

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของแรงจูงใจในการอ่านกับความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในและต่างประเทศ ซึ่งนำเสนอเป็นหัวข้อดังต่อไปนี้ดังต่อไปนี้

แรงจูงใจ

1. ความหมายของแรงจูงใจ
2. ความสำคัญของแรงจูงใจ
3. ประเภทของแรงจูงใจ
4. องค์ประกอบที่ทำให้เกิดแรงจูงใจ
5. ทฤษฎีและแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจ

แรงจูงใจในการอ่าน

การอ่านเพื่อความเข้าใจ

1. ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ
2. องค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่าน
3. ระดับความเข้าใจในการอ่าน
4. การประเมินผลการอ่านเพื่อความเข้าใจ
5. เกณฑ์การวัดความเข้าใจในการอ่าน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. งานวิจัยในประเทศ
2. งานวิจัยต่างประเทศ

แรงจูงใจ

1. ความหมายของแรงจูงใจ

การจูงใจ เป็นกระบวนการเกิดพลังแก่บุคคลในการแสดงพฤติกรรมอย่างมีทิศทาง เพื่อให้บรรลุเป้าหมาย ซึ่งแรงกระตุ้นที่ทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเพื่อบรรลุเป้าหมาย เรียกว่าแรงจูงใจ แรงจูงใจมาจากคำว่า “movere” ในภาษาละติน ที่มีความหมายว่า การเคลื่อนไหวหรือการผลักดัน จากภายใน มีนักวิชาการทั้งชาวไทยและชาวต่างประเทศต่างให้ความหมายของคำว่า แรงจูงใจไว้ดังต่อไปนี้

แมคเคลแลนด์ (McClelland, 1953:104) ให้ความหมายของแรงจูงใจว่า หมายถึง ความปรารถนาที่จะทำสิ่งหนึ่งสิ่งใด ให้ประสบความสำเร็จด้วยมาตรฐานอันดีเลิศ และเหนือกว่าผู้อื่น

เมอร์เรย์ (Murray, 1964:10) ให้ความหมายของแรงจูงใจว่า หมายถึง องค์ประกอบภายในที่เป็นตัวกระตุ้นหรือชี้ทำให้เกิดพฤติกรรมต่าง ๆ ไปสู่เป้าหมายที่วางไว้ ซึ่งเราสามารถอนุมานแรงจูงใจได้จากพฤติกรรมที่แสดงออกมา

บีช (Beach, 1965:379) ให้ความหมายของแรงจูงใจไว้ว่า หมายถึง ความเต็มใจที่จะใช้พลังเพื่อประสบความสำเร็จในเป้าหมาย (goal) หรือเพื่อรางวัล (Reward) ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญของการกระทำของมนุษย์และเป็นสิ่งที่ยั่วยุให้คนไปถึงวัตถุประสงค์ที่พึงผูกเกี่ยวกับรางวัลที่ได้รับ

บอลล์ (Ball, 1982:1256) ให้ความหมายของแรงจูงใจว่า หมายถึง กระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการกระตุ้น การควบคุมพฤติกรรม หรือทำให้พฤติกรรมนั้นคงอยู่

แอทกินสัน (Atkinson, 1991:52) ให้ความหมายของแรงจูงใจว่าเป็นแนวโน้มที่บุคคลจะมุ่งสู่งาน ซึ่งการทำงานนั้นจะมุ่งสู่ความสำเร็จ

รีฟ (Reeve, 1996:2) ให้ความหมายของแรงจูงใจ หมายถึง กระบวนการต่าง ๆ ภายในที่เป็นตัวกำหนดพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ก่อให้เกิดพลังและทิศทาง ซึ่งแรงจูงใจนั้นมาจากแหล่งต่าง ๆ ได้แก่ ความต้องการ ความรู้ความเข้าใจ และอารมณ์

สมบุญ วรรณานพ และชัยโรจน์ ชัยอินคำ (2518:408) ให้ความหมายของแรงจูงใจว่า คือ พฤติกรรมที่ถูกกระตุ้นโดยแรงขับของแต่ละบุคคล มีแนวโน้มมุ่งไปสู่จุดหมายปลายทางอย่างใดอย่างหนึ่ง และอาจจะสมประสงค์ในความปรารถนาอันเกิดจากแรงขับนั้น ๆ ได้ และแรงจูงใจก็คือ พลังซึ่งทำให้เกิดพฤติกรรมและควบคุมแนวทางของพฤติกรรม

สุโท เจริญสุข (2525:17) ให้ความหมายของแรงจูงใจว่า คือพลังแรงภายในของบุคคล (หรือสัตว์) ที่ทำให้คนเรา (หรือสัตว์) เกิดพฤติกรรม และควบคุม แนวทางของพฤติกรรมให้บรรลุจุดหมาย

ประสาธ อินทปริดา (2528:63) ให้ความหมายของแรงจูงใจว่า เป็นภาวะที่อินทรีย์ถูกกระตุ้นให้แสดงพฤติกรรม เป็นพฤติกรรมที่มีแนวทางอันแน่นอน มีทิศทางและมีความต่อเนื่อง เพื่อจะมุ่งไปสู่จุดประสงค์ที่ตนปรารถนา

ปราณี รามสูต (2528:74) ให้ความหมายแรงจูงใจว่า เป็นองค์ประกอบต่าง ๆ ที่ช่วยเพิ่มพลัง เพิ่มความกระชับกระเฉงให้กับพฤติกรรมที่นอกเหนือไปจากสิ่งเร้าหรือสิ่งกระตุ้นธรรมดา ทำให้พฤติกรรมที่แสดงออกมีทิศทาง

พรรณราย ทรัพย์ประภา (2529:60) ให้ความหมายของแรงจูงใจ หมายถึง เงื่อนไขหรือสภาวะที่ไปทำให้เกิดพฤติกรรมหรือที่ไปยับยั้งพฤติกรรม หรือที่ไปกำหนดแนวทางพฤติกรรมที่แสดงออก

อารี พันธมณี (2540:181) ให้ความหมายแรงจูงใจไว้ว่า หมายถึง ภาวะใด ๆ ก็ตามที่กระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมออกมา

จากความหมายทั้งหมดที่กล่าวมา อาจสรุปความหมายของแรงจูงใจได้ว่าแรงจูงใจหมายถึง ภาวะที่เกิดกระบวนการภายในที่เป็นตัวกระตุ้นให้บุคคลกระทำพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่ง ตามเป้าหมายหรือเงื่อนไขที่วางไว้ และอาจหมายถึงความต้องการหรือความปรารถนาที่เป็นพลัง ให้เกิดพฤติกรรมต่าง ๆ ซึ่งสามารถอนุมานแรงจูงใจได้จากพฤติกรรมที่แสดงออก

2 ความสำคัญของแรงจูงใจ

การแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ของมนุษย์ ล้วนมีสาเหตุจากแรงจูงใจเป็นสำคัญทั้งสิ้น ฉะนั้น อาจกล่าวได้ว่า การศึกษาเรื่องแรงจูงใจจะทำให้เราสามารถเข้าใจพฤติกรรมของมนุษย์ได้ดียิ่งขึ้น

พินทริช และ เดอกรูท (Pintrich and De Groot, 1990:33-34) ได้สรุปเกี่ยวกับแรงจูงใจว่ามีอิทธิพลต่อความคาดหวังและการเห็นคุณค่าในการเรียนของนักเรียน

แม็คคอมบัส และ โปบ (McCombus and Pope, 1994:10) กล่าวว่า “แรงจูงใจเป็นสิ่งสำคัญในการเรียนรู้ของผู้เรียน ด้วยเหตุนี้ จึงจำเป็นที่ครูจะต้องจูงใจให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้”

รีฟ (Reeve, 1996:2-3) กล่าวถึงความสำคัญของแรงจูงใจว่าเป็นสิ่งที่ก่อให้เกิดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในตัวผู้เรียนและทำให้ผู้เรียนก้าวสู่ความเป็นเลิศทางการศึกษา

คุนนิตย์ วัฒนธาดา (2518:69) กล่าวถึงหน้าที่ของแรงจูงใจว่า เป็นตัวกระตุ้น (Energizing) ให้อินทรีย์มีความกระหายที่จะกระทำพฤติกรรมให้เป็นไปตามเป้าหมายที่วางไว้และช่วยชี้แนวทาง (Directing) ให้อินทรีย์กระทำพฤติกรรม

สุชา จันทรเอม และ สุรางค์ จันทรเอม (2518:51) กล่าวถึง ผลของแรงจูงใจว่า ทำให้มนุษย์เราเกิดพลังเลือกทำพฤติกรรมเป็นสิ่งที่กระตุ้นในตัวผู้เรียนเกิดความพร้อมในการเรียน ทั้งยังนำผู้เรียนไปสู่เป้าหมายที่วางไว้

สมใจ ลักษณะ (2519:73-74) ได้อธิบายความสำคัญของแรงจูงใจว่าพฤติกรรมของมนุษย์จะไม่เกิดขึ้น หรือเกิดแต่ขาดจุดหมายปลายทาง ถ้าขาดแรงจูงใจ ดังนั้นแรงจูงใจใน

การสอนจึงสำคัญมาก ครูต้องทำให้ผู้เรียนต้องการที่จะเรียนและความต้องการนี้จะทำให้เกิดพฤติกรรม ซึ่งครูต้องพิจารณาเลือกใช้วิธีให้เหมาะสมกับเด็ก

สุโท เจริญสุข (2525:17-18) กล่าวถึงความสำคัญของแรงจูงใจว่าเป็นตัวให้ที่ก่อให้เกิดพลังงานในการแสดงพฤติกรรม เป็นสิ่งเร้า สิ่งกระตุ้นให้อินทรีย์ไม่หยุดนิ่ง และเป็นสิ่งที่ต้องได้รับการเสริมแรง ซึ่งแรงจูงใจนั้นจะก่อให้เกิดอิทธิพล ให้มีการเปลี่ยนแปลงสภาพร่างกายและอารมณ์ ก่อให้เกิดความเคยชิน เสริมสร้างความรู้สึกรัก ความเชื่อ ทศนคติ คุณค่าและเกิดความมุ่งหวัง

จากที่กล่าวมาทั้งหมดสรุปความสำคัญของแรงจูงใจได้ว่า แรงจูงใจมีลักษณะเป็นกระบวนการที่กระตุ้นให้มนุษย์เกิดพลังในการทำพฤติกรรมไปในทิศทางที่มีเป้าหมาย อีกทั้งมีความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดกับความคาดหวังและคุณค่าในการเรียน กระตุ้นให้ผู้เรียนมีความพร้อมในการเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

3. ประเภทของแรงจูงใจ

แรงจูงใจเป็นตัวที่กระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมออกมานั้น มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนไม่น้อยที่กล่าวถึงและแบ่งแยกประเภทของแรงจูงใจต่าง ๆ กันดังนี้

มาสโลว์ (Maslow, 1954:26-28) ได้จัดอันดับความต้องการของมนุษย์เป็นลำดับขั้น เริ่มต้นจากความต้องการทางกายภาพ ความต้องการความปลอดภัย การยอมรับจากกลุ่ม ความเคารพนับถือตนเอง การต้องการความสำเร็จและบรรลุเป้าหมายอันเป็นการพัฒนาตนเองไปในขั้นสูงสุด ซึ่งแรงจูงใจที่มีพื้นฐานมาจากความต้องการทางกายภาพ เรียกว่า แรงจูงใจทางชีววิทยา ส่วนแรงจูงใจขั้นสูงขึ้นไป เรียกว่า แรงจูงใจทางจิตวิทยา

ฮิลการ์ด (Hilgard, 1979:49-54) ได้แบ่งแรงจูงใจไว้ 3 ประเภท คือ

1. แรงจูงใจเพื่อความอยู่รอด หรือแรงจูงใจเนื่องมาจากความต้องการทางกายภาพ (Physiological Need) เช่น ความต้องการอาหาร ความต้องการน้ำ ความต้องการอุณหภูมิพอเหมาะ ความต้องการขับถ่ายของเสีย ความต้องการการพักผ่อน และความต้องการกระทำกิจกรรม

2. แรงจูงใจเนื่องมาจากความต้องการสังคม (Social Need) เป็นแรงจูงใจอันเนื่องมาจากความต้องการทางสังคม เป็นแรงจูงใจของมนุษย์ในด้านการเกี่ยวข้องกับบุคคลอื่น ได้แก่ ความต้องการ ความรัก ความต้องการตำแหน่งในสังคม และความต้องการทางเพศ

3. แรงจูงใจในการรอดตนหรือแรงจูงใจอันเนื่องมาจากความต้องการความสำเร็จ (Need for Successfulness) ได้แก่ ความต้องการปรัชญาชีวิตที่น่าพอใจ ความต้องการการมี ชื่อเสียง เกียรติยศ และความต้องการการสร้างและประดิษฐ์ เพื่อตนเองจะได้รู้สึกว่าคุณมีความสามารถ

เลฟตัน (Lefton, 1997:306-307) ได้แบ่งแรงจูงใจออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่

1. แรงจูงใจภายใน หมายถึง แรงจูงใจซึ่งเป็นผลมาจากความเพ็ดเพลิน และความพึงพอใจในกิจกรรมนั้น ๆ
2. แรงจูงใจภายนอก หมายถึง แรงจูงใจซึ่งเป็นผลมาจากรางวัล จากสิ่งแวดล้อมภายนอก เช่น คำชมเชย หรือสิ่งของ

สมใจ ลักษณะ (2519:70-71) ได้แบ่งประเภทของแรงจูงใจไว้ 4 ประเภท คือ

1. แรงจูงใจทางร่างกาย เช่น ความต้องการอาหาร ความต้องการทางเพศ เป็นต้น
2. แรงจูงใจทางสังคม คือ แรงจูงใจใฝ่สัมพันธ เป็นความต้องการให้ผู้อื่นยอมรับ ความต้องการเพื่อนไม่ยอมถูกทอดทิ้ง เป็นต้น
3. แรงจูงใจทางจิตใจ คือ ความต้องการมีความสำเร็จและความต้องการอื่น ๆ เช่น ต้องการความรัก ความอบอุ่น ความปลอดภัย ต้องการที่จะสนองความอยากรู้อยากเห็น เป็นต้น
4. แรงจูงใจส่วนบุคคล คือ แรงจูงใจทางร่างกายผสมกับแรงจูงใจทางสังคม เช่น ต้องการยาเสพติด ต้องการสนองระดับความมั่งหวัง ต้องการที่จะก้าวร้าว เป็นต้น

ประสาธ อิศรปรีดา (2522:20-26) แบ่งประเภทแรงจูงใจไว้ 2 ประเภท คือ

1. แรงจูงใจทางร่างกายหรือทางสรีระหรือแรงจูงใจปฐมภูมิ เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการทางร่างกาย เช่น ความหิว ความกระหาย ความต้องการทางเพศ เป็นต้น
2. แรงจูงใจทางสังคม หรือแรงจูงใจทุติยภูมิ เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากการเรียนรู้ทางสังคม เช่น ต้องการความรัก ความอบอุ่น การเป็นที่ยอมรับทางสังคม เป็นต้น

ปราณี งามสุด (2529:125-126) ได้แบ่งประเภทของแรงจูงใจไว้ 2 ลักษณะด้วยกัน คือ

1. ประเภทของแรงจูงใจตามแหล่งเกิด แบ่งเป็น 3 ประเภท คือ

1.1 แรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการทางกาย เป็นแรงจูงใจที่เป็นไปเพื่อการมีชีวิตอยู่ ซึ่งจัดเป็นความจำเป็นตามธรรมชาติ ที่ต้องการขับถ่าย หายใจ เคลื่อนไหว พักผ่อนหลับนอน และสนองความต้องการทางเพศ

1.2 แรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการทางจิตวิทยา เป็นแรงจูงใจที่มีผลในทางจิตใจ ซึ่งจัดว่าสำคัญสำหรับความเป็นมนุษย์ในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น เช่น ความรัก ความสนใจเอาใจใส่ ความอยากรู้ อยากเห็น การยอมรับยกย่อง เป็นต้น

1.3 แรงจูงใจที่เกิดจากการเรียนรู้ในสังคม ซึ่งบางคนจะจัดเข้าไว้ในแรงจูงใจทางจิตวิทยาด้วย แรงจูงใจในส่วนนี้เกิดจากการเรียนรู้เมื่อมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในสังคมผสมผสานกับลักษณะบุคลิกภาพเฉพาะบุคคลซึ่งมักทำให้แต่ละคนมีวิธีปฏิบัติที่แตกต่างกันและระดับแรงจูงใจในเรื่องเหล่านี้แต่ละคนก็ไม่เท่าเทียมกัน ซึ่งแรงจูงใจจากการเรียนรู้ในสังคมแยกได้เป็น 3 ประการย่อย ๆ คือ

1.3.1 แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการความสำเร็จ ซึ่งอาจจะเป็นความสำเร็จด้านการเรียน การทำงาน ชีวิตครอบครัวหรือชีวิตส่วนตัวอื่น ๆ

1.3.2 แรงจูงใจใฝ่สัมพันธภาพ เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการมี ความสัมพันธ์อันดีกับผู้อื่น มีความผูกพันต่อกัน มีเพื่อน มีญาติ มีกลุ่มสมาชิกที่เป็นพวกเดียวกัน

1.3.3 แรงจูงใจใฝ่อำนาจ เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการครอบครองและมีอิทธิพลเหนือผู้อื่น มีสถานะที่จะดูแลหรือสั่งการผู้อื่นได้

2. ประเภทแรงจูงใจตามสิ่งเร้า แบ่งเป็น 2 ประเภท คือ

2.1 แรงจูงใจภายใน เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากพฤติกรรมภายใน เช่น ความสนใจ ความกระหายใคร่รู้ ความคิดเห็น ความเข้าใจความรู้สึก ความตั้งใจ ค่านิยม ความต้องการทางใจ ความพอใจ ซึ่งจะผลักดันให้เกิดพฤติกรรมที่มีความคงทนถาวร บุคคลแสดงพฤติกรรมนั้น ๆ โดยสม่ำเสมอ โดยเนื่องมาจากสิ่งผลักดันที่เป็นความในใจหรือ พฤติกรรมภายในของตน

2.2 แรงจูงใจภายนอก เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากสิ่งเร้าหรือสิ่งกระตุ้นนอกตัว เช่น การได้รับรางวัล การถูกลงโทษ เกียรติยศ คำชม ฯลฯ ซึ่งจะมีผลต่อพฤติกรรมชั่วคราว ไม่คงทนถาวร บุคคลมักแสดงพฤติกรรมในกรณีที่ต้องการสิ่งดังกล่าว ถ้าเมื่อใดไม่ต้องการ หรือต้องการแต่รู้ว่าจะถึงแม้กระทำก็ไม่ได้ บุคคลมักงดไม่แสดงหรือกระทำพฤติกรรมนั้น

นอกจากนี้ สุจิตรา จันทนา (2539:584) ได้แบ่งประเภทแรงจูงใจไว้ 2 ลักษณะ คือ แบ่งตามลักษณะการเกิด และแบ่งตามลักษณะกิจกรรมที่นำไปสู่สิ่งตอบแทน ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. แบ่งตามลักษณะการเกิด ได้แก่ แรงจูงใจภายใน แรงจูงใจภายนอก
2. แรงจูงใจที่เกิดตามลักษณะกิจกรรมที่นำไปสู่สิ่งตอบแทน
 - 2.1 แรงจูงใจทางบวก เป็นแรงจูงใจที่สร้างความพึงพอใจให้ผู้รับแรงจูงใจมีความพอใจและเต็มใจในการทำงาน เช่น การให้ค่าจ้างรางวัล เป็นต้น
 - 2.2 แรงจูงใจในทางลบ เป็นแรงจูงใจในลักษณะที่สร้างความเกรงกลัวให้เกิดขึ้นกับบุคคล เช่น การดำเนิน การลงโทษ เป็นต้น

พงษ์พันธ์ พงษ์โสภา (2540:140-143) โดยแบ่งแรงจูงใจออกเป็น 3 ประเภทด้วยกันคือ

1. แรงจูงใจทางร่างกาย เป็นแรงจูงใจเนื่องมาจากความต้องการด้านสรีระหรือร่างกาย เช่น ความหิว ความกระหาย การพักผ่อน การขับถ่าย ความต้องการทางเพศ ความต้องการอุณหภูมิที่เหมาะสม เป็นต้น
2. แรงจูงใจทางสังคม เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากการเรียนรู้ เพื่อตอบสนอง ความต้องการทางจิตใจในการดำเนินชีวิต เช่น การอยากมีเพื่อน การอยากมีหน้า มีตา มีชื่อเสียง ความอบอุ่น ความปลอดภัย เป็นต้น
3. แรงจูงใจส่วนบุคคล เป็นแรงจูงใจที่พัฒนาขึ้นในตัวของมนุษย์เราซึ่งจะมีลักษณะแตกต่างกันไปในแต่ละบุคคลเป็นลักษณะเฉพาะ ซึ่งมีรากฐานมาจากความต้องการทางกายหรือความต้องการทางสังคม หรือความต้องการทั้งสองอย่างประกอบกันก็ได้

อารี พันธุ์ณี (2540:181-182) ได้แบ่งประเภทของแรงจูงใจไว้ 2 ลักษณะคือ แบ่งตามลักษณะของการแสดงออกทางพฤติกรรมและแบ่งตามที่มาของแรงจูงใจซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. แบ่งตามลักษณะการแสดงออกทางพฤติกรรม ได้แก่ แรงจูงใจภายใน และแรงจูงใจภายนอก
2. แบ่งตามที่มาของแรงจูงใจ ได้แก่แรงจูงใจทางสรีระวิทยา แรงจูงใจทางจิตวิทยา แรงจูงใจทางสังคม หรือแรงจูงใจที่เกิดจากการเรียนรู้

สุรางค์ ไคว์ตระกูล (2544:170-172) ได้แบ่งประเภทของแรงจูงใจไว้ 2 ประเภทด้วยกัน คือ

1. แรงจูงใจภายใน เป็นแรงจูงใจที่เกิดขึ้นภายในตัวบุคคลแต่ละคน ซึ่งเป็นผลกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งตามความต้องการ หรือตามจุดมุ่งหมายที่วางไว้ ด้วยเหตุผลหรือความชอบของตนเอง บุคคลที่มีแรงจูงใจประเภทนี้จะแสดงพฤติกรรม ด้วยความพอใจ และยินดี แรงจูงใจประเภทนี้ เช่น ความอยากรู้อยากเห็น ความสนใจ ทศนคติ ความตั้งใจ การมองเห็นคุณค่า เป็นต้น สิ่งเหล่านี้มักเป็นแรงผลักดันให้เกิดพฤติกรรมที่คงทนถาวร

2. แรงจูงใจภายนอก เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากภายนอกตัวบุคคล เป็นผลกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมตามความต้องการ หรือตามจุดมุ่งหมายที่วางไว้ แรงจูงใจเหล่านี้ เช่น การแข่งขัน การร่วมมือ การยกย่องชมเชย การแสดงความรัก การให้รางวัล การให้รู้ผลการเรียน การลงโทษ เป็นต้น นับว่าแรงจูงใจประเภทนี้เป็นแรงจูงใจที่ไม่คงทนถาวร เพราะบุคคลมักแสดงพฤติกรรมในกรณีที่ต้องการสิ่งดังกล่าว ถ้าเมื่อใดไม่ต้องการ หรือต้องการแต่รู้ว่าถึงแม้ทำก็ไม่ได้ บุคคลมักงดที่จะไม่กระทำพฤติกรรมนั้น ๆ

จากทั้งหมดที่กล่าวมาแล้วอาจสรุปได้ว่าแรงจูงใจแบ่งออกเป็น 3 ประเภทใหญ่ คือ

1. ประเภทของแรงจูงใจตามแหล่งเกิด ซึ่งก็คือ แรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการทางกาย ความต้องการทางจิตใจ และจากการเรียนรู้ในสังคม

2. ประเภทของแรงจูงใจจากสิ่งเร้า ซึ่งก็คือ แรงจูงใจภายในและแรงจูงใจภายนอก

3. ประเภทแรงจูงใจที่เกิดตามลักษณะกิจกรรมที่นำไปสู่สิ่งตอบแทน คือ แรงจูงใจทางบวก และ แรงจูงใจทางลบ

4. องค์ประกอบที่ทำให้เกิดแรงจูงใจ

องค์ประกอบของแรงจูงใจ ซึ่งเป็นปัจจัยหรือสาเหตุที่ก่อให้เกิดแรงจูงใจ มีนักการศึกษา ได้กล่าวถึงดังต่อไปนี้

เอทคินสัน (Atkinson, 1991:52) ได้กำหนดองค์ประกอบของแรงจูงใจไว้ 3 ประการ พอสรุปได้ดังนี้

1. ความคาดหวัง (Expectation) หมายถึงการคาดล่วงหน้าถึงผลการกระทำของตนเองที่มีแรงจูงใจสูงก็จะคาดหวังล่วงหน้าถึงความสำเร็จของงานที่ตนกระทำ

2. สิ่งล่อใจ (Incentive) เป็นความพึงพอใจที่ได้รับจากการทำงาน เช่น งานที่ตนสนใจ งานที่ตนถนัด มีผลตอบแทนสูง ถ้าบุคคลพอใจในสิ่งล่อใจก็จะทำให้มีแรงจูงใจสูงด้วย

3. ความอยากรู้อยากเห็น (Expistemic Curiosity) เป็นความพึงพอใจการที่คนเราจะกระทำการใดก็หวังเพียงความพอใจกับการกระทำนั้น ๆ โดยไม่คำนึงถึงความสำเร็จและกลัวความล้มเหลว

ฮูทสไตน์ (Hootstein, 1998:58-59) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบหลักของแรงจูงใจไว้ดังนี้

1. ความสนใจ (Interest) หมายถึง ความอยากรู้อยากเห็นของผู้เรียนต่อข้อมูลที่แปลกใหม่

2. ความเกี่ยวข้อง (Relevance) หมายถึง ความเกี่ยวข้องระหว่างบทเรียนกับความต้องการ ความสนใจ ประสบการณ์ของผู้เรียน

3. ความคาดหวัง (Expectacy) ความคาดหวังของผู้เรียนที่มีต่อความสำเร็จในการเข้าร่วมกิจกรรมหรือทำงานต่าง ๆ

4. ความพึงพอใจ (Satisfaction) หมายถึง การที่ผู้เรียนได้รับแรงเสริม เช่น การได้รับรางวัล เมื่อผู้เรียนประสบความสำเร็จในการทำงาน

สฤณีญ์ อีรดากร (2524, 83-85) ได้แบ่งองค์ประกอบของแรงจูงใจไว้ 4 องค์ประกอบดังต่อไปนี้

1. การทำให้ตื่นตัว (Arousal) เป็นสภาวะที่อินทรีย์ถูกกระตุ้นให้พร้อมที่จะแสดงพฤติกรรม แต่ไม่ได้กำหนดทิศทางของพฤติกรรม

2. การคาดหวัง (Expectacy) เป็นการคาดหวังว่าจะเกิดอะไรขึ้น ซึ่งเป็นสิ่งที่เคยมีประสบการณ์เดิม

3. สิ่งล่อใจ (Incentives) เป็นสิ่งที่เป็นเป้าหมายที่ช่วยให้ผู้เรียนพยายามทำพฤติกรรมให้มากขึ้นหรือเร็วขึ้น ซึ่งอาจเป็นวัตถุ สัญลักษณ์ หรือคำพูดก็ได้ และเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดความพึงพอใจ

4. การลงโทษ (Punishment) เช่น การดูว่า เหยียนตี ตัดคะแนน ฯลฯ เป็นสิ่งกระตุ้นที่เราพยายามหลีกเลี่ยงการแสดงพฤติกรรม หรือหยุดยั้งพฤติกรรม

จากที่กล่าวมาแล้ว สรุปได้ว่าองค์ประกอบของแรงจูงใจแบ่งเป็น

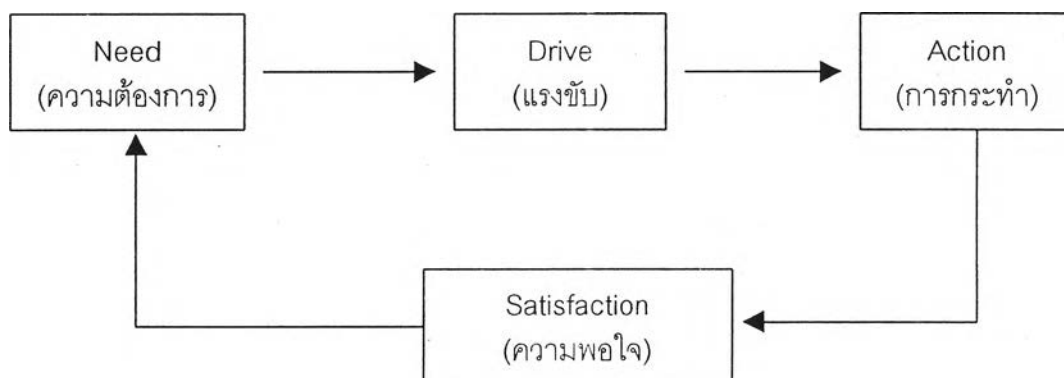
- 1. ความคาดหวัง หมายถึง การคาดการณ์ล่วงหน้าถึงความสำเร็จของงานที่ตนจะทำ
- 2. สิ่งล่อใจ หมายถึง ความพึงพอใจที่ได้รับจากงานที่ทำ
- 3. ความอยากรู้ อยากเห็น หมายถึง การต้องการรับรู้ข้อมูลใหม่ ๆ และกระทำงานโดยหวังเพียงความพอใจโดยไม่กลัวความล้มเหลว
- 4. ความเกี่ยวข้อง หมายถึง ความเกี่ยวข้องระหว่าง ความต้องการ ความสนใจ ประสบการณ์กับข้อมูลใหม่ที่ได้รับ

5. ทฤษฎีและแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจ

กิบสัน (Gibson, 1982:157) ได้จำแนกทฤษฎีแรงจูงใจเป็น 2 ประเภท คือ ทฤษฎีแรงจูงใจที่เน้นด้านปัจจัย หรือความต้องการหรือเนื้อหา (Content Theories) และทฤษฎีแรงจูงใจที่เน้นกระบวนการ (Process theories)

5.1 ทฤษฎีแรงจูงใจที่เน้นด้านปัจจัย - หรือความต้องการ หรือเนื้อหา (Content Theory) ซึ่งเน้นปัจจัยหรือความต้องการผลตอบแทนไปกระตุ้นในคนทำงานเพื่อตอบสนองปัจจัยนั้น ๆ ซึ่งทฤษฎีในกลุ่มนี้ที่สำคัญ ได้แก่ ทฤษฎีความต้องการของมาสโลว์ ทฤษฎี ERG ของอัลเดอร์เฟอร์ ทฤษฎีสององค์ประกอบของเฮิร์ชเบอร์ ทฤษฎีเกี่ยวกับพุทธศาสนา ทฤษฎีการจูงใจด้านเนื้อหา มีแนวคิดว่า แรงจูงใจที่ผลักดันบุคคล และสิ่งจูงใจเป็นสาเหตุที่ทำให้บุคคลกระทำในลักษณะใดลักษณะหนึ่ง

แผนภูมิที่ 1 โมเดลทฤษฎีการจูงใจทางด้านเนื้อหา (A Content Theory Model of Motivation)
(ทศพร ประเสริฐสุข, 2524:25)



จากแผนภูมิที่ 1 แสดงให้เห็นว่า ความต้องการทำให้เกิดแรงผลักดันพฤติกรรมให้บุคคลเลือกกระทำสิ่งที่มีความเกี่ยวเนื่องกับเป้าหมาย เพื่อความสำเร็จ

5.1.1 ทฤษฎีความต้องการของมาสโลว์ (Maslow's Hierarchy of Need)

มาสโลว์ได้แบ่งความต้องการของมนุษย์ตามลำดับชั้นออกเป็น 5 ชั้น คือ

1. ความต้องการทางด้านร่างกาย (Physiological Needs) เป็นความต้องการขั้นพื้นฐานของมนุษย์ (Survival Need) มีอำนาจรุนแรงกว่าความต้องการอื่น และมีความสำคัญที่สุดในการดำรงชีวิต เช่น ความต้องการอาหาร อากาศ การขับถ่าย ความต้องการทางเพศ เป็นต้น ร่างกายจะต้องได้รับการตอบสนองในขั้นพึงพอใจจึงจะมีความต้องการด้านอื่นตามมา

2. ความต้องการด้านความปลอดภัย (Safety and Security Needs) เป็นความต้องการที่เกิดขึ้นภายหลังจากการตอบสนองความต้องการทางกายเพียงพอแล้ว ความต้องการชนิดนี้เป็นความต้องการด้านความปลอดภัยในเรื่องอันตรายต่าง ๆ ที่จะเกิดขึ้นกับตัว เช่น ความต้องการที่อยู่อย่างมั่นคงปลอดภัยจากการถูกทำร้ายร่างกาย หรือถูกขโมยทรัพย์สิน การมีชีวิตอยู่อย่าง มั่นคงในสังคม เป็นต้น

3. ความต้องการความรักและการเป็นเจ้าของ (Love and Belonging Needs) คือ ความต้องการความรักอยากให้ตนเป็นที่รักยอมรับจากกลุ่ม

4. ความต้องการที่จะได้รับการยกย่องจากผู้อื่น (Self-Esteem Needs) คือความต้องการที่จะให้ผู้อื่นยกย่องตนเป็นความปรารถนาของบุคคลที่จะทำให้เกิดพฤติกรรมต่างๆ เช่น บางคน มีการใช้จ่ายฟุ่มเฟือยเกินฐานะของตนเพื่อให้บุคคลอื่นยกย่อง เป็นต้น
5. ความต้องการบรรลุศักยภาพของตนเองอย่างแท้จริง (Self-Actualization Need) เป็นความต้องการขั้นสูงสุด ซึ่งเป็นความต้องการที่จะประสบความสำเร็จในทุกสิ่งทุกอย่างตาม ความนึกคิดของตนเอง

แผนภูมิที่ 2 : แสดงความต้องการขั้นต่าง ๆ ของมาสโลว์ (อาวี พันธ์มณี ,2540:188)



จากแผนภูมิที่ 2 แสดงให้เห็นว่ามนุษย์มีความต้องการทางกายก่อนแล้วจะเกิด ความต้องการด้านจิตใจ ซึ่งจะมีการพัฒนาเป็นไปตามลำดับขั้นพื้นฐานสู่ระดับสูงขึ้นไป

5.1.2 ทฤษฎีERGของอัลเดอร์เฟอร์ (Alderfer's ERG Theory)

แบ่งความต้องการของมนุษย์ออกเป็น 3 ชั้น คือ

1. ความต้องการการดำรงอยู่ (Existence Needs) เป็นความต้องการที่จะ ดำรงชีวิตอยู่ เป็นความต้องการพื้นฐานทางร่างกาย และความปลอดภัย

2. ความต้องการความสัมพันธ์ (Relatedness Needs) เป็น ความต้องการที่จะเกี่ยวข้องกับสัมพันธ์กับบุคคลหรือกลุ่มบุคคลในสังคม

3. ความต้องการด้านความก้าวหน้า (Growth Need) เป็นความต้องการขั้นสูงสุดในการพัฒนาตนเอง ได้รับการยกย่องชมเชยจากสังคม และความสำเร็จในชีวิต

ความต้องการตามทฤษฎีนี้เชื่อว่า

1. เมื่อความต้องการในระดับใดก็ตามได้รับการตอบสนองน้อย ความเข้มของความต้องการก็จะยิ่งเพิ่มขึ้น

2. เมื่อความต้องการในระดับใดก็ตามได้รับการตอบสนองน้อย ความเข้มของความต้องการในระดับต่ำกว่าจะมีมากขึ้น

3. เมื่อความต้องการในระดับต่ำกว่าได้รับการตอบสนองมาก ความต้องการในระดับสูงกว่า จะเพิ่มมากขึ้นตามไปด้วย

4. เมื่อความต้องการสูงสุดได้รับการตอบสนองแล้ว มนุษย์ก็จะแสวงหาความต้องการอื่นอีก

5.1.3 ทฤษฎีแรงจูงใจขององค์ประกอบของเฮิร์ซเบิร์ก (Herzberg's Two-Factors Theory)

ทฤษฎีนี้เป็นทฤษฎีที่รู้จักและยอมรับในหมู่นักบริหาร เฮิร์ซเบิร์ก และคณะ (Gherzberg et al., 1959) ได้แบ่งปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน เป็น 2 ปัจจัย คือ

1. ปัจจัยสุขอนามัย (Maintenance, Hygiene Factor) คือ ปัจจัยที่มนุษย์ทุกคน ต้องได้รับการตอบสนอง เป็นปัจจัยที่ลดลงหรือเอาออก จะเกิดความไม่พึงพอใจในงานที่ทำ เช่น คนที่ทำงานก็ต้องหวังเงินเดือน ต้องการสภาพแวดล้อมที่ดี ต้องการสัมพันธ์กับผู้อื่น เป็นต้น

2. ปัจจัยที่เป็นตัวจูงใจ (Motivator Factor) คือ ปัจจัยที่เป็นตัวกระตุ้นให้คนเกี่ยวข้องกับการประกอบกิจกรรมต่าง ๆ คนจะทำงานเพิ่มมากขึ้น เช่น ความรู้สึกเกี่ยวกับความสำเร็จในงาน การที่ได้รับความรับผิดชอบเพิ่มมากขึ้น การได้รับการยกย่องและมีโอกาสก้าวหน้า เป็นต้น

5.1.4 ทฤษฎีทางพุทธศาสนาที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจ

ในทางพุทธศาสนา ได้มีการศึกษาในหลักธรรมต่าง ๆ ซึ่งกรรมพระยา
วชิรญาณวโรรส (2520) ได้สรุปเรื่อง แรงผลักดันพฤติกรรมของมนุษย์ ได้แก่ ความอยาก
เรียกว่า ตัณหา ซึ่งแบ่งออกได้เป็น 3 ประเภท คือ

1. กามตัณหา ความอยากในสิ่งที่น่าใคร่ น่าปรารถนา น่าพอใจ ในรูป
รส กลิ่น เสียง และการสัมผัส
2. ภวตัณหา ความอยากเป็นโน่นเป็นนี่ เช่น เป็นเศรษฐี เป็นดาราภาพยนตร์
เป็นบัณฑิต ฯลฯ
3. วิภวตัณหา ความอยากไม่เป็นโน่นเป็นนี่ อยากพ้นไปจากภาวะที่ไม่
ปรารถนา

ตัณหาทั้ง 3 จำพวกนี้ ทำให้เกิดอุปทาน คือ ความยึดมั่นถือมั่น และ
ให้เกิด เจตจำนงในการกระทำพฤติกรรมต่าง ๆ เช่น อยากเป็นเศรษฐีก็ทำให้ยึดมั่นในความคิด
เกี่ยวกับความสุขสบายของเศรษฐี ยึดมั่นที่จะทำให้ตนร่ำรวยจึงมีพฤติกรรมขยันขันแข็งทำมาหากิน
หรือโกงกินเพื่อให้เป็นเศรษฐี เป็นต้น

นอกจากนี้ในทางพระพุทธศาสนายังได้กล่าวถึงเนื้อหาความต้องการของ
มนุษย์โดยแบ่งหยาบ ๆ ได้ 2 ประเภท คือ

1. ความต้องการเบื้องต้น ก็คือ ปัจจัย 4 อันเป็นสิ่งจำเป็นแก่การดำรง
ชีวิต ได้แก่ อาหาร เครื่องนุ่งห่ม ยารักษาโรค และที่อยู่อาศัย
2. ความต้องการทั่วไป ได้แก่ โลกธรรมทั้ง 4 คือ ลาภ ยศ สรรเสริญ
และบารมี

ความสำเร็จในการทำงานจัดอยู่ในประเภทความต้องการทั่วไป ซึ่งได้มี
กล่าวไว้ในอิทธิบาท 4 คือ ฉันทะ (ความพอใจในงาน) วิริยะ (มีความพากเพียรในงาน) จิตตะ
(เอาใจใส่จดจ่อในงาน) วิมังสา (หาทางปฏิบัติงานนั้นให้ได้ผลดีที่สุด) จะเห็นได้ว่าคนเราเมื่อมี
ฉันทะมีความพอใจในงานย่อมเกิดแรงจูงใจขึ้นในตัวเองอันเป็นแรงจูงใจถาวร เพราะงานต้อง
อยู่กับเราชั่วชีวิต เมื่อเผชิญกับอุปสรรค หากเรามีอิทธิบาท 4 นี้ เราก็จะประสบความสำเร็จซึ่ง
เป็นสิ่งที่มนุษย์ปรารถนา

ในทางพระพุทธศาสนาตามที่ได้กล่าวมาแล้วนี้ อาจกล่าวได้ว่ามนุษย์
นอกจากต้องการมีสุขภาพดีแล้ว ยังต้องการความสำเร็จในการทำงาน ความสำเร็จในสัมพันธภาพ

5.1.1 ทฤษฎีความต้องการของมาสโลว์ (Maslow's Hierarchy of Need)

มาสโลว์ได้แบ่งความต้องการของมนุษย์ตามลำดับชั้นออกเป็น 5 ชั้น คือ

1. ความต้องการทางด้านร่างกาย (Physiological Needs) เป็นความต้องการขั้นพื้นฐานของมนุษย์ (Survival Need) มีอำนาจรุนแรงกว่าความต้องการอื่น และมีความสำคัญที่สุดในการดำรงชีวิต เช่น ความต้องการอาหาร อากาศ การขับถ่าย ความต้องการทางเพศ เป็นต้น ร่างกายจะต้องได้รับการตอบสนองในขั้นพื้นฐานจึงจะมีความต้องการด้านอื่นตามมา

2. ความต้องการด้านความปลอดภัย (Safety and Security Needs) เป็นความต้องการที่เกิดขึ้นหลังจากมีการตอบสนองความต้องการทางกายเพียงพอแล้ว ความต้องการชนิดนี้เป็นความต้องการด้านความปลอดภัยในเรื่องอันตรายต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับตัว เช่น ความต้องการที่อยู่อย่างมั่นคงปลอดภัยจากการถูกทำร้ายร่างกาย หรือถูกขโมยทรัพย์สิน การมีชีวิตอยู่อย่างมั่นคงในสังคม เป็นต้น

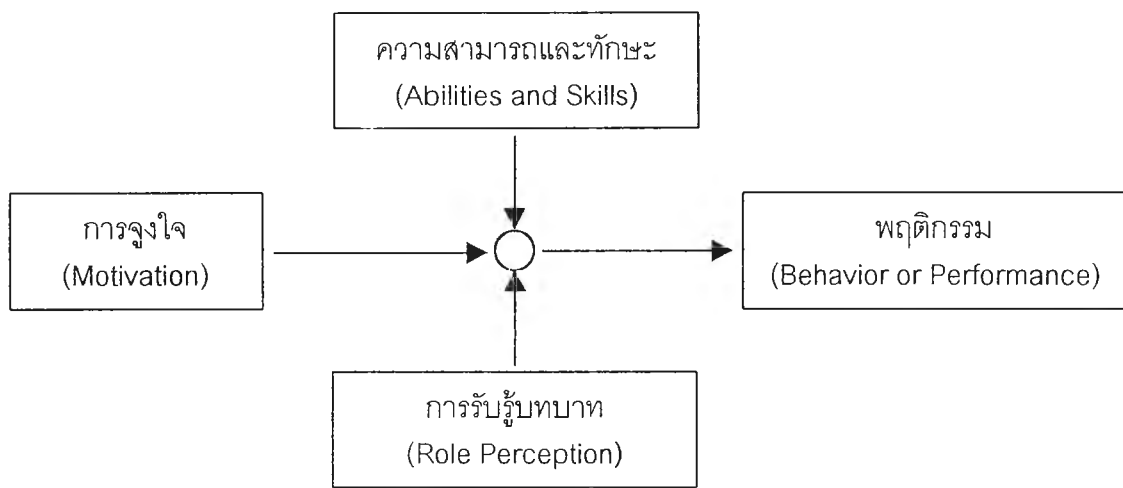
3. ความต้องการความรักและการเป็นเจ้าของ (Love and Belonging Needs) คือ ความต้องการความรักอยากให้ตนเป็นที่รักยอมรับจากกลุ่มระหว่างตนเองกับผู้อื่น และความสำเร็จในชีวิตครอบครัว ความสำเร็จเหล่านี้อยู่ในวิสัยที่มนุษย์จะกระทำได้เมื่อมีแรงจูงใจ

5.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีด้านกระบวนการ (Process Theory)

มุ่งหมายที่ว่าพฤติกรรมของบุคคลถูกจูงใจด้วยเป้าหมายอะไรและอย่างไร โดยบุคคลจะถูกกระตุ้นให้มีการเพิ่มของพฤติกรรมการพยายามในการปฏิบัติงาน และกำกับแนวทางของพฤติกรรมไปสู่เป้าหมาย ซึ่งทฤษฎีในกลุ่มนี้ที่สำคัญคือ ทฤษฎีพุทธิปัญญา ทฤษฎีการเสริมแรง และทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของแอทคินสัน โดยทฤษฎีพุทธิปัญญาสามารถจำแนกได้เป็นทฤษฎีความสอดคล้อง ทฤษฎีความเสมอภาค ทฤษฎีความคาดหวัง และทฤษฎีการอ้างสาเหตุ โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

5.2.1 กลุ่มทฤษฎี พุทธินิยม หรือความคิดความเข้าใจ (cognitive theory) เป็นกลุ่มทฤษฎีที่เชื่อว่าความคิดและสติปัญญาของบุคคลที่รับรู้และประเมินพฤติกรรมมีอิทธิพลต่อการจูงใจให้เกิดพฤติกรรมในเวลาต่อมา (ปราณี รามสูต, 2529:129)

แผนภูมิที่ 3 ตัวแปร 3 ตัวแปร ที่มีผลต่อพฤติกรรมในสถานการณ์ใด สถานการณ์หนึ่ง (สมยศ นาวิกาน, 2523:152)



จากแผนภูมิที่ 3 แสดงให้เห็นว่า การจูงใจเป็นตัวแปรที่สำคัญตัวแปรหนึ่งทางด้านที่จะผลักดันให้เกิดพฤติกรรมซึ่งมีหลายทฤษฎีที่อยู่ในกลุ่มนี้จะกล่าวถึงเฉพาะทฤษฎีที่สำคัญ 4 ทฤษฎี ได้แก่ ทฤษฎีความสอดคล้อง (Consistency Theory) ทฤษฎีความเสมอภาค (Equity Theory) ทฤษฎีความคาดหวัง (Expectancy Theory) ทฤษฎีการระบุสาเหตุ (Attribution Theory) ซึ่งอธิบายลักษณะทฤษฎีต่าง ๆ ได้ดังนี้

5. 2.1.1 ทฤษฎีความสอดคล้อง (Consistency Theory)

เฟสติเจอร์ (Festinger, 1964 อ้างถึงในทศพร ประเสริฐสุข, 2524:38) อธิบายว่า บุคคลจะเกิดภาวะสมดุลในจิตใจ ถ้าพฤติกรรมและความเชื่อของเขามีความสอดคล้องกันหรือเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน แต่ถ้าเมื่อใดก็ตามที่เกิดความรู้สึกว่าพฤติกรรมที่แสดงออกเกิดขัดแย้งกับความเชื่อ เมื่อนั้นก็จะเกิดภาวะที่ไม่สมดุลกันขึ้น เขาจะต้องปรับความขัดแย้งให้ยุติลง โดยอาจเปลี่ยนความเชื่อหรือพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่ง

5.2.1.2 ทฤษฎีความเสมอภาค (Equity Theory)

อดัมส์ (Adams, 1963 อ้างถึงในทศพร ประเสริฐสุข, 2524:38) ได้เสนอทฤษฎีความเสมอภาค โดยเขาได้ให้นิยามคำว่า "ความไม่เสมอภาค" (Inequity) ไว้ว่า เมื่อบุคคลประสบกับความไม่เสมอภาคจะเกิดการรับรู้ว่าอัตราผลตอบแทนเสียของตน และของบุคคลอื่นเมื่อนำมาเทียบกันแล้วไม่เท่าเทียมกัน อันจะทำให้เกิดแนวทาง 2 ประการ คือ ประการแรก จะเกิดการแลกเปลี่ยนความสัมพันธ์ระหว่างตนกับบุคคลนั้นโดยตรง (อาจเป็นการสอบถามกันเพื่อให้เกิด

ความเข้าใจ) หรือประการที่สอง ทั้งคู่อาจจะมีการแลกเปลี่ยนความสัมพันธ์กันหรือเปรียบเทียบกับงานใหม่และจะมีการเปรียบเทียบระหว่างตนเองกับผู้อื่นอีก

อดัมส์ชี้ให้เห็นว่า บุคคลจะเปรียบเทียบผลได้ผลเสียจากงานของตนกับงานของคนอื่น ๆ ที่มีลักษณะเท่าเทียมกันอย่างคร่าว ๆ ถ้าหากว่าอัตราส่วนทั้งสองไม่เท่าเทียมกันแล้ว บุคคลใดบุคคลหนึ่งจะได้รับการกระตุ้นหรือการจูงใจให้ลดความไม่เสมอภาคลง กล่าวคือจะมีกระบวนการ 3 ขั้นคือ

1. เปรียบเทียบผลได้ผลเสียระหว่างตนกับบุคคลอื่นที่อ้างถึง
2. เกิดการตัดสินใจ หากมีผลได้ผลเสียเท่าเทียมกัน แสดงว่าเสมอภาคกันจะบังเกิดความพอใจ หากไม่เสมอภาคกันก็จะบังเกิดความไม่พอใจ
3. เกิดพฤติกรรมจูงใจให้พยายามหาหนทางลดความไม่เสมอภาคลง

ทฤษฎีความเสมอภาคของอดัมส์ชี้ให้เห็นว่า บุคคลใดบุคคลหนึ่งไม่เพียงแต่จะทำการประเมินหรือเปรียบเทียบฐานะของตนเท่านั้น แต่จะทำการประเมินเปรียบเทียบกับบุคคลอื่นด้วย บุคคลจะถูกจูงใจไม่เพียงแต่จากสิ่งที่เขาได้รับเท่านั้น แต่จะถูกจูงใจจากสิ่งที่เขาเห็นหรือมองเห็นว่าบุคคลอื่น ๆ กำลังได้รับอะไรอีกด้วย ในกรณีเช่นนี้บุคคลจะเปรียบเทียบสิ่งที่เขาได้ลงทุนไป (เช่น ความพยายามทักษะต่าง ๆ เวลา ฯลฯ) และนอกจากนี้ยังนำผลได้ของตนไปเปรียบเทียบกับของบุคคลอื่น ๆ ในสถานการณ์เดียวกันอีกด้วย เมื่อทำการเปรียบเทียบกับบุคคลอื่นแล้วพบว่าเกิดความไม่เสมอภาคขึ้นก็จะเกิดพฤติกรรมที่ถูกจูงใจเพื่อสร้างความเสมอภาค เช่น อาจใช้ความพยายามให้มากกว่าเดิม เพื่อให้ได้ผลเท่าเทียมกับบุคคลอื่น เป็นต้น

5.2.1.3 ทฤษฎีความคาดหวัง (Expectancy Theory)

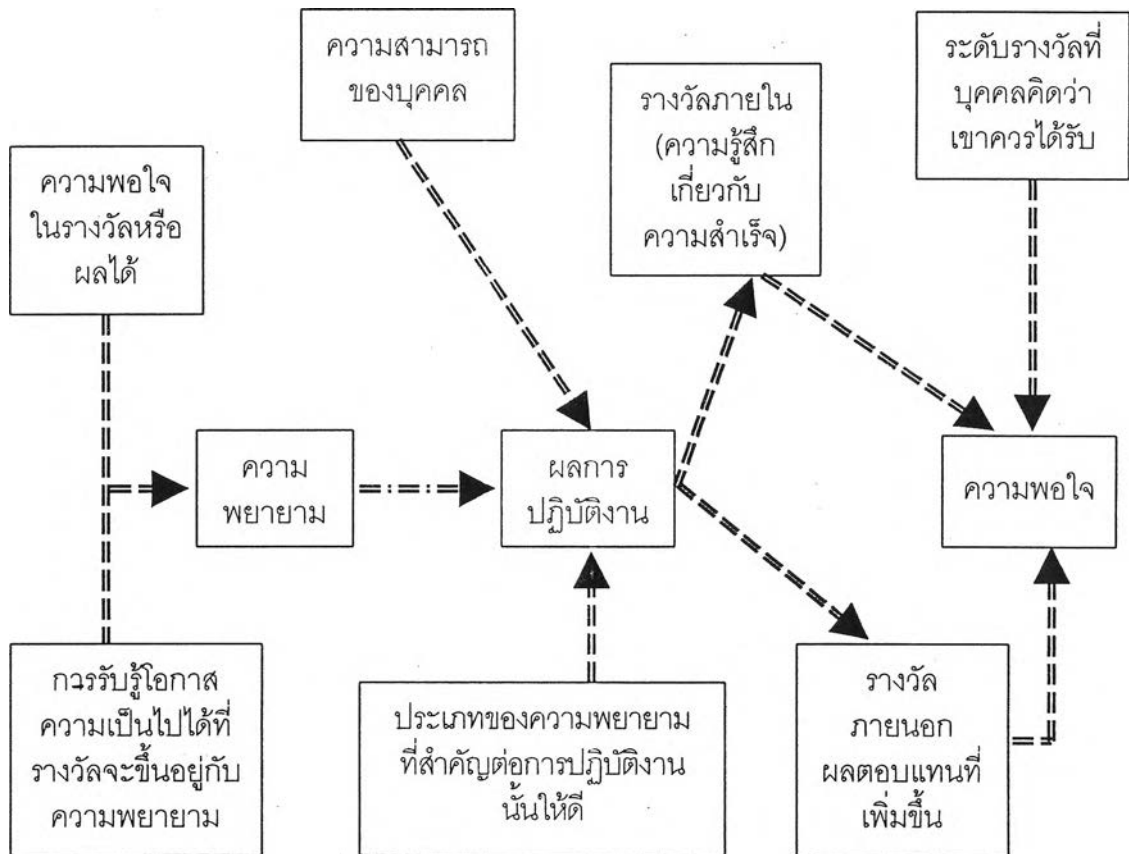
ปอร์เตอร์ และลอว์เลอร์ (Porter and Lawler, 1967; อ้างใน ทศพร ประเสริฐสุข, 2524:41) ในสังคมของเรามักจะได้ยินคำกล่าวที่ว่า “บุคคลจะถูกจูงใจไปสู่ความสำเร็จได้นั้น เป็นผลมาจากค่าที่เขาคาดหวังจากการแสดงพฤติกรรมนั้น ๆ” ก่อนที่บุคคลจะกระทำสิ่งหนึ่งสิ่งใด คนเรามีความคาดหวัง (Expectancy) ว่าจะได้รับสิ่งจูงใจเป็นผลตอบแทนจากการกระทำ เช่น คาดหวังว่าเมื่อเรียนหนังสือครบหลักสูตรแล้วจะได้รับปริญญา เป็นต้น ความคาดหวังนี้เกิดก่อนการกระทำ จึงสามารถเป็นเหตุของการกระทำ พฤติกรรมของมนุษย์เกิดจากแรงผลักดันซึ่งส่วนหนึ่งเกิดจากความต้องการ และอีกส่วนหนึ่งเกิดจากความคาดหวังที่จะได้รับสิ่งจูงใจ

ทฤษฎีความคาดหวังจะคาดคะเนว่าโดยทั่ว ๆ ไป บุคคลแต่ละคนจะแสดงพฤติกรรมก็ต่อเมื่อเขาได้มองเห็นโอกาสความน่าจะเป็นไปได้ (Probability) ค่อนข้างเด่นชัด

ว่าหากมีความพยายามก็จะนำไปสู่ผลงานที่สูงขึ้นและยังมองเห็นโอกาสความน่าจะเป็นไปได้ค่อนข้างสูงอีกด้วย ผลงานที่สูงขึ้นนี้จะนำไปสู่ผลที่เขาปรารถนาได้

ปอร์เตอร์ และลอว์เลอร์ ได้เสนอรูปแบบการจูงใจซึ่งประกอบด้วยตัวแปรที่สำคัญคือ ความพยายาม (แรงจูงใจ) ผลการปฏิบัติงาน รางวัลและความพึงพอใจได้แสดงไว้ในแผนภูมิที่ 5 ดังต่อไปนี้

แผนภูมิที่ 4 โมเดลการจูงใจของปอร์เตอร์และลอว์เลอร์ (Porter and Lawler, 1967; อ้างใน ทศพร ประเสริฐสุข, 2524:42)



จากแผนภูมิที่ 4 แสดงให้เห็นว่า ความรู้สึกเกี่ยวกับความสำเร็จในโมเดลการจูงใจของปอร์เตอร์ และลอว์เลอร์ เป็นรางวัลภายใน (Intrinsic Rewards) โดยเขามีความเชื่อว่าจะมี ความคาดหวัง 2 ประการ คือ ประการแรก ความพยายามจะนำไปสู่ผลการปฏิบัติงานและประการที่ 2 ผลของการปฏิบัติงานจะนำไปสู่ผลได้อย่างใดอย่างหนึ่งโดยเฉพาะความพยายามหรือแรงจูงใจของบุคคลจะได้รับอิทธิพลมาจากการรับรู้เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความพยายามและผลการปฏิบัติงาน

นอกจากนี้ วูม (Vroom, 1964:อ้างถึงในทศพร ประเสริฐสุข, 2524:43) ได้เสนอแนวคิดที่ว่า

$$\text{แรงจูงใจ} = \text{ความคาดหวัง} \times \text{ความพอใจ}$$

(Motivation,) (Expectancy) (Valences)

ความคาดหวัง คือ ความน่าจะเป็นไปได้ที่การกระทำอย่างใดอย่างหนึ่งจะตามมาด้วย ผลลัพธ์อย่างใดอย่างหนึ่ง ซึ่งค่าความคาดหวังนี้จะมีค่าเท่ากับ 0 (ไม่มีโอกาสเลย) -1 (แน่นอน)

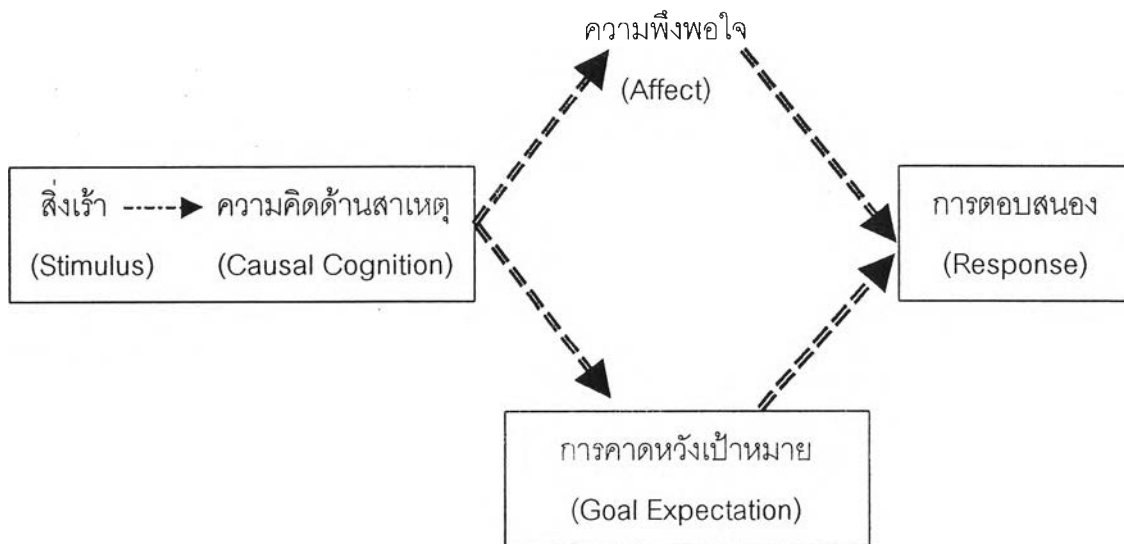
ความพอใจ = ความปรารถนาของบุคคลต่อผลลัพธ์อย่างหนึ่งโดยที่ความพอใจจะเกิดขึ้นจากภายในตัวบุคคลแต่ละคน ซึ่งถูกกำหนดด้วยประสบการณ์ ดังนั้นความพอใจของแต่ละบุคคลจึงมีความแตกต่างกัน

ความคาดหวังเป็นความเชื่อเกี่ยวกับความน่าจะเป็นของการกระทำที่นำไปสู่ความสำเร็จ บุคคลอาจได้รับการจูงใจให้กระทำกิจกรรมใดให้สำเร็จเพื่อจะได้รับคุณค่าจากภายนอก (Extrinsic Value) เช่น เงิน การได้การยอมรับนับถือ ฯลฯ หรืออาจได้รับการจูงใจเกิดขึ้นภายในตัวเอง กล่าวคือ บุคคลเกิดความต้องการผลสัมฤทธิ์ (Need for Achievement) ขึ้นเองเมื่อบุคคลสามารถแยกแยะการกระทำผลที่ได้รับและความต้องการของตนเองได้แล้ว จึงตัดสินใจกระทำในสิ่งที่ตนเองพอใจมากที่สุดและในโอกาสนั้นเขามีโอกาสที่จะกระทำให้ประสบความสำเร็จได้ ดังนั้นบุคคลที่มีแรงจูงใจสูงก็ต่อเมื่อเขาคาดว่าถ้าหากกระทำแล้วจะได้รับความสำเร็จอย่างน่าพอใจ

5.2.1.4 ทฤษฎีการระบุสาเหตุ (Attribution Theory)

ไวเนอร์ และคณะ (Weiner, et al., 1978:259-271) ได้พยายามวิเคราะห์พฤติกรรม ที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จของบุคคลที่ถูกกำหนดโดยสาเหตุทางด้านการรับรู้ ความสำเร็จและความล้มเหลวของบุคคล โดยได้รับอิทธิพลมาจากแนวคิดของ ฟริทซ์ ไฮเดอร์ (Fritz Heider) ในด้านพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จที่เกิดจากการรับรู้ความสำเร็จ และความล้มเหลวของบุคคล เขาได้เสนอโมเดลการระบุสาเหตุทางด้านการกระทำ (An Attribution Model of Action) อันเป็นโมเดลทั่ว ๆ ไปของทฤษฎีนี้คำว่าคุณลักษณะหรือการระบุสาเหตุ (Attribution) เป็นข้อวินิจฉัยของบุคคลที่สังเกตเกี่ยวกับสาเหตุของพฤติกรรมไม่ว่าจะเป็นของตนเองหรือของผู้อื่น เป็นการสันนิษฐานสาเหตุทั้งทางด้านความพอใจและความคาดหวัง ดังได้แสดงไว้

แผนภูมิที่ 5 โมเดลของทฤษฎีการระบุสาเหตุ (An Attribution Model of Action) (ทศพร ประเสริฐสุข, 2524:45)



จากแผนภูมิที่ 5 แสดงให้เห็นว่าจะมีสิ่งเร้ามาเร้าความคิดทางด้านสาเหตุของผลได้ (Outcomes) ที่ได้รับอันเกิดจากการประกอบพฤติกรรม การคิดจะเป็นตัวกำหนดการตอบสนองทางด้านความพึงพอใจ (Affective Responses) และการคาดหวังเป้าหมาย (Goal Expectation) เท่า ๆ กับพฤติกรรมที่เกิดตามมาภายหลัง

นอกจากนี้ ไวนเนอร์ และคณะ ได้วิเคราะห์แยกแยะการคิดด้านสาเหตุ (Causal Cognition) และได้เสนอแนะว่า ความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวเป็นสิ่งที่สำคัญที่จะเข้าใจพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จ ข้อตกลงเบื้องต้นของทฤษฎีนี้อยู่ที่ว่าความเชื่อเกี่ยวกับความสำเร็จและความล้มเหลวเป็นสื่อที่อยู่ระหว่างการรับรู้ความสำเร็จของงานและพฤติกรรมครั้งสุดท้าย บุคคลจะแสดงความเห็นในผลของความสำเร็จและความล้มเหลวซึ่งโดยหลักการแล้วจะเนื่องมาจากองค์ประกอบ 4 ประการ คือ ความสามารถ ความพยายาม ความยากของงาน และโชค ทั้ง 4 องค์ประกอบนี้จัดแบ่งออกได้เป็น 2 มิติ คือ

มิติที่ 1 เป็นสาเหตุที่ต่างกันในแง่อำนาจการควบคุม (Locus of Control) ซึ่งเป็นลักษณะภายในหรือลักษณะภายนอก ความสามารถ (Ability) และความพยายาม (Effort) จัดเป็น แหล่งควบคุมที่เกิดจากลักษณะภายใน ส่วนความยากของงาน (Task Difficulty) และโชค (Luck) เกิดขึ้นจากภายนอก จึงจัดเป็นสาเหตุภายนอก

มิติที่ 2 เป็นความแตกต่างในแง่ความมั่นคง (Stability) กล่าวคือ ความสามารถและความยากของงาน เป็นสิ่งคงที่จะไม่มีการเปลี่ยนแปลง ส่วนความพยายามและโชค เป็นสิ่งที่ไม่คงที่เพราะเปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา

ดังนั้น ไวนเนอร์ จึงใช้สาเหตุ 4 ประการนี้ อธิบายพฤติกรรมที่เกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ กล่าวคือ อำนาจการควบคุม (Locus of Control) และความคงที่ (Stability) จะเป็นสิ่งสำคัญที่จะเข้าใจ ปฏิกริยาด้านความรู้สึกต่อความสำเร็จหรือความล้มเหลวและการเปลี่ยนการรับรู้ โอกาสที่จะประสบความสำเร็จในอนาคต การควบคุมมิติต่าง ๆ มีอิทธิพลต่อความรู้สึกภูมิใจ หรือละอายใจ ในสถานการณ์ที่ประสบความสำเร็จ บุคคลจะรู้สึกภูมิใจ เมื่อมีความเชื่อว่าเป็นความสามารถ หรือความพยายามของตนเอง ซึ่งทั้ง 2 ประการนี้ เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นภายใน แต่ถ้าความสำเร็จนั้นเกิดจากโชค หรือเป็นงานที่ง่าย ความภูมิใจก็น้อย ถ้าความล้มเหลวเกิดจากการขาดความสามารถหรือขาดความพยายาม ผลก็คือจะเกิดความอาย แต่ถ้ารู้ว่าที่ล้มเหลวเป็นเพราะงานนั้นยาก หรือโชคร้าย และมิติเหล่านี้จะมีผลต่อความเปลี่ยนแปลงการรู้คิด (Cognition) ในความคาดหวังต่อความสำเร็จที่ตามมา

5.2.2 ทฤษฎีกลุ่มการเสริมแรง (Reinforcement Theory)

ต้นแบบของทฤษฎีคือ สกินเนอร์ (Skinner อ้างถึงใน สุรางค์ ใคว์ตระกูล, 2544:19) กล่าวว่า พฤติกรรมส่วนเป็นพฤติกรรมประเภท Operant Behavior ซึ่งสิ่งมีชีวิต (Organism) ทั้งคนและสัตว์เป็นผู้เริ่มกระทำต่อ (Operate) ต่อสิ่งแวดล้อม ถ้าต้องการให้ Operant Behavior คงอยู่ตลอดไป ต้องมีการเสริมแรง

สกินเนอร์ แบ่งแรงเสริมออกเป็น 2 ประเภท

1. แรงเสริมทางบวก (Positive Reinforcement) หมายถึง สิ่งของ คำพูด หรือสภาพการณ์ที่จะช่วยให้พฤติกรรมโอเปอเรนต์เกิดขึ้นจริง หรือสิ่งทำให้เพิ่มความน่าจะเป็นไปได้ (Probability) ของพฤติกรรมโอเปอเรนต์
2. แรงเสริมทางลบ (Negative Reinforcement) หมายถึง การเปลี่ยนสภาพการณ์ หรือเปลี่ยนสิ่งแวดล้อมบางอย่าง ทำให้อินทรีย์แสดงพฤติกรรมโอเปอเรนต์ได้ เช่น การลงโทษ

สกินเนอร์ได้แบ่งการให้แรงเสริมออกเป็น 2 ชนิด คือ

1. การให้แรงเสริมทุกครั้ง (Continuous Reinforcement) คือให้แรงเสริมแก่อินทรีย์ที่แสดงพฤติกรรมที่กำหนดไว้ทุกครั้ง
2. การให้แรงเสริมเป็นครั้งคราว (Partial Reinforcement) คือ ไม่ต้องให้แรงเสริมทุกครั้งแต่อินทรีย์แสดงพฤติกรรม

สกินเนอร์ พบว่าการให้แรงเสริมทุกครั้งไม่มีประสิทธิภาพดีเท่ากับการให้แรงเสริมเป็นครั้งคราว

5.2.3 ทฤษฎีแรงจูงใจของแอทคินสัน (Atkinson Achievement motivation)

แอทคินสัน (Atkinson, 1966 อ้างถึงใน โยธิน ศันสนยุทธ, 2531:147-148) ได้กำหนดหลักการของทฤษฎีนี้ว่า "ความต้องการผลสัมฤทธิ์หรือความสำเร็จในชีวิตขึ้นอยู่กับตัวแปร 3 ตัว ได้แก่ ความคาดหวังว่าจะสำเร็จ แรงจูงใจที่มุ่ง ไปสู่ความสำเร็จ และสิ่งล่อใจ และโดยทั่วไปบุคคลที่แนวโน้มที่ตรงกันข้าม 2 ประการได้แก่ แนวโน้มในการบรรลุความสำเร็จและแนวโน้มในการหลบหลีกความล้มเหลว และอาจสรุปเป็นสูตรได้ดังนี้

$$T_s : \text{แนวโน้มในการบรรลุความสำเร็จ} = M_s \times P_s \times I_s$$

เมื่อ M_s คือ แรงจูงใจ

P_s คือ โอกาสที่จะประสบผลสำเร็จตามที่คาดหวังไว้

I_s คือ สิ่งล่อใจที่เป็นเป้าหมายของความสำเร็จ

จากสูตร แนวโน้มในการบรรลุความสำเร็จของการกระทำอะไรก็ตามไม่ว่าเป็นการเรียนหนังสือหรือการทำงานอย่างอื่น บุคคลจะพบกับความสำเร็จหรือไม่นั้น ย่อมขึ้นอยู่กับองค์ประกอบทั้ง 3 องค์ประกอบ คือ แรงจูงใจโอกาสที่จะประสบผลสำเร็จและเป้าหมายของความสำเร็จ และมีความสัมพันธ์กันดังนี้

ตารางที่ 1 ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบแห่งความสำเร็จในงาน

ลักษณะงาน	M_s	P_s	I_s	T_s
งานง่าย	ภูมิใจน้อย	สำเร็จง่าย	มีค่าน้อย	มากที่สุด
งานปานกลาง	ภูมิใจปานกลาง	สำเร็จง่าย	มีค่าปานกลาง	มาก
งานยาก	ภูมิใจมาก	สำเร็จยาก	มีค่ามาก	น้อย

ในทางตรงข้าม ความโน้มเอียงของพฤติกรรมที่จะหลีกเลี่ยงความล้มเหลว โดยหลีกเลี่ยงการกระทำจะมีรูปสมการดังนี้

$$T_{AF} = M_{AF} \times P_F \times (-I_F)$$

T_{AF} = แนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงความล้มเหลวโดยการหลีกเลี่ยงงาน

M_{AF} = กำลังของแรงจูงใจที่จะหลีกเลี่ยงความล้มเหลว

P_F = ความน่าจะเป็นไปได้ของความล้มเหลว

$-I_F$ = ค่าลบของสิ่งล่อใจของความล้มเหลว

จากสมมติฐานของทฤษฎีนี้ ส่อให้เห็นถึงประเด็นสำคัญสองประเด็น คือ

1. ความโน้มเอียงที่จะทำให้สำเร็จจะมีสูงสุด เมื่องานมีความยากระดับปานกลางและมีความต้องการความสัมฤทธิ์อยู่ในระดับที่ค่อนข้างสูง

2. เมื่อความยากของงานคงที่ ความตั้งใจที่จะทำงานให้สำเร็จจะมีมากกว่า ในกรณีที่มีความต้องการสัมฤทธิ์สูงกว่าความต้องการความสัมฤทธิ์ต่ำ อย่างไรก็ตามความแตกต่างของกำลังความตั้งใจที่สัมพันธ์กับความแตกต่างระหว่างกำลังของความต้องการความสัมฤทธิ์จะมีมากก็ต่อเมื่องานมีความยากในระดับกลาง

สำหรับผู้ที่มีความตั้งใจสูงนั้น จะมีความรู้สึกว่างานที่ยาก ๆ จะเป็นสิ่งที่ดึงดูดใจให้อยากทำให้สำเร็จมากกว่างานที่ง่าย ๆ ในทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ที่แอทคินสันกล่าวไว้ นั้น หากจะพิจารณาให้ลึกซึ้ง ก็ จะเห็นความยากของงานจะมีความสัมพันธ์กับโอกาสที่จะประสบผลสำเร็จ (Probability of Success ย่อว่า P_s) กล่าวคือ หากงานนั้นยาก โอกาสที่จะได้รับความสำเร็จ (P_s) ก็จะมีน้อย และเมื่องานนั้นง่าย โอกาสที่จะได้รับความสำเร็จก็จะมีมาก นอกจากนี้ถ้าเรากำหนดว่าค่าของสิ่งล่อใจ หรือเป้าหมายของความสำเร็จ (Incentive value of success ย่อว่า I_s) กับความยากของงานมีความสัมพันธ์ในแนวคล้อยตามกัน (คือถ้าค่าของ I_s มีน้อย ความยากของงานก็น้อย แต่ถ้า I_s มีค่าสูง ความยากของงานก็จะเพิ่มขึ้นด้วย) แล้วเราก็อาจสรุปได้ว่าค่าของ I_s กับโอกาสที่จะประสบผลสำเร็จ P_s ก็จะมีความสัมพันธ์กันอย่างผกผัน

แรงจูงใจในการอ่าน

การวิจัยที่กำลังได้รับความนิยมเกี่ยวกับแรงจูงใจในการอ่านที่ผ่านมากจะเน้นศึกษาเกี่ยวกับความเชื่อ คุณค่าและเป้าหมาย ซึ่งนักจิตวิทยาในสาขาต่างๆ เช่น นักจิตวิทยาสาขาทฤษฎีความคาดหวัง (Expectancy-value Theorists) นักจิตวิทยาสาขาทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Theorists) นักจิตวิทยาสาขาทฤษฎีเน้นเป้าหมาย (Goal Theorists) และนักจิตวิทยาสาขาทฤษฎีการรับรู้ความสามารถในตนเอง (Self-efficacy Theorist) เชื่อว่าค่านิยม ความเชื่อและเป้าหมายของเด็กมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของเด็ก โดยความเชื่อในค่านิยมและเป้าหมายนั้น มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมของเด็กและวัยรุ่นที่แสดงออกในการเลือกกิจกรรมที่ชื่นชอบที่โรงเรียนและเป็นตัวชี้วัดที่สำคัญของความคงทนในกิจกรรมนั้นๆ

แรงจูงใจในการอ่านของเด็กนั้นมีผู้ทำวิจัยไว้สองด้านคือ ด้านความสนใจในการอ่าน และทัศนคติในการอ่านซึ่งถือได้ว่ามีอิทธิพลต่อการอ่านของเด็ก งานวิจัยเรื่องความสนใจในการอ่านจะเกี่ยวข้องกับความสนใจในการอ่านและความสนใจนั้นมีอิทธิพลต่อการอ่านอย่างไร Schiefele (1991 อ้างถึงใน Wigfield, 1997:62) กล่าวถึงขอบเขตของการวิจัยโดยทั่วไปที่เกี่ยวข้องกับความสนใจในการอ่านนั้นจะเป็นในลักษณะความสนใจซึ่งเป็นความสนใจส่วนตัวหรือ ความสนใจในสภาพการณ์ซึ่งความสนใจส่วนตัวถูกนิยามว่าเป็นความรู้สึกที่มั่นคงเกี่ยวกับกิจกรรมที่แตกต่างกัน โดยปกติแล้วมนุษย์จะมีแนวโน้มว่าเมื่อสนใจกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งแล้วก็จะลดความสนใจในกิจกรรมอื่นลง ซึ่งความสนใจส่วนตัวนั้นมีความคล้ายคลึงกับแรงจูงใจภายใน ความสนใจในสภาพการณ์ เป็นการกระทำเพื่อกิจเฉพาะและมีความคงทนน้อยกว่า

ส่วนทัศนคติต่อการอ่านของเด็กนั้นถูกนิยามว่าเป็นความรู้สึกส่วนตัวเกี่ยวกับการอ่าน เช่น ความสนุกในการอ่านดังเลกแซนเดอร์และฟิลเลอร์ (Alexander and Filler, 1976 อ้างถึงใน Wigfield 1997:62) ให้ความเห็นสรุปได้ว่าทัศนคติเกี่ยวกับการอ่านนั้นมีอิทธิพลต่อบุคคลมากหรือน้อยขึ้นอยู่กับการข้องเกี่ยวหรือปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและเรื่องี่อ่าน ดังนั้นทัศนคติเกี่ยวกับการอ่านมีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจในการอ่าน

อย่างไรก็ตาม แมททิวสัน (Matthewson, 1995 อ้างถึงใน Wigfield, 1997:62) กล่าวถึงเครื่องมือวัดทัศนคติในการอ่านที่มีอยู่หลายชนิดนั้น มาตราวัดที่ถูกออกแบบเพื่อการวัดทัศนคติในการอ่านยังมีลักษณะทั่วไป และเน้นว่าทัศนคติในการอ่านนั้นเป็นผลมาจากแรงจูงใจ

แบนดูรา(Bandura,1994 อ้างถึงใน Wigfield,1997:57) กล่าวถึงแรงจูงใจ สรุปว่า ลักษณะเฉพาะและโครงสร้างของแรงจูงใจทั่วไปนั้นไม่สามารถเป็นตัวชี้วัดที่ดีในพฤติกรรมเฉพาะ การอ่านได้ เพราะมีลักษณะทั่วไปที่ไม่เฉพาะเจาะจง ดังนั้นในการศึกษาพฤติกรรมเฉพาะในการ อ่านจึงควรศึกษาในระดับโครงสร้างเฉพาะการอ่านด้วย

วิกฟิลด์ (Wigfield, 1999:253) กล่าวถึงแรงจูงใจในการอ่านนั้นตั้งอยู่บนพื้นฐานทฤษฎี แรงจูงใจ ได้แก่ ทฤษฎีการคาดหวัง (Expectancy Theory) ทฤษฎีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Theory), แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) แรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Motivation), ทฤษฎีการรับรู้ความสามารถในตนเอง (Self-efficacy)

วิกฟิลด์ (Wigfield, 1997) ได้นำทฤษฎีแรงจูงใจดังที่กล่าวมาแล้วมาสร้างแบบสอบถาม แรงจูงใจในการอ่าน ซึ่งแบ่งเป็น 3 ด้าน ดังต่อไปนี้

ด้านที่ 1 นักวิจัยมีความเชื่อว่าแรงจูงใจในการอ่านที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานความเชื่อด้าน ศักยภาพและความคาดหวัง ได้แก่ ความคาดหวังในตัวเอง (Reading Efficacy) และ ความท้าทาย (Challenge)

1.1 ความคาดหวังในตนเอง (Reading Efficacy) คือ การมีความเชื่อว่า ตนเอง สามารถประสบความสำเร็จได้จากการอ่าน

1.2 การท้าทาย (Challenge) คือความปรารถนาที่จะอ่านหนังสือยากได้อย่าง เข้าใจ

1.3 การหลบเลี่ยงงาน (Work Avoidance) คือความปรารถนาที่จะหลีกเลี่ยง กิจกรรมการอ่านซึ่งถ้าผู้ใดขาดความเชื่อในความคาดหวังในตนเองสูงก็จะมีแนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยง การกิจกรรมการอ่านที่ท้าทาย สูงเช่นเดียวกัน

ด้านที่ 2 นักวิจัยมีความเชื่อว่า แรงจูงใจในการอ่านตั้งอยู่บนพื้นฐานของการเลือกทำ กิจกรรมจากแรงจูงใจภายในและแรงจูงใจภายนอก ค่านิยมของความสำเร็จในการเรียนรู้ และ การกำหนดเป้าหมายของความสำเร็จ ซึ่งแรงจูงใจภายใน ได้แก่ ความกระตือรือร้น (Curiosity) ประสพการณ์ (Involvement) ความสำคัญในการอ่าน (Important of Reading) ส่วนแรงจูงใจ ภายนอกได้แก่ การตระหนักรู้ (Recognition) ผลการเรียน (Grade) และการแข่งขัน (Competition)

แรงจูงใจภายในที่เป็นองค์ประกอบของแรงจูงใจในการอ่านได้แก่

2.1 ความกระตือรือร้น (Curiosity) คือ การอ่านเกี่ยวกับหัวข้อเฉพาะที่ตรงตามความสนใจของเด็ก

2.2 ประสบการณ์ (Involvement) คือ ความสนุกสนานที่เกิดขึ้นจากการอ่านในอดีต ซึ่งความสนุกสนานที่เกิดขึ้นนั้นเกิดจากการรับรู้ข้อมูล หรือการอ่านวรรณกรรมที่มีรูปแบบแตกต่างกัน และเป็นความพอใจที่ได้รับจากหนังสือที่แต่งดี หรือเป็นบทความหรือหัวข้อที่น่าสนใจ

2.3 ความสำคัญในการอ่าน (Important of Reading) คือ การเห็นคุณค่าของการอ่าน ซึ่งมีแง่มุมเดียวกับการเห็นคุณค่าของงาน

แรงจูงใจภายนอกที่เป็นองค์ประกอบของแรงจูงใจในการอ่านได้แก่

2.1 การตระหนักรู้ (Recognition) คือ ความพึงพอใจที่ได้รับสิ่งที่เป็นรูปธรรมในความสำเร็จด้านการอ่าน

2.2 ผลการเรียน (Grade) คือ ความปรารถนาที่จะได้รับการประเมินที่ดีจากครู

2.3 การแข่งขัน (Competition) คือ ความปรารถนาที่จะชนะผู้อื่นจากการอ่าน

ด้านที่ 3 นักวิจัยเชื่อว่าเป็นแรงจูงใจในการอ่านขึ้นอยู่กับปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน โดยเบอร์เกอร์และคณะ (Baker et al, 1996 อ้างถึงใน Baker and Wigfield, 1999:253) เชื่อว่าการอ่านเป็นกิจกรรมทางสังคมที่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อีกทั้ง เวทซอล (Wetzel, 1996 อ้างถึงใน Baker and Wigfield, 2000:2) ยังเห็นว่ากิจกรรมการอ่านสามารถถูกกระตุ้นได้จากกิจกรรมทางสังคม เช่น การอ่านพร้อมกันภายในห้องเรียน หรืออ่านหนังสือด้วยกันกับบุคคลในครอบครัวที่บ้านและแง่มุมทางสังคมของห้องเรียน มีผลกระทบที่สำคัญต่อความสำเร็จในการอ่าน ในด้านที่ 3 นี้ แบ่งออกเป็น การตอบสนองทางสังคม (Social) และการคาดหวังจากผู้อื่น (Compliance) ดังนี้

3.1 การตอบสนองทางสังคม (Social) คือ การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเรื่องี่อ่านกับเพื่อนหรือครอบครัว

3.2 การคาดหวังจากผู้อื่น (Compliance) คือ การอ่านเพื่อความคาดหวังจากผู้อื่นเป็นการอ่านเนื่องจากความต้องการของสิ่งภายนอกต้องการ เช่น ครูสั่งให้อ่านหรือ ผู้ปกครองชี้แนะให้อ่าน จากที่กล่าวมานั้นสรุปได้ว่าแรงจูงใจในการอ่านตามคำจำกัดความของวิกฟิลด์

(Wigfield, 1999 อ้างถึงใน Baker and Wigfield, 1999:253-257) มี 11 องค์ประกอบ

แกมบริล พาลเมอร์ โคดีลิ่ง และแมชโซนี (Gambrell, Palmer, Coding and Mazzoni, 1996 อ้างถึงใน Barker and Wigfield, 1999:256) พัฒนาแฟ้มสะสมงานในเรื่องแรงจูงใจในการอ่าน (Motivation to Read Profile) เพื่อใช้กับนักเรียนชั้นประถม มีคำถามจำนวน 20 ข้อแรกในเครื่องมือชุดนี้เป็นคำถามที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจในการอ่าน ได้แก่ การรับรู้ศักยภาพในตนเอง และคุณค่าของการอ่านซึ่งคำถามจะชี้วัดว่าเด็กชอบหรือไม่ชอบการอ่านมากเพียงไรซึ่ง 2 องค์ประกอบนี้คือแรงจูงใจในการอ่านในองค์ประกอบความคาดหวังในตนเอง ความกระตือรือร้นของแรงจูงใจในการอ่านของวิกฟิลด์

แชมป์แมน และ เทนเมอร์ (Champman and Tunmer, 1995 อ้างถึงใน Barker and Wigfield, 1999:256) พัฒนาแบบสอบถามอัตมโนทัศน์ (Self-concept) ในการอ่านเพื่อประเมินแรงจูงใจในการอ่านเรื่องอัตมโนทัศน์ (Self-concept) ประกอบไปด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ศักยภาพในการอ่าน ความยากในการอ่าน และทัศนคติที่เกี่ยวข้องกับการอ่านทั้ง 3 องค์ประกอบนี้มีความเกี่ยวข้องกับแรงจูงใจในการอ่านในองค์ประกอบ ความคาดหวังในตนเองความท้าทายและความกระตือรือร้นของวิกฟิลด์

แมคเคนนา และคณะ (Mckenna et al., 1995 อ้างถึงใน Barker and Wigfield, 1999:256) พัฒนามาตรวัดทัศนคติในการอ่านซึ่งมีคำถามจำนวน 20 ข้อที่ประเมินว่าเด็กชอบที่จะอ่านหนังสือในโรงเรียนเพื่อความเพลิดเพลินมากน้อยเพียงไรซึ่งมาตรวัดนี้มีความสัมพันธ์กับงานเขียนของแกมเบล (Gambrel, 2001 อ้างถึงใน Barker and Wigfield, 1999:256) และมีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจในการอ่านในองค์ประกอบ คุณค่าในการอ่าน ความกระตือรือร้น ประสบการณ์ ของ วิกฟิลด์

การอ่านเพื่อความเข้าใจ

1. ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ปัจจุบันทักษะการอ่านเป็นสิ่งสำคัญเพราะเป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ และสรรพวิชาต่าง ๆ การอ่านเพื่อความเข้าใจนับว่าเป็นสิ่งสำคัญ เพราะ การอ่านมีจุดมุ่งหมายที่แท้จริงคือ มุ่งให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจเป็นสิ่งสำคัญ ถ้าผู้อ่านไม่เข้าใจสิ่งที่ตนอ่าน ก็นับได้ว่า การอ่านนั้นไม่มีประสิทธิภาพ การอ่านจึงต้องเน้นความเข้าใจเป็นพื้นฐานที่สำคัญ การอ่านอย่างเข้าใจ จะช่วยให้ผู้อ่านรู้จักคิด ตัดสินใจ แก้ปัญหาและวินิจฉัยเหตุการณ์ต่าง ๆ ในชีวิตประจำวันได้อย่าง

มีเหตุผล นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญทางการอ่านได้กล่าวถึงความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจดังนี้

แอนเดอร์สัน (Anderson, 1988:372-383) ได้กล่าวถึงการอ่านเพื่อความเข้าใจ ว่าเป็นกระบวนการค้นหาความหมายในหลายระดับ คือ ผู้อ่านจะต้องใช้ความสามารถทางภาษาในหลายระดับพร้อม ๆ กัน ตั้งแต่ระดับตัวอักษร (Graphonemic level) ระดับคำ (Morphological level) ระดับโครงสร้างไวยากรณ์ (Syntatic level) นอกจากนั้นการอ่านเพื่อความเข้าใจยังเป็นกระบวนการที่เกิดจาก ปฏิสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาและโครงสร้างของเรื่องกับความรู้เดิมของ ผู้อ่าน

สมุทฺร เซ็นเซาวิช (2530:92) ให้ความหมายของความเข้าใจในการอ่านว่า คือ ความสามารถที่อนุมานข้อสนเทศหรือความหมายอันพึงประสงค์จากสิ่งที่อ่านมาแล้วอย่างมีประสิทธิภาพมากที่สุดที่จะทำได้ความเข้าใจเป็นเรื่องที่มีความสัมพันธ์กับการศึกษาและประสบการณ์ต่าง ๆ หลาย ๆ ด้านของแต่ละคน ถือเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการอ่าน ถ้าอ่านแล้วไม่เกิดความเข้าใจใด ๆ ก็อาจกล่าวได้ว่าการอ่านที่แท้จริงยังไม่เกิดขึ้น

เยาวรีย์ ประเสริฐภักดี (2534:1) ได้กล่าวถึงการอ่านเพื่อความเข้าใจว่า การอ่านนั้น ต้องสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ไม่ใช่ความเข้าใจในสิ่งที่อ่านเพียงอย่างเดียวแต่ผู้อ่านต้องสามารถตีความ วิเคราะห์ข้อความที่อ่านว่าเป็นข้อเท็จจริงหรือข้อคิดเห็น รู้จักรวบรวมจัดระเบียบในสิ่งที่อ่าน ตลอดจนรู้จักย่อและสรุปข้อความที่อ่าน

จากที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจหมายถึง กระบวนการทางความคิดที่ใช้ความรู้ ประสบการณ์ ความสามารถต่าง ๆ ของผู้อ่านมาใช้สร้างความหมายให้เข้าใจเรื่องที่อ่านให้ตรงตามเจตนาของผู้เขียนโดยผู้อ่านจะต้องสามารถตีความและสรุปความในสิ่งที่ผู้เขียนต้องการสื่อให้ผู้อ่านรับรู้

2. องค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่าน

ความเข้าใจในการอ่าน ต้องอาศัยองค์ประกอบหลายอย่าง ซึ่งมีผู้อธิบายเกี่ยวกับองค์ประกอบที่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่านไว้ดังต่อไปนี้

แฮริส และสมิธ (Harris and Smith, 1976:235) กล่าวถึง องค์ประกอบที่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่าน ว่าประกอบไปด้วยประสบการณ์พื้นฐานของผู้อ่านความสามารถทางด้านภาษา ความสามารถในการคิด เจตคติที่มีต่อสิ่งที่อ่านและ จุดประสงค์ในการอ่าน

ฟลัด และ แลปปี้ (Flood and Lapp, 1990:490) ได้จำแนกองค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่าน ดังนี้

1. ด้านผู้อ่าน (Reader Variable) ได้แก่ อายุ ความสามารถ ความรู้สึก และแรงจูงใจ
2. ด้านบทอ่าน ได้แก่ อรรถลักษณะ (Genres) ชนิดของบทอ่าน (Type) ส่วนสำคัญของบทอ่าน (Features) การพิจารณาบทอ่าน (Considerateness)
3. ด้านบริบททางการศึกษา (Educational Context Variables) ได้แก่ สภาพแวดล้อม (Environment) งาน (Task) กลุ่มสังคม (Social Grouping) จุดประสงค์ (Purpose)
4. ด้านตัวครู (Teacher Variable) ได้แก่ ความรู้ (Knowledge) ประสบการณ์ (Experience) เจตคติ (Attitude) และแนวการสอน (Pedagogical Approach)

มิลเลอร์ (Miller, 1990:2) ได้สรุปองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเพื่อความเข้าใจออกเป็น 2 ด้าน คือ

1. ด้านตัวผู้อ่าน ซึ่งเกี่ยวข้องกับ ความรู้เดิมของผู้อ่าน ความสนใจในการอ่าน จุดประสงค์ในการอ่าน และความสามารถในการสะกดคำ
2. ด้านสิ่งที่อ่าน ซึ่งเกี่ยวข้องกับ ความยากของคำที่ใช้ ลำดับคำหรือประโยคที่ใช้ ความยาวของบทอ่าน และรูปแบบของบทอ่าน

ดวงใจ ไทยอุบุญ (2537:14) ได้แบ่งองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อความเข้าใจในการอ่านไว้ 2 ประการใหญ่ ๆ ดังนี้

1. องค์ประกอบภายใน ได้แก่

1.1 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อความพร้อมทางการอ่าน หมายถึง ความพร้อมทางด้านสุขภาพ และความสามารถในการรับสาร

1.2 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อความสามารถในการอ่าน หมายถึง ความสามารถทางสมอง ความสามารถในการใช้ภาษา ความรู้เกี่ยวกับหลักภาษาและความรู้เกี่ยวกับความหมายของคำ

1.3 พื้นฐานทางประสบการณ์ ซึ่งหมายถึงประสบการณ์ตรงเมื่อได้เรียนรู้โดยตรงจากเหตุการณ์ที่พบเห็นหรือจากการทดลอง หรือประสบการณ์ทางอ้อม โดยการเรียนรู้จากวิทยุ โทรทัศน์ หรือภาพยนตร์

1.4 ความมั่นคงทางอารมณ์ หมายถึง การมีสมาธิ และมีความมั่นคงทางอารมณ์ มีความเชื่อมั่นในตนเอง รับสารด้วยใจเป็นกลางไม่มีอคติ

1.5 สภาวะทางร่างกาย หมายถึง ผู้ที่มีสภาพร่างกายแข็งแรง มีสุขภาพดี สมองปลอดโปร่ง ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้การอ่านสัมฤทธิ์ผล

1.6 แรงจูงใจ เป็นสิ่งสำคัญ เพราะจะเป็นสิ่งเร้าให้ผู้อ่านเกิดความต้องการอยากจะอ่าน ดังนั้น ผู้เขียนจะต้องพยายามสร้างแรงจูงใจให้ผู้อ่านเกิดอารมณ์และความรู้สึกคล้อยตาม

2. องค์ประกอบภายนอก ซึ่งประกอบด้วยสิ่งต่าง ๆ ดังนี้

2.1 หนังสือ ตำรา โดยการจัดทำรูปเล่มให้กะทัดรัด มีสีสันสวยงาม น่าสนใจ ชื่อเรื่องเร้าความสนใจ

2.2 สิ่งแวดล้อมประกอบการอ่าน เช่น ห้องสมุดควรจะมีบรรยากาศสบาย การจัดวางหนังสือควรจัดวางให้นำอ่าน หยิบง่าย เป็นต้น

จากที่นักการศึกษาได้กล่าวถึงองค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจ สรุปได้ว่าการอ่านเพื่อความเข้าใจขึ้นอยู่กับองค์ประกอบหลายประการ สามารถแบ่งเป็น 2 ประเภทใหญ่ คือ

1. องค์ประกอบภายในที่มาจากตัวผู้เรียนเอง เช่น ความสามารถในการใช้ภาษา หลักภาษา ประสบการณ์เดิม อารมณ์ สติปัญญา

2. องค์ประกอบภายนอก เช่น เนื้อหาที่อ่าน ความยากง่ายของภาษาในสิ่งที่อ่าน สภาพแวดล้อมรอบตัว วัสดุที่ประกอบเป็นบทอ่าน

3. ระดับความเข้าใจในการอ่าน

ระดับความเข้าใจในการอ่านมีหลายชั้น ซึ่งมีนักการศึกษากล่าวเอาไว้ดังต่อไปนี้

ดัลแมน และคณะ (Dallman et al. 1984:408-411) แบ่งความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็น 3 ชั้น คือ

1. ชั้นความเข้าใจข้อเท็จจริง (Reading on the Factual Level) ประกอบด้วยทักษะย่อย ดังนี้

- 1.1 การรู้ความหมายของคำ (Knowing the Meaning of Words)
- 1.2 การจับใจความสำคัญ (Finding the Main Idea)
- 1.3 การเลือกรายละเอียดสำคัญ (Selecting Significant Details)
- 1.4 การดำเนินการตามคำสั่งหรือทิศทาง (Following Directions)
- 1.5 การเรียงลำดับเหตุการณ์ (Detecting the Sequence)
- 1.6 การหาความเป็นจริงจากเรื่อง (Recognizing Facts)

2. ชั้นการตีความ (Reading on the Interpretative or Inferential Level) ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้

- 2.1 การสรุปและรวบรวมเรื่องที่อ่าน (Summarize and Organize)
- 2.2 การรู้ความหมายโดยทั่วไปของเรื่องที่อ่าน (Arriving at Generalization)
- 2.3 การคาดคะเนเหตุการณ์ล่วงหน้า (Predicting outcomes)
- 2.4 การเข้าใจสำนวนภาษา (Inferring the Meaning of Figurative Language)
- 2.5 การเปรียบเทียบ (Making Comparisons)
- 2.6 การชี้อุปนิสัยของบุคคลในเรื่อง (Identifying Character Traits)

3. ชั้นการประเมินค่า (Reading on the Evaluative Level) ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้

- 3.1 การแยกความเป็นจริงกับความคิดเห็น (Differential Facts and Opinions)
- 3.2 การพิจารณาเหตุผลที่แยกได้ว่าไม่ถูกต้อง (Recognizing Fallacious Reasoning)

3.3 การพิจารณายอมรับสิ่งที่อ่านว่ามีคุณค่าพอเพียงหรือไม่ (Judging Adequacy Worth of Acceptability)

- 3.4 การชี้วัตถุประสงค์ของผู้แต่ง (Identifying Author's Purpose)

เรย์เกอร์ และเรย์เกอร์ (Raygor and Raygor, 1985:145) แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านเป็น 3 ระดับ ดังนี้

1. ความเข้าใจขั้นตัวอักษร คือ ความสามารถในการเข้าใจเรื่องของคำ และความคิดของผู้เขียน
2. ความเข้าใจขั้นตีความ คือ ผู้อ่านไม่เพียงแต่รู้สิ่งที่ผู้เขียนเขียนเท่านั้น แต่ยังสามารถโยงไปถึงความสัมพันธ์ต่าง ๆ ของเรื่องได้ สามารถเปรียบเทียบข้อเท็จจริงต่าง ๆ ในเรื่องกับประสบการณ์ส่วนตัวได้ สามารถเข้าใจลำดับเหตุการณ์ต่าง ๆ มองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผล และสามารถตีความข้อความทั่ว ๆ ไปได้
3. ความเข้าใจขั้นการนำไปใช้ คือ ผู้อ่านสามารถประเมินความคิดของผู้เขียนได้ ไม่ว่าจะผู้อ่านจะยอมรับหรือปฏิเสธความคิดเห็นนั้นก็ตาม และผู้อ่านสามารถนำความคิดนั้นไปประยุกต์ใช้กับสถานการณ์ใหม่ได้

มิลเลอร์ (Miller, 1990:1) ได้แบ่งความเข้าใจในการอ่านไว้ 4 ขั้นดังนี้

1. ขั้นความเข้าใจตามตัวอักษรหรือข้อเท็จจริง (Literal or Factual Comprehension) ประกอบด้วยทักษะย่อย
 - 1.1 บอกใจความสำคัญในแต่ละอนุเขตได้
 - 1.2 บอกรายละเอียดที่สำคัญและที่ไม่สำคัญในแต่ละอนุเขตได้
 - 1.3 เรียงลำดับเหตุการณ์ได้
 - 1.4 ปฏิบัติตามคำแนะนำได้
2. ขั้นความเข้าใจแบบตีความหรือสรุปความเห็น (Interpretation or Inferential Comprehension) ประกอบด้วยทักษะย่อย
 - 2.1 ตอบคำถามโดยใช้การตีความ
 - 2.2 อ้างอิงคำหรือสรุปความได้
 - 2.3 สามารถทำนายความได้
 - 2.4 เข้าใจอารมณ์และจุดประสงค์ของผู้เขียน
 - 2.5 ย่อความจากสิ่งที่อ่านได้
 - 2.6 เข้าใจความที่เป็นเหตุเป็นผล
 - 2.7 สรุปใจความสำคัญได้

3. **ขั้นการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ (Critical Reading)** เป็นการประเมินหรือตัดสิน สิ่งที่อ่านด้วยเกณฑ์ที่ผู้อ่านกำหนดขึ้น ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้

- 3.1 สามารถแยกแยะระหว่างข้อเท็จจริงกับการแสดงความคิดเห็นได้
- 3.2 สามารถประเมินสิ่งที่อ่านได้
- 3.3 สามารถเปรียบเทียบสิ่งที่อ่านได้
- 3.4 สามารถแปลความภาษาได้
- 3.5 สามารถบอกถึงความโน้มเอียงของผู้เขียนได้
- 3.6 สามารถบอกเทคนิคที่ผู้เขียนใช้ในงานเขียนได้

4. **ขั้นการอ่านอย่างสร้างสรรค์หรือการนำไปใช้ (Creative Reading)** เป็นการอ่านที่สามารถนำสิ่งที่ได้จากการอ่านไปประยุกต์ใช้กับชีวิตประจำวันจึงมีชื่อเรียกอีกอย่างหนึ่งว่าการอ่านประยุกต์ (Applied Reading) หรือการอ่านอย่างบูรณาการ (Integrative Reading) ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้

- 4.1 สามารถนำสิ่งที่ได้จากการอ่านมาใช้ในการแก้ปัญหาได้
- 4.2 สามารถนำกิจกรรมที่ได้จากการอ่านไปใช้ประโยชน์ได้
- 4.3 สามารถนำสิ่งที่ได้จากการอ่านมาเขียนอย่างสร้างสรรค์ได้

มณีรัตน์ สุกโชติรัตน์ (2532:54-57) ได้อธิบายระดับการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็น 4 ขั้นและจำแนกทักษะย่อย ดังนี้

1. **ขั้นการอ่านตามตัวอักษร (Literal Reading)** คือ การอ่านที่ผู้อ่านทำความเข้าใจเนื้อหาสาระที่ผู้เขียนกล่าวออกมาโดยตรง มีทักษะย่อย ดังนี้

- 1.1 การชี้คำสรรพนามที่ใช้แทนคำนาม (Identifying Pronouns and their Antecedents)
- 1.2 การหาความเป็นจริงจากเรื่อง (Recognizing Facts)
- 1.3 การไปตามทิศทาง (Following Directions)
- 1.4 การหาประโยคสำคัญ (Finding Topic Sentence)
- 1.5 การตั้งหัวข้อเรื่อง (Organizing Topic) และการเก็บใจความสำคัญ (Getting Main Ideas)
- 1.6 การเก็บรายละเอียดสำคัญ (Getting Important Details)
- 1.7 การเรียงลำดับเหตุการณ์ (Detecting the Sequences)
- 1.8 การเปรียบเทียบ (Making Comparisons)

1.9 การเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุและผล (Understanding Cause and Effect Relationship)

1.10 การระบุนิสัยของบุคคลในเรื่อง (Identifying Character Traits)

2. ขั้นการอ่านตีความ (Interpretative Reading) คือการอ่านที่ผู้อ่านต้องเสาะแสวงหาความหมายที่ซ่อนเร้นอยู่ในข้อความที่ปรากฏอยู่ ซึ่งผู้เขียนไม่ได้กล่าวออกมาโดยตรงเพื่อประเมินค่าสิ่งที่ผู้เขียนเขียน โดยใช้ความรู้และประสบการณ์รวมทั้งความสามารถในการอ่านตามตัวอักษร มีทักษะย่อย ดังนี้

2.1 การกล่าวสรุป (Drawing Conclusions)

2.2 การสรุปกฎ (Making Generalizations)

2.3 การคาดคะเนเหตุการณ์ล่วงหน้า (Anticipating Outcomes)

2.4 การเข้าใจสำนวนภาษา (Inferring the Meanings of Figurative Language)

2.5 การตั้งหัวข้อเรื่อง (Organizing Topic) และการเก็บใจความสำคัญ (Getting Main Idea)

2.6 การเก็บรายละเอียดสำคัญ (Getting Important Details)

2.7 การเรียงลำดับเหตุการณ์ (Detecting the Sequences)

2.8 การเปรียบเทียบ (Making Comparisons)

2.9 การเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุและผล (Understanding Cause and Effect Relationship)

2.10 การระบุนิสัยของบุคคลในเรื่อง (Identifying Character Traits)

3. ขั้นการอ่านโดยใช้วิจรรณญาณ (Critical Reading) คือการอ่านที่ผู้อ่านต้องใช้ความสามารถในการพิจารณาตัดสินเพื่อประเมินค่าสิ่งที่ผู้เขียนเขียน โดยใช้ความรู้และประสบการณ์รวมทั้งความสามารถในการอ่านตามตัวอักษรและอ่านตีความ

3.1 การแยกข้อเท็จจริงกับความคิดเห็น (Differentiating Facts and Opinions)

3.2 การแยกเรื่องที่เป็นจริงกับเรื่องเพ้อฝัน (Distinguishing Reality from Fantasy)

3.3 การหาเนื้อหาสาระเกี่ยวข้องหรือไม่เกี่ยวข้อง (Finding Relevant or Irrelevant Information)

3.4 การพิจารณาโฆษณาชวนเชื่อ (Detecting Propaganda)

3.5 การพิจารณาเหตุผลที่สามารถบอกได้ว่าไม่เป็นจริง (Recognizing Fallacious Reasoning)

3.6 การพิจารณาความเหมาะสมและคุณค่า การยอมรับความคิด (Judging Adequacy Worth of Acceptability)

3.7 การชี้วัตถุประสงค์ของผู้แต่ง (Identifying Author's Purposes)

3.8 การแสดงความรู้สึกและจับความรู้สึก (Ability to Express or Sense Feeling)

4. ขั้นการอ่านขั้นนำไปใช้ (Application Reading) หมายถึง การอ่านที่ผู้เรียนสามารถที่จะนำความรู้ ประสบการณ์ และข้อคิดต่าง ๆ ที่ได้จากการอ่านนั้น ไปใช้กับสถานการณ์อื่นในทำนองเดียวกันต่อไป

คู่มือ ภิรมยรัตน์ (2533:5-8) กล่าวถึงขั้นความเข้าใจในการอ่านในระดับชั้นมัธยมศึกษาไว้ดังนี้

1. ขั้นการรับรู้คำ และเข้าใจความหมายของคำในระดับมัธยมศึกษา ซึ่งต้องอาศัยบริบท โครงสร้างของคำ การพบเห็นคำต่าง ๆ ในชีวิตประจำวันและการค้นคว้าจากพจนานุกรม

2. ขั้นการอ่านเพื่อจับใจความ การทำความเข้าใจเนื้อเรื่องที่อ่านจากประโยค ข้อความ หรือย่อหน้า ต้องอาศัยการวิเคราะห์โครงสร้างประโยค ข้อความ ย่อหน้า หรือเรื่องราวนั้น ๆ จึงจะเข้าใจความหมายจากตัวหนังสือ การอ่านประเภทนี้เป็นการอ่านที่มุ่งเพื่อจับใจความทั่วไป ซึ่งแบ่งออกได้เป็น 2 อย่างคือ

2.1 ใจความสำคัญหรือใจความหลัก หมายถึง เรื่องเกี่ยวกับใคร ทำอะไร ที่ไหน อย่างไร หมายความว่าอย่างไร เป็นต้น

2.2 ใจความรอง หมายถึง รายละเอียดที่เป็นข้อมูลสนับสนุนใจความหลักให้ชัดเจนขึ้น อาจจะเป็นตัวอย่าง เหตุผล และสถานการณ์ต่าง ๆ

3. ขั้นการอ่านเพื่อการตีความ เป็นการทำความเข้าใจในระดับสูงกว่าการอ่านจับใจความ เพราะต้องอาศัยการสัมพันธ์ของใจความหลักกับใจความรองและสิ่งอ้างอิงอื่น ๆ ทำให้เกิดอนุมานความหมาย ในภาษาทั่วไป เรียกว่า ความหมายโดยนัย เช่น

3.1 การอนุมานหรือสรุปความจากเรื่องที่อ่าน

3.2 การทำนายเหตุการณ์หรือเรื่องราวที่จะเกิดขึ้น

3.3 การคัดเลือกและการจัดรวม

4. ขั้นการอ่านเพื่อขยายความเป็นการทำความเข้าใจในระดับสูงกว่าการจับใจความ แต่เป็นทักษะในกลุ่มเดียวกันกับการตีความ คือ การนำข้อมูลจากการจับใจความไปใช้กับสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกัน ผู้อ่านต้องใช้เหตุผลในเชิงเปรียบเทียบ และอนุมานจากข้อมูลเดิมถึงความหมายไปได้ของเหตุการณ์หรือเรื่องราวต่าง ๆ

5. ขั้นการอ่านเพื่อวิเคราะห์วิจารณ์ เป็นการอ่านเพื่อเลือกและประเมินซึ่งประกอบด้วยทักษะย่อยต่อไปนี้

5.1 การแยกข้อเท็จจริงและข้อคิดเห็นจากข้อความที่อ่าน

5.2 การประเมินค่าความเชื่อถือได้ของข้อมูล

5.3 การแสดงปฏิกิริยาต่อสิ่งที่อ่าน ซึ่งประกอบด้วยการใช้ปัญญา และอารมณ์ หรือความประทับใจจากข้อความที่อ่าน

5.4 การนำไปใช้

จากที่กล่าวมาข้างต้น พบว่า การแบ่งชั้นความเข้าใจในการอ่านของทุกแนวคิดมีลักษณะเหมือนกันคือ มีการแบ่งเป็นลำดับขั้นจากง่ายไปสู่ยาก หรือจากไม่ซับซ้อนไปสู่ที่ซับซ้อนขึ้น โดยเริ่มจากชั้นความเข้าใจตามตัวอักษรในบทอ่าน ระดับตีความ ไปจนถึงความเข้าใจในชั้นสูง คือ ขั้นการอ่านอย่างมีวิจารณ์ญาณ ประเมินค่าสิ่งที่อ่าน และนำคุณค่าที่ได้รับไปใช้ต่อไป

4 การประเมินผลการอ่านเพื่อความเข้าใจ

การวัดและประเมินผลการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นสิ่งสำคัญยิ่งเนื่องจากการวัดและการประเมินผลอย่างเป็นระบบ จะช่วยให้ทราบถึงระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนแต่ละคน เพื่อเป็นประโยชน์ในการวางแผนทางพัฒนาทักษะการอ่านของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพต่อผู้สอนได้มีผู้กล่าวถึงการประเมินผลความเข้าใจในการอ่านไว้ดังต่อไปนี้

ฮาฟเนอร์ และจอลลี (Hafner and Jolly, 1972:147) ได้สรุปการประเมินผลความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจให้ดูจากความสามารถต่อไปนี้

1. ตอบคำถามเกี่ยวกับข้อเท็จจริง และรายละเอียดต่าง ๆ จากเรื่องที่อ่านได้
2. เข้าใจคำชี้แจง สามารถปฏิบัติตามคำชี้แจงหรือคำแนะนำที่เขียนอธิบายได้ถูกต้อง
3. จดจำ และบรรยายสิ่งที่อ่านเป็นคำพูดของตนเองได้
4. ลำดับเหตุการณ์ของเรื่องที่อ่านได้อย่างถูกต้อง
5. แยกได้ว่ารายละเอียดตอนใดสำคัญ ตอนใดไม่สำคัญ
6. บอกได้ว่าตัวอย่างหรือคำอธิบายต่าง ๆ มีความสัมพันธ์กับเนื้อความ สำคัญตอนใดและอย่างไร
7. บอกได้ว่าประโยคใดเป็นประโยคเนื้อหาสำคัญ หรือใจความสำคัญของเรื่องที่อ่าน
8. บอกได้ว่าเนื้อหาที่อ่านมีความสัมพันธ์ กับเนื้อหาในบทความอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องอย่างไร

9. แสดงข้อสรุปของบทความที่อ่านได้อย่างถูกต้อง

10. บอกได้ว่า การเขียนบทความที่อ่านนั้น ผู้ประพันธ์มีแนวทางใดในการจัดเรียบเรียง เช่น เวลา สถานที่ หรือสาเหตุและเหตุผล เป็นต้น

11. บอกได้ว่าอะไร คือ ความหมายที่ซ่อนเร้นที่ไม่ได้แสดงไว้ในบทความ

12. บอกได้ว่า เรื่องที่อ่านมีแนวทางการดำเนินเรื่องหรือให้อารมณ์อย่างไร

13. บอกวัตถุประสงค์ที่ผู้เขียนไม่ได้แสดงไว้ได้

14. บอกได้ว่าผู้เขียนใช้ถ้อยคำเปรียบเทียบอย่างไร และมีความหมายอย่างไร

ฟินอคเชียโร และซากโกะ (Finocchiaro and Sako, 1983:97-98) กล่าวถึง แบบทดสอบที่ใช้ในการประเมินผลความเข้าใจในการอ่านมีอยู่ 3 แบบ คือ

1. แบบทดสอบอัตนัย (Subject Test) ได้แก่ แบบทดสอบความเรียง โดยให้ผู้เรียนตอบคำถามจากเรื่องที่อ่านโดยเขียนคำตอบเป็นประโยคหรือข้อความยาว ๆ

2. แบบทดสอบปรนัย (Objective Test) ได้แก่ แบบทดสอบแบบเลือกตอบ แบบถูกผิด แบบเติมคำ แบบจับคู่ เป็นต้น

3. แบบทดสอบกึ่งปรนัย (Semi-Objective Test) ได้แก่ แบบทดสอบที่ต้องการคำตอบสั้น ๆ ให้เติมหรือต่อให้สมบูรณ์ ให้คะแนนโดยครูประจำชั้น หรือผู้ทดสอบที่ความสามารถในการประเมินผล

อาร์มณี เพชรชื่น (2527, :51-56) ได้กล่าวถึงรายละเอียดเกี่ยวกับวิธีการทดสอบได้ดังต่อไปนี้

1. แบบให้เลือกคำตอบถูก มีแบบต่าง ๆ ได้แก่

1.1 แบบถูก-ผิด จะให้ผู้สอบเลือกเพียงทางใดทางหนึ่งว่า ถูกหรือ ผิด และสามารถที่จะออกข้อสอบได้อย่างรวดเร็ว วิธีการออกข้อสอบแบบนี้ให้พิจารณาเลือกข้อความที่เหมาะสมที่เป็นสาระสำคัญของเรื่องนั้น ในแต่ละเรื่องสามารถออกข้อสอบได้หลาย ๆ ข้อ ข้อควรระวัง คือ อย่าใช้ภาษาที่กำกวม ข้อเสียของแบบทดสอบนี้ คือ โอกาสที่ผู้สอบจะเดาถูกมีถึง 50% ข้อสอบแบบถูกผิด ควรนำมาใช้ในกรณีที่ข้อความนั้นมีทางเลือกที่อาจเป็นไปได้เพียง 2 ทางเท่านั้น หรือต้องการสร้างคำถามให้ได้มากข้อภายในเวลาจำกัด ซึ่งการถามมากข้อจะช่วยให้ผู้สอบเนื้อหาวิชาได้มากขึ้น

1.2 แบบเลือกตอบ ประกอบด้วยส่วนที่เป็นตัวคำถามหรือปัญหา และส่วนที่เป็นตัวเลือก ตัวเลือกที่เป็นคำตอบผิดเรียกว่า ตัวลวง อาจมีได้ตั้งแต่ 3 – 5 ตัวเลือก แต่ส่วนมาก

นิยมใช้ 4 ตัวเลือก โดยหลักการแล้วการมีตัวเลือกมา โอกาสที่จะเดาคำตอบได้ถูกก็ยิ่งน้อย ข้อสอบแบบเลือกตอบควรใช้เมื่อต้องการข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาการเรียนของนักเรียนที่ถูกต้องและเป็นข้อมูลที่มีความเชื่อมั่นสูง เพราะเป็นการวัดสมรรถภาพทางสมองขั้นสูง เช่น ความสามารถในการใช้เหตุผล การอธิบาย การทำนายเหตุการณ์ การประยุกต์หลักวิชาต่าง ๆ ข้อเสียของข้อสอบแบบเลือกตอบ คือ สร้างข้อสอบยาก ใช้เวลาในการสร้างมาก และคะแนนที่นักเรียนได้จากการตอบข้อสอบแบบนี้ บางส่วนอาจเนื่องมาจากความสามารถในการอ่าน และการเดาคำตอบ

1.3 แบบจับคู่ ประกอบด้วยส่วนที่เป็นชุดของข้อคำถามทั้งนี้เพื่อให้ระดับของการเลือกยากขึ้นและคำตอบใดที่ถูกเลือกไปจับคู่กับคำถามแล้วก็มักจะไม่ใช้กับคู่อื่นอีก ข้อสอบแบบจับคู่เหมาะที่จะนำมาใช้เมื่อต้องการหาความสัมพันธ์ของเรื่องราว คำตอบทั้งหมดเป็นตัวเลือกที่ถูกหรือมีเหตุผลทุกข้อ

2. แบบให้เขียนบรรยาย แบ่งออกได้ดังนี้

2.1 แบบเติมคำหรือข้อความ ซึ่งเป็นข้อความที่ไม่สมบูรณ์ ผู้ตอบต้องเขียนเติมให้สอดคล้องกับข้อความที่ระบุไว้ให้ถูกต้องตามหลักวิชา จะเติมคำสั้นหรือยาวเพียงใดให้อยู่ในดุลพินิจของผู้ตอบ การให้คะแนนจึงลำบากไม่น้อย ถ้าคำถามไม่รัดกุมหรือคิดได้หลายแง่มุม ผู้ตอบอาจตอบคลาดเคลื่อนจากเป้าหมายที่วางเอาไว้ก็ได้ ข้อสอบแบบนี้มีข้อดีคือ ลดโอกาสที่นักเรียนจะเดาคำตอบได้ และเหมาะที่จะใช้วัดความสามารถในการระลึกถึงเรื่องราวที่ผ่านมา

2.2 แบบบรรยายหรือความเรียง ข้อสอบแบบนี้เป็นข้อสอบที่รู้จักกันมานานในลักษณะที่เป็นข้อสอบอัตนัยซึ่งต้องการให้ผู้ตอบแสดงความคิดเห็น วิพากษ์วิจารณ์อย่างอิสระเสรีอันเป็นการแสดงออกซึ่งความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ของผู้ตอบ อย่างไรก็ตามการที่ผู้ตอบจะแสดงออกซึ่งความคิดดังกล่าวได้หรือไม่นั้นก็ขึ้นอยู่กับลักษณะขอบเขตและทิศทางของข้อคำถาม การออกข้อสอบแบบนี้สามารถออกได้ในเวลาที่จำกัดเวลาสำหรับสอบจะเป็นสิ่งจำกัดให้ใช้คำถามได้น้อยข้อ ดังนั้นการสอบวัดอาจจะไม่ครอบคลุมหลักสูตร ทำให้ขาดความเที่ยงตรงทางด้านเนื้อหา นอกจากนั้นแล้วการตรวจให้คะแนนก็ให้คะแนนโดยความยุติธรรมยาก เพราะความรู้สึกความคิดเห็นส่วนตัวของผู้ตรวจเข้ามาเกี่ยวข้องตลอดเวลา ทำให้คะแนนขาดความเป็นปรนัย

จากลักษณะแบบทดสอบที่ใช้ในการประเมินผลความเข้าใจในการอ่านที่กล่าวมานั้น เมนเซน (Medsen, 1983:80) ได้สรุปถึงข้อดีของแบบทดสอบปรนัยชนิดเลือกต่อ ๆ ว่าเป็นแบบทดสอบที่ง่ายต่อการตรวจให้คะแนน เพราะมีคำตอบที่แน่นอนและสามารถประเมินผู้เรียนได้ทุกระดับชั้น ซึ่งตรงกับที่ สุนิย์ สิงห์ประไพ (2534:44) กล่าวว่า การวัดความเข้าใจในการอ่านนิยมใช้แบบทดสอบแบบปรนัยชนิดเลือกตอบ (Multiple Choice) ทั้งนี้เพราะการตรวจให้คะแนนสะดวก

รวดเร็ว มีความเที่ยงตรงต่อการคิดค่าคะแนนใครเป็นผู้ตรวจก็ได้ คะแนนจะออกมาเป็นผลที่เที่ยงตรง เหมือนกันทุกประการ

อย่างไรก็ตามเมเดนเซน (Medsen, 1983:97) ได้กล่าวถึงข้อด้อยของ แบบทดสอบชนิดนี้ว่าการสร้างแบบทดสอบปรนัยที่ดีนั้นต้องใช้เวลา

จากที่กล่าวมานั้น เมื่อเปรียบเทียบข้อดีและข้อด้อยของแบบทดสอบปรนัยแล้ว โดยเฉพาะการตรวจให้คะแนนมีความเป็นปรนัยสูง ซึ่งส่งผลต่อการแปรผลของการทดสอบได้เที่ยงตรงนั้นจึงเป็นเหตุให้แบบทดสอบปรนัยมีความเหมาะสมต่อการนำไปใช้ทดสอบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

5. เกณฑ์การวัดความเข้าใจในการอ่าน

การวัดความเข้าใจในการอ่านจากแบบทดสอบ มีผู้ให้เกณฑ์การวัดความเข้าใจในการอ่านไว้หลายท่านด้วยกัน ดังนี้

เบทส์ (Betts, 1957:87) กำหนดเกณฑ์ในการวัดความเข้าใจในการอ่านจากผลการทดสอบ ดังนี้

1. ขั้นการอ่านอิสระ ผู้เรียนอ่านเองและเข้าใจเนื้อหาส่วนใหญ่ที่อ่าน โดยผู้เรียนต้องได้คะแนนความเข้าใจจากการตีความ ร้อยละ 90 ขึ้นไป
2. ขั้นการอ่านตามที่สอน ผู้เรียนสามารถอ่านเองได้แต่ผู้สอนต้องอธิบายข้อความบางตอนให้ผู้เรียนฟัง ขั้นนี้ครูเป็นผู้สอนและผู้เรียนอ่านเอง ผู้เรียนต้องได้คะแนนความเข้าใจ การตีความ ร้อยละ 75 ขึ้นไป
3. ขั้นการอ่านที่คับข้องใจ ผู้เรียนอ่านข้อความด้วยความยากลำบาก ต้องได้คะแนนความเข้าใจการตีความ ร้อยละ 50 หรือต่ำกว่า

นอกจากนี้แล้ว กระทรวงศึกษาธิการ (2535:24) ได้กำหนดระดับผลการเรียนจากคะแนนในการทดสอบไว้ ดังนี้

ระดับผลการเรียน	ความหมาย	ช่วงคะแนนเป็นร้อยละ (โดยประมาณ)
4	ดีมาก	80-100
3	ดี	70-79
2	ปานกลาง	60-69
1	ผ่านเกณฑ์ขั้นต่ำที่กำหนด	50-59
0	ต่ำกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำ	0-49

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยในประเทศ

1. แรงจูงใจในการอ่าน

ยุวณูช วิพชานานนท์ (2537:65-66) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความถนัดทางภาษา ทักษะคิดต่อการอ่านแรงจูงใจในการอ่านกับความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 เขตกรุงเทพมหานคร โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความถนัดทางภาษา ทักษะคิดต่อการอ่าน แรงจูงใจในการอ่านกับความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 เขตกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนรายวิชา ภาษาอังกฤษ อ.411 และ อ.431 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2534 ในโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดกองการมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ กรุงเทพมหานคร จำนวน 416 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบทดสอบความถนัดทางภาษา แบบสอบถามทักษะคิดต่อการอ่านภาษาอังกฤษ แบบสอบถามแรงจูงใจในการอ่านภาษาอังกฤษ และแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า ความถนัดทางภาษาและทักษะคิดต่อการอ่านภาษาอังกฤษ เป็นองค์ประกอบที่มีความสัมพันธ์กับความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 อีกทั้งทักษะคิดต่อการอ่านภาษาอังกฤษ กับแรงจูงใจในการอ่านเป็นตัวแปรที่ไม่เป็นอิสระต่อกัน

2. การอ่านเพื่อความเข้าใจ

- กาญจนพรรณ ธรรมาธิวัฒน์ (2537:77-79) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ผลของวิธีสอนตามแนวการกระตุ้นให้เด็กเรียนตามความคาดหวังของตนเองที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านภาษาไทย เพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านดงขุย จังหวัดเพชรบูรณ์ จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 30 คน กลุ่มทดลองได้รับการสอนด้วย วิธีสอนตามแนวการกระตุ้นให้เด็กเรียนตามความคาดหวังของตนเองและกลุ่มควบคุมเรียนด้วย วิธีเรียนแบบปกติ ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจของกลุ่มที่เรียน โดยใช้แนวการกระตุ้นให้เด็กเรียนตามความคาดหวังของตนเองสูงกว่ากลุ่มที่เรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

กิ่งดาว กลิ่นจันทร์ (2537:69-72) ได้ทำการวิจัยเรื่องผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนดอนเมืองทหารอากาศบำรุง กรุงเทพมหานคร จำนวน 90 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 40 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกทักษะการอ่านด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกม ส่วนกลุ่มควบคุมฝึกทักษะการอ่านด้วยวิธีการเรียนตามคู่มือครู ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมจะมีความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยสูงกว่านักเรียนในกลุ่มที่เรียนตามคู่มือครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และหลังจากทดลองนักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมจะมีความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยสูงกว่าก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

มาลี นรสิงห์ (2537:117-120) ได้ทำการวิจัยเรื่องการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือระหว่างกลุ่มที่ใช้กิจกรรมการเขียนและไม่ใช้กิจกรรมการเขียน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบ

ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ระหว่างกลุ่มที่เรียนแบบร่วมมือโดยใช้กิจกรรมการเขียนและกลุ่มที่เรียนแบบร่วมมือโดยไม่ใช้กิจกรรมการเขียน 2) เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ระหว่างก่อนและหลังการทดลองในกลุ่มเดียวกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนบ้านหมอ “พัฒนราษฎร์” จังหวัดสระบุรี จำนวน 64 คน แบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 32 คน กลุ่มทดลองที่เรียน เรียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือโดยใช้กิจกรรมการเขียน กลุ่มทดลองที่ 2 เรียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือโดยไม่ใช้กิจกรรมการเขียน ผลการวิจัยพบว่าความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนที่เรียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือโดยใช้กิจกรรมการเขียนและไม่ใช้กิจกรรมการเขียนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

ยุพียง เทพอาภรณ์ (2537:72-73) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การอ่านภาษาไทยของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น เขตการศึกษา 11 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาระดับความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น เขตการศึกษา 11 ในโรงเรียนที่มีขนาดใหญ่พิเศษ ใหญ่ กลาง และเล็ก ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 1,080 คน ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ เขตการศึกษา 11 จำนวน 12 โรงเรียน เป็นโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษและใหญ่ 3 โรงเรียน โรงเรียนขนาดกลาง 6 โรงเรียน และโรงเรียนขนาดเล็ก 3 โรงเรียน โดยใช้วิธีสุ่มอย่างง่าย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านภาษาไทย ซึ่งผู้วิจัยสร้างและนำไปทดสอบกับนักเรียนที่เป็นตัวอย่างประชากรด้วยตนเอง แล้วนำคะแนนที่ได้จากการทดสอบมาวิเคราะห์หาค่ามัชฌิมเลขคณิต และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิจัยพบว่านักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นมีค่ามัชฌิมเลขคณิตของความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยต่ำกว่าเกณฑ์ที่กำหนด คือ ร้อยละ 75

ดารณี สมบูรณ์อนุกุล (2539:113-118) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างความรู้เกี่ยวกับลักษณะโวหารและความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจกับความสามารถในการเขียนภาษาไทย ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรุงเทพมหานคร ตัวอย่างประชากร คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรุงเทพมหานคร จำนวน 400 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบทดสอบความรู้เกี่ยวกับลักษณะโวหาร แบบสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ แบบสอบวัด

ความสามารถในการเขียนภาษาไทย ผลการวิจัยพบว่า ความรู้เกี่ยวกับลักษณะโวหารมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ความรู้เกี่ยวกับลักษณะโวหารมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการเขียนภาษาไทย ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการเขียนภาษาไทย ความรู้เกี่ยวกับลักษณะโวหารและความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการเขียนภาษาไทย อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

สุทธิรัตน์ คงไทย (2539:31) ได้ทำการวิจัยเรื่องการพัฒนาทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจด้วยวิธีการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ ศึกษาเปรียบเทียบพัฒนาการทางการอ่านเพื่อความเข้าใจ และความสนใจในการอ่านระหว่างนักเรียนสองกลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษาและวิธีการสอนแบบปกติ กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนพลับพลาชัยพิทยาคม อำเภอพลับพลาชัย จังหวัดบุรีรัมย์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านเพื่อความเข้าใจ แผนการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษา แผนการสอนแบบปกติ และแบบวัดความสนใจในการอ่าน ผลการวิจัยพบว่าพัฒนาการทางการอ่านเพื่อความเข้าใจของกลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษาและกลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ .01 โดยกลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษาพัฒนาการทางการอ่านเพื่อความเข้าใจสูงกว่ากลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติ อีกทั้งความสนใจในการอ่านของกลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษาและกลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .01 โดยกลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษามีความสนใจในการอ่านสูงกว่ากลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติ

เย็นจิตต์ ศรีใจงาม (2540:75-77) ได้ทำการวิจัย เรื่องความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ การเขียนความเรียง และการแต่งคำประพันธ์ภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร โดยมีวัตถุประสงค์ในการวิจัยดังนี้ 1) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และการเขียนความเรียงภาษาไทย ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร 2) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และการแต่งคำประพันธ์ภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา

กรุงเทพมหานคร 3) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเขียนความเรียงและการแต่งคำประพันธ์ภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร 4) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจการเขียนความเรียงและการแต่งคำประพันธ์ภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัย ครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร จำนวน 400 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย มี 3 ฉบับคือ แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทย แบบทดสอบวัดความสามารถในการแต่งคำประพันธ์ภาษาไทย ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทย ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความสามารถในการแต่งคำประพันธ์ภาษาไทย ความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทยมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความสามารถในการแต่งคำประพันธ์ภาษาไทย ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทยมีความสัมพันธ์ทางบวกกับ ความสามารถในการแต่งคำประพันธ์ภาษาไทยอย่างมีนัยทางสถิติ 0.01

หิรัญญา อุปถัมภ์ (2540:39-41) ได้ทำการวิจัย เรื่อง การพัฒนาทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ด้วยวิธีการสอนแบบ OK5R โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาพัฒนาการในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการสอนแบบ OK5R กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนแม่จันวิทยาคม อำเภอแม่จัน จังหวัดเชียงราย ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2540 จำนวน 1 ห้องเรียน 45 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แผนการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจ ประกอบด้วยหน่วยการสอน 5 หน่วย ได้แก่ การจับใจความสำคัญ การแปลความ การตีความ การขยายความ และความเข้าใจในการอ่าน รวมทั้งสิ้นจำนวน 10 แผน แผนละ 2 คาบ คาบละ 50 นาที และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจมีทั้งหมด 40 ข้อ มีความเชื่อมั่นเท่ากับ .82 เก็บรวบรวมข้อมูลโดยการทดสอบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนก่อนและหลังการสอนแบบ OK5R วิเคราะห์ข้อมูลโดยการทดสอบค่าที (t-test) ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนแบบ OK5R มีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจหลังการสอนสูงกว่าก่อนการสอนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ขวัญหทัย สมัครคุณ (2541:96-97) ได้ทำการวิจัยเรื่องผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและความคงทนในการเรียนของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนแบบร่วมมือแบบกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกัน เรียนแบบ ร่วมมือแบบแบ่งกลุ่มผลประโยชน์ และเรียนแบบปกติ 2) เพื่อศึกษาปฏิริยาสัมพันธ์ระหว่างวิธีการเรียนกับระดับความสามารถทางการเรียนภาษาไทยที่มีต่อความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจของนักเรียน 3) เพื่อเปรียบเทียบความคงทนในการเรียนของการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนแบบร่วมมือแบบกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกัน เรียนแบบร่วมมือแบบแบ่งกลุ่ม ผลสัมฤทธิ์ และเรียนแบบปกติ ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ซึ่งกำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2541 โรงเรียนนารีอนุกุล จังหวัดอุบลราชธานี จำนวน 3 ห้องเรียน ห้องละ 40 คน เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลครั้งนี้คือ แบบทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจ เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองคือ แผนการสอนการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจ จำนวน 3 ชุด ๆ ละ 12 แผน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือแบบกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกัน และเรียนแบบร่วมมือแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์มีความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจสูงกว่านักเรียนที่เรียนแบบปกติ โดยนักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือแบบกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกันมีความสามารถทางภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือแบบกลุ่มผลประโยชน์อีกทั้งปฏิริยาสัมพันธ์ระหว่างวิธีการเรียนมีผลต่อความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ กล่าวคือ กลุ่มความสามารถด้านการเรียนภาษาไทย ทั้ง สูง กลาง ต่ำ การเรียนแบบกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกัน และเรียนแบบร่วมมือ ผลสัมฤทธิ์ มีความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจสูงกว่าเรียนแบบปกติ อีกทั้งยังมีความคงทนในการเรียนสูงกว่าด้วย ในอย่างมีนัยทางสถิติที่ระดับ 0.05

จิตราภรณ์ ดั่งชุมพล (2543:71-73) ได้ทำการวิจัยเรื่องผลของการใช้กระบวนการสอนอ่านแบบปฏิบัติการที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยและทัศนคติต่อการอ่านภาษาไทย ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 กรุงเทพมหานคร วัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อศึกษาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนด้วยกระบวนการอ่านแบบปฏิบัติการ 2) เพื่อศึกษาทัศนคติในการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนด้วยกระบวนการอ่านแบบปฏิบัติการ

3) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนด้วยกระบวนการอ่านแบบปฏิบัติการกับวิธีการสอนปกติ 4) เพื่อเปรียบเทียบทัศนคติต่อการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนด้วยกระบวนการอ่านแบบปฏิบัติการกับวิธีการสอนปกติ ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา โรงเรียนพระโขนงพิทยาลัย กรุงเทพมหานคร จำนวน 56 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แผนการสอน 2 ชุด คือ แผนการสอนโดยใช้วิธีการสอนด้วยกระบวนการอ่านแบบปฏิบัติการ และแผนการสอนโดยใช้วิธีการสอนปกติ และแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยฉบับหลังการทดลอง และแบบสอบถามทัศนคติต่อการอ่านภาษาไทย แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทย ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนอ่านแบบปฏิบัติการมีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจอยู่ในระดับดีมาก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนอ่านแบบปฏิบัติการมีทัศนคติต่อการอ่านภาษาไทยอยู่ในระดับดี นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการสอนอ่านแบบปฏิบัติการมีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการสอนอ่านแบบปฏิบัติการมีทัศนคติต่อการอ่านภาษาไทย แตกต่างจากนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีปกติ

งานวิจัยต่างประเทศ

1. แรงจูงใจในการอ่าน

วิกฟิลด์และเกอรัธรี (Wigfield and Guthrie, 1995) ทำการวิจัยแบบสอบถามแรงจูงใจในการอ่านซึ่งเป็นการศึกษาแบบสอบถามแรงจูงใจในการอ่านเป็นครั้งแรก วัดอุปประสงค์เพื่อประเมินค่าแรงจูงใจในการอ่าน 11 องค์ประกอบ จำนวน 82 ข้อ ซึ่งสร้างขึ้นจากความต้องการที่จะพัฒนามาตรวัดแรงจูงใจในการอ่านแต่ละองค์ประกอบ ตัวอย่างประชากร คือ นักเรียน เกรด 4 และเกรด 5 จำนวน 105 คน ในรัฐแมริแลนด์ทางตอนใต้ การวิเคราะห์ที่ตัวแปรพบว่ามีหลายองค์ประกอบที่เสนอนั้นวัดได้ไม่ชัดเจนนัก องค์ประกอบที่ความชัดเจนได้แก่ การตอบสนองทางสังคม ความคาดหวังของผู้อื่น การหลบเลี่ยงงาน ความคาดหวังในตนเอง การตระหนักรู้ ความท้าทาย ความกระตือรือร้น และประสบการณ์ ส่วนด้านความสัมพันธ์กับที่พบว่า องค์ประกอบความคาดหวังในตนเอง ความท้าทาย ความกระตือรือร้น ความตระหนักรู้ การตอบสนองทางสังคมและความคาดหวังของผู้อื่นมีความสัมพันธ์กับความถี่ในการอ่านหนังสือของนักเรียน

วิกฟิลด์และคณะ (Wigfield et al, 1996:10-18) ได้ทำการวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของแรงจูงใจในการอ่าน ความถี่และความสามารถในการอ่านของนักเรียนเกรด 5 และ เกรด 6 จำนวน 650 คน วัตถุประสงค์ในการวิจัย คือ(1)ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของแรงจูงใจในการอ่าน ความถี่และความสามารถในการอ่านของนักเรียนเกรด 5 และ เกรด 6 (2) ประเมินค่าแรงจูงใจในการอ่านแต่ละองค์ประกอบ ตัวอย่างประชากร คือนักเรียนเกรด 5และเกรด6 โดยตัวอย่างประชากรมีหลากหลายเชื้อชาติ เป็นนักเรียนชาวแอฟริกัน-อเมริกันร้อยละ45 ยุโรป-อเมริกันร้อยละ53 และชนชาติอื่นๆอีกร้อยละ 2 โดยแบ่งนักเรียนเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 325 คน นักเรียนที่เป็นกลุ่มทดลอง จะต้องเข้าร่วมหลักสูตรวรรณกรรม (Rich Literature-Based Curriculum) ที่เรียกว่าหลักสูตร The Junior Great Books (JGB) ซึ่งลักษณะหลักสูตรนี้จะให้นักเรียนได้อยู่กับวรรณกรรมต่าง ๆ หลากหลายประเภท และเปิดโอกาสให้นักเรียนได้มีโอกาสถกเถียงกับครูและเพื่อนร่วมชั้น เกี่ยวกับวรรณกรรมนั้น ๆ และเขียนความคิดเห็นของตนเองเกี่ยวกับวรรณกรรมเรื่องนั้น ๆ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ 1) แบบสอบถามองค์ประกอบของแรงจูงใจในการอ่าน (MRQ) จำนวน 54 ข้อ 2) แบบทดสอบความสามารถในการอ่าน (Gates-MacGinitie) 3) แบบสอบถามความถี่ในการอ่านวรรณกรรม วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงโครงสร้าง (Confirmatory Factor Analyses) การประเมินแรงจูงใจในการอ่านแต่ละองค์ประกอบ ผลการวิจัยพบว่า ทุกองค์ประกอบมีความชัดเจนและมีค่าความตรง คงที่ภายใน (Internal Consistency Reliability)อยู่ในเกณฑ์ดี และแรงจูงใจในการอ่าน ได้แก่ ความคาดหวังด้วยตัวเอง การท้าทาย การหลบหลีกงาน ความอยากรู้อยากเห็น ประสบการณ์ ความสำคัญในการอ่าน การตระหนักรู้ การแข่งขัน ผลการเรียนรู้ การตอบสนองทางสังคม ความถี่และความสามารถในการอ่านมีความสัมพันธ์กันในทางบวกยกเว้นการหลบหลีกงานซึ่งเป็นองค์ประกอบของแรงจูงใจในการอ่านมีความสัมพันธ์ทางลบ

วิกฟิลด์และเกอรัธรี (Wigfield and Guthrie,1997:420-432) ทำการวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจในการอ่านกับปริมาณและความหลากหลายในการอ่านของนักเรียนเกรด 4 และ เกรด 5 วัตถุประสงค์ในการวิจัยคือ ศึกษาแรงจูงใจในการอ่านและความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจในการอ่านกับปริมาณและความหลากหลายในการอ่านของกลุ่มตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามแรงจูงใจในการอ่าน ตัวอย่างประชากร คือนักเรียน เกรด 4และ เกรด 5 เป็นชายจำนวน 58 คน เป็น หญิง จำนวน 47 คน รวม 105 คน ผลการวิจัยพบว่า องค์ประกอบของแรงจูงใจในการอ่าน ได้แก่ การตอบสนองทางสังคม

ความคาดหวังในตนเอง ความกระตือรือร้น ประสบการณ์ การตระหนักรู้ คะแนน และความสำคัญ ของกำรอ่านมีความสัมพันธ์อย่างสูงกับปริมาณและความหลากหลายในการอ่านของกลุ่มตัวอย่าง จึงกล่าวได้ว่า แรงจูงใจภายในในการอ่านมีความหลากหลายและแรงจูงใจเป็นตัวชี้วัดที่สำคัญที่จะ ทำนายปริมาณและความหลากหลายในการอ่านของเด็ก แรงจูงใจภายในเป็นตัวทำนายเกี่ยวกับการ อ่านได้ดีกว่าแรงจูงใจภายนอก แรงจูงใจในเกี่ยวกับการอ่านของเด็กหญิงและเด็กชายมีความ แตกต่างกันโดยเด็กหญิงจะมีแรงจูงใจในเกี่ยวกับการอ่านสูงกว่าเด็กชายในทางบวก

ฮุสเซน (Hussien,1998:59-07A)ทำการวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจใน การอ่านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนอนุบาลจนถึงนักเรียนเกรด 3 โดยศึกษาจาก คะแนนเฉลี่ย ความข้องเกี่ยวกับผู้ปกครอง เพศ นักเรียนที่อาศัยอยู่ในเมืองและนักเรียนที่อาศัยอยู่ ในชนบท วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจในการอ่านของนักเรียนกับ (1) ความข้องเกี่ยวกับผู้ปกครอง (2) เพศ และ (3) ที่ตั้งของที่อยู่อาศัย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย มี 3 ฉบับ คือ แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการอ่าน (Wide Range Achievement Reading Test 3) แบบสอบถามเกี่ยวกับผู้ปกครอง ซึ่งแบบสอบถามนี้จะสอบถามเกี่ยวกับพฤติกรรมกาอ่านของ นักเรียนและผู้ปกครองที่เกิดขึ้นภายในครอบครัวแบบสอบถามครูซึ่งมีเนื้อหาเกี่ยวกับ พฤติกรรมกาอ่านของนักเรียนภายในห้องเรียน ตัวอย่างประชากร คือ นักเรียนอนุบาลถึงเกรด 3 ในโรงเรียนของรัฐบาลในมลรัฐจอร์เจียตะวันออก ผลการวิจัยพบว่าแรงจูงใจในการอ่านของ นักเรียนมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติและยังพบอีกว่า แรงจูงใจในการอ่านของนักเรียนที่อาศัยอยู่ในชนบทมีแรงจูงใจในการอ่านมากกว่านักเรียนที่อาศัย อยู่ในเมือง

เบอร์เกอร์และวิกฟิลด์ (Baker and Wigfield,1999:252-277) ทำการวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจในการอ่าน กิจกรรมกาอ่าน และผลสัมฤทธิ์ทางการอ่าน วัตถุประสงค์ในการวิจัยคือ การประเมินค่าแรงจูงใจในการอ่านว่ามีความสัมพันธ์กับกิจกรรม การอ่านและ ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่าน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามแรงจูงใจใน การอ่าน (MRQ) จำนวน 54 ข้อ แบบสอบถามกิจกรรมกาอ่าน แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทาง การอ่าน ตัวอย่างประชากร คือ นักเรียนเกรด 5 และเกรด 6 ทั้งนักเรียนอเมริกัน แอฟริกัน-อเมริกัน และเชื้อชาติอื่นๆ ที่อาศัยอยู่ในเมือง วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงโครงสร้าง (Confirmatory Factor Analyses) เพื่อยืนยันว่าองค์ประกอบของแรงจูงใจในการอ่านที่นำเสนอ

นั้นมีความน่าเชื่อถือ ผลการวิจัยพบว่า แรงจูงใจในการอ่านแต่ละองค์ประกอบมีความสัมพันธ์กับกิจกรรมการอ่าน และผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านในทางบวก ยกเว้นองค์ประกอบการหลบเลี่ยงงานมีความสัมพันธ์กับ กิจกรรมการอ่าน และผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านในทางลบ ปัจจัยด้านเพศและเชื้อชาติมีอิทธิพลต่อค่าเฉลี่ยของแรงจูงใจในแต่ละองค์ประกอบ โดยเด็กหญิงและชาวอัฟริกันอเมริกันมีแรงจูงใจในการอ่านสูงกว่านักเรียนผิวขาว นักเรียนเกรด 5 และ เกรด 6 มาจากครอบครัวที่มีรายได้น้อยจนถึงปานกลางมีค่าเฉลี่ยของแรงจูงใจในการอ่านไม่แตกต่างกัน หลังจากนั้นวิเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์เชิงกลุ่ม (Cluster Analyses) เพื่อแสดงให้เห็นว่านักเรียนทุกกลุ่มมีแรงจูงใจในการอ่านสัมพันธ์กับกิจกรรมการอ่านและผลสัมฤทธิ์ทางการอ่าน

คเนลล์(Knell,1999:60-06A) ทำการวิจัยเรื่อง การประเมินแรงจูงใจในการอ่านโดยตรวจสอบแรงกระตุ้นภายในและภายนอก ครู ผู้ปกครอง ทัศนคติ สภาพแวดล้อมภายในห้องเรียน และบทบาททางเทคโนโลยีที่มีต่อแรงจูงใจในการอ่านของนักเรียนเกรด 2 วัดดูประสงค์ เพื่อศึกษาคุณภาพของตัวแปรภายในโรงเรียนและที่บ้านว่ามีอิทธิพลต่อแรงจูงใจในการอ่านของนักเรียนเกรด 2 การวิจัยในครั้งนี้เป็นการศึกษารายกรณี เครื่องมือใช้ในการวิจัย ได้แก่แบบสังเกตแบบสัมภาษณ์ ซึ่งจะประกอบด้วยแบบสัมภาษณ์กรณีศึกษา แบบสัมภาษณ์ครูประจำชั้น แบบสัมภาษณ์ผู้ช่วยบรรณารักษ์ แบบสัมภาษณ์ผู้ช่วยห้องปฏิบัติการคอมพิวเตอร์ และแบบสัมภาษณ์มารดาของนักเรียนที่เป็นกรณีศึกษา การสังเกตจะสังเกตกรณีศึกษา ภายในห้องเรียน และห้องสมุดโรงเรียน โดยกรณีศึกษาจะถูกสังเกตและถูกสัมภาษณ์เป็นระยะเวลา 4 สัปดาห์ การสังเกตนั้นจะมุ่งเน้นปฏิกริยาภายในห้องเรียน กิจวัตร ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ภาษา และกิจกรรมในชั้นเรียน การแปลความปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อหนังสือ เทคโนโลยีที่ใช้ ทัศนคติ การกระตุ้นแรงจูงใจภายในและภายนอก และกิจกรรมการเขียน ซึ่งคาดว่าจะมีอิทธิพลต่อกรณีศึกษา แบบสัมภาษณ์รวมถึงคำถามที่เกี่ยวกับทัศนคติที่เกี่ยวกับการอ่าน การใช้แรงกระตุ้นภายในและแรงกระตุ้นภายนอก บทบาททางเทคโนโลยี หนังสือและนิสัยรักการอ่าน คุณค่าและมโนทัศน์ที่มีต่อตนเองว่าเป็นนักอ่านประเภทใด ผลการวิจัยพบว่าคุณค่าจากการอ่านที่ได้รับจากผู้ปกครองมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจในการอ่านของกรณีศึกษามากที่สุด การเข้าถึงสิ่งที่อ่านภายในชั้นเรียนมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจในการอ่านและครูมีส่วนในการสนับสนุนแรงจูงใจในการอ่านและเป็นผู้มีส่วนสำคัญในการกระตุ้นให้นักเรียนเกิดความปรารถนาที่จะอ่าน การใช้แรงจูงใจภายนอก เช่นการให้รางวัล หรือสิ่งล่อใจอื่น ๆ มีความสำคัญน้อยที่สุดในการเกิดแรงจูงใจในการอ่านของกรณีศึกษา

คโนลล์ (Knoll,2000:3038-05A) ทำการวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจในการอ่านกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนเกรด 10 วัตถุประสงค์ เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจในการอ่านกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนเกรด 10 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและแบบสอบถามแรงจูงใจในการอ่าน ตัวอย่างประชากร คือนักเรียนเกรด 10 โรงเรียน West Ottawa High School ในเมืองฮอนท์แลนด์ มลรัฐมิชิแกน ผลการวิจัยพบว่าแรงจูงใจในการอ่านกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนเกรด 10 มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เซนเดอร์ (Sender, 20001: 62-02A) ทำการวิจัยเรื่องการเปรียบเทียบแรงจูงใจในการอ่านระหว่างนักเรียนปกติ (non-LRD) กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่าน(LRD) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามแรงจูงใจในการอ่าน (MRQ) ของวิกฟิลด์ ตัวอย่างประชากรคือนักเรียนปกติ (non-LRD) กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่าน(LRD) เกรด 4 และ เกรด 5 ผลการวิจัยพบว่านักเรียนเกรด 4 มีแรงจูงใจในการอ่านสูงกว่านักเรียนเกรด 5 นักเรียนปกติ (non-LRD) มีแรงจูงใจในการอ่านได้แก่ ความคาดหวังในตนเอง(Efficacy) และความท้าทาย (Challenge) สูงกว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่าน(LRD) ขณะที่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่านมีแรงจูงใจในการอ่านองค์ประกอบความคาดหวังของผู้อื่น (Compliance) สูงกว่านักเรียนปกติ (non-LRD)

โคเวซ (Kovach,2001:62-04 A) ทำการวิจัยเรื่องแรงจูงใจในการอ่านและชนิดของรางวัลตามสมมุติฐาน วัตถุประสงค์การวิจัย เพื่อศึกษาผลกระทบของรางวัล 3 ชนิด ได้แก่ หนังสืออาหารและคำชมเชยที่มีต่อแรงจูงใจในการอ่าน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย แบบสอบถามแรงจูงใจในการอ่าน (MRQ) ของวิกฟิลด์ และคำถามปลายเปิดและปลายปิดเกี่ยวกับความชอบและไม่ชอบการอ่านของนักเรียน แบบสัมภาษณ์ครูผู้สอน ตัวอย่างประชากร คือ นักเรียนเกรด 4 จำนวน 123 คน การเก็บข้อมูลจะกระทำโดยให้นักเรียนทำแบบสอบถามแรงจูงใจในการอ่านและตอบคำถามปลายเปิดและปลายปิดแล้วนักเรียนจะได้รับการสอนที่มีการให้รางวัลเป็นสิ่งล่อใจเป็นระยะเวลา 6 สัปดาห์ ข้อมูลในเรื่องผลกระทบที่ได้จากรางวัลต่างชนิดกันในการเรียนการสอนภายในห้องเรียนจะได้รับจากครูผู้สอน ผลการวิจัยพบว่า ชนิดของรางวัลไม่มีผลกระทบต่อแรงจูงใจในการอ่าน

2. การอ่านเพื่อความเข้าใจ

- สเลเทอร์ (Slater, 1985:712-718) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ผลของการสอนเกี่ยวกับลักษณะโหวหาร ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ซึ่งทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 9 จำนวน 224 คน โดยแบ่งเป็นนักเรียนที่มีระดับ ความสามารถเก่ง ปานกลาง และอ่อน นักเรียนในแต่ละกลุ่มระดับความสามารถได้ถูกแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 32 คน ที่เรียนด้วยการสอนเกี่ยวกับลักษณะโหวหาร ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองมีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ออสแมน (Osman, 1986:3667-A) ได้ทำการวิจัยเรื่ององค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อความเข้าใจในการอ่านความเรียงของผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อความเข้าใจในการอ่านความเรียงของ ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง ของกลุ่มตัวอย่างที่มีวัฒนธรรมแตกต่างกัน กลุ่มตัวอย่างคือ ชาวมาเลเซียและชาวจีน พร้อมทั้งศึกษาบทบาทโครงสร้างความรู้เดิมทางวัฒนธรรมที่มีต่อการตอบคำถามที่ปรากฏในเนื้อเรื่องและไม่ปรากฏในเนื้อเรื่อง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับ 6 จากโรงเรียนมัธยมศึกษาในมาเลเซียจำนวน 60 คน ซึ่งเป็นนักเรียนชาวมาเลเซีย 30 คน โดยให้กลุ่มตัวอย่างอ่านเนื้อเรื่องที่เป็นความรู้ทางวัฒนธรรมมาเลเซีย และความรู้ทางวัฒนธรรมจีน ผลการวิจัยพบว่า โครงสร้างความรู้เดิมมีอิทธิพลต่อกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยผู้อ่านที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกันจะตีความหมายในเนื้อเรื่อง โดยอาศัยโครงสร้างความรู้เดิมของตนเข้าช่วย นอกจากนี้ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองจะใช้วิธีการอ่านแบบที่ใช้อ่านภาษาแม่ โดยใช้ความรู้เดิมมาประกอบกับความรู้ที่ได้จากเรื่องใหม่มาทำความเข้าใจเนื้อเรื่องที่อ่านด้วย

รีซี (Resse, 1989:69) ได้ทำการวิจัยเรื่องของการฝึกให้ตระหนักถึงการใช้ลักษณะโหวหารที่มีผลต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนเกรด 9 จำนวน 32 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง ซึ่งกลุ่มทดลองได้รับการสอนให้นักเรียนตระหนักถึงการใช้ลักษณะโหวหาร 5 ประเภท และมีการทำแบบสอบก่อนเรียนและหลังเรียน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีข้อจำกัดในเรื่อง ความรู้เดิมของหัวเรื่องในบทอ่านของแบบสอบก่อนเรียน นักเรียนในกลุ่มทดลองเห็นว่า กลวิธีที่ได้รับการฝึกจากการทดลองจะเป็นประโยชน์ต่อการอ่าน

ครอล (Croll, 1990:2328-A) ได้ทำการวิจัยการพัฒนาความสามารถของการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยใช้ภาพวาดและคำถามวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการจัดกิจกรรมต่อเนื่องเพื่อช่วยพัฒนาการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 4 ซึ่งมีความสามารถในการถอดความดีพอใช้ แต่มีความเข้าใจต่ำ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนจำนวน 30 คน แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม ได้รับการฝึกจากผู้วิจัยและครูฝึกพิเศษ 3 คน กิจกรรมการฝึกเริ่มจากการให้ดูภาพ สำนวน และเก็บรวบรวมความคิด โดยเริ่มจากคำถามคำถามกระตุ้นเตือน แล้วให้นักเรียนภายในกลุ่มถามตอบเกี่ยวกับภาพที่ดู หลังจากนั้นจึงถามตอบเกี่ยวกับเรื่องที่ได้อ่านโดยทั้ง 2 กลุ่ม จะได้รับการฝึกที่แตกต่างกันเล็กน้อย คือกลุ่มหนึ่งจะไม่ได้ฝึกขั้นตอนสุดท้าย คือ การถามตอบตามเนื้อเรื่องที่อ่าน ผลการวิจัยพบว่าภาพมีส่วนช่วยในการพัฒนาความเข้าใจในการอ่าน ทั้ง 2 กลุ่มจึงมีพัฒนาการที่ดีขึ้น และการถามตอบเกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่ได้อ่านช่วยให้นักเรียนพัฒนาความเข้าใจในการอ่านได้ดีที่สุด

สตีเวน สลาบิน และแมรี่ (Stevens, Slavin and Marie, 1991:8-16) ได้ทำการวิจัยเรื่องผลของการเรียนแบบร่วมมือและการสอนแบบชี้หน้าที่มีต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจความสำคัญกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 - 4 ในโรงเรียนประถมศึกษาในแพนซิลวาเนียจำนวน 486 คน มีครูผู้สอน 30 คน กลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 จะได้รับการสอนแบบชี้หน้า และวิธีการเรียนแบบร่วมมือ กลุ่มทดลองที่ 2 ได้รับการชี้หน้าอย่างเดียว และกลุ่มควบคุมการสอนแบบดั้งเดิม ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนในกลุ่มทดลองวิธีสอนแบบชี้หน้าร่วมกับวิธีการเรียนแบบร่วมมือมีผลสัมฤทธิ์ การอ่าน เพื่อความเข้าใจและกลวิธีจับใจความสำคัญสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

อัลบาโน (Albano, 1992:111-A) ได้ทำการวิจัยเรื่องการอ่านเพื่อความเข้าใจ การเขียนตอบโต้ และการเขียนบรรยายของนักเรียนเกรด 7 จำนวน 30 คน ของ โรงเรียนขนาดกลางที่ Long Island รัฐนิวยอร์ก (New York) หลังจากที่นักเรียนได้อ่านนวนิยาย 3 เล่ม ระหว่างเรียนแล้ว นักเรียนได้ทำแบบทดสอบวัดระดับความสนใจในนวนิยาย เขียนเรื่องย่อ และตอบคำถามเกี่ยวกับความเข้าใจในนวนิยาย จำนวน 25 ข้อ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่มีความสนใจในการอ่านสูงจะสามารถเขียนโต้ตอบและเขียนบรรยายได้ชัดเจน ถูกต้องและมีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจได้ดีกว่านักเรียนที่มีความสนใจในการอ่านต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าการอ่านมีผลต่อการเขียนในระดับสูง