



บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่อง "ผลของการใช้คำถามแบบคำต่อคำและแบบมโนทัศน์ที่มีต่อความเข้าใจและการระลึกได้ในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3" ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยต่าง ๆ ซึ่งจะนำเสนอตามลำดับต่อไปนี้

1. ความหมายของการอ่าน
2. องค์ประกอบของการอ่าน
3. การวัดความเข้าใจในการอ่าน
4. การใช้คำถามในการอ่าน
 - 4.1 คำถามแบบคำต่อคำ
 - 4.2 คำถามแบบมโนทัศน์
 - 4.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - งานวิจัยในประเทศ
 - งานวิจัยต่างประเทศ
5. การระลึกได้
 - 5.1 ความหมายของการระลึกได้
 - 5.2 การวัดผลการระลึกได้
 - 5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - งานวิจัยในประเทศ
 - งานวิจัยต่างประเทศ

ความหมายของการอ่าน

การอ่านเป็นทักษะรับสารที่ต้องอาศัยกระบวนการแปลความหมายของสารที่เป็นหน่วยย่อย ประกอบกับกระบวนการสร้างเครือข่ายความหมายที่ใช้ความรู้ของผู้อ่านเป็นพื้นฐานของความเข้าใจ ปฏิสัมพันธ์ของกระบวนการทั้งสองนี้ทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจ (อัจฉรา วงศ์โสธร 2538 : 147-148) นอกจากนี้การอ่านยังเป็นทักษะที่ยุ่งยากซับซ้อนเพราะการอ่านเป็นกิจกรรมที่ต้องใช้ความคิด และความสามารถเพื่อทำความเข้าใจในสารที่สื่อในรูปของการเขียน (สุภัทรา อักษรานุกเคราะห์ 2532 : 83) และได้มีผู้ให้ความหมายของการอ่านไว้ต่าง ๆ ดังนี้

ลาร์รี เอ แฮร์ริส และคาร์ล บี สมิธ (Larry A. Harris and Carl B. Smith 1976 : 56-58) ได้ให้ความหมายของการอ่านว่า การอ่านหมายถึงการแลกเปลี่ยนความคิด ระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่าน โดยที่ผู้อ่านจะพยายามใช้ประสบการณ์เดิมและความรู้ทางภาษาที่มีอยู่ในการ แปลความหมายสิ่งที่อ่าน

เฮซ จี วิดโดว์สัน (H.G. Widdowson 1979 : 79) ให้ความหมายของการอ่านว่า การอ่านหมายถึงการมีปฏิริยาโต้ตอบระหว่างผู้เขียนและผู้อ่าน เป็นกระบวนการในการสื่อ ความหมายของความคิด อารมณ์ และความรู้สึกต่าง ๆ ที่ผู้เขียนต้องการจะถ่ายทอดไปยังผู้อ่าน

ซัลวา อิบราฮิม (Salwa Ibrahim 1979 : 187-198) กล่าวว่าสรุปว่าการอ่าน หมายถึงการเรียบเรียงข้อมูลที่ต้องอาศัยความรู้เรื่องศัพท์ โครงสร้างทางไวยากรณ์ ความสัมพันธ์ ระหว่างประโยคและนอกจากนั้นผู้อ่านยังต้องมีทักษะในการเดาความคิดและรูปแบบการเรียบเรียง ภาษาที่ผู้เขียนพยายามถ่ายทอดไว้ในงานเขียนนั้น

เบิร์ต เอ มอริส และนี สจิวท โดร์ (Bert A. Morris and Nea. Stewart Dore 1984 : 48) ได้อธิบายความหมายของการอ่านว่า การอ่านหมายถึงกระบวนการซึ่งผู้อ่าน รับรู้ข้อมูลข่าวสารที่ถูกเสนอไว้ในรูปรหัสพิเศษ โดยที่ผู้เขียนเป็นผู้ส่งข่าวและผู้อ่านเป็นผู้แปลรหัส เหล่านั้นตามความรู้และประสบการณ์เดิมของตนเอง ทำให้เกิดความเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่าน

ซึ่งถือว่าเป็นเป้าหมายหลักของการอ่าน

เอ็ดดี้ วิลเลียมส์ (Eddie Williams 1986 : 2) ให้ความหมายของการอ่านว่า การอ่านหมายถึงกระบวนการที่ผู้อ่านมองเห็นและทำความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน การอ่านอย่างมีประสิทธิภาพนั้นหมายถึงการอ่านเป็นกลุ่มคำ และเลือกที่จะทำความเข้าใจกับส่วนหนึ่งส่วนใดของข้อความ มิใช่เนื้อความทั้งหมด

แฟรงค์ สมิธ (Frank Smith 1982 อ้างถึงใน William Grabe 1986 : 25-48) กล่าวสรุปว่า การอ่านหมายถึงกระบวนการของการตีความ และการทำความเข้าใจกับงานเขียน โดยที่ผู้อ่านพยายามหาคำตอบให้กับคำถามที่เกิดขึ้นในขณะที่อ่านงานเขียนนั้น

อู บี เบเนดิโอ (U.B Gbenedio 1986 : 46-51) กล่าวสรุปถึงความหมายของการอ่านว่า การอ่านหมายถึงการกระทำกิจกรรมที่ซับซ้อนที่ประกอบด้วยการกระทำ 4 อย่าง คือ การรับรู้คำหรือกลุ่มคำ การรับรู้ความหมายของคำหรือกลุ่มคำ การมีปฏิริยาโต้ตอบทางความคิดต่อคำและกลุ่มคำ การผสมผสานความคิดต่อคำหรือกลุ่มคำในบทอ่านนั้นๆ เพื่อให้เกิดความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน

จูเลีย วิลเลียมสัน (Julia Williamson 1988 : 7-8) กล่าวสรุปว่า การอ่านหมายถึงกระบวนการการมีปฏิสัมพันธ์และการตีความ กล่าวคือ ในการอ่านนั้นผู้อ่านจะต้องมีปฏิสัมพันธ์กับเรื่องที่อ่าน ซึ่งการที่ผู้อ่านจะสามารถตีความในเรื่องที่อ่านได้มากน้อยเท่าใดนั้นขึ้นอยู่กับความรู้เดิม (Schemata) และความสามารถในการคาดเดา (Expectation) ของผู้อ่าน

เบธ แอนน์ เฮิร์แมน (Beth Ann Hermann 1990 : 81-96) ให้ความหมายของการอ่านว่า การอ่านเป็นกระบวนการการแปลความที่ผู้อ่านต้องมีความตระหนักในกระบวนการคิด และสามารถควบคุมกระบวนการคิดอย่างมีเหตุผลในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน กล่าวคือ ผู้อ่านต้องรู้จักนำความรู้เดิมมาช่วยในการคาดคะเนเนื้อหาที่อ่าน ประเมินความเข้าใจโดยตรวจสอบว่าสิ่งที่คาดคะเนไว้ตรงกับข้อความที่ปรากฏหรือไม่ นอกจากนั้นผู้อ่านยังต้องเดาความหมายของศัพท์

ที่ยากอย่างมีเหตุผลจากปริบท อ่านซ้ำเมื่อพบข้อความที่ไม่เข้าใจ และใช้เหตุผลในการสรุปเนื้อหาของบทอ่านนั้น เป็นต้น

เคนเนธ เอส กูดแมน (Kenneth S. Goodman 1990 : 11-23) ได้ให้ความหมายของการอ่านว่า การอ่านหมายถึงกระบวนการภาษาด้านรับสาร และเป็นกระบวนการภาษาศาสตร์เชิงจิตวิทยา โดยเริ่มจากการที่ผู้เขียนเขียนความหมายที่ต้องการสื่อโดยใช้ตัวอักษร และจบลงด้วยความหมายที่ผู้อ่านเป็นผู้สร้างขึ้นมา มีการปฏิสัมพันธ์กันระหว่างภาษาและความคิดในกระบวนการอ่าน โดยที่ผู้เขียนถ่ายทอดความคิดออกมาเป็นรูปของภาษา และผู้อ่านถอดความภาษานั้นออกมาเป็นความคิด

จากการให้ความหมายของนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านดังกล่าวอาจสรุปได้ว่าการอ่านเป็นกระบวนการด้านรับสาร เป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านกับผู้เขียนซึ่งผู้เขียนได้ถ่ายทอดความรู้สึนึกคิดของตนเองลงในบทอ่านนั้นโดยผ่านตัวอักษร ซึ่งการที่ผู้อ่านจะสามารถแปลความคิดหรือเกิดความเข้าใจในสิ่งนั้น ต้องอาศัยความรู้ในด้านต่าง ๆ เช่น ความรู้ในด้านศัพท์ กลุ่มคำ ความสัมพันธ์ระหว่างประโยค และนอกจากนั้น การอ่านยังเป็นกระบวนการผสมผสานความคิด ตลอดจนการนำเอาประสบการณ์เดิมของตนมาคาดเดาในสิ่งที่จะเกิดขึ้น หรือคาดเดาความคิดของผู้เขียนในสิ่งที่ต้องการสื่อด้วย เช่นกัน

องค์ประกอบของการอ่าน

ด้วยเหตุที่จุดมุ่งหมายของการอ่านมิใช่การอ่านออกเสียงได้ถูกต้องเท่านั้น ในการสอนอ่าน ไม่ว่าผู้อ่านจะอ่านอย่างไรและด้วยจุดประสงค์ใดก็ตาม สิ่งสำคัญที่ถือว่าเป็นจุดประสงค์หลักคือ "ความเข้าใจ" ที่มีต่อเรื่องที่อ่าน ซึ่งความเข้าใจในการอ่านนี้ถือว่าเป็นหัวใจของการอ่าน (Dianne Lapp and James Flood 1984 : 126) การที่ผู้อ่านจะเกิดความเข้าใจได้มากน้อยเพียงใดนั้น เคนเน็ธ เอส กูดแมน (Kenneth S. Goodman 1971 : 75) ได้ให้ทัศนะว่าขึ้นอยู่กับองค์ประกอบที่สำคัญ 4 ประการ คือ

1. ความรู้ทางภาษา (Linguistic knowledge) ผู้อ่านจะเรียนรู้ความสัมพันธ์

ระหว่างเสียงกับตัวอักษรและความหมายของคำก่อนในระยะแรก จนกระทั่งเมื่อผู้อ่านมีประสบการณ์ในการอ่านมากขึ้นก็จะสามารถอ่านเพื่อความเข้าใจได้มากขึ้น เช่นกัน

2. ประสบการณ์และความรู้เกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน (Schema) ได้แก่ความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาและความรู้เดิมที่ผู้อ่านมีอยู่

3. ความสมบูรณ์ของเนื้อเรื่องหรืองานเขียนนั้น (Conceptual or semantic completeness) หากเนื้อเรื่องที่อ่านนั้นขาดความสมบูรณ์ ผู้อ่านจะไม่เข้าใจ ยกเว้นในกรณีที่ผู้อ่านมีพื้นฐานเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านมาก่อน

4. ความสามารถในการวิเคราะห์งานเขียน (Text schema) งานเขียนแต่ละชิ้นมีลักษณะของโครงสร้างที่แตกต่างกัน และยังสะท้อนให้เห็นถึงความเชื่อ คลอบคณวัฒนธรรมของผู้เขียนด้วย ถ้าหากงานเขียนนั้นเสนอเรื่องราวที่แตกต่างไปจากวัฒนธรรมและประสบการณ์เดิมของผู้อ่านแล้ว การอ่านก็จะไม่ประสบผลสำเร็จ

คาโลส อัลเฟรโด โยริโอ (Carlos Alfredo Yorio 1971 : 107-115) กล่าวว่าความสำเร็จของการอ่านขึ้นอยู่กับปัจจัย 4 ประการ คือ

1. ความรู้เกี่ยวกับตัวภาษาที่อ่าน (Knowledge of the language)
2. ความสามารถของผู้อ่านในการทำนาส หรือเดาเนื้อหาที่อ่านเพื่อที่จะเลือกข้อมูลที่ต้องการ
3. ความสามารถในการจดจำตัวชี้แนะต่าง ๆ ที่อ่านผ่านมาแล้ว
4. ความสามารถในการเชื่อมโยงตัวชี้แนะต่าง ๆ ที่ได้เลือกแล้วเข้าด้วยกัน

เฟรด เจ สโกลเนล (Fred J. Schonel 1975 : 155) ได้กล่าวสรุปว่า การที่ผู้อ่านจะสามารถเข้าใจและตีความสิ่งที่อ่านได้นั้น ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบที่สำคัญ 4 ประการ ได้แก่

1. ระดับสติปัญญา
2. ความรู้ด้านคำศัพท์
3. ภูมิหลังด้านความรู้ และประสบการณ์
4. วัตถุประสงค์ ซึ่งเป็นแรงจูงใจให้เกิดความต้องการที่จะเข้าใจ

โรนัลด์ วอร์ดฮาฟ (Ronald Wardhaugh, cited in Betty Wallace Robinett 1978 : 136) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่สำคัญที่จะทำให้เกิดความเข้าใจในการอ่านว่าควรประกอบด้วยความรู้ต่าง ๆ ดังนี้

1. ความรู้เกี่ยวกับตัวชี้แนะที่มองเห็นได้ของการสะกดคำ (Visual clue of spelling) ซึ่งความรู้นี้ช่วยให้ผู้อ่านสามารถอ่านออกเสียงได้ถูกต้องตามตัวสะกดของคำ ซึ่งถือว่าเป็นความสามารถเบื้องต้นของกระบวนการอ่าน

2. ความรู้เกี่ยวกับความน่าจะเป็นไปได้ในการปรากฏ (Knowledge of probability of occurrence) ความรู้นี้ทำให้ผู้อ่านสามารถเดาความหมายของสิ่งที่อ่านเพราะคำต่าง ๆ ที่ปรากฏในข้อความที่อ่านจะปรากฏตามหลักไวยากรณ์

3. ความรู้เกี่ยวกับการนำบริบทไปใช้ (Contextual pragmatic knowledge) ความรู้นี้ทำให้ผู้อ่านสามารถคาดเดาความหมายของคำศัพท์จากคำอื่น ๆ หรือจากข้อความประกอบ

4. ความรู้ด้านโครงสร้างและความหมาย (Syntactic and semantic knowledge) ผู้อ่านจะต้องมีความรู้ทางภาษาเกี่ยวกับโครงสร้างของข้อความ และความหมายของคำ กลุ่มคำ หรือประโยคและข้อความ

เจ. แชพแมน (J. Chapman 1979 : 36-37) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่สำคัญในการอ่าน 3 ประการ คือ

1. ความรู้ด้านภาษาศาสตร์ที่ปรากฏในบทอ่าน (Text linguistics) การที่ผู้อ่านจะสามารถเข้าใจสิ่งที่อ่านได้นั้น ผู้อ่านจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับศัพท์เทคนิค โครงสร้างรูปประโยค วิธีการเขียน และลีลาการเขียนของผู้เขียน รวมทั้งคำที่ใช้เพื่อแสดงความสัมพันธ์ระหว่างประโยค (Notion of coherence) ของบทอ่านด้วย

2. ประสบการณ์ทั่วไปของผู้อ่าน (One's general experience) ผู้อ่านแต่ละคนจะมีประสบการณ์ในเรื่องต่าง ๆ มากน้อยแตกต่างกัน ซึ่งประสบการณ์เหล่านี้จะมีอิทธิพลต่อการอ่าน

3. ความรู้ในสาขาวิชาเฉพาะ (Specific content knowledge) ผู้อ่านสามารถนำความรู้ ความถนัดในสาขาวิชาใดวิชาหนึ่งของตนมาช่วยในการทำความเข้าใจกับบทอ่านได้

จูน เค. ฟิลลิปส์ (June K. Phillips 1984 : 285-296) ได้กล่าวสรุปถึงองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจสิ่งที่อ่านไว้ 2 ประการ คือ

1. ความรู้ความสามารถด้านภาษา
2. สติปัญญาของผู้อ่านหรือความสามารถในการใช้เหตุผลและความคิดต่อสิ่งที่อ่าน

แพทริก เจ. ฟินน์ (Patrick J. Finn 1985 : 156-163) ได้กล่าวสรุปถึงองค์ประกอบสำคัญในการอ่านไว้ดังนี้

1. ความรู้เกี่ยวกับภาษา (Knowledge of language) หมายถึงความรู้ในคำภาษาที่อ่าน ทั้งด้านโครงสร้างไวยากรณ์ (Syntax) และความหมาย (Semantic)
2. ความรู้รอบตัวของผู้อ่าน (Knowledge of the world) หมายถึงความรู้ในเรื่องต่าง ๆ และความรู้เฉพาะที่ปรากฏในบริบทนั้น ๆ
3. ความรู้เดิมของผู้อ่าน (The reader's schema) หมายถึงความรู้ที่เกิดจากการสั่งสมของประสบการณ์เดิมซึ่งทำให้ผู้อ่านแต่ละคนตีความหมายหรือเข้าใจเนื้อเรื่องที่อ่านแตกต่างกัน

แลร์รี เอ. แฮร์ริส และคาร์ล บี. สมิธ (Larry A. Harris and Carl B. Smith 1986 : 256-260) ได้แบ่งองค์ประกอบที่สำคัญที่ทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจในสิ่งที่อ่านได้ 2 ประการ คือ

1. องค์ประกอบภายในซึ่งเป็นเรื่องเกี่ยวกับจิตใจของผู้อ่าน ได้แก่ ความสนใจ แรงจูงใจ ทักษะ ความเชื่อ จุดมุ่งหมายในการอ่าน ตลอดจนความสามารถทางภาษาและความรู้ของผู้อ่านด้วย

2. องค์ประกอบภายนอก ซึ่งได้แก่ลักษณะของเรื่องที่อ่าน

คริสทีน พี. คาซาเนฟ (Christine P. Casanave 1987 : 2-3) ได้สรุปถึงองค์ประกอบที่สำคัญของการอ่านเพื่อความเข้าใจ คือ

1. ทักษะในการถอดรหัส (Decoding skill)
2. ความเหมาะสมของบทอ่าน ซึ่งหมายถึงบทอ่านที่เขียนขึ้นโดยใช้ไวยากรณ์ที่ผู้อ่าน

คุ้นเคย

3. การผสมผสานความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ของผู้อ่าน
4. การค้นคิดหาวิธีแก้ปัญหาหรือสงสัยของผู้อ่าน

แอนิตา อี วูล์ฟอล์ค (Anita E. Woolfolk 1990 : 254-255) ได้ให้ความเห็นว่ องค์ประกอบสำคัญที่ช่วยให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจในสิ่งที่อ่านนั้นคือ การที่ผู้อ่านตระหนัก (Awareness) ถึงกลวิธีที่ต้องใช้ในการทำความเข้าใจกับสิ่งที่อ่าน ซึ่งได้แก่

1. การอ่านเอาความหมายโดยรวมของบทอ่าน
2. การใช้อัตราเร็วในการอ่านให้เหมาะสมกับบทอ่าน
3. การรู้จักจับใจความสำคัญของบทอ่าน
4. การใช้ความรู้เกี่ยวกับคำเชื่อมประโยคต่าง ๆ
5. การนำความรู้เดิมมาใช้
6. การตีความจากบริบท
7. การใช้ความรู้เกี่ยวกับกลวิธีต่าง ๆ มาช่วยทำความเข้าใจกับสิ่งที่อ่าน

อรุณี วิริยะจิตรา (1982 : 78-81) ได้กล่าวสรุปองค์ประกอบสำคัญที่จะช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจประโยคที่ซับซ้อนได้ ซึ่งได้แก่

1. การวิเคราะห์ประโยคโดยการเรี้นรูปรูปประโยคแบบต่าง ๆ และรู้วิธีการแยกประโยคออกเป็นส่วน ๆ เพื่อหากริชาหลัก ประธาน กรรม หรือส่วนขยายที่ประกอบอยู่ในประโยคที่ซับซ้อน
2. ความรู้เรื่องเครื่องหมายวรรคตอนต่าง ๆ
3. ความรู้เรื่องการใช้คำอ้างอิง ทั้งนี้เพราะผู้เขียนมักหลีกเลี่ยงในการใช้คำที่ซ้ำกัน
4. ความรู้เรื่องคำที่ใช้แสดงความสัมพันธ์ระหว่างประโยค เช่น คำแสดงความเป็นเหตุเป็นผล แสดงความตรงข้าม ตลอดจนคำที่แสดงลำดับเหตุการณ์ เป็นต้น

จากคำกล่าวสรุปของนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญในการอ่านดังกล่าว อาจสรุปได้ว่า องค์ประกอบในการอ่านที่สำคัญที่ทำให้ผู้อ่านเข้าใจในสิ่งที่อ่านนั้น ประกอบด้วย การที่ผู้อ่านสามารถถอดรหัสสิ่งที่ผู้เขียนต้องการจะสื่อ ซึ่งได้แก่ความรู้ด้านภาษาศาสตร์ เช่น ความรู้ด้านคำศัพท์ต่าง ๆ

รวมถึงคำศัพท์เทคนิคเฉพาะ ความรู้ในเรื่องคำที่แสดงความสัมพันธ์ของประโยค คำอ้างอิง และนอกจากนั้น ยังมีองค์ประกอบอื่น ๆ เช่น ระดับสติปัญญาของผู้อ่านในการที่จะใช้เหตุผลและความคิดต่อสิ่งที่อ่าน การรู้จักกลวิธีที่จะทำให้อ่านเข้าใจสิ่งที่อ่าน เช่น การวิเคราะห์งานเขียน การวิเคราะห์รูปประโยค การหาวิธีแก้ข้อสงสัยในขณะที่อ่าน การคาดคะเนสิ่งที่จะเกิดขึ้นในเรื่องที่อ่าน การนำบริบทไปใช้เพื่อหาความหมายของคำหรือประโยค การอ่านเอาความหมายโดยรวมและการจับใจความสำคัญในเรื่องที่อ่าน และยิ่งไปกว่านั้นความสมบูรณ์ของเนื้อหาและความสนใจของผู้อ่านยังเป็นองค์ประกอบสำคัญที่จะทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจในสิ่งที่อ่านอีกด้วย

การวัดความเข้าใจในการอ่าน

ในการวัดความเข้าใจในการอ่านนั้น ได้มีผู้เชี่ยวชาญด้านการทดสอบให้ความคิดเห็นไว้ ดังนี้

เดวิด พี แฮร์ริส (David P. Harris 1969 : 59-60) ได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับการทดสอบความเข้าใจในการอ่านว่าควรครอบคลุมความสามารถในการอ่าน 3 ด้าน คือ

1. ด้านภาษาและสัญลักษณ์ (Language and graphic symbol) ความสามารถในด้านนี้จะทำให้เกิดความเข้าใจความหมายส่วนใหญ่ของคำที่ปรากฏในบทอ่าน การรู้จักความหมายของคำศัพท์จากบริบท การเข้าใจระบบคำและประโยคจากลักษณะของภาษาเขียน การเข้าใจเครื่องหมายต่าง ๆ เป็นต้น

2. ด้านความคิด (Idea) หมายถึงความสามารถในการระบุดูจุดประสงค์ของผู้เขียน สามารถระบุใจความหลักและใจความย่อยที่มาสืบสนับสนุน ตลอดจนสามารถสรุปและอนุมานความจากสิ่งที่อ่าน

3. ด้านอารมณ์และลีลาของเนื้อหาที่อ่าน (Tone and style) คือความสามารถในการบอกถึงทัศนคติของผู้เขียนต่อเรื่องที่อ่าน สามารถที่จะเข้าใจอารมณ์ของเรื่อง สามารถระบุแนวทางเขียนของผู้เขียนได้

โรเจอร์ ที เลนนอน (Roger T. Lennon 1972 : 26-31) ได้เสนอแนะเกณฑ์ที่ใช้วัดความเข้าใจในการอ่านไว้ ดังนี้

1. ความรู้เกี่ยวกับคำโดยทั่ว ๆ ไป ซึ่งจะเป็นพื้นฐานสำคัญที่จะนำไปสู่การบรรลุถึงความสามารถระดับสูงของการอ่านทั่วไป
2. ความเข้าใจเรื่องราวที่ปรากฏอย่างเด่นชัด กล่าวคือ การเข้าใจความหมายตามตัวอักษร และความสามารถในการตีความเรื่องที่อ่านตามลำดับ
3. ความเข้าใจความหมายที่แฝงอยู่ในข้อความที่อ่าน หมายถึง ความสามารถในการให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน ความสามารถในการคาดการณ์เกี่ยวกับผลที่ตามมา ความสามารถในการทราบถึงความคิดสำคัญและการจัดลำดับความคิด ความสามารถในการเข้าใจความหมายที่แฝงอยู่ของข้อความที่อ่านโดยได้ข้อสรุปหรือหลักเกณฑ์จากเรื่องที่อ่าน
4. ความซาบซึ้ง หมายถึงความสามารถในการทราบถึงจุดมุ่งหมายของผู้เขียน การทราบถึงอารมณ์ และเข้าใจวิธีการที่ทำให้ผู้เขียนบรรลุจุดมุ่งหมายในการเขียน

จากตัวอย่างที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นว่า ในการวัดความเข้าใจในการอ่านนั้นต้องคำนึงถึงองค์ประกอบของความสามารถในการอ่านหลาย ๆ ด้าน ได้แก่ ความสามารถในการเข้าใจความหมายของคำศัพท์และประโยคตามบริบท เข้าใจสัญลักษณ์ทางภาษาที่ใช้ เข้าใจโครงสร้างประโยค เข้าใจความหมายโดยรวม สามารถสรุปความและอนุมานความ สามารถจับใจความสำคัญและใจความสนับสนุน เข้าใจความหมายโดยตรงตามตัวอักษรและความหมายแฝง สามารถคาดการณ์เกี่ยวกับผลที่ตามมา และนอกจากนั้นยังวัดความสามารถในการทราบจุดประสงค์ของผู้เขียน บอกทัศนคติของผู้เขียน ระบุวิธีการและแนวการเขียนของผู้เขียน เข้าใจอารมณ์ของเรื่องที่อ่าน ตลอดจนสามารถแสดงความคิดเห็นต่อเรื่องที่อ่าน และสามารถอ่านอย่างวิเคราะห์วิจารณ์ได้

การใช้คำถามในการอ่าน

การเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ การใช้คำถามของครูมีความสำคัญอย่างมาก เพราะจุดมุ่งหมายของการสอนวิชาภาษาอังกฤษนั้นมุ่งหวังให้ผู้เรียนมีความสามารถใช้ภาษาในการสื่อความหมายเป็นสำคัญ การถามถือว่าเป็นรูปแบบของการสื่อสารระหว่างคน 2 คน โดยผู้ถามต้องการทราบบางสิ่งจากผู้ตอบ และผู้ตอบก็จะพยายามตอบในสิ่งที่ตนเองทราบ จากการ

แลกเปลี่ยนข้อมูลในลักษณะดังกล่าวทำให้การสื่อสารเกิดขึ้น (Robin M. Hogart 1982 : 67) การใช้คำถามก่อให้เกิดการสนทนา อภิปราย และนำไปสู่การสื่อสารอย่างแท้จริงในห้องเรียนภาษา (Michael Long 1981 : 155) นอกจากนี้การใช้คำถามในห้องเรียน ยังเป็นการให้ข้อมูลที่ผู้เรียนเข้าใจ (Comprehension input) คำถามจึงเป็นตัวกลางที่สำคัญที่ก่อให้เกิดการสื่อสารและพัฒนาการของความสามารถทางภาษาในตัวผู้เรียน (Leo Van Lier 1988 : 222) โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการพัฒนาทักษะอ่านซึ่งถือว่าการถามเป็นเครื่องมือสำคัญในการสอนของครู ไม่ว่าจะเป็นคำถามทางวาทะหรือคำถามที่เป็นลายลักษณ์อักษรโดยที่คำถามของครูจะเป็นตัวกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดและนำไปสู่การเขียนอย่างสร้างสรรค์ (Richard C. Vacca 1981 : 109) นอกจากนี้ คำถามที่มีประสิทธิภาพยังช่วยพัฒนาทัศนคติของผู้เรียน (Helene M. Anthony and Taffy E. Raphael 1989 : 247) และความรู้ที่ได้จากการใช้คำถามในการอ่าน จะคงทนกว่าความรู้ที่ได้จากการสอนอย่างอื่น (Dolores Durkins 1981 : 23-41)

จากข้อความที่กล่าวข้างต้น จะเห็นได้ว่าคำถามมีความสำคัญต่อการเรียนการสอน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการเรียนการสอนทักษะอ่าน และนอกจากนี้ยังมีผู้กล่าวถึงคำถามที่ใช้ในการอ่านในหลายลักษณะแตกต่างกันออกไป ดังนี้

โจเซฟ เอฟ กาลลาฮาล และเล็ซวาร์ดี เฮย์ คลีค (Joseph F. Gallahan and Leonard H. Clark 1982 : 148-149) ได้กล่าวสรุปถึงจุดประสงค์ของการใช้คำถามของครูในการเรียนการสอนอ่านไว้ ดังนี้

1. เพื่อค้นหาว่านักเรียนไม่รู้อะไรบ้าง
2. เพื่อค้นหาว่านักเรียนเข้าใจสิ่งที่เรียนหรือไม่
3. เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดของนักเรียน
4. เพื่อจูงใจให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้
5. เพื่อให้ให้นักเรียนฝึกการใช้ความคิด
6. เพื่อให้ให้นักเรียนได้จัดระบบของความรู้ที่ได้
7. เพื่อช่วยในการแปลความหมายข้อมูล
8. เพื่อย้ำประเด็นสำคัญ
9. เพื่อให้ให้นักเรียนเห็นความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผล

10. เพื่อค้นหาความสนใจของนักเรียน
11. เพื่อพัฒนาความรู้ของนักเรียนให้ลึกซึ้ง
12. เพื่อทบทวนความรู้
13. เพื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนกล้าแสดงออก
14. เพื่อให้ให้นักเรียนคิดอย่างมีระบบ
15. เพื่อแสดงความคิดริเริ่มและความขัดแย้งทางความคิดของนักเรียน
16. เพื่อสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน
17. เพื่อวินิจฉัยการเรียนของนักเรียน
18. เพื่อประเมินผลการสอนของครูและการเรียนของนักเรียน
19. เพื่อจูงใจให้นักเรียนเกิดความสงสัย

เจฟฟรีย์ ไบรตัน และคณะ (Geoffrey Broughton and others 1990 : 100)

ได้กล่าวสรุปถึงคำถามที่ใช้ในการอ่านว่า คำถามทำให้ผู้เรียนเกิดความสนใจในบทเรียนและช่วยผู้เรียนเกิดความต้องการที่จะแลกเปลี่ยนความคิดเห็นของคนเกี่ยวกับเรื่องนั้น ๆ และนอกจากนั้นคำถามยังก่อให้เกิดการอภิปรายในชั้นเรียนอีกด้วย

จากคำถามเกี่ยวกับความสำคัญของคำถามกับการเรียนการสอนทักษะอ่านดังกล่าวสามารถสรุปได้ว่า คำถามมีบทบาทต่อการเรียนการสอนเป็นอย่างยิ่ง ทั้งในด้านการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน การกระตุ้นให้ผู้เรียนติดตามบทเรียน การกระตุ้นให้ผู้เรียนได้พัฒนาความคิด ตลอดจนมีประโยชน์ในการประเมินผลการเรียนว่าผู้เรียนประสบผลสำเร็จในการเรียนหรือไม่ ควรได้รับการปรับปรุงแก้ไขด้านใด

นอกจากคำถามมีบทบาทสำคัญในการเรียนการสอนโดยเฉพาะอย่างยิ่งในการเรียนการสอนอ่านดังที่ได้กล่าวมาแล้ว ลักษณะของคำถามยังมีผลต่อการอ่านด้วยเช่นกัน การใช้คำถามที่ไม่เหมาะสม นอกจากจะไม่สามารถพัฒนาทักษะการอ่านได้แล้ว ยังอาจสร้างพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ให้เกิดกับตัวผู้เรียนอีกด้วย (David P. Pearson and Dale D. Johnson 1978 : 137) ซึ่งคำถามได้ถูกจัดแบ่งเป็นประเภทต่าง ๆ โดยอาศัยลักษณะของความคิดเป็นหลัก

กล่าวโดยสรุปได้แก่คำถามชั้นต่ำหรือคำถามประเภทแคบหรือคำถามแบบคำต่อคำ หรือคำถามระดับง่าย ซึ่งเป็นคำถามที่ถามขึ้นความรู้ความจำ และอีกประเภทหนึ่ง คือ คำถามชั้นสูงหรือคำถามแบบกว้าง หรือคำถามระดับฮาก ซึ่งเป็นคำถามที่ถามมากกว่าความรู้ความจำ ผู้ตอบต้องใช้ความคิดความเข้าใจนำมาประยุกต์ใช้เพื่อที่จะตอบคำถามนั้น ๆ เช่น คำถามมโนทัศน์ คำถามให้วิเคราะห์ คำถามให้สังเคราะห์ คำถามให้ประเมิน ตลอดจนคำถามให้ประเมินค่า เป็นต้น

คำถามแบบคำต่อคำ

จอห์น พี ริคคาร์ดส์ (John P. Rickards 1976 : 210-217) ได้กล่าวสรุปว่า คำถามแบบคำต่อคำ (Verbatim question) เป็นคำถามที่ผู้ตอบใช้ข้อมูลที่ระลึกได้จากเนื้อหาที่อ่านมาตอบ

เมื่อพิจารณาถึงความหมายของคำถามแบบคำต่อคำตามที่ จอห์น พี ริคคาร์ดส์ ได้กล่าวสรุปไว้ จึงอาจสรุปได้ว่าคำถามแบบคำต่อคำถือเป็นคำถามระดับต่ำหรือคำถามแบบแคบ หรือคำถามความรู้ความจำ ซึ่งการตอบคำถามนี้ผู้ตอบจะระลึกข้อมูลจากสิ่งที่อ่าน แล้วนำมาตอบคำถามได้โดยตรง และนอกจากนั้น ยังมีผู้กล่าวถึงลักษณะของคำถามแบบคำต่อคำไว้หลายท่าน แต่ได้จัดคำถามชนิดนี้ในรูปของคำถามประเภทต่าง ๆ ดังนี้

โรเจอร์ ที คันนิงแฮม (Roger T. Cunningham 1971 : 81-130) จำแนกคำถามตามระดับของความคิดในการหาคำตอบเป็น 2 ประเภทคือคำถามประเภทกว้าง (Broad question) และคำถามประเภทแคบ (Narrow question) โดยจัดคำถามแบบคำต่อคำอยู่ในคำถามประเภทแคบ ทั้งนี้เพราะลักษณะของคำถามเป็นคำถามที่ให้ผู้ตอบใช้ความคิดระดับพื้นฐาน หรือความคิดระดับต่ำในการค้นหาคำตอบ คำตอบของคำถามประเภทนี้จะป็นข้อเท็จจริงที่ได้จากความจำ การสังเกต หรือการนำเอาข้อเท็จจริงต่างๆ มาสัมพันธ์กัน เป็นคำถามที่มีคำตอบที่แน่นอน

เดวิด จาคอบสัน (David Jacobson 1986 : 145) ได้จัดคำถามแบบคำต่อคำ เป็นคำถามระดับต่ำหรือคำถามแบบง่าย (Low level question) กล่าวคือเป็นคำถามที่อาศัย

ความจำ คำอธิบายง่าย ๆ หรือข้อคิดเห็นอย่างง่ายเป็นหลักในการตอบ ต้องการให้นักเรียน
ได้นึกถึงเนื้อหาที่ได้เรียนไปแล้ว เช่น การถามกฎเกณฑ์ ชื่อ หรือเหตุการณ์ เป็นต้น

เจ บี ฮีตัน (J.B. Heaton 1981: 71) ได้แบ่งลักษณะของคำถามตามแนวการ
จำแนกจุดมุ่งหมายทางการศึกษาของบลูม เบนจามิน เบลูม (Bloom's Taxonomy of
Education Objective) โดยจัดคำถามแบบคำต่อคำอยู่ในประเภทคำถามประเภทความจำ
(Recall question) เป็นคำถามที่ต้องการให้ผู้เรียนตอบเกี่ยวกับข้อมูลที่เรียนไปแล้ว นักเรียน
สามารถจดจำหรือระลึกคำตอบที่ถูกต้องได้ เช่น ให้บอกชื่อ คำแปล ความหมายหรือข้อเท็จจริง

แอสเนอร์ และแกลเลเกอร์ (Aschner and Gallagher อ้างถึงใน ราล์ฟ อี
มาร์ติน Ralph E. Martin 1988 : 352) จำแนกคำถามที่เป็นคำถามแบบคำต่อคำเป็นคำถาม
ชั้นความรู้ความจำ (Cognitive memory question) คือคำถามที่ให้นักเรียนระลึกข้อเท็จจริง
สูตร ข้อมูลต่าง ๆ ที่ได้เรียนรู้ไปแล้ว เช่น ให้นักเรียนบอกคำนิยาม บอกรายละเอียดและอธิบาย
เป็นต้น

ชวาล แพรวกุล (2522 : 11) ได้จำแนกคำถามแบบคำต่อคำเป็นคำถามประเภทความรู้
ความจำ ซึ่งหมายถึงคำถามที่ต้องการให้ผู้ตอบใช้ความสามารถในการระลึก หรือจดจำเรื่องราว
ที่ได้เคยเรียนรู้มาแล้ว เป็นการถามเกี่ยวกับความรู้ในเนื้อเรื่อง (Knowledge of specific)
คำถามเกี่ยวกับข้อเท็จจริง หรือเหตุการณ์ต่าง ๆ เช่นถามเกี่ยวกับคำศัพท์ คำจำกัดความ คำแปล
รูปภาพ ตัวอย่าง สัญลักษณ์ กฎ ความจริง สูตร เป็นต้น

จากการจัดจำแนกคำถามแบบคำต่อคำดังกล่าว สามารถสรุปได้ว่าคำถามแบบคำต่อคำ
หรือคำถามแบบแคบ หรือคำถามระดับต่ำ เป็นคำถามชั้นความรู้ความจำ ซึ่งผู้ตอบจะตอบคำถาม
โดยการใช้ข้อมูลที่ระลึกได้หรือจำได้จากการอ่านหรือจากสิ่งที่เรียนมาแล้ว เช่นคำถามให้บอกข้อ
เท็จจริง สูตร กฎเกณฑ์ ชื่อ คำนิยาม อธิบายรายละเอียด สัญลักษณ์รูปภาพ ตัวอย่าง ตลอดจน
บอกเล่าเหตุการณ์ต่าง ๆ เป็นต้น

คำถามแบบมโนทัศน์

ในกระบวนการเรียนการสอนอ่าน คำถามเป็นเครื่องมือสำคัญของครูที่จะกระตุ้นให้ผู้เรียนได้พัฒนาความคิด (Allen C. Ornstein 1987 : 71) และยิ่งถ้าผู้เรียนได้รับการพัฒนา มโนทัศน์ได้ชัดเจน และสมบูรณ์มากเพียงใด ผู้เรียนย่อมจะเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้นเท่านั้น ทั้งนี้เพราะ ความหมายความเข้าใจ และความชัดเจนในสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ย่อมจะช่วยให้การเรียนรู้มีประสิทธิภาพ มากขึ้น และผลจากการศึกษาวิจัยพบว่า ถ้านักเรียนได้รับการพัฒนาความรู้รอบคอบหรือมโนทัศน์ มากขึ้น จะทำให้นักเรียนเข้าใจและจำสิ่งที่อ่านได้ดียิ่งขึ้น และนอกจากนั้นคำถามของครูที่ได้ เตรียมการไว้อย่างดี จะช่วยพัฒนามโนทัศน์ของผู้เรียนได้ด้วยเช่นกัน (Helene M. Anthony and Taffy E. Raphael 1989 : 246-247) และคำถามแบบมโนทัศน์ก็เป็นอีกคำถามรูปแบบ หนึ่งที่จะช่วยพัฒนามโนทัศน์ของผู้เรียนให้ดียิ่งขึ้น โดยได้มีผู้ให้ความหมายของคำถามแบบมโนทัศน์ไว้ หลายท่าน ดังนี้

จอห์น พี ริคคาร์ดส์ (John P. Rickards 1976 : 120) กล่าวสรุปว่าคำถาม แบบมโนทัศน์ (Conceptual question) หมายถึงคำถามที่ผู้อ่านต้องใช้ในการสรุป (Abstract) จากการอ่านข้อความทั้งหมดมาเป็นข้อมูลในการตอบคำถาม

โจเซฟ บาลอก (Joseph Balog 1982 : 201-204) ได้กล่าวสรุปว่า คำถามแบบ มโนทัศน์ (Conceptual question) หมายถึงคำถามที่ไม่ใช่การถามตามข้อความที่ปรากฏในเรื่อง ที่อ่านโดยตรง เป็นคำถามที่ผู้อ่านต้องอ่านเนื้อความโดยรวมก่อนจึงจะสามารถตอบคำถามได้

ชวาล แพ็คกุล (2520 : 126-132) ได้กล่าวสรุปว่า คำถามที่วัดความคิดรวบยอด หรือวัดมโนทัศน์ (Concept) เป็นคำถามที่วัดเกี่ยวกับคติหรือหัวใจของเรื่องที่เรียกว่าหลักการ หรือหลักวิชา และการขยายคตินั้นออกไปสู่สิ่งอื่นหรือสถานการณ์อื่นที่หลักวิชานั้นครอบคลุมถึง โดยมี รายละเอียดเกี่ยวกับคำถามแบบมโนทัศน์ ดังต่อไปนี้

1. การถามถึงคติหรือหลักการของเรื่อง การที่จะเกิดมโนทัศน์ในลักษณะเช่นนี้ได้ นั้น ต้องเป็นเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่เคยประจักษ์มาก่อนแล้ว จึงสามารถที่จะถามคำถามแบบมโนทัศน์

หรือถามหลักการในเรื่องนั้นๆได้

2. คำถามที่ถามถึงลักษณะที่คล้ายคลึงกัน หรือมีลักษณะบางอย่างร่วมกัน สิ่งที่เป็นไปในทำนองเดียวกัน เป็นพวกหรือกลุ่มเดียวกัน หรืออยู่ในสกุลเดียวกัน เป็นต้น
3. คำถามที่ถามถึงความจริงทั่วไปที่พาดึงถึงทุกสิ่งทุกชนิดในสกุลนั้น ไม่ใช่ความจริงเฉพาะสิ่งหรือเฉพาะราว และมักจะเป็นเรื่องของนามธรรมมากกว่ารูปธรรม
4. คำถามที่ถามถึงคำหังเพช สุภาษิต คติ सूत्र กฎ ทฤษฎี และหลักการต่างๆ

จากการกล่าวสรุปเกี่ยวกับคำถามแบบมโนทัศน์ดังกล่าว สามารถสรุปได้ว่า คำถามแบบมโนทัศน์เป็นคำถามที่ไม่ได้ถามตามเท็จจริงหรือข้อความที่ปรากฏจากสิ่งที่อ่านโดยตรง ผู้ตอบต้องอ่านเนื้อความโดยตลอดก่อนที่จะตอบคำถาม เป็นคำถามที่เป็นลักษณะของนามธรรมมากกว่าด้านรูปธรรม เช่น คำถามเกี่ยวกับหลักการ ลักษณะที่คล้ายคลึง หลักความจริงโดยทั่วไป คำหังเพช สุภาษิต सूत्र กฎและทฤษฎี เป็นต้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในและต่างประเทศ พบว่ามีการศึกษาเปรียบเทียบผลของการใช้คำถามแบบคำต่อคำและแบบมโนทัศน์มีน้อยมาก งานวิจัยที่พบส่วนใหญ่เป็นงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับผลของคำถามระดับสูงและคำถามระดับต่ำที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ในการเรียนในสาขาวิชาต่าง ๆ ดังนี้

งานวิจัยในประเทศ

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องในประเทศ ปรากฏว่ามีงานวิจัยที่ทำการศึกษาถึงผลของการใช้คำถามแบบคำต่อคำ และแบบมโนทัศน์โดยตรง โดยเฉพาะผลที่มีต่อการเรียนการสอนภาษาอังกฤษแต่พบว่ามีการศึกษาผลของคำถามประเภทต่างๆ ในสาขาวิชาอื่น ดังต่อไปนี้

จินตนา พุกอินันท์ (2523 : ง) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชา

วิทยาศาสตร์โดยใช้คำถามที่แตกต่างกัน โดยทำการทดลองกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 96 คน โดยแบ่งเป็น 3 กลุ่ม ๆ ละ 32 คน กลุ่มที่ 1 สอนโดยเน้นคำถามความจำ และคำถามที่มีคำตอบเดียว กลุ่มที่ 2 สอนโดยเน้นคำถามที่มีหลายคำตอบ และคำถามประเมินค่า กลุ่มที่ 3 สอนโดยไม่เน้นคำถามใด ๆ ผลการวิจัย พบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนทั้งสามกลุ่ม ไม่แตกต่างกัน

เรชา ทองคุ้ม (2524 : บทคัดย่อ) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลการเรียนวิชาชีววิทยา ระหว่างการสอนโดยเน้นการใช้คำถามประเภทแคบ กับการสอนโดยเน้นคำถามประเภทกว้าง โดยทำการทดลองกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 150 คน ผลการวิจัยพบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่เรียนโดยเน้นคำถามประเภทกว้างสูงกว่ากลุ่มที่สอนโดยเน้นคำถามประเภทแคบอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05

อรุณรัตน์ พ่วงทิพากร (2532 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเปรียบเทียบผลของคำถามระดับต่าง ๆ ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ในการอ่านภาษาอังกฤษ โดยทำการวิจัยกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 60 คน ผลการวิจัยพบว่า การสอนโดยการใช้คำถามระดับต่ำและคำถามระดับสูง ทำให้ผู้เรียนพัฒนาความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษได้มากกว่าการสอนโดยใช้คำถามระดับต่ำ อย่างเดียว

งานวิจัยต่างประเทศ

เกรแฮม นูทอลล์ และคลิฟฟอร์ด ไรท์ (Graham Nuthall and Clifford Right 1970 : 477-491) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความถี่ในการใช้คำถามของครู กับผลสัมฤทธิ์และมโนทัศน์ในการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนเกรด 3 จำนวน 296 คน ซึ่งคำถามที่ครูใช้เป็นคำถามที่มีคำตอบได้หลายอย่าง (คำถามให้แสดงความคิดเห็น ประเมินค่า อภิปราย และสรุปอ้างอิง) และคำถามที่มีคำตอบแน่นอน (คำถามข้อเท็จจริง บอกเล่าเหตุการณ์และบอกชื่อ) โดยการวิเคราะห์คำถามของครูจากเทปบันทึกการสอนและจากการทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์และมโนทัศน์ทางการเรียนของนักเรียน ผลการวิจัยพบว่า ความถี่ของการใช้คำถามที่มีคำตอบแน่นอนของครูยิ่ง

มากขึ้นเท่าใด ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนก็ยิ่งมากขึ้นเท่านั้นแต่จากการวิจัย ไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างความถี่ของคำถามที่ครูใช้ทั้งสองแบบ กับผลสัมฤทธิ์และมโนทัศน์ในการเรียนวิทยาศาสตร์

ทอม เวอร์เนอร์ ซาเวจ (Tom Verner Savage 1972 : 2245-A) ได้ศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างการใช้คำถามในห้องเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาสังคมศึกษาของนักเรียนเกรด 5 โดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 3 กลุ่มทดลอง กลุ่มทดลองที่ 1 ได้รับการสอนจากครูซึ่งใช้คำถามระดับสูง 30 % และคำถามระดับความรู้ความจำ 70 % กลุ่มที่ 2 ได้รับการสอนจากครูซึ่งใช้คำถามระดับสูง 70 % และคำถามระดับความรู้ความจำ 30 % และกลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุมที่สอนตามปกติโดยไม่เน้นสัดส่วนของคำถามเหมือนกับกลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม ผลการวิจัย พบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของกลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม สูงกว่ากลุ่มควบคุม แต่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระหว่างกลุ่มทดลองไม่แตกต่างกัน

จอห์น พี ริคคาร์ดส์ (John P. Rickards 1974 : 120) ได้ทำการศึกษาปฏิสัมพันธ์ของตำแหน่งคำถาม คำถามแบบมโนทัศน์ (Conceptual question) และคำถามแบบคำต่อคำ (Verbatim question) ที่มีต่อการระลึกเรื่องที่อ่านทันทีและการระลึกเรื่องที่อ่านโดยเว้นระยะเวลา (Delayed retention) โดยทำการศึกษากับนักศึกษาจำนวน 75 คน ผู้รับการทดลองจะอ่านข้อความที่มีความยาว 800 คำ ซึ่งมีคำถามทั้งสองแบบวางไว้ก่อนและหลังข้อความ ผลการศึกษพบว่า คำถามแบบมโนทัศน์ที่วางไว้หน้าข้อความมีผลต่อการระลึกเรื่องที่อ่านได้ดีกว่าคำถามแบบคำต่อคำที่วางไว้หน้าข้อความ

ริชาร์ด เจ ซาเวลสัน และ เดวิด ซี เบร์ไลเนอร์ (Richard J. Shavelson and David C. Berliner 1974 : 40-48) ได้ทำการวิจัยผลของตำแหน่งคำถามและรูปแบบคำถามที่มีต่อการอ่าน โดยวางคำถามไว้ก่อนและหลังข้อความ คำถามที่ใช้เป็นคำถามระดับต่ำ และคำถามระดับสูง ผลการวิจัยพบว่า คำถามระดับสูงจะช่วยพัฒนาการอ่านได้ดีกว่าคำถามระดับต่ำ และคำถามที่วางไว้หลังข้อความจะช่วยพัฒนาการอ่านให้ดีขึ้น

อเล็กซานเดรีย มาร์ติคีน (Alexandria Martikean 1975 : 248) ได้ทำการวิจัยผลของการใช้คำถามระดับต่ำเฉพาะความรู้ความจำ และคำถามระดับที่สูงกว่าความรู้ความจำที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนเกรด 4 ผลการวิจัยพบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนโดยการใช้คำถามระดับต่ำไม่แตกต่างจากนักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนโดยใช้คำถามที่สูงกว่าระดับความรู้ความจำ

แคทริน ที มาร์ลเวิร์น (Kathryn T. Marlvern 1980 : 1546-A) ได้ทำการศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยครูที่ใช้คำถามระดับสูงและคำถามระดับต่ำ ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนโดยครูที่ใช้คำถามระดับสูงมีพัฒนาการด้านการอ่านดีกว่านักเรียนกลุ่มที่ได้รับการสอนโดยครูที่สอนโดยการใช้คำถามระดับต่ำ

คลาวเดีย ทอมสัน ดิคเคอร์สัน (Claudia Thompson Dickerson 1988 : 555 - A) ได้ทำการศึกษาถึงผลของคำถามระดับข้อเท็จจริงในเนื้อหาที่อ่าน (Factual order question) และคำถามระดับสูง ผลการศึกษาพบว่า คำถามระดับสูงช่วยให้ผู้เรียนมีพัฒนาการในการเรียนรู้มากกว่าคำถามระดับข้อเท็จจริงในเนื้อหา

การระลึกได้ (Recall)

การอ่านเป็นกระบวนการที่สลับซับซ้อน การอ่านที่มีประสิทธิภาพนั้นต้องอาศัยการระลึกได้ (Oechant 1970 : 15 อ้างถึงในหุสดี ปทุมวณิช 2532 : 48) การวัดการระลึกได้ จึงเป็นการวัดว่าผู้เรียนมีความรู้ในเรื่องนั้นหรือไม่เพียงใด (ชวาล แพร์คกุล 2520 : 11) และการระลึกสิ่งที่อ่านได้ ก็เป็นรูปแบบหนึ่งของการถ่ายทอดความจำออกมาโดยการบรรยายหรืออธิบายสิ่งที่เคยจำได้นั้นออกมาได้ถูกต้อง โดยที่ไม่มีสิ่งนั้นมาปรากฏให้เห็น (Nilva Banks Smith 1963 : 9) และการทดสอบความจำก็คือการทดสอบว่าผลของการเรียนรู้นั้นจะยังคงอยู่หรือไม่ เพราะการเรียนเมื่อเวลาผ่านไป ความจำก็ค่อยหายไป บางครั้งก็จำไม่ได้เลย ดังนั้น การเรียนรู้ที่เกิดจากการกระทำของผู้เรียนจะทำให้ผู้เรียนสามารถระลึกได้เมื่อเวลาผ่านไป (ชัยพร วิชชาวุธ 2520 : 37)

ความหมายของการระลึกได้

เนื่องจากการระลึกได้มีความสำคัญต่อความการเรีนดังกล่าว ได้มีผู้ให้ความหมายของการระลึกได้ไว้ ดังนี้

แจ๊ค เอ อัดัมส์ (Jack A. Adams 1967 : 9) ได้กล่าวสรุปว่า การระลึกได้หมายถึงผลของการเรีนหรือความสามารถที่จะระลึกสิ่งที่เคยเรีนมาแล้ว หลังจากที่ทิ้งไว้ในระยะเวลาหนึ่ง

โรเบิร์ต เอ็ม กานะ (Robert M. Gagne 1970 : 70-71) ได้ให้ความหมายของการระลึกได้ว่า การระลึกได้หมายถึงการนำสิ่งที่ได้เรีนรู้และเก็บสะสมเอาไว้ออกมาใช้ในลักษณะของการกระทำที่สังเกตได้

ชวาล แพ้ตกุล (2520 : 11) กล่าวสรุปว่า การระลึกได้หมายถึง ความสามารถที่จะเรียกเอาตัวความรู้กลับคืนออกมาให้ปรากฏ

กมลรัตน์ หล้าสว่างษ์ (2528 : 239) กล่าวสรุปว่า การระลึกหมายถึงความสามารถในการถ่ายทอดได้ (Reproduction) ของการจำ เป็นการถ่ายทอดความจำออกมาโดยการเล่าบรรยาย หรืออธิบายสิ่งที่เคยจำได้ออกมาได้ถูกต้องโดยมิต้องมีสิ่งนั้นมาปรากฏให้เห็น

วารินทร์ สาขโอบเชื้อ (2524 : 123) กล่าวสรุปว่า การระลึกหมายถึงความจำที่รื้อฟื้นขึ้นมาได้เมื่อต้องการตรวจสอบ

จำเนียร โชติช่วง (2518 : 225) กล่าวสรุปว่า การระลึกหมายถึงความจำชนิดหนึ่งซึ่งไม่จำเป็นต้องมีสิ่งใดมาเป็นเครื่องบอกหรือแนะ หรือคลำใจ เมื่อต้องการก็จะสามารถนึกออกทันที

จากการกล่าวสรุปเกี่ยวกับความหมายของการระลึกได้ดังกล่าว สรุปได้ว่าการระลึกได้

หมายถึงการนึกย้อนกลับ และสามารถถ่ายทอดสิ่งที่จำนั้นออกมาโดยการเขียน หรือการกระทำ

การวัดผลการระลึกได้

ดังที่กล่าวมาแล้วว่า การระลึกได้เป็นการถ่ายทอดความจำที่สะสมไว้ออกมา ซึ่งความจำก็คือการคงอยู่ของสิ่งที่เรียนไปแล้ว หรือสิ่งที่เคยได้รับประสบการณ์มาก่อนหลังจากที่ได้ทอดทิ้งไว้ชั่วคราวหนึ่ง (Jack A. Adams 1967 : 9) การจำเป็นการระลึกย้อนกลับ การทดสอบความจำก็คือการทดสอบว่าผลของการเรียนรู้อยู่คงอยู่หรือไม่ เพราะเมื่อเวลาผ่านไป ความจำก็ค่อยเลือนหายไปใน การวัดผลการระลึกได้นั้นจะกระทำโดยการทดสอบซ้ำ ซึ่งระยะเวลาในการทดสอบซ้ำนั้นยังไม่สามารถสรุปได้ว่าในช่วงใดที่เหมาะสมที่สุด แต่กล่าวโดยกว้าง ๆ แล้วระยะเวลาที่เหมาะสมที่สุดในการทดสอบซ้ำคือ ตั้งแต่ 2 สัปดาห์ถึง 2 เดือน (ชวีฬ หมอชาติ 2532 : 45)

นอกจากนั้น กมลรัตน์ หล้าสว่างษ์ (2528 : 241) ยังได้กล่าวถึงการทดสอบการระลึกได้ไว้ 3 วิธี คือ

1. การระลึกเสรี (Free recall) เป็นการระลึกสิ่งเข้าใด ๆ ก่อนหรือหลังได้ โดยไม่ต้องเรียงลำดับ
2. การระลึกตามลำดับ (Serial recall) เป็นการระลึกสิ่งเข้าตามลำดับที่ เช่น การระลึกหมายเลขโทรศัพท์ เป็นต้น
3. การระลึกตามตัวแนะ (Cued recall) เป็นการทดสอบความจำที่เกิดจากการจำสิ่งต่าง ๆ คู่กัน หรืออาศัยกฎความคล้ายคลึง

กล่าวโดยสรุปว่า ในการทดสอบการระลึกได้นั้น เป็นการทดสอบว่าสิ่งที่ผู้เรียนได้เรียนรู้อยู่คงอยู่หรือไม่ กระทำได้โดยการทดสอบซ้ำด้วยแบบทดสอบชุดเดิม โดยเว้นระยะจากการทดสอบครั้งแรกประมาณ 2 สัปดาห์ ถึง 2 เดือน และนอกจากนั้นยังมีการทดสอบการระลึกได้โดยการทดสอบการระลึกเสรี การระลึกตามลำดับ และการระลึกตามตัวแนะ เป็นต้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องในเรื่องการระลึกได้ และความคงทนในการเรียนรู้ พบว่า ได้มีผู้ทำการวิจัยในสาขาวิชาภาษาอังกฤษและสาขาวิชาอื่น ๆ ไว้อย่างกว้างขวางทั้งใน และต่างประเทศ เช่น

งานวิจัยในประเทศ

ชัชชาติ นาคบุปผา (2517 : 46-48) ได้ศึกษาการเรียนรู้คำไวยากรณ์โดยการระลึกได้ในทันทีแบบอิสระและแบบเรียงลำดับ โดยการเสนอข้อมูลจากการเห็นและการได้ยิน กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 120 คน ผลการวิจัยพบว่า การเรียนรู้โดยการเสนอ ข้อมูลจากการเห็นและการได้ยินพร้อมกัน ได้ผลดีกว่าการเรียนรู้โดยการเสนอข้อมูลจากการเห็น หรือการได้ยินเพียงอย่างเดียว

อัมพวัน ประเสริฐภักดิ์ (2525 : 46-48) ได้ทำการศึกษาดังอิทธิพลของการเว้นระยะ ที่มีต่อการระลึกเสรีคำรูปสรรพนามและนามธรรม และเปรียบเทียบผลของการระลึกเสรีคำรูปสรรพนาม กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 30 คน ผลการวิจัยพบว่า คะแนนรวม ของการระลึกได้ของคำรูปสรรพนามและคำนามธรรม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

ทนุ จุมพล (2528 : บทคัดย่อ) ทำการศึกษาเปรียบเทียบการระลึกได้ของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จากการฟังร้อยแก้วประกอบภาพที่มีเนื้อหาสมบูรณ์และไม่สมบูรณ์ ผลการศึกษา พบว่า ผลการระลึกได้จากการฟังร้อยแก้วประกอบภาพที่มีเนื้อหาสมบูรณ์และร้อยแก้วที่มีเนื้อหาไม่ สมบูรณ์ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

วุฒิชัย ศรีวิสุธากุล (2529 : บทคัดย่อ) ทำการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิชาคณิตศาสตร์และความคงทนในการเรียนรู้ระหว่างกลุ่มที่มีการทดสอบย่อยทุกบทเรียนและกลุ่มที่ มีการทดสอบย่อยทุกสัปดาห์ โดยทำการทดลองกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 68 คน

ผลการทดลองพบว่า ความคงทนในการเรียนรู้ของนักเรียนกลุ่มที่มีการทดสอบย่อยทุกสัปดาห์ สูงกว่านักเรียนกลุ่มที่มีการทดสอบย่อยทุกบทเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

แมน ต้นสมบูรณ์ (2529 : ง) ได้ทำการศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างภาพการ์ตูนที่มีและไม่มี รายละเอียดพื้นหลังกับแบบการคิดที่มีต่อการจำ และความคงทนในการจำในการเรียนคำศัพท์ภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 120 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีรูปแบบการคิดต่างกัน เมื่อเรียนด้วยภาพการ์ตูนที่มีและไม่มีรายละเอียดพื้นหลัง มีความจำและความคงทนในการจำในการเรียนคำศัพท์ภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

สุธีพร ปาละดี (2531 : 90) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบความสามารถทางการอ่าน การเขียน และการระลึกสิ่งที่อ่านได้ในวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่ได้รับการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษา และการสอนตามคู่มือครู ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษามีการระลึกสิ่งที่อ่านได้ในวิชาภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนตามคู่มือครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

ราตรี เชื้อบ่อคา (2531 : 71) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่าน ภาษาอังกฤษและการระลึกสิ่งที่อ่านได้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการสอนอ่านโดยวิธีวิเคราะห์คำที่เป็นปัญหา ผลการศึกษาพบว่านักเรียนที่เรียนโดยได้รับการสอนอ่านโดยวิธีวิเคราะห์คำที่เป็นปัญหา มีการระลึกสิ่งที่อ่านได้สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านตามคู่มือครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

ธวัช หมอฮาดี (2532 : บทคัดย่อ) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และความคงทนในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษจากบทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนที่มีเสียงและไม่มีเสียง ประกอบ โดยมิกกลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 48 คน ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่เรียนจากคอมพิวเตอร์ช่วยสอนที่มีเสียงประกอบ สูงกว่านักเรียนอีกกลุ่มหนึ่งอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

งานวิจัยต่างประเทศ

แมรี เอลิซาเบธ เวทเมอร์ (Mary Elizabeth Wetmore 1983 : 3340-A) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างงานเขียน (Text structure) ความคุ้นเคยในเนื้อหา (Familiarity of content) และการระลึกได้เกี่ยวกับเนื้อเรื่องเชิงพรรณนา (Expository text) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาจากมหาวิทยาลัยเวอร์จิเนียจำนวน 100 คน ผลการวิจัยพบว่าผู้อ่านที่สามารถแยกแยะสาระสำคัญในเนื้อเรื่องได้คิดว่าจะสามารถระลึกถึงสาระในเนื้อเรื่องได้ดี และการพิจารณาความคิดในเนื้อเรื่องเชิงพรรณนาและการประเมินความสำคัญรวมทั้งความคุ้นเคยของความคิด ช่วยให้เกิดความเข้าใจและการระลึกได้ในความคิดต่าง ๆ ทั้งที่เป็นนามธรรมและความคิดเชิงวิชาการ

เมย์ มาร์กาเรต นาวาร์ (May Margaret Navarre 1984 : 1354-A) ได้ทำการศึกษาผลของการสอนโครงสร้างระดับยอด (Top-level structure) ต่อความเข้าใจและการระลึกได้จากเนื้อเรื่องเชิงพรรณนา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับเกรด 6 และเกรด 10 จำนวน 135 คน ผลการศึกษพบว่า การสอนให้นักเรียนจดจำ และใช้ประโยชน์จากรูปแบบของการวางโครงสร้างระดับยอด ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจและมีพัฒนาการในการระลึกได้สูงขึ้น

เจนนี ลิฟิงสตัน (Jeannie Livingston 1985 : 1675-A) ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรของผู้อ่านกับแบบเวียน (Reader-text variable) และผลกระทบของตัวแปรต่อความเข้าใจและการระลึกได้ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษา จำนวน 127 คน ผลการศึกษพบว่า

1. สิ่งที่มีผู้อ่านทราบเกี่ยวกับหัวข้อเรื่องก่อนการอ่าน เช่น ความรู้เดิม (Prior knowledge) ส่งผลกระทบต่อความสามารถในการอ่านและการระลึกได้ในหัวข้อเรื่องอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ
2. การรับรู้เกี่ยวกับเนื้อเรื่องของผู้อ่านส่งผลกระทบต่อผลการระลึกได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

อินกริด สเวนสัน และเรย์มอนด์ คับเบิลยู คัลลาวี (Ingrid Swenson and Raymond W. Kulhavy 19740 : 212-215) ได้ทำการศึกษาถึงผลของคำถามประกอบการอ่าน (Adjunct question) และความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนระดับ 5 และระดับ 6 จำนวน 109 คน โดยให้ผู้ได้รับการทดลองอ่านข้อความ 20 ข้อหน้า ข้อหน้าละ 66 คำ ผู้วิจัยได้แทรกคำถามไว้ก่อนหรือหลังข้อความในข้อหน้าที่ 2, 5, 10 และ 20 ในการวิจัยครั้งนี้ มีกลุ่มทดลอง 8 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 2 กลุ่ม โดยให้กลุ่มควบคุมกลุ่มหนึ่งอ่านข้อความโดยไม่มีคำถาม กลุ่มควบคุมอีกกลุ่มหนึ่งตอบคำถามโดยไม่อ่านข้อความ หลังจากสิ้นสุดการทดลอง นักเรียน ได้รับการทดสอบทันที และทิ้งช่วง 1 สัปดาห์ ลักษณะของคำถามเป็นคำถามแบบคำต่อคำ (Verbatim) และคำถามแบบถอดความ (Paraphrase) ผลการวิจัยพบว่า คำถามหลังการอ่านช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น และความคงทนในการเรียนของนักเรียนที่ได้รับการแทรกคำถามทั้งคำถามแบบคำต่อคำหรือแบบถอดความไม่แตกต่างกัน

ศูนย์วิจัยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย