



บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการฝึกอ่านโดยใช้กิจกรรมการเล่าเรื่องและการเขียนเรื่อง ซึ่งมีสาระสำคัญดังนี้

ความหมายของการอ่าน

นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญทางด้าน การอ่าน ได้ให้ความหมายของการอ่านไว้ต่าง ๆ กัน เช่น

คลิฟฟอร์ด แอล บูช และ มิลเดรด เฮช เซอร์บีเนอร์ (Clifford L. Bush and Mildred H. Huebner 1970: 90-91) ได้กล่าวถึงการอ่านว่า การอ่านเป็นกระบวนการซึ่งเกิดจากการที่ผู้อ่านนำสัญลักษณ์ที่อ่านไปสัมพันธ์กับประสบการณ์เดิมของตน แล้วเกิดปฏิกิริยาต่อสิ่งที่อ่าน มีการแปลความหมาย ตีความหมาย และเรียบเรียงความคิดที่ได้จากการอ่าน เกิดเป็นความคิดรวบยอดของผู้อ่าน

เลียวนาร์ด เบรส (Leonard Bress 1970: 127-135) ได้ให้คำจำกัดความและข้อคิดเห็นเกี่ยวกับแนวคิดของการอ่านไว้ว่า การอ่านเป็นกระบวนการทางความคิดของผู้อ่านในการทำความเข้าใจความหมายของตัวอักษรต่าง ๆ ที่นำมารวมกัน ในขณะเดียวกัน การอ่านเป็นการถ่ายทอดความคิด ข้อเท็จจริง และความรู้สึกต่าง ๆ ของผู้เขียนไปยังผู้อ่าน

แฮร์รี ชอว์ (Harry Shaw 1973: 272) ได้เปรียบเทียบการอ่านกับการเขียนว่าเป็นกระบวนการเดียวกัน คือ กระบวนการสื่อความหมายของความคิด อารมณ์ และความรู้สึกต่าง ๆ ในขณะที่ผู้เขียนพยายามที่จะถ่ายทอดความคิดและอารมณ์ ผู้อ่านก็พยายามที่จะรับรู้ความคิดและอารมณ์นั้นจากผู้เขียน คือ ในการอ่านนั้นผู้อ่านจะต้องใช้ความสามารถและประสบการณ์ของตนเองเพื่อถอดข้อความจากตัวอักษรออกมาเป็นความหมายให้ตรงกับผู้เขียน

แฟรงค์ สมิธ (Frank Smith 1974: 69-73) ได้ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า "การอ่านไม่ใช่เพียงการมองเห็นตัวหนังสือ หรือการถอดรหัสของเสียง แต่เป็นการอ่านเพื่อความเข้าใจความหมายของเนื้อหาจากคำที่เขียน"

เอ็ดการ์ เดล (Edgar Dale 1976: 4-5) ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า "การอ่านเป็นการให้ความหมายแก่สัญลักษณ์ที่พิมพ์ขึ้น เพื่อที่จะถอดความหมายจากสัญลักษณ์นั้น ๆ ในขณะที่อ่านผู้อ่านจะรับเอาความคิดและความรู้สึกของผู้เขียนร่วมไปด้วย การอ่านจะเกี่ยวข้องกับการตีความจากสิ่งที่ผู้เขียนได้เขียนขึ้น"

เคนเนท กูดแมน (Kenneth Goodman, cited in Christina Bratt Paulston 1976: 158) กล่าวถึงการอ่านว่าเป็นเกม การเดินทางจิตวิทยาภาษาศาสตร์ ซึ่งในขณะที่อ่านผู้อ่านจะเลือกตัวชี้แนะ (clue) ที่ปรากฏในข้อความ เพื่อเดาความหมายของเนื้อความทั้งหมด นอกจากนั้น การอ่านยังเป็นกระบวนการคิดที่เริ่มต้นด้วยการรับรู้ของสมองและในขณะที่สมองรับรู้ตัวอักษรนั้น ผู้อ่านจะต้องมีการคาดการณ์ล่วงหน้า โดยอาศัยพื้นฐานของความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน

ลาร์รี เอ แฮร์ริส และ คาร์ล บี สมิธ (Larry A. Harris and Carl B. Smith 1976: 56-58) ได้กล่าวถึงการอ่านว่า เป็นรูปแบบหนึ่งของการสื่อความหมายระหว่างผู้เขียนและผู้อ่านในการแลกเปลี่ยนข่าวสารและความคิด ผู้เขียนจะแสดงความคิดเห็นของตนเป็นภาษาเขียนตามลักษณะการเขียนของแต่ละบุคคล ส่วนผู้อ่านจะพยายามรับรู้ความคิดเห็นเหล่านั้นโดยการทำนายความหมายจากภาษาที่อ่าน ในการทำนายความหมายนี้ผู้อ่านจะอาศัยประสบการณ์เดิมและความรู้ทางภาษาของผู้อ่านเอง

แฟรงค์ ดับบลิว เมดเลย์ (Frank W. Medley 1977: 30) มีความเห็นว่า การอ่านเป็นกระบวนการทางสติปัญญา เมื่อผู้อ่านพบสัญลักษณ์ที่เป็นภาษาเขียนก็จะใช้วิธีการต่าง ๆ เพื่อที่จะจดจำคำ กลุ่มคำและ เดาคความหมายของคำหรือกลุ่มคำนั้นๆ โดยอาศัยกระบวนการต่าง ๆ เช่น การสรุปความหรือการตีความ จนกระทั่งสามารถได้ความหมายของสิ่งที่อ่าน

ซัลวา อิบราฮิม (Salwa Ibrahim 1979: 187-189) กล่าวถึงการอ่านว่า เป็นการเรียบเรียงข้อมูล โดยอาศัยความรู้เกี่ยวกับศัพท์โครงสร้างทางไวยากรณ์ ความสัมพันธ์

ระหว่างประโยค นอกจากนี้ผู้อ่านยังต้องมีทักษะในการ เคาราคความคิดและรูปแบบการเรียบเรียง ภาษาที่ผู้เขียนได้ถ่ายทอดไว้ในงานเขียน

ชาร์ลส์ แฮคเกอร์ (Charles Hacker 1980: 868-869) ได้กล่าวถึงการอ่าน ว่า เป็นการเลือกความรู้และประสบการณ์ที่ผู้อ่านสะสมไว้ ให้เหมาะสมกับเนื้อหาที่อ่าน เพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน

ฟรายดา ดูบิน (Fraida Dubin 1982: 14) สรุปว่า การอ่านเป็นทักษะที่ซับซ้อน มีองค์ประกอบและคุณลักษณะมากมายประกอบกัน เช่น องค์ประกอบทางจิตวิทยา สภาพร่างกาย ตลอดจนสภาพสังคม การอ่านจึงถือได้ว่า เป็นการรวมกระบวนการทางภาษาซึ่งต้องรู้ในหลาย ๆ ด้าน

เอ็ดดี วิลเลียมส์ (Eddie Williams 1986: 2-3) กล่าวถึงการอ่านไว้ว่า การอ่าน เป็นกระบวนการที่ผู้อ่านมองและทำความเข้าใจในสิ่งที่เขียน ไม่ใช่เพียงการอ่านออกเสียงหรือ การเข้าใจความหมายของคำทุก ๆ คำ การอ่านที่มีประสิทธิภาพ คือ การอ่านเป็นกลุ่มคำและ เลือกที่จะทำความเข้าใจกับส่วนหนึ่งของเนื้อความไม่ใช่เนื้อความทั้งหมด

สำหรับนักการศึกษาไทยได้กล่าวถึงความหมายของการอ่านไว้ต่าง ๆ กัน ดังเช่น

ปรีชา ช้างขวัญยืน (2517: 18) กล่าวถึงการอ่านว่า เป็นการถ่ายทอดตัวอักษรออกมา เป็นความคิด ด้วยการรับรู้ข้อมูลมาแปลความหมายแล้วสรุปผลออกมาเป็นความคิดของตนเองทำให้เกิดความเข้าใจ ซึ่งสอดคล้องกับ ศิธร แสงธนู และ คิด พงศทัต (2521: 13) ซึ่งได้กล่าวถึงการอ่านว่า เป็นการแปลสัญลักษณ์ ได้แก่ ตัวอักษรออกมาให้ได้ความหมายตรงตามที่คุณเขียนตั้งใจ

พัลณ น้อยแสงศรี (2524: 24) ได้ให้ความหมายของการอ่านว่า การอ่าน คือ ความสามารถในการเข้าใจความหมายขององค์ประกอบของภาษา ซึ่งรวมกันเข้าเป็นสิ่งที่มีความหมาย รวมทั้งความสามารถในการ เข้าใจการนำเอาความที่มีความหมายนั้น ไปรวมกับคำอื่น หรือการ เปลี่ยนแปลงคำต่าง ๆ ให้มีความหมายเป็นอื่นได้

เอกรินทร์ สีมหาศาล (2532: 1) ได้กล่าวถึงการอ่านว่า เป็นพฤติกรรมกาสนทนา ได้ตอบระหว่างผู้อ่านกับผู้เขียน โดยสื่อสารผ่านข้อเขียนที่ปรากฏ เป็นข้อความภาษาที่มีรูปแบบและ จุดประสงค์แตกต่างกันไปแทนการพูดคุยโดยตรง ผู้อ่านต้องมีความรู้และความสามารถทางภาษาจึงจะ

เข้าใจข้อความที่ได้อ่าน รวมทั้งต้องมีความคิดและภูมิหลังทางประสบการณ์เกี่ยวกับ เรื่องที่อ่าน เพื่อใช้เป็นสมมติฐาน เบื้องต้นสำหรับการคาดเดาและใช้เป็นแนวทางค้นหาความรู้ความคิดของผู้เขียน

ดังนั้น การอ่านจึงเป็นพฤติกรรมได้ตอบโดยการสื่อสารกันระหว่างผู้เขียนและผู้อ่านโดยใช้ภาษาเป็นสื่อ ผู้อ่านจะพยายามถอดความหมายหรือคาดเดาความหมายของข้อเขียนที่ปรากฏเป็นข้อความภาษา เพื่อให้เข้าใจถึงความรู้ข่าวสาร ตลอดจนความคิดและอารมณ์ของผู้เขียนซึ่งได้ถ่ายทอดไว้ ซึ่งการสื่อสารนี้จะประสบผลสำเร็จได้ต้องอาศัยประสบการณ์เดิมและความรู้ความสามารถทางด้านภาษาของผู้อ่าน เป็นส่วนประกอบในการคาดเดาและใช้เป็นแนวทางค้นหาความรู้ความคิดของผู้เขียน

ความสำคัญของการอ่าน

การอ่านมีความสำคัญต่อชีวิตของคนเราอยู่ตลอดเวลา ไม่ว่าจะเป็นในช่วงวัยใดก็ตาม การอ่านเป็นเครื่องมือสำคัญช่วยให้ผู้อ่านได้รับความรู้ ประสบการณ์ และความเพลิดเพลิน อันเป็นประโยชน์ในการดำรงชีวิตในสังคมปัจจุบัน

นักวิชาการด้านการเรียนการสอนภาษาได้กล่าวถึงความสำคัญของการอ่านในด้านต่าง ๆ ไว้ดังนี้ เช่น

เฮนรี พี สมิธ และ เอเมอรัลด์ ดี เดชันท (Henry P. Smith and Emerald D. Dechant 1961: 1) กล่าวถึง ความสำคัญของการอ่านว่า การอ่านเป็นหนทางสำคัญที่นำไปสู่ความรู้ทั้งปวง การอ่านทำให้ผู้อ่านได้รับรู้ข่าวสาร เรื่องราว ความคิด อุดมคติ ความปรารถนา ตลอดจนสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นทั้งในอดีตและปัจจุบัน และการอ่านจะทำให้บุคคลสามารถขยายสิ่งแวดล้อมจากบ้านและชุมชนของตนไปยังโลกได้

รูท สแตรง คอนสแตนส์ เอ็ม แมคคัลลัฟ และ อาร์เธอร์ อี แทรกซ์เลอร์ (Ruth Strang, Constance M. McCullough and Arthur E. Traxler 1961: 2) กล่าวถึง การอ่านว่ามีความสำคัญในการพัฒนาบุคคลและสังคม การอ่านมีประโยชน์ก่อให้เกิดการเรียนรู้ ทำให้เข้าใจธรรมชาติของโลกและมนุษย์ มีความสามารถในการแก้ปัญหา มีความคิดสร้างสรรค์ ช่วยเสริมสร้างประสบการณ์และช่วยให้เกิดความเพลิดเพลินในยามว่าง

นอกจากนี้ เจเนวา แชนนา พิลกริม และ มาเรียนา เค แมคอัลลิสเตอร์ (Geneva Hanna Pilgrim and Mariana K. McAllister 1968: 96) กล่าวว่า "การอ่านหนังสือ ไม่ว่าจะยากหรือน้อยนั้น ถึงแม้จะไม่ใช้เครื่องประกันถึงความสำเร็จในชีวิตของบุคคล แต่การอ่านก็สามารถสร้างสรรค์คุณลักษณะต่าง ๆ ในตัวของเยาวชนให้เข้าถึงความสำเร็จได้"

ลอเรนซ์ อี แฮฟเนอร์ (Lawrence E. Hafner 1971: 9-10) กล่าวว่า "ถึงแม้ในวงการศึกษได้ใช้สื่อทางการศึกษสมัยใหม่ เช่น วิทยุหรือโทรทัศน์ แต่เมื่อเปรียบเทียบกับ การอ่าน การอ่านยังคงมีความสำคัญมากอยู่ เพราะการศึกษาหาความรู้ด้วยการอ่าน เป็นวิธีที่สะดวกมาก วัสดุสารสำหรับการอ่านหาได้ง่ายผู้อ่านจะอ่านเวลาใดก็ได้ และผู้อ่านยังมีเวลาที่จะไตร่ตรอง ตรวจสอบ ทบทวน คัดเลือก และเปรียบเทียบเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่อ่านได้ นอกจากนี้ การอ่าน ยังช่วยพัฒนาแนวความคิดและศึกษาคำศัพท์ได้เป็นอย่างดี"

วิลกา เอ็ม ริเวอร์ส (Wilga M. Rivers 1972: 214) กล่าวถึงคุณค่าของการอ่านไว้ว่า ทักษะการอ่านนั้น เมื่อนักเรียนคนใดได้พัฒนาทักษะนี้จนใช้การได้แล้ว ทักษะนี้จะคงอยู่กับตัวนักเรียนคนนั้นตลอดไป และทำให้มีความสามารถเพิ่มพูนความรู้ด้วยตนเองได้

แมรี ฟินอคเชียโร (Mary Finocchiaro 1974: 41-46) ได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับการอ่านว่า การอ่านเป็นปัจจัยที่สำคัญที่สุดของการแสวงหาความรู้ เพื่อนำไปใช้ปรับปรุงและพัฒนาคุณภาพของชีวิตและสังคม ความรู้ที่ได้รับจากการอ่านเป็นความรู้ที่มาจากการลงทุนที่น้อยที่สุด แต่เป็นความรู้ที่ขยายไปสู่วงกว้างที่สุด โดยเฉพาะในปัจจุบันโลกมีความเจริญก้าวหน้าทางด้านวิทยาการอย่างมาก การอ่านจึงเป็นเครื่องมือสำคัญที่จะทำให้บุคคลก้าวหน้าทันต่อเหตุการณ์และความเจริญก้าวหน้าของโลก

อาเธอร์ แยป (Arthur Yap 1978: 116) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการอ่านว่า การอ่านเป็นแหล่งรับข้อมูลข่าวสารที่สำคัญมากอย่างหนึ่งที่มนุษย์ใช้ในปัจจุบัน เมื่อเปรียบเทียบกับ เครื่องมือการสื่อสารอื่น ๆ

อัลเบิร์ต เจ แฮร์ริส และ เอ็ดเวิร์ด อาร์ ชิเป (Albert J. Harris and Edward R. Sipay 1979: 2) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการอ่านว่า การอ่านเป็นกุญแจสำคัญนำไปสู่การศึกษาในระดับสูงเพราะวิชาการความรู้ต่าง ๆ ส่วนใหญ่เป็นตำราภาษาอังกฤษ

ทุติมา ลัจจานันท์ (2527: 10) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการอ่านว่า การอ่านเป็นปัจจัยสำคัญของชีวิต ทั้งด้านส่วนตัวและการงาน จะเห็นได้ว่าในแต่ละวันเราใช้เวลาเพื่อการอ่านอยู่ตลอดเวลา ในการเรียนระดับอุดมศึกษา 80% ของกิจกรรมการเรียนการสอนเกี่ยวข้องกับการอ่านทั้งสิ้น บุคคลยิ่งอ่านมากเท่าไรก็จะยิ่งประสบความสำเร็จในการศึกษาหรือการงานมากขึ้นเท่านั้น ทักษะนี้จะคงอยู่ติดตัวผู้เรียน และช่วยให้ผู้เรียนสามารถศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมได้ด้วยตนเองตลอดเวลา

สุจินต์ พนาปวุฒิกุล (2528: 1) ได้กล่าวว่า "การพัฒนาประเทศให้เจริญมากยิ่งขึ้นจะต้องขึ้นอยู่กับ การถ่ายทอดความรู้ที่สะสมมาจากคนในชั่วชีวิตหนึ่งไปยังอีกชั่วชีวิตหนึ่งต่อ ๆ กันไป การอ่านนับเป็นสิ่งสำคัญที่สุดสำหรับผู้ที่ต้องการเรียนรู่ว่าโลกนี้มีมนุษย์เราได้มีการค้นคว้าเรื่องต่าง ๆ กันไปมากน้อยเพียงใด "

จากคำกล่าวข้างต้น จะเห็นได้ว่า การอ่านมีความสำคัญในการดำเนินชีวิตในปัจจุบัน ทั้งในด้านการศึกษาและการดำรงชีวิตประจำวัน การอ่านมีส่วนช่วยในการปรับปรุงพัฒนาคุณภาพชีวิตของบุคคลและสังคม ในด้านการศึกษารับรู้เป็นกุญแจสำคัญในการแสวงหาความรู้ โดยเฉพาะความรู้ในระดับสูง และสามารถศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมด้วยตนเองได้ตลอดเวลา การอ่านและกระบวนการศึกษาจึงมีอาจแยกขาดจากกันได้ ส่วนในการดำรงชีวิตประจำวัน การอ่านจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้มีประสบการณ์ก้าวทันเหตุการณ์บ้านเมืองและความเจริญทางวิทยาการต่าง ๆ ของโลก ตลอดจนช่วยให้ได้รับความเพลิดเพลินในเวลาว่าง นอกจากนี้การอ่านเป็นวิธีการค้นหาความรู้ที่ลงทุนน้อย สะดวก และเป็นทักษะที่คงอยู่กับตัวเองตลอดไป

อนึ่งการอ่านนั้นมิได้จำกัดเฉพาะภาษาของเราเท่านั้น การอ่านภาษาต่างประเทศจะช่วยให้ผู้อ่านได้เรียนรู้สิ่งที่เป็นประโยชน์ยิ่งขึ้น ในสังคมไทยภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ใช้กันแพร่หลาย ภาษาอังกฤษในประเทศไทยมีฐานะเป็นภาษาต่างประเทศ เพราะผู้เรียนไม่ได้ใช้ภาษานั้นนอกห้องเรียนเพื่อสื่อความหมายในสถานการณ์ต่าง ๆ ซึ่งในสภาพการณ์เช่นนี้ทักษะการอ่านจะมีความสำคัญและ เป็นประโยชน์ที่สุดสำหรับผู้เรียน

แมรี ฟินอคเซียโร (Mary Finocchiaro 1973: 140) ได้เสนอแนะว่าในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศนั้น อัตราส่วนของทักษะทั้ง 4 ที่ครูควรเน้น ควรเป็นดังนี้

ระดับต้น	ฟัง-พูด	80%	อ่าน	15%	เขียน	5%
ระดับกลาง	ฟัง-พูด	45%	อ่าน	40%	เขียน	15%
ระดับสูง	ฟัง-พูด	30%	อ่าน	50%	เขียน	20%

นอกจากนี้ เอ็ดเวิร์ด เดวิด แอลเลน และ รีเบคคา เอ็ม วาเลท (Edward David Allen and Rebecca M. Valette 1979: 249) ได้กล่าวถึงการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศว่า การอ่านเป็นทักษะที่ผู้เรียนมีโอกาสได้ใช้ต่อไปถึงแม้ว่าผู้เรียนสำเร็จการศึกษาไปแล้ว และยังเป็นทักษะที่คงอยู่กับผู้เรียนได้นานที่สุด ทักษะอื่น ๆ เช่น ทักษะการฟัง การพูด และการเขียน เมื่อผู้สำเร็จการศึกษาไปแล้วมักจะไม่มีโอกาสได้ใช้และจะลืมไปในที่สุด

สำหรับการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศในระดับมัธยมศึกษา ทักษะการอ่านเป็นทักษะที่ควรได้รับการส่งเสริมอย่างยิ่ง เพราะความสามารถนี้จะ เป็นประโยชน์ต่อผู้เรียนในการศึกษาระดับสูงต่อไปในอนาคต

มาร์ค เอ คลาร์ก และ แซนดรา ซิลเบอร์สไตน์ (Mark A. Clarke and Sandra Silberstein 1979: 53-54) ได้แสดงความคิดเห็นสนับสนุนการสอนทักษะการอ่านในระดับมัธยมศึกษาหรือการสอนภาษาในระดับกลางว่า ผู้เรียนในระดับนี้มีความสามารถทางภาษาแล้ว ดังนั้นครูผู้สอนจึงควรเน้นที่ทักษะการอ่าน

ศรวิทย์ สุวรรณภักดี (2522: 149) กล่าวถึงทักษะการอ่านว่าเป็นทักษะที่สำคัญทักษะหนึ่ง โดยเฉพาะในการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศเพราะจุดมุ่งหมายหนึ่งของการเรียนภาษาอังกฤษสำหรับประเทศไทยก็เพื่อศึกษาหนังสือต่าง ๆ เช่น ตำรา บทความ ประกาศต่าง ๆ เป็นต้นให้ได้และเข้าใจอันจะทำให้เกิดความรู้และประสบการณ์เพิ่มขึ้น ให้อันต่อความก้าวหน้าทางวิชาการและด้านอื่น ๆ ด้วย ทั้งนี้สอดคล้องกับคำกล่าวของ หน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ (กรมสามัญศึกษา หน่วยศึกษานิเทศก์ 2524: 3) ที่ว่า "นักเรียนไทยที่สามารถฝึกฝนทักษะการอ่านภาษาอังกฤษในระดับมัธยมศึกษาจนเกิดความชำนาญในทักษะนี้แล้ว เปรียบเสมือนได้เครื่องมืออันทรงคุณค่าสำหรับชีวิต"

ด้วยเหตุนี้เอง ทักษะการอ่านจึงสมควรเป็นทักษะที่ครูผู้สอนต้องตระหนักถึงความสำคัญและพยายามปลูกฝังส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะดังกล่าวให้มีประสิทธิภาพทัดเทียมกับสัดส่วนและปริมาณความรู้ทั้งปวงที่เพิ่มขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับมัธยมศึกษา เพื่อเป็นพื้นฐานในการออกไปประกอบอาชีพ และศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษาต่อไป

องค์ประกอบที่ช่วยให้การอ่านมีประสิทธิภาพ

เนื่องจากการอ่านเป็นทักษะที่ซับซ้อน การอ่านมิใช่เป็นเพียงการใช้สายตาคาดดูรูปคำ และประโยคที่ปรากฏในการอ่านนั้น ๆ หรือสามารถอ่านออกเสียงคำหรือประโยคได้ถูกต้อง การอ่านยังเป็นกระบวนการใช้ความคิดเพื่อทำความเข้าใจประเด็นความคิดข่าวสารและความหมายของสิ่งที่อ่าน ซึ่งต้องเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบที่สำคัญหลายประการ

เคนเนธ กูดแมน (Kenneth Goodman 1971: 25) กล่าวถึงปัจจัยที่ช่วยให้สำคัญในการอ่านประสบความสำเร็จมีอยู่ 4 ประการ คือ

1. ความรู้ทางภาษา (linguistic knowledge) ในขั้นแรก ผู้อ่านจะเริ่มเรียนรู้ความสัมพันธ์ระหว่างเสียงกับตัวอักษรและการรู้ความหมายของคำแต่ละคำ การอ่านจะเปลี่ยนไปเมื่อผู้อ่านมีประสบการณ์ในการอ่านมากขึ้น และเมื่ออ่านเก่งแล้วก็จะสามารถอ่านเอาความหมายได้ ยิ่งผู้อ่านมีความชำนาญในภาษาต่างประเทศมากเท่าใด ก็ยิ่งจะมีทักษะในการอ่านมากขึ้นเท่านั้น

2. ประสบการณ์ โลกทัศน์ ความรู้ ความเชื่อต่าง ๆ (schema) ซึ่งรวมไปถึงความรู้และความพร้อมในเนื้อหาที่ผู้อ่านมีต่อสิ่งที่อ่านด้วย

3. ความสมบูรณ์ของเนื้อเรื่องหรือข้อเขียนนั้น (conceptual or semantic completeness) ความเข้าใจจะเกิดขึ้นได้ยาก ถ้าเรื่องที่อ่านนั้นไม่มีเนื้อความที่สมบูรณ์ในตัวเอง ยกเว้นในกรณีที่ผู้อ่านมีความพร้อมในเนื้อหาที่กำลังอ่าน ซึ่งก็คือ ส่วนหนึ่งของประสบการณ์จากการเรียนรู้

4. ความสามารถในการวิเคราะห์โครงสร้างของข้อเขียน (text schema) จากการวิเคราะห์ภาษาในระดับสูงกว่าประโยค ทำให้ทราบว่าข้อเขียนแต่ละชิ้น แต่ละประเภทมีลักษณะโครงสร้างแตกต่างกัน ข้อเขียนของแต่ละบุคคลยังสะท้อนความเชื่อ ตลอดจนวัฒนธรรมของผู้อ่านด้วย ถ้าข้อเขียนนั้นเสนอเรื่องราวที่ต่างไปจากวัฒนธรรมหรือประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน การอ่านก็จะประสบความสำเร็จได้ยาก เนื่องจากประสบการณ์การเรียนรู้ของผู้เขียนและผู้อ่านต่างกัน

แมเรียน ดี เจนกินสัน (Marion D. Jenkinson 1978: 192-195) กล่าวถึงกระบวนการอ่านว่า การอ่านเป็นรูปแบบของการคิด การแก้ปัญหา หรือการใช้เหตุผล ซึ่งเกี่ยวข้องกับ การวิเคราะห์ การรู้จักเลือก การตัดสินใจ การประเมิน และการสังเคราะห์ กระบวนการทางสมองเหล่านี้ ผู้อ่านต้องใช้ประสบการณ์เดิมของตนเองมาพิจารณาเนื้อหาที่อ่าน โดยการให้ความหมาย การตีความหมาย และการประเมินความหมาย

โรนัลด์ วอร์ด (Ronald Wardhaugh, cited in Betty Wallace Robinett 1978: 183-186) กล่าวถึงองค์ประกอบของการอ่านว่าควรประกอบด้วยความรู้ ดังนี้

1. ความรู้เกี่ยวกับตัวชี้แนะที่มองเห็นได้ของการสะกดคำ (visual clues of spelling) ความรู้นี้ช่วยให้ผู้อ่านสามารถอ่านออกเสียงได้ถูกต้องตามตัวสะกดของคำ ซึ่งถือว่าเป็นความสามารถเบื้องต้นของกระบวนการอ่าน ผู้ที่จะอ่านภาษาอังกฤษได้จึงต้องเรียนรู้ตัวอักษรและแบบแผนการสะกดคำที่ใช้ในการแทนเสียง
2. ความรู้เกี่ยวกับความน่าจะเป็นไปได้ในการปรากฏ (knowledge of probabilities of occurrence) ความรู้นี้ทำให้ผู้อ่านสามารถเดาได้ว่าคำอะไร ควรจะปรากฏในข้อความที่อ่าน ความสามารถนี้จะช่วยในการค้นหาความหมายของสิ่งที่อ่าน เพราะคำต่าง ๆ ที่ปรากฏในข้อความที่อ่านจะปรากฏตามหลักไวยากรณ์ เช่น คำกริยาจะปรากฏตามหลังคำประธาน หรือจะปรากฏ เพราะเป็นคำที่มักจะปรากฏร่วมกัน เนื่องจากมีความสัมพันธ์กันทางความหมาย เช่นคำว่า dark มักปรากฏกับคำว่า night เป็นต้น
3. ความรู้เกี่ยวกับการนำปริบทไปใช้ (contextual pragmatic knowledge) ความรู้นี้ทำให้ผู้อ่านสามารถคาดเดาความหมายของคำศัพท์จากการเดาความหมายจากคำอื่น ๆ จากข้อความประกอบ ซึ่งอาจเป็นวลี อนุประโยค ประโยคเพียงประโยคเดียว หรือหลายประโยค และบางครั้งอาจเป็นข้อความถึงหนึ่งย่อหน้าเพื่อให้ได้ความหมายของคำศัพท์ที่อาจชัดเจนพอสมควรหรือเพียงความหมายคร่าว ๆ
4. ความรู้ด้านโครงสร้างและความหมาย (syntactic and semantic knowledge) ผู้อ่านจำเป็นต้องมีความรู้ทางภาษาเกี่ยวกับโครงสร้างของประโยคหรือโครงสร้างของข้อความและความหมายของคำ กลุ่มคำ หรือประโยคและข้อความ

นอกจากนี้ ซัลวา อิบราฮิม (Salwa Ibrahim 1979: 187) กล่าวถึงการอ่านที่จะประสบความสำเร็จว่าต้องอาศัยปัจจัยหลายประการ เช่น ความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ ไวยากรณ์ ความสัมพันธ์ระหว่างประโยค การจัดเรียงเรียงข้อความเป็นย่อหน้า และอื่น ๆ อีกมากมาย ดังนั้น การอ่านข้อความให้เข้าใจ จึงไม่ใช่เพียงการทำความเข้าใจกับความหมายของคำแต่ละคำ หรือ โครงสร้างประโยคแต่ละประโยคที่ปรากฏในข้อความเท่านั้น

เบตตี จีน มัวร์ (Betty Jean Moore 1984: 97-120) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่านว่าประกอบด้วย

1. ความสามารถในการเลือกใจความสำคัญ (ability to identify main idea or topic)
2. ความสามารถในการเข้าใจรายละเอียดส่วนที่สำคัญ (ability to locate significant details)
3. ความสามารถในการเข้าใจลำดับของเนื้อเรื่อง (ability to identify sequence)
4. ความสามารถในการหาข้อมูลที่ต้องการจากส่วนต่าง ๆ ของหนังสือ (ability to locate information)
5. ความสามารถในการแก้ปัญหาโดยอาศัยการอ่าน (ability to solve problems through reading)
6. ความสามารถในการสรุปความ (ability to draw a conclusion or make a generalization)
7. ความสามารถในการคาดคะเนผลซึ่งในเรื่องไม่ได้กล่าวไว้ (ability to predict unstated outcomes)
8. ความสามารถในการจัดแยกหมวดหมู่ (ability to categorize)
9. ความสามารถในการประเมินคุณค่างานเขียนอย่างพินิจพิจารณา (ability to critically evaluate written material)
10. ความสามารถในการใช้การอ่านเพื่อประโยชน์ในการผ่อนคลายและเพื่อความเพลิดเพลิน (ability to use reading for recreation and pleasure)

อรุณี วิริยะจิตร (Arune Wiriya-chitra 1984: 18) ได้ให้คำแนะนำในการอ่านข้อความที่เป็นภาษาอังกฤษว่า บางครั้งผู้เรียนรู้จักคำทุกคำในประโยค แต่ไม่สามารถเข้าใจความหมายของประโยคได้ โดยเฉพาะประโยคที่ยาวและซับซ้อน ดังนั้นผู้เรียนจึงต้องฝึกหัดทำความเข้าใจกับประโยคเหล่านั้นโดยอาศัยองค์ประกอบดังต่อไปนี้

1. การวิเคราะห์ประโยค โดยการเรียนรู้รูปแบบประโยคต่าง ๆ และวิธีการแยกประโยคออกเป็นแต่ละส่วนที่ทำหน้าที่ประธาน กริยาหลัก กรรม หรือส่วนขยายที่ประกอบอยู่ในประโยค
2. ความรู้เรื่องเครื่องหมายวรรคตอน เพื่อเข้าใจความหมายของการใช้เครื่องหมายวรรคตอนแต่ละชนิดที่ปรากฏในประโยค
3. ความรู้เรื่องการใช้คำอ้างอิง ซึ่งผู้เขียนต้องการหลีกเลี่ยงการใช้คำซ้ำ เช่น คำสรรพนาม
4. ความรู้เรื่องคำที่เป็นสัญญาณ เพื่อเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างประโยค เช่น คำแสดงความเป็นเหตุเป็นผล คำตรงกันข้ามกัน การลำดับเหตุการณ์ เป็นต้น

เอ็ดดี วิลเลียมส์ (Eddie Williams 1986: 3-7) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่จะช่วยให้การอ่านมีประสิทธิภาพว่าประกอบด้วย

1. ความรู้ในระบบการเขียน (knowledge of the writing system) ด้านการสะกดคำและการอ่านออกเสียง
2. ความรู้ในเรื่องภาษา (knowledge of the language) หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับรูปแบบของคำ การเรียบเรียงคำ โครงสร้างและไวยากรณ์ของภาษา
3. ความสามารถในการตีความ (ability to interpret) ซึ่งหมายถึงความสามารถเข้าใจจุดประสงค์ของข้อความ รู้วิธีการเรียบเรียงประโยค เป็นข้อความที่ต่อเนื่องกัน และเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างประโยค
4. ความรู้รอบตัวทั่วไป (knowledge of the world) ได้แก่ ลักษณะของข้อเขียน วัฒนธรรม เหตุการณ์ปัจจุบัน ตลอดจนประสบการณ์ต่าง ๆ

5. เหตุผลในการอ่านและวิธีการอ่าน (reason for reading and reading style) ผู้อ่านแต่ละคนมีเหตุผลและความต้องการในการอ่านแตกต่างกัน ซึ่งจะมีผลต่อการเลือกวิธีการอ่าน ดังนั้นเมื่อต้องการอ่าน ผู้อ่านต้องทราบว่า ตนกำลังอ่านอะไร อ่านไปเพื่ออะไร และจะเลือกวิธีอ่านอย่างไรให้เหมาะสม

สำหรับนักการศึกษาในประเทศไทยได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่ช่วยให้การอ่านมีประสิทธิภาพไว้หลายประเด็น ดังเช่น

ศิริรัตน์ นิละคุปต์ (2520: 31) ได้กล่าวถึงความเข้าใจในการอ่านว่า การที่จะอ่านได้เข้าใจนั้น ผู้อ่านต้องสามารถติดตามข้อความที่ผู้เขียนเขียนไว้ ต้องเข้าใจภาษาของผู้เขียน เพื่อจะตีความหมายของข้อความที่อ่านให้ตรงกับความหมายของผู้เขียน การที่จะอ่านอะไรได้เข้าใจนั้น ขึ้นอยู่กับภูมิหลัง 2 ประการ คือ

1. ความคล่องในการใช้ภาษาของผู้อ่าน หมายถึง ระดับความรู้ทางด้านภาษาของผู้อ่าน และระดับความรู้ในภาษาที่ผู้เขียนใช้
2. ประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน ซึ่งเป็นส่วนช่วยอธิบาย รวบรวม และประเมินข้อมูลความคิดของผู้เขียน

นอกจากนี้ ศิริรัตน์ นิละคุปต์ ยังได้กล่าวถึงความเข้าใจในการอ่านว่า ประกอบด้วยความสามารถดังต่อไปนี้ คือ

1. สามารถเข้าใจ เรื่องที่อ่านด้วยการจับใจความสำคัญหรือแก่นสำคัญของ เรื่องได้
2. สามารถเดาเหตุการณ์หรือคาดคะเน เหตุการณ์ที่ไม่ปรากฏในเรื่องได้
3. สามารถหาจุดมุ่งหมายที่สำคัญของเนื้อ เรื่องที่อ่านได้
4. สามารถรวบรวมลำดับความคิดให้ต่อเนื่องสัมพันธ์กับ เหตุการณ์ที่จะ เกิดขึ้นต่อไปได้
5. สามารถที่จะค้นหาใจความสำคัญ หรือชี้ให้เห็นความคิดหลักได้

ความสามารถเหล่านี้จะขึ้นอยู่กับระดับสติปัญญา และภูมิหลังของผู้อ่านว่า มีความรู้ความสามารถ และประสบการณ์ในการอ่านมากน้อยเพียงใด

คริสติน นัททอล (Christine Nuttall อ้างถึงใน เอกฉรินทร์ สิมหาศาล 2532: 2-21) กล่าวถึงองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยให้การอ่านมีประสิทธิภาพว่า ประกอบด้วย

1. องค์ประกอบด้านความรู้เกี่ยวกับภาษา (language forms) ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับคำและหน่วยคำ ความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างประโยคและการใช้วรรคตอน และความรู้เกี่ยวกับลักษณะโครงสร้างอนุ เจตหรือย่อหน้า
2. องค์ประกอบด้านความสำคัญและคุณค่าของข้อเขียน (signification and value of text) ได้แก่ ความเข้าใจเกี่ยวกับโครงสร้างข้อเขียน ลีลาและแบบแผนการใช้โวหารของข้อเขียน และภาพลักษณ์ของเนื้อความและประเภทของบทอ่าน
3. องค์ประกอบด้านภูมิหลังความรู้ (schemata) ของผู้อ่าน เช่น ความรู้รอบตัวและความถนัดเฉพาะสาขาวิชา ความเข้าใจด้านภูมิหลังทางวัฒนธรรม ความรู้ด้านภูมิหลังและประสบการณ์ของผู้เขียน เป็นต้น

สรุปแล้ว องค์ประกอบที่ช่วยให้การอ่านมีประสิทธิภาพสำหรับผู้ที่ต้องการอ่าน เพื่อความเข้าใจ จะต้องอาศัยองค์ประกอบอย่างน้อย 2 ประการ คือ องค์ประกอบเกี่ยวกับความรู้ทางภาษา ไม่ว่าจะเป็นเกี่ยวกับคำศัพท์ รูปประโยค ความสัมพันธ์ของข้อความ และเครื่องหมายวรรคตอน องค์ประกอบอีกประการหนึ่ง คือ องค์ประกอบเกี่ยวกับความรู้ในด้านอื่น ๆ เช่น ความรู้ความสามารถในการทำความเข้าใจความสำคัญและรายละเอียด ความสามารถในการเข้าใจลำดับของเรื่อง ความสามารถในการตีความ สรุปความ และความสามารถในการทำนายคาดเดาคความหมายของข้อความ ตลอดจนประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน

การสอนอ่าน

เป็นที่ทราบกันแล้วว่า ทักษะการอ่านเป็นทักษะที่สำคัญ ช่วยให้อ่านได้รับรู้ข่าวสารและเพิ่มพูนความรู้และประสบการณ์ต่าง ๆ อย่างกว้างขวาง ถ้าผู้เรียนได้ฝึกฝนทักษะนี้มากเท่าใด ก็จะทำให้สามารถอ่านได้บรรลุจุดมุ่งหมายของตนเองมากขึ้นเท่านั้น ดังนั้นครูผู้สอนจึงควรหาวิธีการสอนใหม่ ๆ มาใช้ในท้องเรียน เพื่อเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความสามารถในการอ่าน ได้เรียนรู้วิธีการอ่านที่ถูกต้อง มีทัศนคติที่ดีต่อการอ่าน และมีนิสัยรักการอ่าน ไฟรดา ดูบิน (Fraida Dubin 1982: 15) ได้กล่าวถึงรูปแบบของทักษะการอ่านซึ่งแบ่งออกเป็น 4 แบบดังนี้

1. การอ่านแบบคร่าว ๆ (skimming) เป็นการอ่านแบบผ่านไปอย่างรวดเร็ว เพื่อเก็บใจความสำคัญ ๆ ตามจุดมุ่งหมายหรือคำถามที่ได้กำหนดไว้ล่วงหน้าก่อน ผู้อ่านต้องรู้จักใช้ชื่อเรื่อง หัวข้อใหญ่และหัวข้อย่อยให้เป็นประโยชน์ในการหาข้อมูล และครูควรได้แนะนำให้นักเรียนตั้งคำถามไว้ในใจก่อนอ่าน เพื่อเลือกจับใจความได้ตามต้องการ

2. การอ่านแบบต้องการข้อมูลเพียงบางส่วน (scanning) การอ่านแบบนี้ต้องการข้อมูลที่เฉพาะเจาะจงกว่าแบบแรก ครูต้องช่วยให้นักเรียนสามารถใช้ตัวชี้แนะ (clue) ให้เป็นประโยชน์ เช่น ตัวอักษรตัวใหญ่ เครื่องหมายวรรคตอน เป็นต้น

3. การอ่านเอารายละเอียด (thorough reading) หรือการอ่านเพื่อความเข้าใจ เป็นการอ่านที่ต้องการรายละเอียดมาก เพื่อเข้าใจความหมายทั้งหมดของผู้เขียน ทั้งใจความสำคัญ และรายละเอียดปลีกย่อย

4. การอ่านเชิงวิจารณ์ (critical reading) เป็นทักษะการอ่านระดับสูง คือ ผู้อ่านสามารถแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับสิ่งที่ตนอ่านได้ การฝึกฝนทำได้โดยเปิดโอกาสให้มีการอภิปรายโต้เถียงกันหลังจากอ่านข้อเขียนชิ้นใดชิ้นหนึ่งแล้ว โดยใช้ประสบการณ์และเหตุผลของผู้อ่านมาสนับสนุน

ในการสอนอ่านนั้น นอกจากต้องคำนึงถึงรูปแบบของการอ่านแล้ว ครูต้องคำนึงถึงลำดับขั้นการสอนอ่านด้วยเพื่อช่วยให้การสอนของครูดำเนินบรรลุจุดประสงค์ เอ็ดดี วิลเลียมส์ (Eddie Williams 1986: 37-40) ได้เสนอแนะลำดับขั้นในการสอนอ่านไว้เป็น 3 ขั้นตอน ดังต่อไปนี้

1. ขั้นก่อนการสอนอ่าน (pre-reading) จุดประสงค์ของขั้นตอนนี้คือ
 - 1.1 เพื่อแนะนำและกระตุ้นความสนใจในหัวข้อเรื่อง
 - 1.2 เพื่อชักจูงให้ผู้เรียนสนใจอยากเรียนด้วยการให้เหตุผลสำหรับการอ่าน
 - 1.3 เพื่อเตรียมตัวในด้านภาษาให้แก่ผู้เรียนก่อนจะอ่านเนื้อเรื่อง
2. ขั้นการอ่าน (while-reading) ขั้นตอนนี้เน้นที่เนื้อเรื่องที่จะอ่านโดยมีจุดมุ่งหมาย

ดังนี้

- 2.1 เพื่อช่วยให้ผู้เรียน เข้าใจจุดประสงค์ของผู้เขียน
- 2.2 เพื่อช่วยให้ผู้เรียน เข้าใจโครงสร้างของงานเขียน หรือเนื้อความที่จะอ่าน
- 2.3 เพื่อช่วยขยาย เนื้อความของเรื่องให้ชัดเจน

3. ขั้นหลังการอ่าน (post-reading) ขั้นตอนนี้มีจุดมุ่งหมายให้ผู้เรียนมีความสามารถดังนี้

- 3.1 สามารถถ่ายโอนความรู้ ความคิดในเรื่องที่อ่านไปแล้ว
- 3.2 สามารถเชื่อมโยง เรื่องที่อ่านเข้ากับความรู้ ความสนใจ หรือความคิดเห็น

ของผู้เรียนได้

จากการแบ่งลำดับขั้นตอนในการสอนอ่านดังได้กล่าวข้างต้น มีผู้สนับสนุนแนวคิดดังกล่าว โดยได้เสนอแนะกิจกรรมการสอนอ่านในแต่ละขั้นตอนดังต่อไปนี้

กิจกรรม เสนอแนะในขั้นก่อนการสอนอ่าน

สำหรับขั้นตอนนี้ แมรี ฟินอคเชียโร (Mary Finocchiaro 1974: 77) ได้เสนอแนะให้ครูกำเนินการสอนโดยเริ่มจากการบอกจุดประสงค์ของการอ่าน โดยพยายามนำไปเกี่ยวข้องกับประสบการณ์ของนักเรียนเพื่อสร้างความสนใจให้นักเรียนอยากอ่าน ต่อจากนั้น ครูควรทบทวนคำศัพท์และรูปประโยคที่เรียนไปแล้วและนักเรียนจะได้พบอีกในข้อความที่จะอ่าน แล้วจึงดำเนินการสอนคำศัพท์ใหม่รวมทั้งรูปแบบของประโยคยาก ๆ ก่อนที่จะให้นักเรียนอ่านในการสอนคำศัพท์ใหม่ อัลเฟรด นิวตัน สมิธ (Alfred Newton Smith 1978: 1480-A) ได้แนะนำให้สอนโดยนำคำศัพท์ใหม่มาฝึกทั้งในรูปคำเดียวและในรูปที่ต้องใช้ในข้อความ ฝึกให้นักเรียนรู้จักหาความหมายของคำศัพท์โดยการวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงคำโดยใช้อุปสรรค (prefix) และปัจจัย (suffix) และฝึกให้นักเรียนรู้จักคาดเดาความหมายของคำศัพท์จากตัวชี้แนะต่าง ๆ (clues) ที่ปรากฏในบริบท (context) นอกจากนี้ เจอรี่ จี เกบฮาร์ด (Jerry G. Gebhard 1985: 16-20) ได้แนะนำให้ครูทำเอกสารประกอบการเรียนเพื่ออธิบายศัพท์หรือโครงสร้างประโยคยาก ๆ ให้นักเรียนศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง เพื่อไม่ให้ครูต้องเสียเวลาอธิบายและได้แนะนำให้ครูให้ข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับเรื่องที่จะอ่าน เช่น ข้อมูลเกี่ยวกับวัฒนธรรม เพื่อให้นักเรียนอ่านได้เข้าใจดียิ่งขึ้น เนื่องจากความรู้และประสบการณ์ของนักเรียนแต่ละคนแตกต่างกัน

กิจกรรม เสนอแนะในขั้นการอ่าน

เจอรี่ จี เกบฮาร์ด (Jerry G. Gebhard 1985: 16-20) ได้เสนอแนะกิจกรรมในขั้นการสอนอ่านว่าควรแนะนำให้นักเรียนฝึกอ่านในใจ เพื่อความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน ครูต้องแนะและฝึกให้นักเรียนอ่านเป็นกลุ่มคำไม่อ่านแบบคำต่อคำ หรือต้องรู้ความหมายของคำทุกคำ ครูต้องฝึกให้นักเรียนรู้จักกวาดสายตาเป็นช่วงกว้าง ๆ เพื่ออ่านทีละกลุ่มคำแทนการอ่านทีละคำ ในตอนแรก ๆ ครูอาจช่วยเหลือโดยแบ่งคำเป็นกลุ่ม ๆ ให้อ่าน หลังจากนั้นนักเรียนฝึกแบ่งคำเป็นกลุ่มเอง โดยเริ่มจากกลุ่มคำที่มีความยาวน้อย ๆ ก่อน แล้วจึงขยายให้มากขึ้น

ในขั้นตอนนี้ เฮช จี วิดโดว์สัน (H.G. Widdowson 1979: 79-91) ได้เสนอแนะให้ครูใช้คำถามเป็นเครื่องนำทางเพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจข้อความที่อ่าน โดยครูควรเริ่มจากคำถามแบบง่าย ๆ ประเภทคำถามแบบตอบรับหรือปฏิเสธก่อน ต่อไปจึงใช้คำถามแบบมีคำตอบ

คำถาม และใช้คำถามที่ให้นักเรียนบอกรายละเอียดของข้อความที่อ่าน เอช จี วิดโคว์สัน ได้แบ่งคำถามที่ใช้ถามนักเรียนในขณะที่อ่านออกเป็น 2 ชนิด คือ

1. คำถามเกี่ยวกับเนื้อหา โดยถามคำถามที่เกี่ยวกับข้อมูลในเนื้อหาที่ได้มาโดยตรง เช่น คำถามแบบตอบรับหรือปฏิเสธ คำถามแบบถูก-ผิด คำถามแบบให้เลือกตอบและคำถามที่ขึ้นต้นด้วยคำว่า "Why"
2. คำถามเกี่ยวกับหน้าที่ของคำในประโยค ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ระดับ คือ ระดับการอ้างอิงคำ (reference) และระดับการอ้างอิงความหมาย (inference) ในระดับการอ้างอิงคำ เป็นการถามความเข้าใจความหมายของคำและประโยคที่ระบุถึงว่ามีความเข้าใจถูกต้องหรือไม่ ระดับนี้ไม่เน้นถึงการตีความ ส่วนในระดับการอ้างอิงความหมาย เป็นการถามเพื่อให้นักเรียนได้แสดงความสามารถในการอ่าน ระดับนี้จะเน้นให้นักเรียนได้รับรู้ถึงแนวความคิดของผู้เขียน และ เรื่องที่อ่าน

กิจกรรม เสนอแนะในขั้นหลังการอ่าน

กิจกรรมที่ใช้ในการฝึกฝนหลังการอ่านกระทำได้หลายวิธี ดังเช่น แมรี ฟินอคเซียโร (Mary Finocchiaro 1974; 77) ได้เสนอแนะให้นักเรียนทำแบบฝึกหัด เช่น ให้เติมคำลงในช่องว่าง หรือเขียนตอบแบบถูก-ผิด เป็นต้น นอกจากนี้อาจให้นักเรียนพูดสรุปใจความสำคัญโดยใช้คำหรือประโยคจากข้อความที่อ่าน หรือให้นักเรียนเล่าเรื่องย่อจากประโยคที่ครูเขียนไว้บนกระดานดำ หรือให้นักเรียนได้มีโอกาสเขียนเพื่อย้ำถึงสิ่งที่อ่านมาแล้ว นักเรียนจะจำได้ดีขึ้น กิจกรรมการเขียนที่อาจนำมาใช้ในขั้นตอนนี้ เช่น การเขียนแสดงความคิดเห็น การเขียนแผนภูมิ (diagram) การเขียนเรื่องย่อจากประโยคที่กำหนดให้ เป็นต้น

อย่างไรก็ตาม ในการสอนอ่านแต่ละขั้นตอนจะมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นนั้นครูควรใช้อุปกรณ์หรือสื่อหลาย ๆ ประเภทประกอบกัน จะช่วยให้นักเรียนเรียนรู้การอ่านและมีความเข้าใจในการอ่านดีขึ้น เช่น การใช้รูปภาพ บัตรคำ บัตรประโยค ของจริง ตลอดจนการลงมือปฏิบัติจริง หรือการใช้การฟังผสมกับการเห็น การสัมผัสหรือการดมกลิ่น (Jerry G. Gebhard 1985: 16-20)

นอกจากนี้ ทิพวัลย์ มาแสง (2520: 50-58) ได้เสนอแนะหลักการฝึก เพื่อพัฒนาการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ดังนี้

1. ฝึกให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องไปตลอดจนจบแล้วจึงจับใจความ
2. ไม่ควรฝึกให้แปลทีละคำหรือทีละประโยค ซึ่งจะทำให้เนื้อความไม่สัมพันธ์กัน
3. ควรฝึกให้อ่านอย่างรวดเร็ว
4. ในขณะที่อ่านไม่ควรมีเสียงใด ๆ ออกจากปาก
5. ไม่ควรฝึกให้ทำปากขมุบขมิบ
6. อ่านแล้วคิดตามทันที
7. ถ้าพบศัพท์ยากหรือสะกดคำไหนในขณะที่อ่านให้ผ่านไป ให้มุ่งที่เนื้อเรื่องทั้งหมด

เท่านั้น

8. ไม่ควรอ่านไปเปิดพจนานุกรมไป เพราะเมื่อพบศัพท์มาก ๆ จะทำให้ท้อถอยไม่อยาก

อ่าน

9. อ่านแล้วต้องทราบถึงความหมาย แนวคิดของเรื่อง ตลอดจนแนวคิดของผู้แต่ง
10. ครูควรกำหนดเวลาและเนื้อเรื่องให้พอเหมาะกับความสามารถและระดับชั้นของ

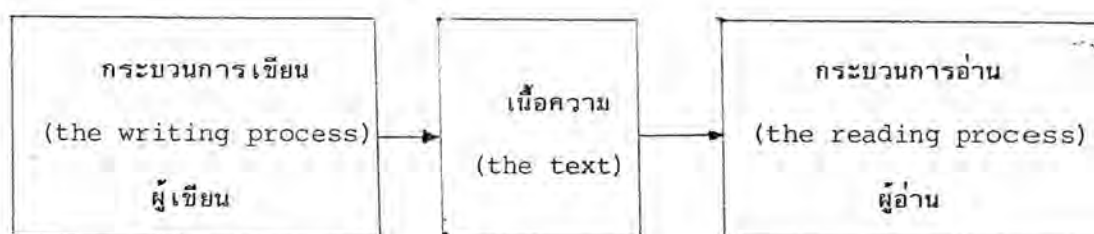
เด็ก

ทักษะการอ่านเป็นทักษะที่มีความสำคัญในโลกปัจจุบัน โดยเฉพาะการอ่านภาษาอังกฤษ ซึ่งเป็นภาษาที่จะเป็นกุญแจนำไปสู่ความก้าวหน้าทางวิชาการและเทคโนโลยีใหม่ ๆ การสอนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การอ่านจนมีทักษะได้นั้น จึงเป็นงานที่ท้าทายครูผู้สอนการอ่าน ในการสอนอ่านภาษาอังกฤษในฐานะเป็นภาษาต่างประเทศในประเทศไทยนั้น เน้นความเข้าใจ เป็นพื้นฐาน ครูผู้สอนควรเริ่มจากการสำรวจแนวคิดหรือความเชื่อก่อน เพื่อเป็นแนวทางนำไปสู่การวางแผนการสอน การจัดเตรียมกิจกรรมการเรียนการสอนที่สอดคล้องและเหมาะสมกับแนวคิดข้างต้น ในการเตรียมการสอนควรกระทำเป็นลำดับขั้นตอน และในการดำเนินการสอนก็ให้เลือกใช้รูปแบบการสอน วิธีการสอนและหลักการต่าง ๆ ของการสอนอ่านให้เหมาะสมกับผู้เรียนและวัตถุประสงค์ของการอ่าน เมื่อผู้เรียนเรียนรู้การอ่านจนเกิดทักษะแล้ว ควรส่งเสริมสนับสนุนให้ผู้เรียนได้พัฒนาการอ่านต่อไปอย่างต่อเนื่อง

ความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านและการเขียน

การอ่าน เป็นพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการทางสมองและกระบวนการคิดที่สัมพันธ์กับความรู้ทางภาษา โดยผู้อ่านพยายามถอดความหมายของภาษาเขียน โดยใช้ความรู้ทางภาษาในการตีความ การคาดเดา และใช้เป็นแนวทางค้นหาความรู้ความคิดของผู้เขียน และการเขียนก็เป็นกระบวนการทางความคิดเพื่อถ่ายทอดความรู้ ความคิดออกมาเป็นภาษาเขียน การอ่านกับการเขียนจึงน่าจะมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิดเพราะผู้อ่านและผู้เขียนมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันโดยผ่านภาษาเขียน

ไฟรดา ดูบิน และ อีลิต ออลชเทน (Fraida Dubin and Elite Olshtain 1980: 354) ได้กล่าวถึงการสื่อสารด้วยการพูดว่า การพูดมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับการเข้าใจคำพูด เพราะผู้พูด เป็นผู้ใส่รหัสในภาษาและผู้ฟัง เป็นผู้ถอดรหัส เช่นเดียวกับผู้เขียนก็น่าจะมีความสัมพันธ์กับผู้อ่าน ถึงแม้ว่าผู้เขียนและผู้อ่านไม่ได้เผชิญหน้ากันในขณะที่สื่อสารด้วยภาษาเขียนก็ตาม แต่ความสัมพันธ์ก็ยังคงอยู่ ดังแผนภูมิที่แสดงให้เห็น ดังนี้



แผนภูมิที่ 1 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการเขียนและกระบวนการอ่าน

จากรูปแบบแสดงความสัมพันธ์ดังกล่าว ผู้เขียนใช้ความรู้ในด้านโครงสร้าง คำที่มีความหมาย คำเชื่อม และเครื่องช่วยต่าง ๆ เพื่อใส่รหัสให้ข่าวสารด้วยรูปแบบของเนื้อความที่เป็นภาษาเขียน ผู้อ่านก็ต้องใช้ความรู้ในเรื่องเดียวกันในการตีความของข่าวสารหรือเนื้อความออกมา

เวอร์จิเนีย เฟรนช์ แอลเลน (Virginia French Allen 1973: 3) ได้ให้ข้อสังเกตไว้ว่า ในการสอนอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศนั้น การใช้ความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านและการเขียนให้เป็นประโยชน์มีแนวโน้มเพิ่มมากขึ้น นั่นคือ การให้ผู้เรียนได้ฝึกเขียนข้อความภาษาอังกฤษในแบบเดียวกับที่เขาจะต้องอ่านเช่น ถ้าผู้เรียนจะต้องอ่านเรื่องที่เล่า เหตุการณ์

เป็นลำดับก่อน-หลัง ก็ให้ผู้เรียนได้ฝึก เขียนเล่าเรื่อง โดยใช้คำแสดงลำดับ เหตุการณ์ช่วยก่อนที่จะได้อ่านเรื่อง ลักษณะดังกล่าวเป็นการให้ความสำคัญต่อการเขียนว่ามีผลต่อการฝึกอ่านได้เช่นกัน

โดโรธี แกรนท์ เฮนนิ่งส์ (Dorothy Grant Hennings 1982: 8) ได้กล่าวว่า "ในการเรียนรู้เพื่อเรียบเรียงเนื้อความเป็นงานเขียน ผู้เรียนจะเกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้งถึงวิธีการที่ผู้เขียน ถ่ายทอดความคิดที่ซับซ้อนของเขาออกมาเป็นภาษาเขียน ในขณะเดียวกันผู้เรียนจะสะสมความรู้และประสบการณ์ที่ได้เพื่อทำความเข้าใจกับเนื้อความในแบบเดียวกัน เมื่อได้อ่านในครั้งต่อ ๆ ไป"

แต่สำหรับ บาร์บารา เอ็ม เทเลอร์ (Barbara M. Taylor 1982: 202) ได้กล่าวถึงกระบวนการเชื่อมโยงเนื้อหาหรือข้อความในการเขียนว่ามีลักษณะเหมือนกับกระบวนการเชื่อมโยงเนื้อหาในการอ่าน ซึ่งถ้าผู้เรียนได้เรียนรู้การเรียบเรียงเนื้อความเป็นงานเขียนหลังจากการอ่าน ก็จะทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเนื้อหาในการอ่านมากขึ้น

จูดิธ แลงเกอร์ (Judith Langer 1982: 336 - 340) กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างการอ่าน การคิด การเขียนว่า หลังจากการอ่านผู้เรียนจะเกิดความเข้าใจและความคิดต่อเนื่องในการต้องการแสดงความรู้สึก ความคิดเห็นต่อสิ่งที่ได้อ่านซึ่งผู้เรียนแต่ละคนมีความแตกต่างกัน ถ้าให้ผู้เรียนได้ถ่ายทอดความคิด ความรู้สึกออกมาเป็นภาษาเขียน นอกจากจะพัฒนาทักษะการอ่าน การคิดแล้วยังได้พัฒนาทักษะการเขียนด้วย

สำหรับ ไอลีน คาร์ และ ดอนนา โอเกิล (Eileen Carr and Donna Ogle 1987: 628) ได้กล่าวถึง ประโยชน์ของกิจกรรมการเขียนหลังการอ่านว่าได้ส่งเสริมให้ผู้เรียนคิดอย่างวิเคราะห์ ในขณะเดียวกันก็รวบรวมเชื่อมโยงลำดับข้อมูล แล้วนำมาเรียบเรียงใหม่ด้วยรูปแบบภาษาที่เป็นของตนเอง ซึ่งจะนำไปสู่ความเข้าใจในการอ่าน

ความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านกับการเขียนดังกล่าวข้างต้น มีส่วนช่วยส่งเสริมซึ่งกันและกันในการพัฒนาทักษะทั้งสอง ย่อมถือเป็นข้อยืนยันได้ว่า การเขียนสามารถนำมาพัฒนาการอ่านได้ ดังเช่นที่ มอลลี บี เซเกอร์ (Mollie B. Sager 1989: 43) ได้ให้ข้อคิดว่า การใช้กิจกรรมการเขียนแทนการตอบคำถามหลังจากการอ่าน เป็นการให้โอกาสผู้เรียนได้เป็นทั้งผู้อ่านและผู้เขียน

โดยผ่านรูปแบบของภาษาเขียน มีโอกาสแสดงความคิดเห็น ความคิดฝัน ความคิดสร้างสรรค์ ซึ่งสะท้อนจากงานเขียนที่ได้อ่านจนสามารถพัฒนาความเข้าใจว่า ข่าวสารต่าง ๆ ที่ได้อ่านนั้นถูกเรียบเรียงเป็นเนื้อความด้วยภาษาเขียนได้อย่างไร อันจะมีผลต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจต่อไป

ดังนั้นการให้ผู้เรียนมีโอกาสดแสดงบทบาททั้งเป็นผู้อ่านและผู้เขียน จะทำให้ผู้เรียนได้นำความรู้ที่ได้ทั้งจากการอ่านและการเขียนมาใช้อย่างมีปฏิสัมพันธ์กันในการเรียนภาษา

กิจกรรมการเขียนที่ใช้ในการสอนอ่าน

กิจกรรมการเขียนที่ใช้ในการสอนอ่านนั้นมีหลายลักษณะ ซึ่งครูต้องพิจารณาว่า ควรเลือกกิจกรรมใด หรือวิธีการใดให้เหมาะสมกับระดับความรู้ความสามารถของนักเรียน และสอดคล้องกับจุดประสงค์ของการอ่านที่ต้องการสอน โรนัลด์ ไวท์ (Ronald White 1980: 17) ได้กล่าวถึง การใช้กิจกรรมการเขียนช่วยสอนการอ่านในห้องเรียน ส่วนใหญ่นักเรียนจะมีปัญหาในการถ่ายทอดความคิดออกมาเป็นภาษาเขียน เนื่องจากขาดความรู้เรื่องศัพท์และไวยากรณ์ ดังนั้นกิจกรรมการเขียนในระยะแรกจึงควรเป็นกิจกรรมการเขียนแบบควบคุม (controlled writing) ต่อไปจึงเปลี่ยนเป็นกิจกรรมการเขียนแบบมีการแนะให้ (guided writing) แอนนิตา พินคาส (Anita Pincas 1989: 91-95) ได้ให้คำอธิบายเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างการเขียนแบบควบคุมและการเขียนแบบมีการแนะให้ว่า การเขียนแบบควบคุมเป็นการฝึกการเขียนเลียนแบบข้อเขียนที่กำหนดให้ ข้อมูลทุกอย่างจะถูกกำหนดมาให้ไม่ว่าจะเป็นข้อความ คำหรือประโยค แล้วบอกให้นำคำข้อความ หรือประโยคไปเติม หรือแทนที่อะไรที่โหนในข้อเขียนที่มีอยู่ การเขียนโดยวิธีนี้จะมีความผิดพลาดน้อยมาก หรือไม่ผิดเลย เพราะผู้เขียนไม่มีโอกาสได้คิดสร้างสรรค์ผลงานของตนเองเลย ได้แต่ฝึกในสิ่งที่มีอยู่แล้ว ตัวอย่างกิจกรรมการเขียนแบบนี้ ได้แก่ การแทนที่คำหรือข้อความ การเติมคำลงในช่องว่าง การเรียบเรียงประโยคตามลำดับเหตุการณ์ การเขียนข้อความใหม่อีกครั้งตามเงื่อนไขที่กำหนด ส่วนการเขียนแบบมีการแนะให้ผู้เขียนมีโอกาสดคิด สร้างสรรค์ และเพิ่มเติมสิ่งที่ เป็นของตนเองลงไปในงานเขียน การเขียนชนิดนี้ยังคงมีการควบคุมอยู่แต่น้อยลง โดยอาจจะควบคุมโครงสร้างของเรื่อง หรือควบคุมหัวข้อเรื่อง เช่น กำหนดหัวข้อเรื่องให้ และให้ข้อมูลใหม่มาแต่ไม่บอกว่าจะต้องนำไปใช้ที่โหน ให้ผู้เขียนได้คิดใช้ข้อมูลใหม่เอง หรืออาจหาข้อมูลด้วยตนเอง ในการแนะให้เขียนกระทำได้หลายอย่างเช่น อาจใช้รูปภาพ ตาราง หรือคำถามช่วยในการเขียน ซึ่งการเขียนทั้ง 2 ลักษณะดังกล่าวคือ การเขียนแบบควบคุม และการเขียนแบบมีการแนะให้สามารถใช้เป็นแนวทางให้นักเรียนได้เกิดแนวคิดที่จะเขียนได้

ตัวอย่างกิจกรรมการเขียนแบบมีการแนะให้ (guided writing) ที่สามารถนำมาดัดแปลงให้ใช้ในการสอนอ่านได้ มีดังนี้

1. การเขียนตามคำบอก (dictation) เป็นวิธีการใช้วัดความสามารถเกี่ยวกับการสะกดคำ คำศัพท์ และเครื่องหมายวรรคตอน การวัดทักษะการฟังและทักษะการเขียนมีวิธีการอยู่ 2 ลักษณะ คือ วิธีการหนึ่งให้นักเรียนเติมคำลงในช่องว่าง หลังจากฟังครูอ่านข้อความที่สมบูรณ์ 1 หรือ 2 ครั้ง อีกวิธีหนึ่งคือ การเขียนตามคำบอกประกอบการเขียนความเรียง (dictocomp) โดยครูอ่านข้อความให้นักเรียนฟังโดยตลอด 2-3 ครั้ง นักเรียนฟังแล้วพยายามจดบันทึกข้อความที่ได้ยินด้วยภาษาของตนเอง แต่ให้มีความหมายใกล้เคียงกับข้อความที่ได้ยินให้มากที่สุด ด้วยวิธีนี้จะทำให้นักเรียนสนใจความหมายของข้อความมากกว่าคำเดี่ยว ๆ หรือรูปประโยค หลังจากนั้นแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มย่อยให้แต่ละคนนำข้อมูลมารวมกันเพื่อสรุปเป็นเรื่อง ครูอ่านเรื่องทั้งหมดให้ฟังอีกครั้งเพื่อให้นักเรียนทบทวนแก้ไข แล้วให้แต่ละกลุ่มแลกเปลี่ยนกันอ่าน หรือครูเขียนข้อความทั้งหมดบนกระดานดำเพื่อเปรียบเทียบ (Ann Raimes 1983: 77)

2. การเรียงลำดับประโยคตามเหตุการณ์ (reordering) โดยครูให้ประโยคต่าง ๆ ที่ไม่เรียงลำดับเหตุการณ์จากเนื้อเรื่องทีอ่าน ซึ่งประโยคเหล่านี้ช่วยให้นักเรียนเห็นเค้าโครงเรื่องได้ แล้วให้นักเรียนเรียบเรียงลำดับประโยคใหม่ที่ได้ใจความตามเนื้อหาจากเรื่องทีอ่าน ต่อจากนั้นเขียนเป็นข้อความที่สัมพันธ์กันโดยใช้คำเชื่อมข้อความ (Odarka S. Trosky and Clifford C. Wood 1982: 36-37)

3. การวาดรูปจากเรื่องทีอ่าน หลังจากอ่านข้อความจบแล้ว นักเรียนวาดรูปจากเนื้อหาในข้อความทีอ่านตามความเข้าใจ ครูและนักเรียนร่วมกันคัดเลือกรูปภาพที่ตรงกับเนื้อหาในข้อความทีอ่าน หลังจากนั้นครูอาจแบ่งกลุ่มให้นักเรียนดูรูป แล้วตอบคำถาม หรือเขียนข้อความบรรยายรูปภาพโดยใช้คำศัพท์ที่กำหนดให้ ซึ่งเป็นคำศัพท์ในเนื้อเรื่องทีอ่าน แล้วเปรียบเทียบข้อความทีเขียนกันระหว่างกลุ่ม การใช้รูปภาพเป็นอุปกรณ์ที่มีประโยชน์ต่อการเขียน เพราะรูปภาพจะช่วยให้นักเรียนเลือกใช้ประสบการณ์ภายในขอบเขตของเรื่องเดียวกัน เนื่องจากทุกคนจะยึดสิ่งที่เห็นในรูปภาพเป็นหลักเหมือนกัน การใช้ศัพท์ ลำนวน โครงสร้างประโยค ก็จะเป็นไปโดยทำนองเดียวกัน นอกจากนี้รูปภาพยังเป็นสิ่งที่ดึงดูดความสนใจของผู้เรียน เพราะมีลักษณะเป็นรูปธรรมที่ง่ายต่อการเข้าใจและสร้างจินตนาการ (Ann Raimes 1983: 35-36)

4. การเขียนเติมคำหรือข้อความให้ได้ข้อความที่มีใจความสมบูรณ์ โดยใช้ความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ คำเชื่อม รูปแบบ ประโยค และรายละเอียดจากเนื้อเรื่องที่อ่าน โดยในครั้งแรกครูอาจกำหนดคำที่แสดงข้อมูลสำคัญหรือข้อความที่เป็นรายละเอียดที่สำคัญจากเนื้อเรื่องที่อ่าน หรือครูและนักเรียนร่วมกันเลือกคำและรายละเอียดดังกล่าว แล้วให้นักเรียนนำไปเขียนเติมด้วย ข้อความที่เป็นคำพูดของตนเองลงในแบบฟอร์มที่มีรายละเอียดของเรื่องซึ่งประกอบด้วยฉาก ตัวละคร เหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับตัวละครและดำเนินไปจนถึงตอนจบของเรื่อง ตัวอย่างเช่น

Incomplete story frame

setting	character (s)	problem	problem-solution	ending

ในครั้งต่อไป เมื่อนักเรียนฝึกเติมข้อความกับครูจนชำนาญแล้ว นักเรียนจะเป็นผู้เลือกข้อมูล กำหนดแบบฟอร์มตารางข้อมูล และเติมตารางด้วยตนเอง ในขั้นนี้ นักเรียนสามารถพัฒนาทักษะการเติมข้อความมาเป็นการเขียนข้อความได้ด้วยตนเอง (Karen D. Wood 1984: 496-499)

5. การเติมข้อมูลในแผนภูมิ (mapping) คือ การจดโน้ตเนื้อความจากสิ่งที่อ่านมาเขียนเป็นแผนภูมิ การเติมข้อมูลในแผนภูมิจะทำให้นักเรียนคิดวิเคราะห์ ประเมินข้อมูลที่จะเติม และให้เหตุผลในเชิงวิพากษ์วิจารณ์ นักเรียนจะต้องเรียบเรียงและจำแนกความคิดตามแบบแผนการเขียนของผู้เขียน อาจกล่าวได้ว่า การเติมข้อมูลในแผนภูมิเป็นแบบฝึกหัดความคิดที่นักเรียนต้องใช้สติปัญญา ถ้านักเรียนสร้างแผนภูมิได้ ก็ถือว่าอ่านเข้าใจ (ศิริรัตน์ นิละคุปต์ 2532: 117) ไอลีน คาร์ และ ดอนนา โอเกิล (Eilleen Carr and Donna Ogle 1987: 626-631) ได้เสนอแนะวิธีการเขียนแผนภูมิโดยให้ครูช่วยเหลือนักเรียนในการเลือกรายละเอียดที่สำคัญจากเนื้อความที่อ่านด้วยการถามคำถามว่า สำหรับการเขียนข้อมูลลงในแผนภูมิให้เขียนหัวเรื่องด้วยอักษรตัวใหญ่

ไว้ตรงกลางแผนภูมิ และใช้เส้นเขียนโยงแสดงความสัมพันธ์ของข้อมูล

6. การเขียนเรื่องจากเรื่องที่อ่าน (rewriting) การเขียนลักษณะนี้ต้องอาศัยการอ่านเรื่องทั้งหมดให้เข้าใจก่อนจึงถ่ายโอนข้อมูลที่ได้จากการอ่าน มาเขียนเรียบเรียงใหม่โดยใช้โครงสร้างประโยคและโครงสร้างของเรื่อง เป็นของผู้อ่านเอง (Eilleen Carr and Donna Ogle 1987: 626) ในการเขียนเรื่องจะเขียนสรุปความเฉพาะเนื้อหา ความคิดหลักและรายละเอียดที่สำคัญจากเนื้อเรื่องที่อ่าน และต้องไม่เขียนข้อสรุปความรู้สึกและความคิดเห็นของผู้อ่านเองลงไป ในเรื่องที่เขียนใหม่ (Laurence Behrens and Leonard J. Rosen 1988: 3-19) นอกจากนี้ มาร์ติน แอล อาโน เดท และ แมรี เอลเลน บาร์เรท (Martin L. Arnaudet and Mary Ellen Barrett 1984: 129-145) ได้กล่าวถึงการเขียนเรื่องจากเรื่องที่อ่านที่ดีจะต้องประกอบด้วย ความคิดหลัก (control idea) รายละเอียดที่สำคัญที่สนับสนุนให้ข้อมูลเพิ่มเติม ความคิดหลัก (major thought) ตัวอย่าง (example) ที่สำคัญซึ่งมีผลต่อความเข้าใจ เนื้อหาที่อ่านในกรณีนี้ เนื้อหาต้องมีข้อมูลที่ซับซ้อน และต้องมีความคิดทัศนคติของผู้เขียน (author's attitude) ที่ได้กล่าวไว้ในเนื้อหาที่อ่าน

การเขียนเรื่องจากเรื่องที่อ่านนี้มีประโยชน์กับความเข้าใจในการอ่านในด้านต่าง ๆ หลายประการ ได้แก่ ช่วยให้ผู้อ่านมีความเข้าใจชัดเจนเกี่ยวกับเนื้อหาที่อ่านและสามารถจดจำข้อมูลสำคัญ ๆ จากเนื้อหาที่อ่านได้อย่างต่อเนื่อง พร้อมทั้งเข้าใจจุดมุ่งหมายและความคิดหลักของผู้เขียนได้ (Martin L. Arnaudet and Mary Ellen Barrett 1984: 129-145) นอกจากนี้ ยังเป็นการทบทวนข้อมูลต่าง ๆ ที่ได้เรียนรู้จากการอ่าน พร้อม ๆ กับทำความเข้าใจในสิ่งที่อ่านได้อย่างลึกซึ้ง (Barbara M. Taylor 1982: 202-205)

สำหรับวิธีการเขียนเรื่องจากเรื่องที่อ่าน อิลีน คาร์ และ ดอนนา โอเกิล (Eilleen Carr and Donna Ogle 1987: 626) ได้เสนอแนะขั้นตอนในการเขียนเรื่องไว้ดังนี้

1. ก่อนการอ่าน ให้นักเรียนบันทึกสิ่งที่เป็นความรู้เดิม รวมทั้งความรู้สึกนึกคิดที่เกี่ยวข้องกับหัวข้อเรื่อง (topic) ที่จะอ่าน ในขั้นตอนนี้ครูอาจตั้งคำถามนำเกี่ยวกับหัวข้อเรื่อง เขียนไว้บนกระดานดำ และนักเรียนอาจช่วยกันตั้งคำถามเกี่ยวกับสิ่งที่ต้องการจะรู้ในเนื้อหาที่จะอ่านแล้วเขียนไว้ด้วย

2. นักเรียนอ่านเนื้อหาในขณะที่อ่าน ครูตั้งคำถามให้นักเรียนตอบเพื่อตรวจสอบความเข้าใจ

๓. เมื่อนักเรียนอ่านเนื้อหาจบแล้ว ให้นักเรียนกลับไปตอบคำถามที่ครูและนักเรียนเองได้เขียนบันทึกไว้ในขั้นก่อนการอ่าน ถ้าข้อใดตอบยังไม่ได้ก็ให้ลองอ่านเพื่อหาคำตอบให้ได้อีกครั้ง แล้วเขียนตอบคำถามเหล่านั้นลงไป

๓. นำคำตอบซึ่งเขียนบันทึกไว้ทั้งหมดที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาที่อ่าน นำมาเขียนสรุป โดยผ่านกระบวนการวิเคราะห์เลือกข้อมูลที่สำคัญ ตัดข้อมูลที่ไม่สำคัญทิ้งไป แล้วนำข้อมูลที่ได้มาเรียบเรียงเขียนใหม่ โดยใช้โครงสร้างของการเขียนประโยค หรือข้อความของตนเอง

ลอเรนซ์ เบเรนส์ และ เลียนาร์ค เจ โรเซน (Laurence Behrens and Leonard J. Rosen 1988; 3-19) ได้แนะนำขั้นตอนในการเขียนเรื่องจากเรื่องทีอ่านไว้ดังนี้

1. อ่านข้อความทั้งหมดอย่างระมัดระวัง
2. อ่านข้อความทีละย่อหน้า เพื่อเลือกหาข้อมูลที่สำคัญของแต่ละย่อหน้า ในขั้นตอนนี้ครูอาจใช้คำถามถามตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียน เกี่ยวกับข้อมูลรายละเอียดทั้งหมดในแต่ละย่อหน้า
3. เขียนประโยคสรุปความของแต่ละย่อหน้า โดยใช้ภาษาง่าย ๆ เป็นของผู้อ่านเอง
4. นำประโยคสรุปความของแต่ละย่อหน้า มาเขียนสรุปรวมเป็นข้อความ โดยตัดข้อมูลที่ซ้ำ ๆ ออก และเพิ่มเติมรวบรวมข้อมูล และรายละเอียดที่สำคัญ เพื่อให้การเขียนเรื่องได้ใจความครบถ้วน ครูควรใช้คำถามแนะนำในการเลือกเฉพาะข้อมูลรายละเอียดที่สำคัญจากเนื้อเรื่องทีอ่าน
5. ทบทวน ตรวจสอบ แก้ไขข้อเขียน โดยแลกเปลี่ยนข้อเขียนกันอ่าน เพื่อเป็นการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และนำความคิดเห็นที่แลกเปลี่ยนกันมาปรับปรุงแก้ไขข้อเขียนของตนเองในครั้งต่อ ๆ ไป

เดวิด เอ เฮส์ (David A. Hayes 1989: 96-101) ได้แนะนำขั้นตอนในการเขียนเรื่องทีอ่านไว้ดังนี้

1. นักเรียนอ่านเนื้อความทั้งหมด
2. นักเรียนเขียนข้อมูลที่สำคัญที่ได้จากเนื้อเรื่องทั้งหมด เพื่อทบทวนว่าข้อมูลที่ได้ครบถ้วนหรือไม่ ครูช่วยโดยการให้คำถามถามเกี่ยวกับรายละเอียดจากเนื้อเรื่องทีอ่านในกรณีทีนักเรียนได้ข้อมูลไม่ครบถ้วน

3. นักเรียนคัดเลือกรายละเอียดที่สำคัญ และตัดข้อมูลที่ไม่สำคัญทิ้งไป แล้วนำข้อมูลที่ได้อาจจัดกลุ่มข้อมูลทั้งหมด เพื่อเรียบเรียงเป็นข้อเขียนสรุปความจากเรื่องที่อ่าน

4. แลกเปลี่ยนข้อเขียนกับเพื่อนคนอื่น ๆ อ่าน เพื่อนำมาแก้ไขปรับปรุงข้อเขียนของตนเองในครั้งต่อไป

กระบวนการเขียนเรื่องจากเรื่องที่อ่านดังได้กล่าวมาทั้งหมดข้างต้น นักเรียนจะเป็นผู้ลงมือกระทำด้วยตนเองทั้งหมด โดยครูให้ความช่วยเหลือในระยะแรก ๆ พร้อม ๆ กับการแนะนำเพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลรายละเอียดที่สำคัญ ๆ ทั้งหมดจากข้อความหรือเนื้อหาที่อ่านให้ครบถ้วนและถูกต้อง ครูควรใช้คำถาม ถามเพื่อตรวจสอบความเข้าใจ และการคัดเลือกข้อมูลรายละเอียดที่สำคัญ

แทฟฟี อี ราเฟล และ เบคกี ดับเบิลยู เคิร์ชเนอร์ และ แครอล ซู อิงเกลิร์ต

(Taffy E. Raphael, Becky W. Kirschner and Carol Sue Englert 1988: 790-795) ได้กล่าวถึงการใช้คำถามเพื่อช่วยในการเขียนเรื่อง ซึ่งเป็นการเชื่อมโยงทักษะการอ่านมาสู่ทักษะการเขียน โดยคำถามจะมีบทบาทช่วยผู้อ่านในด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. ช่วยในการวางแผนรวบรวมข้อมูลจากเนื้อเรื่องที่อ่าน คำถามจะช่วยผู้อ่านในการพิจารณาโครงสร้างของเรื่อง เพื่อประโยชน์ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

2. ช่วยแนะนำเกี่ยวกับข้อมูลรายละเอียดที่สำคัญ ๆ ในข้อความแต่ละย่อหน้า ตลอดจนข้อความทั้งเรื่อง

3. ช่วยให้การตรวจสอบข้อมูลรายละเอียดสำคัญที่เกี่ยวข้องกับใจความหลัก ซึ่งต้องรวบรวมไว้

4. ช่วยก่อให้เกิดความสนใจและเข้าใจแจ่มแจ้งเกี่ยวกับคำ หรือวลีที่เป็นคำหลัก หรือวลีหลักที่สำคัญซึ่งมีผลต่อข้อมูลรายละเอียดสำคัญของเนื้อเรื่อง

5. ช่วยแนะนำแนวทางในการจัดกลุ่ม เรียบเรียง รวบรวมเชื่อมโยงข้อมูลรายละเอียดที่สำคัญ ๆ ทั้งหมดเป็นประโยคและข้อความสรุป

6. ช่วยในการระลึกได้ จำได้เกี่ยวกับข้อมูลรายละเอียดที่คองนำมาในการเขียนเรื่อง

โอดาร์กา เอส โทรสกี และ คลิฟฟอร์ด ซี วูด (Odarka S. Trosky and

Clifford C. Wood 1982: 38-29) ได้กล่าวถึงประโยชน์ในการใช้คำถามและประเภท

ของคำถามที่ช่วยในการเขียนเรื่อง หลังจากการอ่านเนื้อเรื่องเพื่อความเข้าใจดังนี้

1. คำถามจะช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจเนื้อหา รายละเอียด ทั้งหลายในเรื่องที่อ่าน ทำให้สามารถรวบรวมความคิด ข้อมูลที่สำคัญต่าง ๆ ในเนื้อเรื่องที่อ่านได้ทั้งหมด
2. คำถามจะเป็นแนวทางให้ผู้อ่านได้กำหนดแนวทาง วิธีทาง รูปแบบ ในการนำเสนอ ข้อมูลรายละเอียดทั้งหลายที่สำคัญ ๆ ซึ่งรวบรวมคัดเลือกได้จากเนื้อเรื่องที่อ่าน
3. คำถามจะช่วยแนะนำให้ผู้อ่านสามารถคิด ทำความเข้าใจเนื้อเรื่องที่อ่านได้อย่างลึกซึ้ง เพื่อการจดจำ ระลึกได้ เกี่ยวกับข้อมูลรายละเอียดสำคัญจากเนื้อเรื่อง ทำให้การเขียนเรื่องมีใจความต่อเนื่องกัน

โรนัลด์ วี ไวท์ (Ronald V. White 1980: 92-98) ได้แนะนำการใช้คำถามช่วยในการเขียนเรื่องจากเรื่องที่อ่านว่าเนื่องจากข้อมูลที่จะได้รับจากการอ่านจะมีช่องว่าง (gap) จึงมีความจำเป็นต้องใช้คำถามช่วยในด้านต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1. เพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลที่ถูกต้องชัดเจน
2. ช่วยในการรวบรวมข้อมูลรายละเอียดให้ครบถ้วน
3. ช่วยในการเรียบเรียงเชื่อมโยงให้ได้ข้อมูลอย่างต่อเนื่อง
4. ช่วยให้เห็นรูปแบบ (style) ของเรื่องที่มีข้อมูล เนื้อหาบรรจุอยู่ชัดเจนยิ่งขึ้น
5. ช่วยแนะนำเป็นแนวทางในการคัดเลือกข้อมูลรายละเอียดจากเรื่องที่อ่าน

นอกจากนี้ โรเบิร์ต ไดยานนี (Robert Diyanni 1985: 6-8) ได้กล่าวถึงการใช้อคำถามช่วยในการเขียนเรื่องจากเรื่องที่อ่านในด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. ช่วยในการรวบรวมข้อมูลความคิดให้ต่อเนื่อง
2. ช่วยแนะนำในการค้นหาข้อมูลให้ครบถ้วน
3. ช่วยให้เข้าใจข้อมูลในเนื้อหาที่อ่าน ตลอดจนความรู้สึก นึกคิด ทักษะคติของผู้เขียน
4. คำถามจะช่วยกระตุ้นความคิดในการวางแผน วางรูปแบบของการเขียนเรื่อง
5. ช่วยให้ผู้อ่านเกิดจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์ในการขยายข้อมูล ตลอดจนการให้ตัวอย่างประกอบข้อมูล เพื่อให้ข้อเขียนง่ายต่อความเข้าใจ

จะเห็นได้ว่าคำถามนั้นมีความสำคัญและมีประโยชน์ในการเขียนเรื่องจาก เรื่องที่อ่าน ตั้งแต่การค้นหาข้อมูล รวบรวมข้อมูล จนกระทั่งเรียบเรียงข้อมูลที่ได้จากการอ่านออกมาเป็น ข้อเขียนที่มึใจความถูกต้อง ชัดเจน ครบถ้วน ตามเนื้อหาเดิมในเรื่องที่อ่านโดยผู้อ่านได้ติดตาม เรื่องที่อ่านทั้งหมดอย่างเข้าใจ คำถามนั้นจึง เปรียบเสมือนสะพานเชื่อมโยงการอ่านและการ เขียนเข้าด้วยกัน

สำหรับประเภทของคำถามที่ใช้ในการแนะนำการเขียนสรุปความนั้น ควรเป็นคำถาม แบบขึ้นต้นด้วยคำแสดงคำถาม (question word) เช่น who, what, where, when, why และ how คำถามเหล่านี้จะใช้ถามเกี่ยวกับข้อมูลจริง (fact) ที่ปรากฏในเนื้อความที่อ่าน เพื่อให้ผู้อ่าน เกิดความเข้าใจในการอ่านซึ่งจะมีผลต่อการเก็บรวบรวมข้อมูลรายละเอียดสำคัญ จากเนื้อเรื่อง นอกจากนี้ยังใช้คำถามดังกล่าว ตามเกี่ยวกับเทคนิคการนำเสนอเรื่องของผู้เขียน ตลอดจนความรู้ลึกและจุดมุ่งหมายในการเขียนเรื่องของผู้เขียน (Odarka S. Trosky and Clifford C. Wood 1982: 38-29) นอกจากนี้การถามคำถามควรถามอย่างต่อเนื่อง โดย เริ่มจากคำถามหนึ่ง ไปสู่อีกคำถามหนึ่ง เหมือนกับการถามคำถามของนักข่าว (Robert Diyanni 1985: 6)

กิจกรรมการเขียนในลักษณะต่าง ๆ ข้างต้นล้วนมีส่วนช่วยนักเรียนในการอ่านเพื่อความ เข้าใจ เพราะนักเรียนได้มีโอกาสฝึกการใช้ภาษาทั้งคำศัพท์ และโครงสร้าง ตลอดจนการ เรียบเรียงข้อมูลความคิดถ่ายทอดออกมาเป็นงานเขียนในรูปแบบต่าง ๆ แต่สิ่งหนึ่งที่ครูควร ตระหนักคือ ควรใช้กิจกรรมเหล่านี้ให้เหมาะสมกับความสามารถและความสนใจของนักเรียน เพื่อ ประสิทธิภาพในการเรียนการสอนทักษะอ่าน เป็นไปตามเป้าหมายที่วางไว้

ความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านและการพูด

นักการศึกษาที่สำคัญหลายท่านได้แสดงความคิดเห็น เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการอ่าน และการพูดในแง่มุมต่าง ๆ กัน ดังนี้

ยูสโตเลีย เปเรซ (Eustolia Perez 1981: 24-25) ได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างทักษะการอ่านและการพูดว่า การอ่านและการพูดนั้นมีความสัมพันธ์ในด้าน โครงสร้างลึก (deep structure) ซึ่งมีความหมายเหมือนกันแต่จะแตกต่างกันที่ โครงสร้างผิว (surface structure) กล่าวคือ ภาษาพูดจะมีรูปแบบของโครงสร้างทาง ไวยากรณ์แบบง่าย ๆ ไม่ซับซ้อนเท่าภาษาเขียน

นอกจากนี้ ยูสโตเลีย เปเรซ (Eustolia Perez) ยังได้กล่าวถึงการนำการพูดไปใช้ในการสอนการอ่านอีกว่า การสอนอ่านที่มีประสิทธิภาพควรกระทำควบคู่กับทักษะการพูด โดยวิธีการที่เปลี่ยนภาษาเขียนเป็นภาษาพูด เป็นการสอนที่ทำให้นักเรียนได้แสดงความต้องการ ความสนใจของตนเองและเป็นการสร้างแรงจูงใจในการอ่าน นอกจากนี้ยังกล่าวถึงประสบการณ์การพูดหลังการอ่าน ว่าเป็นขั้นตอนหนึ่งของกระบวนการสื่อสาร และการพูดโดยใช้คำศัพท์ที่ได้จากภาษาเขียนในการอ่าน เป็นกระบวนการตามธรรมชาติของผู้เริ่มเรียนภาษา

โด널ด์ เจ ลูย์ จูเนียร์ (Donald J. Leu, Jr. 1982: 111) กล่าวถึงความเชื่อทั่วไปเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านและการพูดว่า ประสบการณ์ในด้านภาษาพูดของผู้อ่าน มีผลต่อความสามารถในการอ่าน การอ่านจะมีประสิทธิภาพเมื่อผู้อ่านสามารถคาดเดาโครงสร้างทางไวยากรณ์ ซึ่งเป็นโครงสร้างที่เขาเคยเรียนรู้ในภาษาพูดมาก่อนแล้ว อันที่จริงแล้วองค์ประกอบของภาษาพูดก็มาจากภาษาเขียนนั่นเอง ในขณะที่ภาษาเขียนจะมีโครงสร้างที่ซับซ้อนภาษาพูดจะใช้โครงสร้างแบบง่าย ๆ เช่น ในภาษาเขียนใช้คำเชื่อมประโยคด้วย however และ in addition แต่ในภาษาพูดจะใช้คำเชื่อมที่ง่ายกว่า เช่น and และ but เป็นต้น

นอกจากนี้ รัสเซล สตัฟเฟอร์ และ โรเบิร์ต เอ็ม วิลสัน (Russell Stauffer and Robert M. Wilson อ้างถึงใน Linda B. Gambrell, Warren K. Peiffer และ Robert M. Wilson 1985: 216) ซึ่งได้กล่าวว่า "ความสามารถในการพูดเป็นความรู้ความสามารถที่จำเป็นของเด็กในการเรียนการสอน"

ดังนั้นการสอนการอ่านควบคู่กับการพูดจะช่วยให้นักเรียนได้เรียนรู้โครงสร้างทางไวยากรณ์ และมีโอกาสแสดงความรู้สึกรู้สึกของตนเอง ซึ่งจะช่วยให้เขามีความกระตือรือร้นในการเรียนการอ่านอันจะเป็นพื้นฐานที่ดีในการอ่านอย่างเข้าใจต่อไป

กิจกรรมการพูดที่ใช้ในการสอนอ่าน

รูธ บีล เฮนนิ่ง (Ruth Beall Heining 1981: 56) ได้กล่าวถึงการนำกิจกรรมการพูดมาใช้ในการสอนอ่านว่า เนื่องจากภาษาพูดมีมาก่อนภาษาเขียน จึงมีการสนับสนุนให้ใช้ภาษาพูดเป็นพื้นฐานในการเรียนรู้ภาษาทั้งหมด การพูดซึ่งนำมาใช้เป็นกิจกรรมในการสอนอ่านนั้น ส่วนใหญ่นิยมใช้ตรวจสอบและสนับสนุนทำให้เกิดความเข้าใจในการอ่าน ซึ่งมีหลายลักษณะดังต่อไปนี้

1. การตั้งคำถาม (questioning) เป็นกิจกรรมที่ใช้กันมาเป็นเวลานานและเป็นกิจกรรมที่ครูผู้สอนการอ่านนิยมใช้กันแพร่หลาย แครอล คากิล (Carol Cargill 1987: 77) ได้กล่าวถึงการใช้คำถามในการสอนอ่านว่า คำถามช่วยให้นักเรียนได้พัฒนาทักษะความเข้าใจโดยใช้ทักษะความรู้ความจำในการพิจารณาข้อมูลรายละเอียดต่าง ๆ ที่ได้จากบทอ่านและได้แบ่งคำถามที่ใช้ในการตรวจสอบความเข้าใจจากการอ่าน ตามรูปแบบของภาษาในการตอบและความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลที่ต้องการกับข้อมูลที่อยู่ในบทอ่าน ประเภทของคำถามดังกล่าวได้แก่

1.1 คำถามที่สามารถตอบโดยใช้ข้อมูลที่มีอยู่ในตัวคำถามแล้ว ได้แก่ คำถามแบบตอบรับ-ปฏิเสธ คำถามแบบจริง-เท็จ และคำถามแบบให้เลือกตอบ

1.2 คำถามที่สามารถตอบโดยใช้ข้อมูลที่อยู่ในบทอ่าน ได้แก่ คำถามแบบที่มีคำสั่งคำถาม เช่น What, Where และ When

1.3 คำถามซึ่งนักเรียนจะต้องหาคำตอบที่อยู่ในบทอ่านแต่ไม่ได้ปรากฏโดยตรง ได้แก่ คำถามที่ถามด้วย How และ Why

1.4 คำถามซึ่งต้องการให้ผู้อ่านตอบโดยการอนุมานความหรือตีความจากรายละเอียดในบทอ่าน และสรุปความหรือคาดคะเนเหตุการณ์ของเรื่อง ซึ่งเหตุการณ์หรือข้อความที่สรุปได้นี้ไม่ได้ปรากฏในบทอ่าน

1.5 คำถามที่ต้องการให้ผู้อ่านตอบจากการประเมินค่าและตัดสินบทอ่าน ผู้อ่านจะใช้ประสบการณ์ของตนเองในการตอบคำถาม

โรส แคทซ์ ออทิส (Rose Katz Ortiz 1977: 109-114) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการใช้คำถามในการอ่านว่ามี 2 ประการคือ ทำให้ผู้อ่านมีความสนใจในสิ่งที่อ่าน (attention) และช่วยอธิบายสิ่งที่อ่านให้ชัดเจนขึ้น (clarification)

การใช้คำถามช่วยในการอ่านนั้น สามารถใช้ถามได้ในตำแหน่งต่าง ๆ ซึ่งก่อให้เกิดการเรียนรู้แตกต่างกันไป ดังที่ อี แซค รอทคอปฟ์ (E.Z. Rothkopf อ้างถึงใน คีน เค เคย์ตัน (Deane K. Dayton 1977: 125-132) ได้กล่าวถึงการใช้คำถามก่อนและหลังการอ่านสามารถทำให้เกิดการเรียนรู้ในสิ่งที่อ่านว่า คำถามก่อนการอ่านจะทำหน้าที่เป็นตัวชี้แนะ (cueing function) ทำให้ผู้อ่านทราบว่าเนื้อหาตรงไหนสำคัญ ดังนั้นหลังจากได้ฟังคำถามแล้ว ผู้อ่านจะอ่านเนื้อหาโดยมุ่งค้นหาคำตอบและไม่สนใจเนื้อหาอื่น ๆ ส่วนคำถามหลังการอ่านก่อให้เกิดการเรียนรู้เนื้อหาในสิ่งที่อ่าน เพราะคำถามหลังการอ่านทำให้เกิดผลย้อนหลัง เพราะผู้อ่านใช้การ

พิจารณาบททวนสิ่งที่อ่านเพื่อนึกถึงคำตอบ นอกจากนี้คำถามหลังการอ่านก่อให้เกิดผลต่อไปข้างหน้า (forward effect) และผลการปรับรูปแบบแนวคิด (shaping effect) นั่นคือ ถ้าผู้อ่านพบคำถามหลังสิ่งที่ได้อ่านแล้ว สามารถตอบคำถามได้ พฤติกรรมที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ของผู้นั้นจะได้รับการเสริมในทางบวกและจะนำมาใช้อีก คือ มีผลต่อไปข้างหน้า (forward effect) แต่ถ้าผู้อ่านไม่สามารถตอบคำถามได้ ก็จะปรับปรุงพฤติกรรมให้ได้คำตอบต่อไป ลักษณะนี้คือ พฤติกรรมการอ่านได้รับการปรับรูปแบบแนวคิด (shaping effect) ตลอดกระบวนการอ่าน ส่วนคำถามที่ใช้ถามระหว่างการอ่านจะก่อให้เกิดตัวชี้แนะในการจำแนก (discriminative cues) ตัวชี้แนะนี้จะทำให้ผู้อ่านสร้างความคาดหวัง (expectation) ว่าอะไรสำคัญควรจดจำและอะไรไม่สำคัญสามารถลืมได้ ซึ่งเป็นการใช้วิธีการเรียนรู้แบบคัดเลือกจดจำเฉพาะบางส่วน (Sabato D.Sagaria 1978: 280-288)

ปกติในการถามคำถามนั้นครูจะเป็นผู้ถาม แต่บางครั้งควรให้นักเรียนได้มีบทบาทในการถามคำถามบ้างโดยการแบ่งกลุ่มผลัดกันตั้งคำถามและตอบคำถาม ซึ่งจะก่อให้เกิดประโยชน์แก่ผู้เรียน ดังที่ ลินดา เค คราฟตัน (Linda K. Crafton 1982: 296-297) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการให้นักเรียนถาม-ตอบคำถามหลังการอ่านว่า การถามตอบคำถามของนักเรียนจะเป็นการกระตุ้นให้เขารู้ว่าอะไรอีกที่เขาต้องการรู้เกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน และสามารถหาสิ่งที่ต้องการรู้ได้ที่ไหน และหาได้อย่างไร นอกจากนี้การที่นักเรียนเป็นผู้ตั้งคำถามและตอบคำถามเองยังเป็นการขยาย แลกเปลี่ยนและแบ่งปันความรู้ หรือข้อมูลรายละเอียดเพื่อให้เกิดความเข้าใจสิ่งที่อ่านดีขึ้น เพราะจะไม่มีใครที่รู้ข้อมูลรายละเอียดทั้งหมดเพียงผู้เดียว นี่เองจึงเป็นสาเหตุให้ต้องการแลกเปลี่ยนสิ่งที่รู้ซึ่งกันและกัน

2. กิจกรรมการละคร (dramatic activities) เป็นการแสดงท่าทางต่าง ๆ โดยใช้ทักษะทางภาษาและทักษะทางความคิดอย่างเป็นธรรมชาติ ผู้เรียนนำเอาประสบการณ์ที่รู้ที่เห็น มาใช้เพื่อความสนุก และความเข้าใจร่วมกัน (Jeannette L.Miccinati and Stephen Phelps 1980: 269-272)

กิจกรรมการละครที่ใช้กับการอ่านมีหลายประเภท เช่น

2.1 บทบาทสมมติ (role-playing) เป็นการสวมบทบาทตัวแสดงต่าง ๆ เพื่อให้โอกาสผู้เรียนได้รับฝึกหัดสร้างสรรค์โครงสร้างภาษาขึ้นเองโดยใช้สถานการณ์และเป้าหมายเป็นแนวทางในการแสดง (William Littlewood 1981: 51-58) เช่น การแสดง

บทบาทสมมติโดยใช้บทความจากหนังสือพิมพ์

2.2 การแสดงสด(improvisation) เป็นเทคนิคการละครอย่างหนึ่งซึ่งผู้แสดงจะแสดงโดยทันทีเหมือนธรรมชาติ ไม่มีการเตรียมล่วงหน้า ผู้แสดงมีอิสระในการแสดงทั้งการใช้คำพูดและสีหน้าท่าทางให้เหมาะสมกับสถานการณ์ การแสดงสดจะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในด้านภาษา เพราะจะต้องคิด จดจำลำดับ และแสดงความคิดเห็นโดยทันที (Duane E. Hauch 1978: 5)

2.3 สถานการณ์จำลอง (simulation) เป็นการจัดสถานการณ์ให้มีความคล้ายคลึงกับความเป็นจริงทั้งสภาพแวดล้อมและการปฏิสัมพันธ์ เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และเกิดความรู้สึกจริง ๆ เหมือนกับประสบเหตุการณ์จริง ๆ ในการจัดสถานการณ์จำลองเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติตามหน้าที่บทบาท ได้แสดงความรู้สึกและทัศนคติ และรับผิดชอบดำเนินเรื่องหรือแก้ปัญหาด้วยตนเอง การใช้สถานการณ์จำลองควรใช้หลังจากผู้เรียนได้ผ่านการฝึกแสดงบทบาทสมมติมาบ้างแล้ว (Ken Jones 1982: 4-6)

2.4 การแสดงละครเป็นเรื่อง (dramatization) เป็นการแสดงละครวางเรื่องราว บทละครหรืออื่น ๆ นับว่าเป็นการแสดงสดอย่างหนึ่ง แต่มีการฝึกซ้อมล่วงหน้า กิจกรรมชนิดนี้มิได้มุ่งที่การท่องจำเพื่อการแสดงบนเวที แต่มุ่งให้ผู้เรียนได้แสดงเป็นเรื่องราวที่สมบูรณ์ การให้ผู้เรียนเข้าใจการดำเนินเรื่องและการปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวละคร เพื่อให้ผู้เรียนสร้างสรรค์และเพิ่มเติมการใช้ภาษา (Ruth Beall Heining 1981: 192-201)

3. การอภิปราย (discussion) โจนส์ เอ็ม ลีโอนาร์ด (Joan M. Leonard, et.al 1972: 223) ได้กล่าวถึงความหมายของการสอนแบบอภิปรายว่า การสอนแบบอภิปราย คือ การพูดคุยกันเป็นกลุ่มโดยผู้พูดส่วนใหญ่ คือ นักเรียนไม่ใช่ครู และกระทำภายในช่วงเวลาใดเวลาหนึ่งในชั่วโมงเรียน เป็นการสนทนาเพื่อพัฒนาและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างมีจุดมุ่งหมาย

การอภิปรายก็เหมือนกิจกรรมอื่น ๆ ที่ต้องมีการวางแผนและการเตรียมการล่วงหน้า ครูไม่เพียงแต่จะต้องรวบรัดหัวข้อที่จะอภิปรายให้ดี ครูยังต้องวางแผนสำหรับดำเนินการอภิปรายและเตรียมคำถามที่จะใช้ นอกจากนั้นก็ควรที่จะเตรียมข้อสรุปที่เป็นไปได้

ในการสอนอ่านโดยใช้กิจกรรมการอภิปรายเพื่อให้ประสบความสำเร็จและบรรลุจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ ทั้งยังจะก่อให้เกิดการเรียนรู้ที่ดีแก่ผู้เรียนนั้น จำเป็นต้องอาศัยองค์ประกอบต่าง ๆ หลายประการ ดังที่ เลียนาเวิร์ด คลาร์ค และ เออร์วิง สตาร์ (Leonard Clark and Irving Starr 1976: 133) กล่าวโดยสรุปไว้ดังนี้

1. บทบาทของครู ในการอภิปรายครูควรเข้าใจบทบาทและหน้าที่ของตนเองอย่างถูกต้อง ครูต้องตระหนักว่าคนนั้น เป็นเพียงผู้ช่วยเหลือให้นักเรียนสามารถแสดงความคิดเห็น ค้นคว้าหาคำตอบ สรุปผล หรือแก้ปัญหาในประเด็นต่าง ๆ ร่วมกันได้เท่านั้น

2. หัวข้อในการอภิปราย หัวข้อที่ดีควรมีลักษณะเร้าใจผู้อภิปรายประสบการณ์เดิมพอที่จะหาความรู้และแนวคิดได้

3. การจัดชั้นเรียน ทำให้หลายลักษณะ เป็นกลุ่มใหญ่หรือกลุ่มเล็กก็ได้ ขึ้นอยู่กับรูปแบบและหัวข้อในการอภิปราย

4. การเล่าเรื่องจากเรื่องที่อ่าน (retelling) เป็นการนำกิจกรรมการพูดมาใช้เสริมการอ่าน ซึ่งใช้เสริมหลังการอ่านเพื่อให้เกิดความเข้าใจในการอ่าน นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงการเล่าเรื่องที่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่าน ดังเช่น

โดโรธี เอส สตรีคแลนด์ และ เลสลีย์ เมนเดล มอไรว์ (Dorothy S. Strickland and Lesley Mandel Morrow 1989: 260-261) กล่าวถึงกิจกรรมการเล่าเรื่องหลังจากการอ่านว่าทำให้เด็กมีความเจริญเติบโตในการใช้ภาษา เด็กจะใช้คำศัพท์และโครงสร้างจากบทอ่านในการเล่าเรื่องด้วยภาษาสำนวนของตนเอง

ลินดา บี แกมเบเรล (Linda B. Gambrell 1985: 216-217) กล่าวถึงการเล่าเรื่องว่าเป็นการตีความหมายของเนื้อความเพื่อรวบรวมและเชื่อมโยงความคิดทั้งหลายจากบทอ่าน แล้วสร้างเค้าโครงความคิดรวบยอด โดยอาศัยพื้นฐานความรู้ความสามารถและประสบการณ์เดิมของผู้อ่านเพื่อสะท้อนความเข้าใจภาพรวมของเรื่อง (holistic comprehension) ซึ่งตรงข้ามกับการตอบคำถามหลังจากการอ่าน ผู้อ่านจะได้รับข้อมูลรายละเอียดเฉพาะแต่ละส่วนไม่เป็นข้อมูลที่สัมพันธ์กันทั้งหมด

เลสลีย์ เมนเดล มอไรว์ (Lesley Mandel Morrow 1985: 647-648) กล่าวว่า "การเล่าเรื่องเป็นเครื่องช่วยความเข้าใจและสร้างความคิดรวบยอดของโครงสร้าง

ของเรื่อง (story structure) โดยใช้ภาษาพูด การเล่าเรื่องทำให้นักเรียนได้มีบทบาทในการสร้างเรื่องใหม่ และมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างผู้เล่าและผู้ฟัง นอกจากนี้ เลสลีย์ เมนเดล มอโรว์ (Lesley Mandel Morrow 1986: 136) ยังกล่าวถึงการเล่าเรื่องอีกว่า ทำให้ผู้อ่านได้ระลึกได้ (recall) ถึงสิ่งที่อ่าน การให้นักเรียนได้พูดเนื้อหาที่ได้อ่าน โดยใช้ความคิดสร้างสรรค์ในการนำรายละเอียดต่าง ๆ มาบูรณาการใหม่ทำให้นักเรียนจำเรื่องได้ดี

จากคำกล่าวข้างต้น จะเห็นว่า การเล่าเรื่องมีส่วนช่วยส่งเสริมการอ่านเกี่ยวกับความเข้าใจรวบยอดและการระลึกได้ (recall) ถึงเรื่องที่อ่าน ซึ่งมีส่วนช่วยความจำของผู้อ่านได้ การเล่าเรื่อง มิได้หมายถึง การจำเนื้อหาจากเรื่องที่อ่าน แต่หมายถึง การเล่าเรื่องด้วยภาษาของตนเอง ในการเล่าเรื่อง ผู้เล่าอาจเปลี่ยนเสียงเล่าตามบุคลิกภาพของตัวละคร พร้อมทั้งการแสดงออกทางสีหน้าและท่าทาง ทำให้เรื่องที่เล่ามีชีวิตชีวา และเป็นธรรมชาติ (Dorothy S. Strickland and Lesley Mandel Morrow 1989: 260-261)

นอกจากนี้ เจมส์ อาร์ คาล์มบาค (Jame R. Kalmbach 1986: 326-333) ได้กล่าวถึงโครงสร้างของการเล่าเรื่องว่าในขณะที่เล่าเรื่อง ผู้เล่าจะใช้รูปแบบภาษาที่เป็นของตนเองในการดำเนินเรื่อง โดยยึดข้อมูลรายละเอียดเดิมจากเรื่องที่อ่าน และใช้รูปแบบต่อไปนี้ในการเล่าเรื่อง

1. ใช้คำศัพท์ง่าย ๆ ธรรมดา ๆ รวมทั้งประโยคที่ไม่ซับซ้อน
2. ใช้วิธีการดำเนินเรื่องที่สะดวกสำหรับตนเองในการเล่าเรื่อง
3. โครงสร้างของเรื่อง เรื่องเล่าที่สมบูรณ์จะประกอบด้วยส่วนประกอบบางส่วน

หรือส่วนประกอบทั้งหมด 3 ส่วนใหญ่ ๆ ซึ่ง วิลเลียม ลาบอฟ (William Labov) ได้เสนอแนะทฤษฎีโครงสร้างของเรื่อง (William Labov's theory of story structure) ได้แก่ องค์ประกอบส่วนที่หนึ่ง คือ คำโครงเบื้องต้นของเรื่อง (transitional elements) ซึ่งประกอบด้วย การสรุปความ (abstract) เป็นการสรุปย่อใจความสำคัญ ๆ ของเรื่อง แนวทางของเรื่อง (orientation) เป็นการแนะนำเกี่ยวกับเวลา สถานที่ บุคคลโดยเฉพาะบุคคลสำคัญ หรือ ตัวเอกของเรื่อง รวมทั้งเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดในเรื่อง และตอนจบของเรื่อง (coda) เป็นการสรุปเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในตอนจบของเรื่อง องค์ประกอบอีกส่วนหนึ่งคือ ตัวเนื้อเรื่อง (the story's body) เป็นการเชื่อมโยงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในเนื้อเรื่อง ตั้งแต่เหตุการณ์ที่ซับซ้อนจนถึงการประหม่นผลและการตัดสินใจ (complicating action)

evaluation resolution) และองค์ประกอบส่วนสุดท้าย คือ การประเมินผล (evaluation) เป็นกฎแจขไปสู่วามคลี่คลายของเรื่อง หรือเหตุการณ์ในเรื่อง

ส่วน ซี เจ กอร์ดอน และ ซี บราว (C.J.Gordon and C.Braun 1983: 116-121) ได้เสนอโครงสร้างของเรื่องเล่า ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบหลักดังนี้ จาก (setting) แนวเรื่อง (theme) โครงเรื่อง (plot) และ ข้อสรุปของเรื่อง (resolution) นอกจากองค์ประกอบหลักที่ดังกล่าวไปแล้ว ยังมีองค์ประกอบย่อย ๆ ดังนี้ คือ เหตุการณ์ที่เป็นจุดเริ่มต้น (starter event) เป็นการกระทำหรือสิ่งที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติ ซึ่งทำให้สภาพแวดล้อมในเรื่อง เปลี่ยนแปลงไปหรือทำให้ตัวละครในเรื่องมีปฏิกิริยาตอบสนอง ความรู้สึกตอบโต้ภายใน (inner response) เป็นอารมณ์ ความคิดเป้าหมายหรือแผนของตัวละคร การกระทำ (action) เป็นความพยายามในการให้แผนบรรลุเป้าหมาย สิ่งที่เกิดขึ้น (what happens) เป็นความสำเร็จหรือความล้มเหลวของการกระทำ และปฏิกิริยาโต้ตอบ (reaction) เป็นความรู้สึก ความคิด หรือการตอบโต้ผลที่ได้รับหรือการกระทำที่เกิดขึ้นก่อน

การเล่าเรื่องสิ่งที่อ่านที่นิยมใช้ในห้องเรียน มักจะเป็นแบบการชี้แนะ (guided) คือครูจะเป็นผู้ช่วยให้คำแนะนำการเล่าเรื่องให้แก่ักเรียน แพทริเซีย เอส คอสคิเนน (Patricia S.Koskinen 1988: 6-9) ได้เสนอแนะขั้นตอนในการเล่าเรื่องในชั้นเรียนดังนี้

1. ครูบอกจุดประสงค์ในการอ่านเรื่องและบอกความสำคัญของการเล่าเรื่อง เช่น ช่วยให้จำและเข้าใจเรื่องที่อ่าน
2. ครูให้แบบอย่างของการเล่าเรื่อง เริ่มตั้งแต่ครูอ่านเรื่องก่อน ซึ่งเนื้อเรื่องอาจมีความยาวประมาณ 50-100 คำ และครูสาธิตการเล่าเรื่องโดยอาจเล่าเรื่องสรุปเหลือเพียง 2-3 ประโยค
3. ให้นักเรียนฝึกเล่าเรื่อง โดยครูเป็นผู้ให้คำแนะนำ เช่น แนะนำในการเก็บรายละเอียด หรือครูใช้คำถามนำ เช่น เมื่อนักเรียนไม่สามารถเล่าเรื่องได้ หรือลำดับรายละเอียดของเรื่องไม่ได้ ครูใช้คำถามถามนักเรียนทีละขั้นตอนตามรายละเอียดของเนื้อเรื่องเพื่อเป็นการกระตุ้นช่วยนักเรียนให้สามารถเล่าเรื่องต่อไปได้ เช่น ครูขึ้นต้นประโยค "Once upon a time," หรือ "Once there was ..." เพื่อเป็นการช่วยให้นักเรียนเริ่มต้นเล่าเรื่องได้ ต่อจากนั้น ครูถามคำถามให้นักเรียนดำเนินการเล่ารายละเอียดของเรื่อง เช่น ครูใช้คำถาม

"Who was the story about?" "What did the story happen?" "Where did the story happen?" "How did she try to solve her problem?" "How was the problem solved?" หรือ "How did the story end?" และในกรณีที่นักเรียนหยุดเล่าเรื่องกลางคันเพราะไม่สามารถดำเนินเรื่องต่อไปได้ ครูก็ช่วยกระตุ้นนักเรียนโดยใช้คำถาม "Then what happened?" เป็นต้น

การใช้คำถามในการเล่าเรื่องจะเป็นเครื่องมือของครู ในการกระตุ้นนักเรียนในการเล่าเรื่อง

4. เมื่อนักเรียนฝึกเล่าเรื่องจนเกิดความชำนาญแล้ว ก็ให้นักเรียนฝึกเล่าเรื่องด้วยตนเองให้เพื่อนฟังโดยไม่ต้องอาศัยความช่วยเหลือจากครู ในการเล่าเรื่องอาจกระทำได้หลายวิธี เช่น ผลัดกันเล่าเรื่องเป็นคู่ ใช้กระบวนการกลุ่มโดยกลุ่มส่งตัวแทนของแต่ละกลุ่มผลัดกันเล่าเรื่อง หรือเล่าเรื่องลงในเทปบันทึกเสียงเป็นรายบุคคล เพื่อเป็นการประหยัดเวลา

นอกจากนี้ แพทริเซีย เอส คอสคิเนน (Patricia S. Koskinen 1988: 6-9) ยังได้กล่าวถึงบทบาทของผู้ฟังในการเล่าเรื่อง การเลือกเรื่องที่เข้ากับกิจกรรมการเล่าเรื่อง ตลอดจนการใช้อุปกรณ์ช่วยในการเล่าเรื่อง ดังนี้

ผู้ฟังการเล่าเรื่อง ควรจะปฏิบัติตนในการฟังการเล่าเรื่อง ดังนี้คือ ควรมีจุดมุ่งหมายในการฟัง เช่น ครูอาจบอกให้ผู้ฟังบอกจุดที่ชอบที่สุดในเรื่องเล่าหลังจากฟังการเล่าเรื่องจบแล้ว สังเกตลักษณะวิธีการเล่าเรื่องของเพื่อนที่ทำหน้าที่เป็นผู้เล่าเรื่อง เพื่อนำมาเป็นประโยชน์ในการปรับปรุงการเล่าเรื่องของตนเอง และผลัดเปลี่ยนบทบาทเป็นผู้เล่าเรื่อง หลังจากเป็นผู้ฟังการเล่าเรื่องแล้ว

การเลือกเรื่องที่จะนำมาใช้ในกิจกรรมการเล่าเรื่อง ควรเลือกเรื่องที่มีความยาวพอเหมาะไม่ยาวเกินไปหรือสั้นเกินไป เลือกเรื่องที่มีโครงสร้างของเรื่องดี ชัดเจน ไม่ซับซ้อนเกินไป และเรื่องที่เลือกควรใช้เวลาในการเล่าประมาณ 10-15 นาที หลังจากอ่านเรื่องจบแล้ว

สำหรับอุปกรณ์ที่สามารถนำมาช่วยในการเล่าเรื่องได้นั้น ตามปกติครูจะใช้คำถามเป็นเครื่องมือช่วยนักเรียนในการเล่าเรื่องดังได้กล่าวมาแล้ว นอกจากคำถามของครูแล้ว อุปกรณ์ต่าง ๆ ที่สามารถนำมาใช้ช่วยในการเล่าเรื่องในห้องเรียนนั้นก็มีอีกหลายอย่าง เช่น การใช้

รูปภาพ ภาพถ่าย ซึ่งจะช่วยให้เด็กเกิดความคิดในการเล่าเรื่อง คูกตา หุ่นมือ หรือหุ่นนิ้วมือ เป็นอุปกรณ์ช่วยให้การเล่าเรื่อง เป็นไปอย่างมีชีวิตชีวา การใช้อุปกรณ์ในการเล่าเรื่องนี้จะช่วยให้ผู้เล่ามีความรู้สึกปลอดภัยและมีความมั่นใจในการเล่าเรื่องด้วย

การเล่าเรื่องนั้นมีประโยชน์ในการเสริมความเข้าใจในการอ่าน การฝึกเล่าเรื่อง ในชั้นเรียนจะใช้เวลามาก ครูอาจกระทำได้โดย จัดมุมให้มีอุปกรณ์พร้อมสำหรับนักเรียนฝึกเล่าเรื่องไว้ที่มุมห้อง เรียนหรือมุมห้องสมุดก็ได้

การประเมินผล การอ่าน

เป็นที่ยอมรับกันแล้วว่า การประเมินผลเป็นกระบวนการต่อเนื่องกับการเรียนการสอน มิได้เกิดขึ้นโดยเอกเทศ เมื่อดำเนินการสอนแบบใดก็ควรประเมินผลให้ตรงกับวิธีการสอนแบบนั้น การสอนอ่านภาษาอังกฤษในปัจจุบัน ครูผู้สอนการอ่านภาษาอังกฤษได้สอนและฝึกให้นักเรียนมีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ เพื่อรับสารตรงตามที่คุณเขียนส่ง ดังนั้นเมื่อถึงขั้นการประเมินผล การอ่าน ครูผู้สอนการอ่านก็ต้องประเมินผล การอ่านโดยเน้นความเข้าใจในการอ่าน (Harold S. Madsen 1983: 76) และสำหรับวิธีการประเมินผล การอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจนั้นโดยทั่วไปนิยมใช้แบบทดสอบ เป็นเครื่องมือในการดำเนินการประเมินผล

แมรี ฟินอคเชียโร และ ซิดนีย์ ซาโกะ (Mary Finocchiaro and Sydney Sako 1983: 16) ได้แนะนำแบบทดสอบที่ใช้ในการประเมินผล การอ่านภาษาอังกฤษที่นิยมใช้นี้มี 2 แบบ คือ

1. แบบทดสอบแบบอัตนัย (subjective test) ได้แก่ แบบทดสอบแบบความเรียง โดยให้นักเรียนตอบคำถามจากเรื่องที่อ่านโดยเขียนคำตอบเป็นประโยคหรือข้อความยาว ๆ
2. แบบทดสอบแบบปรนัย (objective test) ได้แก่ แบบทดสอบแบบเลือกตอบ แบบถูกผิด แบบจับคู่ แบบเติมคำ เป็นต้น

ในการประเมินผล การอ่านภาษาอังกฤษโดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อวัดความเข้าใจในการอ่านนั้น ส่วนมากนิยมใช้แบบทดสอบแบบปรนัยชนิดเลือกตอบ (multiple choice) เนื่องจากแบบทดสอบชนิดนี้มีข้อดีที่เหมาะสมในการประเมินผล การอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ แมรี ฟินอคเชียโร และ ซิดนีย์ ซาโกะ (Mary Finocchiaro and Sydney sako 1983:221) ได้กล่าวถึงข้อดีของแบบทดสอบแบบปรนัยชนิดเลือกตอบดังนี้

1. มีความสะดวกรวดเร็วในการตรวจให้คะแนน โดยใช้กระดาษคำตอบเพียงแผ่นเดียว เจาะรูเป็นช่อง เฉพาะคำตอบที่ถูกต้องก็สามารถใช้ตรวจกระดาษคำตอบเป็นจำนวนมากๆ ได้ หรือถ้าต้องการความรวดเร็วมากไปกว่านั้นก็ใช้ตรวจโดยเครื่องจักร เช่น เครื่องคอมพิวเตอร์ก็ได้

2. มีความเที่ยงตรงของการคิดค่าคะแนน ใครเป็นผู้ตรวจก็ได้ คะแนนจะออกมาเป็นผลที่เที่ยงตรงเหมือนกันทุกประการ

ชาโรลด์ เอส แมดเซน (Harold S. Madsen 1983: 97) กล่าวถึงข้อดีของแบบทดสอบแบบปรนัยชนิดเลือกตอบไว้ดังนี้

1. เป็นวิธีการทดสอบแบบบูรณาการคือสามารถถามได้ครอบคลุมเนื้อหาในหลาย ๆ ด้าน

2. มีความเป็นปรนัยโดยเฉพาะการให้คะแนนจะไม่มีอคติในการให้คะแนน

3. สะดวกและง่ายในการตรวจให้คะแนน

4. สามารถใช้วัดกับผู้สอบได้เหมาะสมทุกระดับ

อัจฉรา วงศ์โสธร (2529: 115-116) ได้สรุปถึงข้อดีของแบบทดสอบแบบปรนัยชนิดเลือกตอบไว้ดังต่อไปนี้

1. เป็นแบบทดสอบที่มีค่าความเชื่อมั่นสูง เนื่องจากให้คะแนนเหมือนกันไม่ว่าใครจะเป็นผู้ตรวจ

2. สะดวกในการให้คะแนน เพราะมีเพียงคำตอบที่ถูกต้อง เพียงคำตอบเดียว

3. ใช้เวลาในการทำแบบทดสอบน้อย

แต่อย่างไรก็ตามแบบทดสอบชนิดนี้ก็ยังมีข้อเสียบ้างคือ การสร้างแบบทดสอบชนิดนี้ให้เป็นแบบทดสอบที่ดีนั้น เป็นไปได้ยากทั้งเกี่ยวกับข้อคำถามและตัวเลือกจึงใช้เวลาในการสร้างแบบทดสอบมาก (Harold S. Madsen 1983: 97)

จากข้อดีต่าง ๆ ข้างต้นของแบบทดสอบแบบปรนัยชนิดเลือกตอบนั้นมีหลายประการ เมื่อเปรียบเทียบกับข้อเสียแล้ว โดยเฉพาะการตรวจให้คะแนนที่มีความเป็นปรนัยสูงอันจะส่งผลดีต่อการแปลผลของการทดสอบได้เที่ยงตรง ดังนั้นแบบทดสอบชนิดนี้จึงเหมาะสมในการนำไปใช้ทดสอบความเข้าใจในการอ่าน

การประเมินผลความเข้าใจในการอ่านโดยใช้แบบทดสอบแบบปรนัยชนิดเลือกตอบนั้น มุ่งประเมินผลความสามารถในด้านต่าง ๆ เกี่ยวกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ ฮาโรลด์ เอส แมคเซน (Harold S. Madsen 1983: 89-92) ได้กล่าวแนะนำการประเมินผลการอ่านเพื่อความเข้าใจในด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. โครงสร้างประโยค โดยประเมินผลในระดับตีความประโยคหรือข้อความ (paraphrase) ด้วยการกำหนดประโยคหรือวลีมาให้แล้วให้เลือกประโยคหรือวลีที่มีโครงสร้างแตกต่างจากประโยคที่กำหนดให้ แต่ยังคงรักษาเนื้อหาและความหมายเดิมไว้

2. ใจความสำคัญและรายละเอียดสำคัญ เช่น ให้เลือกชื่อเรื่องที่เหมาะสมกับข้อความที่อ่านในการประเมินผลระดับนี้ ผู้อ่านจะต้องวิเคราะห์ประโยคต่าง ๆ ที่อ่านมากกว่า 1 ประโยค จึงจะตั้งชื่อเรื่องได้

3. ใจความของเรื่องซึ่งปรากฏโดยนัย คือ ไม่ปรากฏโดยตรงในเนื้อเรื่องที่อ่าน แต่ผู้อ่านจะต้องตีความหมายได้ถูกต้องตามที่ผู้เขียนเขียนไว้

อาเธอร์ ฮิวจส์ (Arthur Hughes 1989: 116-117) ได้แนะนำถึงสิ่งที่ควรจะทดสอบเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่าน ดังนี้

1. ข้อมูลสำคัญในข้อความ
2. รายละเอียดสนับสนุนข้อมูลสำคัญ
3. ความสัมพันธ์ของข้อความโดยพิจารณาจากคำสรรพนามที่ใช้ในข้อความ
4. ความหมายของคำศัพท์โดยการเดาจากบริบท
5. การตีความของข้อความโดยเริ่มตั้งแต่ต้นเรื่อง การดำเนินเรื่อง จนกระทั่งสรุปเรื่องในตอนจบ

แมรี ฟินอคเชียโร และ ซิดนีย์ ซาโกะ (Mary Finocchiaro and Sydney Sako 1983: 131-135) ได้เสนอแนะนำการประเมินผลการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยใช้แบบทดสอบแบบปรนัยชนิดเลือกตอบนั้นควรครอบคลุมสิ่งต่อไปนี้

1. คำศัพท์ โดยมุ่งให้สามารถเดาคำศัพท์โดยใช้ข้อความบริบทที่อยู่รอบ ๆ เพื่อให้ได้ความหมายที่ถูกต้องเหมาะสมกับคำศัพท์นั้น ๆ

2. ใจความสำคัญของเนื้อหาที่อ่าน
3. รายละเอียดในเนื้อหาที่อ่าน
4. การตีความใจความที่ปรากฏโดยนัย
5. อารมณ์ ความรู้สึก และเจตนาของผู้เขียน
6. ความสัมพันธ์ของข้อความหรือประโยคที่ปรากฏในเนื้อเรื่อง
7. โครงสร้างของประโยคโดยการแปลความประโยค

ในทำนองเดียวกัน เจ บี ฮีตัน (J.B. Heaton 1979: 103-125) ได้เสนอแนะแนวทางในการทดสอบความเข้าใจในการอ่านไว้ว่าควรครอบคลุมสิ่งต่าง ๆ ดังนี้

1. ความหมายของคำศัพท์ หรือกลุ่มคำที่ปรากฏในข้อความหรือปริบท
2. ความหมายของประโยคในโครงสร้างต่าง ๆ โดยกำหนดประโยคมาให้ 1 ประโยค แล้วให้เลือกประโยคเทียบเคียงที่มีความหมายตรงกับประโยคที่กำหนดให้มา
3. ใจความสำคัญหรือใจความหลักของเรื่องหรือข้อความที่อ่าน
4. รายละเอียดในเนื้อเรื่อง
5. ความสัมพันธ์ของใจความในเนื้อเรื่อง
6. การสรุปเรื่องและตีความใจความของเรื่องที่ไม่ปรากฏอยู่ในข้อความหรือปริบท

ดังนั้น การประเมินผลการอ่านเพื่อความเข้าใจ สามารถประเมินความเข้าใจในด้านต่าง ๆ ได้ดังนี้ คือ ความหมายของคำศัพท์ในปริบท การแปลความหมายของประโยค ใจความสำคัญและรายละเอียดจากเนื้อเรื่อง ความสัมพันธ์ของใจความในเนื้อเรื่อง และการสรุปตีความใจความของเรื่องที่ไม่ปรากฏในปริบท

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยในประเทศ

งานวิจัยเกี่ยวกับการนำกิจกรรมการพูดมาช่วย เสริมในการอ่าน เพื่อช่วยพัฒนาความสามารถในการอ่าน เพื่อความเข้าใจนั้นยังไม่มีหรือนำมาทดลองใช้ในประเทศไทย แต่งานวิจัยเกี่ยวกับการนำกิจกรรมการเขียนมาช่วย เสริมในการอ่าน เพื่อความเข้าใจนั้นผู้ทำการวิจัยไว้เพียงเรื่องเดียว แต่มีงานวิจัยที่ใกล้เคียงและเกี่ยวข้องซึ่งพอจะจำแนกออกได้ เป็น งานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถในการอ่าน และงานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถใน

การอ่านกับองค์ประกอบต่าง ๆ ได้แก่ งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านกับทักษะต่าง ๆ งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านกับองค์ประกอบทางภาษา และงานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านกับองค์ประกอบอื่น ๆ

งานวิจัยเกี่ยวกับการนำกิจกรรมการเขียนมาช่วยเสริมในการอ่าน เพื่อความเข้าใจ

ปัทมาภรณ์ นิยมไทย (2531: 41-42) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจที่เรียนด้วยการเสริมและไม่เสริมประสมการณการเขียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนโนนไทยคุรุอุปถัมภ์ จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 80 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แผนการสอนวิชา การอ่าน (อ 534) จำนวน 6 แผน และแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ (อ 534) ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนที่เรียนด้วยการเสริมประสมการณการเขียนไม่แตกต่างจากความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนที่เรียนด้วยการไม่เสริมประสมการณการเขียนอย่างมีนัยสำคัญ ที่ระดับความมีนัยสำคัญ .05

งานวิจัย เกี่ยวกับความสามารถในการอ่าน

นพรัตน์ สรวายสุวรรณ (2521: 50-54) ทำการวิจัยเรื่อง "ศึกษาความสามารถในการอ่านระดับวิจารณ์ของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพการศึกษาระดับสูง" ผู้วิจัยได้สร้างข้อทดสอบวัดความสามารถในการอ่านระดับวิจารณ์ โดยศึกษาทักษะการอ่าน 4 ด้าน คือ การตัดสินใจข้อความที่เป็นข้อเท็จจริงและความคิดเห็น การบ่งชี้ข้อความที่ไม่มีความสัมพันธ์กับเนื้อเรื่องที่อ่าน การอนุมานสิ่งที่ผู้เขียนมิได้กล่าวไว้โดยตรง และการเข้าใจจุดประสงค์ของผู้เขียน กลุ่มตัวอย่างประชากร จำนวน 156 คน จากวิทยาลัยครู 5 แห่ง ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาวิทยาลัยครูทั้ง 5 แห่ง ยังขาดทักษะการอ่านทั้ง 4 ทักษะ

อุไร แฉล้ม (2522: 32-36) ได้ทำการวิจัยเรื่องความสามารถในการอ่านและการเขียนของนิสิตนักศึกษาครูวิชาเอกภาษาอังกฤษ ในมหาวิทยาลัยและวิทยาลัยครู ผู้วิจัยเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านและการเขียนของนักศึกษา ซึ่งเป็นนิสิตชั้นปีที่ 4 ของมหาวิทยาลัยศิลปากร มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร และวิทยาลัยครูพระนคร

จำนวน 81 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านและแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการอ่านและเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาวิทยาลัยครูพระนครแตกต่างจากนักศึกษาอีก 2 สถาบัน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.01 ส่วนความสามารถในการอ่านและการเขียนของนักศึกษาทั้ง 2 มหาวิทยาลัย แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ สรุปได้ว่าความสามารถในการอ่านของนิสิตนักศึกษาทั้ง 3 สถาบัน อยู่ในเกณฑ์พอใช้

กุสุมา สุขเกษม (2523: 57-60) วนิดา พันธุ์แก้ว (2523: 57-61) วิไล ชิวเจริญกุล (2523: 69-99) และ อุบล สุวรรณชัยรบ (2523: 62-66) ได้ร่วมกันสร้างเครื่องมือเพื่อศึกษาความสามารถทางด้านการฟัง การอ่าน และการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาในวิทยาลัยครู ปีที่ 4 วิชาเอกภาษาอังกฤษ ในภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคใต้ และภาคตะวันออกเฉียงเหนือ รวม 264 คน สำหรับแบบทดสอบการอ่านที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นประกอบด้วยข้อความที่มีความยากง่าย 6 ระดับ โดยใช้สูตรวัดระดับความยากง่ายของข้อความ ซึ่ง รูคอล์ฟ เฟลช (Rudolf Flesh) เป็นผู้กำหนด ผลการวิจัยปรากฏว่า คะแนนเฉลี่ยรวมของนักศึกษาในวิทยาลัยครูแต่ละภาค และคะแนนเฉลี่ยของนักศึกษาในวิทยาลัยครูแต่ละแห่งที่ได้จากการทดสอบความสามารถทางการอ่านไม่ถึงเกณฑ์ที่กำหนดไว้ คือ ร้อยละ 90

วัชรวิ เงินแก้ว (2523: 81-85) ได้ศึกษาความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษในวิทยาลัยครู 36 แห่งทั่วประเทศ จำนวนประชากร 152 คนโดยมุ่งศึกษา 3 ด้านใหญ่ ๆ คือ ด้านเกี่ยวกับความหมายตรงและความหมายจากการตีความ การจัดรวบรวมและเรียบเรียง และการอ่านระดับวิจารณ์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบทดสอบทักษะการอ่านที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ซึ่งประกอบด้วย ทักษะเกี่ยวกับความหมายตรงและความหมายจากการตีความ ทักษะการรวบรวมและเรียบเรียง และทักษะการอ่านขั้นวิจารณ์ ผลการวิจัยทักษะการอ่านเกี่ยวกับความหมายตรงและความหมายจากการตีความ ซึ่งจำแนกออกเป็น 13 ข้อย่อย แต่ในที่นี้จะกล่าวถึงเฉพาะ 5 ด้าน ที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยของผู้วิจัยในครั้งนี้ ผลปรากฏว่าการจับใจความสำคัญมีผู้ทำถูกร้อยละ 64.70 การเรียงลำดับเหตุการณ์มีผู้ทำถูกร้อยละ 50.32 และการสรุปความมีผู้ทำถูกร้อยละ 46.50

อังคณา วงศ์สนธิ (2524: 65-67) ได้ศึกษาความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษระดับถ่ายโอน สื่อสาร และวิเคราะห์วิจารณ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในเขตจังหวัดนนทบุรี กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยนักเรียน 356 คน จากโรงเรียนรัฐบาลในเขตจังหวัดนนทบุรี 9 โรงเรียน ที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษ 011 012 013 014 015 และ 016 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ซึ่งประกอบด้วยข้อทดสอบแบบปรนัยจำนวน 45 ข้อ แบ่งออกเป็น 3 ตอน ได้แก่ แบบทดสอบความสามารถทางการอ่านในระดับถ่ายโอน ระดับสื่อสาร และระดับวิเคราะห์วิจารณ์ ผู้วิจัยพบว่านักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ เมื่อพิจารณารวมทั้ง 3 ระดับ และ เมื่อพิจารณาในแต่ละระดับไม่ถึงเกณฑ์ที่กำหนดไว้ คือ ร้อยละ 70 รวมทั้งความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนแต่ละโรงเรียน เมื่อพิจารณารวมทั้ง 3 ด้าน ไม่ถึงเกณฑ์ร้อยละ 70 เช่นเดียวกัน

วิลาวัณย์ สมมาตร (2525: 49-51) ได้ศึกษาความสามารถในการอ่านขั้นตีความของนิสิตปีที่ 2 คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จำนวน 109 คน โดยศึกษาความสามารถในการจับใจความสำคัญ การเรียงลำดับเหตุการณ์ และการสรุปความ ผู้วิจัยได้สร้างแบบทดสอบความสามารถในการอ่านขั้นตีความเพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการวิจัย ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ตอน ตอนที่ 1 ใช้วัดความสามารถในการอ่านเพื่อจับใจความสำคัญ และ เพื่อเรียงลำดับเหตุการณ์ ตอนที่ 2 ใช้วัดความสามารถในการอ่านเพื่อสรุปความ ผลการวิจัยพบว่าความสามารถในการจับใจความสำคัญ การเรียงลำดับเหตุการณ์ และการสรุปความของนักเรียนส่วนใหญ่ยังไม่ดีพอ

คณิงนิจ รัตนกัญญาพงษ์ (2526: 43) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษในระดับถ่ายโอน สื่อสาร และวิเคราะห์วิจารณ์ของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ในวิทยาลัยการค้า โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยการค้า ในระดับถ่ายโอน ระดับสื่อสาร และระดับวิเคราะห์วิจารณ์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบทดสอบความสามารถทางการอ่านภาษาอังกฤษ 1 ฉบับ ประกอบด้วยข้อความที่ระดับความยากง่าย 5-9 ตามสูตรการหาค่าความยากง่ายของข้อความของ Fry กลุ่มตัวอย่างประชากร คือนักศึกษาของวิทยาลัยการค้าระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 1 จำนวน 340 คน ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถทางการอ่านของนักศึกษาไม่ถึงเกณฑ์ร้อยละ 80 เมื่อพิจารณารวมจากการทำแบบทดสอบทั้งฉบับ คือ เมื่อพิจารณาแยกเป็นแต่ละระดับ และคะแนนเฉลี่ยที่ได้จากการทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ ในแต่ละระดับของนักศึกษาไม่แตกต่างกัน

ประภาศรี ดั่งบรรเจิดสุข (2526: 60-62) ได้ทำการสำรวจความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษขั้นตีความ 5 ด้าน คือ การอ่านเพื่อจับใจความสำคัญ การเรียงลำดับเหตุการณ์ การรู้จักเหตุและผล การสรุปความ และการคาดการณ์ล่วงหน้าของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โปรแกรมภาษาอังกฤษ ในจังหวัดชัยนาท จำนวน 386 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านขั้นตีความ 5 ทักษะ คือ การจับใจความสำคัญ การเรียงลำดับเหตุการณ์ การวิจัยเหตุและผล การสรุปความ และการคาดการณ์ล่วงหน้า จากผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โปรแกรมภาษาอังกฤษในจังหวัดชัยนาท มีความสามารถในการอ่านขั้นตีความอยู่ในระดับไม่น่าพอใจ ความสามารถของนักเรียนส่วนมากไม่อยู่ในระดับปานกลาง เมื่อเทียบกับเกณฑ์การให้ระดับการเรียนของกระทรวงศึกษาธิการ และนักเรียนมีปัญหาในการอ่านขั้นตีความทั้ง 5 ด้านเรียงลำดับจากมากไปน้อย ดังนี้คือ การเรียงลำดับเหตุการณ์ การคาดการณ์ล่วงหน้า การรู้จักเหตุและผล การสรุปความ การจับใจความสำคัญ

วีณา สังข์ทองจีน (2530: 72-73) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ระดับความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบระดับความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบวัดระดับความสามารถด้านการอ่าน ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นแบ่งเป็น 5 ระดับคือ ระดับที่ 1 ระดับทักษะกลไก ระดับที่ 2 ระดับความรู้ ระดับที่ 3 ระดับการถ่ายโอน ระดับที่ 4 ระดับการสื่อสาร และระดับที่ 5 ระดับวิเคราะห์วิจารณ์ กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ชั้นปีที่ 1-3 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา จำนวน 1,440 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษผ่านเกณฑ์ร้อยละ 75 ในระดับที่ 1 คือ ระดับทักษะด้านกลไก ส่วนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และ 3 มีความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษผ่านเกณฑ์ร้อยละ 75 ในระดับที่ 2 คือ ระดับความรู้ นักเรียนทุกระดับชั้นได้ค่ามัธยิม เลขคณิตเรียงลำดับจากมากไปหาน้อยตามระดับที่ 1-5 และเมื่อเปรียบเทียบค่ามัธยิม เลขคณิตของตัวอย่างประชากรด้วยอัตราส่วนวิกฤติ พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ได้ค่ามัธยิม เลขคณิตสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ได้ค่ามัธยิม เลขคณิตสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และ 2

สุเมธธา วิรุฬษาณ (2531: 80-83) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ระดับความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาระดับความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบวัดระดับความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยแบ่งออกเป็น 5 ตอน คือ ตอนที่ 1 ระดับทักษะกลไก ตอนที่ 2 ระดับความรู้ ตอนที่ 3 ระดับการถ่ายโอน ตอนที่ 4 ระดับการสื่อสาร ตอนที่ 5 ระดับวิเคราะห์วิจารณ์ กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษาระทรวงศึกษาธิการ จำนวน 1,440 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 มีระดับความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษผ่านเกณฑ์ 15 คะแนนในระดับที่ 1 คือ ระดับทักษะกลไก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 และ 6 มีระดับความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษผ่านเกณฑ์ 15 คะแนน ในระดับที่ 2 คือ ระดับความรู้ นักเรียนทุกระดับได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตเรียงลำดับจากมากไปหาน้อยระดับที่ 1-5 และเมื่อเปรียบเทียบค่ามัชฌิมเลขคณิตของตัวอย่างประชากรด้วยอัตราส่วนวิกฤต พบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4

งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านกับทักษะต่าง ๆ

ฉัตรวิณี ณ บัน (2521: 41-44) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านและความสามารถในการเขียนของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพการศึกษาระดับชั้นสูงปีที่ 1 วิชาเอกภาษาอังกฤษจำนวน 101 คน ในระดับวิทยาลัยครูภาคกลาง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบความสามารถในการอ่านและการเขียน ผลการวิจัยพบว่า คะแนนจากการทดสอบการอ่านมีความสัมพันธ์กับคะแนนจากการทดสอบการเขียนและมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ศุภพร สุขชื่น (2529: 44-46) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษในด้านทักษะรับสารกับทักษะส่งสาร ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนยานนาเวศวิทยาคม กรุงเทพมหานคร จำนวน 40 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แผนการสอนทักษะทางภาษาทั้งสี่ คือ ทักษะการฟัง ทักษะการพูด ทักษะการอ่าน และทักษะการเขียน จำนวน 40 แผน และแบบสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ พบว่าทักษะการเขียน

มีความสัมพันธ์กับทักษะการอ่านในทางบวก และทักษะการพูดไม่มีความสัมพันธ์กับทักษะการอ่าน โดย มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านกับองค์ประกอบทางภาษายาใจ คำภา (2521: 29-30) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจคำสัญญาณ (signal words) กับความสามารถในการอ่านเร็ว เมื่ออ่านเพื่อจับใจความสำคัญ และเมื่ออ่านเพื่อความเข้าใจอย่างถ่องแท้ โดยสุ่มตัวอย่างจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 และ 5 จากโรงเรียนในเขตกรุงเทพมหานคร 5 เขต รวม 390 คน เครื่องมือในการวิจัยเป็นแบบทดสอบความรู้เข้าใจคำสัญญาณและแบบทดสอบความสามารถในการอ่าน ผลปรากฏว่านักเรียนมีความเข้าใจในเนื้อเรื่องที่อ่านเพื่อจับใจความสำคัญและเพื่อความเข้าใจอย่างถ่องแท้เพียงร้อยละ 55.08 และ 55.71 ตามลำดับ ซึ่งนับว่าอยู่ในเกณฑ์ต่ำ และผลการวิจัยยังพบด้วยว่าผู้ที่มีความเข้าใจในคำสัญญาณสูงจะมีความสามารถในการอ่านดังกล่าวสูงตามไปด้วย

เสาวภาคย์ ศรีวิจารณ์ (2521: 44-46) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษกับความเข้าใจในการอ่าน และศึกษาโครงสร้างภาษาอังกฤษที่เป็นปัญหาต่อนักศึกษามหาวิทยาลัยระดับเทคโนโลยีและอาชีวศึกษา 3 วิทยาเขตในกรุงเทพมหานคร จำนวน 120 คน ผู้วิจัยได้เลือกใช้โครงสร้างภาษาอังกฤษเพียง 5 โครงสร้าง คือ negation, nominalization, deletion, embedding และ passive voice มาสร้างแบบทดสอบ 2 ฉบับ คือ แบบทดสอบโครงสร้างภาษาอังกฤษแบบเลือกตอบ และแบบโคลซ (cloze) ซึ่งมีข้อความอยู่ในรูปจดหมายธุรกิจ 1 ฉบับ ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษของนักศึกษาอยู่ในระดับปานกลาง คะแนนความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษและความเข้าใจในการอ่านมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.01 และโครงสร้างที่ก่อให้เกิดปัญหาในการอ่านต่อนักศึกษาเรียงตามลำดับความยากไปทางง่าย คือ passive voice, embedding, negation, nominalization และ deletion

เพชรฯ สังขะวร (2524: 33-34) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจ ส่วนวนภาษาอังกฤษกับความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ โดยคัดเลือกส่วนวนจากหนังสือแบบเรียนภาษาอังกฤษ ที่ใช้สำหรับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย จำนวน 25 ส่วนวน นำมาสร้างแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่าน ประกอบด้วยส่วนวนทั้ง 25 ส่วนวน 30 ข้อ และแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านที่ไม่ปรากฏส่วนวนดังกล่าว 30 ข้อ แล้วนำไปทดสอบนักเรียนชายหญิงที่กำลังเรียนอยู่ในปีการศึกษา 2522 ในโปรแกรมต่าง ๆ ของโรงเรียนทอวัง โรงเรียนสตรีวิทยา 2 โรงเรียนบดินทร์เดชา โรงเรียนสารวิทยา และโรงเรียนเทเวศร์วิทยาคม รวมทั้งสิ้น 161 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า ความเข้าใจส่วนวนภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์กับความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ และนักเรียนมีความเข้าใจส่วนวนภาษาอังกฤษและความเข้าใจในการอ่านอยู่ในระดับปานกลาง

งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านกับองค์ประกอบอื่น ๆ

สุริพร ลากเวที (2524: 50-57) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของความเข้าใจในการอ่านบทความภาษาอังกฤษระหว่างการให้สิ่งช่วยสร้างความคิดรวบยอดก่อนการอ่าน 4 ชนิด คือ เรื่องย่อ โครงเรื่อง คำถามถูกผิด และคำถามอัตนัย ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูงวิทยาลัยครูอุตรดิตถ์ จำนวน 160 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ บทความความ 4 เรื่อง และสิ่งที่ช่วยในการสร้างความคิดรวบยอด 4 ชนิดและแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านเกี่ยวกับเนื้อเรื่องดังกล่าว ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านของนักศึกษาที่ได้รับสิ่งช่วยสร้างความคิดรวบยอดก่อนการอ่านทั้ง 4 ชนิด แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยเรื่องย่อช่วยให้เกิดความคงทนต่อความเข้าใจในการอ่านสูงกว่า คำถามถูกผิด โครงเรื่อง และคำถามอัตนัย

สัดคววัลย์ คุ้มรอบ (2530: 5) ได้ทำการวิจัยเรื่องการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนโดยใช้กิจกรรมนำ การอภิปรายศัพท์ และการอ่านเรื่องที่สัมพันธ์กับเรื่องที่จะอ่านก่อนการอ่าน ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 3 กลุ่ม ๆ ละ 49 คน 50 คน และ 50 คน ซึ่งกำลังเรียนอยู่ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2530 โรงเรียนสุรศักดิ์มนตรี กรุงเทพมหานคร และมีพื้นความรู้วิชาภาษาอังกฤษจากการทดสอบกลางภาคเรียนไม่แตกต่างกัน นักเรียนแต่ละกลุ่มได้รับการสอนโดยใช้กิจกรรมนำ การอภิปรายศัพท์ และการอ่านเรื่องที่สัมพันธ์กับเรื่องที่จะอ่าน วิธีการละ 3 ครั้ง รวม

เป็นการสอนทั้งหมด 27 ครั้ง และหลังจากการสอนในแต่ละคาบได้ให้นักเรียนทำแบบทดสอบ ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนโดยใช้กิจกรรมนำ การอภิปรายศัพท์ และการอ่าน เรื่องที่สัมพันธ์กับ เรื่องที่อ่านไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

รุ่งนภา นุตราวงศ์ (2532: 58-61) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีพื้นฐานความรู้ในเรื่องที่อ่าน และมีความสนใจในหัวเรื่องแตกต่างกัน โดยมีกลุ่มตัวอย่างประชากร เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ปีการศึกษา 2531 จำนวน 64 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบแบ่งชั้น จากโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 8 โรงเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบวัดความสนใจ และแบบทดสอบพื้นฐานความรู้เดิม ให้นักเรียนกลุ่มตัวอย่างประชากรทำแบบวัดความสนใจและแบบทดสอบพื้นฐานความรู้เดิมก่อนอ่าน เนื้อเรื่องจำนวน 4 เรื่อง แล้วทำแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกันตามระดับพื้นฐานความรู้ และความสนใจในหัวเรื่องของแต่ละคน ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนในเรื่องที่มีระดับพื้นฐานความรู้สูง แตกต่าง จากความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนในเรื่องที่มีพื้นฐานความรู้ต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนในเรื่องที่มีระดับความสนใจในหัวเรื่องสูงแตกต่าง จากความเข้าใจในการอ่าน เรื่องที่มีความสนใจในหัวเรื่องต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และมีปฏิกริยาร่วมระหว่างพื้นฐานความรู้ในเรื่องที่อ่าน และความสนใจในหัวเรื่องต่อความเข้าใจในการอ่าน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

งานวิจัยในต่างประเทศ

งานวิจัยในต่างประเทศที่จะกล่าวต่อไปนี้ แบ่งออกเป็นงานวิจัยเกี่ยวกับการนำกิจกรรมการพูดมาช่วยเสริมการอ่านเพื่อความเข้าใจ งานวิจัยเกี่ยวกับการนำกิจกรรมการเขียนมาช่วยเสริมในการอ่านเพื่อความเข้าใจ นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยที่ใกล้เคียงและเกี่ยวข้อง ซึ่งพอจะจำแนกออกได้เป็น งานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถในการอ่านและงานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านกับองค์ประกอบต่าง ๆ ได้แก่ งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านกับทักษะต่าง ๆ งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านกับองค์ประกอบทางภาษา และงานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านกับองค์ประกอบอื่น ๆ

งานวิจัยเกี่ยวกับการนำกิจกรรมการพูดมาช่วยเสริมการอ่านเพื่อความเข้าใจ

เออร์มา เดอร์ ตรีมม์ (Irma Derr Frumm 1976: 2033-A) ได้ทำการศึกษาเรื่องผลของการสอนโดยใช้กิจกรรมการพูดที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ในการอ่านของนักเรียนระดับ 1 ในโรงเรียนประถมศึกษา โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยกำหนดให้กลุ่มทดลองเรียนโดยใช้กิจกรรมการพูด กลุ่มควบคุมเรียนโดยไม่ใช้กิจกรรมการพูด จากการทดสอบโครงสร้างประโยคเพื่อใช้วัดพัฒนาการทางภาษาโดยใช้แบบสอบย่อย ITPA แบบสอบวัดการฟัง-พูด (Listening and Speaking Test) แบบสอบการใช้ถ้อยคำ (Verbal Expression Test) แบบสอบการอ่านเบื้องต้นของเกตส์-แมคจินีโท (Gates-Mcginitie Primary Reading Test) และแบบสอบการอ่านแบบไม่เป็นทางการของมหาวิทยาลัยเทมเปิล (The Temple University Informal Reading Inventory) ผลการวิจัยพบว่า กิจกรรมการพูดมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ในการอ่านน้อยมาก นอกจากนี้ผลการวิจัยได้เสนอแนะว่า น่าจะขยายเวลาของการสอนออกไป เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการสอนโดยใช้กิจกรรมการพูดกับผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน

ลินดา บี แกม เบล (Linda B. Gambrell 1985: 216-220) ได้ศึกษาถึงผลของการเล่าเรื่องจากเรื่องที่อ่าน (retelling) ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านและการระลึกได้ (recall) ของข้อมูลจากเนื้อเรื่องที่อ่าน โดยทำการทดลองกับนักเรียนระดับ 4 จำนวน 93 คน ในรัฐคาโรไลนาเหนือ นักเรียนกลุ่มทดลองเล่าเรื่องทั้งหมดให้นักเรียนที่เป็นคู่ของตนหลังจากอ่านเรื่องจบแล้ว ส่วนนักเรียนกลุ่มควบคุมให้บอกรายละเอียดส่วนที่สำคัญของข้อความหรือเนื้อเรื่องที่อ่าน หลังจากอ่านเรื่องจบแล้วพบว่า นักเรียนในกลุ่มทดลองซึ่งเล่าเรื่องทั้งหมดมีความเข้าใจในการอ่านการระลึกได้ของข้อมูลดีกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม ซึ่งให้รายละเอียดส่วนที่สำคัญของข้อความ

เลสลี แมนเทล มอร์โร (Lesley Mandel Morrow 1986: 135-151) ได้ศึกษาถึงการเล่าเรื่องจากเรื่องที่อ่าน (retelling) โดยการแนะนำโครงสร้างให้สามารถพัฒนาการใช้โครงสร้างประโยคจากเรื่องเดิม และเพิ่มความซับซ้อนของภาษาพูดในเรื่องของนักเรียนอนุบาลซึ่งแบ่งเป็นกลุ่มควบคุม จำนวน 44 คน และกลุ่มทดลอง จำนวน 38 คน โดยให้กลุ่มควบคุมวาดภาพเกี่ยวกับเรื่องที่ได้อ่านหลังจากครูอ่านเรื่องให้ฟัง และกลุ่มทดลองเล่าเรื่องที่ละคนให้ครูฟังเกี่ยวกับเรื่องที่ครูอ่านให้ฟัง ผลการวิจัยพบว่า การเล่าเรื่องช่วยพัฒนาการใช้โครงสร้างประโยคจากเรื่องเดิมที่ครูอ่าน และเพิ่มความซับซ้อนของภาษาพูด ซึ่งจะส่งผลสะท้อนในการตีความหมายโครงสร้างประโยคในเรื่องที่จะอ่าน

งานวิจัยเกี่ยวกับการนำกิจกรรมการเขียนมาช่วยเสริมการอ่านเพื่อความเข้าใจ

เดวิด วิลเลียม แมท (David William Maat 1977: 4631-A) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจในการอ่านกับการเขียนร้อยแก้วแบบพรรณนาโวหารของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 400 คน ในโรงเรียนมัธยมมอนเตอเรย์ (Monterey High School) รัฐแคลิฟอร์เนีย โดยกำหนดให้กลุ่มทดลองเรียนโดยเน้นการอ่านเพื่อความเข้าใจ ส่วนกลุ่มควบคุมเรียนโดยเน้นการเขียน มีการอ่านเพื่อความเข้าใจบ้างเล็กน้อย ทั้งสองกลุ่มเรียนโดยยึดเนื้อหาจากแบบเรียนเล่มเดียวกัน ผลการวิจัยพบว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจไม่มีความสัมพันธ์กับการเขียน

คาร์เมน คอลลินส์ (Carmen Collins Cited in Sandra Stotsky 1982: 339) ได้ทำการศึกษาหาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจในการอ่านกับการเขียนถ่ายทอดความคิดในสิ่งที่อ่าน โดยทำการทดลองกับนักศึกษาปีที่ 1 ระดับวิทยาลัย เป็นเวลา 1 ภาคการศึกษาในปี ค.ศ.1979 ผู้วิจัยได้แบ่งนักศึกษาออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลองให้เรียนการอ่านด้วยการฝึกเขียนถ่ายทอดความคิดจากเรื่องที่อ่านและกลุ่มควบคุมเรียนการอ่านโดยไม่ได้ฝึกการเขียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ บทอ่านเพื่อความเข้าใจที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองที่ได้ฝึกการเขียนถ่ายทอดความคิดไปพร้อม ๆ กับการอ่าน มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้ฝึกการเขียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

คริสติน เค ฮอลล์ (Christine K. Hall 1984: 1937-A) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับผลของการสอนโดยใช้กิจกรรมการเขียนและการแสดงบทบาทสมมติที่มีต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ ของนักศึกษาจำนวน 66 คน ในมหาวิทยาลัยหลุยส์วิลล์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบทดสอบเนลสัน-เดนนี (Nelson-Denny Test) ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มนักเรียนที่เรียนโดยใช้กิจกรรมการเขียนมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านดีกว่ากลุ่มนักเรียนที่ไม่ได้เรียนโดยใช้กิจกรรมการเขียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จูเลีย วิลเลียมสัน (Julia Williamson 1988: 7-8) ได้กล่าวอ้างถึง การทดลองของ รุท สแปค (Ruth Spack) ในปี ค.ศ.1985 ที่เรียกว่า วิธีการเขียนก่อนอ่าน (write-before-you-read) ซึ่งนำไปใช้กับนักศึกษาระดับวิทยาลัย ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ วิธีการก็คือ ในการเตรียมตัวเพื่ออ่านเรื่องที่กำหนดให้

นั้น ให้ผู้เรียนเขียนเกี่ยวกับความคิดเห็น หรือเหตุการณ์ที่ปรากฏในเรื่องที่จะได้อ่านโดยอาศัย ประสบการณ์ของผู้เรียนมากกว่าความถูกต้องของภาษาที่ใช้ หลังจากนั้นมีการอภิปรายร่วมกัน ในระหว่างผู้เรียนก่อนที่จะอ่านเรื่องที่กำหนดให้ วิธีการดังกล่าวช่วยให้ผู้เรียนอ่านเรื่องที่ กำหนดให้ เข้าใจได้ดียิ่งขึ้น

มาร์จอเรีย ฮอย (Marjoria Hoyer 1988: 3291-A) ได้ศึกษาประเมินผลของ ประสิทธิภาพของการเขียนสรุปย่อที่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่านของนักศึกษามหาวิทยาลัย ปีที่ 1 ซึ่งเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง ในมหาวิทยาลัย เท็กซัสที่เมืองออสติน (Austin) จำนวนทั้งสิ้น 38 คน แบ่งครึ่งนักศึกษาเป็น 2 ห้องเรียน ห้องเรียนหนึ่งเรียนการอ่านโดย ใช้การเขียนสรุปย่อ อีกห้องเรียนหนึ่งเรียนโดยเขียนข้อความแสดงความคิดเห็นสั้น ๆ ผลการ วิจัยพบว่า นักศึกษาที่เรียนโดยการเขียนสรุปย่อมีความเข้าใจในการอ่านดีกว่า นักศึกษาที่ไม่ได้ เรียนโดยการเขียนสรุปย่อ

นอร์มา เคลลีเออร์ เดคเคอร์ (Norma Caillier Decker 1988: 1746-A) ได้ศึกษาถึง ผลของการเขียนที่มีต่อสัมฤทธิ์ผลในการอ่านของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษา ซึ่งเรียนอยู่ในระดับ 10-12 จากโรงเรียนมัธยม 2 แห่งในชุมชนบริเวณเทือกเขาร็อกกี โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและ กลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองเรียนการอ่านโดยเลือกหัวข้อที่อ่านแล้ว และนำมาเขียนทุกวัน วันละ 10 นาที เป็นเวลา 16 สัปดาห์ ส่วนกลุ่มควบคุมเรียนการอ่านโดยไม่เขียน ผลการวิจัย พบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีความเข้าใจในการอ่านดีกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม แต่ไม่แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

งานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถในการอ่าน

แลนซ์ เอ็ม เจนโทล์ และ เมอร์นา แมคมิลแลน (Lance M. Gentile and Merna McMillan 1977: 145-148) ได้ศึกษาความสามารถในการอ่านของนักศึกษาฝึกหัดครูระดับ ปริญญาโท ซึ่งสำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรีจากวิทยาลัย 62 แห่ง ในสหรัฐอเมริกา จำนวน 350 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ และแบบทดสอบความ เข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการอ่านของครูเหล่านี้อยู่ในเกณฑ์ ต่ำ และเมื่อเปรียบเทียบคะแนนในด้านความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ ความเข้าใจและอัตราเร็ว ในการอ่านของครูเหล่านี้กับนักศึกษาปีที่ 1 ในระดับมหาวิทยาลัย ปรากฏผลว่ามีครูจำนวน 96 คน ได้คะแนนในการทำแบบทดสอบเกี่ยวกับความรู้ด้านคำศัพท์น้อยกว่า 1 ใน 4 ของ

นักศึกษาปีที่ 1 มีครูจำนวน 171 คน ได้คะแนนในการทำแบบทดสอบเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่านน้อยกว่าครึ่งหนึ่งของนักศึกษาปีที่ 1 และมีครูจำนวนถึง 195 คน อ่านได้ช้าและเข้าใจข้อความที่อ่านได้น้อยกว่านักศึกษาปีที่ 1

สิริพร ลีมิตรการ (Siriporn Limtrakarn 1979: 5797-A) ได้ทำการศึกษาระดับความสามารถในการอ่านและการเขียนภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาปีที่ 1 จากสถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าลาดกระบัง จำนวน 110 คน ซึ่งกำลังศึกษาอยู่ในคณะวิศวกรรมศาสตร์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบการเขียนเรียงความและแบบสอบการอ่านของ เดวิส (Davis Writing and Reading Test) แบบสอบการอ่านแบบโคลซ ผลการวิจัยพบว่า คะแนนจากการทดสอบการอ่านมีความสัมพันธ์กับคะแนนจากการทดสอบการเขียน โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

วอร์ดเคน โทมัส วิลเลียม (Worden Thomas William 1981: 2871-A) ได้ศึกษาเรื่อง พัฒนาการในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียนระดับ 3-6 โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาพัฒนาการทางการคิด การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ของนักเรียนในมลรัฐอินเดียนา ผู้วิจัยได้สร้างเครื่องมือ เป็นบทอ่านเกี่ยวกับการคิด การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ สำหรับนักเรียนระดับ 3-6 และสร้างแบบทดสอบที่ใช้ในการประเมิน เกี่ยวกับการคิดการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ และนำไปใช้กับประชากรซึ่งเป็นนักเรียนระดับ 3-6 ผลการวิจัยสรุปได้ว่า บทอ่านและแบบทดสอบที่สร้างขึ้นสามารถช่วยพัฒนาทางการคิด การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ ความสามารถในการอ่านสามารถประเมินได้และขบวนการด้านการคิด การอ่านอย่างมีวิจารณญาณ สามารถที่จะกำหนดได้แน่นอน

คอนสแตนซี แมคคัลลัฟ (Constance McCullough 1981: 65-70) ได้ทำการทดสอบความสามารถในการอ่านเกี่ยวกับการจับใจความสำคัญ การเรียงลำดับเหตุการณ์และการสรุปของนักเรียนเกรด 1, 2 และ 4 จำนวน 121 คน ในมลรัฐเวอร์จิเนีย สหรัฐอเมริกา เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบทดสอบความสามารถในการอ่านจับใจความสำคัญ การเรียงลำดับเหตุการณ์ และการสรุปความ ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถด้านการอ่านแต่ละทักษะมีความสัมพันธ์กัน แต่อย่างไรก็ตามผู้วิจัยได้สรุปว่าการที่จะลดความสามารถของนักเรียนในทักษะใดทักษะหนึ่งแล้ว จะนำไปเปรียบเทียบกับความสามารถในทักษะอื่นนั้นทำไม่ได้ สำหรับการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านของนักเรียนเกรด 1, 2 กับเกรด 4 โดยการให้ตอบ

คำถามเกี่ยวกับการจับใจความสำคัญ การเรียงลำดับเหตุการณ์ และการสรุปผลปรากฏว่า นักเรียนเหล่านี้สามารถอ่านได้อย่างไม่มีปัญหาทุกระดับ

งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านกับทักษะต่าง ๆ

เฟรดดี ลาวาล โทมัส (Fredy Laval Thomas 1977: 6320-A) ได้ทำการวิจัย เรื่องความสัมพันธ์ระหว่างทักษะการอ่านกับทักษะการเขียนของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 405 คน ในมหาวิทยาลัยเซาท์แคโรไลนา (South Carolina University) การวิจัยครอบคลุมตัวแปร 5 ด้าน คือ ผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน ปริมาณการอ่าน ความหลากหลายของเรื่องที่อ่าน ผลสัมฤทธิ์ในการเขียนและรูปแบบประโยคที่ใช้เขียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ แบบสอบถามชนิดในการเรียน ซึ่งเป็นแบบสอบเข้าศึกษาต่อในวิทยาลัย ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการอ่านมีความสัมพันธ์กับความสามารถในด้านการเขียนในระดับค่า $(r_{xy} = .128)$ ปริมาณความหลากหลายของเรื่องที่อ่านมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ในการเขียนในระดับค่า นอกจากนี้ยังพบว่า รูปแบบประโยคที่ใช้ในการเขียน มีความสัมพันธ์กับความสามารถในด้านการอ่านในระดับค่าเช่นกัน

แมรี ลินด์ มิดเจท แคมป์เบล (Mary Lyn Midget Campbell 1977: 5655-A) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างทักษะการเขียนกับทักษะการอ่านของนักศึกษาปีที่ 1 จำนวน 40 คน ในมหาวิทยาลัยดัลลาร์ด (Dallard University) รัฐลุยเซียนา เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบถามการอ่านและแบบสอบถามการเขียน โดยการให้เขียนเรียงความ ผลการวิจัยพบว่า คะแนนจากการทดสอบการอ่าน มีความสัมพันธ์กับคะแนนจากการทดสอบการเขียนในระดับสูง นอกจากนี้ยังพบว่า ความสามารถในการเขียนเกี่ยวกับการเรียบเรียงรูปประโยค และกลไกในการเขียน มีความสัมพันธ์ กับทักษะการอ่านในระดับสูงกว่าความคล่องแคล่วในด้านการคิด

เรเน่ คินนิคส์ เบอร์ก แซคส์ (Renee Kinigsberg Sacks 1978: 7305-A) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในด้านการใช้ภาษาพูดเพื่อสื่อความหมายกับระดับความสามารถในด้านการอ่านและการเขียนของนักศึกษาจากวิทยาลัย จำนวน 16 คน โดยกำหนดให้กลุ่มทดลองเรียนซ่อมเสริมทักษะการอ่านและการเขียน กลุ่มควบคุมไม่มีการเรียนซ่อมเสริม การทดสอบโดยวิธีการให้ทั้งสองกลุ่ม เข้าร่วมสถานการณ์ในการใช้ภาษาเพื่อสื่อความหมาย 2 แบบ และศึกษาภาษาพูดที่ใช้ในสถานการณ์ทั้งสองนั้น ใช้เกณฑ์ประเมินปริมาณและคุณภาพของการใช้ภาษา ผลการวิจัยสรุปได้ว่า ผู้เรียนที่ไม่สามารถใช้ภาษาพูดได้อย่างเหมาะสมในแต่ละสถานการณ์ อาจมีผลต่อการสื่อความหมายในการอ่านและการเขียน

ไดแอน อาร์ ซูดัค (Dianne R. Sudak 1979: 4099-A) ได้ทำการศึกษาผลของการทดสอบความเข้าใจภาษาพูดตามแนวคิดของทฤษฎีปวีวรรต เพื่อใช้ทำนายผลสัมฤทธิ์ในการอ่านของนักเรียนชาย จำนวน 57 คน นักเรียนหญิง จำนวน 57 คน รวมทั้งสิ้น 114 คน ในโรงเรียนรัฐบาลขนาดกลางรัฐโอไฮโอ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบทดสอบมาตรฐานเกี่ยวกับความเข้าใจในภาษาพูดและแบบทดสอบความเข้าใจภาษาในเรื่องของคำ หน่วยคำ และโครงสร้างประโยค ผลการวิจัยพบว่า ความรู้เรื่องโครงสร้างประโยคจากภาษาพูดของผู้เรียนไม่ใช่สิ่งสำคัญที่จะใช้ทำนายผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน

โดโรธี จิน การ์ดเนอร์ (Dorothy Jean Gardner 1979: 7189-A) ได้ทำการศึกษาผลของรูปแบบประโยคที่ใช้ในภาษาพูดและภาษาเขียน ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของผู้เริ่มเรียนการอ่านในโรงเรียนเพนซิลวาเนีย (Pennsylvania School) จำนวน 360 คน โดยใช้แบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านที่ประกอบด้วยรูปแบบประโยคที่ใช้ในภาษาพูด และแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านที่ประกอบด้วยรูปแบบประโยคที่ใช้ในภาษาเขียน จากการทดสอบในด้านความเข้าใจ ผลการวิจัยพบว่า ผู้เริ่มเรียนการอ่านจะอ่านประโยคที่เขียนโดยใช้รูปแบบของภาษาพูดได้เข้าใจง่ายกว่าประโยคที่ใช้รูปแบบของภาษาเขียน นอกจากนี้การวิจัยยังพบว่า ผู้เริ่มเรียนการอ่านที่สามารถใช้รูปแบบประโยคแบบต่าง ๆ ได้ดีในภาษาพูดจะมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านดีด้วย

เจนิซ ฮีเลย์ บัสเวล (Janice Healey Buswell 1980: 2480-A) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรจำนวน 11 ตัว จากความสามารถในการพูดกับผลสัมฤทธิ์ในการอ่านของนักเรียนระดับ 2 จำนวน 34 คน และนักเรียนระดับ 3 จำนวน 36 คน ในโรงเรียนแฮร์ริสัน (Harrison School) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบผลสัมฤทธิ์ในการเรียน ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการพูดของนักเรียน ไม่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน

เลเนอร์ สเตรส คอฟเฟิลโลวิช (Lenore Stress Kopelovich 1980: 5766-A) ได้ทำการศึกษาการเรียนรู้อ่านที่ทำหน้าที่เป็นกรรมทางทักษะรับสารและทักษะส่งสารของเด็กจำนวน 6 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นข้อความให้เด็กฟังแล้วบอกคำที่ทำหน้าที่เป็นกรรม และข้อความให้เด็กอ่านแล้วเขียนคำที่ทำหน้าที่เป็นกรรม ผลการวิจัยพบว่า การให้ข้อมูลทางทักษะส่งสาร ให้ผลการเรียนรู้ดีกว่าการสอนโดยผ่านทางทักษะเท่านั้น นอกจากนี้ทักษะรับสาร

มีความสัมพันธ์กับทักษะส่งสาร ในขอบเขตและเงื่อนไขเฉพาะบางเรื่องเท่านั้น นอกจากนี้ผลการวิจัยได้เสนอว่า แม้ว่าการฟัง-อ่านจะมาก่อน การพูด-เขียน ตามลำดับขั้นพัฒนาการทางภาษาก็ตาม แต่ก็ไม่จำเป็นต้องฝึกตามลำดับขั้นดังกล่าว อาจใช้วิธีฝึกจากการเขียน-พูด เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ในทักษะรับสารก็ได้

-ซลลี บาร์ รีแกน (Sally Barr Reagan 1983: 2863-A) ได้ทำการศึกษาเรื่องผลของการสอนที่มีประสิทธิภาพในด้านการเขียนตามแนวทางจิตวิทยาของนักศึกษาปีที่ 1 จำนวน 13 คน ที่เรียนวิชาทักษะการอ่าน-เขียน เบื้องต้น ในมหาวิทยาลัยอินเดียนา เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบถามเขียนก่อน-หลังการเรียน ผลการวิจัยพบว่า มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างคะแนนที่ได้จากแบบสอบถามเขียนก่อน-หลังการเรียน นอกจากนี้ผลการวิจัยยัง เสนอให้สอนทักษะอ่าน-เขียนรวมกัน

งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านกับองค์ประกอบทางภาษา

บาร์บารา รัค รอสโซ (Barbara Rak Rosso 1971: 3876-A) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการจำคำกับผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน กลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนเกรด 4 จำนวน 132 คน เป็นหญิงจำนวน 61 คน และเป็นชายจำนวน 71 คน จากโรงเรียนรัฐบาลระดับกลางแห่งหนึ่งในมลรัฐโอไฮโอ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบทดสอบความสามารถในการจำคำกับแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน ผลการวิจัยสรุปได้ว่าความสามารถในการจำคำกับทักษะการวิเคราะห์คำมีความสัมพันธ์กันสูงกว่าความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการจำคำกับผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน นักเรียนสามารถวิเคราะห์คำได้โดยอาศัยกฎเกณฑ์ที่ตนได้เรียนรู้เอง และมีอยู่ภายใต้จิตสำนึกและพบว่าสติปัญญาที่มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการจำคำ แต่เพศไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการจำคำ

แฮร์รี เจย์ เชลดอน (Harry Jay Sheldon 1971: 1201-A) ได้ทำการศึกษาความสามารถในด้านไวยากรณ์กับความรู้ศัพท์ในส่วนที่เกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ในการอ่านและผลสัมฤทธิ์ในด้านคำศัพท์ โดยใช้แบบสอบ "Stanford Achievement Test" ทดสอบกับนักเรียนเกรด 1 ในมลรัฐโอไฮโอ จำนวน 133 คน ผลปรากฏว่า ความสามารถทางด้านไวยากรณ์มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ในการอ่านและคำศัพท์

เอลีน เอส ดีมอส (Elene S. Demos 1977: 6066-6067-A) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการตีความหมายของคำเลือกสรร (mastery of selected word attack skills) กับความสามารถในการอ่านของนักเรียนเกรด 3 และเกรด 4 กลุ่มละ 32 คน จากมลรัฐวิสคอนซิน โดยใช้แบบสอบการอ่าน เบื้องต้นของ เกตส์ แมคจินีโท (Gates-Mcginitie Primary Reading Test) รายการคำศัพท์และแบบสอบ "Wisconsin Design" ซึ่งได้เลือกไว้เพื่อเป็นเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้ ผลปรากฏว่าความสามารถในการตีความหมายของคำ ผลสัมฤทธิ์ในการอ่านและความสามารถในการใช้คำ มีความสัมพันธ์กันในเชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

แจค ยูจีน ไฮเนส (Jack Eugene Haynes 1977: 1874-A) ได้ทำการศึกษาว่าความเข้าใจในการอ่านและทักษะในการเข้าใจโครงสร้างลึกลับมีความสัมพันธ์กันหรือไม่ โดยใช้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนเกรด 4, 5 และ 6 จำนวน 315 คน ของโรงเรียนชานเมืองทางตะวันออกเฉียงเหนือของรัฐอิลลินอยส์โดยใช้แบบสอบการอ่านเบื้องต้นของ เกตส์-แมคจินีโท (Gates-Mcginitie Primary Reading Test) เป็นเครื่องมือในการวิจัย ผลสรุปว่าความเข้าใจในการอ่านมีความสัมพันธ์กับทักษะในการเข้าใจโครงสร้างลึกลับ

โดโรธี มารี อัลบานีส (Dorothy Marie Albanese 1972: 3248-A) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความซับซ้อนของโครงสร้างประโยค กับความเข้าใจในการอ่าน โดยใช้แบบสอบการอ่านของเมโทรโพลิเทน (Metropolitan Reading Test) เป็นเครื่องมือในการวิจัย กลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนจากโรงเรียนจำนวน 3 โรงเรียน ในเขตตัวเมืองนิวยอร์ก และผู้วิจัยได้แบ่งกลุ่มตัวอย่างประชากรออกเป็น 3 กลุ่ม ๆ ละ 25 คน ดังนี้คือ นักเรียนเกรด 3 ที่มีความสามารถในการอ่านตามระดับชั้นของตนเอง นักเรียนเกรด 5 ที่มีความสามารถในการอ่านตามระดับชั้นของตนเอง และนักเรียนเกรด 5 ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำกว่าระดับชั้นของตนเอง จากนั้นทดสอบกลุ่มตัวอย่างด้วยแบบสอบของ นูร์ส (Nurss Test) ในแบบสอบมีประโยคที่ประกอบด้วยคุณศัพท์ทั่วไป วิเศษณ์วิลีและประโยคย่อยที่ทำหน้าที่เสมือนคุณศัพท์และวิเศษณ์ ผลการวิจัยสรุปได้ว่าความสามารถในการอ่านเอาความขึ้นอยู่กับความสามารถในการเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์ ปัญหาเกี่ยวกับคุณศัพท์วิลี วิเศษณ์วิลี ความวิลี และความคุณศัพท์ เป็นอุปสรรคที่สำคัญประการหนึ่งในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และการสอนให้นักเรียนเข้าใจความสัมพันธ์ของโครงสร้างภายในประโยค มีส่วนช่วยให้นักเรียนทั้งที่มีความสามารถในการอ่านตามระดับชั้นของตนเอง และที่มีความสามารถในการอ่านต่ำกว่าระดับชั้นของตนเองมีความเข้าใจในการอ่าน

งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านกับองค์ประกอบอื่น ๆ

แอล บรามม์ (L. Bramm 1963: 247-254) ได้ศึกษาเรื่อง "ความสามารถในการอ่านของนักเรียนหญิงและนักเรียนชาย" โดยทำการศึกษาสัมฤทธิ์ผลในการอ่านของนักเรียนระดับ 12 ในประเทศสหรัฐอเมริกา ผู้วิจัยกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหญิงและนักเรียนชายอย่างละ 180 คนเท่ากัน และมีความสามารถในการอ่านอยู่ในเกณฑ์ใกล้เคียงกัน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบทดสอบสัมฤทธิ์ผลในการอ่าน ผลการวิจัยปรากฏว่า ถ้าให้เรื่องที่นำเสนอใจสำหรับนักเรียนหญิงและชาย โดยเรื่องที่นำมาใช้อ่านนั้นมีระดับความยากง่ายเท่ากัน จะพบว่าสัมฤทธิ์ผลในการอ่านจะแตกต่างกันกล่าวคือ ผลการเรียนของกลุ่มนักเรียนหญิงจะสูงกว่านักเรียนชาย ทั้งนี้เพราะนักเรียนหญิงจะกังวลและให้ความสำคัญกับคะแนนมากกว่านักเรียนชาย

รูธ แอน บรูคส์ (Ruth Ann Brooks 1972: 6674-A) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสนใจในการอ่านและความเข้าใจในการอ่าน โดยมีกลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนเกรด 9 จำนวน 90 คน จากโรงเรียนโคลัมเบียซิตี (Columbus City School) ในสหรัฐอเมริกา โดยใช้แบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านชนิดโคลซ ผลปรากฏว่า ไม่มีความสัมพันธ์ระหว่างความสนใจในการอ่านกับความเข้าใจในการอ่าน

ไอลีน บี เอนติน (Eileen B. Entin 1980: 3214-B) ได้ทำการวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างความสนใจ พื้นความรู้เดิม และความยากของข้อความกับความเข้าใจในการอ่าน ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาระดับอุดมศึกษา จำนวน 266 คน ผู้วิจัยได้สำรวจความสนใจในการอ่านของนักศึกษาจำนวน 535 คน แล้วคัดเลือกหัวเรื่องที่นักศึกษาทั่วไปมีความสนใจมากและมีความสนใจน้อยอย่างละ 6 หัวเรื่อง ตัวอย่างประชากรทำแบบสอบวัดพื้นความรู้และความสนใจ เกี่ยวกับหัวเรื่องก่อนอ่าน เนื้อเรื่อง แล้วทำแบบสอบความเข้าใจในการอ่านชนิดโคลซ โดยแต่ละหัวเรื่องมีทั้งเนื้อหาที่ใช้ภาษาพอเหมาะกับความสามารถของตัวอย่างประชากร และเนื้อหาที่ใช้ภาษาก่อนข้างยากสำหรับตัวอย่างประชากร ผลการวิจัยพบว่า คะแนนเฉลี่ยความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนในเรื่องที่มีความสนใจสูงแตกต่างจากเรื่องที่มีความสนใจต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยคะแนนเฉลี่ยในเรื่องที่มีความสนใจสูง สูงกว่าคะแนนเฉลี่ยเรื่องที่มีความสนใจต่ำ ในทำนองเดียวกันคะแนนเฉลี่ยในเรื่องที่มีพื้นความรู้สูง สูงกว่าเรื่องที่มีพื้นความรู้ต่ำ และ

คะแนนเฉลี่ย เรื่องที่มีความยากพอเหมาะ กับระดับความสามารถสูงกว่า เรื่องที่ยากเกินระดับความสามารถของตัวอย่างประชากร นอกจากนี้ยังพบว่า ตัวแปรทั้ง 3 ตัวได้แก่ พื้นความรู้เดิม ความสนใจ และความยากของข้อความมีปฏิริยาร่วมกันในการส่งผลต่อความ เข้าใจในการอ่าน คะแนนความ เข้าใจในการอ่าน เนื้อเรื่องซึ่งมีตัวแปรทั้ง 3 สูงจะสูงกว่า เรื่องที่มีตัวแปร เพียง 2 ตัวสูง และคะแนนความ เข้าใจในการอ่าน เรื่องที่มีตัวแปร 2 ตัวสูง จะสูงกว่า เรื่องที่มีตัวแปรตัวใดตัวหนึ่งสูง เพียงตัวแปร เดียว

มาโจรี แอน ยูแมนส์ ลิปลิน (Marjorie Ann Youmans Lipson 1981: 633-A) ได้ศึกษา ความสามารถในการจำข้อมูลจากการอ่านที่ผู้เขียนได้กล่าวไว้อย่างชัดเจน และไม่ชัดเจน ของนักเรียนเกรด 3 จำนวน 28 คน ในมลรัฐมิชิแกน ประเทศสหรัฐอเมริกา ที่มีความสามารถ ในการอ่านระดับปานกลางและระดับน้อย รวมทั้งพิจารณาว่า ความรู้ของนักเรียนจะมีผลต่อความ เข้าใจในการอ่านระดับอิงความหรือไม่ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบทดสอบความ เข้าใจ ในการอ่านระดับอิงความ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า นักเรียนสามารถจำข้อมูลที่ผู้เขียนกล่าวไว้ อย่างชัดเจน ได้มากกว่าข้อมูลที่ไม่ได้กล่าวไว้อย่างชัดเจน สำหรับข้อมูลที่ไม่ได้กล่าวไว้ อย่างชัดเจนนั้น นักเรียนมีปัญหา เรื่องการอิงความเกี่ยวกับบางส่วนของเหตุการณ์ เหตุและผล มากกว่าการอิงความ เกี่ยวกับจุดมุ่งหมายและคุณสมบัติ นอกจากนี้แล้วความรู้เดิมของนักเรียน ยังมีอิทธิพลต่อความ เข้าใจในการอ่านระดับอิงความ กล่าวคือ นักเรียนจะใช้ความรู้เดิมในการ ทำความเข้าใจข้อความที่อ่าน มากกว่าให้ข้อมูลที่ได้ในขณะที่อ่าน ถึงแม้ว่าความรู้เดิมนั้นจะ ชัดแย้งกับข้อความที่อ่านก็ตาม

แพทริเซีย จอห์นสัน (Patricia Johnson 1982: 503-515) ได้ทำการศึกษามผลของ พื้นความรู้เดิมต่อความ เข้าใจในการอ่าน และระยะเวลาที่ต่างกันในการนำเสนอความรู้ด้าน ความหมายของคำศัพท์จะมีผลต่อความ เข้าใจในการอ่านของนักเรียนมากน้อย เพียงใด ตัวอย่าง ประชากรที่ใช้ในการวิจัย เป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยที่เรียนภาษาอังกฤษ เป็นภาษาที่สอง ในระดับสูง จำนวน 72 คน จาก 23 สัญชาติ โดยแบ่งตัวอย่างประชากรดังกล่าวเป็น 4 กลุ่ม ให้อ่าน ข้อความเกี่ยวกับวัน Halloween บทความประกอบด้วยข้อมูลที่นักเรียนคุ้น เคยและไม่คุ้น เคย และ แต่ละกลุ่มมีวิธีการอ่านที่แตกต่างกันดังนี้

กลุ่มที่ 1 อ่านบทความโดยไม่มีรายการคำศัพท์ให้ศึกษาก่อนการอ่าน

กลุ่มที่ 2 ศึกษาคำจำกัดความของคำศัพท์ก่อนการอ่าน แต่ไม่สามารถย้อนกลับมาดูใน ระหว่างอ่านเรื่อง

กลุ่มที่ 3 อ่านเรื่องโดยมีศัพท์อธิบายแทรกอยู่ในบทความ

กลุ่มที่ 4 ศึกษาคำจำกัดความของคำศัพท์ที่อธิบายแทรกอยู่ในบทความก่อนการอ่าน

ผลการวิจัยพบว่า ประสิทธิภาพทางวัฒนธรรมที่นักเรียนมีมาก่อน ช่วยให้นักเรียน เข้าใจ เรื่องที่อ่าน ดีขึ้น แต่ระยะเวลาในการนำเสนอความหมายของคำศัพท์ไม่มีผลต่อความแตกต่างของความ เข้าใจ ในการอ่าน

อาหมัด เอส ฮาร์จาซุจานา (Ahmad S. Harjasujana 1984: 388-A) ได้ทำ การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนที่จำแนกทัศนคติต่อการอ่านและสภาพแวดล้อมกับคะแนนที่ บอกระดับความสามารถด้านการอ่านของ เด็กโดยกลุ่มตัวอย่าง เป็นนัก เรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา ตอนต้น ในชวาตะวันตกประเทศอินโดนีเซีย จำนวน 299 คน รวมทั้งพ่อแม่เด็กและครูสอน การอ่าน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบทดสอบทัศนคติและสภาพแวดล้อมในการอ่าน และ แบบทดสอบความสามารถในการอ่าน ผลการวิจัยปรากฏว่า ลักษณะของเรื่องที่อ่าน สภาพ แวดล้อมในการอ่าน และความสามารถในการอ่าน มีผลต่อทัศนคติต่อการอ่านของนักเรียน ทั้ง ยังพบว่าคะแนนที่ได้จากแบบทดสอบทัศนคติต่อการอ่านของนักเรียนเป็นตัวทำนายถึงระดับความ สามารถในการอ่านของนักเรียนได้อย่างแม่นยำ

แนนซี ลี เซซิล (Nancy Lee Cecil 1984: 750-753) ได้ทำการศึกษาอิทธิพลของ ระดับความสนใจ เพศ และความสามารถในการอ่านต่อความ เข้าใจในการอ่าน ตัวอย่างประชากร เป็นนักเรียน เกรด 11 จากโรงเรียนในประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 201 คน ผู้วิจัยทำ การทดสอบก่อน (pretest) แล้วแบ่งนักเรียน เป็นกลุ่มที่มีความสามารถทางภาษาสูงและต่ำ หลังจากนั้นให้นักเรียนทำแบบวัดความสนใจ โดย เปิดเทปให้นักเรียนฟัง เรื่อง เฉพาะตอนต้นของ เรื่องต่าง ๆ 6 เรื่อง ให้นักเรียนบอกระดับความสนใจแต่ละ เรื่อง แล้วจึงให้นักเรียนแต่ละคน อ่านส่วนที่เหลือของ เนื้อ เรื่องที่นักเรียนสนใจมากที่สุดและสนใจน้อยที่สุด เมื่ออ่านจบแล้ว จึงให้ทำ แบบสอบถามความ เข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า คะแนนเฉลี่ยความ เข้าใจในการอ่านของ นักเรียนในเรื่องที่มีความสนใจสูงและ เรื่องที่มีความสนใจต่ำ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .001 โดยคะแนนเฉลี่ยของนักเรียนในเรื่องที่มีความสนใจสูง สูงกว่า เรื่องที่มีความสนใจ ต่ำ เพศและความสามารถทางการอ่านไม่มีอิทธิพลต่อความสัมพันธ์ระหว่างความสนใจและความ เข้าใจในการอ่านของนักเรียน

จูดี้ แอน บาร์เนส (Judy Anne Barnes 1986: 1261A) ได้ทำการวิจัยเรื่องบทบาทของพื้นความรู้เดิม และความมุ่งหมายในการอ่านต่อความเข้าใจในการอ่าน ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนเกรด 8 จำนวน 83 คน แบ่งตัวอย่างประชากรเป็นกลุ่มเก่งและกลุ่มอ่อนโดยผ่านการทดสอบ ในแต่ละกลุ่มมีนักเรียนจำนวนหนึ่งได้รับการสอนแบบปูพื้นความรู้ในเรื่องที่อ่านก่อนการอ่าน และนักเรียนอีกจำนวนหนึ่งได้รับการสอนด้วยวิธีปกติ โดยไม่ได้ปูพื้นความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่อ่านก่อนการอ่าน นอกจากนั้นในแต่ละกลุ่มยังประกอบด้วยนักเรียนที่อ่านโดยมีจุดมุ่งหมายเฉพาะ และนักเรียนที่อ่านโดยไม่มีจุดมุ่งหมายเฉพาะ ตัวอย่างประชากรทั้งหมดถูกกำหนดให้อ่าน เนื้อ เรื่องที่มีคำประ เภทไม่สื่อความหมาย (nonsense words) จำนวน 8 คำ หลังจากนั้นให้ตัวอย่างประชากรให้คำจำกัดความคำดังกล่าว ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มเก่งที่มีจุดประสงค์เฉพาะในการอ่านแต่ไม่ได้รับการปูพื้นความรู้ก่อนการอ่าน มีความ เข้าใจในการอ่าน โดยสามารถให้คำจำกัดความของคำศัพท์ที่กำหนดให้ได้ถูกต้องมากกว่านักเรียนกลุ่มอ่อนที่มีจุดประสงค์เฉพาะในการอ่านและไม่มีจุดประสงค์เฉพาะในการอ่าน ส่วนความ เข้าใจในการอ่านระหว่างกลุ่มอื่นนอก เหนือจากที่กล่าวแล้ว แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

บาร์บารา เทเรซา กูลด์ (Barbara Theresa Gould 1987: 4343A) ได้ทำการวิจัย เรื่องผลของการปูพื้นความรู้และการสอน โครงสร้างของ เรื่องต่อความ เข้าใจในการอ่านและความจำของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษา โดยแบ่งนักเรียนดังกล่าวเป็นกลุ่มทดลองกลุ่มหนึ่งและกลุ่มควบคุมอีกกลุ่มหนึ่ง กลุ่มทดลองได้รับการสอนโดยการปูพื้นความรู้ให้คำแนะนำเกี่ยวกับโครงสร้าง รูปแบบต่าง ๆ ของ เรื่องก่อนการอ่าน ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้รับการสอนด้วยวิธีดังกล่าว โดยใช้ระยะเวลาในการทดลองประมาณ 3 เดือน หลังจากนั้นทำการทดสอบการอ่าน โดยทิ้งระยะห่าง 1 เดือน ผลการวิจัยพบว่า การสอนโดยการปูพื้นความรู้และสอนโครง เรื่อง ช่วยให้เด็กเรียนอ่านเรื่องได้เข้าใจ มีประสิทธิภาพและสามารถระลึกถึง เนื้อ เรื่องที่อ่านได้ดีกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับการสอนด้วยวิธีดังกล่าว