

บทที่ 2

วรรณคดีที่เกี่ยวข้อง

ในบทวรรณคดีที่เกี่ยวข้องนี้จะกล่าวตามหัวข้อดังต่อไปนี้ 1. ความสำคัญของจุดประสงค์กับการเรียนการสอน 2. รูปแบบจุดประสงค์การเรียน 3. รูปแบบจุดประสงค์การเรียนกับสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนของนักเรียน 4. ความถนัดทางภาษา 5. ความเข้าใจในการอ่าน

1. ความสำคัญของจุดประสงค์กับการเรียนการสอน

ไทเลอร์ (Tyler: 1949) กล่าวว่า การศึกษาเป็นขบวนการที่มีการจัดระบบขึ้น เพื่อช่วยสร้างพฤติกรรมที่ต้องการให้เกิดขึ้นในตัวของผู้เรียน โดยผ่านการสอน การสอนของครู และเนื้อหาวิชา เป็นตัวกลางหรือสิ่งเร้าที่จะนำผู้เรียนไปสู่จุดหมายปลายทางอันพึงประสงค์ จุดหมายปลายทางนั้นก็คือ ความเจริญงอกงามของนักเรียนหรืออีกนัยหนึ่งคือ พฤติกรรมที่คาดหวังจะเกิดขึ้นในตัว of นักเรียน พฤติกรรมที่เกิดขึ้นภายหลังการเรียนรู้นี้จะต้องสามารถวัดได้และเป็นผลได้ดี จากคำกล่าวของไทเลอร์นี้ได้ชี้ให้เห็นว่า การสอนของครูเป็นองค์ประกอบสำคัญของขบวนการการศึกษา โดยทำหน้าที่เป็นตัวกลางในอันที่จะทำให้การศึกษานั้นมีผลสัมฤทธิ์ตามความมุ่งหมายหรือไม่ ดังนั้นขบวนการจัดการศึกษาจะขาดการสอนเสียไม่ได้

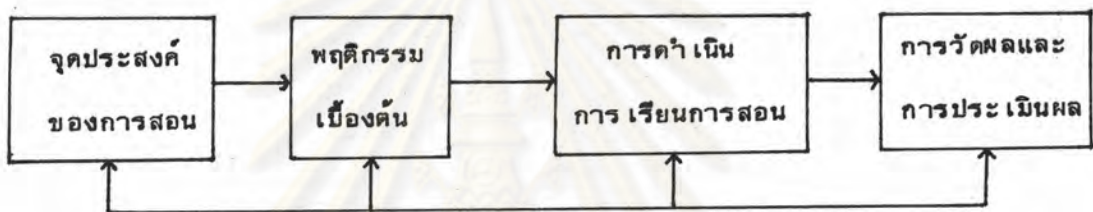
นักการศึกษาหลายท่านได้สร้างรูปแบบการสอนอย่างมีระบบ (Instructional System Model หรือ Learning System Model) ซึ่งมีหลายแบบด้วยกัน อย่างเช่น โมเดลของ เกลเซอร์ เรียกว่า เจเนอรัล โมเดล ออฟ อินสตรัคชัน (General Model of Instruction, GMT) เป็นโมเดลที่ง่ายและแสดงองค์ประกอบหลักของขบวนการเรียนการสอนที่สัมพันธ์กัน ซึ่งประกอบด้วยขบวนการย่อย 4 ขั้นตอน คือ

1. จุดประสงค์ของการสอน (Instructional Objective)

2. พฤติกรรมเบื้องต้นหรือพฤติกรรมพื้นฐานของผู้เรียน (Entering Behavior)
3. การจัดขั้นตอนการเรียนการสอน (Instructional Procedure)
4. การวัดผลและการประเมินผลพฤติกรรมของผู้เรียน (Performance Assessment)

ความสัมพันธ์ของขั้นตอนการย่อยดังกล่าว จะมีลักษณะดังต่อไปนี้

ภาพที่ 1 ระบบการเรียนการสอนของ เกลเซอร์



จากภาพนี้ได้แสดงให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของขั้นตอนการเรียนการสอนทั้ง 4 อย่าง โดยมีองค์ประกอบจุดประสงค์ของการสอน เป็นองค์ประกอบเริ่มต้น ดังนั้นสามารถสรุปได้ว่า ในขั้นตอนการเรียนการสอนนั้น จุดประสงค์ของการสอน นั้นเป็นองค์ประกอบสำคัญกว่าองค์ประกอบอื่น ๆ ทั้งหมด โคเบลอร์ เบเกอร์ และไมล์ส (Kibler, Becker and Miles 1974 : 31-44) ได้ให้เหตุผลเสริมว่า การสอนอย่างมีระบบ เริ่มต้นที่การระบุ จุดประสงค์การสอน จุดประสงค์การสอนต้องมองไปที่ผลผลิตหรือพฤติกรรมที่เกิดขึ้นในตัวผู้เรียน ภายหลังจากที่ได้สอนจบชั่วโมงหนึ่งแล้ว หรือหน่วยหนึ่งแล้วหรือวิชาหนึ่งแล้ว แล้วแต่กรณี เป็นการตอบคำถามที่ว่า ผู้เรียนสามารถจะทำอะไรได้บ้างภายหลังจากการสอน

กาเย (Gagné 1971: 81-84) ได้ให้เหตุผลเกี่ยวกับความสำคัญของจุดประสงค์การสอนว่า

1. จะช่วยบอกให้ทราบถึงลักษณะพฤติกรรมที่ได้จากการสอน
2. จะช่วยในการวัดพฤติกรรมหลังจากการสอน
3. จะชี้พฤติกรรมที่เด่นชัดต่าง ๆ ซึ่งสามารถจะเปลี่ยนแปลงได้โดยการสอน

4. จะเป็นตัวเสริมกำลังในให้แก่ผู้เรียน

จากเหตุผลที่ได้กล่าวมาทั้งหมดนี้พอจะเป็นเครื่องชี้ให้เห็นว่าจุดประสงค์ของการสอนมีความสำคัญมากสำหรับการจัดการศึกษา ดังนั้นการจัดการเรียนการสอนในมัจจุบันมักยึดถือเอาจุดประสงค์การเรียนการสอนเป็นแนวทางสำหรับการจัดกิจกรรมการเรียนเพื่อมุ่งเสริมสร้าง พัฒนาตัวผู้เรียนให้เจริญงอกงามในทุก ๆ ด้าน รวมทั้งเป็นแนวทางในการประเมินผลการเรียน ซึ่งนับว่าเป็นวิธีการที่อำนวยความสะดวกประโยชน์ให้แก่วงการศึกษามาก (สุรพล เกียนวัฒนา 2523: 1 ; สารทิ รัตนบุรี 2526: 20) การกำหนดจุดประสงค์การเรียน เป็นงานที่มีความสำคัญยิ่งในการจัดการศึกษา จุดประสงค์เปรียบเสมือนหลักชัยที่นักเรียนจะต้องเดินไปถึงจุดนั้น และขณะเดียวกัน ก็จะเป็นเครื่องกำหนดทิศทางในการสอนของครูว่าจะสอนให้นักเรียนบรรลุผลในสิ่งใดบ้าง (กนกรัตน์ ทองตัน 2521: 33 ; พันทิพา อุทัยสุข และประภาพรรณ สุวรรณสุข 2525: 96 ; สัจจิต อุทรานันท์ 2529: 50) สุมิตร คุณานุการ (2520: 60) ได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับจุดประสงค์การเรียนการสอนที่ดีว่าควรเน้นเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียนมากกว่าการสอนของครู พันทิพา อุทัยสุข และประภาพรรณ สุวรรณสุข (2525: 96) ได้กล่าวว่า จุดประสงค์การเรียนการสอนนั้น เป็นประโยชน์ที่บรรยายถึงผลของการเรียนรู้ที่ผู้สอนคาดหวังจะเกิดขึ้นกับผู้เรียน เมื่อจบการเรียนแต่ละครั้ง ละออ การุณยะวณิช และคนอื่น ๆ (2518: 50) ได้กล่าวไว้ว่า การที่ผู้เรียนทราบจุดประสงค์ของวิชาที่ตนเรียนเป็นอย่างดี รู้ว่าผู้สอนคาดหวังไว้ว่า เมื่อสอนสิ่งนั้น ๆ ไปแล้วผู้เรียนควรจะทำอะไรได้บ้าง ก็อาจทำให้ผู้เรียนทำคะแนนจากการสอนได้ดีทุกครั้งก็ได้ เพราะผู้เรียนได้รู้เป้าหมายไว้อย่างแน่นอน แจ่มชัด เมเกอร์ (Mager 1962: 3) กล่าวสนับสนุน เช่นเดียวกันว่า "ถ้าท่านให้ผู้เรียนแต่ละคนได้รู้จุดประสงค์ก่อน ท่านอาจจะไม่ต้องทำอะไรอีกเลย" และเขายังได้อธิบายต่อไปอีกว่า เมื่อครูจะสอนสิ่งใด ๆ แก่นักเรียนก็ตามครูจะต้องมีการเตรียมวางแผนไว้ล่วงหน้า เพื่อให้การสอนนั้นได้ผลดี ครูจะต้องบอกจุดประสงค์ในการเรียนให้นักเรียนรู้

2. รูปแบบจุดประสงค์การเรียนรู้

จุดประสงค์การเรียนรู้ สามารถ เขียนออกมาได้ในหลายลักษณะและหลายรูปแบบ ในแต่ละรูปแบบและแต่ละลักษณะมีชื่อเรียกต่าง ๆ กัน ปีเตอร์ (Peter 1975: 53-69) ได้แบ่งจุดประสงค์การเรียนรู้ออกเป็นจุดประสงค์ทั่วไป จุดประสงค์เฉพาะ และจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ส่วน ไคเบลอร์ เบกเกอร์ และไมล์ (Kibler, Becker and Mile 1974: 20) ได้แบ่งจุดประสงค์การเรียนรู้ออกเป็น จุดประสงค์ทั่วไป จุดประสงค์เชิงสารนิเทศ (Information Objectives) และจุดประสงค์สำหรับวางแผนการสอน (Planning Objectives) ซึ่งทั้ง 2 ประเภทหลังนี้จะเขียนออกมาในรูปของจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ส่วน เดวิส (Davies 1976: 11-16) ได้แบ่งจุดประสงค์การเรียนรู้ออกเป็น จุดประสงค์ทั่วไป และจุดประสงค์เฉพาะ ซึ่งเขาเขียนจุดประสงค์เฉพาะในลักษณะของพฤติกรรมหรืออาจเรียกได้ว่า เป็นจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม เช่นเดียวกัน

เมื่อพิจารณาโดยส่วนรวม เราสามารถแบ่งจุดประสงค์การเรียนรู้ออกเป็น 2 ประเภท คือ

1. จุดประสงค์ทั่วไป เป็นจุดประสงค์ที่ตั้งขึ้นเป็นแนวกว้าง ๆ ว่า เมื่อมีการเรียนการสอนเรื่องนั้น ๆ แล้วผู้เรียนควรรู้อะไรบ้าง เข้าใจ นำไปใช้ หรือสนใจอะไรบ้าง จุดประสงค์ทั่วไป เป็นเพียงกรอบหรือแนวกว้าง ๆ ที่เขียนไว้ในหลักสูตรสำหรับการเรียนการสอนในแต่ละระดับชั้นเรียน ซึ่งอาจเขียนขึ้นด้วยข้อความที่ใช้คำกริยาที่ไม่บ่งถึง พฤติกรรมที่ผู้เรียนแสดงออกหลังจากที่ได้มีการเรียนการสอนไปแล้วในแง่ของพฤติกรรมที่สังเกตได้

2. จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม หมายถึง จุดประสงค์ที่ตั้งขึ้นเพื่อแสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่า หลังจากที่มีการเรียนการสอนแล้วผู้เรียนสามารถแสดงพฤติกรรมที่วัดได้ออกมาอย่างไรบ้าง ฉะนั้นคำกริยาที่ประกอบขึ้นเป็นจุดประสงค์แบบนี้จึงเป็นคำจำกัดความที่เป็นผู้เรียนแสดงออกมา เป็นการกระทำที่มองเห็นได้

จุดประสงค์อีกประเภทหนึ่งที่จะนำมากล่าวถึงคือ จุดประสงค์เฉพาะ เนื้อหาไทเลอร์ (Tyler 1949 : 43-62) ได้กล่าวถึงส่วนประกอบของจุดประสงค์การเรียนการสอนว่าจะประกอบด้วยสองมิติใหญ่ ๆ คือ มิติทางด้านเนื้อหาสาระ และมิติทางด้านพฤติกรรมที่ปลูกฝัง ซึ่งทั้งสองมิตินี้มีส่วนสัมพันธ์กัน

เบเกอร์ และโพพแฮม (Baker & Popham 1973: 65) ได้ตั้งข้อสังเกตในเรื่องนี้ เอาไว้ว่า ในสมัยก่อนที่จะมีจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมเป็นส่วนของการ เตรียมจุดประสงค์ จะเน้นหนักที่เนื้อหา แต่ในัจจุบันนี้มีบางคน เกือบจะไม่สนใจในส่วนที่เป็น เนื้อหา เอาเสียเลย เพื่อให้มีความสมดุลย์ และเนื่องจากว่า เนื้อหาของจุดประสงค์ใด ๆ อย่างน้อยที่สุดก็จะต้องมีความสำคัญ เท่า เทียบกับพฤติกรรม ดังนั้นจุดประสงค์จะต้องประกอบด้วย พฤติกรรมและ เนื้อหา เดวิส (Davies 1976: 53) ได้กล่าวสนับสนุนว่า "รูปแบบของการ เขียนจุดประสงค์ที่มีประโยชน์ที่สุดก็คือ จะต้องแสดงออกมาในรูปที่กำหนดไว้ทั้งชนิดของพฤติกรรมที่หวังจะให้เกิดในตัวนักเรียนและ เนื้อหาหรือ เรื่องราวของชีวิตที่จะสร้างขึ้นมาจากพฤติกรรมนั้น ๆ"

จากแนวความคิดของนักการศึกษาหลายท่าน พอจะสรุปได้ว่า จุดประสงค์ส่วนที่เป็น เนื้อหาสาระซึ่งได้แก่ รายการหรือหัวข้อ เรื่องของสิ่งที่จะสอนนั้น มีความสำคัญไม่น้อยไปกว่าส่วนที่เป็นพฤติกรรม ธวัชชัย ชัยจิรฉายากุล (2527 150-151) ได้กล่าวว่า ถ้าพิจารณาให้ลึกซึ้งลงไปอาจจะพบว่า จุดประสงค์เฉพาะ เนื้อหาที่มีความสำคัญ เพราะจุดประสงค์แต่ละข้อจะมีความ เฉพาะและชัดเจนหรือไม่นั้น มิได้ขึ้นอยู่กับความ เฉพาะของ คำกริยาที่แสดงพฤติกรรมแต่เพียงอย่างเดียว แต่จะต้องขึ้นอยู่กับความ เฉพาะและชัดเจนของการกำหนดเนื้อหา เราต้องยอมรับว่า เนื้อหา เป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุดของจุดประสงค์ที่จะแสดงความชัดเจนหรือความ เฉพาะของจุดประสงค์ เพราะเราสามารถกำหนดเนื้อหาให้กว้าง แคบ หรือชัดเจน และเฉพาะเจาะจงไปได้ทั้งนี้แล้วแต่วัตถุประสงค์ของครูผู้สอน

ส่วนประกอบของจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

เมเจอร์ (Mager 1962) ได้กล่าวถึงส่วนประกอบของจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมไว้ในหนังสือเรื่อง การเตรียมวัตถุประสงค์การสอน (Preparing Instructional Objectives) ซึ่งถือกันว่าเป็นแม่บทของจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม เขาได้สรุปเป็นหลักใหญ่ ๆ เอาไว้ว่า จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมจะมีคุณค่ามาก ถ้าประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ประการ คือไปนี้

1. การบรรยายชนิดของพฤติกรรมที่สังเกตได้ หมายความว่า เมื่อสอนเรื่องนั้น ๆ ไปแล้ว ผู้เรียนสามารถแสดงพฤติกรรมที่คาดหวังออกมาให้เห็นได้ สื่อในการ

แสดงความชัดเจนของพฤติกรรมก็คือ คำกริยาที่แสดงพฤติกรรมที่เห็นได้ เช่น คำว่า ให้เขียน บอก อธิบาย เป็นต้น

2. การบรรยาย เงื่อนไขที่สำคัญที่นักเรียนจะต้องแสดงให้เห็นถึงผลสัมฤทธิ์ ในจุดประสงค์เช่น เงื่อนไขเกี่ยวกับการกำหนดเวลา วัสดุ หรืออุปกรณ์ หรือคำสั่งพิเศษ ต่าง ๆ

3. การกำหนดเกณฑ์ที่ใช้ในการกำหนดคุณภาพและประเมินความสำเร็จของการแสดงของนักเรียน เช่น ให้ความถูกต้องร้อยละ 70 ทำงานเสร็จภายในเวลา 15 นาที หรือบอกให้ถูกต้องจากแปดในสิบประการ

วิธีการเขียนจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

สจ๊วต อุทรานันท์ (2524: 19-21) ได้กล่าวถึงขั้นตอนการเขียนจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ซึ่งอาศัยหลักการของ เมเกอร์ โคเบลอร์ เบคเกอร์ และไมลล์ โดยจัดลำดับขั้นตอนในการเขียนไว้ 3 ขั้นตอน คือ

ขั้นที่ 1 กำหนดพฤติกรรมที่พึงประสงค์ว่า หลังจากที่ได้สอนจบลงแล้ว นักเรียนควรจะทำสิ่งใดได้บ้าง หรือควรเปลี่ยนแปลงไปอย่างไร ซึ่งอาจจะยึดถือหลักการแบ่งตามจุดมุ่งหมายของ บลูม (Bloom 1965: 7) ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ส่วน ได้แก่

- 1) ความรู้ความเข้าใจ
- 2) ทักษะ
- 3) ทักษะ

ขั้นที่ 2 วิเคราะห์และเลือกพฤติกรรมที่มีความเหมาะสม ควรคำนึงถึงหลักการต่อไปนี้ คือ

- 1) สัดส่วนของพฤติกรรมแต่ละประเภทแต่ละระดับ
- 2) เป็นพฤติกรรมที่มีความชัดเจนมากที่สุด หลีกเลี่ยงคำที่ตีความได้

หลายอย่าง

3) จุดประสงค์ที่สำคัญหลายประการที่ไม่สามารถวัดออกมาเป็น พฤติกรรมที่ชัดเจนได้ทำให้ยากต่อการตั้งจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม เช่น การแก้ปัญหา ความคิดสร้างสรรค์ ทักษะคิดและคำนิยม สิ่งเหล่านี้จำเป็นต้องแก้ไขโดยการกล่าวถึง จุดมุ่งหมายที่มีความชัดเจนที่สุดเท่าที่จะทำได้

ขั้นที่ 3 เขียนจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมพร้อมกับเงื่อนไขและเกณฑ์การ คัดลีน โดยการบอกเป็นสัดส่วนหรือร้อยละ หรือกำหนดเวลาให้ก็ได้ เช่น "ภายในเวลา 10 นาที" "ทำถูกต้อง 3 ข้อ" "ทำถูกต้อง 4 ใน 5 ส่วน" "ทำถูกต้องอย่างน้อย 70 เปอร์เซ็นต์" เป็นต้น

การจัดระดับของจุดประสงค์ทางการศึกษา

บลูม (Bloom 1965: 7) ได้เสนอการจัดระดับของจุดประสงค์ทางการ ศึกษาไว้ โดยกล่าวว่า การจัดการศึกษานั้นควรมุ่งให้ผู้เรียนได้เปลี่ยนแปลง 3 ด้าน คือ

- 1) ด้านความรู้ความเข้าใจ
- 2) ด้านทัศนคติ
- 3) ด้านทักษะ

ในแต่ละด้านสามารถแบ่งเป็นระดับย่อย ๆ ได้อีก สัจจ อูทรานันท์ (2524: 22-23) ได้กล่าวถึงการจัดระดับของจุดประสงค์ทางการศึกษา ตามแนวคิดของ บลูม และ ได้ยกตัวอย่างพฤติกรรมที่แสดงออกมาสอดคล้องกับจุดประสงค์ทางการศึกษาแต่ละด้าน และ แต่ละระดับมีดังนี้

1. พฤติกรรมที่แสดงว่ารู้หรือเข้าใจ แบ่งออกเป็น 6 ระดับ คือ

1.1 ความรู้ ได้แก่ ให้ความหมายได้ บอกเรื่องราวได้ บอกชื่อได้ ตั้งชื่อเรื่องได้ จับคู่ได้ เขียนรายการได้ กล่าวเป็นข้อความหรือถ้อยคำได้ เลือกได้ เขียนโครงร่างได้

1.2 ความเข้าใจ ได้แก่ แยกแยะได้ อธิบายได้ แปลความได้ เปลี่ยนข้อความได้ ให้เหตุผลได้ ขยายความได้ คาคะเนได้ สรุปความได้ ย่อความได้

อ้างอิงได้ ยกตัวอย่างได้ ทำนายได้ เขียนข้อความได้

1.3 การนำไปใช้ ได้แก่ ปฏิบัติได้ แสดงได้ เตรียมการได้
ผลิตได้ เปลี่ยนแปลงได้ สาธิตได้ คำนวณได้ แก้ปัญหาได้ ใช้สิ่งต่าง ๆ ได้ สัมพันธ์
เรื่องราวได้ คิดค้นได้ ทำให้ดูได้

1.4 วิเคราะห์ ได้แก่ แยกแยะได้ จำแนกได้ แบ่งกลุ่มได้
อ้างอิงได้ แสดงเป็นแผนภาพได้

1.5 สังเคราะห์ ได้แก่ รวบรวมได้ จัดกลุ่มได้ รวมกันได้
ประกอบเรื่องต่าง ๆ ได้ สร้างสรรค์ได้ ออกรูปแบบได้ สร้างระบบได้ อธิบายได้
จัดระเบียบใหม่ได้ ร่างแผนการได้ เขียนใหม่ได้

1.6 ประเมินค่า ได้แก่ เกิดความซาบซึ้ง เห็นความแตกต่าง
เปรียบเทียบได้ สรุปความได้ วิเคราะห์ได้ บรรยายได้ แยกแยะได้ ตัดสินได้ อธิบายได้
แปลความได้ สัมพันธ์เรื่องราวได้ สรุปย่อได้

2. ทักษะ เป็นพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงทางคุณธรรมและ
คุณค่า ตลอดจนการจัดระเบียบทางจิตใจ และลักษณะนิสัย แบ่งออกเป็น 4 ระดับ คือ

2.1 การรับ ได้แก่ สอบถาม ทำตาม ให้ ยึดถือ เลือก
บรรยาย ชี้ บอกตำแหน่งที่ตั้ง บอกชื่อ ตอบ

2.2 การตอบสนอง ได้แก่ ตอบ ช่วยเหลือ ทำตาม อภิปราย
ปฏิบัติ เสนอ อ่าน รายงาน เลือก เขียน

2.3 การเห็นคุณค่า ได้แก่ ทำให้เสร็จ อภิปราย ทำตาม ริเริ่ม
ร่วมกระทำ เชื่อเชิญ ให้ข้อ เสนอ อ่าน รายงาน มีส่วนร่วม ศึกษา

2.4 การจัดระเบียบ ได้แก่ จัด รวม เปรียบเทียบ ชี้
ผสมผสาน สั่งการ เปลี่ยนแปลง จัดระเบียบ เตรียมการ สัมพันธ์ สังเคราะห์

3. พฤติกรรมที่แสดงว่ามีทักษะในการทำงานของอวัยวะต่าง ๆ ในร่างกาย อาจแสดงออกมาให้เห็น เป็น 5 ระดับ คือ

- 3.1 การเลียนแบบ
- 3.2 การลงมือทำตามแบบ
- 3.3 การมีความถูกต้องเที่ยงตรง
- 3.4 การกระทำที่มีความต่อเนื่องและประสานกัน
- 3.5 การกระทำเองจน เคยชินที่เป็นส่วนหนึ่งของคนและเป็นไปตาม

ธรรมชาติ

คำศัพท์ที่กล่าวถึงพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับทักษะอาจมีคำต่อไปนี้ จัดตั้ง สร้าง เปลี่ยน ทำความสะอาด เชื่อมต่อ สร้างสรรค์ ผักหัก ถอดออก ทำให้แน่น ทำให้มั่นคง ตอก บด วาง ทำ จัดการ ผสม ทาสี เลื่อย ร่าง ชั่งน้ำหนัก บรรจุหีบ ฯลฯ เป็นต้น

คำศัพท์ที่กล่าวถึงพฤติกรรมทั้งหมดนี้ เป็นตัวอย่างของคำศัพท์ที่จะนำไปสร้าง เป็นจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม และจะสังเกตได้ว่า พฤติกรรมบางอย่างที่แสดงออกมา อาจจะแสดงให้ทราบได้ในหลายส่วนคือ อาจจะบอกให้ทราบถึงความรู้ ทักษะ และบ่งถึงความรู้สึกนึกคิดต่อสิ่งนั้น ๆ ได้

เดวีส์ (Davies 1976: 126) ได้กล่าวถึง การเขียนจุดประสงค์เชิง-พฤติกรรมว่าเขียนในลักษณะเดียวกับจุดประสงค์ทั่วไปที่ประกอบด้วยเนื้อหา และพฤติกรรม แต่ส่วนของพฤติกรรมนั้นจะใช้คำกริยาที่ระบุอย่างชัดเจนกว่า ซึ่งสามารถวัดได้ ยุคิน พิพิธกุล (2519: 17) ได้ยกตัวอย่างคำกริยาที่ใช้เขียนจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมเปรียบกับจุดประสงค์ทั่วไปให้เห็นได้อย่างเด่นชัด ดังนี้

จุดประสงค์ทั่วไป

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

รู้

บอก อ่าน เขียน บรรยาย อธิบาย

เข้าใจ

ตอบ สรุป พิสูจน์ คำนวณ

นำไปใช้

แก้ปัญหา ใช้ทดลอง จัดทำ

วิเคราะห์

แยกเรื่อง ให้เหตุผล ชี้ให้เห็น เปรียบเทียบ

จุดประสงค์ทั่วไป

จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

สังเคราะห์

แต่ง ประกอบ วางโครงเรื่อง ผูกประโยค

ประเมินค่า

วิจารณ์ กำหนด แสดงลักษณะ ออกความเห็น

ประโยชน์และข้อจำกัดของจุดมุ่งหมายของพฤติกรรม

นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงประโยชน์ของจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรมไว้
ในทำนองเดียวกัน คือ

1. เป็นสื่อความหมายที่จะช่วยให้ผู้สอนและผู้เรียน เข้าใจตรงกันถึงจุดหมาย
ปลายทางของกระบวนการเรียนการสอน
2. ช่วยให้การเรียน เป็นไปโดยง่ายขึ้น นักเรียนจะเรียนได้เร็วขึ้น
3. ช่วยในการประเมินผลทั้งผู้สอนและผู้เรียน สามารถประเมินผลได้ง่ายขึ้น
และเป็นปรนัยขึ้น
4. ช่วยให้ครูเตรียมสถานการณ์การเรียนการสอน ตลอดจนวัสดุการสอนได้
ตรงเป้าหมาย
5. นักเรียนสามารถทดสอบและประเมินผลสำเร็จในการเรียนได้เป็นระยะ
หากเขารวมจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (Duchastel and Merrill 1973: 53-54 ;
Mager 1962: 3 ; Popham 1969: 40)

จากที่กล่าวมา แม้ว่าจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมจะก่อให้เกิดประโยชน์ในด้าน
การเรียนการสอนอย่างมากก็ตาม แต่จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมมีข้อจำกัดและขาดคุณสมบัติ
บางประการไป โฟแฟม (Popham 1969) ได้เสนอความคิดต่อต้านไว้หลายประการ
เช่น

1. การกำหนดเอาพฤติกรรมเฉพาะที่สังเกตได้และวัดได้ จะทำให้พฤติกรรม
ที่สำคัญ เช่น ด้านความคิด ค่านิยม ถูกละเลยไป
2. การกำหนดจุดประสงค์ในการสอนที่รัดกุมจำเพาะเจาะจงเกินไป เป็น
การปิดโอกาสของเด็กในด้านการค้นหาความรู้ และยากที่จะสอดแทรกความรู้ด้านอื่น ๆ ใน
บทเรียนได้

หอสมุดกลาง สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

3. บางวิชาไม่สามารถจะนำหลักเกณฑ์ของจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมไปใช้ได้ เช่น ศิลปะ วิชาทางแขนงอักษรศาสตร์ เพราะผลการศึกษาเหล่านี้จะไม่แสดงพฤติกรรมที่วัดได้ สังเกตได้ โดยฉับพลัน แต่จะออกมาในด้านความรู้สึก ความสุนทรีย์ภาพมากกว่า

4. การกำหนดให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมอย่างหนึ่งอย่างใด โดยใช้วิธีสอนเป็นเครื่องมือ เป็นการไม่ส่งเสริมความเป็นประชาธิปไตย

5. จุดประสงค์ทั่วไปแบบกว้าง ๆ ครอบคลุมพฤติกรรมหลาย ๆ อย่าง เป็นที่ยอมรับกันมากกว่าในหมู่ประชาชน

6. จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม เป็นสิ่งที่เขียนได้ยาก ในทางปฏิบัติครูที่จะสอนจะไม่ค่อยมีเวลามากักคิดทำ

จากข้อความจำกัดของจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมที่ โฟแฟม นำมากล่าวนี้เห็นว่า เป็นข้อคิดที่ดี เพราะการนำจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมไปใช้นั้น ผู้ใช้ต้องหาทางป้องกันข้อจำกัดเหล่านี้ด้วย อย่างไรก็ตาม ไม่ว่าจะจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม จุดประสงค์ทั่วไป จุดประสงค์เฉพาะเนื้อหา นับว่ามีความจำเป็นต่อกระบวนการเรียนการสอนอย่างยิ่ง ผู้สอนจะต้องกำหนดขอบเขตและคัดแปลงใช้ให้เหมาะสมกับลักษณะวิชาที่ตัวเองสอน

3. รูปแบบจุดประสงค์การเรียนรู้กับสัมฤทธิ์ผลทางการเรียน

แพตตัน (Patton 1972: 1026-A) ได้ทำการศึกษาเรื่องผลกระทบของการรู้จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมของนักเรียนต่อผลสัมฤทธิ์ และ เจตคติในวิชาจิตวิทยาการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมก่อนการสอน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญกับนักเรียนที่ไม่ได้รับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม แต่พบว่า นักเรียนมีทัศนคติที่ดีต่อการใช้จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมประกอบการสอน ซึ่งตรงกับผลการทดลองของ เพน (Payne 1973: 3428-A) พบว่า ครูและนักเรียนสนับสนุนการใช้จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม และคะแนนผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนที่ได้รับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติกับนักเรียนที่ไม่ได้รับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม แต่มีแนวโน้มว่าถ้าใช้เวลาในการเรียนศึกษาให้ยาวออกไป คะแนนผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนที่ได้รับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมจะสูงกว่า ในปี ค.ศ. 1975 เบสเซ็ทล์ (Bassett 1975: 12-16) ได้ทำการศึกษาเรื่อง

อิทธิพลของการฝึกการใช้จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาทฤษฎี การสื่อสารของมนุษย์ ผลปรากฏว่านักเรียนที่ได้รับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม มีคะแนนสูงกว่า นักเรียนที่ไม่ได้รับจุดประสงค์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งสนับสนุนผลการทดลอง ของ ฮัชและลอง (Huch and Long 1973: 40-41) ที่พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนที่ได้รับแจกจ่ายการจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับรายการของ จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับความคิด เห็น ของ กาเบล (Gable 1978: 7110-A) ที่ได้ศึกษาถึงผลของจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมที่มี ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนชั้นปีที่ 3 พบว่า เด็กนักเรียนประถมศึกษาที่ถูกสอน โดยการใช้จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมในการอ่าน มีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านที่เหนือกว่านักเรียนที่ ไม่เคยได้รับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมในการอ่านเลย

ในเรื่องระดับความสามารถกับจุดประสงค์การเรียนนั้น คอนลอน (Conlon 1970: 2245-A) ได้เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียน ระดับ 7 จำนวน 4 ห้องเรียน สองห้องเรียนแรก ได้รับชุดการสอนแบบโปรแกรมและจุดประสงค์ เชิงพฤติกรรมเป็นกลุ่มทดลอง อีกสองห้องได้ชุดการสอนแบบโปรแกรมแต่ไม่ได้รับจุดประสงค์ เชิงพฤติกรรมเป็นควบคุม กลุ่มตัวอย่างแต่ละกลุ่มแบ่งเป็น 3 ระดับ ความสามารถคือ สูง กลาง ต่ำ โดยจัดจากแบบทดสอบความถนัด เมื่อทำแบบทดสอบวัดสัมฤทธิ์ผล ปรากฏว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในปี 1975 จอห์นสัน และเชอร์แมน (Johnson and Sherman 1975: 177-180) ได้ทำการทดลอง กับนักเรียนชั้น 8 ในวิชาวิทยาศาสตร์พบว่า นักเรียนที่มีความสามารถในการเรียนสูง เมื่อ ได้รับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมและไม่ได้รับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม จะมีสัมฤทธิ์ผลทางการ เรียนวิชาวิทยาศาสตร์สูงกว่านักเรียนที่มีความสามารถในการเรียนต่ำ ซึ่งตรงกับความคิด เห็น จากงานวิจัยของ กอร์ดอน (Gordon 1976: 6522-A) ที่พบว่า นักเรียนที่มีความสามารถ ในการเรียนสูง จะมีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนสูงกว่านักเรียนที่มีความสามารถในการเรียนต่ำ ไม่ว่าจะทราบหรือไม่ทราบจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

จรรยา ลำไย (2521: 67-58) ได้ศึกษาถึงอิทธิพลของจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทาง การเรียนของกลุ่มตัวอย่างสามกลุ่มคือ กลุ่มที่ 1 ได้รับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมก่อนทำการสอน สอน และมีการอธิบายก่อนดำเนินการสอน กลุ่มที่ 2 ครูแจกจ่ายการจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

และมีการอธิบายก่อนคำใบ้การสอน กลุ่มที่ 2 ครูแจกกระดาษจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม การก่อนทำการสอน แต่ไม่อธิบายก่อนคำใบ้การสอน และกลุ่มที่ 3 ครูจะไม่แจกกระดาษของจุดประสงค์ใด ๆ เลยไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ถ้าพิจารณาตามความสามารถของผู้เรียนจะพบว่า ในกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถทางการเรียนสูงและคำ จะไม่ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์แตกต่างกัน จะมีก็เฉพาะกลุ่มที่มีความสามารถทางการเรียนปานกลาง เท่านั้นที่พบว่า การบอกและอธิบายจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม การบอกแต่ไม่อธิบายจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม และการไม่บอกจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์แตกต่างกัน ซึ่งใกล้เคียงกับการวิจัยของ คำรัส สิทะวีรชาติ (2522: 75-80) ที่ได้ศึกษา เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความคงทนในการ เรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ทราบและไม่ทราบจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความคงทนในการ เรียนรู้ ไม่แตกต่างกัน และในระหว่างกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถในการเรียนระดับสูง กลาง คำ ก็ไม่มีความแตกต่าง เช่น เดียวกัน

สเตดแมน (Stedman, quoted in Duchastel and Merrill 1973: 53) ได้ศึกษาถึงอิทธิพลของจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมต่อระดับความเข้าใจ การนำไปใช้ และการวิเคราะห์ ในหน่วยการสอน เรื่องพันธุกรรม ในหมู่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษา โดยสุ่มเข้ากลุ่มทดลองสี่กลุ่มคือ กลุ่มที่ไม่ได้รับจุดประสงค์ กลุ่มที่ได้รับจุดประสงค์ทั่วไป และอีกสองกลุ่มได้รับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ผลปรากฏว่า ชนิดของจุดประสงค์ไม่มีอิทธิพลอย่างมีนัยสำคัญ และไม่มีปฏิสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญระหว่างชนิดของการเรียนรู้ และชนิดของจุดประสงค์ สอดคล้องกับผลการทดลองของ ออสวอลด์ และเฟลตเชอร์ (Oswald and Fletcher, quoted in Duchastel and Merrill 1973: 57-58) พบว่า ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างกลุ่มที่ได้รับจุดประสงค์เฉพาะ จุดประสงค์ทั่วไป และไม่ได้จุดประสงค์ใด ๆ เลย ซึ่งค้านกับผลการทดลองของ ดาลิส (Dalis 1970: 39) ที่ได้ทำการทดลองกับกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นนักเรียนมัธยมศึกษา โดยแบ่งเป็นสามกลุ่มซึ่งได้รับการสอนจากครูคนเดียวกัน และได้รับการจัดกระทำดังนี้ คือ กลุ่มที่ 1 ได้รับจุดประสงค์การเรียนที่กล่าวไว้อย่างแน่นอนแจ่มชัด กลุ่มที่ 2 ได้รับจุดประสงค์การเรียนที่กล่าวไว้อย่างกว้าง ๆ ไม่เฉพาะเจาะจง กลุ่มที่ 3 ได้รับข้อความสั้น ๆ เกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียน ใช้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนทดสอบโดยใช้คำถาม 68 ข้อ พบว่า กลุ่มที่ได้รับจุดประสงค์ที่เด่นชัด ทำคะแนน

ได้ศึกษาอีกสองกลุ่ม อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 ในปี ค.ศ. 1976 ไมล์ (Miles 1976: 2720-A) สรุปความคิด เห็นเกี่ยวกับการทดลองซึ่งสอดคล้องกับคำลืว่า การให้ จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมก่อนการ เรียนจะทำให้มีสัมฤทธิ์ผลทางการ เรียนสูงกว่าการให้จุดประสงค์ทั่วไป เบญจกุล ศิริพรรณ (2524: 57-60) ได้ทำการศึกษาผลของการทราบจุดประสงค์ทั่วไป และจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียนและความคงทนในการ เรียนรู้ วิชาสังคมศึกษาชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียนของกลุ่มตัวอย่างแตกต่างกัน คือกลุ่มที่ได้รับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมมีคะแนนของผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียนสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับ จุดประสงค์ทั่วไป กับกลุ่มที่ไม่ได้รับจุดประสงค์ใด ๆ ของบทเรียน และกลุ่มที่ได้รับจุดประสงค์ ทั่วไปมีคะแนนสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับจุดประสงค์ใด ๆ เล็กน้อย

จากเอกสารและงานวิจัยต่าง ๆ ที่กล่าวมาข้างต้น พอจะเห็นได้ว่าการสอนโดย การให้จุดประสงค์การเรียนในรูปแบบต่าง ๆ มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลทางการ เรียน แต่ยังไม่สามารถ ที่จะสรุปได้แน่นอนว่า ผลการเรียนรู้อาจมาจากอิทธิพลของจุดประสงค์ประเภทใดหรือไม่ แต่ ก็มีแนวโน้มชี้ให้เห็นว่า การให้จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมแก่ผู้เรียนได้รู้ก่อนการเรียนการสอน จะทำให้ผลการ เรียนแตกต่างจากการ เรียนโดยไม่ให้จุดประสงค์ใด ๆ เลย

4. ความถนัดทางภาษา (Language aptitude)

ความถนัดทางภาษา เป็นองค์ประกอบหนึ่งของเชาว์ปัญญา ซึ่งเป็นปัจจัย (factor) หนึ่งของความสำเร็จในการ เรียนภาษา นักจิตมิติ (psychometrician) เช่น เฮอร์โตน และ แครร์รอลล์ (Thurstone and Carroll 1941: 273-307) มีความเห็นว่ ความ ถนัดในการ เรียนภาษานี้เป็นเชาว์ปัญญา ซึ่งประกอบด้วยสององค์ประกอบใหญ่ ๆ ด้วยกันคือ วีแฟคเตอร์ (V-factor) วากยสัมพันธ์ (verbal relations) คับเบิลยูแฟคเตอร์ (W-factor) คือ ความถนัดในการใช้คำ วีแฟคเตอร์ ประกอบด้วยความถนัดในการ เรียน เรียงถ้อยคำใช้ในประโยค ความเข้าใจความหมายของคำถาม และการสื่อความหมายของ ภาษา ตลอดจนความสามารถในการใช้ความคิดตามหลักตรรกวิทยา คับเบิลยูแฟคเตอร์ ประกอบด้วยความคล่องแคล่วในการตอบและความสามารถในการต่อหรือ เชื่อมคำที่เหมาะสม เข้า ด้วยกัน เช่น ความชำนาญในการใช้คำ ต่อเติมคำ การสลับตัวอักษรในคำเพื่อทำเป็นคำใหม่ คับเบิลยูแฟคเตอร์ เป็นแง่ของการใช้ภาษา (production) และวีแฟคเตอร์ นั้น เป็นแง่

ของการรับภาษา (reception)

จอห์น บี แครร์รอลล์ (John B. Carroll 1959) ได้ทำการค้นคว้าเพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบของภาษาให้ละเอียดยิ่งขึ้น โดยสร้างแบบทดสอบ ซึ่งใช้เวลาถึงสี่ชั่วโมงในการสอนใช้ทดลองกับทหารอากาศอเมริกัน ซึ่งกำลังเรียนภาษาจีนกลาง แครร์รอลล์ (Carroll 1959) พบว่า ความถนัดในการเรียนภาษานี้มีองค์ประกอบสำคัญที่แยกออกจากกันได้ 6 ชนิดด้วยกัน และได้ให้ชื่อและคำอธิบายไว้ดังนี้

เอ แฟคเตอร์ ความรู้เกี่ยวกับถ้อยคำของภาษา คือ ความรู้คำศัพท์และโครงสร้างของภาษาแม่

บี แฟคเตอร์ ความสนใจในการใช้ภาษาซึ่งมีผลต่อความสำเร็จในการทำแบบทดสอบความถนัดในการใช้ภาษา ความสนใจนี้เกิดจากแรงจูงใจเฉพาะทำให้มีความตั้งใจและคล่องแคล่วในการใช้ภาษา

ซี แฟคเตอร์ ความผสมผสานของความทรงจำในสิ่งที่สัมพันธ์กัน

ดี แฟคเตอร์ ความสามารถในการ เชื่อมเสียง เข้ากับตัวอักษร

อี แฟคเตอร์ ความสามารถในการใช้ภาษาเชิงอนุมาน คือ ความสามารถในการค้นพบหลักและกฎ เกณฑ์ไวยากรณ์ของภาษาจากข้อมูลของภาษาที่ศึกษา

เอฟ แฟคเตอร์ ความถนัดในการใช้วากยสัมพันธ์ของภาษาเพื่อสื่อความหมาย มีแฟคเตอร์ ซี และ อี มีความสำคัญมากกว่าปัจจัย เอ ดี และ เอฟ ต่อมา แครร์รอลล์ (Carroll 1959) สรุปโดยจำแนกปัจจัยข้างต้นออกเป็นองค์ประกอบของความถนัดในการเรียนภาษาได้เป็น 4 องค์ประกอบ ดังต่อไปนี้

1. ความถนัดในการรับการถ่ายทอดเสียงของภาษา โดยสามารถจับเสียงถูก เรียบ เรียง และจดจำเสียงนั้นได้ในระยะเวลาไม่กี่วินาที
2. ความละเอียดอ่อนในการใช้ไวยากรณ์
3. ความสามารถท่องจำ
4. ความสามารถในการอนุมานกฎ เกณฑ์ของภาษาจากข้อมูลทางภาษา

การ์ตเนอร์ และแลมเบิร์ต (Gardner and Lambert 1965 : 191-199) ได้วิเคราะห์ตัวแปร 24 ตัว ในการอธิบายความสัมพันธ์ของความเข้าใจภาษาระหว่างความถนัดทางภาษา การเรียนภาษาต่างประเทศเป็นภาษาที่สอง ความสามารถในการฝึกและการใช้ภาษาพบว่า ความถนัดทางภาษาและสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนภาษาเป็นภาษาที่สองนี้มีความสัมพันธ์กันและที่มีความถนัดทางภาษาสูง จะมีสัมฤทธิ์ผลทางภาษาสูง และในทางตรงกันข้าม ผู้ที่มีความถนัดทางภาษาดำก็จะมีความสัมพันธ์ทางผลการเรียนภาษาดำด้วย (อัจฉราวงศ์โสธร 1974, Clarke 1976 : 219-226)

นอกจากนี้ แครร์รอลล์ (Carroll 1967 : 131-151) ได้สำรวจนักศึกษามัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เลือกวิชาเอกภาษาเยอรมัน ภาษาฝรั่งเศส ภาษารัสเซีย และภาษาสเปน โดยใช้แบบทดสอบวัดความถนัดทางภาษาชื่อ โมเดิร์น แคนแควช แอปติจูด เทส (Modern Language Aptitude test, MLAT) เพื่อใช้เป็นตัวพยากรณ์สัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาพบว่า องค์ประกอบที่สำคัญที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาคือ เวลาที่เริ่มเรียนภาษาต่างประเทศ การไปเที่ยวต่างประเทศ และการที่พูดและใช้ภาษาต่างประเทศกับครอบครัวคือ นักเรียนที่มีโอกาสได้เริ่มเรียนภาษาต่างประเทศก่อน ได้มีโอกาสไปเที่ยวต่างประเทศใช้ภาษาต่างประเทศ และนักเรียนที่มีโอกาสได้พูดภาษาต่างประเทศกับครอบครัว นักเรียนเหล่านี้จะมีความถนัดทางภาษาสูงและมีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนภาษาต่างประเทศสูงด้วย

ต่อมาในปี ค.ศ. 1969 ซูซาน บี กอร์ดอน (Susan B. Gordon 1970 : 2252-A) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในวิชาภาษาอังกฤษและประสบการณ์ทางภาษาจากทางบ้านของเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มาจากครอบครัวที่ใช้ภาษาพูดต่างกัน 3 กลุ่ม และมีฐานะทางสังคมและเศรษฐกิจต่าง ๆ กัน มีความสามารถในการใช้ภาษา 2 ภาษาต่างกัน" ผลปรากฏว่า ความสามารถทางภาษาอังกฤษกับภาษาที่ได้เรียนรู้มาจากมารดาและครอบครัวของเด็ก มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 ทุกระดับฐานะทางสังคม เศรษฐกิจ และทุกกลุ่มภาษาพูดของเด็ก แต่ความสัมพันธ์อันนี้จะมีค่าสูงต่ำต่างกัน ความฐานะ เศรษฐกิจและสังคมกับภาษาของเด็ก กล่าวคือ พวกที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะทางสังคมและ เศรษฐกิจระดับต่ำของชนชั้นต่ำจะได้คะแนนภาษาอังกฤษต่ำ พวกที่อยู่ในระดับสูงของชนชั้นต่ำจะได้คะแนนสูงขึ้นมา และพวกที่ได้คะแนนสูงที่สุดคือ พวกที่อยู่ในระดับต่ำของชนชั้นกลาง

นอกจากนี้ความแตกต่างกันของคะแนนภาษาอังกฤษของเด็กที่ได้ยังขึ้นอยู่กับชนิดของภาษาที่ใช้ เป็นแบบให้เด็กเรียนหรือสอนเด็ก (Language Model Type) ด้วย คือพวกที่ใช้แต่ ภาษาพูดของคนล้วน ๆ (Native Only) สอนภาษาอังกฤษให้กับเด็ก เด็กจะได้คะแนนภาษาอังกฤษต่ำสุด ถัดมาคือพวกที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ (Native English) และพวกที่ใช้ภาษาอังกฤษมากกว่าภาษาแม่ (English Native) จะได้คะแนนสูงกว่าพวกที่ใช้ภาษาแม่ มากกว่าภาษาอังกฤษในการสอนเด็ก ส่วนพวกที่ได้คะแนนสูงที่สุดนั้นได้แก่พวกที่ใช้ภาษาอังกฤษ ล้วน ๆ (English Only) ในการสอน

ผลการวิจัยนี้ แสดงให้เห็นว่าภาษาแม่ของเด็ก (Native Language) มีอิทธิพล ต่อการเรียนภาษาอังกฤษของเด็กด้วย เช่นเดียวกับระดับฐานะทางสังคม และ เศรษฐกิจ ของครอบครัว

อัจฉรา วงศ์โสธร (1975 : 35) ได้เปรียบเทียบความถนัดทางภาษากับนักเรียน ที่เริ่มเรียนภาษาอังกฤษต่างกันคือ เริ่มเรียนเมื่อ เกรด 1 เกรด 3 และ เกรด 5 พบว่า ความถนัดในการเรียนภาษาอังกฤษสูงสุดคือ นักเรียนเริ่มเรียนภาษาอังกฤษเมื่ออยู่เกรด 3 รองลงมาคือ นักเรียนที่เริ่มเรียนภาษาอังกฤษเมื่ออยู่เกรด 5 และ 1 ตามลำดับ

แบบทดสอบวัดความถนัดทางภาษานี้ไม่ได้เป็นเครื่องชี้ว่าผู้ใดมีสติปัญญาฉลาด และ สติปัญญาทึบ แต่เป็นเครื่องชี้ว่า ผู้ใดจะสามารถเรียนภาษาได้เร็ว และผู้ใดจะเรียนภาษา ได้ช้า ผู้ที่เรียนภาษาได้ช้าอาจจะเก่งวิชาอื่น ๆ เช่น วิทยาศาสตร์ และคณิตศาสตร์ก็ได้ และผู้ที่เรียนภาษาได้เร็ว ได้คะแนนดีในข้อสอบความถนัดนี้ อาจจะเรียนวิทยาศาสตร์ และคณิตศาสตร์ได้ไม่ดีกว่า หรืออาจจะเรียนได้ดีก็ได้ อีกนัยหนึ่งคือ การเรียนภาษาได้เร็ว ไม่ได้หมายความว่า จะเรียนวิชาอื่น ๆ ได้เร็ว และผู้เรียนภาษาได้ช้า ไม่ได้หมายความว่า จะเรียนวิชาอื่น ๆ ได้ช้าไปด้วย (อัจฉรา วงศ์โสธร 1975)

แบบทดสอบวัดความถนัดทางภาษา (TLAT) อัจฉรา วงศ์โสธร กล่าวถึงวัตถุประสงค์ในการทำแบบทดสอบทางภาษา ดังนี้คือ

1. เพื่อใช้ในการแบ่งกลุ่มนักเรียนในการ เข้าเรียนโปรแกรมทางภาษา
2. เพื่อ เป็นตัวพยากรณ์ความสำเร็จในการเรียนภาษา
3. เพื่อ เป็นตัวพยากรณ์ถึงระยะเวลาที่นักเรียนแต่ละคนต้องการในการฝึกภาษา

4. เพื่อ เป็น เครื่องวินิจฉัยถึงปัญหาทางภาษาของนักเรียน
5. เพื่อศึกษาค้นคว้าและทำการวิจัยเกี่ยวกับภาษาต่อไป

5. ความเข้าใจในการอ่าน

ชาร์ล ซี ออลคัทท์ (Charles C. Walcutt 1967 : 363) ได้ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า "การอ่านเป็นกระบวนการของการถอดความ (Decoding) ของภาษาเขียน การอ่านคือ การเข้าใจภาษาคือ การข้ามซึ่งในวรรณคดีซึ่งเป็นมรดกทางวัฒนธรรม" ส่วนมาริลิน เบอร์กเลย์ (Marilyn Birkley 1970 : 94) ได้กล่าวเสริมอีกว่า "การอ่านมิใช่แต่จะเป็นกระบวนการที่จะเข้าใจสิ่งที่เขียนหรือตีพิมพ์เท่านั้น แต่การอ่านเป็นกระบวนการที่ทำให้รู้และเข้าใจโครงสร้างของภาษาในแง่รวม เพื่อให้เข้าใจความหมายทั้งผิวเผินและลึกซึ้ง โดยมีโครงสร้างของภาษาเป็นเครื่องสื่อความหมาย"

ก่อ สวัสดิพิพาณิชย์ (2505 : 3) ได้ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า "เป็นการแปลความหมายของตัวอักษรออกมาเป็นความคิด และนำความคิดนี้ไปใช้ให้เป็นประโยชน์ ตัวอักษร เป็น เครื่องหมายแทนคำพูด และคำพูดก็เป็น เพียง เสียงที่ใช้แทนของจริงอีกทีหนึ่ง เพราะฉะนั้น หัวใจของการอ่านอยู่ที่การเข้าใจความหมายของคำ" รัญจวน อินทรกำแหง (2519 : 17) กล่าวถึงความหมายของการอ่านไว้คือ "การแปล สื่อความหมายจากตัวอักษรหรือภาพให้เป็นเรื่องราวที่เป็นแนวความคิด โดยให้มีความเข้าใจอย่างแจ่มแจ้งและชัดเจน การอ่านต้องจับใจความสำคัญของข้อความ และสามารถผูกเป็นเรื่องราวได้ถูกต้อง ผู้อ่านจะต้องสร้างมโนภาพขึ้นมาพร้อมกับการอ่านไปด้วย"

จากข้อเขียนแสดงความหมายของการอ่านข้างต้น จะเห็นว่าได้มีผู้ให้ความหมายของการอ่านไว้คล้ายคลึงกันคือ ต้องเข้าใจข้อความที่อ่าน ซึ่งสอดคล้องกับความคิดเห็นของชลธีรา กลัดอยู่ (2517 : 227) ที่ว่าการทำความเข้าใจในเนื้อหาส่วนรวมของเรื่องหรือหนังสือจัดเป็นหัวใจของการอ่าน และ อุทัย แก้วขาว (2515 : 1) ก็มีความคิดเห็นทำนองเดียวกันคือ เมื่อพูดถึงการอ่าน นักจิตวิทยา และนักการศึกษา มักจะ เน้นถึงความเข้าใจเป็นหลัก

บอนด์ และทินเคอร์ (Bond and Tinker 1957 : 235) พบว่า ความเข้าใจในการอ่าน มีลำดับขั้นอยู่ 5 ขั้น แต่ละขั้นมีความสัมพันธ์ตามลำดับ ดังนี้

1. ความหมายของคำ เป็นรากฐานของความเข้าใจในการอ่าน เมื่อเด็กเข้าใจความหมายของคำศัพท์ชัดเจนและกว้างขวางพอแล้ว ย่อมทำให้เด็กเกิดความคิดที่จะนำมาใช้ในการอ่าน ซึ่งทำให้เข้าใจประโยค ตอน หรือบทที่อ่านได้ดี

2. หน่วยความคิด เพื่อที่จะเข้าใจประโยค เด็กต้องอ่านเป็นหน่วยความคิด กล่าวคือ แบ่งอ่านเป็นกลุ่มคำ เพื่อให้เข้าใจความหมายของคำต่อเนื่องกัน เป็นกลุ่ม ๆ แทนการอ่านทีละคำ ซึ่งการอ่านเป็นหน่วยความคิดจะทำให้เด็กอ่านข้อความนั้นด้วยความเข้าใจตรงกันข้าม เด็กที่อ่านหนังสือทีละตัว ย่อมไม่สามารถจัดกลุ่มคำตามหน่วยความคิดได้ ทำให้เป็นอุปสรรคต่อความเข้าใจในแต่ละประโยค

3. การเข้าใจประโยค เมื่อเด็กเข้าใจคำและรู้จักเป็นหน่วยความคิดแล้ว ต้องรู้จักนำเอาคำแต่ละคำ หรือแต่ละส่วนมาสัมพันธ์กันจนได้ใจความเป็นประโยค

4. การเข้าใจตอน หมายถึง ความสามารถในการนำประโยคในตอนนั้น ๆ มาสัมพันธ์กัน เด็กจะอ่านได้อย่างเข้าใจยิ่งขึ้น

5. การเข้าใจเรื่องราวที่ยาวขึ้น เพื่อให้เข้าใจเรื่องราวหรือข้อความที่อ่าน เด็กจะต้องเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างข้อความที่สำคัญ ๆ ที่มีอยู่ ในตอนก่อน ๆ และข้อความในตอนต่อ ๆ มาอีกด้วย

สุนาฏ นิธิมูทรากุล (2520 : 7-8) ได้กล่าวไว้ว่า ความเข้าใจในการอ่านของแต่ละบุคคลจะอยู่ในระดับสูงหรือต่ำขึ้นอยู่กับองค์ประกอบต่าง ๆ หลายประการ เช่น

1. ชนิดของความเข้าใจในการอ่าน บุคคลจะจับใจความสิ่งที่เขาอ่านแตกต่างกันออกไปตามประสบการณ์เดิมของตนและความคิดอันเป็นวัตถุประสงค์ของการอ่านที่เกิดขึ้นในขณะนั้น บุคคลแต่ละบุคคลจะตั้งวัตถุประสงค์ในการอ่านแตกต่างกันออกไปตามความต้องการของตน และการอ่านที่ต่างวัตถุประสงค์กันก็ใช้ช่วงเวลาในการอ่านต่าง ๆ กันด้วย วัตถุประสงค์ในการอ่านมีดังนี้

- 1.1 อ่าน เพื่อเก็บใจความสำคัญหรือใจความโดยทั่วไป
- 1.2 อ่าน เพื่อศึกษารายละเอียดที่สำคัญ
- 1.3 อ่าน เพื่อศึกษาคำแนะนำต่าง ๆ เช่น การใช้เครื่องมือ เป็นต้น
- 1.4 อ่าน เพื่อคาดการณ์ว่า เรื่องจะลงเอยอย่างไร

- 1.5 อ่าน เพื่อศึกษาคุณค่าของสิ่งที่อ่าน
- 1.6 อ่าน เพื่อรวบรวม เรื่องหรือย่อ เรื่อง โดยนำมา เขียนใหม่
- 1.7 อ่าน เพื่อ เปรียบ เทียบกับ เรื่องราวหรือข้อความอื่น
- 1.8 อ่าน เพื่อจดจำและอ่าน เพื่อให้ เข้าใจ เนื้อหาสำหรับนำไปใช้ เป็นคร่าว หรือนำไปใช้ตลอดไป

หรือนำไปใช้ตลอดไป

2. พิสัยของความเข้าใจในการอ่าน เด็กจะอ่านได้ดีขึ้น มากขึ้น และถูกต้อง เพียงใดขึ้นอยู่กับพิสัยของหมู่คำที่เด็กสามารถอ่าน เข้าใจได้ และขึ้นอยู่กับความสามารถทางสติปัญญา ชนิดของประสบการณ์เก่า และความยากง่ายของข้อความที่เด็กอ่านด้วย

3. ความถูกต้องของความ เข้าใจในการอ่าน ช่วยให้เด็ก เข้าใจ เรื่องราวที่อ่าน มากน้อยต่างกัน แต่ความถูกต้องนี้จะมีมากขึ้นจนถึงขั้นสูงสุด เมื่อ เป็นผู้ใหญ่ และความถูกต้อง ในการ เข้าใจของเด็ก ย่อมแตกต่างกันมากน้อยตามประสบการณ์ และความง่ายหรือความ ยากของข้อความนั้น ๆ ด้วย

4. ระดับความเข้าใจในการอ่าน ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบหลายประการด้วยกัน เป็นต้นว่า สติปัญญา ความสามารถในการอ่าน ความ เข้าใจคำศัพท์ที่อ่าน และวิธีการพิเศษ เฉพาะตัวของผู้อ่านแต่ละคน นอกจากนี้ ยังขึ้นอยู่กับประสบการณ์เดิมของแต่ละคนด้วย

5. ความเร็วของความ เข้าใจในการอ่าน ต้องอาศัยความ เข้าใจในคำศัพท์ ความสามารถในการนึก เห็นภาพสิ่งที่อ่าน ความยากง่ายของข้อความ ชนิดของความถูกต้อง และสิ่งอื่น ๆ ที่ครูอาจพิจารณาพบในการสอนอ่าน

ในเรื่องขององค์ประกอบของความ เข้าใจในการอ่านนั้น ฟรอสต์ (Frost 1967 : 43) พบ องค์ประกอบของความ เข้าใจในการอ่านประกอบด้วย

1. องค์ประกอบด้านคำและความหมายของคำ หมายถึง รูปคำ และความหมาย ของคำนั้น ๆ

2. องค์ประกอบในการ เรียบ เรียงถ้อยคำ หมายถึง ความสามารถในการเชื่อมโยงความหมายของคำต่าง ๆ ที่อยู่รวม ๆ โดยไม่ต้องใช้เหตุผลทางนามธรรมมากนัก อาจ กล่าวไว้ว่า เป็นความสามารถในการ เข้าใจความหมายของประโยคแค่เพียงภายนอกมิใช่ ความหมายภายใน หรือความสามารถในการ เข้าใจรายละเอียดของประโยคย่อย ๆ และ

ความสามารถในการจัดลำดับชั้นคอน (organization) ของข้อความได้

3. องค์ประกอบด้านการสรุปที่เป็นเหตุผล หมายถึง เหตุผลทางนามธรรมจากตัวอักษรที่ปรากฏในข้อความ เป็นการสังเคราะห์ใจความที่สำคัญของข้อความนั้น เป็นความคิดแบบอุปมานและการแก้ปัญหา

องค์ประกอบพื้นฐานของความเข้าใจในการอ่านทั้งสามประการนี้ ไพรเจอร์และคนอื่น ๆ (Proger and others 1970 : 28) มีความเห็นว่า องค์ประกอบพื้นฐานประการที่หนึ่ง และที่สองมักไม่ค่อยเป็นปัญหาสำหรับผู้่านมากนัก ส่วนองค์ประกอบที่สามนั้น ผู้อ่านมักประสบปัญหาในการสรุปใจความสำคัญของเรื่องที่อ่าน สถานการณ์การเรียนรู้ในโรงเรียน ผู้อ่านบทเรียนมักจะประสบปัญหาในการแยกแยะระหว่างสาระสำคัญ และส่วนที่เป็นสาระย่อยของเรื่องผู้แต่งคำอธิบายพยายามที่จะแก้ปัญหาได้ โดยการจัดสิ่งช่วยเพื่อให้เกิดความคิดรวบยอดของเรื่องไว้ในตอนต้นของบทเรียน

ชวาล แพร์ตกุล (2516 : 228) ได้กล่าวถึงขบวนการสร้างความเข้าใจไว้ว่า ขบวนการที่จะสร้างความเข้าใจนั้น จะต้องเริ่มด้วยการตัดแปลงของใหม่ที่คนเพิ่งเคยประสบให้กลายเป็นรูปหรือโครงสร้างใหม่ที่คล้าย ๆ กับของเดิมที่คนเคยรู้ และพยายามให้ความหมายต่อตนเองมากขึ้นกว่าเดิมด้วย นั่นคือ เขาจะพยายามแปลงรูปร่างของสิ่งที่แปลกและใหม่ต่อเขาที่มองเห็นแล้ว แต่ยังไม่รู้เรื่องให้กลายเป็นสิ่งใหม่ที่มีโครงสร้างขนานกับของเดิม และขนานกับสิ่งที่ตนเองเคยรู้จักและเคยจดจำได้มาแล้วด้วย คือ พยายามแปลงของยากให้มีรูปใหม่ละม้ายกับของเดิม และให้คล้ายกับของเก่าที่ตนเคยมีมาแล้วด้วยพร้อม ๆ กัน จัดว่าเป็นความพยายามของสมองที่จะผสมผสานสิ่งใหม่นั้นให้เป็นไปตามแนวที่ตนเคยรู้มาแล้วนั่นเอง ฉะนั้นความเข้าใจก็คือ ความสามารถในการตัดแปลงแล้วแปลและยืนยันย่อรวมกัน

พฤติกรรมของความเข้าใจ ชวาล แพร์ตกุล (2516 : 229-245) ความเข้าใจเป็นพื้นฐานสำคัญของปัญหา แสดงออกด้วยพฤติกรรม 3 ประการ คือ การแปลความ (translation) การตีความ (interpretation) และการขยายความ (extrapolation)

การแปลความ คือ การแปลงเรื่องเดิมให้ออกมาเป็นคำใหม่ ภาษาใหม่ หรือ
แบบใหม่

การตีความ คือ การเก็บความเดิมมาบันทึกใหม่ เรียบเรียงใหม่ หรือร้อยกรอง
ใหม่ เป็นการมองเรื่องเดิมในแง่ใหม่ ค้นหา เปรียบเทียบทั้งความสำคัญและความสัมพันธ์
ส่วนย่อย ๆ ภายในเรื่องราว นั้น ย่นย่อเรื่องต่าง ๆ จนเป็นข้อสรุปได้

การขยายความ คือ การอนุมานหรือขยายความคิดให้กว้าง ลึก หรือไกล กว่า
ข้อเท็จจริงที่ประจักษ์อยู่ใน เรื่องนั้น ๆ

การแปลความ เป็นพื้นฐานให้คนเกิดความ เข้าใจ เมื่อแปลความแล้วจึงสามารถ
ตีความ เมื่อสามารถตีความได้จึงจะขยายความได้ถูกต้อง การตีความต้องการสมรรถภาพที่
สิ้นกว่าการแปลความ และการขยายความต้องการสมรรถภาพที่สูงกว่าการตีความ

ประทีป วาทิกวาทิน (2514 : 78-79) ให้คำแนะนำเกี่ยวกับการอ่านให้เข้าใจ
ไว้ว่า ผู้อ่านต้องจับใจความสำคัญของเรื่องได้ ใจความสำคัญคือ เนื้อความตอนที่ทำให้เรื่อง
ต่าง ๆ เกิดขึ้น ซึ่งถ้าขาดความตอนนั้นแล้ว เรื่องอื่น ๆ ก็จะไม่เกิดตามมา นอกจากนี้
เนื้อความตอนใดที่กล่าวถึงเนื้อความย่อยต่าง ๆ ในเรื่อง เนื้อความนั้นก็นับเป็นใจความสำคัญ
ด้วย วิธีจับใจความสำคัญอาจกระทำได้โดยยึดหลักดังนี้

1. อ่านเรื่องราวให้ตลอดทั้งเรื่อง
2. ตั้งคำถาม ถามตัวเองสั้น ๆ ว่า เรื่องอะไร ใคร ทำอะไร ที่ไหน
เมื่อไร อย่างไร และทำไม บางเรื่องอาจมีคำตอบไม่ครบก็ได้ แต่เราต้องตอบเท่าที่มีอยู่
ให้ครบถ้วน เพื่อจะได้จับใจความสำคัญให้ได้มากที่สุด
3. ขยายความในคำตอบออกไปอีก เมื่อต้องการรายละเอียดที่จำเป็นของใจความ
สำคัญ

การอ่านที่มีประสิทธิภาพนั้น ผู้อ่านจำเป็นจะต้องจับใจความสำคัญของเรื่องที่อ่านได้
หรือมีความ เข้าใจในเรื่องที่อ่านอย่างดี สำหรับการสร้างความ เข้าใจในสิ่งที่อ่าน มี
องค์ประกอบที่สำคัญคือ ความคิดรวบยอด (สุเมธ อิมศักดิ์วาสนา 2527 : 24-25)

อีเธอร์วีราซิงแกม (Ethirvecrasingam 1971 : 235-A) ได้กล่าวถึงความคิดรวบยอดไว้ว่า ความคิดรวบยอด เป็นองค์ประกอบในโครงสร้างระบบความคิด โครงสร้างระบบความคิดของบุคคลจะล้าล้าดับความรู้ในสาขาใดสาขาหนึ่งไว้ในช่วงเวลาหนึ่ง ๆ ซึ่งจะเป็นองค์ประกอบสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้และจำข้อมูลใหม่ ๆ ในสาขาเดียวกัน จะทำหน้าที่บ่งชี้ความเที่ยงตรง และความแจ่มชัดถึงความหมายของสิ่งที่จะเรียนรู้ซึ่งผ่านเข้ามาในขอบข่ายของความคิด (cognitive field) กระบวนการเช่นนี้ ถือว่าเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ที่เกิดโดยธรรมชาติ ถ้าโครงสร้างของระบบความคิดจัดล้าดับไว้เหมาะสมชัดเจน และมีความมั่นคงแล้ว การเรียนรู้ใหม่ ๆ จะเกิดขึ้นได้ดีและจะจำได้แม่นยำ แต่ในทางตรงกันข้าม ถ้าระบบความคิดจัดล้าดับสับสนไม่ชัดเจนและไม่มั่นคงแล้ว ผู้เรียนจะรับรู้และจำความรู้ใหม่ได้น้อยหรือไม่ยอมรับรู้เลย ดังนั้นจึงต้องหาวิธีที่จะทำให้ขอบข่ายของระบบความคิดมีความสัมพันธ์กับ เรื่องที่จะเรียน เพื่อให้เกิดการเรียนรู้และจดจำได้ง่ายขึ้น (Ausbel 1968 : 26-27) ซึ่งทั้งการเรียนรู้และความคงทนในการจำนี้ เราสามารถช่วยเหลือผู้เรียนได้โดยการจัดข้อความชี้แนะแนวทาง เพื่อให้โครงสร้างระบบความคิด (cognitive field) เกี่ยวกับ เรื่องที่เรียน เกิดปฏิสัมพันธ์กับความคิดรวบยอดของเรื่องที่เรียน (Ausbel 1968 : 148) การจัดข้อความชี้แนะผู้เรียนนี้ ถ้าจัดไว้ล่วงหน้า บทเรียนเรียกว่า การนำเรื่อง (introductory) หรือการให้สิ่งช่วยในการจัดความคิดรวบยอดไว้ล่วงหน้าเนื้อเรื่อง (Lawton 1977 : 27)

จากเอกสารและงานวิจัยต่าง ๆ ที่กล่าวข้างต้น พอจะเป็นแนวความคิดได้ว่าบุคคลที่มีความถนัดทางภาษาต่างกันคือ ผู้ที่มีความถนัดทางภาษาสูง และผู้ที่มีความถนัดทางภาษาคำกับรูปแบบจุดประสงค์การเรียนรู้ 3 แบบคือ จุดประสงค์ทั่วไป จุดประสงค์เฉพาะเนื้อหา จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม และการไม่ให้จุดประสงค์ใด ๆ น่าจะมีผลร่วมกันในสัมฤทธิ์ผลในความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ซึ่งเป็นเรื่องที่น่าจะศึกษาเพื่อเป็นประโยชน์ในการเรียนการสอนด้านนี้ต่อไป