฎร์	5	51	14	14	3	3	6
กลุ่ม 3							
โรงเรียนหอวัง	6	50	14	14	3	3	6
กลุ่ม 4							
โรงเรียนเตรียมอุดม	6	46	12	12	3	3	6
พัฒนาการ							
กลุ่ม 5							
โรงเรียนนวมินทราชินูทิศ เตรียมอุดมศึกษาน้อมเกล้า	6	48	13	13	3	3	6
กลุ่ม 6							
โรงเรียนชินโรรสวิทยาลัย	6	48	13	13	3	3	6
กลุ่ม 7							
โรงเรียนบางปะกอก วิทยาคม	6	51	14	14	3	3	6
กลุ่ม 8							
โรงเรียนวัดนวลนรดิศ	6	43	12	12	3	3	6
รวม	51	397	108	108	24	24	48

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย แบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ จำนวน 1 ฉบับ โดยมีรายละเอียดของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยดังต่อไปนี้

1. เนื้อหาและวัตถุประสงค์ของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ แบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษา

อังกฤษเพื่อความเข้าใจ จำนวน 1 ฉบับ ประกอบด้วยข้อสอบจำนวน 30 ข้อ โดยแบ่งออกเป็น 3 ตอน ซึ่งแต่ละตอนจะประกอบด้วยบทอ่านจำนวน 1 บท และมีลักษณะการใช้รูปแบบของการประเมินความสามารถในการอ่านที่แตกต่างกันออกไป เนื่องจากจะทำให้ผู้วิจัยได้เห็นภาพความเข้าใจในการอ่าน (อัฉรภา วงศ์โสธร, 2539: 17) และสามารถทำการตรวจสอบกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษได้ชัดเจนมากขึ้น รูปแบบของการประเมินความสามารถในการอ่านที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ

ตอนที่ 1 วัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจตามเกณฑ์การวัดระดับความเข้าใจในการอ่านของ Dallman และคณะ (1984: 408-411) ประกอบไปด้วยบทอ่านจำนวน 1 บท และข้อสอบจำนวน 10 ข้อ โดยรูปแบบของการประเมินความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจมีจำนวน 2 รูปแบบ ดังนี้

1. แบบสอบชนิดเลือกตอบ (Multiple-choice items) มีลักษณะข้อคำถามที่วัดตามระดับความเข้าใจในการอ่าน เป็นแบบปรนัยเลือกตอบชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 7 ข้อ
2. แบบสอบถามตอบสั้น (Short-answer items) มีลักษณะข้อคำถามที่วัดตามระดับความเข้าใจในการอ่าน เป็นแบบสอบที่ให้ตอบคำถาม เป็นคำๆ เดี่ยวหรือเติมข้อความในส่วนที่ขาดหายไป จำนวน 3 ข้อ

ตอนที่ 2 วัดความสามารถทางภาษาอังกฤษโดยรวมที่ใช้ในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจประกอบไปด้วยแบบสอบแบบเติมคำ (Cloze) แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ ชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 10 ข้อ ซึ่งอัตราการลบคำนั้นเป็นการลบอย่างเป็นระบบ (Systematic deletion) ทุกๆ คำที่ 11 รวมจำนวนข้อสอบในตอนี่ 2 ทั้งสิ้น 10 ข้อ

ตอนที่ 3 วัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจประเภทเนื้อหาของบทอ่าน ประกอบไปด้วยบทอ่านจำนวน 1 บท และข้อสอบจำนวน 10 ข้อ โดยใช้รูปแบบของการประเมินผลความสามารถในการอ่านเป็นแบบสอบถ่ายโอนข้อมูล (Information transfer) โดยให้พิจารณาจัดประเภทลักษณะของข้อความแต่ละข้อที่ได้จากการอ่านว่าเป็นประโยคใจความหลัก (Main idea) หรือเป็นใจความสนับสนุน (Supporting detail) รวมจำนวนข้อสอบในตอนี่ 3 ทั้งสิ้น 10 ข้อ

2. การศึกษาเอกสารเพื่อใช้ในการสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ในการศึกษาเอกสารเพื่อใช้ในการสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. ศึกษาหลักสูตร คู่มือครู ประมวลการสอนคำอธิบายรายวิชาและหนังสือเรียน วิชาภาษาอังกฤษหลัก 13-14 (อ.019-อ.0110) รวมทั้งทฤษฎีและหลักการสร้างแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ

2. สืบจรวจรายชื่อหนังสือเรียนวิชาภาษาอังกฤษหลัก 13-14 (อ.019-อ.0110) ที่ใช้ในโรงเรียนที่เป็นตัวอย่างประชากร พบว่า มีการใช้หนังสือเรียนวิชาภาษาอังกฤษหลัก 13-14 (อ.019-อ.0110) ต่างๆ คือ English for a Changing World 5, Trio 5 และ Blueprint 5

3. จากแบบเรียนในข้อ 2 ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ข้อความที่ใช้ในกิจกรรมการอ่านในหนังสือเรียนวิชาภาษาอังกฤษหลัก 13-14 (อ.019-อ.0110) พบว่าข้อความที่ปรากฏเป็นข้อความประเมินความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง ระดับอ้างอิง และระดับประเมินค่า (ดูรายละเอียดใน ภาคผนวก ง) และจากการศึกษาหนังสือและเอกสารเกี่ยวกับการจัดระดับและการวัดระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจก็พบเช่นเดียวกันว่ามีการจัดระดับความสามารถในการอ่านเป็น 3 ระดับคือ ระดับข้อเท็จจริง ระดับอ้างอิง และระดับประเมินค่า ซึ่งเกณฑ์การวัดความสามารถในการอ่านเป็น 3 ระดับดังกล่าว ผู้วิจัยได้เลือกใช้เกณฑ์ของ Dallman และคณะ (1984: 408-411) ซึ่งได้แก่

1. ระดับข้อเท็จจริง (Reading on the literal level) หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจความหมาย และเรื่องทีอ่านตามตัวหนังสือที่เขียนไว้โดยตรง เช่น การรู้ความหมายของคำ การจับใจความสำคัญ การหาความเป็นจริงจากเรื่อง เป็นต้น

2. ระดับตีความ (Reading on the interpretative level) หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจความหมายที่ผู้เขียนไม่ได้แสดงไว้โดยตรง แต่จะเข้าใจได้โดยอาศัยความสามารถในการสรุปความ การตีความและการแปลความจากข้อความและเนื้อเรื่องที่อ่าน เช่น การสรุปเรื่องที่อ่าน การคาดคะเนเหตุการณ์ล่วงหน้า การเข้าใจสำนวนภาษา เป็นต้น

3. ระดับประเมินค่า (Reading on the evaluative level) หมายถึง ความสามารถในการประเมินค่า ตัดสินสิ่งทีอ่านโดยอาศัยความรู้และประสบการณ์ของผู้อ่านมาพิจารณาตัดสิน เช่น การแยกความเป็นจริงกับความคิดเห็น การพิจารณาคุณค่าของบทอ่าน การชี้วัตถุประสงค์ของผู้แต่ง เป็นต้น

3. การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

หลังจากที่มีการศึกษาเอกสารเพื่อใช้ในการสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยแล้ว ผู้วิจัยดำเนินการสร้างแบบสอบถามวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจจำนวน 1 ฉบับประกอบด้วยข้อสอบ 55 ข้อ โดยแบ่งออกเป็น 3 ตอน ซึ่งแต่ละส่วนจะมีลักษณะการใช้รูปแบบของการประเมินความสามารถในการอ่านที่แตกต่างกันตามเหตุผลที่ได้กล่าวเอาไว้ในเบื้องต้น (ดูรายละเอียดเพิ่มเติมในบทที่ 3 หัวข้อ “เนื้อหาและวัตถุประสงค์ของเครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย”) ซึ่งแบบสอบถามวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจที่สร้างขึ้นมีรายละเอียดในแต่ละส่วนดังนี้

ตอนที่ 1 วัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจตามเกณฑ์การวัดระดับความเข้าใจในการอ่านของ Dallman และคณะ (1984 : 408-411) ประกอบไปด้วยบทอ่านจำนวน 1 บท และข้อสอบจำนวน 15 ข้อ โดยรูปแบบของการประเมินความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจมีจำนวน 2 รูปแบบ ดังนี้

1. แบบสอบชนิดเลือกตอบ (Multiple-choice items) มีลักษณะข้อคำถามที่วัดตามระดับความเข้าใจในการอ่าน เป็นแบบปรนัยเลือกตอบชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 12 ข้อ

2. แบบสอบถามตอบสั้น (Short-answer items) มีลักษณะข้อคำถามที่วัดตามระดับความเข้าใจในการอ่าน เป็นแบบสอบที่ให้ตอบคำถาม เป็นคำๆ เดียวหรือเติมข้อความในส่วนที่ขาดหายไป จำนวน 3 ข้อ

รวมข้อคำถามวัดความสามารถในการอ่าน เป็นข้อคำถามระดับตัวอักษร จำนวน 6 ข้อ ระดับตีความ จำนวน 6 ข้อ และระดับประเมินค่าจำนวน 3 ข้อ รวมจำนวนข้อสอบในตอนที่ 1 ทั้งสิ้น 15 ข้อ ดังปรากฏในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 แสดงจำนวนข้อคำถามที่ใช้ในแบบสอบถามวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษในแต่ละระดับ

ระดับข้อเท็จจริง	ระดับตีความ	ระดับประเมินค่า	รวมจำนวนข้อ
ข้อ 2,3,8,9,10,14	ข้อ 4,5,6,7,11,13	ข้อ 1,12,15	15
6	6	3	15

ตอนที่ 2 วัดความสามารถทางภาษาอังกฤษโดยรวม ที่ใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจประกอบไปด้วยแบบสอบแบบเติมคำ (Cloze) แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ ชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 20 ข้อ ซึ่งอัตราการลบคำนั้นเป็นการลบอย่างเป็นระบบ (Systematic deletion) ทุกๆ คำที่ 11 รวมจำนวนข้อสอบในตอนที่ 2 ทั้งสิ้น 20 ข้อ

ตอนที่ 3 วัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจประเภทเนื้อหาของบทอ่าน ประกอบไปด้วยบทอ่านจำนวน 1 บท และข้อสอบจำนวน 20 ข้อ โดยใช้รูปแบบของการประเมินผลความสามารถในการอ่านเป็นแบบสอบถ่ายโอนข้อมูล (Information transfer) โดยให้พิจารณาจัดประเภทลักษณะของข้อความแต่ละข้อที่ได้จากการอ่านว่าเป็นประโยคใจความหลัก (Main idea) หรือเป็นใจความสนับสนุน (Supporting detail) รวมจำนวนข้อสอบในตอนที่ 3 ทั้งสิ้น 20 ข้อ

4. การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

หลังจากที่ดำเนินการสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยแล้ว ผู้วิจัยได้ดำเนินการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย โดยมีรายละเอียดตามขั้นตอนดังนี้

4.1 การหาระดับความยากง่ายของบทอ่าน (Text readability)

บทอ่านในข้อสอบแต่ละตอนได้ผ่านการหาค่าความยากง่ายของสาร (Text readability) โดยใช้วิธีการของ Fry (1977: 217) ซึ่งได้กำหนดระดับความยากง่ายของบทอ่านที่เหมาะสมกับระดับชั้นเรียนของผู้อ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่เอาไว้ถึง 17 ระดับ คือตั้งแต่ผู้อ่านในชั้นเรียนประถมศึกษาปีที่ 1 (Grade 1) จนถึงระดับมหาวิทยาลัย (Grade 17) ซึ่งเมื่อนำมาใช้กับผู้อ่านที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศจะต้องมีการลดระดับความยากง่าย เพื่อให้มีความเหมาะสมกับระดับความสามารถในการอ่านของผู้เรียน โดยที่ผู้วิจัยได้เลือกบทอ่านที่มีค่าความยากง่ายของสารอยู่ในช่วง 4 ถึง 6 ซึ่งเป็นระดับที่เหมาะสมกับนักเรียนไทยชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายปีที่ 5 ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์, 2541: 69-82)

4.2 การตรวจสอบความถูกต้องและเหมาะสมของเครื่องมือจากผู้ทรงคุณวุฒิ

นำแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจที่

สร้างขึ้นเพื่อให้อาจารย์ที่ปรึกษาพิจารณาความเหมาะสมของบทอ่านและความถูกต้องของข้อ
คำถามและตัวเลือกเพื่อนำไปปรับปรุงแก้ไขก่อนที่จะส่งให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน (ดูรายชื่อใน
ภาคผนวก ก) พิจารณาความถูกต้องของภาษา และความตรงของเนื้อหาของข้อคำถาม

ผู้วิจัยได้ปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิและตามความเห็น
ชอบจากอาจารย์ที่ปรึกษา ดังนี้

1. ปรับภาษาที่ใช้ในคำถามบางข้อให้ชัดเจนขึ้น เช่น

ตอนที่ 1

ข้อ 4 From the sentence “Circling the globe, it makes its way through all four of the world’s oceans”, we can imply that _____.

ปรับแก้ไขเป็น From the phrase “....., it makes its way through all four of the world’s oceans”, we can imply that one of the ranges is _____.

2. ปรับภาษาที่ใช้ในตัวเลือกบางข้อให้มีความเหมาะสมมากขึ้น เช่น

ตอนที่ 1

ข้อ 1 ตัวเลือกคำตอบข้อ b. describe the floor of the ocean that it is truly Earth great frontier

ปรับแก้ไขเป็น b. describe the ocean abyss that it is truly Earth great frontier.

ตัวเลือกคำตอบข้อ d. persuade people to climb Mount Everest, cross the Sahara Desert and live at the South Pole

ปรับแก้ไขเป็น d. persuade people to explore many places on the earth that are still unconquered.

ตอนที่ 3

ข้อ 11 Eating or drinking too much is not the way out from Chronic Stress

ปรับแก้ไขเป็น Eating and Drinking too much are not the way out from Chronic Stress

3. ปรับคำศัพท์ที่ใช้ในตัวเลือกคำตอบให้มีความเหมาะสมกับระดับ

ความสามารถในการใช้คำศัพท์ของนักเรียน เช่น

ตอนที่ 2

ข้อ 7 ตัวเลือกคำตอบข้อ C. destroy

ปรับแก้ไขเป็น C. dump

ข้อ 9 ตัวเลือกคำตอบข้อ b. suburb

ปรับแก้ไขเป็น b. family

ตัวเลือกคำตอบข้อ c. region

ปรับแก้ไขเป็น b. environment

ข้อ 15 ตัวเลือกคำตอบข้อ d. love

ปรับแก้ไขเป็น d. poison

4.3 การทดลองใช้เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การทดลองใช้ครั้งที่ 1

นำแบบสอบที่นำมาปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 แผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ (ม.5/4 และ ม.5/5) ในโรงเรียนบดินทรเดชา (สิงห์ สิงหเสนี) 2 ซึ่งไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างประชากร จำนวน 80 คน ใช้เวลาในการทำแบบสอบ 50 นาที นำกระดาษคำตอบมาตรวจให้คะแนน กำหนดการตรวจให้คะแนนด้วยวิธี 0-1 (Zero-one method) คือให้คะแนนตอบถูกข้อละ 1 คะแนน ตอบผิดหรือไม่ตอบ หรือตอบเกินให้ 0 คะแนน แล้วนำคะแนนที่ได้มาวิเคราะห์ค่าความเที่ยง (Reliability) ของแบบสอบ โดยใช้สูตรคูเดอร์ ริชาร์ดสัน (KR-20) กำหนดเกณฑ์ให้มีค่าความเที่ยงตั้งแต่ 0.6 ขึ้นไป (ประคอง กรวรรณสูตร, 2525 :14) ผลการวิเคราะห์ได้ค่าความเที่ยงของแบบสอบทั้งฉบับเท่ากับ 0.57 ซึ่งต่ำกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ จากนั้น วิเคราะห์ค่าระดับความยาก (Level of difficulty) และค่าอำนาจจำแนก (Power of discrimination) ของแบบสอบถามเป็นรายข้อ โดยกำหนดเกณฑ์ค่าระดับความยากของข้อสอบ อยู่ระหว่าง 0.20-0.80 และค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป (ประคอง กรวรรณสูตร, 2525 :14) ผลการวิเคราะห์ปรากฏ ดังนี้

ตารางที่ 3 แสดงผลการวิเคราะห์ค่าความยาก (Level of difficulty) และค่าอำนาจจำแนก (Power of discrimination) ของแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภายหลังการทดลองใช้ครั้งที่ 1

ค่าความยากและค่าอำนาจจำแนก	จำนวนข้อ	
	ค่าความยาก	ค่าอำนาจจำแนก
0.80 ขึ้นไป	16	2
0.61-0.80	13	1
0.41-0.60	16	5
0.20-0.40	8	20
ต่ำกว่า 0.20	2	27
รวม	55	55

จากการวิเคราะห์ดังกล่าว พบว่า มีข้อสอบที่อยู่ในเกณฑ์ที่อยู่ในเกณฑ์จำนวน 26 ข้อ และไม่อยู่ในเกณฑ์จำนวน 29 ข้อ

จากการนำแบบสอบจำนวน 55 ข้อ ไปทดลองใช้โดยกำหนดเวลาในการทำแบบสอบ 50 นาที พบว่า นักเรียนหลายคนทำไม่ทัน ผู้วิจัยจึงพิจารณาลดจำนวนข้อสอบในแต่ละตอน ออกเป็นบางข้อโดยพิจารณาถึงค่าความยากและค่าอำนาจจำแนก รวมถึงพิจารณาความเหมาะสมตามเกณฑ์การวัดและประเมินของข้อสอบในแต่ละรูปแบบเพื่อให้ข้อสอบในแต่ละตอนมีความตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) ตามที่ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่านแนะนำ เพื่อนำไปปรับปรุงในการทดลองใช้ครั้งที่ 2

ตารางที่ 4 แสดงจำนวนข้อสอบที่นำไปปรับปรุงเพื่อใช้ในการทดลองใช้ครั้งที่ 2

ตอนที่	จำนวนข้อสอบข้อที่ใช้	จำนวนข้อสอบข้อที่ตัดออก
ตอนที่ 1	ข้อ 1,2,4,5,6,7,9,13,14,15	ข้อ 3,8,10,11,12
ตอนที่ 2	ข้อ 7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	ข้อ 1,2,3,4,5,6,17,18,19,20
ตอนที่ 3	ข้อ 1,3,4,5,6,7,8,10,15,20	ข้อ 2,9,11,12,13,14,16,17,18,19
รวม	30	25

เมื่อผู้วิจัยได้ตัดข้อสอบที่ไม่อยู่ในเกณฑ์ในแต่ละตอน รวมจำนวน 25 ข้อ ออกโดยพิจารณาตามค่าความยากและอำนาจจำแนก และตามคำแนะนำของอาจารย์ที่ปรึกษา และผู้ทรงคุณวุฒิแล้ว ได้จำนวนข้อสอบที่อยู่ในเกณฑ์และข้อสอบที่ใกล้เกณฑ์เหลือไว้นำมาปรับปรุงและทดลองใช้ในครั้งที่ 2 ในตอนที่ 1 จำนวน 10 ข้อ ตอนที่ 2 จำนวน 10 ข้อ และตอนที่ 3 จำนวน 10 ข้อ รวมจำนวนทั้งหมด 30 ข้อ

หลังจากนั้นผู้วิจัยได้ปรับปรุงข้อสอบที่มีค่าความยาก และอำนาจจำแนกในแต่ละตอนที่ใกล้เกณฑ์เหลือไว้นำมาปรับปรุงอีกจำนวนทั้งสิ้น 10 ข้อ โดยให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจแก้ไขและพิจารณาถึงความเหมาะสมก่อนที่จะส่งให้ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน พิจารณาความถูกต้องของภาษาและความตรงเชิงเนื้อหาของแบบสอบที่จะใช้ในการทดลองครั้งที่ 2

หลังจากที่ได้ นำแบบสอบไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน พิจารณาความถูกต้องของภาษาและความตรงเชิงเนื้อหาของข้อคำถาม ผู้วิจัยได้ปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ ดังนี้

1. ปรับภาษาที่ใช้ในตัวเลือกบางข้อให้มีความเหมาะสมมากขึ้น

ตอนที่ 1

- ข้อ 2 ตัวเลือกคำตอบข้อ a. place of great depth

ปรับแก้ไขเป็น a. place of great depth under the sea

ตัวเลือกคำตอบข้อ b. place under the surface

ปรับแก้ไขเป็น b. place under the ocean surface

ตัวเลือกคำตอบข้อ c. place at the highest point

ปรับแก้ไขเป็น c. place beyond the deepest land

ตัวเลือกคำตอบข้อ d place beneath the deepest land

ปรับแก้ไขเป็น d place beneath the ocean floor.

- ข้อ 7 ตัวเลือกคำตอบข้อ a. Scientists know about the bottom of the sea as much as they know about the outer space.

ปรับแก้ไขเป็น a. Scientists are seeking a better way to learn more about the bottom of the sea.

ตัวเลือกคำตอบข้อ b. Scientists know more about the outer space than they do about the bottom of the sea..

ปรับแก้ไขเป็น b. Scientists regard the exploring of the bottom of the sea as unimportance.

ตัวเลือกคำตอบข้อ d. Scientists know nothing about the bottom of the sea while they know more about the outer space.

ปรับแก้ไขเป็น d. Scientists try very hard to step on the ocean floor.

2. ปรับคำศัพท์ที่ใช้ในตัวเลือกคำตอบให้มีความเหมาะสมกับระดับความสามารถในการใช้คำศัพท์ของนักเรียน

ตอนที่ 2

ข้อ 12 ตัวเลือกคำตอบข้อ b. colors

ปรับแก้ไขเป็น b. population

ตัวเลือกคำตอบข้อ c. animals

ปรับแก้ไขเป็น c. races.

ตัวเลือกคำตอบข้อ d. features

ปรับแก้ไขเป็น d. herds

ข้อ 14 ตัวเลือกคำตอบข้อ a. new

ปรับแก้ไขเป็น a. wildlife

ตัวเลือกคำตอบข้อ b. sanctuary

ปรับแก้ไขเป็น c. ecological

ตัวเลือกคำตอบข้อ d. same

ปรับแก้ไขเป็น c. greenland

การทดลองใช้ครั้งที่ 2

นำแบบสอบถามที่ปรับปรุงแล้วจำนวน 30 ข้อ ไปทดลองใช้ครั้งที่ 2 กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 แผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ (ม.5/1 และ ม.5/2) ในโรงเรียนดอนเมืองทหารอากาศบำรุง ซึ่งไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างประชากรจำนวน 95 คน ใช้เวลาในการทำแบบสอบ 50 นาที นำกระดาษคำตอบมาตรวจให้คะแนนและนำคะแนนที่ได้มาวิเคราะห์หาค่าความเที่ยง (Reliability) ของแบบสอบ โดยใช้สูตรคูเดออร์ริชาร์ดสัน (KR-20) และเพื่อหาระดับความยากและอำนาจจำแนกของข้อสอบแต่ละข้อ ผลการวิเคราะห์ได้ค่าความเที่ยงของแบบสอบทั้งฉบับเท่ากับ 0.73 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้และค่าระดับความยาวของข้อสอบอยู่ระหว่าง 0.20-0.80 และค่าอำนาจจำแนก ตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป ผลการวิเคราะห์ปรากฏดังนี้

ตารางที่ 5 แสดงผลการวิเคราะห์ค่าความยาก (Level of difficulty) และค่าอำนาจจำแนก (Power of discrimination) ของแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภายหลังการทดลองใช้ครั้งที่ 2

ค่าความยากและค่าอำนาจจำแนก	จำนวนข้อ	
	ค่าความยาก	ค่าอำนาจจำแนก
0.81 ขึ้นไป	-	1
0.61-0.80	15	2
0.41-0.60	13	10
0.20-0.40	2	17
ต่ำกว่า 0.20	-	-
รวม	30	30

หลังจากที่ได้ค่าความเที่ยงของแบบสอบ ค่าความยากและค่าอำนาจจำแนกตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ จึงใช้แบบสอบจำนวน 30 ข้อนี้ เป็นแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ซึ่งประกอบด้วย

ตอนที่ 1 ประกอบไปด้วยบทอ่านจำนวน 1 บท และข้อสอบจำนวน 10 ข้อ โดยแบ่งเป็นแบบสอบชนิดเลือกตอบจำนวน 7 ข้อ และแบบสอบถามตอบสั้นจำนวน 3 ข้อ รวมข้อคำถามวัดความสามารถในการอ่านเป็นข้อคำถามระดับตัวอักษรจำนวน 3 ข้อ ระดับตีความจำนวน 5 ข้อ และ ระดับประเมินค่าจำนวน 2 ข้อ รวมจำนวนข้อสอบในตอนที่ 1 ทั้งหมด 10 ข้อ ดังปรากฏในตารางที่ 6

ตารางที่ 6 แสดงจำนวนข้อคำถามที่ใช้ในแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษในแต่ละระดับ

ระดับข้อเท็จจริง	ระดับตีความ	ระดับประเมินค่า	รวมจำนวนข้อ
ข้อ 2,9,14	ข้อ 4,5,6,7,13	ข้อ 1,15	10
3	5	2	10

ตอนที่ 2 ประกอบไปด้วยแบบสอบแบบเติมคำ (Cloze) แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ ชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 10 ข้อ ซึ่งอัตราการลบคำนั้นเป็นการลบอย่างเป็นระบบ (Systematic deletion) ทุกๆ คำที่ 11 รวมจำนวนข้อสอบในตอนี่ 2 ทั้งสิ้น 10 ข้อ

ตอนที่ 3 ประกอบไปด้วยบทอ่านจำนวน 1 บท และข้อสอบจำนวน 10 ข้อ โดยใช้รูปแบบของการประเมินความสามารถในการอ่านเป็นแบบสอบถ่ายโอนข้อมูล (Information transfer) โดยให้พิจารณาจัดประเภทลักษณะของข้อความถามแต่ละข้อที่ได้จากการอ่านว่าเป็นประโยคใจความหลัก (Main idea) หรือเป็นใจความสนับสนุน (Supporting detail) รวมจำนวนข้อสอบในตอนี่ 3 ทั้งสิ้น 10 ข้อ

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการเก็บรวบรวมข้อมูลผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1. นำหนังสือขอความร่วมมือในการทำวิจัยจากบัณฑิตวิทยาลัย ไปเสนอต่อผู้อำนวยการของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการในกรุงเทพมหานคร จำนวน 8 โรงเรียน ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประชากร เพื่อขอความร่วมมือในการวิจัย และเพื่อนัดหมายวันเวลาที่เก็บรวบรวมข้อมูล
2. ผู้วิจัยนำแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ จำนวน 1 ฉบับ ไปทดสอบกับตัวอย่างประชากร 397 คน ตามวันเวลาที่นัดหมาย โดยมีการเก็บรวบรวมข้อมูลดังนี้
 - 2.1 ในชั่วโมงภาษาอังกฤษ ตัวอย่างประชากรทำแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ 1 ฉบับ โดยใช้เวลา 50 นาที
 - 2.2 ผู้วิจัยนำกระดาษคำตอบของแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษมาตรวจให้คะแนน แล้วนำคะแนนที่ได้จากการสอบมาเรียงคะแนนจากมากที่สุดไปหาน้อยที่สุด เพื่อทำการหากลุ่มตัวอย่างประชากรที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ โดยใช้เกณฑ์ 27% ของจำนวนกลุ่มตัวอย่างประชากรในแต่ละโรงเรียน จะได้กลุ่มตัวอย่างประชากรที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง จาก 8 โรงเรียน จำนวน 108 คน และความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ จำนวน 108 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่างประชากรที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง และความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ จาก 8 โรงเรียน จำนวนทั้งสิ้น 216 คน
3. ผู้วิจัยเก็บข้อมูลด้านกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ โดยดำเนินการดังนี้

3.1 สุ่มตัวอย่างประชากรในแต่ละกลุ่มที่แบ่งไว้แล้ว ในข้อ 2.2 ได้กลุ่มตัวอย่างประชากรที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงโรงเรียนละ 3 คน รวม 24 คน จาก 8 โรงเรียน และความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำโรงเรียนละ 3 คน รวม 24 คน จาก 8 โรงเรียน รวม จำนวนตัวอย่างประชากรทั้งสิ้น 48 คน

3.2 ผู้วิจัยอธิบายขั้นตอน และกระบวนการที่จะต้องปฏิบัติในการใช้วิธีการแสดงความคิดเห็นย้อนหลังออกมาเป็นคำพูด (Retrospective technique) ให้กับกลุ่มตัวอย่างประชากร เนื่องจากผู้วิจัยเห็นว่านักเรียนไทยไม่มีความคุ้นเคยกับวิธีการเก็บข้อมูลในรูปแบบนี้ จึงทำการฝึกการใช้วิธีการแสดงความคิดเห็นออกมาเป็นคำพูดให้กับกลุ่มตัวอย่างประชากรก่อน ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตัวผู้วิจัยเองในห้องเรียนที่มีความเป็นส่วนตัวเหมาะสมกับการบันทึกเสียง โดยให้ทำแบบฝึกหัดแสดงความคิดเห็นย้อนหลังออกมาเป็นคำพูด ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยมีแนวทางสอดคล้องกับแบบสอบถามวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษที่ผู้วิจัยใช้เป็นเครื่องมือในการเก็บข้อมูล

3.3 ผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างประชากรได้ฝึกแสดงความคิดเห็นและเหตุผลของตนเองในการตอบข้อสอบครั้งละ 1 คนโดยให้พูดแสดงความคิดเห็นและเหตุผลไปเรื่อยๆคนละประมาณ 15 นาที เมื่อกลุ่มตัวอย่างประชากรมีการหยุดแสดงความคิดเห็น ผู้วิจัยจะถามคำถาม เช่น “นักเรียนกำลังคิดอะไรอยู่?” หรือ “ทำไมนักเรียนถึงเลือกตอบข้อนี้?” เพื่อกระตุ้นให้กลุ่มตัวอย่างประชากรแสดงความคิดเห็นและเหตุผลได้อย่างต่อเนื่อง

3.4 เมื่อกลุ่มตัวอย่างประชากรมีความคุ้นเคยกับวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลแล้ว ผู้วิจัยจึงทำการเก็บรวบรวมข้อมูลจริงโดยให้กลุ่มตัวอย่างประชากรพูดแสดงความคิดเห็นและเหตุผลกับผู้วิจัยครั้งละ 1 คน ใช้เวลาประมาณคนละ 30-45 นาที ในห้องเรียนเดิมที่ใช้ในการฝึกขณะทำการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยจะบันทึกเสียงคำพูดของกลุ่มตัวอย่างประชากร และนำมาถอดเทป สรุปลงเป็นกลวิธีต่างๆ ที่กลุ่มตัวอย่างประชากรจำนวน 48 คน ใช้ในการอ่านภาษาอังกฤษในภายหลัง

การวิเคราะห์ข้อมูล

เนื่องจากข้อมูลที่ได้จากการศึกษากรณีในการอ่านภาษาอังกฤษมีลักษณะเป็นการรายงานคำพูด (Verbal-report) ดังนั้น ก่อนที่จะทำการวิเคราะห์ข้อมูลจะต้องมีการจัดดำเนินการข้อมูลเพื่อช่วยให้สะดวกต่อการวิเคราะห์หากวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่จะนำมาใช้ในการคำนวณหาค่าความถี่และค่าร้อยละในการวิเคราะห์ข้อมูลในขั้นต่อไป ซึ่งการจัดดำเนินการข้อมูลมีขั้นตอนดังนี้

1. ผู้วิจัยนำคำพูดที่ได้จากการถอดเทปมาวิเคราะห์จำแนกกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษตามเกณฑ์การจำแนกกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น (ดูรายละเอียดเพิ่มเติมในหัวข้อ “หลักเกณฑ์การจำแนกกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ”) โดยมีการวิเคราะห์หน่วย (Idea Units) ซึ่งเป็นระบบการวิเคราะห์ข้อมูลที่มีประสิทธิภาพในการทำวิจัยทางด้านการอ่านที่มีข้อมูลเกี่ยวข้องกับคำพูดซึ่งถ่ายทอดจากความคิดผู้อ่าน (อดิศรา กาต๊ิบ, 2542-2543: 120) เพื่อขจัดปัญหาในการวิเคราะห์ข้อมูล โดยไม่ได้คำนึงถึงหลักโครงสร้างไวยากรณ์ทางภาษาแต่คำนึงถึงความคิดของผู้อ่านเป็นหลัก เพราะการวิเคราะห์หน่วยความคิดเป็นการวิเคราะห์ที่ละเอียดและสะท้อนถึงกระบวนการความคิดของผู้อ่านได้ดีกว่าการวิเคราะห์โดยยึดเอากลวิธีเป็นหลักแต่อย่างเดียว (Block, 1986: 474; Green, 1998: 73-78) การยึดเอากลวิธีมาเป็นบรรทัดฐานในการวิเคราะห์ข้อมูลจะวิเคราะห์กลวิธีในการอ่านได้เพียงภาพรวมเท่านั้น ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยจึงอาศัยการวิเคราะห์หน่วยความคิดเป็นบรรทัดฐานในการวิเคราะห์ข้อมูลหากกลวิธีในการอ่านในขั้นต่อไป โดยมีผู้ทรงคุณวุฒิ (ดูรายละเอียดในภาคผนวก ก) ช่วยตรวจสอบความถูกต้องของการวิเคราะห์หน่วยความคิดของข้อมูลก่อนจะนำไปวิเคราะห์หากกลวิธีในการอ่าน ผู้วิจัยจะนำเสนอตัวอย่างการวิเคราะห์หน่วยความคิดของข้อมูลที่เป็นคำพูดของกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

ตัวอย่าง (จากคำพูดของนักเรียนที่ยังไม่ได้รับการแบ่งหน่วยความคิด)

ข้อ 1 ตอนได้ข้อสอบมาผมเห็นเนื้อเรื่องยาวเลยลองไปดูที่คำถามก่อน แล้วก็อ่านคำถามดู คำถามว่าผู้ประพันธ์ใน First Paragraph นี้บอกเพื่อจะ to อะไร ลองอ่านไปก็ไม่ค่อยรู้เรื่องเท่าไร เลยมาดูที่ตัวเลือก อ่านของ a แล้วก็ข้ามไป แล้วก็อ่านข้อ b มีคำว่า อธิบาย แล้วมันไม่น่าจะเป็นการอธิบาย เลยไม่เลือกแน่ ข้อ c อ่านไปอีกที่มีคำว่า Scientist และก็ they พอลองเปรียบเทียบกับข้ออื่นดูแล้วมันไม่มี ไม่น่าใช่ ทีนี้ลองอ่านข้อ d เนื้อหาและคำมันไม่ค่อยมีเหมือนในเนื้อเรื่องเท่าไร ผมเลยเลือกข้อ a

(คำพูดของกลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการแบ่งหน่วยความคิดเรียบร้อยแล้ว)

ข้อ 1 ตอนได้ข้อสอบมาผมเห็นเนื้อเรื่องยาวเลยลองไปดูที่คำถามก่อน แล้วก็อ่านคำถามดู(1)/ คำถามว่าผู้ประพันธ์ใน First Paragraph นี้บอกเพื่อที่จะ to อะไร(2)/ ลองอ่านไปก็ไม่ค่อยรู้เรื่องเท่าไร เลยมาดูที่ตัวเลือก(3)/ อ่านข้อ a แล้วก็ข้ามไป(4)/ แล้วก็อ่านข้อ b มีคำว่า อธิบาย แล้วมันไม่น่าจะเป็นการอธิบาย เลยไม่เลือกแน่(5)/ ข้อ c อ่านไปอีกที่มีคำว่า Scientist และก็ they(6)/ พอลองเปรียบเทียบกับข้ออื่น ดูแล้วมันไม่มี ไม่น่าใช่(7)/ ทีนี้ลองอ่านข้อ d เนื้อหาและคำมันไม่ค่อยมีเหมือนในเนื้อเรื่องเท่าไร ผมเลยเลือกข้อ a(8)

จากตัวอย่างคำพูดของกลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการแบ่งหน่วยความคิด จะเห็นว่ามี การแบ่งหน่วยความคิดออกมาเป็น 8 หน่วยความคิด 8 ใจความหลักที่เกี่ยวกับความคิดของผู้อ่าน ในการแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูด ซึ่งผู้วิจัยใช้เป็นข้อมูลในการวิเคราะห์หากลวิธีในการอ่าน เป็นลำดับต่อไป การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับการวิเคราะห์หน่วยความคิดสามารถ ศึกษาได้จาก Pereira (1991) Katib (1997) และอดิศรา กาติบ (2542-2543: 120-136) ซึ่ง การศึกษาเกี่ยวกับการวิเคราะห์หน่วยความคิดช่วยให้การวิเคราะห์หากลวิธีในการอ่านมีความ สะดวกและง่ายขึ้นเนื่องจากการกำหนด และจัดการกับข้อมูลที่แน่นอน กลวิธีในการอ่านทั้ง วิเคราะห์ได้จากการแบ่งหน่วยความคิดจึงมีความชัดเจนมากขึ้น

2. เพื่อให้มีความเที่ยงในการวิเคราะห์ข้อมูล จึงมีผู้วิเคราะห์ข้อมูลจำนวน 2 คน โดย ผู้วิเคราะห์ข้อมูลจำนวน 2 คน จะมีการฝึกให้มีความเที่ยงในการแบ่งแยกกลวิธีจนกระทั่งมีความ เข้าใจ และสามารถวิเคราะห์จัดกลุ่มแบ่งแยกกลวิธีได้อย่างตรงกัน จากนั้นผู้วิเคราะห์ 2 คนทำการ วิเคราะห์ข้อมูลทั้งหมดจัดประเภทกลวิธีในการอ่านและส่งข้อมูลให้ผู้ทรงคุณวุฒิทางการเรียนการ สอนภาษาอังกฤษ (ดูรายละเอียดในภาคผนวก ก) เป็นผู้ตรวจสอบและตัดสินความถูกต้องและ ความเหมาะสมของการวิเคราะห์กลวิธีในการอ่านของผู้ตรวจวิเคราะห์ข้อมูลทั้ง 2 คน

3. ในการตรวจสอบเรื่องความเที่ยงของการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยได้นำผลการ วิเคราะห์กลวิธีในการอ่านมาหาค่าความสอดคล้องระหว่างผู้ตรวจ (Inter-rater reliability) โดยวิธี คำนวณของสก๊อต (The Scott formula) (พวงรัตน์ ทวีรัตน์, 2540: 127-128) (ดูรายละเอียดการ วิเคราะห์เพิ่มเติมในภาคผนวก จ) ได้ค่าความสอดคล้องระหว่างผู้ตรวจ คิดเป็นร้อยละ 98

4. ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษหลังจากได้รับ การตรวจโดยผู้ทรงคุณวุฒิ มาวิเคราะห์แจกแจงความถี่ และหาค่าร้อยละ จากนั้นนำเสนอข้อมูล เกี่ยวกับกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้น ม.5 ในรูปของตารางประกอบความเรียง

หลักเกณฑ์การจำแนกกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ

ผู้วิจัยใช้หลักเกณฑ์การจำแนกกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษในการวิเคราะห์หา กลวิธีในการอ่านที่แตกต่างกันโดยได้รวบรวมจากกรอบความคิด ทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่ เกี่ยวข้องกับกลวิธีในการอ่านประเภทต่างๆของนักการศึกษาหลายท่านมาเป็นแนวทางในการ วิเคราะห์หากลวิธีในการอ่านของการศึกษาครั้งนี้ (รายละเอียดเพิ่มเติมในบทที่ 2 เอกสารและ งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง หัวข้อ “ กลวิธีในการอ่าน”) มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิด (Cognitive reading strategies)

กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดเป็นกลวิธีในการอ่านที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการทางสมอง โดยผู้อ่านเป็นผู้กำหนดและกระทำด้วยตนเองในขณะที่อ่าน ซึ่งส่วนใหญ่จะเป็นการปฏิสัมพันธ์ทางความคิดโดยตรงกับสิ่งที่อ่านแบบเป็นขั้นตอนเพื่อใช้ในการคิดวิเคราะห์และพิจารณาอย่างละเอียดถี่ถ้วนในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน ซึ่งกลวิธีในการอ่านที่จัดอยู่ในประเภทกลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดจากการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่

1.1 การแปล (Translating)

การแปล คือ การที่ผู้เรียนอ่านเนื้อเรื่องภาษาอังกฤษแล้วพูด คำศัพท์ วลี หรือ ประโยคที่อ่านออกมาเป็นภาษาไทย ซึ่งอาจจะพูดออกมาเลยเหมือนอ่านไปเรื่อยๆ หรือบางครั้งนักเรียนอาจพูดออกมาโดยมีคำว่าแปลด้วย และจากงานวิจัยหลายๆงาน (เช่น Katib, 1997; Intaravitak, 1998) ได้กล่าวเอาไว้ว่าการพูดออกมาในลักษณะปนกัน 2 ภาษาระหว่างภาษาต่างประเทศและภาษาแม่ สลับกันไปมาในเชิงแปลความหมายโดยอาจมีการใช้ภาษาต่างประเทศแทนคำในภาษาแม่ในบางคำ ก็ให้ถือว่าเป็นการแปลของผู้เรียน เพราะถือว่าผู้เรียนต้องรู้ความหมายอยู่ในใจจึงสามารถใช้สลับกันไปมาได้ ตัวอย่างการใช้กลวิธีการแปลมีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“ดูจากคำถาม...ทำไมมันจึงเป็นการค้นพบได้ท้องทะเลลึกกว่าเรื่องของอวกาศ”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 3 โรงเรียนที่ 3)

ตัวอย่างที่ 2

“change แปลว่า การเปลี่ยนแปลง construct แปลว่า การก่อสร้าง”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 5 โรงเรียนที่ 1)

ตัวอย่างที่ 3

“..ถามว่า ผู้ประพันธ์ใน first paragraph นี้บอกเพื่อที่จะ to อะไร”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 4 โรงเรียนที่ 6)

1.2 การสรุปความ (Summarization)

การสรุปความ คือ การที่นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องในภาพรวมเป็นข้อความ (Discourse) หรือ ประโยคที่ยาวติดกันหลายๆ (Ongoing sentences) หรือ ทั้งเรื่องแล้วสรุปเนื้อหาในสิ่งที่อ่านได้ ตัวอย่างการใช้กลวิธีการสรุปความมีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“...อ่านแล้วเนื้อเรื่องรวมๆมันเกี่ยวกับเรื่องของการดำลงไปได้น้ำ”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 3)

ตัวอย่างที่ 2

“เมื่ออ่านดูแล้วมันก็เกี่ยวกับว่าความสามารถของมนุษย์ที่สามารถปีนเขาได้ ชำมทะเลทรายได้ หรืออะไรต่างๆ”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 5 โรงเรียนที่ 6)

ตัวอย่างที่ 3

“มันเกี่ยวกับการขนย้ายสัตว์จากเอเชียสู่เกาะที่ล้อมรอบด้วยทะเล”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 4 โรงเรียนที่ 1)

1.3 การอ้างอิง (Inferencing)

การอ้างอิง คือ เมื่อนักเรียนอ่านชื่อเรื่อง หรือ บางตอนของเนื้อเรื่องแล้วไม่แน่ใจในคำศัพท์ วลี ประโยค หรือเนื้อเรื่อง จึงคาดคะเนอย่างมีหลักการ มีการเชื่อมโยงข้อมูลทั้งในและนอกบทอ่านเข้าด้วยกัน และจึงสรุปคาดคะเนว่า น่าจะเป็นแบบนั้น หรือน่าจะตอบเช่นนั้น ตัวอย่างการใช้กลวิธีการอ้างอิงมีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“ผมมองทั้งบรรทัด มันจะมีคำว่า...ผมก็คิดว่าน่าจะเป็นชื่อของสิ่งนี้มากกว่า”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 7)

ตัวอย่างที่ 2

“ดูจาก ข้อ 6 ก็น่าจะตอบว่า kind...”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 6 โรงเรียนที่ 8)

ตัวอย่างที่ 3

“จากการแปลแล้วก็น่าจะใช้ความหมายเดียวกัน”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 4 โรงเรียนที่ 1)

1.4 การทำนายเรื่องที่เกิดขึ้นต่อไป (Making a prediction)

การทำนายเรื่องที่จะเกิดขึ้นต่อไป คือ การที่นักเรียนอ่านแล้วมีการคาดการณ์ หรือทำนาย คาดเดาว่าเหตุการณ์จะดำเนินต่อไปอย่างไร ตัวอย่างการใช้กลวิธีการทำนายเรื่องที่เกิดขึ้นต่อไปมีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“เพราะเค้าบอกว่า...เพราะฉะนั้นเค้าจะต้องพยายามต่อไปที่จะค้นคว้าได้ทะเล”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 4 โรงเรียนที่ 4)

ตัวอย่างที่ 2

“ จากความหมายของคำพูดเค้า เค้าจะต้องดำเนินต่อไป”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 4)

ตัวอย่างที่ 3

“ ก็อ่าน paragraph สุดท้าย ก็เลยคิดว่านักวิทยาศาสตร์ต้องพยายามที่จะไปให้ถึงนะครับ”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 3)

1.5 การหาใจความสำคัญ (Finding main idea)

การที่นักเรียนอ่านเรื่องแล้วตั้งใจอ่านหาใจความสำคัญจากเนื้อเรื่อง จะต่างกับการสรุปความ ตรงที่การหาใจความสำคัญจะเป็นกลวิธีที่เริ่มต้นก่อนการสรุปความออกมา ตัวอย่างการใช้กลวิธีการหาใจความสำคัญมีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“ ก็ลองอ่านเนื้อหาดู และจับประเด็นใจความสำคัญดู”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 6)

ตัวอย่างที่ 2

“ ผมเริ่มอ่าน จะพยายามจับความสำคัญและหา main idea ของ paragraph ”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 4 โรงเรียนที่ 4)

ตัวอย่างที่ 3

“ ผมอ่านพอจับ main idea ได้ ก็เริ่มทำข้อ 1”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 5 โรงเรียนที่ 1)

1.6 การตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน (Questioning about the text)

การตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน คือ การที่นักเรียนอ่านและมีการตั้งคำถามจากบทอ่านไปด้วย เนื่องจากไม่เข้าใจข้อมูลในเนื้อเรื่องซึ่งอาจให้ไว้อย่างไม่พอเพียง ตัวอย่างการใช้กลวิธีการตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านมีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“ hunt นี่แปลว่าอะไร ”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 1 โรงเรียนที่ 8)

ตัวอย่างที่ 2

“ เพราะจากประโยค some of those birds..อาศัยอยู่ที่ไหนนะ”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 7)

ตัวอย่างที่ 3

“government ..เอ..เกี่ยวไหมนะ”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 3 โรงเรียนที่ 1)

1.7 การมีปฏิริยาโต้ตอบกับเรื่องที่อ่าน (Reaction to the text content)

การมีปฏิริยาโต้ตอบกับเนื้อเรื่องที่อ่าน คือ การที่นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องแล้วมีปฏิริยาโต้ตอบกับสิ่งที่อ่านได้ ว่าเห็นด้วย หรือไม่เห็นด้วยกับเนื้อเรื่องหรือผู้เขียนหรือไม่อย่างไรตัวอย่างการใช้กลวิธีการมีปฏิริยาโต้ตอบกับเรื่องที่มีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“ ผมไม่เห็นด้วยกับที่เค้าบอกว่า...”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 3 โรงเรียนที่ 1)

ตัวอย่างที่ 2

“ ...มันก็ไม่จริง เพราะจากที่รู้มากการฝึกไปสู่อวกาศนั้นหนักพอกับการอยู่ใต้ทะเล”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 1 โรงเรียนที่ 5)

ตัวอย่างที่ 3

“ หนูเห็นด้วยนะคะถ้าลงไปได้จริงๆ”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 3 โรงเรียนที่ 1)

2. กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญา (Metacognitive reading strategies)

กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาเป็นกลวิธีในการอ่านที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการวางแผนในการอ่าน การตรวจสอบความเข้าใจในการอ่าน และการประเมินตนเองเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่านว่าบรรลุวัตถุประสงค์มากน้อยเพียงใด เป็นกลวิธีในการอ่านที่อยู่เหนือระดับความรู้ความคิด ซึ่งช่วยให้ผู้อ่านสามารถวางแผน ตรวจสอบ และประเมินตนเองเกี่ยวกับปัญหาของการอ่านรวมถึงความเข้าใจในการอ่านขณะที่อ่านได้ ซึ่งกลวิธีในการอ่านที่จัดอยู่ในประเภทกลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาจากการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่

2.1 การตรวจสอบความเข้าใจของตนเอง (Self- monitoring)

การตรวจสอบความเข้าใจตนเอง คือการที่นักเรียนสามารถบอก

ได้ว่าตนเองมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับ คำศัพท์ วลี ประโยค หรือ เนื้อเรื่อง และคำตอบที่ตอบ มากน้อยเพียงใด ตัวอย่างการใช้กลวิธีการตรวจสอบความเข้าใจตนเองมีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“ โอ๊ย..เรื่องนี้อ่านเนื้อเรื่องก็รู้เลย”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 4 โรงเรียนที่ 1)

ตัวอย่างที่ 2

“ ผมไม่เข้าใจว่าคำถามว่าจะอะไรเหมือนกัน”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 1)

ตัวอย่างที่ 3

“ ก็ไม่ค่อยเข้าใจคำว่า extend”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 5)

2.2 การแก้ไขความเข้าใจ (Correcting one's own previous understanding)

การแก้ไขความเข้าใจ คือ การที่นักเรียนเปลี่ยนความคิดใหม่ เกี่ยวกับเรื่องี่อ่านซึ่งแตกต่างจากความเข้าใจและความคิดเดิม อาจโยงไปสู่การเปลี่ยนคำตอบ ตัวอย่างการใช้กลวิธีการแก้ไขความเข้าใจมีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“ ดูตอนแรกก็น่าจะตอบ for แต่พอมาอ่านดูอีกทีก็ขอตอบ because ”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 5 โรงเรียนที่ 2)

ตัวอย่างที่ 2

“ combine เนี่ยไม่รู้ว่าจะแปลว่าอะไร ก็มั่วไป...แต่ก็ไม่ค่อยจะตอบข้อ a ค่ะ เพราะเค้า บอกว่ามันยาวเท่ากับวลีของมหาสมุทร อ่านดูอีกทีก็ขอตอบข้อนี้ดีกว่าค่ะ”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 1 โรงเรียนที่ 3)

ตัวอย่างที่ 3

“ พออ่านมาอีกทีก็รู้สึกกว่าที่เราเข้าใจนะไม่ใช่”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 4 โรงเรียนที่ 2)

2.3 การตั้งเป้าหมายในการเรียน (Setting goals)

การตั้งเป้าหมายในการเรียน คือการที่นักเรียนพูดถึงสิ่งที่ตัวเอง

ตั้งใจในการวางแผนการเรียนรู้ภาษาของตนเองในอนาคตเพื่อเป็นการแก้ไขปัญหาการเรียนของตนเอง ตัวอย่างการใช้กลวิธีการตั้งเป้าหมายการเรียนมีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“ ว้าว..อ่านแล้วรู้เลยว่าต้องไปเรียนพิเศษเพิ่มแล้ว เดี่ยว เหนทไม่ติด ”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 1 โรงเรียนที่ 5)

ตัวอย่างที่ 2

“ต่อไปนี่ หนูคงจะต้องอ่านหนังสือให้มากๆ”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 4 โรงเรียนที่ 3)

ตัวอย่างที่ 3

“ น่าจะมีแบบฝึกหัดแบบนี้มาเยอะๆ หนูจะได้ลองหัดทำ จะได้เก่งๆ”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 2)

2.4 การประเมินความเข้าใจในการอ่าน (Evaluation)

การประเมินความเข้าใจในการอ่านคือการที่นักเรียนอ่านแล้วมีการประเมิน ตัดสินคุณค่าของสิ่งที่ได้อ่านว่าดีหรือไม่ดี (Text evaluation) หรือมีการประเมินตัวเองว่าตัวเองมีความเข้าใจมากน้อยเพียงใด อยู่ในระดับใด ตัวอย่างการใช้กลวิธีการประเมินความเข้าใจในการอ่านมีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“ ผมว่าเนื้อเรื่องไม่ยาก ไม่ง่าย”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 2)

ตัวอย่างที่ 2

“ ผมเป็นคนอ่านภาษาอังกฤษไม่เก่ง คะแนนก็ไม่ดี”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 4 โรงเรียนที่ 3)

ตัวอย่างที่ 3

“ เนื้อเรื่องค่อนข้างยาก มีศัพท์ที่ยากอยู่เยอะ เลยอ่านได้ไม่ค่อยดี”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 1 โรงเรียนที่ 7)

3. กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจ (Affective reading strategies)

กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจเป็นกลวิธีในการอ่านที่เกี่ยวข้อง

กับอารมณ์ ความรู้สึก และความเชื่อมั่นของผู้อ่านโดยที่ผู้อ่านสามารถรับรู้ถึงความรู้สึกและอารมณ์ตนเองเกี่ยวกับเรื่องที่ได้ ซึ่งส่งผลให้ผู้อ่านมีการเชื่อมโยงความรู้สึกของตนเองเข้ากับเนื้อเรื่องที่ได้และแสดงความรู้สึกของตนออกมา ซึ่งจะช่วยให้การอ่านนั้นมีประสิทธิภาพและน่าสนใจมากขึ้น ซึ่งกลวิธีในการอ่านที่จัดอยู่ในประเภทกลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจจากการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่

3.1 การแสดงความรู้สึกร่วม (Association)

การแสดงความรู้สึกร่วม คือการที่นักเรียนเชื่อมโยงเนื้อหาเกี่ยวกับความรู้สึกหรือชีวิตของตนเอง แสดงความรู้สึกและพูดเกี่ยวกับเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับตนเอง

ตัวอย่างที่ 1

“ ผมขอให้มันอะไรแปลกๆได้ทะเล”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 6 โรงเรียนที่ 3)

ตัวอย่างที่ 2

“ การดำน้ำเป็นสิ่งที่อันตราย ผมว่าไม่สำหรับผม เพราะผมว่ายน้ำไม่เป็นไม่เคยเลย”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 5 โรงเรียนที่ 1)

ตัวอย่างที่ 3

“ เคยดูสารคดีมา หนูประทับใจในความสวยงามของมันมาก”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 1)

3.2 การแสดงความมั่นใจตนเอง (Self-affirmation)

การแสดงความมั่นใจตนเอง คือการที่นักเรียนแสดงการยืนยันความเข้าใจของตนเองเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านได้ ตัวอย่างการใช้กลวิธีการแสดงความมั่นใจตนเองมีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“ ข้อ 6...of bird..โอ้โฮ kinds of bird แน่นอนเลย”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 3 โรงเรียนที่ 1)

ตัวอย่างที่ 2

“ ตอบ kill แน่ๆ”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 6 โรงเรียนที่ 7)

ตัวอย่างที่ 3

“ หนูก็เลยเลือกตอบข้อ c นะคะ ก็คิดว่ามันจะถูก เป็นข้อแรกที่น่าพอใจ”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 1)

4. กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชย (Compensatory reading strategies)

กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชย เป็นกลวิธีในการอ่านที่ผู้อ่านใช้เมื่อพบปัญหาในขณะที่อ่าน ซึ่งในการอ่านภาษาต่างประเทศนั้น ผู้อ่านย่อมมีข้อจำกัดในเรื่องของคำศัพท์ กฎเกณฑ์ไวยากรณ์ ตลอดจนความรู้ในเรื่องต่างๆที่แตกต่างกันออกไป ผู้อ่านจึงต้องใช้ความพยายามในการแก้ปัญหาหรือข้อขัดข้องที่พบโดยนำความรู้ในตัวเอง และจากบริบทแวดล้อมของบทอ่านมาช่วยในการอ่านเพื่อความเข้าใจมากขึ้น ซึ่งกลวิธีในการอ่านที่จัดอยู่ในประเภทกลวิธีในการอ่านด้านการชดเชยจากการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่

4.1 การใช้พื้นความรู้เดิม (Using background knowledge)

การใช้พื้นความรู้เดิม คือ การที่นักเรียนอ่านแล้วนำความรู้เดิมของนักเรียนที่มีอยู่มาใช้เสริมความเข้าใจในการตีความความหมายของเนื้อเรื่อง โดยแบ่งเป็น 2 ประเภท คือ

4.1.1 พื้นความรู้เดิมที่เกี่ยวข้องกับเรื่องต่างๆทั่วไป

(Content/ world knowledge หรือ content schema)

เป็นความรู้ทั่วไปที่นักเรียนมีในชีวิตประจำวัน ได้มาจากการดำรงชีวิต เช่น การอ่าน การเรียน การประสบด้วยตนเอง การดู การฟัง หรือการสามารถอธิบายนอกเหนือจากความรู้ที่มีอยู่ในเรื่องได้

4.1.2 พื้นความรู้เดิมที่เกี่ยวข้องกับลักษณะของบทอ่าน

(Text organization knowledge / formal schema)

เป็นความรู้เกี่ยวกับลักษณะโครงสร้างของเนื้อเรื่องที่อ่าน ซึ่งแต่ละแบบก็มีระบบและรูปแบบการเขียนที่แตกต่างกันไป ตัวอย่างการใช้กลวิธีการใช้ความรู้เดิมมีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“ตอบไปว่าจะเจอพื้นทราย มีตมมาก เพราะลักษณะนั้น ความดันขนาดนั้นคงไม่มีสิ่งมีชีวิตอยู่เลยก็ได้ แสงสว่างก็ส่องลงไปไม่ได้ก็ไม่มีพืชที่สังเคราะห์ก๊าซอะไรได้เลย หลักการทางวิทยาศาสตร์ เมื่อไม่มีอากาศก็ไม่มีสิ่งมีชีวิต”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 4 โรงเรียนที่ 1)

ตัวอย่างที่ 2

“ อ่านข้อความโดยรวมแล้วก็เห็นว่า ถ้ามันเป็น main idea ข้อความมันจะกระชับ และจะถูกกล่าวถึงเสมอ”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 5 โรงเรียนที่ 7)

ตัวอย่างที่ 3

“ การขนส่งทางทะเลมันทำได้ทางเดียวคือทางเรือมากที่สุด”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 1)

4.2 การใช้ความรู้ด้านโครงสร้างไวยากรณ์ (Using of knowledge of grammatical structure)

การใช้ความรู้ด้านโครงสร้างไวยากรณ์ คือการที่นักเรียนอ่านบทอ่านแล้วนำความรู้เกี่ยวกับไวยากรณ์มาช่วยในการตีความหมายของการอ่าน คำ วลี ประโยค หรือ เนื้อเรื่องตัวอย่างการใช้กลวิธีการใช้ความรู้ด้านโครงสร้างไวยากรณ์มีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“ ...แต่ว่ามันอยู่ก่อน is มันก็น่าจะเป็นคำนาม”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 2)

ตัวอย่างที่ 2

“ แล้วก็มีเครื่องหมาย hyphen แสดงว่าตัวหลังเป็นความหมายของมัน”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 2)

ตัวอย่างที่ 3

“ มันจะแทนคำนามที่เรากล่าวถึงข้างหน้าแล้วว่ามันหมายถึงอะไร”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 1 โรงเรียนที่ 4)

4.3 การใช้บริบทหรือตัวชี้แนะ (Using context clues)

การใช้บริบทหรือตัวชี้แนะ คือ การที่นักเรียนใช้สิ่งที่ปรากฏอยู่ในบทอ่าน อาจจะเป็นคำ ประโยคที่แวดล้อม หรือเครื่องหมายต่างๆ ซึ่งตัวแนะเหล่านี้สามารถทำให้นักเรียนเข้าใจคำศัพท์หรือเรื่องี่อ่านได้ ตัวอย่างการใช้บริบทหรือตัวชี้แนะมีดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

“ ผมเห็นคำศัพท์ตัวนี้ ทำให้พอตอบได้ ”

(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 2 โรงเรียนที่ 2)

ตัวอย่างที่ 2

“ ผมตอบก็เพราะดูจากที่เค้าเขียนมาให้”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 1 โรงเรียนที่ 3)

ตัวอย่างที่ 3

“ ดูประโยคข้างหลัง เห็นมันมีคำว่า deep...เลยตอบข้อนี้ไป”
(จากคำพูดของนักเรียนคนที่ 5 โรงเรียนที่ 1)

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ และข้อมูลที่ได้จากการศึกษาพฤติกรรมการอ่านภาษาอังกฤษในรูปของความถี่มาวิเคราะห์โดยใช้คอมพิวเตอร์โปรแกรมสำเร็จรูปทางสังคมศาสตร์ (The Statistical Package for Social Science : SPSS) โดยดำเนินการวิเคราะห์ดังนี้

1. แบบสอบถามวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ หาค่ามัชฌิมเลขคณิต (\bar{X}) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s)
2. หาค่าความถี่ของพฤติกรรมการอ่านภาษาอังกฤษทั้ง 4 ประเภท ได้แก่ พฤติกรรมการอ่านด้านความรู้ความคิด พฤติกรรมการอ่านด้านอภิปัญญา พฤติกรรมการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจ และพฤติกรรมการอ่านด้านการชดเชย แล้วนำค่าความถี่ที่ได้มาคำนวณหาค่าร้อยละ (Percentage) จากนั้นนำเสนอข้อมูลเกี่ยวกับการใช้พฤติกรรมการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในรูปแบบของตารางประกอบความเรียง
3. เปรียบเทียบการใช้พฤติกรรมการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน โดยการทดสอบด้วยการใช้ ไค-สแควร์ (Chi-square test) จากนั้นนำเสนอข้อมูลในรูปแบบของตารางประกอบความเรียง

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1. ค่าความสอดคล้องระหว่างผู้วิจัยกับผู้ช่วยวิจัยในการวิเคราะห์หากพฤติกรรมการอ่านภาษาอังกฤษ (Inter-rater reliability) โดยใช้วิธีคำนวณของสก๊อต (The Scott formula) โดยใช้สูตร

$$\text{ค่าความสอดคล้อง} = \frac{Po - Pe}{1.0 - Pe}$$

เมื่อ

Po	แทน	อัตราส่วนของความน่าจะเป็นของการวิเคราะห์กลวิธีในการอ่านได้ตรงกันของผู้ตรวจวิเคราะห์ 2 คน ซึ่งหาได้จาก
		ผลต่างระหว่าง 1.00 กับค่าผลรวมของผลต่างระหว่างร้อยละของค่าวิเคราะห์กลวิธีในการอ่านของผู้ตรวจวิเคราะห์ 2 คน
Pe	แทน	อัตราส่วนของความน่าจะเป็นของการวิเคราะห์กลวิธีในการอ่านได้ตรงกันที่เกิดขึ้นโดยบังเอิญของผู้ตรวจวิเคราะห์ 2 คน ซึ่งหาได้จากสัดส่วนของกลวิธีที่มีจำนวนสูงสุดและรองลงมาโดยเลือกจากผู้ตรวจวิเคราะห์คนใดคนหนึ่งก็ได้ นำค่าทั้งสองมายกกำลังสองแล้วนำมารวมกัน

(พวงรัตน์ ทวีรัตน์, 2540: 127-128)

2. การคำนวณหาค่าความยากง่าย (P) ของแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ โดยใช้สูตร

$$P = \frac{R_u + R_L}{2f}$$

เมื่อ	P	แทน	ค่าระดับความยาก
	R_u	แทน	จำนวนคนในกลุ่มสูงที่ตอบข้อสอบแต่ละข้อถูก
	R_L	แทน	จำนวนคนในกลุ่มต่ำที่ตอบข้อสอบแต่ละข้อถูก
	f	แทน	จำนวนนักเรียนในแต่ละกลุ่มซึ่งมีจำนวนเท่ากัน

(ประคอง กรรณสูต, 2542: 30)

3. การคำนวณหาค่าอำนาจจำแนก (D) ของแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ โดยใช้สูตร

$$D = \frac{R_u - R_L}{f}$$

เมื่อ	D	แทน	ค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบ
	R_u	แทน	จำนวนคนในกลุ่มสูงที่ตอบข้อสอบแต่ละข้อถูก
	R_L	แทน	จำนวนคนในกลุ่มต่ำที่ตอบข้อสอบแต่ละข้อถูก
	f	แทน	จำนวนคนในแต่ละกลุ่มซึ่งมีจำนวนเท่ากัน

(ประคอง กรรณสูต, 2542: 32)

4. การคำนวณหาค่าความเที่ยง โดยใช้สูตรของคูเดอร์ ริชาร์ดสัน 20 (KR- 20)

$$r_{XX} = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{S_x^2} \right]$$

เมื่อ	r_{XX}	แทน	ค่าสัมประสิทธิ์แห่งความเที่ยง
	k	แทน	จำนวนข้อสอบในแบบสอบ
	p	แทน	สัดส่วนของผู้ตอบข้อสอบได้ถูกต้อง
	q	แทน	สัดส่วนของผู้ตอบข้อสอบผิด (1-p)
	pq	แทน	ผลคูณของสัดส่วนของผู้ที่ตอบถูกและตอบผิด
	S_x^2	แทน	ความแปรปรวนของคะแนนรวม

(ประคอง กรรณสูต, 2542: 40-41)

5. การคำนวณค่ามัชฌิมเลขคณิต (\bar{X}) โดยใช้สูตร

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

เมื่อ	\bar{X}	แทน	ค่ามัชฌิมเลขคณิต
	$\sum X$	แทน	ผลรวมของคะแนนทั้ง N จำนวน
	N	แทน	จำนวนคะแนนทั้งหมด

(ประคอง กรรณสูต, 2542: 69)

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ในการศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มี
ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเป็น 3 ตอน
ดังนี้

ตอนที่ 1 การศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มี
ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตารางที่
7-11

ตอนที่ 2 การเปรียบเทียบกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยม
ศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันการนำเสนอผลการวิเคราะห์
ข้อมูลในตารางที่ 12- 17

ตอนที่ 3 การเปรียบเทียบกลวิธีในการทำแบบสอบของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มี
ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน นำเสนอในตารางที่ 18

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ตอนที่ 1 การศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5
ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน**

**ตารางที่ 7 ค่าความถี่และค่าร้อยละของการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำแนกตามความสามารถในการอ่าน
ภาษาอังกฤษ**

ประเภทของกลวิธี	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		รวม	
	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ
1. กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิด	1,435	47	1,147	43	2,582	45
2. กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญา	560	18	701	26	1,261	22
3. กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจ	66	2	84	3	150	3
4. กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชย	990	33	716	28	1,706	30
รวม	3,051	100	2,648	100	5,699	100

จากตารางที่ 7 แสดงให้เห็นว่า กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษทั้ง 5 ประเภทที่เกิดขึ้นทั้งหมด จำนวน 5,699 ครั้ง พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 45 ส่วนกลวิธีในการอ่านที่เกิดขึ้นรองลงมาเรียงตามลำดับมากไปหาน้อย คือ กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชย คิดเป็นร้อยละ 30 กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญา คิดเป็นร้อยละ 22 และ กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจ คิดเป็นร้อยละ 3

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง มีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษทั้ง 5 ประเภททั้งหมด จำนวน 3,051 ครั้ง โดยมีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 47 ส่วนกลวิธีในการอ่านที่เกิดขึ้นรองลงมาเรียงตามลำดับมากไปหาน้อย คือ กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชย คิดเป็นร้อยละ 33 กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญา คิดเป็นร้อยละ 18 และ กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจ คิดเป็นร้อยละ 2

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ มีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษทั้ง 5 ประเภททั้งหมด จำนวน 2,648 ครั้ง โดยมีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 43 ส่วนกลวิธีในการอ่านที่เกิดขึ้นรองลงมาเรียงตามลำดับมากไปหาน้อย คือ กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชย คิดเป็นร้อยละ 28 กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญา คิดเป็นร้อยละ 26 และ กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจ คิดเป็นร้อยละ 3

ตารางที่ 8 ค่าความถี่และค่าร้อยละของการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิด (Cognitive reading strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำแนกตามความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ

กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิด	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		รวม	
	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ
1. กลวิธีการแปล	636	44.32	542	47.25	1,178	45.62
2. กลวิธีการสรุปความ	222	15.47	178	15.51	400	15.49
3. กลวิธีการอ้างอิง	507	35.33	371	32.34	878	34.00
4. กลวิธีการทำนายเรื่องที่เกิดขึ้นต่อไป	8	0.55	2	0.17	10	0.38
5. กลวิธีการหาใจความสำคัญ	11	0.75	7	0.61	18	0.69
6. กลวิธีการตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน	19	1.32	37	3.22	56	2.16
7. กลวิธีการมีปฏิกิริยาโต้ตอบกับเรื่องที่อ่าน	32	2.22	10	0.87	42	1.62
รวม	1,435	100.00	1,147	100.00	2,582	100.00

จากตารางที่ 8 แสดงให้เห็นว่า กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิดที่เกิดขึ้นทั้งหมดจำนวน 2,582 ครั้ง พบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการใช้กลวิธีการแปลมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 45.62 กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 2 คือ กลวิธีการอ้างอิง คิดเป็นร้อยละ 34.00 กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 3 คือ กลวิธีการสรุปความ คิดเป็นร้อยละ 15.46

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง มีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิดทั้งหมดจำนวน 1,435 ครั้ง โดยมีการใช้กลวิธีการแปลมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 44.32 กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 2 คือ กลวิธีการอ้างอิง คิดเป็นร้อยละ 35.33 กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 3 คือ กลวิธีการสรุปความ คิดเป็นร้อยละ 15.47

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ มีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิดทั้งหมดจำนวน 1,147 ครั้ง โดยมีการใช้กลวิธีการแปลมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 47.25 กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 2 คือ กลวิธีการอ้างอิง คิดเป็นร้อยละ 32.34 กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 3 คือ กลวิธีการสรุปความ คิดเป็นร้อยละ 15.51

ตารางที่ 9 ค่าความถี่และค่าร้อยละของการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้าน
 อภิปัญญา (Metacognitive reading strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่
 5 จำแนกตามความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ

กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญา	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		รวม	
	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ
1. กลวิธีตรวจสอบ ความเข้าใจตนเอง	467	83.39	625	89.15	1,092	86.59
2. กลวิธีแก้ไขความเข้าใจ	10	1.78	13	1.85	23	1.82
3. กลวิธีที่ตั้งเป้าหมาย ในการเรียน	2	0.35	1	0.14	3	0.23
4. กลวิธีประเมินความเข้าใจ ในการอ่าน	81	14.46	62	8.84	143	11.34
รวม	560	100.00	701	100.00	1,261	100.00

จากตารางที่ 9 แสดงให้เห็นว่า กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอภิปัญญาที่เกิดขึ้นทั้งหมด
 จำนวน 1,261 ครั้ง พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการใช้กลวิธีตรวจสอบความเข้าใจตนเอง
 มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 86.59 กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 2 คือ กลวิธีประเมินความเข้าใจในการ
 อ่าน คิดเป็นร้อยละ 11.34 กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 3 คือ กลวิธีแก้ไขความเข้าใจ คิดเป็นร้อยละ
 1.82

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงมีการใช้กลวิธีใน
 การอ่านภาษาอังกฤษด้านอภิปัญญาทั้งหมดจำนวน 560 ครั้ง โดยมีการใช้กลวิธีตรวจสอบความ
 เข้าใจตนเองมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 83.39 กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 2 คือ กลวิธีประเมินความ
 เข้าใจในการอ่าน คิดเป็นร้อยละ 14.46 กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 3 คือ กลวิธีแก้ไขความ
 เข้าใจ คิดเป็นร้อยละ 1.78

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ มีการใช้กลวิธีใน
 การอ่านภาษาอังกฤษด้านอภิปัญญาทั้งหมดจำนวน 701 ครั้ง โดยมีการใช้กลวิธีตรวจสอบความ
 เข้าใจตนเองมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 89.15 กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 2 คือ กลวิธีประเมินความ
 เข้าใจในการอ่าน คิดเป็นร้อยละ 8.84 กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 3 คือ กลวิธีแก้ไขความเข้าใจ
 คิดเป็นร้อยละ 1.85

ตารางที่ 10 ค่าความถี่และค่าร้อยละของการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจ (Affective reading strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำแนกตามความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ

กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจ	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		รวม	
	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ
1. กลวิธีการแสดง ความรู้สึกร่วม	20	30.30	58	69.04	78	52.00
2. กลวิธีการแสดง ความมั่นใจตนเอง	46	69.69	26	30.95	72	48.00
รวม	66	100.00	84	100.00	150	100.00

จากตารางที่ 10 แสดงให้เห็นว่า กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจที่เกิดขึ้นทั้งหมดจำนวน 150 ครั้ง พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการใช้กลวิธีการแสดงความรู้สึกร่วมมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 52 และกลวิธีที่ใช้รองลงมา คือ กลวิธีการแสดงความมั่นใจตนเอง คิดเป็นร้อยละ 48

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง มีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจทั้งหมดจำนวน 66 โดยมีการใช้กลวิธีการแสดงความมั่นใจตนเองมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 69.69 และกลวิธีที่ใช้น้อยที่สุด คือ กลวิธีการแสดงความรู้สึกร่วม คิดเป็นร้อยละ 30.30

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ มีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจทั้งหมดจำนวน 84 ครั้ง โดยมีการใช้กลวิธีการแสดงความรู้สึกร่วม มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 69.04 และกลวิธีที่ใช้รองลงมา คือ กลวิธีการแสดงความมั่นใจตนเอง คิดเป็นร้อยละ 30.95

ตารางที่ 11 ค่าความถี่และค่าร้อยละของการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านการชดเชย (Compensatory reading strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำแนกตามความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ

กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชย	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		รวม	
	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ
1. กลวิธีการใช้พื้นที่ความรู้เดิม	286	29.00	163	23.00	449	26.30
2. กลวิธีที่ใช้ความรู้โครงสร้างไวยากรณ์	68	7.00	46	6.00	114	6.70
3. กลวิธีที่ใช้บริบทหรือตัวชี้แนะ	636	64.00	507	71.00	1,143	67.00
รวม	990	100.00	716	100.00	1,706	100.00

จากตารางที่ 11 แสดงให้เห็นว่า กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านการชดเชยที่เกิดขึ้นทั้งหมดจำนวน 1,706 ครั้ง พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการใช้กลวิธีการใช้บริบทหรือตัวชี้แนะมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 67 และกลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 2 คือ กลวิธีการใช้พื้นที่ความรู้เดิม คิดเป็นร้อยละ 26.30 และกลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 3 คือ กลวิธีที่ใช้ความรู้ด้านโครงสร้างไวยากรณ์ คิดเป็นร้อยละ 6.70

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง มีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านการชดเชยทั้งหมดจำนวน 990 ครั้ง โดยมีการใช้กลวิธีที่ใช้บริบทหรือตัวชี้แนะมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 64 กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 2 คือ กลวิธีการใช้พื้นที่ความรู้เดิม คิดเป็นร้อยละ 29 และ กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 3 คือ กลวิธีที่ใช้ความรู้ด้านโครงสร้างไวยากรณ์ คิดเป็นร้อยละ 7

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ มีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านการชดเชยทั้งหมดจำนวน 716 ครั้ง โดยมีการใช้กลวิธีที่ใช้บริบทหรือตัวชี้แนะมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 71 กลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 2 คือ กลวิธีการใช้พื้นที่ความรู้เดิม คิดเป็นร้อยละ 23 และกลวิธีที่ใช้มากเป็นอันดับ 3 คือ กลวิธีที่ใช้ความรู้ด้านโครงสร้างไวยากรณ์ คิดเป็นร้อยละ 6

ตอนที่ 2 การเปรียบเทียบกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

ตารางที่ 12 เปรียบเทียบความถี่กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ

ประเภทของกลวิธีในการอ่าน	กลุ่มสูง	กลุ่มต่ำ	χ^2
1. ด้านความรู้ความคิด	1,435	1,147	32.12 *
2. ด้านอภิปัญญา	560	701	15.76 *
3. ด้านอารมณ์และจิตใจ	66	84	2.16
4. ด้านการชดเชย	990	716	44.00 *
รวม	3,051	2,648	23.78 *

*p < .05

จากตารางที่ 12 แสดงให้เห็นว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่า χ^2 เท่ากับ 23.78

เมื่อพิจารณาแยกตามประเภทของกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ พบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิด ด้านอภิปัญญา และด้านการชดเชยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่า χ^2 เท่ากับ 32.12, 15.76 และ 44.00 ตามลำดับ แต่มีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตารางที่ 13 เปรียบเทียบความถี่การใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิด (Cognitive reading strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ

กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิด	กลุ่มสูง	กลุ่มต่ำ	χ^2
1. กลวิธีการแปล	636	542	7.50 *
2. กลวิธีการสรุปความ	222	178	4.84 *
3. กลวิธีการอ้างอิง	507	371	21.06 *
4. กลวิธีการทำนายเรื่องที่เกิดขึ้นต่อไป	8	2	3.6
5. กลวิธีการหาใจความสำคัญ	11	7	0.88
6. กลวิธีการตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน	19	37	5.78 *
7. กลวิธีการมีปฏิริยาโต้ตอบกับเรื่องที่อ่าน	32	10	11.52*
รวม	1,435	1,147	32.12 *

*p < .05

จากตารางที่ 13 แสดงให้เห็นว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ มีจำนวนความถี่การใช้กลวิธีด้านความรู้ความคิดแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่า χ^2 เท่ากับ 32.12

เมื่อพิจารณาแยกรายละเอียดตามกลวิธีย่อยของกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิดแล้ว พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ มีจำนวนความถี่ในการใช้กลวิธีการแปล กลวิธีการสรุปความ กลวิธีการอ้างอิง กลวิธีการตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน และกลวิธีการมีปฏิริยาโต้ตอบกับเรื่องที่อ่าน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่า χ^2 เท่ากับ 7.50, 4.84, 21.06, 5.78 และ 11.52 ตามลำดับ

ตารางที่ 14 เปรียบเทียบความถี่กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอภิปัญญา (Metacognitive reading strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ

กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญา	กลุ่มสูง	กลุ่มต่ำ	χ^2
1. กลวิธีการตรวจสอบความเข้าใจตนเอง	467	625	22.86 *
2. กลวิธีการแก้ไขความเข้าใจ	10	13	0.39
3. กลวิธีการตั้งเป้าหมายในการเรียน	2	1	0.33
4. กลวิธีการประเมินความเข้าใจในการอ่าน	81	62	2.52
รวม	560	701	15.76 *

*p < .05

จากตารางที่ 14 แสดงให้เห็นว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ มีจำนวนความถี่ในการใช้กลวิธีด้านอภิปัญญาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่า χ^2 เท่ากับ 15.76

เมื่อพิจารณาแยกรายละเอียดตามกลวิธีย่อยของกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอภิปัญญาแล้ว พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ มีการใช้กลวิธีการตรวจสอบความเข้าใจตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่า χ^2 เท่ากับ 22.86

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 15 เปรียบเทียบความถี่การใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจ (Affective reading strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ

กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจ	กลุ่มสูง	กลุ่มต่ำ	χ^2
1. กลวิธีการแสดงความรู้สึกร่วม	20	58	18.51*
2. กลวิธีการแสดงความมั่นใจตนเอง	46	26	5.55*
รวม	66	84	2.16

*p < .05

จากตารางที่ 15 แสดงให้เห็นว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำใช้กลวิธีด้านอารมณ์และจิตใจไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่า χ^2 เท่ากับ 2.16

เมื่อพิจารณาแยกรายละเอียดตามกลวิธีย่อยของกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจแล้ว พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ มีจำนวนความถี่การใช้กลวิธีการแสดงความรู้สึกร่วม และกลวิธีการแสดงความมั่นใจตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่า χ^2 เท่ากับ 18.51 และ 5.55 ตามลำดับ

ตารางที่ 16 เปรียบเทียบความถี่กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านการชดเชย (Compensatory reading strategies) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ

กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชย	กลุ่มสูง	กลุ่มต่ำ	χ^2
1. กลวิธีการใช้พื้นความรู้เดิม	286	163	33.69*
2. กลวิธีที่ใช้ความรู้ด้านโครงสร้างไวยากรณ์	68	46	4.24*
3. กลวิธีที่ใช้บริบทหรือตัวชี้แนะ	636	507	14.55*
รวม	990	716	44.00*

*p < .05

จากตารางที่ 16 แสดงให้เห็นว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ มีจำนวนความถี่ในการใช้กลวิธีด้านการชดเชยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่า χ^2 เท่ากับ 44.00

เมื่อพิจารณาแยกรายละเอียดตามกลวิธีย่อยของกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านการชดเชยแล้ว พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ มีการใช้กลวิธีการใช้พื้นความรู้เดิม กลวิธีที่ใช้ความรู้ด้านโครงสร้างไวยากรณ์ และ กลวิธีที่ใช้บริบทหรือตัวชี้แนะ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่า χ^2 เท่ากับ 33.69, 4.24 และ 14.55 ตามลำดับ

จากการเปรียบเทียบความถี่กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษในแต่ละประเภทของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ ผู้วิจัยพบว่ามีจำนวนกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำใช้แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และสามารถสรุปรวมเป็นรายการกลวิธีได้ดังนี้

ตารางที่ 17 จำนวนกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำให้แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ประเภทของกลวิธีในการอ่าน	กลุ่มสูง	กลุ่มต่ำ	χ^2
1. <u>ด้านความรู้ความคิด</u>	1,435	1,147	32.12 *
-กลวิธีที่การแปล	636	542	7.50 *
-กลวิธีที่การสรุปความ	222	178	4.84 *
-กลวิธีที่การอ้างอิง	507	371	21.06 *
-กลวิธีที่การตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน	19	37	5.78 *
-กลวิธีที่การมีปฏิริยาโต้ตอบกับเรื่องที่อ่าน	32	10	11.52*
2. <u>ด้านอภิปัญญา</u>	560	701	15.76 *
-กลวิธีที่การตรวจสอบความเข้าใจตนเอง	467	625	22.86 *
3. <u>ด้านอารมณ์และจิตใจ</u>	66	84	2.16
-กลวิธีที่การแสดงความรู้สึกร่วม	20	58	18.51*
-กลวิธีที่การแสดงความมั่นใจตนเอง	46	26	5.55*
4. <u>ด้านการชดเชย</u>	990	716	44.00 *
-กลวิธีที่การใช้พื้นความรู้เดิม	286	163	33.69*
-กลวิธีที่การใช้ความรู้ด้านโครงสร้างไวยากรณ์	68	46	4.24*
-กลวิธีที่การใช้บริบทหรือตัวชี้แนะ	636	507	14.55*

*p < .05

กลยุทธ์อื่นๆที่พบในงานวิจัย

ตอนที่ 3 ผลการเปรียบเทียบกลยุทธ์ในการทำแบบสอบของนักเรียน
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

ตารางที่ 18 เปรียบเทียบความถี่กลยุทธ์ในการทำแบบสอบ (Test-taking strategies)
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ
สูงและต่ำ

กลยุทธ์ในการทำแบบสอบ	กลุ่มสูง	กลุ่มต่ำ	χ^2
1. กลยุทธ์ที่ช่วยในการทำแบบสอบ	211	336	28.56*
2. กลยุทธ์การอ่านซ้ำ	40	40	0.00
3. กลยุทธ์การอ่านแบบข้ามคำ	6	7	0.07
4. กลยุทธ์การอ่านแบบกวาดสายตา	17	11	1.28
5. กลยุทธ์การเลือกอ่านเฉพาะที่เพื่อ หาคำตอบ	95	65	5.62*
6. กลยุทธ์การทำเครื่องหมาย ชีดเส้นใต้ วงกลม หรืออื่นๆ	1	0	1.00
7. กลยุทธ์การอ่านช้าลง	3	9	3.00
รวม	373	468	10.73*

* $p < .05$

จากตารางที่ 18 แสดงให้เห็นว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่าน
ภาษาอังกฤษสูงและต่ำ มีการใช้กลยุทธ์ในการทำแบบสอบแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ
.05 โดยมีค่า χ^2 เท่ากับ 10.73

เมื่อพิจารณาแยกตามกลยุทธ์ย่อยของกลยุทธ์ในการทำแบบสอบแล้ว พบว่า นักเรียนชั้น
มัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ มีการใช้กลยุทธ์ที่ช่วยใน

การทำแบบสอบและกลวิธีการเลือกอ่านเฉพาะที่เพื่อหาคำตอบแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่า χ^2 เท่ากับ 28.56 และ 5.62 ตามลำดับ



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง การศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน มีวัตถุประสงค์ในการวิจัยดังนี้

1. เพื่อศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน
2. เพื่อเปรียบเทียบกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 แผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2545 จำนวน 8 โรงเรียน ที่ได้มาจากรีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage random sampling) ผู้วิจัยสุ่มตัวอย่างประชากรมาโรงเรียนละ 1 ห้องเรียน ได้ตัวอย่างประชากรที่ทำการศึกษาทั้งหมดจำนวน 397 คน

ผู้วิจัยได้จำแนกกลุ่มตัวอย่างประชากรดังกล่าวออกเป็นกลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำจากคะแนนที่ได้จากการทำแบบสอบถามวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยการใช้เกณฑ์ 27% จากคะแนนสูงสุดลงมา และ 27 %จากคะแนนต่ำสุดขึ้นไป ได้นักเรียนกลุ่มสูง 108 คน กลุ่มต่ำ 108 คน จาก 8 โรงเรียนรวมทั้งสิ้น จำนวน 216 คน

หลังจากนั้นผู้วิจัยทำการสุ่มตัวอย่างประชากรในแต่ละกลุ่มที่แบ่งไว้แล้วในแต่ละโรงเรียนมากลุ่มละ 3 คน ได้กลุ่มตัวอย่างประชากรที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง จาก 8 โรงเรียนจำนวน 24 คน กลุ่มตัวอย่างประชากรที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ จาก 8 โรงเรียนจำนวน 24 คน รวมกลุ่มตัวอย่างประชากรจาก 8 โรงเรียนจำนวนทั้งสิ้น 48 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือแบบสอบถามวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ เป็นแบบสอบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยยึดหลักสูตรภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษา และเนื้อหาหนังสือเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษหลัก 13-14 (อ 019- อ 0110) รวมถึงทฤษฎีและหลักการสร้างแบบสอบถามวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจจากเอกสารและงานวิจัยต่างๆ

แบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจฉบับนี้ประกอบด้วยข้อสอบจำนวน 30 ข้อ โดยแบ่งออกเป็น 3 ตอน ซึ่งแต่ละตอนจะประกอบด้วยบทอ่านจำนวน 1 บท และรูปแบบการประเมินความสามารถในการอ่านที่แตกต่างกัน มีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 ประกอบไปด้วยข้อสอบจำนวน 10 ข้อ โดยแบ่งเป็นแบบสอบปรนัยชนิดเลือกตอบ ชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 7 ข้อ และแบบสอบชนิดถามตอบสั้น จำนวน 3 ข้อ รวมข้อคำถามวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจระดับตัวอักษร จำนวน 3 ข้อ ระดับตีความ จำนวน 5 ข้อ และระดับประเมินค่า จำนวน 2 ข้อ รวมจำนวนข้อสอบในตอนที่ 1 ทั้งสิ้น 10 ข้อ

ตอนที่ 2 ประกอบไปด้วยแบบสอบแบบเติมคำ (Cloze) แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ ชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 10 ข้อ ซึ่งมีอัตราการลบคำอย่างเป็นระบบ (Systematic deletion) ทุกๆ คำที่ 11 รวมจำนวนข้อสอบในตอนที่ 2 จำนวนทั้งสิ้น 10 ข้อ

ตอนที่ 3 ประกอบไปด้วยข้อสอบจำนวน 10 ข้อ โดยใช้รูปแบบการประเมินความสามารถในการอ่านเป็นแบบสอบชนิดถ่ายโอนข้อมูล (Information transfer) โดยให้พิจารณาจัดประเภทลักษณะของข้อคำถามแต่ละข้อที่ได้จากการอ่านว่าเป็นประโยคใจความหลักหรือเป็นใจความสนับสนุน รวมจำนวนข้อสอบในตอนที่ 3 ทั้งสิ้น 10 ข้อ

แบบสอบได้รับการตรวจสอบความครอบคลุมของเนื้อหาและความถูกต้องในการใช้ภาษาจากผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน และได้นำไปทดลองใช้ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.73 ค่าความยากอยู่ระหว่าง 0.2-0.8 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.2-0.81 ขึ้นไป ใช้เวลาในการทำแบบสอบ 60 นาที

ผู้วิจัยนำแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างประชากรโดยให้นักเรียนทำแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ ก่อนนำกระดาษคำตอบมาตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ จากนั้นนำคะแนนที่ได้มาเรียงจากมากไปหาน้อยเพื่อแบ่งกลุ่มตัวอย่างประชากรออกเป็นกลุ่มตัวอย่างประชากรที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง และต่ำโดยการใช่เกณฑ์ 27% จากคะแนนสูงสุดลงมา และ 27% จากคะแนนต่ำสุดขึ้นไป ได้กลุ่มตัวอย่างประชากรที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง และต่ำ จาก 8 โรงเรียน จำนวนทั้งสิ้น 216 คน หลังจากนั้นทำการสุ่มกลุ่มตัวอย่างประชากรในแต่ละกลุ่มที่แบ่งไว้แล้วในแต่ละโรงเรียนมากลุ่มละ 3 คน ได้กลุ่มตัวอย่างประชากรที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง และต่ำ จาก 8 โรงเรียน จำนวนทั้งสิ้น 48 คน

ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างประชากรดังกล่าวโดยใช้วิธีการรายงานตนเองออกมาเป็นคำพูด (Self-report) แบบแสดงความคิดเห็นย้อนหลังออกมาเป็นคำพูด (Retrospective technique) โดยทันทีหลังจากที่ทำแบบสอบถาม เพื่อแสดงให้เห็นถึงกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่กลุ่มตัวอย่างประชากรใช้ และในขณะที่กลุ่มตัวอย่างประชากรแต่ละคนแสดงความคิดเห็นย้อนหลังออกมาเป็นคำพูด ผู้วิจัยได้บันทึกเสียงคำพูดของกลุ่มตัวอย่างประชากรไว้โดยใช้เวลาคนละประมาณ 30 นาที

หลังจากเก็บข้อมูล ผู้วิจัยนำแถบบันทึกเสียงที่บันทึกเสียงคำพูดของกลุ่มตัวอย่างประชากรไว้มาถอดเทปอย่างละเอียด โดยมีการวิเคราะห์หน่วยความคิด (Idea units) ซึ่งมีผู้ทรงคุณวุฒิช่วยตรวจสอบความถูกต้องเกี่ยวกับกรวิเคราะห์หน่วยความคิดก่อนจะนำไปวิเคราะห์หากกลวิธีในการอ่านโดยยึดหลักเกณฑ์การจำแนกกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากการรวบรวมกรอบความคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่านของนักการศึกษาหลายท่านมาใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เพื่อให้มีความเที่ยงในการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูลกับผู้ช่วยวิจัยอีก 1 คน และส่งข้อมูลให้ผู้เชี่ยวชาญทางการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นผู้ตรวจสอบความถูกต้องและความเหมาะสมของการวิเคราะห์กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ และการจัดประเภทกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของผู้วิจัย

ผู้วิจัยนำผลการวิเคราะห์กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษมาวิเคราะห์แจกแจงความถี่หาค่าร้อยละ เพื่อศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ หลังจากนั้นนำมาวิเคราะห์ทางสถิติโดยใช้ไคสแควร์ (Chi – square test) เพื่อเปรียบเทียบกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ

สรุปผลการวิจัย

1. การศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

1.1 กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันใช้มากที่สุดเรียงตามลำดับ คือ กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิด (Cognitive reading strategies) กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านการชดเชย (Compensatory reading strategies) กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอภิปัญญา (Metacognitive reading strategies) และกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจ

(Affective reading strategies)

1.2 กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงใช้มากที่สุด คือ กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิด (Cognitive reading strategies) และกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่ใช้น้อยที่สุด คือ กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจ (Affective reading strategies)

1.3 กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำใช้มากที่สุด คือ กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิด (Cognitive reading strategies) และกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่ใช้น้อยที่สุด คือ กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจ (Affective reading strategies)

2. การเปรียบเทียบกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

2.1 นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำมีจำนวนความถี่ในการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษรวมทุกประเภทแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2.2 เมื่อพิจารณาแยกประเภทกลวิธีแล้วพบว่า นักเรียนกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำมีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิด กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญา และกลวิธีในการอ่านด้านการชดเชยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่มีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2.3 เมื่อแยกพิจารณารายละเอียดเฉพาะกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิด พบว่า นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิดแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีความแตกต่างในการใช้กลวิธีย่อยคือ กลวิธีการแปล กลวิธีการสรุปความ กลวิธีการอ้างอิง กลวิธีการตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านและกลวิธีการมีปฏิริยาโต้ตอบกับเรื่องที่อ่าน

2.4 เมื่อแยกพิจารณารายละเอียดเฉพาะกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอภิปัญญา พบว่า นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอภิปัญญาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีความแตกต่างในการใช้กลวิธีย่อยคือกลวิธีการตรวจสอบความเข้าใจตนเอง

2.5 เมื่อแยกพิจารณารายละเอียดเฉพาะกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้าน

อารมณ์และจิตใจ พบว่า นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2.6 เมื่อแยกพิจารณารายละเอียดเฉพาะกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านการชดเชย พบว่า นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านการชดเชยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีความแตกต่างในการใช้กลวิธีย่อยในระดับที่ .05 ในทุกกลวิธี คือ กลวิธีการใช้พื้นความรู้เดิม กลวิธีการใช้ความรู้โครงสร้างด้านไวยากรณ์ และกลวิธีการใช้บริบทหรือตัวชี้แนะ

3. จากการวิจัยครั้งนี้ พบว่า นอกเหนือจากประเภทของกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษแล้ว ยังพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันมีการใช้กลวิธีอื่นที่ไม่ใช่กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษซึ่งสามารถจัดให้อยู่ในประเภทของกลวิธีในการทำแบบสอบ (Test-taking strategies) ได้ กลวิธีดังกล่าว ได้แก่

- 3.1 กลวิธีที่ช่วยในการทำแบบสอบ (Test-wisness strategies)
- 3.2 กลวิธีการอ่านซ้ำ (Rereading)
- 3.3 กลวิธีการอ่านแบบข้ามคำ (Skipping)
- 3.4 กลวิธีการอ่านแบบกวาดสายตา (Skimming)
- 3.5 กลวิธีการเลือกอ่านเฉพาะที่เพื่อหาคำตอบ (Scanning)
- 3.6 กลวิธีการทำเครื่องหมายขีดเส้นใต้ วงกลม หรืออื่นๆ (Underlining, circling the specific point to aid comprehension)
- 3.7 กลวิธีการอ่านช้าลง (Lowering reading speed)

เมื่อเปรียบเทียบการใช้กลวิธีในการทำแบบสอบของนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน พบว่า นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำมีจำนวนความถี่ในการใช้กลวิธีในการทำแบบสอบแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีความแตกต่างในการใช้กลวิธีย่อยในระดับที่ .05 คือกลวิธีที่ช่วยในการทำแบบสอบ และกลวิธีการเลือกอ่านเฉพาะที่เพื่อหาคำตอบ

อภิปรายผลการวิจัย

ผู้วิจัยแบ่งหัวข้อการอภิปรายผลการวิจัยออกเป็นหัวข้อดังต่อไปนี้

กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษ

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์ข้อ 1 เพื่อศึกษาพฤติกรรมการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน พบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษทั้งหมด 4 ประเภท ซึ่งประกอบด้วย กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิด กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอภิปัญญา กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจ และกลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านการชดเชย โดยมีการใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิดมากที่สุด และมีการใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจน้อยที่สุดและเมื่อจำแนกตามระดับความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ พบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษทั้งในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำมีการใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษเช่นเดียวกัน คือ ใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิดมากที่สุด และมีการใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอารมณ์และจิตใจน้อยที่สุด

1. กลยุทธ์ในการอ่านด้านความรู้ความคิด

จากผลการวิจัย พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิดมากที่สุดในภาพรวมและในนักเรียนแต่ละกลุ่ม ประเด็นนี้สอดคล้องกับงานวิจัยที่เกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษที่ใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจพบว่านักเรียนมีการใช้กลยุทธ์ในการเรียนรู้ภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิดเพื่อใช้ในการอ่านมากที่สุด ดังงานวิจัยของ Chamot และ Kupper (1989 : 13-24) ที่ศึกษาพฤติกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชาวอเมริกัน พบว่านักเรียนใช้กลยุทธ์ด้านความรู้ความคิดมากที่สุด

เมื่อพิจารณาข้อค้นพบของงานวิจัยในภาพรวมดังกล่าว การที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิดมากที่สุด น่าจะมาจากสาเหตุที่ว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจนั้นเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในสมองของผู้อ่านและมีความเกี่ยวข้องกับความรู้ความคิด (Cognition) ด้านการคิดวิเคราะห์ (Critical thinking) เกี่ยวกับความหมายของบทอ่านเป็นหลักซึ่งผู้อ่านเป็นผู้กำหนดและกระทำด้วยตนเองในขณะที่สร้างความหมายจากบทอ่านในลักษณะของการมีปฏิสัมพันธ์ทางความคิดโดยตรง (Oxford, 1990: 46) โดยที่ผู้อ่านมีโอกาสคิดวิเคราะห์หาเหตุผลด้วยตนเอง เพื่อสร้างความหมายจากบทอ่านในขณะที่อ่าน จึงมีโอกาสที่นักเรียนจะใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิดมาช่วยในการพิจารณา

อย่างละเอียดถี่ถ้วนในการอ่านเพื่อความเข้าใจมากกว่ากลวิธีในการอ่านด้านอื่นๆ (Anderson, 1982 อ้างถึงใน Purpura, 1999: 6) จากเหตุผลนี้ นักเรียนกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำจึงมีแนวโน้มการใช้กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดเป็นไปในทิศทางเดียวกัน คือนักเรียนในแต่ละกลุ่มใช้กลวิธีนี้มากที่สุดเหมือนกัน

จากการวิจัยครั้งนี้ยังพบอีกว่ากลวิธีย่อยของกลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดที่มีการใช้มากที่สุดคือ กลวิธีการแปล โดยเป็นกลวิธีที่นักเรียนในกลุ่มสูงและต่ำใช้มากที่สุดเป็นอันดับแรก ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่พบว่า นักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศมีการใช้กลวิธีการแปลมากที่สุด เช่นงานวิจัยของ Katib (1997) ที่ศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยโดยใช้วิธีการเก็บข้อมูลแบบแสดงความคิดเห็นออกมาเป็นคำพูด ข้อค้นพบเช่นนี้อาจมีสาเหตุมาจากระบบการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทย ที่ครูสอนการอ่านภาษาอังกฤษนิยมที่จะใช้วิธีการสอนแบบไวยากรณ์การแปล (Grammar-translation method) ให้กับนักเรียนไทย ทำให้นักเรียนมีความคุ้นเคยกับกลวิธีการแปลมากกว่ากลวิธีในการอ่านแบบอื่นๆ จึงอาจเป็นไปได้ว่าเมื่อนักเรียนอ่านบทอ่าน นักเรียนจะใช้กลวิธีในการอ่านที่ตนเองมีความคุ้นเคยมากที่สุด สอดคล้องกับแนวคิดของ Nation (2001) ที่ได้กล่าวถึงองค์ประกอบในการสอนคำศัพท์ซึ่งเป็นเรื่องหนึ่งของกลวิธีในการอ่านว่า การวิเคราะห์สิ่งแวดล้อมของผู้เรียนก็สำคัญ ถ้าผู้เรียนอยู่ในสภาพแวดล้อมของการสอนที่มีการใช้ภาษาที่หนึ่งเป็นภาษาในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ก็มีแนวโน้มว่าการใช้การแปลอาจเข้ามามีส่วนเกี่ยวข้องอย่างมาก ทั้งนี้เมื่อพิจารณาถึงวิธีการศึกษากลวิธีในการอ่านแบบแสดงความคิดเห็นออกมาเป็นคำพูดที่ผู้วิจัยให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นออกมาเป็นคำพูดในภาษาที่หนึ่งเพื่อลดอุปสรรคทางภาษาที่จะเป็นตัวขัดขวางการแสดงออกทางความคิดของนักเรียน (Carrell, 1989: 121-134) ซึ่งเมื่อมีการแสดงความคิดเห็นออกมาเป็นคำพูดในภาษาที่หนึ่งแล้ว นักเรียนจึงพูดแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับบทอ่านในลักษณะของการแปลความหมายจากภาษาอังกฤษสู่ภาษาไทยเพื่อแสดงความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน (Indaravitak, 1998)

ส่วนกลวิธีย่อยด้านความรู้ความคิดที่มีการใช้น้อยที่สุดคือ กลวิธีการทำนายเรื่องที่เกิดขึ้นต่อไป ซึ่งผลการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับข้อค้นพบของ Friedman (1991: 2481) ที่ได้ศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักศึกษาชาวอเมริกัน พบว่า กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่พบน้อยที่สุด คือ กลวิธีการทำนายเรื่องที่เกิดขึ้นต่อไป โดยที่เป็นกลวิธีที่นักเรียนทั้งในกลุ่มสูงและต่ำใช้น้อยที่สุด สาเหตุที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน มีการใช้กลวิธีการทำนายเรื่องที่เกิดขึ้นต่อไปอาจเนื่องมาจากความไม่คุ้นเคยกับกลวิธีในการอ่านที่ต้องมีการคิดในระดับตีความ (Dallman et al., 1984: 408-411) แบบนี้ สืบเนื่องมาจากการศึกษาระบบเดิมได้ให้ความสำคัญกับบทบาทของครูมากกว่านักเรียน ส่งผลให้มีการปฏิรูปการศึกษาขึ้นโดยมี

เนื้อหาสาระสำคัญในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ว่าควรจัดการเรียนการสอนเป็นแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เพื่อปลูกฝังความสามารถในการคิดวิเคราะห์ หาคำตอบด้วยตนเองได้ (พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ, 2542) ซึ่งที่ผ่านมาการเรียนการสอนเป็นระบบการเรียนแบบท่องจำเป็นหลัก ครูผู้สอนป้อนความรู้ให้กับนักเรียนเพียงอย่างเดียวโดยไม่มีการส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ให้กับนักเรียน ดังนั้นองค์ประกอบเหล่านี้อาจเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้นักเรียนมีการใช้กลวิธีการทำนายเรื่องที่เกิดขึ้นต่อไปซึ่งเป็นการใช้ความคิดในระดับตีความน้อยที่สุด

2. กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชย

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชยมากเป็นอันดับที่ 2 ทั้งในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำโดยใช้กลวิธีการใช้บริบทหรือตัวชี้แนะมากที่สุดเป็นอันดับหนึ่ง รองลงมาคือกลวิธีการใช้พื้นความรู้เดิม และกลวิธีการใช้ความรู้โครงสร้างด้านไวยากรณ์เป็นอันดับสุดท้าย จากการศึกษาเอกสารและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการอ่าน พบว่า กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชยนั้นเป็นกลวิธีในการอ่านที่ผู้อ่านจะนำมาใช้เมื่อพบปัญหาในขณะที่อ่าน ซึ่งในการอ่านภาษาต่างประเทศนั้นผู้อ่านมีข้อจำกัดในเรื่องของคำศัพท์ กฎเกณฑ์ไวยากรณ์ทางภาษา ตลอดจนความรู้ในเรื่องต่างๆที่แตกต่างกันออกไป (Anderson, 1999) ดังนั้นเมื่อการใช้กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดของผู้อ่านเกิดขัดข้องหรือมีปัญหา แนวโน้มของการใช้กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชยจึงตามมา (Oxford, 1990) ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Siriganjanawong (1998) ที่พบว่านักเรียนใช้กลวิธีการใช้พื้นความรู้เดิมด้านเนื้อหาไวยากรณ์ และกลวิธีการใช้บริบทในการเรียนรู้คำศัพท์ซึ่งเป็นกลวิธีที่เกี่ยวข้องในเรื่องของการอ่านเพื่อใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ซึ่งเป็นลักษณะของการใช้กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชยขณะที่ผู้อ่านเกิดปัญหาในเรื่องการตีความหมายของคำศัพท์ในบทอ่าน

เมื่อพิจารณาดูแล้ว การใช้กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชยนี้สอดคล้องกับแนวคิดกับกระบวนการอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ (Interactive process) ที่ผู้อ่านใช้ความรู้ด้านตัวผู้อ่านมาช่วยในการสร้างความหมาย หากข้อมูลในบทอ่านนั้นไม่พอเพียง ผู้อ่านก็จะใช้บริบทในบทอ่านมาช่วยในการสร้างความหมาย กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชยจึงมีบทบาทช่วยให้นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 สามารถทำความเข้าใจกับบทอ่านเมื่อกลวิธีในการอ่านด้านอื่นๆเกิดปัญหาขึ้นซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Anderson (1999) ที่ให้ทรรศนะเกี่ยวกับการใช้กลวิธีในการอ่านของผู้เรียนว่า การใช้กลวิธีในการอ่านเพื่อความเข้าใจนั้น ผู้อ่านจะใช้เพียงกลวิธีเดียวคงไม่เพียงพอ ผู้อ่านจำเป็นต้องมีการใช้กลวิธีมากกว่าหนึ่งกลวิธีในการอ่านมาช่วยเสริมความเข้าใจของตนเอง ดังนั้นการใช้กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชยในจำนวนที่มากของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ก็เป็นสิ่งที่ผู้วิจัยอาจสรุปได้ว่าเป็น

เพราะนักเรียนมีการเลือกใช้กลวิธีในการอ่านด้านนี้มาช่วยเสริมการใช้กลวิธีในการอ่านด้านอื่นเมื่อมีความไม่เข้าใจในบทอ่านเกิดขึ้น

3. กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญา

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญามากเป็นอันดับ 3 ทั้งในภาพรวมและในนักเรียนแต่ละกลุ่ม จากการศึกษาทฤษฎีและแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน พบว่า กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาที่มีพื้นฐานมาจากแนวคิดทฤษฎีอภิปัญญา ซึ่งเป็นกลวิธีในการอ่านที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการวางแผนในการอ่าน การตรวจสอบความเข้าใจในการอ่าน และการประเมินตนเองเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่าน โดยเป็นกลวิธีที่อยู่เหนือระดับความรู้ความคิด ซึ่งการใช้กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญานี้มีความเกี่ยวข้องกับความสามารถในการตรวจสอบความเข้าใจระหว่างการอ่าน (Baker et al., 1984 : 49) โดยที่ผู้อ่านจะต้องมีการตระหนักรู้ (Awareness) เกี่ยวกับความคิดของตนเองในขณะที่อ่าน ดังนั้นการที่ผู้อ่านมีความสามารถในการตรวจสอบความเข้าใจตนเองในระดับต่ำ อาจส่งผลให้เกิดการใช้กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาที่น้อยได้ (Block, 1986) ซึ่งนักเรียนไทยมีทักษะการใช้กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาอยู่ในระดับต่ำ ดังจะเห็นได้จากการที่มีนักวิจัยหลายท่านทำการวิจัยด้านการฝึกฝนกลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาให้กับนักเรียนไทย เช่นงานวิจัยของ วัฒนาพร ระจับทุกซ์ (2535) ที่ศึกษาการฝึกกลวิธีในการอ่านด้านกลวิธีอภิปัญญาให้กับนักเรียนไทย เพื่อช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจในการอ่านที่ดีขึ้น ดังนั้น จากเหตุผลดังกล่าว อาจเป็นสาเหตุสนับสนุนถึงการที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านนี้น้อยกว่ากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอื่นๆ ได้

นอกจากนี้ผลการวิจัยยังพบอีกว่ากลวิธีย่อยของกลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาที่มีการใช้มากที่สุด คือ กลวิธีตรวจสอบความเข้าใจตนเอง ซึ่งเป็นจำนวนกลวิธีที่มีการใช้มากที่สุดในนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม จากการศึกษาเอกสารและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับวิธีการศึกษากลวิธีในการอ่านโดยการแสดงความคิดย้อนหลังออกมาเป็นคำพูด (Retrospective technique) ซึ่งเป็นการให้นักเรียนระลึกย้อนหลังถึงสิ่งที่เกิดขึ้นในขณะที่อ่าน นักเรียนจึงต้องใช้ความคิดด้านอภิปัญญาในการตรวจสอบความเข้าใจของตนที่ได้เกิดขึ้น ณ ตอนที่อ่านบทอ่าน ซึ่ง Cohen (1998: 36-38) ได้กล่าวเอาไว้ว่าวิธีการศึกษากลวิธีในการอ่านแบบนี้เป็นการกระตุ้นให้นักเรียนใช้ความคิดด้านอภิปัญญามาตรวจสอบความเข้าใจในการอ่านที่ได้เกิดขึ้นไปแล้วมากขึ้น จึงอาจส่งผลให้นักเรียนมีการใช้กลวิธีตรวจสอบความเข้าใจตนเองมากที่สุด

ส่วนกลวิธีย่อยด้านอภิปัญญาที่มีการใช้น้อยที่สุดคือ กลวิธีการตั้งเป้าหมายในการเรียน จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า Pitts (1983) ได้กล่าวถึงการใช้กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาในแง่ของบุคลิกลักษณะของผู้เรียนเอาไว้ว่า นอกจากระดับความสามารถทางภาษา

แล้ว บุคลิกลักษณะของผู้อ่านก็เป็นตัวกำหนดการใช้ความคิดด้านอภิปัญญาของผู้เรียนเนื่องจากมีการค้นพบว่าผู้อ่านที่มีบุคลิกลักษณะแบบกล้าแสดงออก (Extrovert) จะมีการใช้ความคิดด้านอภิปัญญาดีกว่าผู้อ่านที่มีบุคลิกลักษณะแบบเก็บตัว (Introvert) เนื่องมาจากระดับแรงจูงใจ (Motivation) ในการคิดและการแสดงออกที่แตกต่างกัน จึงส่งผลต่อการใช้ความคิดด้านอภิปัญญาของผู้อ่าน และจากงานวิจัยของ Oxford (1990) และ Ehrman (1996) พบว่านักเรียนชาวเอเชียส่วนใหญ่มีบุคลิกลักษณะแบบเก็บตัว และไม่กล้าแสดงออก ส่งผลต่อการใช้ความคิดด้านอภิปัญญา ด้านการวางแผน ประเมินและตรวจสอบ เนื่องจากนักเรียนมีความคุ้นเคยกับการเรียนการสอนแบบท่องจำ (Rote learning) ขาดการฝึกฝนทักษะการใช้กลวิธีด้านอภิปัญญาที่ต้องอาศัยแรงจูงใจในการควบคุมวางแผนการเรียนด้วยตนเอง ด้วยข้อค้นพบดังกล่าวนี้อาจสรุปได้ว่านักเรียนไทยชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันนี้ มีบุคลิกลักษณะเป็นนักเรียนชาวเอเชีย มีการคิดและการแสดงออกแบบเก็บตัวและไม่กล้าแสดงออก (Introvert) จึงมีการใช้กลวิธีการตั้งเป้าหมายในการเรียนซึ่งเป็นกลวิธีหนึ่งในกลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาน้อยที่สุดตามไปด้วย

4. กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจ

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจน้อยที่สุด อีกทั้งยังเป็นกลวิธีที่มีการใช้น้อยที่สุดทั้งในนักเรียนกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับการศึกษาและงานวิจัยของ Chamot และ Kupper (1989) ที่ศึกษาพฤติกรรมการเรียนภาษาอังกฤษในด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชาวอเมริกัน พบว่านักเรียนมีการใช้กลวิธีในด้านต่างๆ โดยใช้กลวิธีด้านอารมณ์และจิตใจในการอ่านน้อยที่สุด การที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ทั้ง 2 กลุ่มใช้กลวิธีนี้น้อย ตามที่ Oxford (1990: 14-16) ได้กล่าวถึงการใช้กลวิธีด้านอารมณ์และจิตใจเอาไว้ว่า ส่วนใหญ่กลวิธีด้านอารมณ์และจิตใจจะถูกใช้มากในการควบคุมอารมณ์และความรู้สึกเมื่อผู้อ่านจะต้องมีการปฏิสัมพันธ์กับผู้อ่านคนอื่นร่วมกันภายในห้องเรียน โดยมีลักษณะการเรียนรู้การอ่านแบบร่วมมือกัน เมื่อพิจารณาถึงข้อค้นพบจากงานวิจัยครั้งนี้ซึ่งเป็นการศึกษาพฤติกรรมการอ่านของผู้อ่านแต่ละคนโดยเฉพาะ สถานการณ์ของการทำกิจกรรมการอ่านร่วมกันจึงไม่เกิดขึ้น ดังนั้นโอกาสที่นักเรียนจะมีการแสดงอารมณ์และความรู้สึกร่วมกันกับผู้อ่านคนอื่นจึงมีสามารถจะทำได้ การใช้กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจที่เกิดขึ้นอาจมีสาเหตุมาจากการที่นักเรียนต้องมีปฏิสัมพันธ์กับผู้วิจัยในช่วงของการแสดงความคิดเห็นออกมาเป็นคำพูดเท่านั้น นักเรียนจึงมีโอกาแสดงอารมณ์และความรู้สึกร่วมออกมาได้เพียงเฉพาะช่วงที่มีปฏิสัมพันธ์กับผู้วิจัยเท่านั้นเพื่อเป็นการลดความวิตกกังวล (Anxiety) กับสถานการณ์ที่มีการทดสอบและบันทึกเทป ซึ่ง Cohen และ Dornyei (2002:181) ได้ให้ทรรศนะเกี่ยวกับการใช้กลวิธีด้านอารมณ์และจิตใจในด้าน

การอ่านสรุปใจความสำคัญได้ว่า ผู้อ่านจะมีการใช้กลวิธีด้านอารมณ์และจิตใจเพื่อที่จะควบคุมความรู้สึกของตนเอง และช่วยให้รู้สึกผ่อนคลายในสถานการณ์ที่จะต้องมีการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น

นอกจากนี้ผลการวิจัยยังพบอีกว่ากลวิธีย่อยของกลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจที่มีการใช้มากที่สุดคือ กลวิธีการแสดงความรู้สึกร่วม โดยพบว่านักเรียนกลุ่มต่ำมีการใช้กลวิธีย่อยชนิดนี้มากที่สุด จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่าการที่ผู้อ่านมีการแสดงความรู้สึกร่วมออกมาในขณะที่อ่านก็เพื่อช่วยลดอารมณ์ความวิตกกังวลที่เกิดขึ้นในช่วงที่ผู้อ่านอ่านเนื้อเรื่อง ซึ่งการแสดงความรู้สึกร่วมนี้เป็นการรับรู้เกี่ยวกับอารมณ์ของตนเอง (MacIntyre and Gardner, 1994: 284) เป็นกลวิธีในการอ่านอย่างหนึ่งที่สนับสนุนการใช้กลวิธีในการอ่านด้านอื่นในขั้นต่อไป เพราะเมื่อผู้อ่านมีการรับรู้ถึงอารมณ์และจิตใจตนเองแล้ว จะทำให้มีแนวทางในการควบคุมการอ่าน วางแผน และประเมินการอ่านเป็นไปอย่างมีทิศทางมากขึ้น (Oxford, 1991:163)

ระดับความสามารถทางภาษา

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์การวิจัยในข้อที่ 2 เพื่อเปรียบเทียบกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน พบว่านักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันมีการใช้กลวิธีในการอ่านแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 โดยมีค่า χ^2 เท่ากับ 23.78 โดยที่นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงมีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษมากกว่านักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 คือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันจะมีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05

การที่นักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน อาจมีสาเหตุมาจากระดับความสามารถทางภาษาที่อยู่ในระดับแตกต่างกันของนักเรียน จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลวิธีในการอ่าน พบว่า ความสามารถทางภาษาเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญที่แสดงให้เห็นถึงความแตกต่างในการใช้กลวิธีในการอ่าน ดังเช่นงานวิจัยของจรัส ไตรบุญ (2541) ที่พบว่านักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่างกันใช้กลวิธีในการอ่านแตกต่างกันตามไปด้วย ซึ่งผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ Friedman (1991) ที่ศึกษาการใช้กลวิธีในการอ่านของผู้เรียนที่มีความสามารถในการอ่านแตกต่างกัน พบว่าผู้เรียนที่มีความสามารถในการอ่านสูงมีการใช้กลวิธีในการอ่านมากกว่าและหลากหลายกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถในการอ่านต่ำ ซึ่งเมื่อพิจารณาถึงข้อค้นพบเหล่านี้แล้ว การใช้กลวิธีในการอ่านที่แตกต่างกัน

กันของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่มน่าจะมีสาเหตุมาจากองค์ประกอบด้านความสามารถทางภาษาของผู้อ่านที่มีแนวคิดเกี่ยวกับระดับจุดเริ่มต้นของความสามารถทางภาษา (Threshold levels of language proficiency) ของ Cummins (1979) หรือสมมติฐานเกี่ยวกับวงจรถัดขวางทางภาษา (The short – circuit hypothesis) ของ Clarke (1980) ที่ได้อธิบายไว้ว่า ก่อนที่ผู้เรียนจะนำกลวิธีในการอ่านไปใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจได้นั้น ผู้เรียนจะต้องมีความสามารถทางภาษาในระดับที่เหมาะสมก่อนเป็นอันดับแรก ผู้เรียนจะไม่สามารถอ่านภาษาที่สองได้อย่างมีประสิทธิภาพจนกว่าจะมีความสามารถทางภาษาอยู่ในระดับหนึ่งเสียก่อน หลังจากนั้นจึงจะสามารถถ่ายโอนทักษะและกลวิธีในการอ่านภาษาที่หนึ่งไปสู่ทักษะและกลวิธีในการอ่านภาษาที่สองได้ (Alderson, 1984:19) ดังนั้นความสามารถทางภาษาจึงมีความสัมพันธ์กับการใช้กลวิธีในการอ่านของผู้เรียน กล่าวคือ ผู้เรียนที่มีความสามารถในการอ่านสูงจะมีการใช้กลวิธีในการอ่านที่มากตามไปด้วย ในขณะที่ผู้เรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำจะมีการใช้กลวิธีในการอ่านที่น้อยลง ดังงานวิจัยของ Anderson (1991) ที่พบว่า จำนวนของกลวิธีที่ใช้มีความสัมพันธ์กับคะแนนสอบอ่านของผู้เรียน ผู้เรียนที่มีคะแนนในการสอบอ่านสูงจะมีการใช้กลวิธีในการอ่านมากตามไปด้วย ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยครั้งนี้ที่พบว่านักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำ มีการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษที่แตกต่างกัน โดยนักเรียนในกลุ่มสูงมีการใช้กลวิธีในการอ่านมากกว่านักเรียนในกลุ่มต่ำ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เมื่อเปรียบเทียบการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำเป็นรายกลวิธีแล้วพบว่านักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยที่นักเรียนในกลุ่มสูงมีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดเป็นจำนวนมากกว่านักเรียนในกลุ่มต่ำ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ เกศสุดา รัชฎาวิชญ์กุล (2529) ที่เปรียบเทียบกลวิธีการเรียนรู้ภาษาอังกฤษที่ใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 พบว่านักเรียนใช้กลวิธีด้านความรู้ความคิดในการอ่านเพื่อความเข้าใจแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อผู้วิจัยพิจารณาแยกตามกลวิธีย่อยของกลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดแล้ว พบว่านักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีการแปล กลวิธีการสรุปความ กลวิธีการอ้างอิง กลวิธีการตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน และกลวิธีการมีปฏิริยาโต้ตอบกับเรื่องที่อ่านแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งความแตกต่างนี้อาจเกิดจากองค์ประกอบด้านความสามารถทางภาษาของนักเรียนในแต่ละกลุ่ม โดยที่นักเรียนในกลุ่มสูงจะมีความสามารถในการใช้ความรู้ความคิดในการสร้างความหมายจากบทอ่านได้ดีกว่านักเรียนใน

กลุ่มต่ำ (Lee and Schallert, 1997: 713-739) ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดระดับจุดเริ่มต้นความสามารถทางภาษาของ Cummins (1979) ดังที่ได้อภิปรายไว้แล้วในเบื้องต้น

อย่างไรก็ตามมีข้อที่น่าสังเกตว่า ในกลวิธีการตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน นักเรียนในกลุ่มต่ำมีการใช้กลวิธีนี้เป็นจำนวนมากกว่านักเรียนในกลุ่มสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อาจมีสาเหตุมาจากการที่กลวิธีนี้เป็นกลวิธีที่นักเรียนจะใช้เมื่อนักเรียนไม่สามารถสร้างความหมายจากบทอ่านได้ (Katib, 1997) เนื่องมาจากขาดองค์ประกอบด้านความสามารถทางภาษาที่อยู่ในระดับที่เหมาะสมซึ่งนักเรียนในกลุ่มต่ำย่อมมีปัญหาในเรื่องของความสามารถทางภาษาอยู่แล้ว นักเรียนในกลุ่มนี้จึงมีแนวโน้มที่จะไม่เข้าใจข้อมูลในบทอ่านเหมือนนักเรียนในกลุ่มสูง เพราะไม่สามารถถอดรหัสแปลความหมายออกมาได้ จึงอาจส่งผลให้เกิดความไม่เข้าใจในบทอ่านและนำไปสู่การใช้กลวิธีการตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านมากกว่านักเรียนในกลุ่มสูง

ส่วนในด้านกลวิธีในการอ่านด้านการชดเชยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยที่นักเรียนในกลุ่มสูงมีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านนี้มากกว่านักเรียนในกลุ่มต่ำในทุกกรายกลวิธี ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Pritchard (1990:273-295) ที่ศึกษาความแตกต่างของการใช้กลวิธีด้านพินความรู้เดิมของนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน พบว่านักเรียนในกลุ่มสูง และต่ำใช้กลวิธีด้านพินความรู้เดิมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และสอดคล้องกับงานวิจัยของ Anchalee (2001) ที่ศึกษาเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่านด้านคำศัพท์ พบว่านักเรียนในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำมีการใช้กลวิธีด้านการใช้บริบทเพื่อช่วยในการสร้างความหมายของคำศัพท์แตกต่างกัน ซึ่งการวิจัยทั้ง 2 งานนี้ เป็นการศึกษาเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านการชดเชยที่ผู้วิจัยได้ศึกษาในการวิจัยครั้งนี้

การที่นักเรียนในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำใช้กลวิธีด้านการชดเชยต่างๆเหล่านี้แตกต่างกันโดยที่นักเรียนในกลุ่มสูงมีการใช้มากกว่านักเรียนในกลุ่มต่ำ อาจเนื่องมาจาก โครงสร้างความรู้ที่อยู่ในระดับแตกต่างกัน อีกทั้งอาจเป็นเพราะสาเหตุของความแตกต่างระหว่างบุคคล และความสามารถทางภาษาของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม ในด้านของพินความรู้เดิมที่มีความแตกต่างกันมีสาเหตุมาจากที่ว่า พินความรู้เดิมเป็นความรู้ที่บุคคลเก็บสะสมไว้ในระบบความจำและความรู้เหล่านี้จะได้รับการจัดรูปแบบให้เป็นประสบการณ์เดิมของผู้อ่านแตกต่างกันไปในแต่ละบุคคล โดยที่ Levine และ Reves (1994:71) ได้จำแนกพินความรู้เดิมของบุคคลออกเป็น 3 ประเภทคือพินความรู้เดิมในด้านภาษาศาสตร์ พินความรู้เดิมด้านเนื้อหา และพินความรู้เดิมด้านโครงสร้างบทอ่าน ซึ่งเมื่อพิจารณาแล้ว พินความรู้ต่างๆเหล่านี้เป็นพื้นฐานของความรู้ที่ผู้อ่านจะเลือกนำไปใช้ในสถานการณ์การอ่านที่ปัญหาต่างกัน เช่น เมื่อมีปัญหาด้านการสร้างความหมายที่เกี่ยวข้องกับโครงสร้างไวยากรณ์ ผู้อ่านที่มีความสามารถใน

การควบคุมการเลือกใช้กลวิธีได้ดีกว่า ก็จะทำให้เพิ่มพูนความรู้เดิมด้านภาษาศาสตร์และไวยากรณ์มาใช้ ส่งเสริมกับกลวิธีในการอ่านด้านการชดเชย ส่วนในเรื่องของพินความรู้เดิมด้านเนื้อหาที่ขึ้นอยู่กับความแตกต่างระหว่างบุคคลเป็นสำคัญ (Alderson, 2000:33-46) เพราะประสบการณ์เดิมในเรื่องต่างๆ เป็นลักษณะเฉพาะตัวของบุคคล เมื่อผู้อ่านประสบปัญหาในการอ่านเนื้อเรื่องที่มีโครงสร้างไวยากรณ์ที่ยาก ทำให้มีการกระตุ้นให้ผู้อ่านเลือกใช้กลวิธีในการอ่านด้านพินความรู้เดิมด้านเนื้อหา มาเป็นตัวช่วยในการสร้างความหมายจากบทอ่านโดยมีการใช้บริบทเป็นตัวชี้แนะ ซึ่งมีข้อค้นพบจากงานวิจัยของ Carrell (1992 อ้างถึงใน Carrell and Grabe , 2002:244-245) ที่พบความสัมพันธ์ระหว่างพินความรู้เดิมกับความเข้าใจในการอ่าน ซึ่งแสดงให้เห็นว่าผู้อ่านมีการใช้พินความรู้เดิมมาช่วยในกระบวนการอ่านมากขึ้น จึงส่งผลให้มีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านการชดเชยต่างกันไปตามระดับความสามารถของผู้เรียนซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยหลายงานพบว่าผู้อ่านที่มีความสามารถในการควบคุมการอ่านได้ดีส่วนใหญ่จะเป็นผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูง (Kletzein, 1991:81) ในขณะที่ผู้อ่านที่มีความสามารถในการอ่านต่ำก็จะพบกับอุปสรรคในการสร้างความหมายจากบทอ่านที่มากกว่าเพราะมีปัญหาในเรื่องการควบคุมการอ่านของตนเอง

ในด้านของกลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญา พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยที่นักเรียนในกลุ่มต่ำมีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาเป็นจำนวนมากว่านักเรียนในกลุ่มสูง ซึ่งเมื่อพิจารณาแยกตามกลวิธีย่อยของกลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาแล้วพบว่า นักเรียนในกลุ่มสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีการตรวจสอบความเข้าใจตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยที่นักเรียนในกลุ่มต่ำมีการใช้กลวิธีดังกล่าวเป็นจำนวนมากว่านักเรียนในกลุ่มสูง ซึ่งข้อค้นพบทั้ง 2 นี้ อาจมีสาเหตุมาจากการที่นักเรียนทั้ง 2 กลุ่มนั้นมีระดับความสามารถทางภาษาที่แตกต่างกัน ซึ่งส่งผลต่อการใช้กลวิธีการตรวจสอบความเข้าใจตนเองของนักเรียนในกลุ่มต่ำ เนื่องจากกลวิธีนี้เป็นกลวิธีที่นักเรียนจะสามารถบอกตนเองได้ว่าจะมีความเข้าใจในบทอ่านมากน้อยเพียงใด ซึ่งหากนักเรียนในกลุ่มสูงมีความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน ก็มีแนวโน้มในการเลือกใช้กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดมากกว่ากลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาเพราะกลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดเป็นกลวิธีที่เกี่ยวข้องกับการพิจารณาตัวบทอ่านโดยตรง (Anderson, 1992 อ้างถึงใน Purpura, 1999 : 6) ซึ่งต่างจากนักเรียนในกลุ่มต่ำ เมื่อไม่สามารถทำความเข้าใจกับบทอ่านได้ ก็เท่ากับเป็นการกระตุ้นให้นักเรียนในกลุ่มนี้มีการใช้กลวิธีการตรวจสอบความเข้าใจตนเองมากขึ้นเนื่องจากนักเรียนจะแสดงความไม่เข้าใจในเนื้อหาออกมาโดยการพูดว่า “ไม่เข้าใจ” หรือ “ไม่รู้” มากขึ้นกว่าเดิมได้

ด้วยสาเหตุเหล่านี้จึงอาจทำให้จำนวนการใช้กลวิธีในการตรวจสอบความเข้าใจตนเองในนักเรียนกลุ่มต่ำมีจำนวนมากกว่านักเรียนในกลุ่มสูงที่ไม่จำเป็นต้องเลือกใช้กลวิธีในการอ่านด้านอภิปัญญาเหล่านี้ เพราะมีความเข้าใจในเรื่องที่อ่านและสามารถใช้กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดที่เหมาะสมกับความเข้าใจของตนได้โดยอัตโนมัติ ซึ่งแนวคิดนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ Kletzein (1991:81) ที่พบว่าผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูงและต่ำมีการรับรู้การใช้กลวิธีทั่วไปได้เหมือนกัน แต่ผู้อ่านที่มีความสามารถในการอ่านสูงจะมีการยืดหยุ่นในการใช้กลวิธีมากกว่าและสามารถควบคุมการใช้กลวิธีได้มากกว่าผู้อ่านที่มีความสามารถในการอ่านต่ำ

ความแตกต่างระหว่างบุคคล

เมื่อเปรียบเทียบการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำเป็นรายกลวิธีแล้วพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่มีข้อที่น่าสังเกตว่านักเรียนในกลุ่มต่ำมีการใช้กลวิธีเป็นจำนวนมากกว่านักเรียนในกลุ่มสูง ที่เป็นเช่นนี้อาจมีสาเหตุมาจากตัวแปรอื่นๆนอกเหนือจากความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษที่มีผลต่อการเลือกใช้กลวิธีในการอ่านของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม Oxford (1990: 8-15) ศึกษาพบว่าตัวแปรที่มีผลต่อการเลือกใช้กลวิธีในการเรียนรู้ภาษาอังกฤษในทุกทักษะทางภาษา ได้แก่ ระดับของความตระหนัก ข้อกำหนดกิจกรรมในการอ่าน ความคาดหวังของผู้สอน อายุ เพศ เชื้อชาติ รูปแบบของการเรียนรู้ บุคลิกลักษณะ ระดับแรงจูงใจ และวัตถุประสงค์ของการทำกิจกรรมทางภาษา นอกจากนี้เมื่อพิจารณาแยกตามกลวิธีย่อยของกลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจแล้ว ยังพบอีกว่านักเรียนในกลุ่มสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีในการแสดงความรู้สึกร่วม และกลวิธีในการแสดงความมั่นใจตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยที่นักเรียนในกลุ่มต่ำมีการใช้กลวิธีในการแสดงความรู้สึกร่วมมากกว่านักเรียนในกลุ่มสูง ในขณะที่นักเรียนในกลุ่มสูงใช้กลวิธีในการแสดงความมั่นใจตนเองมากกว่านักเรียนในกลุ่มต่ำ ซึ่งเมื่อพิจารณาผลการวิจัยนี้และข้อค้นพบของ Oxford (1990: 8-15) แล้ว ผู้วิจัยคาดคะเนว่าสาเหตุของการใช้กลวิธีด้านอารมณ์และจิตใจดังกล่าวอาจเกิดจากการแทรกซ้อนของตัวแปรอื่นๆที่ส่งผลต่อการเลือกใช้กลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจมากกว่าตัวแปรด้านความสามารถทางภาษาของผู้อ่าน

การที่นักเรียนในกลุ่มสูงมีการใช้กลวิธีในการแสดงความรู้สึกร่วมน้อยกว่านักเรียนในกลุ่มต่ำ อาจมีสาเหตุมาจากการที่นักเรียนในกลุ่มสูงมีโอกาสที่จะเกิดตัวขัดขวางทางด้านอารมณ์และจิตใจได้น้อยกว่านักเรียนกลุ่มต่ำ ดังที่ Daly (1991:7) ได้กล่าวไว้ว่า ผู้อ่านที่เก่งมีแนวโน้มในการควบคุมอารมณ์และจิตใจของตนเองได้ดีกว่าผู้อ่านที่อ่อน กลวิธีในการแสดงความรู้สึกร่วมของนักเรียนในกลุ่มสูงที่มีการ

ใช้น้อยกว่าอาจมีสาเหตุมาจากที่ผู้อ่านเก่งมีความเข้าใจในบทอ่านอยู่แล้ว จึงสามารถใช้กลวิธีในการอ่านด้านความรู้ความคิดในการแก้ไขปัญหาด้านกระบวนการอ่านที่เกิดขึ้นมากกว่าการใช้กลวิธีการอ่านในด้านอารมณ์และจิตใจ (Sellers, 2000) จากข้อค้นพบและทฤษฎะดังกล่าวของนักการศึกษาเป็นข้อมูลที่สนับสนุนความเป็นไปได้ในการที่นักเรียนในกลุ่มต่ำใช้กลวิธีในด้านอารมณ์และจิตใจสูงกว่านักเรียนในกลุ่มสูง

บุคลิกภาพ (Personality) ของผู้อ่านที่มีความสามารถในการอ่านสูงและต่ำอาจทำให้เกิดการใช้กลวิธีในการอ่านแตกต่างกันได้ กล่าวคือ หากผู้เรียนที่มีความสามารถในการอ่านสูงมีบุคลิกลักษณะที่กล้าแสดงออก และเปิดเผย (Extrovert) แนวโน้มของการแสดงความคิดเห็นออกมาเป็นคำพูดอาจมีปริมาณมากกว่าผู้อ่านที่มีความสามารถในการอ่านสูงแต่มีบุคลิกลักษณะที่ไม่กล้าแสดงออก (Introvert) ซึ่งงานวิจัยส่วนใหญ่ที่เกี่ยวข้องกับการแสดงความคิดเห็นออกมาเป็นคำพูดได้กล่าวถึงเอาไว้ว่าอาจเป็นตัวแปรที่สำคัญอย่างหนึ่งส่งผลต่อจำนวนการใช้ที่เกิดขึ้นในรูปแบบนี้ได้ ดังที่อดิศรา กาดิบบ (2542-2543: 130) ได้กล่าวไว้ว่ากลวิธีที่ได้จากการแสดงความคิดเห็นออกมาเป็นคำพูดขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายอย่าง เช่น ลักษณะนิสัยและบุคลิกของผู้อ่านที่แตกต่างกัน ดังนั้นตัวแปรด้านบุคลิกภาพของผู้อ่านอาจมีความเกี่ยวข้องกับข้อค้นพบในกลวิธีในการอ่านด้านอารมณ์และจิตใจของงานวิจัยครั้งนี้ได้

กลวิธีในการทำแบบสอบ

จากผลการวิจัยครั้งนี้ นอกเหนือจากประเภทของกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษแล้วยังพบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันมีการใช้กลวิธีอื่นๆที่ไม่ใช่กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ ซึ่งผู้วิจัยจัดให้อยู่ในประเภทของกลวิธีในการทำแบบสอบ (Test-taking strategies) กลวิธีเหล่านั้นได้แก่ กลวิธีที่ช่วยในการทำแบบสอบ กลวิธีการอ่านซ้ำ กลวิธีการอ่านแบบข้ามคำ กลวิธีการอ่านแบบกวาดสายตา กลวิธีการเลือกอ่านเฉพาะที่เพื่อหาคำตอบ กลวิธีการทำเครื่องหมาย ชีดเส้นใต้วงกลม หรืออื่นๆ และกลวิธีการอ่านซ้ำลง สาเหตุที่ไม่สามารถจัดประเภทกลวิธีที่พบเหล่านี้ให้อยู่ในประเภทของกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ เนื่องจากกลวิธีเหล่านี้เป็นกลวิธีในลักษณะของการปฏิบัติ (Doing) และกระทำเพื่อช่วยอำนวยความสะดวกการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษในด้านต่างๆให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น ซึ่งแตกต่างจากกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษในด้านต่างๆที่เป็นกลวิธีด้านกระบวนการคิด (Thinking) ของผู้อ่านซึ่งสอดคล้องกับนิยามความหมายของนักการศึกษาด้านการอ่านส่วนใหญ่ที่ให้ความหมายเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่านไว้อย่างตรงกัน เช่น Oxford (1991) Chamot (1990) และ Anderson (1999) (Williams, 2002: 243) ว่าเป็นเรื่องของกระบวนการคิดที่

เกิดขึ้นภายในสมองในขณะที่อ่านของผู้เรียน ซึ่งเมื่อพิจารณาจากผลการวิจัย พบว่าองค์ประกอบที่อาจเป็นสาเหตุทำให้นักเรียนในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำมีการใช้กลวิธีในการทำแบบสอบแตกต่างกัน คือ

ประสบการณ์และลักษณะเฉพาะตัวของบุคคล

เมื่อเปรียบเทียบการใช้กลวิธีในการทำแบบสอบของนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันแล้วพบว่านักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีในการทำแบบสอบแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 โดยพบว่านักเรียนในกลุ่มต่ำมีการใช้กลวิธีในการทำแบบสอบมากกว่านักเรียนในกลุ่มสูง และเมื่อพิจารณาแยกตามกลวิธีย่อยของกลวิธีในการทำแบบสอบแล้ว พบว่า นักเรียนในกลุ่มสูงและต่ำมีการใช้กลวิธีที่ช่วยในการทำแบบสอบ และกลวิธีการเลือกอ่านเฉพาะที่เพื่อหาคำตอบแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีข้อสังเกตว่า นักเรียนในกลุ่มต่ำมีการใช้กลวิธีที่ช่วยในการทำแบบสอบมากกว่านักเรียนในกลุ่มสูง จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลวิธีในการทำแบบสอบแล้ว Cohen (1998) ได้กล่าวเกี่ยวกับกลวิธีในการทำแบบสอบไว้ว่า เป็นกลวิธีที่เกี่ยวข้องกับการสอบซึ่งเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่จะช่วยให้ผู้อ่านที่อยู่ในสถานการณ์การสอบมีเทคนิคในการอ่านเพื่อความเข้าใจได้อย่างรวดเร็วมากขึ้น และช่วยให้บรรลุวัตถุประสงค์ของการสอบอ่านเพื่อความเข้าใจได้เป็นอย่างดี ซึ่งกลวิธีในการทำแบบสอบนี้สามารถช่วยให้ผู้อ่านที่เก่งและอ่อนทำแบบสอบได้อย่างมีประสิทธิภาพโดยที่การใช้กลวิธีเหล่านี้ไม่ขึ้นอยู่กับระดับความสามารถในการอ่าน แต่ขึ้นอยู่กับเทคนิคเฉพาะตัวของแต่ละบุคคลที่ได้สั่งสมกันมาจากประสบการณ์ในการทำแบบสอบต่างๆ ดังนั้นอาจกล่าวได้ว่า ข้อค้นพบจากงานวิจัยครั้งนี้ที่นักเรียนในกลุ่มต่ำมีการใช้กลวิธีในการทำแบบสอบมากกว่านักเรียนในกลุ่มสูง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นั้น ระดับของความสามารถในการอ่านไม่มีผลกับการใช้กลวิธีในการทำแบบสอบของนักเรียน ซึ่งสอดคล้อง กับ Anderson และคณะ (1991 อ้างถึงใน Yien, 2001:22) ที่กล่าวว่า กลวิธีในการทำแบบสอบนี้ขึ้นอยู่กับลักษณะเฉพาะตัวของผู้อ่านซึ่งเป็นลักษณะของความเชี่ยวชาญ และความมีไหวพริบในการทำแบบสอบที่สั่งสมมาจากประสบการณ์หรือได้รับการสอนเทคนิคในการทำข้อสอบ ซึ่งโดยส่วนใหญ่แล้วสถานการณ์การสอบที่ผู้เรียนภาษาที่สองต้องเผชิญอยู่เสมอคือ สถานการณ์ของการทำแบบสอบในการอ่านเพื่อความเข้าใจมากที่สุด (Bachman, 1991 อ้างถึงใน Yien, 2001:23) ดังนั้นเมื่อนักเรียนในกลุ่มต่ำไม่สามารถทำความเข้าใจกับบทอ่านได้ ก็มีแนวโน้มที่จะใช้กลวิธีในการทำแบบสอบมากกว่านักเรียนในกลุ่มสูงที่มีความสามารถในการทำความเข้าใจกับบทอ่านได้มากกว่าด้วยการใช้กลวิธีในการอ่านด้านอื่นๆ (Yien, 2001)

วัตถุประสงค์ของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

วัตถุประสงค์ของการอ่านเพื่อความเข้าใจนั้นมีความสำคัญกับการอ่าน เพราะเป็นองค์ประกอบเบื้องต้นที่จะทำให้ผู้อ่านมีการตัดสินใจว่าจะมีการเลือกใช้กลวิธีในการอ่านให้เหมาะสมกับความต้องการของตนเองอย่างไรให้เหมาะสมกับเนื้อหาที่ตนเองมีความสนใจ เพื่อตอบสนองวัตถุประสงค์ของการอ่านในแต่ละครั้ง (Aebersold and Field, 1997:15) Schallert (1997) ได้กล่าวเอาไว้ว่า วัตถุประสงค์ของการอ่านที่แตกต่างกันออกไปตามสถานการณ์ ส่งผลต่อการเลือกใช้กลวิธีในการอ่านของผู้อ่านได้ เพราะผู้อ่านจะเป็นผู้ที่ตัดสินใจวางแผนกระบวนการในการคิดของตนเองให้สอดคล้องกับสถานการณ์ในการอ่านที่ตนเองได้เผชิญอยู่ในขณะนั้น

เช่นเดียวกับกลวิธีในการทำแบบสอบที่มีความสำคัญกับผู้อ่านที่มีวัตถุประสงค์ของการอ่านเพื่อความเข้าใจเพื่อทำการทดสอบ เพราะเป็นกลวิธีเสริมช่วยให้การทดสอบการอ่านของนักเรียนประสบผลสำเร็จได้ดีมากขึ้น นักเรียนจะเป็นผู้ตัดสินใจและประเมินสถานการณ์ในการสอบของตนเองว่าควรจะทำอย่างไรให้บรรลุวัตถุประสงค์ในการสอบได้ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Guthrie (2002:370) ที่กล่าวเอาไว้ว่า กลวิธีในการทำแบบสอบเหล่านี้จะช่วยให้ผู้อ่านมีแนวทางในการทดสอบ และช่วยให้ผู้อ่านประสบความสำเร็จในการทำแบบสอบวัดการอ่านเพื่อความเข้าใจมากขึ้น ซึ่งเป็นกลวิธีที่สามารถพบได้ในผู้อ่านที่มีความสามารถในการอ่านทุกระดับ ดังจะเห็นได้จากผลการวิจัยของ Anderson (1991) ในการศึกษากลวิธีในการอ่านและกลวิธีในการทำแบบสอบของนักศึกษาชาวอเมริกัน ซึ่งพบว่านักเรียนในกลุ่มสูงและต่ำใช้กลวิธีในการอ่านแตกต่างกันแล้ว ยังพบอีกว่านักเรียนในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำมีการใช้กลวิธีในการทำแบบสอบในปริมาณที่ไม่ต่างกันมากนัก จึงอาจสรุปได้ว่าการวิจัยในครั้งนี้ที่มีการพบกลวิธี 2 ประเภทดังกล่าว เป็นผลมาจากการที่ผู้อ่านอยู่ในสถานการณ์ของการอ่านที่มีการทดสอบ จึงต้องมีการใช้กลวิธีในการอ่านที่สัมพันธ์กันมาในแต่ละคนช่วยในการทำความเข้าใจกับบทอ่านและการทำแบบสอบให้ประสบผลสำเร็จมากที่สุด ในทางกลับกันหากการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นไปเพื่อวัตถุประสงค์อื่น เช่น การอ่านเพื่อความบันเทิง หรือการอ่านในชีวิตประจำวัน ซึ่งเป็นสถานการณ์การอ่านที่ผู้อ่านไม่ต้องการทดสอบ กลวิธีต่างๆเหล่านี้อาจจะเกิดขึ้นน้อยหรืออาจไม่เกิดขึ้นเลยก็เป็นไปได้

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะสำหรับผู้บริหารสถานศึกษา

จากผลการวิจัยที่พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูงและต่ำใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันนั้น ผู้บริหารควรสนับสนุน จัดให้มีการอบรมสัมมนา จัดหาตำรา เอกสารต่างๆที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษให้แก่ครูให้มากขึ้น เพื่อให้ครูได้เห็นความสำคัญ มีความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ เพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถจัดการเรียนการสอน เพื่อพัฒนาการเรียนการสอนภาษาอังกฤษด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

2. ข้อเสนอแนะสำหรับครูผู้สอนภาษาอังกฤษ

จากผลการวิจัยที่พบว่านักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านสูงและต่ำใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านความรู้ความคิด กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านอภิปัญญา และกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านการชดเชยแตกต่างกัน ครูควรให้ความสนใจสังเกตการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนว่านักเรียนใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษแบบใด ใช้กลวิธีเหล่านั้นอย่างไร ใช้กลวิธีได้อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพหรือไม่ ครูควรให้ความรู้ ความเข้าใจ จัดการเรียนการสอนหรือกิจกรรมเพื่อเสริมประสบการณ์ ฝึกทักษะการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษด้านต่างๆ เพิ่มขึ้น เพื่อให้ นักเรียนเข้าใจ เห็นประโยชน์ มีประสบการณ์ และเลือกใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษได้อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

นอกจากนี้ ครูควรเลือกสอนและฝึกฝนการใช้กลวิธีในการอ่านเป็นรายกลวิธีให้แก่ นักเรียนเพื่อเป็นประโยชน์แก่นักเรียนเมื่อนักเรียนพบปัญหาในการอ่าน โดยควรจะเน้นสอนกลวิธีที่หลากหลายให้แก่ นักเรียน เนื่องจากการใช้กลวิธีใดเพียงกลวิธีเดียวนั้นไม่สามารถแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นในการอ่านได้ทั้งหมด ครูจึงควรตระหนักถึงการสอนกลวิธีในการอ่านที่เหมาะสมให้กับนักเรียนเพื่อให้ นักเรียนมีพัฒนาการทางการอ่านที่ดียิ่งขึ้น

จากผลการวิจัยที่พบว่านักเรียนในกลุ่มสูงมีการใช้กลวิธีย่อยของกลวิธีในการอ่าน ประเภทต่างๆมากกว่านักเรียนในกลุ่มต่ำนั้น แสดงให้เห็นว่าครูผู้สอนควรให้ความสำคัญกับการฝึกฝน ทักษะการใช้กลวิธีเหล่านี้ให้มากขึ้นโดยเน้นการฝึกฝนการใช้กลวิธีเหล่านี้ให้กับนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านสูงให้สามารถใช้กลวิธีในการอ่านได้อย่างหลากหลายในการอ่านประเภทต่างๆได้เพื่อเป็นการพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจให้ดียิ่งขึ้น ส่วนนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านต่ำนั้น ครูผู้สอนควรให้ความสนใจกับการฝึกฝนการใช้กลวิธีในการอ่านให้ ถูกต้องและเหมาะสม โดยควรสอนรายกลวิธีในการอ่านที่นักเรียนในกลุ่มต่ำมีการใช้น้อยกว่าในกลุ่ม

สูงเพื่อให้นักเรียนในกลุ่มต่ำมีพัฒนาการทางกระบวนการอ่านสามารถใช้กลวิธีในการอ่านได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมเช่นเดียวกับนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านสูง

และจากผลการวิจัยในครั้งนี้ที่พบนักเรียนในกลุ่มต่ำมีการใช้กลวิธีการตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน กลวิธีการตรวจสอบความเข้าใจตนเอง และกลวิธีการแสดงความรู้สึกร่วมมากกว่ากลุ่มสูงนั้นเกิดจากตัวแปรด้านอื่นที่ไม่เกี่ยวกับระดับความสามารถทางภาษา ครูผู้สอนจึงควรพิจารณาถึงการพัฒนาวิธีการสอนโดยคำนึงถึงตัวแปรด้านอื่นที่ส่งผลต่อการใช้กลวิธีในการอ่านที่แตกต่างกัน เช่น ครูควรพิจารณาถึงตัวแปรด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลที่มีผลต่อการเลือกใช้กลวิธีในการอ่านที่ต่างกันออกไป ครูควรคิดหาวิธีการสอนกลวิธีในการอ่านที่มีความเหมาะสมกับนักเรียนที่มีบุคลิกภาพที่กล้าแสดงออก (Extrovert) และ ไม่กล้าแสดงออก (Introvert) โดยพยายามสร้างบรรยากาศในการเรียนที่เป็นการกระตุ้นให้นักเรียนทั้ง 2 กลุ่มมีแรงจูงใจในการแสดงออกและความต้องการที่จะพัฒนาความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของตนเองและมีการเลือกใช้กลวิธีในการอ่านของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

นอกจากนี้ ครูผู้สอนควรมีการจัดกิจกรรมในการอ่านที่หลากหลายให้กับนักเรียน เพื่อเป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนสามารถฝึกฝนการใช้กลวิธีในการอ่านที่หลากหลายได้ เนื่องจากการอ่านแต่ละประเภทจะมีกระบวนการอ่านที่แตกต่างกันออกไป นักเรียนจึงมีโอกาสพัฒนาและฝึกฝนการใช้กลวิธีในการอ่านต่างๆให้เหมาะสมกับการอ่านในแต่ละครั้งที่มีความแตกต่างกันในด้านของวัตถุประสงค์ของการอ่านเพื่อความเข้าใจ ประเภทของบทอ่าน และตัวแปรในด้านอื่นๆ

ในด้านการสอนกลวิธีในการอ่านให้กับนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันนั้น ครูควรตระหนักว่านักเรียนมีทักษะทางภาษาอยู่ในระดับที่แตกต่างกัน ดังนั้นนักเรียนจึงต้องการวิธีการสอนที่แตกต่างกันออกไป การสอนนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง ครูควรตระหนักว่านักเรียนกลุ่มนี้เป็นผู้ที่มีทักษะทางภาษาดีอยู่แล้ว นักเรียนรู้จักวิธีแก้ไขปัญหาที่เหมาะสมและสามารถนำมาใช้ได้อย่างคล่องแคล่ว ครูจึงควรเน้นการสอนกลวิธีในการอ่านด้านที่เป็นปัญหาให้กับนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง เพื่อให้นักเรียนมีความคุ้นเคยและฝึกฝนการใช้กลวิธีในการอ่านจนมีความคล่องแคล่ว ในขณะที่การสอนนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ ครูควรตระหนักว่านักเรียนกลุ่มนี้เป็นนักเรียนที่มีปัญหาเกี่ยวกับทักษะการใช้ภาษาเป็นอย่างมาก ทำให้การสร้างความหมายจากบทอ่านเป็นเรื่องที่ยากมากกว่านักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านสูง ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนกลุ่มนี้จึงลดลงตามไปด้วย ส่งผลให้เกิดปัญหาการใช้กลวิธีในการอ่านในการแก้ปัญหาตามมา ดังนั้นครูควรพัฒนาความสามารถทางภาษาของนักเรียนกลุ่มนี้ให้อยู่ในระดับที่เหมาะสมก่อนที่จะนำกลวิธีในการอ่านไปสอนให้แก่ นักเรียนกลุ่มนี้ได้ ซึ่งครูควรเน้นให้นักเรียนได้เรียนรู้การใช้กลวิธีในการอ่านที่ง่ายก่อน ฝึกฝน

ให้นักเรียนมีความคุ้นเคยกับการนำกลวิธีในการอ่านมาใช้ในการแก้ปัญหาในขณะที่ที่อ่าน และเพิ่มการสนทนากลวิธีในการอ่านที่ยากขึ้นในภายหลัง

3. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

3.1 ควรทำการวิจัยเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษแต่ละประเภทแบบการวิจัยเชิงทดลอง เพื่อศึกษาว่ากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษประเภทใดมีผลต่อการพัฒนาความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนในระดับต่างๆ ผลที่ได้จะเป็นแนวทางปฏิบัติให้ครูผู้สอนนำไปประยุกต์ใช้กับการเรียนการสอน และพัฒนาความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนต่อไป

3.2 ควรทำการวิจัยในทำนองเดียวกันนี้ในระดับการศึกษาอื่น หรือโดยใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลในรูปแบบอื่นๆ เพื่อจะได้เห็นผลการวิจัยที่แตกต่างจากงานวิจัยชิ้นนี้ แล้วนำไปพัฒนาต่อไป

3.3 ควรทำการวิจัยเพื่อศึกษาตัวแปรต่างๆ ที่มีผลต่อกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อนำผลที่ได้ไปพัฒนากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- เกศสุดา รัชฎาวิชิตสูงกุล. การเปรียบเทียบวิธีการเรียนรู้ภาษาอังกฤษระหว่างนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาสูงและต่ำ. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาคศึกษามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2529.
- จรัส ไตรบุญ. การศึกษากลวิธีการอ่านโดยการวิเคราะห์การบอกกระบวนการคิด ในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านสูงและต่ำ. ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต บัณฑิตมหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร, 2541
- ประคอง กรรณสูต. สถิติเพื่อการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพมหานคร: บริษัท ด้านสุทธิการพิมพ์ จำกัด, 2542.
- พวงรัตน์ ทวีรัตน์. วิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์. พิมพ์ครั้งที่ 7: กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์เจริญผล, 2540.
- วัฒนาพร ระงับทุกข์. การเปรียบเทียบประสิทธิผลของรูปแบบการฝึกยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคognition ในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายแบบโดยตรงกับแบบสอดแทรกเนื้อหาการสอน. ปริญญาโทการศึกษามหาบัณฑิต บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพ, 2534
- วิชากร, กรมกระทรวงศึกษาธิการ. หลักสูตรภาษาอังกฤษ พุทธศักราช 2539. ในหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 ฉบับปรับปรุง 2533 หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533 หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2524 ฉบับปรับปรุง 2533. กรุงเทพ, 2532.
- ศิริพร ฉันทานนท์. ความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมการสอนของครูและเวลาที่ใช้ในการเรียนของนักเรียน กับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาคศึกษามัธยมศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2532.
- สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์. หลักและการสอนอ่านภาษาไทย. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช, 2540.

- สุธิดา ศิริพงษ์. การใช้กิจกรรมชี้นำการอ่าน-การคิดเพื่อพัฒนาความเข้าใจในการอ่าน
ภาษาอังกฤษและความสามารถในการตรวจสอบความเข้าใจระหว่างกาอ่าน
ของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง. ปรินูญานิพนธ์การศึกษ
มหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ, 2541.
- สุภัทรา อักษรานุเคราะห์. การสอนทักษะทางภาษาและวัฒนธรรม. กรุงเทพมหานคร:
สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2532.
- สุมิตรา อังวัฒนกุล. กิจกรรมการสอนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร. กรุงเทพมหานคร: โรง
พิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2535.
- อัจฉรา วงศ์ไธธร. การทดสอบและประเมินผลการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ
กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2539
- อุไร ศรีเคลือบ. การเปรียบเทียบการใช้กลวิธีในการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้น
ประถมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษา
แห่งชาติ. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชาประถมศึกษา จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย, 2538.
- อดิศรา กาดิ๊บ. หน่วยความคิด: อีกทางเลือกหนึ่งของการวิเคราะห์ข้อมูล. วารสารภาษาปริทัศน์.
ปีที่ 18 ฉบับปี 2542-2543, หน้า 120-136.

ภาษาอังกฤษ

- Aebersold, J. A. and Field, M. L. From Reader to Reading Teacher: Issues and
Strategies for Second Language Classroom. New York: Cambridge University
Press, 1984
- Alderson, C. J. and Urquhart, A. H., eds. Reading in a Foreign Language. London:
Longman, 1984.
- Alderson, C. J. Assessing Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Anderson, N. J. Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies. Toronto:
Heinle & Heinle Publishes, 1999.
- Anderson, N. J. Individual differences in strategies use in second language teaching
and testing. The Modern Language Journal 75 (1991): 440-472.
- Bachman, L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. New York: Oxford
University Press, 1990.

- Baker, L. and Brown, A. L. Metacognition skills and reading. In **Handbook of the Reading Research**. pp. 353-394, New York : Appleton Century Crofts, 1984.
- Barnett, M. A. Reading through context :How real perceived strategy use affects L2 comprehension. **The Modern Language Journal** 72 (Summer 1988): 150-162.
- Barnett, M. A. **More Than Meets The Eye: Foreign Language Reading: Theory and Practice**. New Jersey: Prentice Hall, 1989.
- Benedetto, R. A. A psycholinguistic investigation of the use of top-level organizational strategies in first and second languages in first and second language reading: five case studies. **Dissertation Abstracts International**. 45 (1985): 2094 – A.
- Bernhardt, E. B. **Reading Development in Second language Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives**. New Jersey: Ablex Publishing Cooperation, 1991.
- Block, E. The comprehension strategies of second language readers. **TESOL Quarterly** 20 (1986): 463 – 493.
- Brown, D. **Teaching by Principles : An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New Jersey : Prentice Hall Regents, 1994.
- Brown, D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Longman, 2000.
- Carrell, P. L. Second language reading: reading ability or language proficiency. **Applied Linguistics** 12 (1991): 159-179.
- Carrell, P. L. Three components of background knowledge in reading comprehension, **Language Learning** 33 (1983): 183-207.
- Carrell, P. L. Interactive text processing: implications for ESL/ second language classrooms. In P. L. Carrell; J. Devine; and D. E. Eskey (eds.) , **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: University Press, 1988.
- Carrell, P. L. Metacognitive awareness and second language reading. **Modern Language Journal** 73(2) 1989: 121-134.
- Carrell, P. L. and Eisterhold, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. **TESOL Quarterly** 17 (December 1988): 553-571.

- Carrell, P. L. and Wise, T. E. The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading. **Studies in Second Language Acquisition** 20 (September 1998): 285-309.
- Casanave, C. P. Comprehension monitoring in ESL reading: a neglected essential **TESOL Quarterly** 22 (2) 1983: 233-302.
- Casanave, C. P. **Strategies for Readers: A Reading/ Communication Text for Students of ESL**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall, 1986.
- Clarke, M. A. Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. **Language Learning** 29 (1978): 121-150.
- Clarke, M. A. The short circuit hypothesis of ESL reading- or when language competence interferes with reading performance. **Modern Language Journal** 64 (1980): 203-209.
- Coady, J. A psycholinguistic model of the ESL reader. In R. Mackey; B. Barhman ; and Cummins, J. Linguistic interdependence and the education development of bilingual children. **Review of Education Research** 49 (1979): 222-251.
- Chamot, A. U. The cognitive academic language learning approach: a bridge to a Mainstream. **TESOL Quarterly** 21, 2 (June 1987): 227-249.
- Chamot, A. U. and Kupper, L. Learning strategies in foreign language instruction. **Foreign Language Annals** (22),1989.
- Chen, H. C. and Graves, M. F. Effects of previewing and providing background knowledge on Taiwanese college students' comprehension of American short stories. **TESOL Quarterly** 29: 663-686.
- Cheng, C. K. **A Descriptive Study of Reading Strategies Used by Chinese ESL Students From Taiwan,ROC**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas,1998.
- Cohen, A. D. **Strategies in Learning and Using a Second Language**. London: Longman, 1998.
- Cohen, A. D. and Dornyei, Z. Focus on the language learner: motivation, styles and strategies. In Norbert Schmitt ed., **An Introduction to Applied Linguistics**. London: Arnold, 2002.

- Conley, M. W. **Content Reading Instruction: A Communication Approach**. New York: McGraw-H Hill, 1995.
- Cross, D. R. and Paris, S. G. Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. **Journal of Educational Psychology** 80 (1988): 131-142.
- Cummins, J. Linguistics interdependence and the educational development of bilingual children. **Review of Educational Research** 49 (1979): 222-251.
- Daly, J. Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In Elaine K. Horwitz and Dolly J. Young (eds.), **Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1991.
- Dallman, M. and others. **The Teaching of Reading**. 5th ed. New York: North, Rinehart and Winton, Inc.,1984.
- Dechant, E. V. **Improving the Teaching of Reading**. 3 rd. ed. New Jersey: Prentice Hall Inc., 1982.
- Denbow , E. S. An examination of foreign language : reading process based on the performance of American college students of French. **Dissertation Abstract International**. 49 (1988): 3701.
- Devine, J. The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching. In Carrell, P. L. et al. (eds.), pp. 260-277.
- Dubin, J. What EFL teacher should know about reading. **Teaching Forum**. 20 (July 1982).
- Duffy, G. G. and Roeheler, L. R. **Improving Classroom Reading Instruction**. New York, 1993.
- Ediger , A. Teaching children literacy skills in a second language. In Marianne Celce Murcia (ed.), **Teaching English as a Second Language**, pp. 153-169. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 2001.
- Eisterhold, J. C. et al. Reading – writing relationships in first and second language. **TESOL Quarterly** 24 (Sunmmer 1990): 245-266.

- Ericsson, K. A. and Simon, H. A. Verbal reports on thinking. In Faerch, C. and Kasper, G. (eds), **Introspection in Second Language Research**, pp. 24-53. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.
- Farstrup, A. E. and Samuels, J. S. **What Research Has to Say About Reading Instruction**. Delaware: Reading Association, 2002.
- Fecteau, M. L. First and second language reading comprehension of liteacy texts. **The Modern Language Journal** 83 (1999): 475-493.
- Feitelson, D. Learning to read. In R. C. Staiger (ed.), **The Teaching of Reading**. pp. 21-38. Paris: UNESCO, 1973.
- Finocchiaro, M. and Sako, S. **Foreign Language Testing: A Practical Approach**. New York: Regents, 1983.
- Friedman, A. R. The Double- Entry Journal: Insight Into The Comprehension Strategies of Community College Developmental Teachers. **Dissertation Abstracts International** 50 (1991): 2481.
- Fry, E. **Elementary Reading Instruction**. New York : McGraw-Hill, 1977.
- Gardner, R. C. and MacIntyre, P. D. A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. **Language Teaching** 25/3 (October 1992): 211-220.
- Gardner, R. C. and MacIntyre, P. D. A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. **Language Teaching** 26/1 (January 1993): 1-11.
- Grabe, W. Current development in second language reading research. **TESOL Quarterly** 25 (1991): 375-406.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/ EFL teacher. In Marianne Celce Murcia (ed.), **Teaching English as a Second or Foreign Language**, pp. 187-203. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 2001.
- Grabe, W. and Stoller, F. **Teaching and Researching Reading**. Harlow: Longman, 2002.
- Green, A. **Verbal Protocol Analysis in Language Testing Research: A Handbook**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Guthrie, J. T. Reading interest. **The Reading Teacher** 34 (1981): 984-986.
- Harris, A. and Sipay, E. **How to Teach Reading**. New York: Longman, 1979.

- Hayashi, K. Reading strategies and extensive reading in EFL classes. *RELC Journal* 30 (1999): 114-132.
- Herbal, H. L. and Herber, J. N. **Teaching in Content Areas with Reading, Writing and Resoning**. Boston: Allyn& Bacon, 1993.
- Horwitz, E. K. Language anxiety and achievement. In Mary McGroarty (ed.), **Annual Review of Applied Linguistics**, 112-126. New York: Cambridge University Press, 2001.
- Indaravitak, P. Strategies Used by Advanced Learners of English when Reading Expository and Narrative Texts. The National Institute of Development Administration, 1998.
- Janzen, J. Teaching strategic reading. *TESOL Journal* 6 (1996).
- Jenkins, J. Native speaker, non-native speaker and English as a foreign language: time for a change. *IATEFL NEWSLETTER* 131 (1996): 10-11.
- Jimenez, R. T., Garcia, E. and Pearson, P. D. The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful readers: opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly* 32 (January-March 1996): 90-112.
- Johnson, P. and Pearson, D. Prior knowledge connectivity and assessment of reading comprehension. **Technical Report** 245. University of Illinois, Center for the Study of Reading, 1982.
- Katib, A. **A Descriptive Study of Thai EFL Students Comprehension Monitoring Strategies when Reading in English**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Victoria, 1997.
- Khodadady, E. and Herriman, M. Schama theory and selected response item tests: From theory to practice. In Anthony John Kunnan (ed.), **Fairness and Validation in Language Assessment : Selected Papers from the 19th Language Testing Research Colloquium, Orlando, Florida**.pp. 221-224. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge, 2000.
- Kletzein, S. B. Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly* 26,1 (1991): 67-83.
- Knight, C. S. Student use of reaing strategies to aid comprehension. **Dissertation Abstracts International** 47, 8 (1986): 2973.

- Knight et al. The cognitive reading strategies of ESL students. *TESOL Quarterly* 19 (1985): 789-792.
- Koda, K. Transferred L1 strategies and L2 syntactic structure in L2 sentence Comprehension. *The Modern Language Journal* 77 (1993): 490-500.
- Krashen, S. Theory VS. practice in language training. In R. W. Blair (ed.), **Innovative Approaches to Language Teaching**, 15-30. Cambridge: Newbury House, 1982.
- Lee , J. W. and Schallert, D. L. The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly* 31 (Winter 1997): 713-739.
- Loew, H. Z. Developing strategic reading skills. *Foreign Language Annals* 17 (1984): 301-303.
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. The subtle effect of language anxiety on cognition processing in the second language. *Language Learning* 44/2 (1994): 283-305.
- McDonough, J. and Shaw, C. **Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide**. Surrey: Blackwell, 1993.
- Mikdadi, M. and Fakhri, A. An investigation of oral reading miscues generated by bilingual college students reading expository materials in Arabic and English. *Dissertation Abstracts International* 46 (1986): 3667-A.
- Mikulecky, B. Comprehension Strategies for Bilingual Russian Teachers: Process and Technique in Russian and English *Dissertation Abstracts International* 52 (1991): 864.
- Miller, W. H. **Reading Comprehension Activities Kit**. New York: The Center for Applied Research in Education, 1990.
- Nation, I. S. P. **Learning Vocabulary in Another Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Nunan, D.. **Second Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle& Heinle Publishers, 1999.
- Nuttal, C. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. Oxford: Heinemann, 1996.
- Obah, T. Y. Prior knowledge and the quest for new knowledge: the third world dilemma. *Journal of Reading* 27 (November 1983): 129-133.


- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**.
New York: Cambridge University Press, 1990.
- Oxford, R. L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**.
New York: Newbury House, 1990.
- Paris, S. G., Evelyn, R. D. and Ann, D. Beyond decoding : synthetic of research on
reading comprehension. **Educational Leadership** 41 (October 1983): 78-81.
- Pearson, D. **Handbook of Reading Research**. New York: Longman and Company, 1984.
- Pereria, L. J. **The Role of the Situation Model in The Reading Comprehension
Processes of Grade Seven Reader**. Unpublished Doctoral Dissertation,
University of Victoria, 1991.
- Pitts, M. M. Comprehension monitoring: definition and practice. **Journal of Reading** 26
(1983): 516-523.
- Pratyanivej, A. Strategies used by ESL readers when encountering unknown words of
familiar and unfamiliar content. **The National Institute of Development
Administration: Language and Communication Journal**, 2001: 12-25.
- Pritchard, R. The effects of cultural schemata on reading processing strategies.
Reading Research Quarterly 25, 4 (Fall 1990): 273-295.
- Purpura, J. **Studies in Language Testing: Learner Strategy Use and Performance on
Language Tests**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Rumelhart, D. E. Schemata: the building block of cognition. **Comprehension and
Teaching Research Review**. New York: International Reading Association,
1981.
- Rost, M. **Listening in the Language Learning**. New York: Longman, 1990.
- Ryder, R. J. and Graves, M. F. **Reading and Learning in Content Areas**. New York:
Merril, 1994.
- Saito, Y., Garza, T. J. and Horwitz, E. K. Foreign language reading anxiety. **Modern
Language Journal** 83/2 (1999): 202-218.
- Schallert, D. L. **How College EFL Students Regulate Their Cognition and Motivation to
Deal with Difficulties in Reading Comprehension : A Case Study of Chinese
EFL Learners' Reading Strategy Use**. Unpublished Doctoral Dissertation,
University of Texas at Austin, 1997.

- Schmitt, C. M. A questionnaire to measure children's awareness of strategies reading processes. *The Reading Teacher* 43,7 (March 1990): 454-461.
- Scovel, T. **Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition**. Canada: Heinle & Heinle, 2001.
- Sellers, V. D. Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals* 33 (2000): 512-521.
- Shih, M. Beyond comprehension exercises in the ESL academic reading class. *TESOL Quarterly* 26 (1992): 289-318.
- Silberstein, S. Let's take another look at reading: twenty-five years of reading instruction. *The English Teaching Forum* 25 (October 1987): 28-35.
- Sirikanjanawong, V. **The Effects of Word Recognition Strategies on Reading Comprehension of ESL Students**. Master's Degree Thesis, The School of Language and Communication, The National Institute of Development Administration, 1998.
- Skehan, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Snow, C. Learning to read in an L2. *TESOL Quarterly* 35 (2001): 599-601.
- Smith, F. **Understanding Reading**. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, 1988.
- Weir, C. J. **Communicative Language Testing**. London: Prentice Hall, 1990.
- Weir, C. J. and Urquhart, A. H. **Reading in a Second Language: Process, Product and Practice**. Harlow: Longman, 1998.
- Widdowson, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- Wenden, A. **Learner Strategies for Learner Autonomy**. New Jersey: Prentice Hall, 1991.
- Yien, L. Effective test-taking strategies on English test: Implications from Taiwanese students. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* (6)2 December, 2001.
- Young, D. J. Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrey, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals* 25/2 (1992): 157-172.



ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ก
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิและผู้ช่วยวิจัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ

ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัย

อาจารย์ ดร. สมศักดิ์ บุญสาธิต

อาจารย์ประจำคณะภาษาและการสื่อสาร
สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ (NIDA)

อาจารย์ พรพิมล ประสงค์พร

อาจารย์ประจำหมวดวิชาภาษาอังกฤษ
โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาน้อมเกล้า

Mr. Steven Tait

Head of Testing
สถาบันสอนภาษา AUA

ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบการวิเคราะห์หน่วยความคิด

อาจารย์ พิสันธนี บุญภักดิ์

อาจารย์ประจำหมวดวิชาภาษาอังกฤษ
โรงเรียนสาธิตแห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบการวิเคราะห์กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ

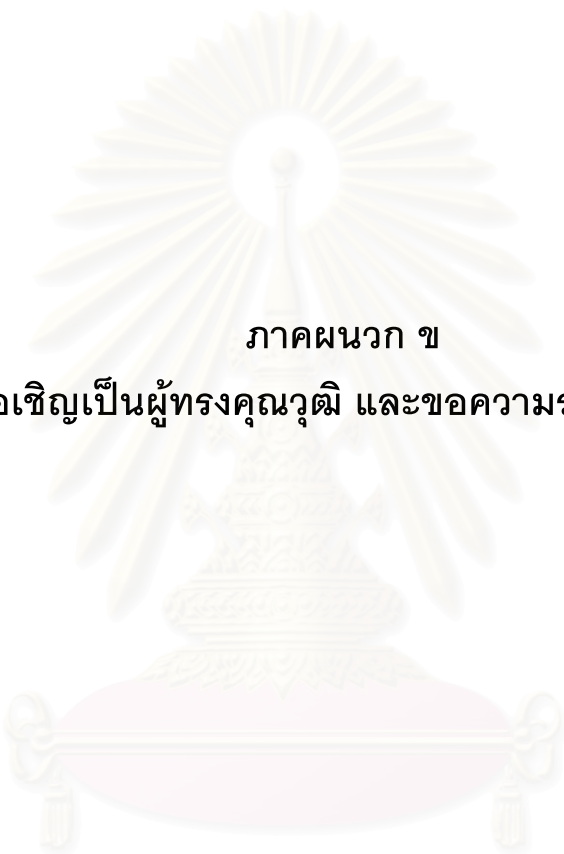
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ภาวิณี ธีรคุปต์

อาจารย์ประจำสถาบันภาษา
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ช่วยวิจัย

อาจารย์ อภิรดี จรรย์รังษีโรจน์

อาจารย์ประจำสถาบันภาษา
มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต



ภาคผนวก ข
หนังสือขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิ และขอความร่วมมือในการวิจัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

(สำเนา)

ที่ ทม.0302(2770.0603)1679

ฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท กรุงเทพฯ 10330

2 สิงหาคม 2545

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัย

เรียน อาจารย์ ดร.สมศักดิ์ บุญสาร

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาวดวงพร จริจิตไพบูลย์ นิสิตชั้นปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา สาขาวิชา
การสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ อยู่ในระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์เรื่อง “การศึกษา
กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ
แตกต่างกัน” โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุมาลี ชีโนกุล และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัมพร ม้าคอง เป็น
อาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้จึงขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัยที่นิสิตสร้างขึ้น

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการ
ต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุลักษณ์ ศรีบุรี)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ
ปฏิบัติราชการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ฝ่ายวิชาการ

โทร. 0-2218-2680

(สำเนา)

ที่ ทม.0302(2770.0603)1681

ฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท กรุงเทพฯ 10330

2 สิงหาคม 2545

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัย

เรียน อาจารย์พรพิมล ประสงค์พร

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาวดวงพร จริจิตไพบูลย์ นิสิตชั้นปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา สาขาวิชา การสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ อยู่ในระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์เรื่อง “การศึกษา กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ แตกต่างกัน” โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุมาลี ชีโนกุล และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัมพร ม้าคนอง เป็น อาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้จึงขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัยที่นิสิตสร้างขึ้น

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการ ต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุลักษณ์ ศรีบุรี)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ
ปฏิบัติราชการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ฝ่ายวิชาการ

โทร. 0-2218-2680

(สำเนา)

ที่ ทม.0302(2770.0603)1682

ฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท กรุงเทพฯ 10330

2 สิงหาคม 2545

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัย

เรียน Mr. Steven Tait

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาวดวงพร จริจิตไพบูลย์ นิสิตชั้นปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา สาขาวิชา การสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ อยู่ในระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์เรื่อง “การศึกษา กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ แตกต่างกัน” โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุมาลี ชีโนกุล และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัมพร ม้าคนอง เป็น อาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้จึงขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัยที่นิสิตสร้างขึ้น

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการ ต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุลักษณ์ ศรีบุรี)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ
ปฏิบัติราชการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ฝ่ายวิชาการ

โทร. 0-2218-2680

(สำเนา)

บันทึกข้อความ

ส่วนราชการ ฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โทร.0-2218-2680

ที่ ทม.0302(2770.0603)1678 วันที่ 2 สิงหาคม 2545

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัย

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ภาวิณี ธีรคุปต์

ด้วย นางสาวดวงพร จริจิตไพบูลย์ นิสิตชั้นปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา สาขาวิชา การสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ อยู่ในระหว่างการดำเนินงานวิจัย วิทยานิพนธ์เรื่อง “การศึกษาทฤษฎีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน” โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุมาลี ชีโนกุล และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัมพร ม้าคนอง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในกรณีนี้จึงขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัยที่นิสิตสร้างขึ้น (ตามเอกสารที่แนบ)

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุลักษณ์ ศรีบุรี)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

ปฏิบัติราชการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

(สำเนา)

บันทึกข้อความ

ส่วนราชการ ฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โทร.0-2218-2680

ที่ ทม.0302(2770.0603)1680 วันที่ 2 สิงหาคม 2545

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัย

เรียน อาจารย์พิสันธนี นุลภักดิ์

ด้วย นางสาวดวงพร จริจิตไพบูลย์ นิสิตชั้นปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา สาขาวิชา การสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ อยู่ในระหว่างการดำเนินงานวิจัย วิทยานิพนธ์เรื่อง “การศึกษากลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน” โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุมาลี ชีโนกุล และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัมพร ม้าคนอง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในกรณีนี้จึงขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัยที่นิสิตสร้างขึ้น (ตามเอกสารที่แนบ)

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุลักษณ์ ศรีบุรี)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

ปฏิบัติราชการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

(สำเนา)

ที่ ทม.0302(2770.0603)1683

ฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท กรุงเทพฯ 10330

2 สิงหาคม 2545

เรื่อง ขออนุญาตทดลองใช้เครื่องมือวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนบดินทรเดชา (สิงห์ สิงหเสนี) 2

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาวดวงพร จริจิตไพบูลย์ นิสิตชั้นปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา สาขาวิชา การสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ อยู่ในระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์เรื่อง “การศึกษา กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ แตกต่างกัน” โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุมาลี ชีโนกุล และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัมพร ม้าคอง เป็น อาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องทดลองใช้เครื่องมือ คือ แบบสอบวัดความสามารถในการ อ่านภาษาอังกฤษ กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษากรุงเทพมหานคร ในวันที่ 2 สิงหาคม 2545 ทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้ นางสาวดวงพร จริจิตไพบูลย์ ได้ทดลอง ใช้เครื่องมือดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุลักษณ์ ศรีบุรี)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

ปฏิบัติราชการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ฝ่ายวิชาการ

โทร. 0-2218-2680

(สำเนา)

ที่ ทม.0302(2770.0603)1673

ฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท กรุงเทพฯ 10330

2 สิงหาคม 2545

เรื่อง ขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูลวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการ

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาวดวงพร จริจิตไพบูลย์ นิสิตชั้นปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ อยู่ในระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์เรื่อง “การศึกษาพฤติกรรมการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกัน” โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุมาลี ชีโนกุล และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัมพร ม้าคนอง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถามวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษากรุงเทพมหานคร ในวันที่ 26 สิงหาคม 2545 ทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้ นางสาวดวงพร จริจิตไพบูลย์ ได้ทดลองใช้เครื่องมือดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุลักษณ์ ศรีบุรี)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

ปฏิบัติราชการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ฝ่ายวิชาการ

โทร. 0-2218-2680



ภาคผนวก ค

ค่าความยากง่าย และค่าอำนาจจำแนกของแบบสอบวัดความสามารถ
ในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ค่าความยากและค่าอำนาจจำแนกของแบบสอบจากการทดลองใช้เครื่องมือครั้งที่ 2

ตารางที่ 19 แสดงค่าความยากและค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบในตอนต้นที่ 1

ข้อที่	ค่าความยาก	ค่าอำนาจจำแนก
1	0.71	0.36
2	0.39	0.47
3	0.44	0.26
4	0.68	0.31
5	0.76	0.26
6	0.42	0.31
7	0.57	0.42
8	0.42	0.63
9	0.71	0.36
10	0.42	0.52

ตารางที่ 20 แสดงค่าความยากและค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบในตอนต้นที่ 2

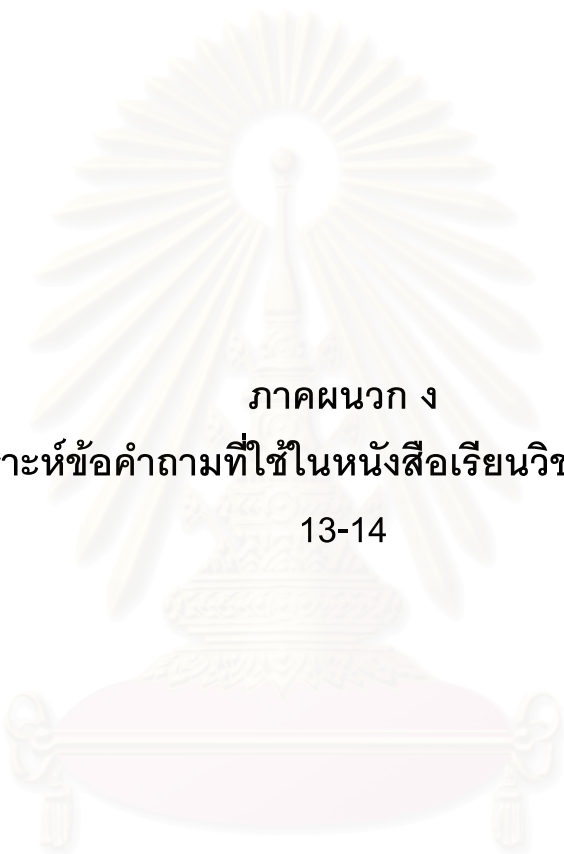
ข้อที่	ค่าความยาก	ค่าอำนาจจำแนก
1	0.44	0.57
2	0.68	0.63
3	0.5	0.89
4	0.34	0.36
5	0.73	0.31
6	0.76	0.36
7	0.57	0.42
8	0.47	0.52
9	0.73	0.31
10	0.55	0.36

ตารางที่ 21 แสดงค่าความยากและค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบในตอนี่ 3

ข้อที่	ค่าความยาก	ค่าอำนาจจำแนก
1	0.63	0.42
2	0.68	0.52
3	0.76	0.36
4	0.52	0.31
5	0.57	0.42
6	0.44	0.36
7	0.68	0.31
8	0.68	0.31
9	0.57	0.42
10	0.65	0.36



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ง
ผลการวิเคราะห์ข้อความที่ใช้ในหนังสือเรียนวิชาภาษาอังกฤษหลัก
13-14

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 22 แสดงผลการวิเคราะห์ข้อคำถามที่ใช้ในหนังสือเรียนวิชาภาษาอังกฤษหลัก 13-14 (อ 019-0110) ที่ใช้ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ในกรุงเทพมหานคร

ข้อคำถามความเข้าใจระดับ	Blueprint	ECW	Trio	รวม
	1. ข้อเท็จจริง	105	29	23
2. ตีความ	4	2	3	9
3. ประเมินค่า	-	1	1	2
รวม	109	32	27	

จากตารางที่ 20 แสดงให้เห็นว่าในหนังสือเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษหลัก 13-14 (อ 019-0110) ที่ใช้ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ในกรุงเทพมหานคร โดยส่วนใหญ่มีข้อคำถามความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง ระดับตีความ และระดับประเมินค่า ตามลำดับ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก จ
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Reading Comprehension Test

Part I (10 points)

Read the following passage and answer the questions.

Humans have climbed Mount Everest. They have crossed the Sahara Desert and even lived at the South Pole. But one place on Earth that remains unconquered is the floor of the ocean. Scientists know more about the moon and Mars than they do about the bottom of the sea. The ocean **abyss** is truly Earth's last great frontier.

Just how deep is the Ocean? On average, it is about 2.3 miles deep. But some places are much deeper than that. The Mariana Trench lies under the Pacific ocean. It is a 1,584 mile – long crevasse, or deep crack, in the ocean floor. The deepest part of the trench is called Challenger Deep. At more than 36,000 feet down, it is the deepest spot in the world. That's a depth of nearly seven miles – a mile and a half deeper than Mount Everest is high.

People once thought that the ocean floor was flat and dull. Now they know better; the bottom of the ocean is much rougher than dry land. It has huge canyons, some of which are deep enough and large enough to hide the Rocky mountains. The ocean floor also has its own mountain ranges. They are massive; one such range is more than 31,000 miles long. **Circling the globe, it makes its way through all four of the world's oceans.**

The ocean has kept its secrets well. In some ways, it is harder to explore the seas than to explore the outer space. One reason is that a human being , without help, can dive down only about 10 feet. Beyond that depth, pressure starts to build on the lungs and inner ear. In any case, even the best diver can' t hold his or her breath longer than two or three minutes.

Today, of course, divers can go much deeper than ever before. Those who use scuba gear can go down more than 100 feet. Scuba divers rarely go below 150 feet, though, for there is too much pressure. Coming back up can also be a problem. The change in pressure can cause the bends. A bad case can be **fatal**. Wearing a pressurized

suit, however, a diver can go down about 1,400 feet. From that point to the deepest part of the ocean is still a long distance.

In 1960, Donald Walsh and Jacques Piccard climbed into a small metal sphere. It was a bathyscaphe- a watertight cabin used for deep- sea diving. Named *the Trieste*, the cabin carried nothing but the two men. It had no cameras to take pictures or arms to collect objects. It took Walsh and Piccard an hour and a half to descend 10,000 feet. Pressure at this depth was immense. After another hour, they were just 250 feet from the bottom of the ocean. Very slowly, they dropped down to the ocean floor. They had made it.

That event happened a long time ago. Science has made great progress since then. Yet no one has ever duplicated Walsh's and Piccard's feat. No one has even come close. The reason is money- the trips are too costly.

In addition, some people aren't sure that exploring the ocean is worth the effort. Many scientists feel that the deep sea has very little to offer. Also, going below 20,000 feet is not very interesting and is very expensive.

Others, however, disagree. Greg Stone, of the New England Aquarium, wants to go all the way down. He says, " We won't know what the ocean floor holds until we've been there"

(Adapted from Fry, E. B. *The last frontier. Reading Drills: Middle Level.* Illinois: Jamestown Publishers, 2000.)

Questions:

1. According to the passage, the author uses the first paragraph to _____ .
 - a. inform you of some of the great accomplishments of humans
 - b. describe the ocean abyss that it is truly Earth's great frontier
 - c. compare scientists' knowledge of Earth and space with their knowledge of the bottom of the sea
 - d. persuade people to explore many places on earth that are still unconquered

2. What does the word “ **abyss**” in line 4 mean ?
 - a. place of great depth under the sea
 - b. place under the ocean surface
 - c. place beyond the deepest land
 - d. place beneath the ocean floor
3. From the phrase “... it makes its way through all four of the world’s oceans”, we can imply that one of the mountain ranges is_____ .
 - a. as long as the depth of all four world’ s oceans combined
 - b. so large that it combines all four world’s oceans together
 - c. so large that it extends into all four world’ s oceans
 - d. as long as the area of all four world’ s oceans combined
4. Why is it harder to explore the seas than to explore the outer space?
 - a. People need more training to stay under the sea than in space.
 - b. Exploring the seas is much more dangerous than exploring the outer space.
 - c. Humans cannot withstand sea pressure below 10 feet without using protective equipment.
 - d. It’s more expensive to go below 20,000 feet.
5. From the last paragraph, which event can possibly happen next?
 - a. The scientists ignore the idea of exploring the ocean floor.
 - b. Some scientists continue finding the secret of the depth of the ocean.
 - c. The government provides the fund for exploring the depth of the sea.
 - d. The scientists explore the outer space rather than the ocean floor.
6. Which of the following best expresses the main idea of the selection ?
 - a. Scientists are seeking a better way to learn more about the bottom of the sea.
 - b. Scientists regard the exploring of the bottom of the sea as unimportance.
 - c. Scientists know little about the bottom of the sea , and disagree about whether to learn more.
 - d. Scientists try very hard to step on the ocean floor

7. According to the passage, why do scientists feel that people should not go below 20,000 feet?
- It is because the sea pressure is too great beyond that depth.
 - It is because there is nothing of interest beyond that depth and it costs too much to get there.
 - It is because only a watertight cabin can go down at that depth.
 - It is because the scientists are not sure whether there are any lives there.
8. What do you think “ it ” in line 8 refers to ?
-
9. According to the passage, what is the *Trieste* ?
-
10. What do you think we would find on the ocean floor if we were able to reach there?
(You can answer this question either in English or in Thai. However, answering in English is preferable.)
-
-
-

Part II (10 points)

Choose the best words given in *a, b, c, and d* to complete each blank.

A million years ago there were a lot more kinds of animal than there are now. Of course, some species disappear naturally. But today they become extinct faster than before. Animals are in danger from natural accidents. Some animals die because of small changes in the weather. But animals are also in danger from human beings. We can not protect animals – or people – from accidents or changing weather. But we can review our behaviour and change that.

We put new buildings on empty land and also do not think about animals' lives. We ____ (1) ____ new roads. We move rivers. We take away trees.

Sometimes ____ (2) ____ take wild animals from their natural home to a different ____ (3) ____ . In this new home, other animals do not know the ____ (4) ____ and are not afraid of it. Black rats went by ____ (5) ____ from Asia to the Galapagos Islands and killed many different ____ (6) ____ of bird. Some of those birds lived nowhere but this ____ (7) ____ . But after the rats came they disappeared. Some visitors to ____ (8) ____ parks take pictures of animals but other visitors hunt and ____ (9) ____ them. They do not kill the animals for food, but ____ (10) ____ they like hunting.

In many countries , people can also make income from animals. Elephants die because people want ivory. Many rhinoceroses die because people want to buy their beautiful horns. Many bigger mammals are in danger because their coats are beautiful and some people would like to have them to put in their houses, or to wear.

(Adapted from Hopkins, A. and Joc, P. **Animals in Danger**. Oxford: Oxford University Press, 1996.)

- | | | | | |
|----|----|-----------|----|-------------|
| 1. | a. | upgrade | c. | dump |
| | b. | construct | d. | change |
| 2. | a. | strangers | c. | rangers |
| | b. | hunters | d. | challengers |
| 3. | a. | upcountry | c. | environment |
| | b. | family | d. | colony |
| 4. | a. | enemy | c. | invader |
| | b. | newcomer | d. | fellow |
| 5. | a. | ship | c. | submarine |
| | b. | aircraft | d. | wagon |
| 6. | a. | kinds | c. | races |

- | | | | | |
|-----|----|------------|----|------------|
| | b. | population | d. | herds |
| 7. | a. | country | c. | island |
| | b. | frontier | d. | nation |
| 8. | a. | wildlife | c. | ecological |
| | b. | sanctuary | d. | greenland |
| 9. | a. | feed | c. | beat |
| | b. | kill | d. | poison |
| 10. | a. | because | c. | for |
| | b. | and | d. | or |

Part III (10 points)

Read the following passage and identify the main idea and supporting detail. If the statement is a main idea, write “ M ” in front of it. But if the statement is a supporting detail, write “ S ” in front of it.

Everybody has stress. It's a part of our everyday lives. The important thing to know is that there are two kinds of stress : acute (or short – term) and chronic (or long - term). Fighting with your friend or studying for an exam might cause you acute stress. But acute stress is not dangerous, since it doesn' t last long.

It's the second type – chronic stress – that we should be careful of. It causes serious health problems, like heart disease and cancer. Indeed, chronic stress can even kill you !

Chronic stress comes from the way we live. Some people work too hard for a long period of time. The Japanese even have a word meaning “ sudden death form overwork” : *karoshi*. A bad environment, such as working in smoky offices, driving to and from work in heavy traffic for one or two hours, or taking crowded commuter trains, can also cause chronic stress. Or it may come from working with people you don't like.

How do people deal with chronic stress? Some people eat too much, or eat sweets too often, and some people try to relax by drinking alcohol. Unfortunately, these ways make the problem of stress worse, not better. Instead of feeling better, people who eat or drink too much become sick or fat.

There are better ways to control chronic stress. One way is to take medicine to relax. But taking medicine for a long time can cause other problems. Perhaps the best way to fight chronic stress is to control our lifestyle. We should look at the way we live. Regular exercise is helpful. It keeps the heart healthy and helps us stay physically fit. In addition, we should be careful about what we eat and drink. We should not eat too many foods that have a lot of fat or sugar.

What about your life style? Are you overworked? Are you always tired? Do you take time out to enjoy life? Do you exercise regularly ? What about your diet? Maybe we can't avoid acute stress, but let's all try to avoid chronic stress – it's killer!

(Adapted from Day, R. et al. A silent killer. **Journeys: Reading 3**. Singapore: Prentice-Hall ELT, 1999.)

Statements :

- ___1. Everybody has stress.
- ___2. The important thing to know is that there are two kinds of stress – acute and chronic stress .
- ___3. Fighting with your friend or studying for an exam might cause you acute stress.
- ___4. Chronic stress is more serious than acute stress.
- ___5. Chronic stress causes serious health problems, like heart disease and cancer .
- ___6. Chronic stress comes from the way we live .
- ___7. Some people work too hard for a long period of time.
- ___8. Working in smoky offices, driving to and from work in heavy traffic for one or two hours or taking crowded commuter trains can cause chronic stress.
- ___9. People who eat or drink too much become sick or fat.
- ___10. We should not eat too many foods that have a lot of fat or sugar.



ภาคผนวก ฉ
การวิเคราะห์ความยากง่ายของบทอ่าน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การวิเคราะห์ความยากง่ายของบทอ่าน

กราฟการคำนวณค่าความยากง่ายของบทอ่านของ Fry's Readability Graph

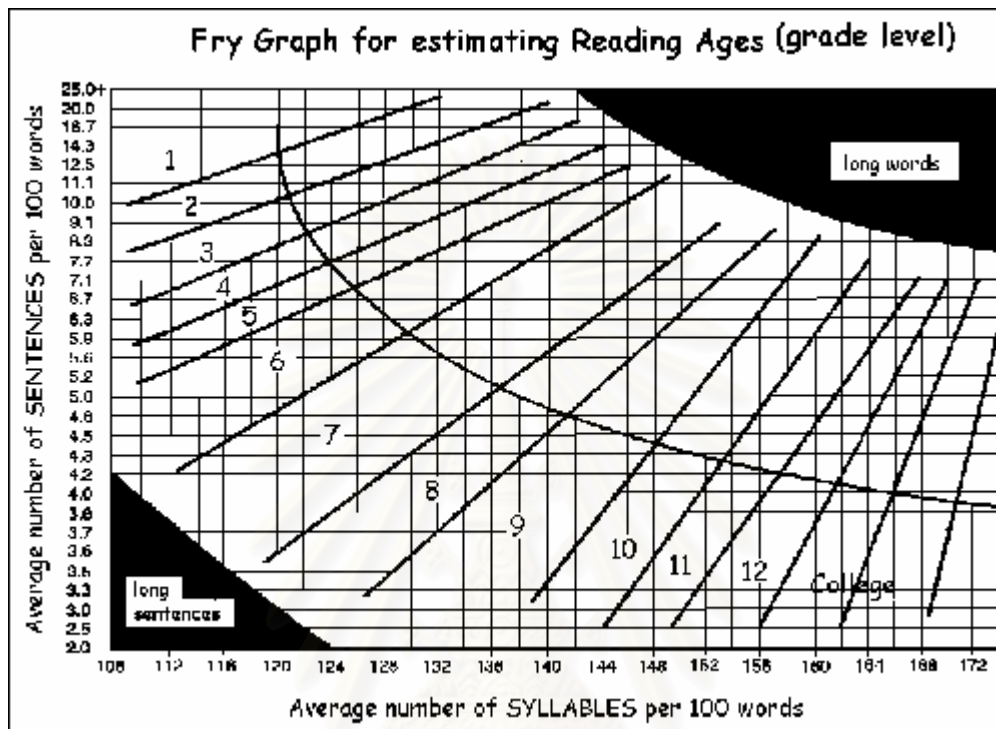
สูตรคำนวณค่าความยากง่ายนี้ Edward Fry (1977) เป็นผู้คิดค้นขึ้นเพื่อใช้เทียบค่าความยากง่ายของบทอ่านกับระดับชั้นประถม 1 ถึงระดับมหาวิทยาลัย ซึ่งใช้กับนักเรียนในประเทศอเมริกา ที่อ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ ตัวแปรที่ใช้วัดระดับความยากง่ายนี้ได้แก่ ความยาวของประโยค ดูจากจำนวนประโยคทั้งหมดในย่อหน้า ส่วนความยาวของคำตัดสินจากการนับจำนวนพยางค์ทั้งหมดในย่อหน้าดังวิธีการคำนวณ ดังนี้

1. นับจำนวนคำศัพท์ใน 1 ย่อหน้าที่มีคำทั้งหมด 100 คำพอดี เริ่มต้นนับตั้งแต่ประโยคแรกของแต่ละย่อหน้า
2. นับจำนวนประโยคทั้งหมดในย่อหน้าที่ได้นับคำศัพท์ไว้ 100 คำแล้ว
3. นับจำนวนพยางค์ของคำ 100 คำ ใน 1 ย่อหน้า
4. เขียนกราฟจากความยาวของประโยค และจำนวนพยางค์ ตำแหน่งที่เส้นมาตัดกัน จะบอกระดับชั้นของบทอ่านนั้น ดังภาพที่ 1

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

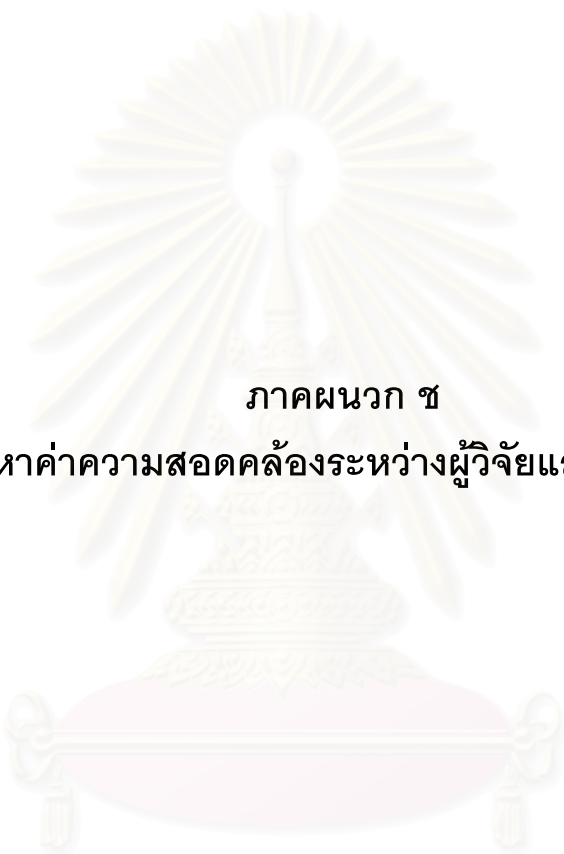
ภาพที่ 1

Graph for Estimating Readability



(Fry, E. Elementary Reading Instruction. New York: McGraw-Hill, 1977)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ช
การหาค่าความสอดคล้องระหว่างผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางแสดงความถี่ และค่าร้อยละของความแตกต่างในการวิเคราะห์การใช้กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษของผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย

กลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ	ความถี่ของผู้วิจัย	ความถี่ของผู้ช่วยวิจัย	ร้อยละของผู้วิจัย	ร้อยละของผู้ช่วยวิจัย	ร้อยละของความแตกต่าง
1. กลวิธีการแปล	1175	1177	18.06	18.06	0.00
2. กลวิธีการสรุปความ	400	397	6.14	6.09	0.05
3. กลวิธีการอ้างอิง	876	877	13.46	13.45	0.01
4. กลวิธีการทำนายเรื่องที่เกิดขึ้นต่อไป	10	10	0.15	0.15	0.00
5. กลวิธีการมีปฏิกิริยาโต้ตอบกับเรื่องที่อ่าน	41	42	0.63	0.64	0.01
6. กลวิธีการหาใจความสำคัญ	16	18	0.24	0.27	0.03
7. กลวิธีการใช้ความรู้เดิม	445	449	6.83	6.89	0.06
8. กลวิธีการแสดงความรู้สึกร่วม	78	77	1.19	1.18	0.01
9. กลวิธีการตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน	56	56	0.86	0.85	0.01
10. กลวิธีการตรวจสอบความเข้าใจตนเอง	1091	1092	16.76	16.75	0.01
11. กลวิธีการแสดงความมั่นใจตนเอง	70	72	1.07	1.10	0.03
12. กลวิธีการแก้ไขความเข้าใจ	23	23	0.35	0.35	0.00
13. กลวิธีการอ่านซ้ำ	80	79	1.22	1.21	0.01
14. กลวิธีการอ่านช้าลง	12	11	0.18	0.16	0.02
15. กลวิธีการใช้ความรู้ด้านโครงสร้างไวยากรณ์	110	113	1.69	1.73	0.04
16. กลวิธีการอ่านแบบข้ามคำ	13	12	0.19	0.18	0.01
17. กลวิธีการอ่านแบบกวาดสายตา	28	25	0.43	0.38	0.05
18. กลวิธีการทำเครื่องหมายขีดเส้นใต้ วงกลม หรืออื่นๆ	1	1	0.01	0.01	0.00
19. กลวิธีการเลือกอ่านเฉพาะที่เพื่อหาคำตอบ	155	160	2.38	2.45	0.07
20. กลวิธีการตั้งเป้าหมายในการเรียน	3	3	0.04	0.04	0.00
21. กลวิธีการใช้บริบทหรือตัวชี้แนะ	1143	1140	17.56	17.49	0.07
22. กลวิธีที่ช่วยในการทำแบบสอบ	540	542	8.30	8.31	0.01
23. กลวิธีการประเมินความเข้าใจในการอ่าน	140	140	2.15	2.14	0.01
รวม					0.51

$$\begin{aligned}
 R &= \frac{P_o - P_e}{1.00 - P_e} \\
 P_e &= \frac{1.00 - 0.51}{100} = 1.00 - 0.0051 = 0.99 \\
 &= \left[\frac{18.06}{100} \right]^2 + \left[\frac{18.06}{100} \right]^2 = (0.1806)^2 + (0.1806)^2 \\
 &= 0.03 + 0.03 = 0.06 \\
 R &= \frac{0.99 - 0.06}{1.00 - 0.06} = \frac{0.93}{0.94} = 0.98
 \end{aligned}$$

นั่นคือ ค่าร้อยละของความสอดคล้องเป็น 98

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวดวงพร จริจิตไพบูลย์ เกิดเมื่อวันที่ 12 พฤศจิกายน พ.ศ. 2521 ที่จังหวัด กรุงเทพมหานคร ได้รับปริญญาศิลปศาสตรบัณฑิต วิชาเอกภาษาอังกฤษ จากคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ เมื่อปีการศึกษา 2542 และเข้ารับการศึกษาคณะศึกษาศาสตร์ สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อปีการศึกษา 2543



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย