

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ปัญหาเกี่ยวกับการอ่านหนังสือของนักเรียนมีหลายประการปัญหาหนึ่งคือ เด็กอ่านหนังสือไม่ออก ซึ่งปัญหานี้ก็ได้รับการแก้ไขกันไปเป็นขั้นแรกเริ่มแล้วการอ่านไม่ใช่หมายถึงเพียงการออกเสียงตัวหนังสือเท่านั้น แต่หมายถึงกระบวนการที่จะค้นหาความหมายจากข้อความที่อ่านด้วย ปัจจุบันปัญหาทางการอ่านที่สำคัญก็คือ นักเรียนขาดความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน จบใจความสำคัญของเนื้อเรื่องไม่ได้ ปัญหาการอ่านแล้วไม่เข้าใจนี้ส่งผลต่อนักเรียนในการเรียนวิชาต่าง ๆ ทำให้การเรียนล้มเหลว เกิดความเบื่อหน่าย วิตกกังวล หรือเกิดความท้อถอยไม่อยากเรียนต่อไป (Stern and Gould, 1965) สาเหตุหนึ่งที่ทำให้มีการช้าชั่งก็คือ นักเรียนมีปัญหาในด้านการอ่าน (รัตนา ศิริพานิช, 2522) ดังนั้นความสำเร็จในการเรียนของเด็กส่วนใหญ่จึงขึ้นอยู่กับความสามารถในการอ่าน (Hildreth, 1958)

เมื่อมาดูชนกลุ่มน้อยในจังหวัดหนึ่งทางภาคใต้ของไทย ซึ่งใช้ภาษาอื่นที่ไม่ใช่ภาษาไทยในชีวิตประจำวัน นั่นคือ ชาวไทยใหม่ในจังหวัดภูเก็ต โดยทั่วไปคนในท้องถิ่นเรียกชนกลุ่มนี้ว่า ชาวเล ชาวเลมีลูกหลานเข้ารับการศึกษามากับคั้ง เช่นเดียวกับคนไทยท้องถิ่น แต่พบปัญหาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย และผลสัมฤทธิ์วิชาอื่น ๆ ของโรงเรียนที่มีนักเรียนชาวเลเข้าศึกษาโดยพบว่าผลสัมฤทธิ์ของเด็กชาวเล และผลสัมฤทธิ์ โดยส่วนรวมของโรงเรียนต่ำกว่าโรงเรียนที่มีเฉพาะนักเรียนที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแม่ โดยเฉพาะวิชาภาษาไทย ทักษะที่นักเรียนทำได้คะแนนอยู่ในเกณฑ์ต่ำคือ การอ่านเอาเรื่อง ดังเช่น โรงเรียนบ้านเกาะลิหัง อำเภอเมือง จังหวัดภูเก็ต ผลสัมฤทธิ์รวมทุกกลุ่มประสบการณ์ ปีการศึกษา 2531 อยู่ในลำดับที่ 21 ซึ่งเป็นลำดับสุดท้ายของอำเภอ เมือง จังหวัดภูเก็ต (สำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดภูเก็ต, 2531) ปัญหานี้น่าสนใจ และควรรีบเร่งทำการแก้ไขโดยเฉพาะในกลุ่มทักษะภาษาไทย ขณะนี้ยังไม่ม้งานวิจัยที่จะเป็นตัวชี้บ่งที่ชัดเจนว่าอะไรเป็นสาเหตุทำให้ผลการเรียนตกต่ำ แต่

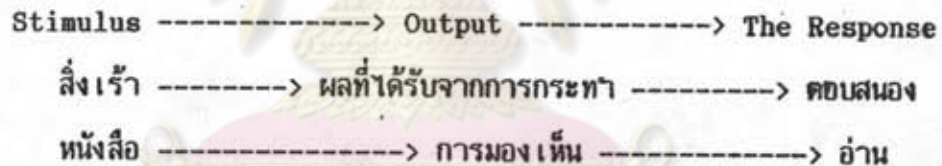
จากการศึกษาสภาพแวดล้อม ความแตกต่างของตัวผู้เรียน และความสามารถทางภาษาไทยอันเป็นภาษาที่ต้องใช้สื่อสารกันในโรงเรียน ข้อมูลที่พบก็คือนักเรียนชาวเลมีสภาพทางสังคม เศรษฐกิจ และภาษาพูด แตกต่างจากนักเรียนโดยทั่วไปมาก ไพโรจน์ พรพันธุ์อนุวงศ์ (ไพโรจน์ พรพันธุ์อนุวงศ์, 2527) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับสภาพปัญหาและความต้องการของชาวเลในตำบลรัชฎา อำเภอเมือง จังหวัดภูเก็ตพบว่า มีสภาพในการดำเนินชีวิตอยู่ในเกณฑ์ต่ำ มีปัญหาด้านสุขภาพอนามัย ขาดความรู้ในการพัฒนาอาชีพที่ทำอยู่ ปัญหาด้านการศึกษาคือ มาตรฐานทางด้านการศึกษาของชาวเลอยู่ในเกณฑ์ต่ำ และอร กิ่งแก้ว (อร กิ่งแก้ว, 2529) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการยอมรับสิ่งใหม่ของชาวเลเกาะสิเหร่ อำเภอเมือง จังหวัดภูเก็ต พบว่าชาวเลที่เกาะสิเหร่ส่วนใหญ่มิมีมิลาเนาอยู่ที่เกาะสิเหร่ มาตั้งแต่เกิด มีการศึกษาค่อนข้างมาก ด้านเศรษฐกิจปรากฏว่าฐานะยากจนมีความเป็นอยู่แร้นแค้น และต้องการเปลี่ยนแปลงอาชีพที่ทำอยู่ในปัจจุบัน แต่ทำไม่ได้ เพราะไม่มีความรู้ด้านอื่น ๆ และพบว่าความสามารถในการใช้ภาษาไทย และเข้าใจภาษาไทยมีความสัมพันธ์กับการยอมรับการศึกษาย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ งานวิจัย 2 เรื่องนี้ ทำให้มองเห็นได้ว่าเด็กที่มาจากครอบครัวชาวเลกับเด็กที่มาจากครอบครัวคนไทย ท้องถิ่นภาคใต้ ที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแม่ นั้นมีความแตกต่างกันมากในด้านสังคม เศรษฐกิจ และความสามารถทางภาษาไทย โดยเฉพาะการเข้าใจภาษาไทย ซึ่งเป็นสิ่งที่จำเป็นในการสื่อความหมายกับบุคคลภายนอก การพบปัญหาผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนต่ำกว่าดังกล่าวข้างต้นในโรงเรียน ที่มีนักเรียนชาวเลเข้าเรียนอยู่ทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะทดลองฝึกความสามารถในการอ่านเข้าใจ ความให้กับนักเรียนกลุ่มนี้

การอ่านเข้าใจความนั้นมีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้ในวิชาคณิตศาสตร์ด้านการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ การเข้าใจโจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ และการคิดคำนวณโจทย์ ปัญหาคณิตศาสตร์ (บุษกร ชูรักษา, 2524) การอ่านเข้าใจความสัมพันธ์กับการเรียนรู้สิ่งของค่า (สุรัชย์ โพธิ์วิทย์, 2521) และการอ่านเข้าใจความยังสัมพันธ์กับการคิดให้เหตุผลอันเป็นความสามารถขั้นสูงในการพัฒนาการคิด การพัฒนาความสามารถในการอ่านเข้าใจความจึงมีความสำคัญและจำเป็นสำหรับผู้เรียน ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะพัฒนาความสามารถด้านนี้ขึ้น เพราะเป็นสิ่งที่ผู้เรียนจะต้องนำไปใช้ในการแสวงหาความรู้ด้านอื่น ๆ และต่อไปผู้เรียนต้องนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน แต่ปัจจุบันนี้การพัฒนาทักษะการอ่านในบางท้องถิ่นยังมีปัจจัยที่เป็นอุปสรรคอยู่มาก เช่น นักเรียนตกชั้น การขาดเรียน มีหนังสือแบบเรียนไม่ครบ บิดามารดามีอาชีพเกษตรกรรม และการใช้ภาษาอื่นที่บ้าน สิ่งเหล่านี้ล้วนเป็นองค์ประกอบที่ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านต่ำ

(สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2520) การพูดภาษาถิ่นในชีวิตประจำวันของนักเรียนเป็นอุปสรรคอันหนึ่งที่มีผลต่อการฝึกทักษะการอ่าน ดังเช่น อัมพร นิสัยจริยคุณ (อัมพร นิสัยจริยคุณ, 2529) ท้าการศึกษาเกี่ยวกับการอ่านของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่มีภาษาแม่ต่างกัน ในจังหวัดปัตตานี พบว่า นักเรียนที่มีภาษาไทยเป็นภาษาแม่อ่านคำได้มากกว่านักเรียนที่มีภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาแม่ ดังนั้นการพัฒนาความสามารถในการอ่านให้กับนักเรียนที่ใช้ภาษาอื่นในชีวิตประจำวัน เป็นสิ่งจำเป็นเพราะเขาจะต้องอ่าน และเขียนตลอดจนมีความเข้าใจในภาษาไทยได้ดี เขาจึงสามารถพัฒนาการเรียน และพัฒนาอาชีพในอนาคตได้

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

สเตรง (Strang 1961) กล่าวว่า กระบวนการอ่านตามแนวคิดของนักจิตวิทยาจะมีความสัมพันธ์กันดังนี้



ภาพที่ 1 แสดงกระบวนการอ่านตามแนวคิดของนักจิตวิทยา (Strang, 1961)

ผลที่ได้จากการกระทำนี้ (output) แบ่งเป็นขั้นตอนการทำงานของสมอง ดังนี้

1. การมองเห็น (visual reception) ผู้อ่านจะมองเห็นสิ่งที่ตนอ่านนั้น สายตาจะเคลื่อนไหวอยู่ระหว่างบรรทัดของตัวพิมพ์ จะช่วยให้เกิดการตีความหมายนำไปสู่ visual center ที่สมอง ความหมายที่ตีความนั้นจะออกมาในรูปของการรับรู้
2. การรับรู้ (perception) การรับรู้เกิดจากการแปลงอาการสัมผัสออกมาเป็นความหมายแต่ละคนอาจจะมีการรับรู้ต่างกัน แม้ว่าจะมีการสัมผัสเหมือนกัน และการรับรู้ของแต่ละคนไม่จำเป็นต้องถูกต้อง และเป็นจริงเสมอไป เนื่องจากสิ่งแวดล้อม และสิ่งเร้าทำให้การรับรู้เปลี่ยนแปลง

3. มโนทัศน์ (concept) เมื่อรับรู้แล้วก็ส่งไปเก็บไว้ที่สมอง ซึ่งเปรียบเหมือนเป็นคลังเก็บสิ่งที่รับรู้ไว้ เมื่อต้องการจะใช้สมองก็จะเป็นผู้ส่ง โดยจะต้องสำรวจว่ามีอะไรที่จะใช้แล้วจึงทำการสรุปเป็นข้อมูลเพื่อนำออกมาใช้ การสรุปข้อมูลของสมองเรียกว่ามโนทัศน์

4. สร้างสัมพันธ์ในระดับสูง (higher levels of association) คือ การจำและการนำออกมาใช้ ซึ่งการนำออกมาใช้ต้องมีระเบียบและสามารถนำมาใช้ได้ตามต้องการ วิลเลียม เอส เกรย์ (William S.Gray) อธิบายถึงขั้นที่ผู้อ่านนำออกมาใช้ไว้ว่าต้องขึ้นอยู่กับองค์ประกอบดังนี้

- ก. สามารถจำความหมายในการอ่านนั้นได้ รู้แนวของผู้เขียน
- ข. สามารถนำความรู้ความคิดสรุปมโนทัศน์ของผู้เขียนรวมเข้ากับประสบการณ์เดิม เกิดเป็นหยั่งเห็นในเรื่องใหม่ได้
- ค. รู้จักการตัดสินใจยอมรับ และตัดทิ้งแนวความคิดที่ได้รับมาให้ตรงตามความต้องการ
- ง. ใช้แนวมโนทัศน์ (concept) ที่มีอยู่นั้นให้เป็นประโยชน์ในการอ่านและการคิดที่จะใช้ในโอกาสต่อไป

ปัจจัยที่ช่วยทำให้เกิดความเข้าใจในการอ่าน



ภาพที่ 2 แสดงทักษะสำคัญในการอ่านเข้าใจความ (Guszak, 1978)

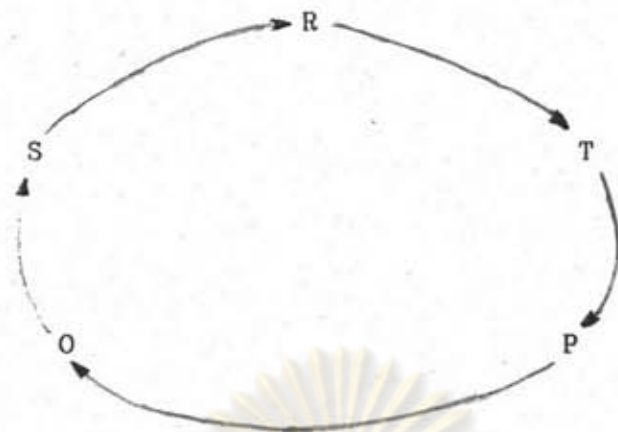
กูดซัค (Guszak, 1978) เสนอแผนภูมิทักษะสำคัญในการอ่านเข้าใจความไว้คั้งนี้ การสอนให้นักเรียนรู้จักอ่านเพื่อความเข้าใจ (Reading Comprehension) ควรคำนึงถึง ทักษะหลัก 5 ประการคือ การฝึกให้นักเรียนรู้จักการทำนายสิ่งที่จะได้อ่านล่วงหน้า (Predicting) ว่าสิ่งที่จะ ได้พบในการอ่านต่อไปน่าจะเป็นอย่างไร แล้วจึงวางขอบเขต (Locating) จาก เนื้อหาเพื่อจะหาข้อมูลมาพิสูจน์สิ่งที่คาดการณ์ไว้ แล้วจึงนำความรู้ที่ได้มาจัดระบบจะเรียบ (Organizing) ด้วยความเข้าใจของตนเอง เพื่อสะดวกในการพิจารณาว่าสิ่งใดมีความสำคัญ ที่ควรจดจำ (Remembering) บ้าง และประการสุดท้าย ครูต้องฝึกให้นักเรียนรู้จักการ ประเมินผล (Evaluating) สิ่งที่ได้อ่านว่าเป็นข้อเท็จจริงหรือเป็นความคิดเห็นของผู้เขียน และมีความเชื่อถือได้หรือไม่

ชวาล แพร์ตกุล (ชวาล แพร์ตกุล, 2520) เสนอว่าพฤติกรรมความเข้าใจนั้นสามารถ แสดงออกทางพฤติกรรม 3 ประการ ดังนี้

1. การแปลความ (Translation) คือการแปลเรื่องราวเดิมให้เป็นคำใหม่ ภาษาใหม่ แต่คงความหมายเดิมไว้ทุกประการ
2. การตีความ (Interpretation) คือการนำเอาผลจากการแปลความหลายๆ สิ่งมาผสมสัมพันธ์กัน แล้วสรุปได้เป็นผลลัพธ์ใหม่อีกอย่างหนึ่ง ที่มีลักษณะ แปรไปจากผลการ แปลงย่อย ๆ ของเดิมเหล่านั้นแล้ว
3. การขยายความ (Extrapolation) คือการขยายความคิดให้กว้างไกล โดย อาศัยความสัมพันธ์กับสถานการณ์เดิมที่รับรู้ไป

บุช และ เฮบเนอร์ (Bush and Huehner, 1970) กล่าวว่า การอ่านหมายถึง กระบวนการตีความหมายทางภาษาที่เขียนหรือพิมพ์ไว้

สเตรง แมคคัลโลว และแทรกซ์เลอร์ (Strang, McCullough and Traxler, 1961) มีความเห็นว่าการอ่านมิใช่เป็นเพียงความสัมพันธ์ระหว่างสัญลักษณ์ที่พิมพ์ไว้กับความ หมายของสัญลักษณ์นั้นเท่านั้น แต่รวมถึงกระบวนการซับซ้อนกว่าดังนี้



ภาพที่ 3 แสดงกระบวนการอ่าน (Strang, McCullough and Traxler, 1961)

O หรือ Organism หมายถึง ตัวบุคคลหรือผู้อ่าน อันเป็นจุดเริ่มต้นของการอ่าน ผู้อ่านจะต้องมีเจตนา มีอารมณ์ และมีจุดประสงค์ในการอ่าน จึงจะเกิดการอ่านขึ้นมา

S หรือ Stimulus Situation หมายถึง สถานการณ์ที่เป็นสิ่งเร้า สิ่งเร้าที่สำคัญที่สุดก็คือ สิ่งที่อ่าน สิ่งที่จะอ่านจะต้องเหมาะสมกับความสามารถและความสนใจของผู้อ่าน รวมถึงบรรยากาศในการอ่าน

R หรือ Response หมายถึง การตอบสนองต่อสถานการณ์ที่เป็นสิ่งเร้า นั่นคือการอ่าน

T หรือ Trace หมายถึง ความประทับใจอันเป็นผลจากประสบการณ์เดิม และการเรียนรู้ในอดีต สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจสิ่งที่อ่านได้ดีขึ้น

P หรือ Perception หมายถึง การรับรู้สถานการณ์ในการอ่าน ซึ่งการรับรู้นี้เป็นผลมาจากปฏิสัมพันธ์ (Interaction) ระหว่างบุคคล (O) กับสิ่งเร้า (S)

นักจิตวิทยาจำนวนมากให้ความสำคัญและสนใจศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาของมนุษย์ ผลการศึกษาค้นคว้าเสนอเป็นทฤษฎีการได้มาซึ่งภาษาขึ้นโดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ

1. ทฤษฎีตามความเชื่อถือนักจิตวิทยาพฤติกรรมนิยม (Behaviorist)
2. ทฤษฎีตามความเชื่อถือนักจิตวิทยาภาษาศาสตร์ (Psycholinguist)

1. ทฤษฎีตามความเชื่อถือนักจิตวิทยาพฤติกรรมนิยม กลุ่มนี้มีความเชื่อว่าการพูดเกิดจากการตอบสนองต่อสิ่งเร้า โดยเน้นความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง สกินเนอร์ (Skinner, 1957) เป็นบุคคลสำคัญที่เสนอว่า ภาษาเป็นการรวบรวมคำพูด ซึ่งคำพูดจะเกิดจากตัวแปรต่าง ๆ เช่น สิ่งเร้า การตอบสนอง และการเสริมแรง มาควบคุม โดยมีเงื่อนไขว่า ต้องให้แรงเสริมทันทีที่เด็กพูด และเป็นแรงเสริมที่เด็กต้องการ สกินเนอร์แบ่งภาษาพูดออกเป็น 4 ประเภท คือ

1.1 ภาษาพูดที่เกิดจากสิ่งเร้าภายใน (Internal Stimulus) สิ่งเร้านี้เป็นความต้องการที่เกิดจากแรงขับ เช่น เมื่อหิวอาหาร คนก็จะพูดว่า "ขอข้าวทานหน่อย" เมื่อได้รับการตอบสนองคนก็จะพูดลักษณะอย่างนี้อีกเมื่อเขาหิว การตอบสนองเป็นการเสริมแรงให้คนทำพฤติกรรมนั้นอีก สกินเนอร์เรียกภาษาพูดชนิดนี้ว่า "Mand"

1.2 ภาษาพูดที่เกิดจากการเลียนแบบคำพูดของผู้อื่น เช่น แม่พูดว่า "แมว" ลูกก็จะพูดซ้ำว่า "แมว" อีกครั้ง ภาษาพูดชนิดนี้สกินเนอร์เรียกว่า "Echoic responses"

1.3 ภาษาพูดที่เกิดจากมีผู้สอนให้ การที่เด็กรู้จักชื่อสิ่งต่าง ๆ รอบตัวได้เกิดจากการที่เมื่อเด็กเรียกชื่อสิ่งต่าง ๆ แล้วได้รับการเสริมแรง สกินเนอร์เรียกการพูดชนิดนี้ว่า "Tact"

1.4 ภาษาพูดที่เกิดจากการตอบสนองสิ่งเขียนหรือพิมพ์ เช่น การอ่านหนังสือหรือเขียนคำได้ เพราะได้รับการเสริมแรงมาก่อน การตอบสนองเช่นนี้ สกินเนอร์เรียกว่า "Textual Responses"

โดยสกินเนอร์เน้นว่าการเสริมแรง เป็นเงื่อนไขที่สำคัญในการเพิ่มการตอบสนองและการได้รับการเสริมแรงที่เหมาะสมสัมพันธ์กับความต้องการจะทำให้เกิดพฤติกรรม และพฤติกรรมนั้นมีแนวโน้มที่จะเพิ่มขึ้นในเวลาต่อมา

มีงานวิจัยที่สนับสนุนทฤษฎีนี้โดย รินโกลด์ เกเวิร์ท และรอสส์ (Rhcingold, Gewirtz and Ross, 1959) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่างซึ่งมีอายุ 3 เดือน จำนวน 21 คน จุดมุ่งหมายของการศึกษาเพื่อดูว่าการออกเสียงของเด็กจะเพิ่มขึ้นเมื่อได้รับการเสริมแรง การทดลองแบ่งออกเป็น 3 ระยะ คือ ระยะพื้นฐาน (Baseline Days) ผู้ทดลองจะไม่ให้การเสริมแรงเพียงแต่บันทึกเวลาที่เด็กออกเสียง ระยะวางเงื่อนไข (Conditioning Days) เสริมแรง โดยการลูบตัวเด็กและยิ้มให้ ระยะวันลด (Extinction Days) เหมือนกับระยะ

วันพื้นฐานผลการทดลองพบว่า การวางเงื่อนไขโดยการให้การเสริมแรงจะมีผลให้อัตราการออกเสียงของกลุ่มตัวอย่างเพิ่มขึ้น และเมื่อกลับไปใช้ระยะพื้นฐาน อัตราการออกเสียงก็ลดลง

ซาลซิงเจอร์ และคนอื่น ๆ (Salzinger and other, 1962) ได้ทำการศึกษาผลของการเสริมแรงที่มีต่อคำพูดของเด็ก โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กเพศชาย อายุ 5-7 ปี, 5-6 ปี และ 6-7 ปี จำนวน 6, 7 และ 23 คน ตามลำดับอายุ แต่ละกลุ่มใช้ตัวเสริมแรงอย่างเดียวกัน คือ ตัวตลกมีจุกเป็นหลอดพลาสติก เก็บรวบรวมคำพูดของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้เครื่องบันทึกเสียง และเครื่องบันทึกเสียงนี้จะกระตุ้นให้เด็กพูดกับตัวตลกด้วย ถ้าเด็กพูดแล้วไฟที่จุกตัวตลกจะมีสีแดง การทดลองแบ่งเป็น 3 ระยะ คือ ระยะวางเงื่อนไข (3-5 นาที) ระยะนี้จะให้การเสริมแรงโดยไฟที่จุกตัวตลกจะแดงขึ้น เมื่อเด็กพูด ระยะลด (1-3 นาที) ระยะนี้จะไม่ให้การเสริมแรง และระยะวางเงื่อนไขใหม่ (4-5 นาที) ผลการทดลองพบว่า การเสริมแรงทำให้คำพูดในระยะวางเงื่อนไขระยะสุดท้ายเพิ่มขึ้นอย่างชัดเจนคือจาก 14 เป็น 24 คำ

จากผลการวิจัยทั้ง 2 เรื่อง แสดงให้เห็นว่า พฤติกรรมทางภาษาเป็นผลมาจากการวางเงื่อนไขและการเสริมแรง

2. ทฤษฎีตามความเชื่อของนักจิตวิทยาภาษาศาสตร์ (Psycholinguist)

2.1 ทฤษฎีของชอมสกี (Chomsky, 1969) เสนอว่า ในการพัฒนาภาษาของเด็กนั้น เด็กจะต้องเกิดมาพร้อมทั้งมีลักษณะชนิดหนึ่งติดตัวมาด้วย สิ่งนั้นเรียกว่า "ลักษณะเพื่อการเรียนรู้ภาษา" (Language acquisition device) เรียกย่อว่า L.A.D. แอล เอ ดี นี้ ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 อย่าง คือ เครื่องมือในการสร้างสมมติฐาน ลักษณะสากลทางภาษา และการประเมิน

2.1.1 เครื่องมือในการสร้างสมมติฐาน (Hypothesis making device) เป็นเครื่องมือที่ติดตัวมาตามธรรมชาติ ซึ่งทำให้เด็กสร้างกฎต่าง ๆ ที่มีลักษณะซับซ้อนได้เอง โดยฟังจากประโยคที่มีผู้นรอบตัวเด็กใช้

2.1.2 ความรู้เกี่ยวกับลักษณะสากลทางภาษา (Linguistic universal) การที่เด็กสามารถสร้างสมมติฐานนั้นเด็กจะได้รับการช่วยเหลือแนะนำจากความรู้เกี่ยวกับลักษณะสากลทางภาษา ซึ่งติดตัวมาตั้งแต่กำเนิดเช่นกัน ทำให้เกิด "รอยพิมพ์"

(blueprint) ทางภาษาชั้น นั้นคือ เด็กจะรู้เค้าโครงคร่าว ๆ ว่าภาษาที่ใช้อยู่รอบ ๆ คนนั้นมีลักษณะอย่างไร นั่นคือรู้ว่า

ก. ระบบเสียงที่เกิดขึ้นเป็นระบบเสียงในภาษานั้น ๆ หรือไม่

ข. ลักษณะของรูปแบบของไวยากรณ์ในภาษานั้น ๆ เป็นอย่างไร

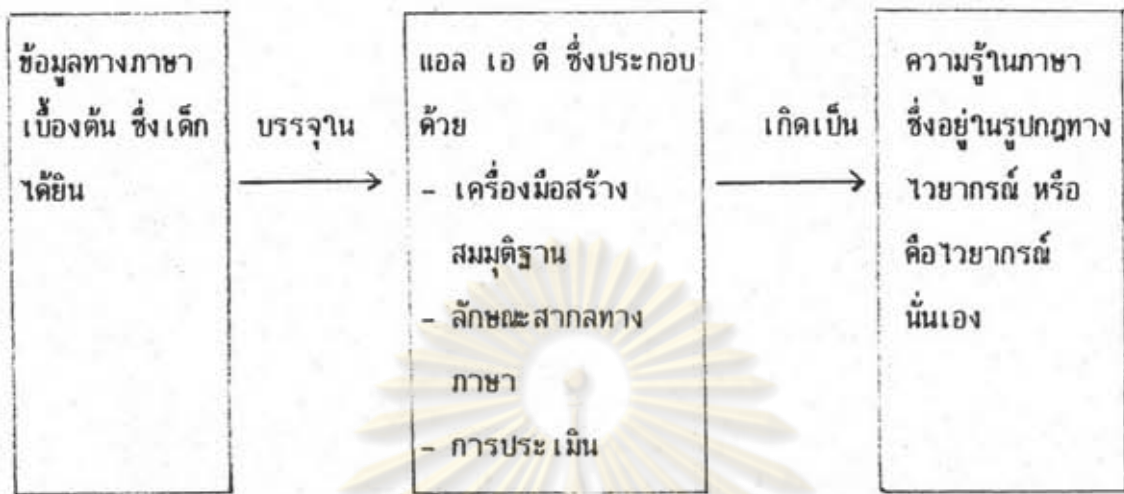
สำหรับลักษณะของรูปแบบของไวยากรณ์ในภาษานั้น ๆ ซอมส์ก็กล่าวสรุปว่าเด็กจะรู้เองโดยอัตโนมัติว่า ภาษามีโครงสร้าง 2 ระดับคือ โครงสร้างเล็ก กับโครงสร้างที่หนา โครงสร้างทั้งสองระดับนี้ เชื่อมโยงกันด้วยการปริวรรต (transformations) และด้วยการช่วยเหลือของความรู้เกี่ยวกับลักษณะสากลทางภาษา เมื่อเด็กได้ยินข้อมูลทางภาษารอบด้าน และสร้างสมมุติฐานในลักษณะกฎขึ้นมา เด็กก็เริ่มพัฒนาภาษานั้น ๆ

2.1.3 การประเมิน (Evaluation procedure) เพื่อให้ได้ประโยชน์ที่ถูกต้องขึ้นมาเด็กต้องอาศัยการประเมินซึ่งช่วยให้เด็ก "เลือก" หรือ "ตัดสิน" ประโยคต่าง ๆ ที่เด็กได้ยินเพื่อสรรหาไวยากรณ์ที่ถูกต้องที่สุด เพราะข้อมูลทางภาษาที่เด็กได้ยินนั้น มีต่าง ๆ นานา ถูกไวยากรณ์บ้างผิดไวยากรณ์บ้าง เด็กจึงต้องเลือกสรรช่วยให้งานทางในข้อ 1 คือการสร้างสมมุติฐานเป็นไปได้อย่างถูกต้องเหมาะสม

สรุปได้ว่าในการพัฒนาภาษานั้นเด็กจะต้องมี แอล เอ ดี ซึ่งรับข้อมูลทางภาษาเบื้องต้นเข้าไป ข้อมูลทางภาษาคือ ถ้อยความที่คนในสังคมรอบตัวเด็กใช้ และเมื่อได้อาศัยองค์ประกอบทั้ง 3 ใน แอล เอ ดี ช่วยแล้ว สิ่งที่เกิดขึ้นก็คือ "ความรู้ความเข้าใจภาษา" ซึ่งอยู่ในลักษณะกฎทางไวยากรณ์

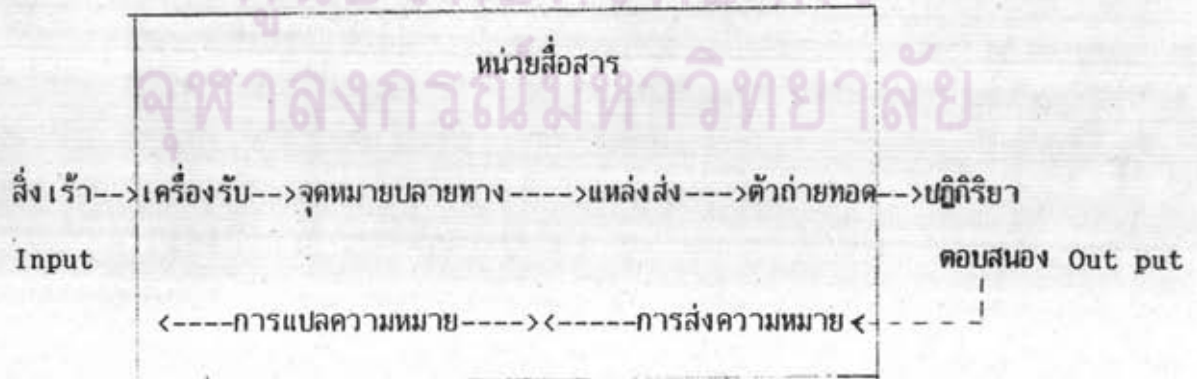
ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สามารถสรุปเขียนเป็นแผนภาพได้ดังนี้



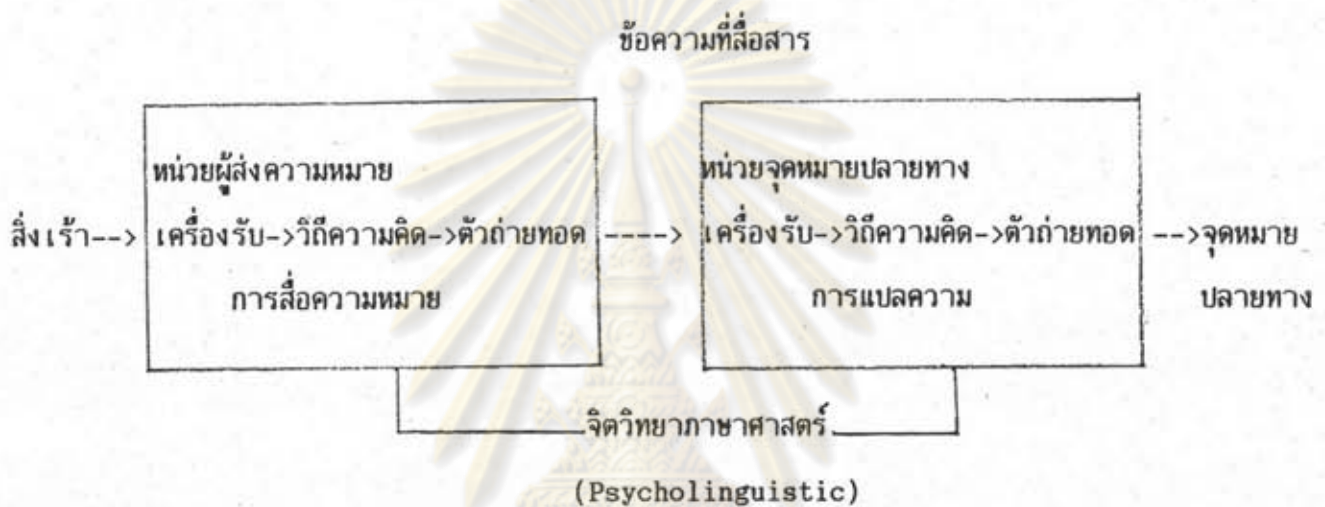
ภาพที่ 4 แสดงลักษณะการเรียนรู้ภาษาของมนุษย์ (Chomsky, 1969)

2.2 ออสกูด (Osgood, 1964) เป็นนักจิตวิทยาภาษาศาสตร์ (Psycholinguist) ที่มีความเห็นว่าพฤติกรรมทางภาษาเกี่ยวข้องกับทฤษฎีการสื่อสาร (Theory of Communication) คือจะต้องมีผู้พูดและผู้ฟัง เป็น 2 ฝ่าย เรียกว่า ฝ่ายสื่อความหมาย (Encoding) และฝ่ายรับหรือแปลความหมาย (Decoding) สำหรับการติดต่อสื่อสารของมนุษย์นั้น แต่ละคนสามารถที่จะเป็นได้ทั้งแหล่งสื่อความหมายพร้อม ๆ กับเป็นจุดหมายปลายทาง คือ เข้าใจสิ่งที่ตนพูดสื่อสารออกมาด้วยในขณะเดียวกัน การสื่อสารในคนคนหนึ่ง เป็นเช่นนี้



ภาพที่ 5 แสดงการสื่อสารของมนุษย์ (Osgood, 1964)

ในที่นี้เครื่องรับหมายถึงการรับรู้ การเข้าใจ จุดหมายปลายทาง แหล่งส่งหมายความถึงความหมาย ทำที่ ทศนคติทั้งหลาย ตัวถ่ายทอดก็คือ ตัวกลไกต่างๆ ที่ใช้ในการพูดรวมทั้งการพูดออกมา เมื่อคนหนึ่ง เป็นหน่วยหนึ่งของการสื่อสารแล้ว การติดต่อกันระหว่างบุคคล 2 คน ขึ้นไปก็ต้องอาศัยหน่วยชนิดนี้ 2 หน่วยด้วยกัน ทว่าการติดต่อกันมีความสัมพันธ์ในฐานะ เป็นผู้ส่งและผู้รับความหมายทางภาษาดังนี้



ภาพที่ 6 แสดงกระบวนการสื่อสารของบุคคล 2 คน (Osgood, 1964)

ออสกู๊ด (Osgood) แบ่งพฤติกรรมระหว่างสิ่งเร้าและปฏิกิริยาตอบสนองออกเป็น 2 ฝ่าย (Stages) คือ

1. ฝ่ายรับ (Decoding Side) คือ ฝ่ายที่รับสิ่งเร้า (Stimuli) สร้างความหมายหรือกำหนดสาระสำคัญ (Significances) ของสิ่งเร้า
2. ฝ่ายสื่อความหมาย (Encoding Side) คือ ฝ่ายที่ส่งความตั้งใจ (Intention) ออกเป็นสัญญาณการสื่อสาร

ทั้งสองฝ่ายนี้แบ่งออกเป็น 3 ชั้นคือ

1. ชั้นรับและส่ง (Projection level) เป็นระดับที่รับสิ่งเร้าที่มาสัมผัส (Sensory stimuli) และการแสดงอาการตอบสนอง (Motor response) สิ่งที่ส่งมา

อย่างไรก็รับไว้อย่างนั้น ยังไม่มีการเปลี่ยนแปลง และไม่สามารถอธิบายได้ ปรากฏการณ์ในขั้นรับและส่งนี้อาจจะสังเกตได้ในรูปของสิ่งเร้า (Stimulus) และการตอบสนอง (Response)

2. **ขั้นบูรณาการ (Integration level)** เป็นระดับที่สมองสะสมจัดระบบ (Organize) และปูพื้นฐานให้กับขบวนการสร้างมโนทัศน์ (Concept formation) จากการศึกษา ๗ จะทราบว่าสิ่งเร้าและการตอบสนองจะมีกระสวน (Pattern) ที่แน่นอนและสอดคล้องกัน เพราะเมื่อใดก็ตามที่ประสาทส่วนกลาง (Central nervous) ในขั้นรับและส่งไปกระแสประสาทไม่ว่าโดยทางตรงหรือโดยใช้สื่อกลาง จะเกิดการส่งผลต่อกัน โดยไม่จำเป็นว่าประสาทส่วนกลางนั้นจะต้องเหมือนกับสัมผัสที่ได้รับ ตัวอย่างเช่น เมื่อเหตุการณ์ A และ B เกิดขึ้นน้อยกว่าเหตุการณ์ A และ C กระแสประสาทที่รับเหตุการณ์ A จะมีความสัมพันธ์ต่อกระแสประสาทที่รับเหตุการณ์ B มากกว่าเหตุการณ์ C ทั้งการรับและการสื่อความหมาย ทำให้เกิดเป็นกระสวนของระบบสัมผัส และกลไกการตอบสนอง การเร้าและการตอบสนองคู่ที่เกิดขึ้นบ่อย ๆ เหตุการณ์หนึ่งจะเป็นเงื่อนไขของอีกเหตุการณ์หนึ่ง เป็นการกระตุ้นความสัมพันธ์ (Evocative relation) โดยมีรากฐานมาจากการสื่อความหมายซ้ำแล้วซ้ำอีก สำหรับการเร้าและการตอบสนองคู่ที่เกิดขึ้นบ่อยครั้ง เหตุการณ์หนึ่งจะเป็นเงื่อนไขให้เกิดความสัมพันธ์กับอีกเหตุการณ์หนึ่ง เรียกว่า การทำนายความสัมพันธ์ (Predictive relation) ตามปกติในพฤติกรรมทางภาษาเราพูดและการเข้าใจความหมายของคำแต่ละคำโดยไม่ต้องตั้งใจออกเสียงหรือฟังทุก ๆ หน่วยเสียง (Phoneme) และสามารถเข้าใจความแตกต่างของหน่วยเสียงในคำแต่ละคำได้ไวยากรณ์ของภาษาเป็นเครื่องชี้ให้เห็นถึงการทำนายความสัมพันธ์ได้เป็นอย่างดี

3. **ขั้นการรู้การเข้าใจ (Representation or Cognitive level)** เป็นปลายทางของการสื่อความหมาย และเป็นจุดเริ่มต้นของการแปลความหมาย เป็นระดับที่สัญลักษณ์ต่าง ๆ มีความหมายแทนวัตถุสิ่งของหรือสิ่งที่มีชีวิต เป็นระดับที่มีความสำคัญยิ่งในการเรียนรู้ภาษาและเหตุผล ทำให้เกิดความคิดต่าง ๆ ซึ่งเป็นมูลฐานของการเรียนรู้ขั้นสูง เมื่ออินทรีย์รับสัมผัสก็จะเกิดบูรณาการ (Integrate) สัญญาณเหล่านี้และแสดงพฤติกรรมเช่นที่เคยทำมาโดยอาศัยการคาดการณ์ล่วงหน้า (Predictive relation) อินทรีย์ไม่ต้องเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริง ๆ ในขณะนั้น นั่นคือความสัมพันธ์ระหว่าง S-R หายไป คงมีแต่ความสัมพันธ์ระหว่าง S-S และ R-R ในสัตว์ชั้นสูง โดยเฉพาะมนุษย์กลไกของความสัมพันธ์ระหว่างกระแสสัมผัสและกลไกการตอบสนอง เป็นขบวนการใช้สื่อกลาง (Mediation process) 2 ชั้น คือความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้าภายนอกและพฤติกรรมที่ปรากฏชัด บางส่วนของพฤติกรรมที่ปรากฏ

จะกลายเป็นสิ่งกระตุ้นให้เกิดการคาดการณ์ล่วงหน้า ทำให้เกิดเป็นสัญลักษณ์ขึ้นมา ออสกูด คิดว่าเป็นการเรียนรู้แบบ S-R ตามธรรมดา และได้พยายามอธิบายว่าขบวนการใช้สื่อกลาง เป็นเครื่องกำหนดทฤษฎีการเรียนรู้ภาษา

ออสกูด กล่าวว่าเหตุการณ์ที่เป็นสิ่งเร้าได้ส่งกระแสประสาทสัมพันธ์กับการตอบสนอง ความหมายของสิ่งเร้าจะช่วยให้สามารถคาดคะเนแบบของพฤติกรรมได้ เมื่อใดก็ตามที่สิ่งเร้าที่ไม่มีความหมายถูกทำให้สัมพันธ์กับสิ่งเร้าที่มีความหมาย และเหตุการณ์ ดังกล่าวนี้เกิดขึ้นพร้อม ๆ กับการให้รางวัล สิ่งเร้าที่ไม่มีความหมายนั้นก็เพิ่มความสัมพันธ์กับพฤติกรรมบางส่วนที่เกิดจากสิ่งเร้าที่มีความหมาย ซึ่งออสกูดเรียกพฤติกรรมบางส่วนนี้ว่าขบวนการแทนความหมายโดยใช้สื่อกลาง (Representational mediation process)

เลนเนเบิร์ก และแมคเนล (Lenneberg and McNeill อ้างถึงในสมิตรา อังวัตถกุล และภาสินี ศรีรัฐ, 2526) ได้ให้เหตุผลที่เชื่อว่าความสามารถในการเรียน ภาษาของเด็กเป็นสิ่งที่มามีมาแต่กำเนิด โดยสรุปดังนี้

1. ภาษาทุกภาษา ถึงแม้ว่าจะมีข้อแตกต่างกันในส่วนปลีกย่อย แต่ก็ล้วนแล้ว แต่มีลักษณะร่วมเป็นสากลคือ เป็นระบบเสียง ที่ประกอบขึ้นด้วยเสียงที่มีจำนวนไม่มากนัก และมีจำกัดอยู่ในวงที่มนุษย์สามารถจะเปล่งออกมาได้ มนุษย์สามารถนำเสียงต่าง ๆ เหล่านี้มาผูกเข้าเป็นคำพูดที่มีความหมาย และมีระบบระเบียบทางไวยากรณ์ที่ควบคุมการเรียงส่วนต่าง ๆ ของประโยค

2. พัฒนาการทางภาษาของเด็กไม่ว่าชาติใดในโลก จะเป็นไปตามลำดับก่อนหลัง โดยสม่ำเสมอ เหมือนกันหมด คือ เริ่มตั้งแต่ การพูดอ้อแอ้ (Babbling) แล้วพัฒนาเป็นคำพูดสั้น ๆ แล้วจึงกลายเป็นประโยคสั้น ๆ เลนเนเบิร์ก เชื่อว่า การเรียนรู้ภาษาของเด็กก็มีลักษณะที่พัฒนาจนครบถ้วนสมบูรณ์เช่นเดียวกับการพัฒนาทางการเดิน ซึ่งมีปัจจัยทางด้านกรรมพันธุ์ (genetic factors) ควบคุมอยู่

3. ภาษาพูดของเด็กมิได้เป็นการเลียนแบบผู้ใหญ่ทีเดียว หากแต่จะเห็นได้ว่าตั้งแต่แรกเริ่มภาษาพูดของเด็กจะมีลักษณะ เฉพาะตัวอยู่บ้าง การออกเสียงของเด็กก็ต่างจากผู้ใหญ่ เด็กจะเอาคำมาเรียงกันโดยใช้วิธีของแกเอง

มีการวิจัยที่สนับสนุนทฤษฎีนี้คือ การศึกษาของวิลเลียม (William, 1978) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการใช้ภาษาของเด็กทารก จำนวน 24 คน อายุ 12-24 เดือน เป็นเพศชาย 13 คน เพศหญิง 18 คน ทำการทดลองโดยให้กลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นทารก จำนวน 24 คน อยู่ในห้องทดลองกับผู้ปกครอง แต่ให้กลุ่มตัวอย่างมีอิสระที่จะพูดผู้ปกครองจะไม่เข้าไปเกี่ยวข้องคอยดูแลอยู่ห่าง ๆ เท่านั้น เท่ากับที่เด็กได้ใช้ภาษาโดยธรรมชาติ ไม่มีการกระตุ้น ตัวอย่างคำพูด จะถูกบันทึกลง เครื่องบันทึกเสียงผู้ทดลองจะคอยสังเกตพฤติกรรมของกลุ่มตัวอย่างทางกระจกด้านเดียว (One - Way Mirror) ผลการศึกษาพบว่า คำส่วนมากที่เด็กพูดจะเกี่ยวกับ ชื่อ ของสิ่งต่าง ๆ คำที่บอกถึงการแสดงกิริยา ท่าทาง การแก้ตัว และการแสดงความรู้สึกของตนเอง จากการศึกษาที่แสดงให้เห็นว่า เด็กสามารถแสดงพฤติกรรมทางภาษาออกมาได้โดยธรรมชาติไม่มีการกระตุ้นใด ๆ

ทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้ทางภาษาของมนุษย์ ที่เสนอไปนั้น ผู้วิจัยมีความเห็นว่ามีความเป็นไปได้ทั้งสิ้นในการอธิบายการเรียนรู้ภาษาของมนุษย์ ดังเช่นการเรียนรู้คำศัพท์ และความหมายของคำ เด็กน่าจะได้อาจมาจากการเลียนแบบในรูปของการตอบสนองต่อสิ่งเร้า เพราะเป็นสิ่งที่เด็กไม่สามารถนึกขึ้นมาได้เอง ส่วนชั้นสร้างกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์ ชั้นสื่อความหมาย แปลความ เข้าใจเรื่องราวที่พูด และอ่านนั้นน่าจะได้อาจมาจากทฤษฎีของนักจิตวิทยาภาษาศาสตร์ ซึ่งมีความเชื่อว่าพัฒนาการทางภาษาต้องขึ้นอยู่กับลักษณะเพื่อการเรียนรู้ภาษาที่ติดตัวมาแล้ว พร้อมกับขบวนการใช้สื่อกลาง

ความสามารถในการอ่านเข้าใจความ เป็นทักษะที่สามารถฝึกให้เพิ่มขึ้นได้ โดยใช้วิธีการฝึก ซึ่งวิธีการฝึกนั้นมีอยู่หลายวิธีดังนี้

1. วิธี SQ3R (Robinson, 1941) โดยอักษรแต่ละตัวหมายถึงขั้นตอนในการอ่านดังนี้

1.1 S (Survey) คือ การสำรวจบทความหรือเนื้อเรื่อง เพื่อให้ทราบว่ามีสาระสำคัญโดยส่วนรวมว่าอย่างไร

1.2 Q (Question) คือ การตั้งคำถามต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับข้อความหรือเนื้อเรื่องนั้น และคำถามเกี่ยวกับความหมายหรือยากเห็นของผู้อ่านเองต่อเรื่องที่อ่าน

1.3 3R แบ่งเป็นขั้นตอนต่าง ๆ ดังนี้

1.3.1 R₁ = Read คือ การอ่านเรื่องนั้น ๆ จะอ่านเพื่ออะไรแล้ว แต่จุดประสงค์ของผู้อ่าน เช่น อ่านเพื่อจับใจความสำคัญ อ่านเพื่อวิจารณ์ อ่านเพื่อทราบความคิดเห็นของผู้เขียน

1.3.2 R₂ = Review คือ การทบทวนส่วนต่าง ๆ ที่ได้อ่านมาจนแน่ใจว่าเข้าใจและจดจำสาระสำคัญได้

1.3.3 R₃ = Recite คือ การท่องจำเนื้อหาหลักของเรื่องและนำเอาความคิดนั้นมาเรียบเรียง โดยการบันทึกย่อ

2. วิธี REAP (Eanet & Manzo : 1976, 1978) เป็นวิธีการฝึกให้ผู้เรียนแปลความของสิ่งที่ได้อ่านไป โดยมีขั้นตอนดังนี้

2.1 Read คือ ช้่นอ่าน โดยการให้ผู้เรียนอ่านและแปลความหมายสิ่งที่ได้อ่านไป

2.2 Encode คือ ช้่นรวบรวมสิ่งที่ได้อ่านให้เป็นความเข้าใจของผู้อ่านเอง

2.3 Annotate คือ ช้่นเขียนสรุปเรื่องที่อ่านตามความเข้าใจของผู้อ่าน

2.4 Ponder คือ ช้่นคิดไตร่ตรองเกี่ยวกับสิ่งที่ได้สรุปเอาไว้ในขั้นที่ 3

3. วิธี Re Quest (Manzo, 1979) เป็นวิธีการที่ให้ผู้อ่านอ่านในใจจนจบตอนหรือย่อหน้าแล้วก็ตั้งคำถามเกี่ยวกับสิ่งที่ได้อ่านไปในย่อหน้านั้น ๆ วิธีการนี้ฝึกให้ผู้อ่านตั้งคำถามและตอบคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านด้วยตัวเอง

4. วิธีการให้ทำแบบฝึกหัดหลังจากอ่านเรื่องจบ ซึ่งวิธีนี้จะให้อ่านเรื่องจนจบตามที่กำหนดให้แล้วทำแบบฝึกหัดเกี่ยวกับเรื่องที่ได้อ่านไป (ภาณี อัดโสกณ, 2523; สุนันทา ทองซอน, 2525 ; พิมพ์พร อุทัยเลิศ, 2526)

5. วิธี DRTA (Directed Reading - Thinking Activities) คือการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด ซึ่งเป็นวิธีการอ่านที่เน้นกิจกรรมการคิดเพื่อจุดหมายคือ ความเข้าใจในสาระที่ผู้อ่านได้อ่านไป (Stauffer, 1975, 1980) วิธีการนี้ประกอบด้วยขั้นการฝึกดังนี้

5.1 ช้่นทำนาย (predict step) ให้ผู้อ่านคุณภาพที่เป็นมโนทัศน์ของเรื่องและชื่อเรื่องแล้วให้ผู้อ่านบอกว่าเรื่องราวที่จะได้อ่านต่อไปน่าจะเป็นอย่างไรบ้างโดยผู้อ่านสามารถปรึกษากับเพื่อนได้

5.2 ช้่นอ่าน (read step) ให้อ่านเรื่องจบจบตลอดเรื่องในขั้นนี้ ผู้อ่านจะแยกกันอ่านเอง เมื่อพบคำศัพท์ตัวใดไม่เข้าใจความหมายก็ให้ดูจากคำอธิบายศัพท์หรือลองอ่าน

ไปให้จบประโยค แล้วเดาความหมายจากบริบท

5.3 ขั้นตรวจสอบ (proving step) เป็นขั้นที่ทำให้ผู้อ่านตรวจดูว่า การทำนายเรื่องในขั้นที่ 1 ของตัวเองนั้นถูกต้องหรือไม่ ตรวจดูว่าประโยคใดที่ยืนยันและแสดงให้เห็นว่าการทำนายในตอนต้นของผู้อ่านผิดหรือถูก

การอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) นี้มีข้อดีและเป็นประโยชน์สำหรับผู้อ่านมากกว่าวิธีอื่นอยู่หลายประการดัง เช่น

1. เป็นวิธีที่ผู้อ่านได้มีโอกาสร่วมกิจกรรมกลุ่ม เป็นการฝึกการยอมรับความคิดเห็นของผู้อื่น การทำงานร่วมกับผู้อื่น
2. เป็นวิธีอ่านที่ทำให้ผู้อ่านไม่เบื่อหน่ายเพราะได้เป็นผู้ทำกิจกรรมเอง โดยตลอด
3. เป็นวิธีที่ใช้ภาพประกอบเรื่อง ซึ่งทำให้เรื่องน่าสนใจ ใ้เราให้ผู้อ่านคาดเดารื้อเรื่องที่อ่านเรื่อง
4. เป็นวิธีการอ่านที่ผู้อ่านประเมินความเข้าใจในการอ่านได้ด้วยตนเอง
5. ผู้อ่านได้ฝึกการคิดวิเคราะห์ตัดสินใจเกี่ยวกับข้อเท็จจริงในสถานการณ์ที่พบ
6. เป็นวิธีการอ่านที่ผู้อ่านสามารถตั้งจุดมุ่งหมายในการอ่าน และสามารถคิดคาดการณ์ล่วงหน้าได้ด้วยตัวเอง

การอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) นี้สอดคล้องกับหลักการที่กูสซัค (Gusak, 1978) เสนอไว้ถึงปัจจัยที่ช่วยให้เกิดการเข้าใจในสิ่งที่อ่านซึ่งประกอบด้วยการทำนายสิ่งที่จะได้อ่าน (Predicting) การวางขอบเขตเนื้อหาที่ต้องการ (Location) การจัดระเบียบความรู้ (Organizing) การจำส่วนสำคัญ (Remembering) และการประเมินผล (Evaluating) และการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) นี้เป็นไปตามหลักการพัฒนาการทางภาษาของกลุ่มนักจิตวิทยาภาษาศาสตร์โดยเฉพาะสอดคล้องกับหลักการในทฤษฎีพัฒนาการทางภาษาของออสกู๊ด (Osgood, 1964) ที่กล่าวว่า การเรียนรู้ภาษาต้องเริ่มจากพฤติกรรมดังนี้

1. ขั้นการรับและส่ง (Projection level) ซึ่งเป็นขั้นรับสิ่งที่เรามาสัมผัส การรับและส่งนี้สอดคล้องกับขั้นเสนอสิ่งเร้า คือเนื้อหาของเรื่องที่ให้กับผู้อ่านของการฝึกการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA)

2. **ขั้นบูรณาการ (Integration level)** เป็นระดับที่มองจัดระบบและบูรณาการ
 ฐานมโนทัศน์อันสอดคล้องกับการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) ในขั้นนี้ให้ผู้อ่านอ่าน
 เนื้อหาสาระ เพื่อสำรวจและจัดระบบการรับรู้เรื่องราวและทดสอบ ว่าเรื่องที่อ่านเป็นอย่างไรบ้าง
 วางจุดหมายเอาไว้ตอนดูเรื่องและภาพประกอบเรื่องหรือไม่ และข้อเท็จจริงเป็นอย่างไรบ้าง

3. **ขั้นการรู้การเข้าใจ (Representation or Cognitive level)** เป็น
 ขั้นที่เป็นปลายทางของการสื่อความหมาย เป็นจุดเริ่มต้นของการแปลความหมาย เป็นระดับ
 ที่สัญลักษณ์ต่าง ๆ มีความหมายแทนวัตถุ และสิ่งมีชีวิตต่าง ๆ เป็นระดับสำคัญในการเรียนรู้
 ภาษาและเหตุผล ทำให้เกิดความคิด เป็นมูลฐานของการเรียนรู้ขั้นสูงต่อไปในขั้นนี้ นั้นเป็นขั้น
 เรียนรู้เข้าใจความหมาย เป็นขั้นที่ภาษาเป็นสื่อของความคิดอันเป็นลักษณะเดียวกับการอ่านแบบ
 ใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) ที่เมื่ออ่านแล้วก็ฝึกให้ผู้อ่านคิดตัดสินใจจากความเข้าใจใน
 เรื่องราวที่อ่าน อันเป็นภาษาที่ผู้เขียนต้องการสื่อกับผู้อ่านว่ามีสาระใดบ้าง ให้ผู้อ่านเกิดความ
 คิด ความเข้าใจ การวินิจฉัยเรื่องราว สรุปเป็นหลักหรือสาระจากเรื่อง แล้วสามารถนำไป
 ประยุกต์ใช้กับการเรียนรู้เรื่องราว และเหตุการณ์ต่อไปในอนาคตได้

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

เบอร์กลันด์ (Berglund, 1985) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการวิเคราะห์การ
 สื่อสารทางสังคมของครูกับนักเรียน กับบทเรียนวิทยาศาสตร์ 2 บท ของนักเรียนเกรด 8 โดย
 ใช้การสอน 2 แบบ คือ แบบที่ครูและนักเรียนสร้างบทเรียนขึ้นกับแบบที่ครูเป็นผู้สร้างขึ้น เมื่อ
 ใช้ควบคู่กับการสอนอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (Directed Reading Thinking
 Activity หรือ DRTA) และการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้อ่าน (Directed Reading
 Activity หรือ DRA) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 8 จำนวน 16 คน แบ่งกลุ่มละ 8 คน
 ชาย 4 คน หญิง 4 คน ในแต่ละกลุ่มแบ่งเป็นกลุ่มที่ใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิดกับบทเรียนที่ครู
 สร้างขึ้นและบทเรียนที่ครูและนักเรียนสร้างขึ้น และกลุ่มที่ใช้กิจกรรมชี้แนะให้อ่านกับบทเรียนที่
 ครูสร้างขึ้นและบทเรียนที่ครูและนักเรียนสร้างขึ้น ข้อมูลที่นำมาใช้ในการวิเคราะห์คือ คำตอบที่
 กลุ่มตัวอย่างตอบ ผลการวิเคราะห์พบว่า กลุ่มที่ฝึกอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิดกับบทเรียนที่
 ครูและนักเรียนสร้างขึ้นตอบคำถามได้มากกว่า กลุ่มที่ใช้กิจกรรมชี้แนะให้อ่าน

นีล (Neal, 1987) ท้าการศึกษาเกี่ยวกับการสอนความเข้าใจในการอ่านแบบวิธีอ่านที่ใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) เปรียบเทียบกับการสอนความเข้าใจในการอ่านด้วยวิธีใช้กิจกรรมชี้แนะให้อ่าน (DRA) โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 4 จาก 10 โรงเรียนในเขตตะวันออกเฉียงของรัฐอลาบามา (Alabama) สุ่มกลุ่มตัวอย่างมา 3 ระดับคือ กลุ่มที่มีความรู้ความสามารถในการอ่านสูง กลาง ต่ำ แล้วแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละประมาณ 6-12 คน ใช้เวลาในการฝึก 19 ครั้ง แล้วทดสอบความเข้าใจในการอ่านด้วยแบบทดสอบความจำ 10 ข้อ แบบทดสอบให้คิดวินิจฉัย 16 ข้อ วิเคราะห์คะแนนทดสอบแล้วสรุปผลได้ว่าการสอนความเข้าใจในการอ่านด้วยวิธีใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) ทำให้กลุ่มตัวอย่างตอบแบบทดสอบที่ให้คิดวินิจฉัยได้ดีกว่ากลุ่มที่สอนแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้อ่าน (DRA)

ปินเตอร์ (Pinter, 1985) ท้าการศึกษาเกี่ยวกับผลของคาราที่ง่ายและการปฏิบัติการสอนเพื่อก่อให้เกิดการวินิจฉัยของนักเรียนเกรด 5 ที่มีปัญหาในการอ่าน โดยศึกษาเปรียบเทียบระหว่างความสามารถในการอ่าน ของกลุ่มที่สอนอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) คู่กับกลุ่ม GMA (Group Mapping Activity) และกลุ่มที่สอนอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้อ่าน (DRA) ควบคู่กับกลุ่ม GMA (Group Mapping Activity) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 5 จำนวน 24 คน แบ่งเป็นกลุ่ม 4 กลุ่ม กลุ่มละ 6 คน เป็นชาย 3 คน หญิง 3 คน วิเคราะห์คะแนนจากการวินิจฉัยเรื่องทีอ่านพบว่า มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างวิธีการสอนคือ กลุ่มที่สอนอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) ควบคู่กับการใช้กลุ่ม GMA (Group Mapping Activity) ท้าการวินิจฉัยเรื่องได้มากกว่ากลุ่มที่ใช้กิจกรรมชี้แนะให้อ่าน (DRA) ควบคู่กับการใช้กลุ่ม GMA (Group Mapping Activity) และพบว่าคาราที่ง่ายไม่มีผลต่อความสามารถในการอ่านแต่วิธีการที่ใช้ในการฝึกการอ่านมีผลต่อกระบวนการวินิจฉัย

จากรายละเอียดและข้อดีของการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) ตลอดจนงานวิจัยทั้ง 3 เรื่องที่ นำวิธีการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) มาใช้กับนักเรียนในระดับเกรด 4 5 และ 8 กับการอ่านเนื้อหาเกี่ยวกับวิชาการและ เนื้อหาเกี่ยวกับเรื่องทั่วไป แสดงให้เห็นถึงผลของวิธีการฝึกนี้เป็นอย่างดีจนสามารถพัฒนาความสามารถในการอ่านเข้าใจความอันเป็นจุดมุ่งหมายสูงสุดในการอ่านได้จริง

งานวิจัยเกี่ยวกับการฝึกเพื่อเพิ่มความสามารถทางภาษา

สุนันทา ทองซอน (สุนันทา ทองซอน, 2525) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่พูดภาษาเขมรกับนักเรียนที่พูดภาษาลาว โดยใช้แบบฝึกทักษะการอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนในจังหวัดสุรินทร์ จำนวน 68 คน พูดภาษาเขมร 33 คน และพูดภาษาลาว 35 คน เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองคือ แบบฝึกทักษะการอ่านภาษาไทย 30 แบบฝึก แต่ละแบบฝึกทักษะจะมีคำถามตามความเข้าใจจากเรื่องที่อ่าน ทดสอบความเข้าใจในการอ่านโดยใช้แบบทดสอบของสำนักทดสอบ กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยของนักเรียนทั้งกลุ่มที่พูดภาษาเขมรและพูดภาษาลาว หลังการใช้แบบฝึกทักษะการอ่านสูงกว่าก่อนการใช้แบบฝึกทักษะการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่พูดภาษาเขมรกับนักเรียนที่พูดภาษาลาวหลังการใช้แบบฝึกทักษะการอ่านไม่แตกต่างกัน

พิมพ์พร อุทัยเลิศ (พิมพ์พร อุทัยเลิศ, 2526) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางความเข้าใจในการอ่าน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยการทดลองให้อ่านแล้วทำแบบฝึกหัดกับกลุ่มที่อ่านแล้วไม่ได้ทำแบบฝึกหัดทักษะ กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จำนวน 68 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนกลุ่มที่ใช้แบบฝึกเสริมทักษะการอ่านมีผลสัมฤทธิ์ทางความเข้าใจในการอ่านสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ใช้แบบฝึกเสริมทักษะการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ภาณี อัคโสภา (ภาณี อัคโสภา, 2523) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านขั้นตีความ ก่อนและหลังการใช้แบบฝึกทักษะการอ่านขั้นตีความ การทดลองให้กลุ่มตัวอย่างฝึกการอ่านขั้นตีความแล้วทำแบบฝึกทักษะการอ่านขั้นตีความ โดยกลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านสันทรายหลวง จังหวัดเชียงรายจำนวน 50 คน ผลปรากฏว่าผลสัมฤทธิ์ของการอ่านขั้นตีความก่อนและหลังการฝึกแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คือ ผลสัมฤทธิ์ของการอ่านหลังการฝึกสูงขึ้น

การ์เซีย (Garcia, 1985) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับผลของกลวิธีในการเรียนรู้โดยใช้การแนะจุดสำคัญของเรื่องกับผลสัมฤทธิ์ในการอ่านภาษาที่ 2 ของนักเรียนที่ใช้ 2 ภาษา กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาที่ใช้ภาษาสเปน และภาษาอังกฤษโดยนักเรียนจะเป็นชาวเม็กซิกันกับอเมริกันผสมเม็กซิกัน ลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง เป็นเด็กที่มีทักษะในการเรียนวิชาต่าง ๆ ต่ำ ขาดความสามารถในการเรียนรู้ เด็กมีปัญหาทางจิตใจ และเด็กที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรง วิธีการฝึก แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมโดยกลุ่มทดลองจะได้รับการฝึกให้อ่านเรื่องที่เสนอเนื้อหาในลักษณะกระตุ้นความสนใจ และแนะจุดสำคัญที่อ่านจะพยายามให้กลุ่มทดลองได้ผ่อนคลายให้มากที่สุด ทำการฝึกสัปดาห์ละ 2 ครั้ง ครั้งละ 60 นาที เป็นเวลา 2 สัปดาห์ วิเคราะห์คะแนนจากการทดสอบก่อนฝึกและหลังการฝึก พบว่า

1. กลุ่มทดลองทำคะแนนดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในการทดสอบภายหลังในเรื่อง คำศัพท์ และความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน
2. พบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม คือกลุ่มทดลองที่ได้รับการชี้แนะจุดสำคัญของเรื่องที่อ่านทำคะแนนได้ดีกว่า

จากงานวิจัยเกี่ยวกับการฝึกความสามารถทางภาษา โดยเฉพาะความสามารถทางการอ่าน แสดงให้เห็นว่าทักษะนี้สามารถฝึกฝนให้เพิ่มขึ้นได้ ทั้งในกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ภาษาเดียว และสองภาษาในชีวิตประจำวัน

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยสนใจที่จะพัฒนาความสามารถของนักเรียนที่ใช้สองภาษา โดยมุ่งฝึกทักษะการอ่านเข้าใจความ เพราะทักษะนี้เป็นจุดมุ่งหมายที่สำคัญของการอ่านทุกชนิด (Tinker, 1952) วิธีการฝึกความสามารถในการอ่านเข้าใจความที่ผู้วิจัยใช้คือวิธีการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) เพราะวิธีนี้มีความเหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งเป็นนักเรียนระดับประถมศึกษา ที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สองและมีความสามารถในการอ่านเข้าใจความต่ำ คือวิธีการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) นี้มีการสร้างความสนใจด้วยภาพและเด็กมีโอกาสนำกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยตนเอง จะทำให้เด็กที่มีปัญหาในการอ่านมีความกระตือรือร้นมากขึ้น เพราะเด็กที่มีปัญหาการอ่านมักจะเบื่อได้ง่าย และไม่ค่อยอยากอ่านหนังสือมากนัก จากงานวิจัยที่ใช้วิธีการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) ในต่างประเทศที่เสนอไปทั้ง 3 เรื่อง แสดงให้เห็นถึงผลของวิธีนี้ว่าสามารถพัฒนาความสามารถในการอ่านเข้าใจความให้เพิ่มขึ้นอย่างชัดเจน ขณะนี้ยังไม่มีการนำวิธีการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA) มาใช้ฝึกความสามารถ

ในการอ่านกับนักเรียนไทยเลย ผู้วิจัยจึงสนใจหาวิธีการนี้มาฝึกการอ่านเข้าใจความให้กับกลุ่มตัวอย่างกลุ่มนี้

ตัวแปรในการวิจัย

1. ตัวแปรอิสระ
 - 1.1 การฝึกทักษะการอ่านเข้าใจความด้วยวิธีการฝึกการอ่านแบบใช้กิจกรรม
ชี้แนะให้คิด
 - 1.2 การฝึกทักษะการอ่านเข้าใจความด้วยวิธีการให้อ่านเรื่องด้วยตนเอง เพียง
อย่างเดียว
2. ตัวแปรตาม
 - 2.1 ความสามารถในการอ่านเข้าใจความที่วัดด้วยแบบทดสอบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

วัตถุประสงค์ทั่วไป เพื่อเพิ่มความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยของนักเรียนไทยชาวเลชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สองด้วยวิธีการฝึกการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด

วัตถุประสงค์เฉพาะ

1. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเข้าใจความของกลุ่มนักเรียนไทยชาวเลที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สองหลังจากได้รับการฝึกเทคนิคการอ่านกับก่อนได้รับการฝึกเทคนิคการอ่าน
2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเข้าใจความของกลุ่มนักเรียนไทยชาวเลที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ที่ได้รับการฝึกการอ่านต่างวิธีกันคือกลุ่มที่ได้รับการฝึกเทคนิคการอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด กับกลุ่มที่ให้อ่านเรื่องด้วยตนเอง

สมมุติฐานในการวิจัย

1. คะแนนความสามารถในการอ่านเข้าใจความ จากการทดสอบภายหลังจากที่ได้รับเทคนิคการฝึกการอ่านแล้ว (Post-test) ของกลุ่มนักเรียนไทยชาวเลที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สองจะสูงกว่าคะแนนการทดสอบก่อนได้รับการฝึก (Pre-test)

2. คะแนนความสามารถในการอ่านเข้าใจความของนักเรียนไทยชาวเลที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ในกลุ่มที่ได้รับการฝึกเทคนิคการอ่านสูงกว่ากลุ่มที่อ่านเรื่องด้วยตนเองในการทดสอบภายหลังได้รับการฝึก (Post-test)

คำจำกัดความ

1. การอ่านเข้าใจความ หมายถึง ความสามารถที่จะแสดงออกเป็นพฤติกรรม 3 ประการ ต่อไปนี้

1.1 การแปลความ (Translation) คือการแปลเรื่องราวเดิมให้เป็นคำใหม่ ภาษาใหม่ แต่คงความหมายเดิมไว้ทุกประการ

1.2 การตีความ (Interpretation) คือการนำเอาผลจากการแปลหลายๆ สิ่งมาผสมสัมพันธ์กัน แล้วสรุปได้เป็นผลลัพธ์ใหม่อีกอย่างหนึ่ง ที่มีลักษณะแปลกไปจากผลการแปลย่อย ๆ ของเดิมเหล่านั้นแล้ว

1.3 การขยายความ (Extrapolation) คือการขยายความคิดที่กว้างไกล โดยอาศัยความสัมพันธ์กับสถานการณ์เดิมที่ได้รับรู้อยู่

การวัดความสามารถในการอ่านเข้าใจความนี้ผู้วิจัยใช้แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อวัดความสามารถในการแปลความ ตีความ และขยายความ

2. เทคนิคการฝึกการอ่าน หมายถึง วิธีการที่ผู้วิจัยใช้ในการพัฒนาความสามารถในการอ่านเข้าใจความให้กับกลุ่มตัวอย่างในที่นี้คือการฝึกอ่านแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด (DRTA)

3. ชาวเล หมายถึง ชนเผ่าพื้นเมืองดั้งเดิมของชาติมลายูที่ไม่ได้กลายเป็นพวกมลายู ชนพวกนี้อพยพมาอยู่ในแหลมมลายูตั้งแต่สมัยดึกดำบรรพ์ก่อนที่จะเข้ามาอยู่ ชาว

มลายูเรียกชาวเลว่า "โอรัง ละอูต" (Orang-Laut) ซึ่งแปลว่าคนทะเล เล โอรัง คน, ละอูต ทะเล (ราชบัณฑิตยสถาน, 2525) การวิจัยนี้ผู้วิจัยเลือกเฉพาะชาวเล ที่เกาะลิเหรี และหาดราไวย์ อำเภอเมือง จังหวัดภูเก็ต เท่านั้น เพราะชาวเลทั้งสองแห่งนี้มีจำนวนมากและใช้ภาษาเดียวกัน เขาจะใช้ภาษาไทยเฉพาะเพื่อการติดต่อกับคนภายนอกเป็นครั้งคราวเท่านั้น

4. ภาษาที่สอง หมายถึง ภาษาที่คนที่เรียนรู้ที่หลังภาษาที่หนึ่งอาจเนื่องมาจากความจำเป็นต้องติดต่อกับบุคคลอื่นที่ใช้ภาษาแตกต่างจากตน เพื่อทำการค้า ติดต่อทางสังคมและการเมืองหรือภาษาที่ต้องเรียนในโรงเรียน ภาษาที่สองจะแตกต่างจากภาษาที่ใช้สื่อความหมายกันในครอบครัว

5. นักเรียนที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สองในที่นี้หมายถึงนักเรียนที่มาจากครอบครัวชาวเลใช้ภาษาชาวเล (ภาษาแม่) เพื่อการสื่อสารภายในครอบครัว และบุคคลในหมู่บ้าน กลุ่มนี้จะใช้ภาษาไทย (ภาษาที่สอง) เฉพาะการสื่อสารกับครูและเพื่อนคนไทยเท่านั้น

ขอบเขตของการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนไทยชาวเลที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่ 2 ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จากโรงเรียนวัดสว่างอารมณ์ และโรงเรียนเกาะลิเหรี อำเภอเมือง จังหวัดภูเก็ต ที่ทดสอบความสามารถในการอ่านเข้าใจความจากแบบสอบ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นก่อนเข้ารับการฝึก (Pre-Test) แล้วไม่พบความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จำนวน 64 คน

2. ตัวแปรในการวิจัย

2.1 ตัวแปรอิสระ คือ วิธีฝึกการอ่านเข้าใจความแบบใช้กิจกรรมชี้แนะให้คิด
วิธีฝึกการอ่านเข้าใจความแบบให้อ่านเรื่องด้วยตนเอง

2.2 ตัวแปรตาม คือ คะแนนความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทย

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

3.1 เครื่องมือสำหรับใช้ฝึก คือ เรื่องสำหรับฝึกอ่านพร้อมภาพประกอบเรื่อง
คอนละ 1 ภาพ ซึ่งผู้วิจัยคัดเลือกตามความสนใจของนักเรียนในวัยนี้

3.2 เครื่องมือสำหรับใช้ทดสอบ คือแบบทดสอบคู่ขนานวัดความสามารถในการอ่านเข้าใจความ ชัดละ 31 ข้อ โดยผู้วิจัยเป็นผู้สร้างขึ้นใช้วัดความเข้าใจ 3 ด้านคือ ด้านการแปลความ ด้านการตีความ และด้านการขยายความ

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับจากการวิจัย

1. เป็นแนวทางสำหรับครูในการปรับปรุงคุณภาพการเรียนการสอนกลุ่มทักษะภาษาไทย เกี่ยวกับทักษะการอ่าน สำหรับนักเรียนที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง
2. เป็นแนวทางสำหรับครูผู้สอนในการนำไปฝึกการอ่านเพื่อพัฒนาความสามารถในการอ่านเข้าใจความ ให้กับนักเรียนที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง
3. เป็นแนวทางสำหรับผู้มีหน้าที่รับผิดชอบในการผลิตหนังสือ คู่มือ แบบเรียน ตลอดจนหลักสูตรสำหรับเด็กที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง
4. เป็นการกระตุ้นความสนใจในการนำจิตวิทยาภาษาศาสตร์มาใช้พัฒนาความสามารถของผู้เรียน

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย