



เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษา เรื่องการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือระหว่างกลุ่มที่ใช้กิจกรรมการเขียนและกลุ่มที่ไม่ใช้กิจกรรมการเขียน ผู้วิจัยได้ค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยแบ่งหัวข้อดังต่อไปนี้

การอ่าน

นิยามของการอ่าน

การอ่านกับกระบวนการคิดและความเข้าใจ

ความหมายของความเข้าใจในการอ่าน

พฤติกรรมและระดับของความเข้าใจในการอ่าน

ความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านกับการเขียน

กิจกรรมการเขียนที่ใช้ในการสอนอ่าน

การสอนภาษาไทยในระดับประถมศึกษา

จุดประสงค์ของการสอนภาษาไทย

ความสามารถในการอ่านกับความยากง่ายของเอกสาร

ความสามารถในการอ่าน

การหาความยากง่ายของสาร

การปรับสูตรของ ฟราย เพื่อวัดความยากง่ายของหนังสือเรียนภาษาไทย

การนับประโยคในภาษาไทย

ข้อสังเกตเกี่ยวกับการนับคำในภาษาไทย

ข้อควรระวังเกี่ยวกับการใช้สูตรของ ฟราย

การเรียนแบบร่วมมือ

ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือ

ลักษณะและขั้นตอนของการเรียนแบบร่วมมือ

การเรียนรู้แบบร่วมมือโดยวิธีผสมผสานการอ่านและการเขียนเรียงความ
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้แบบร่วมมือ

การอ่าน

นิยามของการอ่าน

การอ่านมีหลายความหมายขึ้นอยู่กับความสนใจของบุคคลในแต่ละสาขาวิชา การอ่านจึงเป็นกระบวนการที่มีมุมมองหลายมิติ สามารถให้นิยามได้ต่าง ๆ กันตามแง่มุมที่มอง ดังเช่น สเปช และสเปช (Spache and Spache, 1969) กล่าวว่า การอ่านคือการรับรู้ บางคนอาจมองการอ่านว่าเป็นกระบวนการถอดความ (decoding) ภาษาเขียน (Walcutt, 1967 อ้างถึงใน สุจิตรา ศรีนวล, 2534) คำนิยามการอ่านจึงมีมากมาย ตั้งแต่การทำให้คำนิยามสั้น ๆ ง่าย ๆ ไปจนถึงกระบวนการทางสมองขั้นสูงซึ่งค่อนข้างเข้าใจยาก อย่างไรก็ตามเราก็สามารถจัดหมวดหมู่ของคำนิยามเหล่านี้ได้ โดยใช้แนวคิดของผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านที่ได้จัดแบ่งคำนิยามของการอ่านไว้เป็นจำพวกต่าง ๆ แล้วดังนี้

1. การอ่านเป็นพัฒนาการของทักษะ (reading as skill development) ซึ่งแบ่งออกเป็นทักษะย่อย ๆ และถือเป็นทักษะที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กันเป็นลำดับ ตั้งแต่ทักษะง่าย ๆ ไปจนถึงทักษะที่ซับซ้อนและยากขึ้น ทักษะสำคัญคือ การบ่งชี้คำและความเข้าใจ ซึ่งแต่ละทักษะก็แบ่งเป็นทักษะย่อย ๆ ได้อีก กระบวนการของการอ่านเริ่มต้นด้วยการจำคำหรือระลึกคำได้ การได้ความคิดจากคำและประโยคต่าง ๆ ที่รวมกันเป็นข้อความและเรื่องราว ทั้งความคิดสำคัญที่ปรากฏชัดแจ้งและที่ต้องใช้การสรุปอ้างอิง ตลอดจนการชี้จุดประสงค์ อารมณ์ และเจตคติของผู้แต่ง ความคิดบางอย่างที่ได้รับจากการอ่านอาจตรงหรือไม่ตรงกับประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน ผู้อ่านจะต้องพิจารณาความคิดนั้นและสร้างความรู้ที่ใหม่และกว้างขวางขึ้น (Spache and Spache, 1969) ทั้งนี้ แซมมอล (Samuels, 1976 quoted in Aulls, 1982) กล่าวว่าทักษะการอ่านไม่ใช่กระบวนการทางภาษาที่เป็นไปตามธรรมชาติ ไม่สามารถพัฒนาขึ้นได้โดยปราศจากการสอน

การให้นิยามการอ่านว่าเป็นทักษะที่สามารถพัฒนาได้ด้วยการสอนนี้ เป็นประโยชน์ต่อการจัดการเรียนการสอนในแง่ที่ว่าทักษะย่อย ๆ ที่แบ่งไว้สามารถสอนส่งเสริมและทดสอบได้โดยตรง เพราะสามารถแบ่งการสอนและการฝึกฝนออกเป็นหน่วยย่อย ๆ ทีละ

หน่วย เช่น การวิเคราะห์คำ การเข้าใจวลีและประโยค การจับใจความสำคัญ เป็นต้น แต่ก็มีปัญหาเรื่องการถ่ายโยงทักษะต่าง ๆ เหล่านี้ไปใช้ในสถานการณ์ของการอ่านข้อความเรื่องราวหรือหนังสือที่มีเนื้อหายาวและยากขึ้น เพราะแนวคิดนี้มักละเลยการสอนวิธีการบูรณาการทักษะย่อย ๆ เหล่านี้

2. การอ่านเป็นกระบวนการ อวล (Aulls, 1982) ผู้ให้คำนิยามนี้กล่าวว่า การอ่านสามารถเรียนรู้ได้ตามธรรมชาติเช่นเดียวกับการพูดซึ่งไม่ต้องการสอนโดยตรง แต่เนื่องจากการอ่านมีลักษณะเฉพาะคือมีลายเส้นหรือสัญลักษณ์ที่แทนความหมายของคำในภาษาพูดของเด็ก ซึ่งเด็กจะต้องเรียนรู้ความหมายของภาษาเขียนหรือสัญลักษณ์นั้น ทำให้มีการศึกษาความสัมพันธ์ของสิ่งที่กระทำในระหว่างการอ่าน เพื่อที่จะจัดระเบียบสารสนเทศกับความร்ูதงภาษาของเด็กในการสร้างความหมายจากสิ่งที่อ่าน

จุดเน้นของการสอนอ่านตามแนวคิดที่มองการอ่านเป็นกระบวนการนี้ คือ มุ่งให้ผู้อ่านสามารถนำความรู้เรื่องทักษะการอ่านต่าง ๆ มาผสมผสานกันอย่างเหมาะสม เพื่ออ่านเรื่องราวที่เป็นภาษาเขียนในหลาย ๆ ลักษณะได้อย่างถูกต้อง มีประสิทธิภาพ การสอนอ่านตามแนวคิดนี้ จะสอนกลวิธีการอ่านให้ได้เร็วและได้ความหมาย เช่น การอ่านเป็นกลุ่มคำ การใช้การทวนายล่งหน้า การถามตนเอง การสอนความหมายของคำเน้นให้สอนในรูปวลีหรือประโยค ไม่สนับสนุนให้สอนเป็นคำ ๆ เด็กจะได้รู้หน้าที่ของคำนั้นในประโยคหรือข้อความไปพร้อม ๆ กับการรู้ความหมาย

3. การอ่านเป็นความเข้าใจ การอ่านตามนิยามนี้ไม่มุ่งเฉพาะการอ่านข้อความหรือประโยค แต่มุ่งเน้นเรื่องการได้ความหมายที่ถูกต้องจากเรื่องที่อ่าน เนื่องจากมีความเชื่อว่ามนุษย์มีกลไกที่ละเอียดอ่อนในการรับรู้ การเก็บรวบรวมข้อมูลสารสนเทศ การสร้างความรู้สามารถสรุปอ้างอิง สร้างความคิดใหม่หรือจัดโครงสร้างความคิดที่คุ้นเคยเสียใหม่ มนุษย์จะเก็บข้อมูลเกี่ยวกับโลกเป็นความทรงจำและจะใช้ในการรับข้อมูลใหม่ การกระทำเช่นนี้เกี่ยวข้องสัมพันธ์กับวิธีการในการเข้าใจและจดจำสิ่งที่อ่านของผู้อ่าน (Aulls, 1982)

การศึกษาเพื่อพัฒนาการอ่านตามแนวคิดนี้ มุ่งที่จะช่วยให้ผู้อ่านสามารถเห็นความสัมพันธ์ของความรู้เกี่ยวกับโลกที่ผู้อ่านได้สะสมจากชีวิตประจำวันกับความเข้าใจในการอ่านและให้สามารถเชื่อมประสานความรู้เดิมและข้อมูลใหม่เข้าด้วยกัน

4. การอ่านเป็นกิจกรรมของการใช้สายตา การนิยามการอ่านเช่นนี้ให้ความสำคัญและศึกษาค้นคว้า เรื่องการมองเห็นหรือกิริยาของดวงตา ตั้งแต่การเคลื่อนไหวสายตา

การจับสายตากการอ่านย้อนกลับ แล้วนำความรู้เหล่านี้ไปใช้ประโยชน์ต่อการจัดโปรแกรมการอ่านให้ได้ผลดี โดยเน้นการพัฒนาทักษะทางตา (Spache and Spache, 1969)

5. การอ่านเป็นการรับรู้ นิยามการอ่านนี้เกี่ยวข้องกับความรู้จักคำและการให้ความหมาย ซึ่งขึ้นอยู่กับประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน การรับรู้สิ่งที่เหมือนกันจึงอาจแตกต่างกัน เช่น การมองภาพภูเขาของจิตรกร นักภูมิศาสตร์ นักบินเขา ย่อมแตกต่างกัน ดังนั้นการอ่านคำหรือข้อความของแต่ละคน บางครั้งความหมายในความคิดของเขาไม่เหมือนกัน นอกจากนี้การรับรู้ยังอาจแตกต่างกันตามปัจจัยต่าง ๆ เช่น อายุ การฝึกอบรม ความพร้อมในด้านกายแยกแยะความแตกต่างของภาพที่ปรากฏ รวมทั้งทักษะหรือความชำนาญในการอ่าน (Spache and Spache, 1969)

6. การอ่านเป็นผลสะท้อนภูมิหลังด้านวัฒนธรรม นิยามการอ่านนี้เน้นว่ากระบวนการอ่านตั้งอยู่บนรากฐานด้านสังคมและวัฒนธรรม ปัจจัยต่าง ๆ ทางสังคม เช่น ระดับการศึกษา ความสนใจ ระดับรายได้และอาชีพของบิดามารดา รวมทั้งความมั่นคงของครอบครัวล้วนแต่เป็นสิ่งที่มิอิทธิพลต่อพฤติกรรมการอ่านของเด็กในครอบครัวและชุมชนนั้น (Spache and Spache, 1969)

7. การอ่านเป็นพัฒนาการของมนุษย์ การนิยามการอ่านเช่นนี้เนื่องจากมองการอ่านเป็นสมรรถภาพของมนุษย์ที่เปลี่ยนแปลงไปได้ทั้งปริมาณและคุณภาพ โดยอธิบายว่าคุณลักษณะพื้นฐานของทุกชีวิตข้อหนึ่งก็คือความสามารถในการเปลี่ยนแปลงและประยุกต์ตัวเองสิ่งเกี่ยวข้องให้เข้ากับสภาพแวดล้อม การอ่านจะเปลี่ยนจากขั้นเริ่มแรกไปสู่ขั้นที่มีคุณภาพสมบูรณ์ขึ้น ต้องอาศัยการผสมผสานทักษะการใช้สติปัญญา การใช้กลวิธีจัดสารสนเทศและสร้างแบบของพฤติกรรมการอ่านขึ้นเพื่อเก็บความหมายจากสิ่งที่อ่าน โดยที่แบบการอ่านของเด็กจะเปลี่ยนแปลงและพัฒนาไปตามขั้นต่าง ๆ

การนำแนวคิดที่มองการอ่านเป็นพัฒนาการมาใช้ในการสอน ได้แก่ การตระหนักถึงการจัดการเรียนการสอนให้มีความยากง่ายเหมาะสมกับความสามารถของเด็กในระดับนั้น ๆ ไม่ควรจัดคำให้ยากหรือง่ายเกินไปเพราะจะทำให้เด็กขาดแรงจูงใจ และเป็นปัญหาต่อความเข้าใจ เด็กทุกคนจะมีพัฒนาการหรือการเปลี่ยนแปลงด้านการอ่านในทุก ๆ ด้าน แต่จะแตกต่างกันด้านคุณภาพการอ่าน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับคุณภาพการสอนของครูและปัจจัยอื่น ๆ การสอนการอ่านควรกระทำอย่างกระตือรือร้น เพื่อให้เด็กได้พัฒนาไปในขั้นต่าง ๆ ตามระดับที่ควร

จะเป็น จึงต้องมีการวางแผนจัดกิจกรรมให้อ่านเพิ่มเติมเพื่อแก้ไขเป็นรายบุคคล (Aulls, 1982)

การจัดหมวดหมู่ของนิยามการอ่านข้างต้น นับว่าเป็นประโยชน์ต่อการจัดการเรียนการสอน เพราะครูมักจะพบค่านิยามการอ่านที่หลากหลายมาก อาจทำให้เกิดความสับสนได้ การจัดนิยามเป็นจำพวกใหญ่ ๆ ช่วยให้ครูมองเห็นเป้าหมายการสอนได้ชัดเจนขึ้นสามารถตัดสินใจได้ว่าสอนอ่านในลักษณะใด จึงจะบรรลุจุดประสงค์ของการสอนแต่ละครั้งหรือแต่ละระดับชั้น

จากนิยามการอ่านจะเห็นได้ว่าการอ่านเป็นทักษะ เป็นกระบวนการ เป็นความเข้าใจ เป็นกิจกรรมของการใช้สายตา เป็นการรับรู้ เป็นผลสะท้อนภูมิหลังด้านวัฒนธรรม และเป็นพัฒนาการ ซึ่งผู้อ่านจะต้องอาศัยสติปัญญา ความรู้ ความสามารถหลาย ๆ ด้านในการสื่อความหมายของผู้เขียน

การอ่านกับกระบวนการคิดและความเข้าใจ

การอ่านกับความเข้าใจเป็นสิ่งที่อยู่คู่กัน ผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านถือว่าการอ่านที่ปราศจากความเข้าใจไม่เป็นการอ่านที่แท้จริง (Miller, 1977) ความเข้าใจเป็นเป้าหมายที่สำคัญที่สุดของการอ่านทุกชนิด ถ้ามีความเข้าใจแล้วก็จะทำให้ผู้อ่านสามารถรวบรวมความคิดจากสิ่งที่อ่านได้ (Tinker, 1952)

ความเข้าใจเป็นองค์ประกอบสำคัญของการอ่าน ถ้าพูดถึงการอ่านก็ต้องรวมถึงความเข้าใจด้วยเสมอ ไม่ว่าจะเป็นการอ่านออกเสียงหรืออ่านในใจ เนื่องจากความเข้าใจเป็นกระบวนการซับซ้อนที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติการของสมอง กล่าวคือจะต้องใช้การคิดในระดับต่าง ๆ เสมอ จึงมีผู้ที่ค่านิยามการอ่านโดยเกี่ยวข้องกับความคิดไว้มากมาย เช่น

ธอร์นไดค์ (Thorndike, 1917) อังถึงอัน Dechant, 1982) ได้ให้ความหมายว่าการอ่านเป็นกระบวนการคิด โดยขยายความว่าการอ่านใช้การจัดระเบียบเรียงและการวิเคราะห์เช่นเดียวกับการคิด และรวมเอากิจกรรมอื่น ๆ ไว้อีกด้วยเช่น การไตร่ตรอง การตัดสินใจ การสังเคราะห์ การรวบรวม การเปรียบเทียบ พฤติกรรมการแก้ปัญหา การพิจารณาความสัมพันธ์ และการประเมินค่าสิ่งที่อ่านอย่างมีวิจารณญาณ

เบตส์ (Betts, 1966) กล่าวว่า การอ่านที่มีประสิทธิภาพต้องเป็นกระบวนการที่ใช้ความคิด และการอ่านยังเป็นกระบวนการถอดรหัสภาษาเขียนซึ่งเป็นสัญลักษณ์แทนเสียงพูด



สกอลเลอร์ (Schoeller, 1973) กล่าวว่า เด็กทุกคนจะคิดในขณะที่อ่าน เด็กในชั้นเรียนควรได้รับการสนับสนุนให้คิดได้ดีขึ้น เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียน ไม่มีเด็กคนใดสามารถเข้าใจสิ่งที่อ่านหากปราศจากการคิด

บิชและฮูบเนอร์ (Bush and Huebner, 1970) กล่าวว่า การอ่านเป็นกระบวนการของการตีความจากตัวอักษร สิ่งสำคัญของการอ่านคือความหมาย ซึ่งความหมายนี้เกิดจากตัวอักษรเป็นสิ่งเร้า กระตุ้นความคิดของผู้อ่านให้สร้างมโนทัศน์หรือภาพต่าง ๆ ขึ้น กระบวนการที่จะได้ความหมายใหม่นี้เกิดจากการที่ผู้อ่านให้ความหมายแก่ตัวอักษร การอ่านยังเกี่ยวข้องกับการตีความ การคิด จุดประสงค์ของผู้อ่าน รวมทั้งการเรียบเรียงสิ่งที่อ่าน

สตอฟเฟอร์ (Stauffer, 1975) กล่าวว่า การอ่านคือการคิด สิ่งที่จะทำให้เกิดความแตกต่างระหว่างครูผู้สอนซึ่งเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลอย่างยิ่งในกระบวนการเรียนการสอน คือ เจตคติที่มีต่อการอ่านว่าเป็นกระบวนการในการคิดและความเข้าใจ เทคนิคการสอนที่จะพัฒนาการคิดให้เป็นไปตามเจตคตินั้น ทักษะการอ่านและการคิดที่มีประสิทธิภาพต้องได้รับการสอนอย่างสมบูรณ์รอบคอบ

ดังนั้นการอ่านเป็นทักษะที่ซับซ้อน ผู้อ่านจะต้องมีความเข้าใจโดยใช้ความสามารถทางสมองในการคิดลักษณะต่าง ๆ เพื่อตีความสิ่งที่ผู้เขียนต้องการสื่อความหมาย ได้ตรงตามจุดประสงค์ของผู้เขียน นอกจากนี้ครูผู้สอนยังเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลอย่างยิ่งในการอ่าน

ความหมายของความเข้าใจในการอ่าน

ความเข้าใจเป็นความสามารถอย่างหนึ่งที่มีความสำคัญต่อกระบวนการอ่าน เพราะการอ่านโดยทั่วไปมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้เกิดความเข้าใจสาระของเรื่องราวที่อ่าน ความเข้าใจเป็นองค์ประกอบของกระบวนการอ่านที่ซับซ้อนที่สุด แม้แต่ผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านซึ่งศึกษารายละเอียดเรื่องนี้โดยเฉพาะ ก็ยังไม่สามารถอธิบายถึงองค์ประกอบของความเข้าใจให้ชัดเจนแน่นอนได้ (Miller, 1977)

เฮร์เบิร์ต (Herbert, 1971 อ้างถึงใน Schoeller, 1973) กล่าวว่า กระบวนการของความเข้าใจเป็นการปฏิบัติทางความคิด ซึ่งเกิดขึ้นในสมองของผู้อ่านในขณะที่เขากำลังอ่าน นักวิจัยไม่สามารถศึกษากระบวนการของความเข้าใจได้โดยตรง ทำได้แต่เพียงการศึกษาถึงผลผลิตของความเข้าใจ เช่น สังเกตพฤติกรรม การตอบคำถาม หรือ

ตรวจสอบจากหลักฐานเหตุการณ์ที่นักวิจัยและครูได้สังเกตเห็นและรวบรวมไว้ แล้วสรุปอ้างอิงไปถึงการเกิดความเข้าใจ เพื่อที่จะหาวิธีการพัฒนาความเข้าใจ

จากข้อสังเกตของเฮอว์เบิร์ทที่ว่ายังไม่มีการศึกษากระบวนการของความเข้าใจในสมองได้โดยตรง แม้ว่าจะเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านหลายคนพยายามคิดสร้างแบบจำลองของการอ่านที่เน้นศึกษากระบวนการภายในสมองโดยผสมผสานวิชาจิตวิทยา สรีรวิทยา ภาษาศาสตร์เข้าด้วยกัน แต่ก็ยังไม่สามารถนำมาใช้ประโยชน์ในการสอนได้โดยตรง ผู้เชี่ยวชาญส่วนใหญ่จึงไม่พยายามอธิบายถึงกระบวนการในสมอง แต่สนใจในเรื่องความเข้าใจในแง่พฤติกรรมที่แสดงออกมา ดังนี้

สเตรง (Strang, 1969) กล่าวว่า ความเข้าใจคือความสามารถในการจับใจความสำคัญและรายละเอียดของเรื่องได้ สามารถเปรียบเทียบลำดับเหตุการณ์ ทราบเจตนาของผู้เขียน ประเมินสิ่งที่อ่านได้ สามารถแสดงความคิดเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยอย่างมีเหตุผล สามารถนำความคิดของผู้เขียนมาใช้แก้ปัญหามานุษยวิทยาประจำวันได้

ชวาล แพร์ทกุล (2520) ได้กล่าวถึงความหมายของความเข้าใจว่าเป็นความสามารถในการผสมแล้วขยายความรู้ความเข้าใจที่ไกลออกไปจากเดิมอย่างสมเหตุสมผล ความเข้าใจเป็นสมรรถภาพทางปัญญา เป็นความสามารถของสมองที่จะคัดแปลงความรู้ให้มีรูปแบบใหม่ แล้วนำไปใช้ในสถานการณ์อื่นที่แปลกออกไป

ศิริรัตน์ นิละคุปต์ (2520) กล่าวถึงความเข้าใจในการอ่านว่าประกอบด้วยความสามารถดังต่อไปนี้

1. เข้าใจเรื่องทีอ่านด้วยการจับใจความสำคัญของเรื่องได้
2. คาดคะเนเหตุการณ์ที่ไม่ปรากฏในเรื่องได้
3. หาจุดมุ่งหมายที่สำคัญของเรื่องทีอ่านได้
4. ลำดับความคิดให้ต่อเนื่องสัมพันธ์กับเหตุการณ์ทีจะเกิดขึ้นต่อไปได้
5. ค้นหาใจความสำคัญหรือชี้ให้เห็นความคิดหลักได้

เวนไรท์ (Wainwright, 1972) แสดงความคิดเห็นว่าผู้ทีมีความเข้าใจในสิ่งที่อ่านจะต้องมีลักษณะดังนี้

1. สามารถเก็บใจความสำคัญและระสีกได้เมื่อต้องการ
2. เลือกอ่านแต่หัวข้อทีสำคัญ
3. ตีความหมายใจความและแนวคิดได้

4. สรุปเรื่องราวต่าง ๆ จากเรื่องที่อ่านได้
5. สรุปและประเมินค่าเนื้อเรื่องที่ตนอ่านได้
6. เชื่อมโยงความรู้ที่ได้มากับประสบการณ์ได้

บอนด์และทิงเกอร์ (Bond and Tinker, 1957) มีแนวคิดที่ว่าความเข้าใจในการอ่านจะต้องอาศัยพื้นฐานความเข้าใจตั้งแต่สิ่งย่อยไปจนถึงความเข้าใจโดยรวม โดยเสนอสิ่งที่เป็นพื้นฐานความเข้าใจไว้ดังนี้

1. ความเข้าใจความหมายของคำ
2. ความเข้าใจหน่วยความคิดจากกลุ่มคำ
3. ความเข้าใจประโยค
4. ความเข้าใจความคิดเป็นตอน ๆ หรืออนุเจต
5. ความเข้าใจเรื่องราวทั้งหมดโดยการมองเห็นความสัมพันธ์ของข้อความ

แต่ละตอนี่อ่านมาแล้ว

ดังนั้นความเข้าใจในการอ่านคือปฏิบัติการทางความคิด ซึ่งเกิดขึ้นในสมองของผู้อ่านในขณะที่เขากำลังอ่าน สามารถวัดระดับความเข้าใจได้จากพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ผู้อ่านแสดงออกมา

พฤติกรรมและระดับของความเข้าใจในการอ่าน

พฤติกรรมที่แสดงถึงความเข้าใจ มักจะอาศัยหลักการหรือเทียบเคียงกับการจำแนกจุดมุ่งหมายทางการศึกษาของ บลูม (Bloom, 1959) จำนวน 6 ชั้น คือ ความรู้ ความเข้าใจ การประยุกต์ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ การประเมินค่า

การจัดระดับของพฤติกรรมความเข้าใจที่รู้จักกันแพร่หลายในวิชาการสอนอ่าน คือ งานของ บาร์เรทท์ (Barrett quote in Clymer, 1968) แบ่งการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นทักษะสำคัญ 5 ระดับ โดยจัดเรียงจากง่ายไปหายากได้แก่

1. ความเข้าใจตามตัวอักษร (Literal Comprehension) ระดับนี้มุ่งเน้นการอ่านให้ได้ความคิดและสารสนเทศซึ่งปรากฏอยู่อย่างชัดเจนในข้อความ จุดหมายในการอ่านหรือคำถามที่ใช้มีลักษณะดังนี้

- 1.1 การรู้จัก (Recognition) เพื่อให้นักเรียนเข้าใจแนวคิดหรือสารสนเทศที่ปรากฏชัดเจนอยู่ในข้อความ รายละเอียดของการรู้จักได้แก่



- 1.1.1 รู้จักรายละเอียด
- 1.1.2 รู้จักใจความสำคัญ
- 1.1.3 รู้ลำดับเหตุการณ์
- 1.1.4 รู้จักการเปรียบเทียบ
- 1.1.5 รู้จักความสัมพันธ์เชิงเหตุและผล
- 1.1.6 รู้จักลักษณะนิสัยตัวละคร

1.2 การระลึก (Recall) เพื่อให้ผู้อ่านหาคำตอบจากแนวความคิดและสารสนเทศที่เก็บไว้ในความทรงจำ โดยสารสนเทศนั้นปรากฏอยู่ในข้อความอย่างชัดเจน รายละเอียดของการระลึกเหมือนกับการรู้จักทุกประการ

2. การจัดเรียงเรียง (Reorganization) ระดับนี้มุ่งให้ผู้อ่านวิเคราะห์สังเคราะห์และรวบรวมความคิดหรือสารสนเทศที่ปรากฏอย่างชัดเจนในข้อความ การสร้างความคิดใหม่โดยใช้ประโยชน์ของผู้แต่งโดยตรง หรืออาจแปลความจากประโยชน์ของผู้แต่ง แต่คงความหมายเดิมไว้ รายละเอียดของระดับนี้ได้แก่

- 2.1 การจำแนก
- 2.2 การสรุปความหรือเขียนโครงร่าง
- 2.3 การย่อเรื่อง
- 2.4 การวิเคราะห์

3. ความเข้าใจระดับสรุปอ้างอิงหรือลงความเห็น (Inferential Comprehension) เป็นระดับที่ผู้อ่านต้องสามารถสรุปอ้างอิงลงความเห็นได้ เมื่อใช้ความคิดและสารสนเทศที่ปรากฏในข้อความมาใช้ลักษณะเฉพาะและประสบการณ์ของเขาเป็นพื้นฐานในการนึกคิด จินตนาการและตั้งสมมติฐานโดยทั่วไปแล้วความเข้าใจระดับนี้ต้องการการคิดและการจินตนาการที่กว้างไกลออกไปจากข้อความที่ปรากฏ รายละเอียดของการสรุปอ้างอิงได้แก่

- 3.1 การสรุปอ้างอิงถึงรายละเอียด
- 3.2 การสรุปอ้างอิงถึงความคิดสำคัญ
- 3.3 การสรุปอ้างอิงลำดับที่เกิด
- 3.4 การสรุปอ้างอิงการเปรียบเทียบ
- 3.5 การสรุปอ้างอิงถึงความสัมพันธ์ของเหตุและผล

- 3.6 การสรุปอ้างอิงถึงตัวละคร
- 3.7 การทำนายผลที่จะตามมา
- 3.8 การตีความการใช้ภาษาของผู้แต่ง

4. ความเข้าใจระดับการประเมินค่า (Evaluation) คือระดับของการตัดสินเชิงประเมินค่า โดยเปรียบเทียบความคิดที่เสนอในเรื่องราวที่อ่านกับเกณฑ์ภายนอก ซึ่งได้จากผู้เชี่ยวชาญหรืองานเขียนอื่น ๆ หรือเปรียบเทียบกับเกณฑ์ภายในซึ่งได้จากประสบการณ์ ความรู้ ค่านิยมของผู้อ่าน สิ่งสำคัญของการประเมินค่าคือจะต้องมีการตัดสินและเน้นคุณภาพด้านความถูกต้อง การยอมรับได้ หรือความน่าจะเป็นของเหตุการณ์หรือสิ่งที่เกิดขึ้นนั้น การคิดแบบประเมินค่าอาจจะทำได้โดยการให้นักเรียนตัดสินใจในเรื่องต่อไปนี้

- 4.1 ตัดสินการเป็นความจริงหรือจินตนาการ
- 4.2 ตัดสินการเป็นข้อเท็จจริงหรือความคิดเห็น
- 4.3 ตัดสินความพอเพียงและความถูกต้อง
- 4.4 ตัดสินความเหมาะสม
- 4.5 ตัดสินคุณค่า ความพึงพอใจ และความสามารถที่จะรับได้

5. ความเข้าใจระดับซาบซึ้ง (Appreciation) ความเข้าใจระดับนี้จะรวมเอามิติทางความเข้าใจที่กล่าวมาแล้วทั้งหมดไว้ด้วยกัน เพราะเกี่ยวข้องกับผลกระทบทางจิตวิทยาและความงอกงามของเนื้อหาต่อผู้อ่าน ผู้อ่านจะมีความรู้สึกทางอารมณ์และความงามต่องานเขียนนั้น และจะมีปฏิกิริยาต่อคุณค่าทางจิตวิทยาและความงอกงามของงานนั้น เกิดความซาบซึ้ง รวมถึงความรู้และการแสดงออกทางอารมณ์ต่อเทคนิคการเขียน ท่วงทำนอง รูปแบบและโครงสร้าง โดยมีรายละเอียดของความซาบซึ้งดังนี้

- 5.1 การแสดงทางอารมณ์หรือความรู้สึกต่อเนื้อหา
- 5.2 การชื่นชมหรือเกิดความรู้สึกร่วมกับตัวละครหรือเหตุการณ์
- 5.3 การมีปฏิกิริยาต่อการใช้ภาษาของผู้แต่ง
- 5.4 การจินตนาการ

นอกจากนี้ยังมีผู้จัดจำพวกหรือระดับของความเข้าใจไว้อีกหลายคน ดังต่อไปนี้
สมิท (Smith, 1969) ได้แบ่งระดับของความเข้าใจเป็น 4 ระดับ ดังนี้

1. ความเข้าใจตามตัวอักษร (Literal Comprehension) ในระดับนี้ผู้อ่านไม่จำเป็นต้องใช้ทักษะการคิด แต่เป็นการระลึกเอาจากความจำ

2. การตีความ (Interpretation) ในระดับนี้ต้องใช้ทักษะการคิดประเภทต่าง ๆ เช่น การหาข้อมูลเสริมจากที่ไม่ได้มีให้ตรง ๆ การสรุป การใช้เหตุผล การเปรียบเทียบ การหาความสัมพันธ์ เป็นต้น

3. การอ่านขั้นวิจารณ์ (Critical Reading) เป็นการประเมินค่า การตัดสินด้านคุณภาพ คุณค่า ความถูกต้อง และความเป็นจริงของสิ่งที่อ่าน เป็นการอ่านที่ผู้อ่านมีปฏิกิริยาโต้ตอบต่อสิ่งที่อ่านโดยใช้ประสบการณ์ การอ่านขั้นนี้สามารถปลูกฝังได้ตั้งแต่เด็กเล็ก ๆ และในระดับประถมศึกษา เช่น การให้ประเมิน โฆษณา การ์ตูน บทบรรณาธิการ หัวข้อข่าว เป็นต้น

4. การอ่านอย่างสร้างสรรค์ (Creative Reading) ผู้อ่านจะคิดขยายเกินออกไปจากเนื้อหา เพื่อให้เกิดความคิดใหม่และค้นพบวิธีการแก้ปัญหาในชีวิต ถ้าครูไม่สนใจที่จะพัฒนาการอ่านขั้นนี้เป็นกรณีพิเศษก็มักจะไม่ได้เกิดขึ้นได้เอง วิธีที่จะช่วยได้ขั้นต้นคือการใช้วิธีสืบสวนโดยการใช้อาถามที่กระตุ้นให้นักเรียนคิดกว้างออกไปจากสิ่งที่อ่าน และฝึกให้นักเรียนถามตัวเอง

มิลเลอร์ (Miller, 1977) ได้แบ่งระดับความเข้าใจไว้ 4 ระดับ โดยเรียงจากระดับขั้นต่ำไปหาขั้นสูง ดังนี้

1. ระดับความเข้าใจตามตัวอักษรหรือข้อเท็จจริง (Literal or Factual Comprehension) ประกอบด้วยความสามารถในการตอบคำถาม ซึ่งถามตรง ๆ ตามเรื่องราวที่อ่าน รวมทั้งการหาใจความสำคัญและรายละเอียดต่าง ๆ ที่กล่าวไว้ในเรื่อง ซึ่งอาจเทียบได้กับการจำแนกตามวัตถุประสงค์ทางการศึกษาของ บลูม (Bloom, 1959) ชั้นความรู้และชั้นแปลความ

2. ระดับความเข้าใจแบบตีความหรือสรุปอ้างอิงลงความเห็น (Interpretive or Inferential Comprehension) เป็นระดับที่ผู้อ่านต้องใช้กระบวนการคิดในการตีความสิ่งที่อ่าน การสรุปอ้างอิง การหาข้อสรุป ขยาย และทำนายสิ่งที่จะเกิดตามมา ซึ่งเทียบได้กับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาขั้นตีความหรือขั้นขยายความ

3. ระดับความเข้าใจในการอ่านขั้นวิจารณ์หรือการอ่านอย่างมีวิจารณ์ (Critical Reading) การอ่านในระดับนี้ผู้เชี่ยวชาญบางคนจัดไว้ในขั้นสูงของการตีความ ซึ่งจะแยกดูความแตกต่างได้ยากระหว่างการตีความและการอ่านขั้นวิจารณ์ ในบางกรณีการอ่านขั้นวิจารณ์จะรวมถึงการประเมินหรือตัดสินสิ่งที่อ่านด้วยเกณฑ์เฉพาะที่ผู้อ่านกำหนดขึ้นโดย

อาศัยประสบการณ์เดิม การอ่านชั้นวิจารณ์มีความเกี่ยวข้องใกล้เคียงกับการคิดอย่างมี วิจารณ์ (critical thinking) และเกี่ยวข้องกับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาในระดับ ประเมินผล

4. ระดับการอ่านอย่างสร้างสรรค์ (Creative Reading) ถือเป็นระดับ สูงสุดของกระบวนการอ่าน ซึ่งอาจเรียกได้หลายชื่อได้แก่ การอ่านประยุกต์ (Applied Reading) การอ่านอย่างบูรณาการ (Integrative Reading) การอ่านแบบซึมซับ (Assimilative Reading) การอ่านอย่างสร้างสรรค์เป็นการอ่านที่สามารถนำสิ่งที่อ่าน ไปประยุกต์ใช้แก้ปัญหาในชีวิตตัวเองได้ ซึ่งควรจะเป็นจุดมุ่งหมายสูงสุดของการอ่านในระดับ ประถมศึกษา การอ่านระดับนี้เกี่ยวข้องกับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาในระดับการนำไปใช้หรือ การสังเคราะห์

นอกจากการแบ่งระดับของการอ่านเพื่อความเข้าใจดังกล่าวแล้ว มิลเลอร์ ยังได้ เสนอความคิดเกี่ยวกับความเหมาะสมในการสอนความเข้าใจในระดับต่าง ๆ ไว้ดังนี้

การอ่านเพื่อความเข้าใจจะระดับตามตัวอักษร มีความสำคัญในขั้นตอนแรกสุดของ การสอนอ่านทุกรูปแบบ แต่ควรจะเน้นให้น้อยลงเมื่อเด็กเรียนผ่านระดับปฐมวัยสู่ระดับกลาง (intermediate grades)

การอ่านเพื่อความเข้าใจขั้นตีความ ควรเน้นในขั้นแรกสุดของการสอนอ่านเช่น เดียวกัน และควรเน้นให้มากขึ้น เมื่อเด็กเข้าโรงเรียนประถมศึกษา

การอ่านชั้นวิจารณ์ ควรเน้นตั้งแต่ขั้นเริ่มแรกของการสอนอ่าน แม้ว่าผู้ใหญ่หลาย ๆ คนจะไม่ค่อยวิเคราะห์สิ่งที่อ่านอย่างถี่ถ้วน แต่ทักษะนี้ก็จำเป็นต้องมีในสังคมประชาธิปไตย

การอ่านอย่างสร้างสรรค์ ก็ควรจะเน้นที่ขั้นแรกสุดของการอ่านเช่นเดียวกัน เด็ก ในโรงเรียนประถมศึกษาสามารถจะประยุกต์ความรู้และเจตคติที่ได้รับจากการอ่านไปใช้ใน กิจกรรมหลาย ๆ อย่างเช่น การเขียนสร้างสรรค์ การแสดงบทบาทสมมติ การแสดงละคร กิจกรรมทางศิลปะ และกิจกรรมการสร้างสิ่งต่าง ๆ

ดอลแมน และคณะ (Dallmann and others, 1978) ได้จำแนกพฤติกรรมการ ความเข้าใจออกเป็น 3 ระดับ ดังนี้

1. ความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง (Reading on the Factual Level) หมายถึง ความเข้าใจในสารสนเทศที่กล่าวไว้ตรง ๆ ในเรื่องที่อ่าน ทักษะย่อยได้แก่ การรู้ ความหมายของคำ การหาใจความสำคัญ การหารายละเอียด การอ่านเพื่อทำตามคำแนะนำ

2. ความเข้าใจระดับตีความ (Reading on the Interpretive Level) หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจสิ่งที่ไม่ได้กล่าวไว้ตรง ๆ ในเนื้อเรื่อง แต่จะใช้ความสามารถในการสรุปอ้างอิงและลงความเห็น ทักษะย่อยในขั้นนี้ได้แก่ การย่อความและการเรียบเรียงการได้มาซึ่งข้อสรุป การทำนายผลที่จะเกิดตามมา

3. ความเข้าใจระดับประเมินค่า (Reading on the Evaluative Level) หมายถึง การประเมินค่าสิ่งที่อ่านโดยมิได้มุ่งจับผิด แต่ขึ้นอยู่กับการใช้ข้อมูลหรือองค์ประกอบจำนวนมากจากการอ่านมาพิจารณาอย่างใช้เหตุผล โดยอาศัยความรู้และประสบการณ์ในเรื่องนั้นในการตั้งเกณฑ์มาตรฐานเพื่อตัดสิน

มณีรัตน์ สุกโชติรัตน์ (2532) ได้อธิบายระดับการอ่านเพื่อทำความเข้าใจ 4 ระดับ และจำแนกทักษะย่อยดังนี้

1. การอ่านตามตัวอักษร (Literal Reading) คือการอ่านที่ผู้อ่านทำความเข้าใจเนื้อสาระที่ผู้เขียนกล่าวออกมาโดยตรง

1.1 การชี้สรรพนามที่ใช้แทนคำนาม (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 การชี้อุปนิสัยของบุคคลในเรื่อง (Identifying character traits)

2. การอ่านตีความ (Interpretative Reading) คือ การอ่านที่ผู้อ่านต้องเสาะแสวงหาความหมายที่ซ่อนเร้นอยู่ในข้อความที่ปรากฏอยู่ ซึ่งผู้เขียนไม่ได้กล่าวออกมา

โดยตรง เพื่อประเมินค่าสิ่งที่ผู้เขียนเขียน โดยใช้ความรู้และประสบการณ์รวมทั้งความสามารถในการอ่านตามตัวอักษร

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. การอ่านโดยใช้วิจารณญาณ (Critical Reading) คือ การอ่านที่ผู้อ่านต้องใช้เวลาความสามารถในการพิจารณาตัดสิน เพื่อประเมินค่าสิ่งที่ผู้เขียนเขียน โดยใช้ความรู้และประสบการณ์ รวมทั้งความสามารถในการอ่านตามตัวอักษรและอ่านตีความ

3.1 การแยกข้อเท็จจริงกับความคิดเห็น (Differentiating facts and opinions)

3.2 การแยกเรื่องที่เป็นจริงกับเรื่องให้เอิน (Distinguishing reality from fantasy)

3.3 การหาเนื้อสาระที่เกี่ยวข้องหรือไม่เกี่ยวข้อง (Finding relevant or irrelevant information)

3.4 การพิจารณาโฆษณาชวนเชื่อ (Detecting propaganda)

3.5 การพิจารณาเหตุผลที่ทำให้ชวนเชื่อ (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. การอ่านชั้นนาใบไม้ (Application Reading) หมายถึง การอ่านที่ผู้เรียนสามารถที่จะนำความรู้ ประสบการณ์ และข้อคิดต่าง ๆ ที่ได้จากการอ่านนั้น ไปใช้กับสถานการณ์อื่นในตนเองเดียวกันต่อไป

จากการจัดระดับของพฤติกรรมการทำความเข้าใจที่กล่าวมา แม้ว่าการแบ่งระดับของความเข้าใจจะไม่เท่ากัน แต่ทุกแนวคิดจะครอบคลุมความเข้าใจตั้งแต่ระดับข้อเท็จจริงตามตัวอักษรที่ปรากฏชัดเจนในงานบทอ่าน ความเข้าใจความคิดแฝงที่ผู้แต่งไม่ได้เขียนไว้โดยตรง ต้องใช้การตีความและสรุปอ้างอิง และความเข้าใจระดับสูงสุดคือสามารถประเมินค่าของความคิดแล้วนำมาเอาไปใช้ประโยชน์ในชีวิตจริงได้

ความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านกับการเขียน

จากที่ได้กล่าวมาแล้วว่า การอ่านเป็นกระบวนการทางความคิด โดยที่ผู้อ่านต้องพยายามถอดความหมายของภาษาเขียน ส่วนการเขียนก็เป็นกระบวนการทางความคิดที่ถ่ายทอดความรู้ ความคิดออกมาเป็นภาษาเขียน การอ่านกับการเขียนจึงน่าจะมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด เนื่องจากผู้อ่านและผู้เขียนมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันโดยผ่านภาษาเขียน ไพรดา คูบิน และอีลีท ออลสไตน์ (Fraida Dubin and Elite Olshtain, 1980) กล่าวว่า การพูดมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับการเข้าใจเหตุผล เพราะผู้พูดเป็นผู้สื่อสารภาษาและผู้ฟังเป็นผู้ถอดรหัส เช่นเดียวกันผู้เขียนก็น่าจะมีความสัมพันธ์กับผู้อ่าน ถึงแม้ว่าผู้เขียนและผู้อ่านไม่ได้เผชิญหน้ากันในขณะที่สื่อสารด้วยภาษาเขียนก็ตาม แต่ความสัมพันธ์ก็ยังคงอยู่ ผู้เขียนใช้ความรู้ในด้านโครงสร้าง คำที่มีความหมาย คำเชื่อม และเครื่องช่วยต่าง ๆ เพื่อสื่อสารให้ข่าวสารด้วยรูปแบบของเนื้อความที่เป็นภาษาเขียน ผู้อ่านก็ต้องใช้ความรู้ในเรื่องเดียวกันในการตีความหมายของข่าวสารหรือเนื้อความออกมา

นอกจากนี้ยังมีผู้กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านกับการเขียนอีกหลายคน ได้แก่

แซนดรา สตอทสกี (Sandra Stotsky, 1982) กล่าวว่า การอ่านเป็นทักษะที่แทรกอยู่ภายในการเขียน ผู้เขียนต้องมีประสบการณ์การอ่านผ่านข้อเขียนของผู้อื่น ผ่านตัวอย่างการถ่ายทอดความคิดแบบต่าง ๆ มาก่อน แล้วนำประสบการณ์นั้นมาเป็นประโยชน์ต่อการเขียนของตนเอง

โดโรธี แกรนท์ เฮนนิ่งส์ (Dorothy Grant Hennings, 1982) ได้กล่าวว่า การเรียนรู้เพื่อเรียบเรียงเนื้อความเป็นงานเขียน ผู้เรียนจะเกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้งถึงวิธีการที่ผู้เขียนถ่ายทอดความคิดที่ซับซ้อนของเขาออกมาเป็นภาษาเขียน ในขณะที่เดียวกัน ผู้เรียนจะสะสมความรู้และประสบการณ์ที่ได้เพื่อทำความเข้าใจกับเนื้อความแบบเดียวกัน เมื่อได้อ่านในครั้งต่อไป

บาร์บารา เอ็ม เทเลอร์ (Barbara M. Taylor, 1982) ได้กล่าวถึงกระบวนการเชื่อมโยงเนื้อหาหรือข้อความในการเขียนว่ามีลักษณะเหมือนกับกระบวนการเชื่อมโยงเนื้อหาในการอ่าน ซึ่งถ้าผู้เรียนได้เรียนรู้การเรียบเรียงเนื้อความเป็นงานเขียนหลังจากการอ่าน ก็จะทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเนื้อหาในการอ่านมากขึ้น

จูดิธ แลงเกอร์ (Judith Langer, 1982) กล่าวว่า หลังจากการอ่านผู้เรียนจะเกิดความเข้าใจและความคิดต่อเนื่องในการแสดงความรู้สึก ความคิดเห็นต่อสิ่งที่ได้อ่าน ซึ่งผู้เรียนแต่ละคนมีความแตกต่างกัน ถ้าให้ผู้เรียนได้ถ่ายทอดความคิด ความรู้สึกออกมาเป็นภาษาเขียน นอกจากจะได้พัฒนาทักษะการอ่านแล้วยังได้พัฒนาทักษะการเขียนด้วย

ไอลีน คาร์ และดอนนา โอเกิล (Eileen Carr and Donna Ogle, 1987) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของกิจกรรมการเขียนหลังการอ่านว่าเป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนคิดอย่างวิเคราะห์ ในขณะที่เดียวกันก็รวบรวมและเชื่อมโยงลำดับข้อมูล แล้วนำมาเรียบเรียงใหม่ด้วยรูปแบบภาษาที่เป็นของตนเอง ซึ่งจะนำไปสู่ความเข้าใจในการอ่าน

ความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านกับการเขียนดังกล่าว มีส่วนช่วยส่งเสริมซึ่งกันและกันในการพัฒนาทักษะทั้งสอง ดังนั้นจึงควรมีการเพิ่มพูนพัฒนาการทั้งด้านการอ่านและการเขียนให้แก่ผู้เรียน จะทำให้ผู้เรียนได้นำความรู้ที่ได้ทั้งจากการอ่านและการเขียน มาใช้ให้สัมพันธ์กันเพื่อเป็นประโยชน์ต่อไปในการเรียนรู้ต่าง ๆ

กิจกรรมการเรียนรู้ในการสอนอ่าน

กิจกรรมการเรียนรู้ในการสอนอ่านมีหลายลักษณะ ครูต้องพิจารณาว่าควรเลือกกิจกรรมใด เพื่อให้เหมาะสมกับระดับความรู้ความสามารถของนักเรียน และสอดคล้องกับจุดประสงค์ของการอ่านที่ต้องการสอน โรนัลด์ ไวท์ (Ronald White, 1980) กล่าวว่า ส่วนใหญ่เด็กเรียนจะมีปัญหาในการถ่ายทอดความคิดออกมาเป็นภาษาเขียน เนื่องจากขาดความรู้เรื่องศัพท์และไวยากรณ์ ดังนั้นกิจกรรมการเขียนในระยะแรกจึงควรเป็นกิจกรรมการเขียนแบบควบคุม (controlled writing) ต่อไปจึงเปลี่ยนเป็นกิจกรรมการเขียนแบบมีการแนะให้ (guided writing)

กิจกรรมการเขียนแบบควบคุมและกิจกรรมการเขียนแบบมีการแนะให้ มีความแตกต่างกัน ซึ่ง แอนนิตา พินคาส (Anita Pincas, 1989) ได้ให้คำอธิบายว่า การเขียนแบบควบคุมเป็นการฝึกการเขียนเลียนแบบข้อเขียนที่กำหนดให้ ข้อมูลทุกอย่างจะถูกกำหนดมาให้ เช่น คำ ข้อความหรือประโยค แล้วบอกให้ทำ คำ ข้อความหรือประโยคไปเติมในข้อเขียนที่มีอยู่ การเขียนโดยวิธีนี้จะมีความคิดเหลือน้อยมาก เพราะผู้เขียนไม่มีโอกาสได้คิดสร้างสรรค์ผลงานของตนเองเลย กิจกรรมการเขียนแบบนี้ได้แก่ การแทนที่คำหรือข้อความ การเติมคำลงในช่องว่าง การเรียบเรียงประโยคตามลำดับเหตุการณ์ การเขียนข้อความใหม่อีกครั้งตามเงื่อนไขที่กำหนด ส่วนการเขียนแบบมีการแนะให้ ผู้เขียนมีโอกาสคิดสร้างสรรค์ และเพิ่มเติมสิ่งที่เป็นของตนเองลงในงานเขียน การเขียนชนิดนี้ยังคงมีการควบคุมอยู่แต่น้อยลง โดยอาจควบคุมโครงสร้างของเรื่อง หรือควบคุมหัวข้อเรื่อง เช่น กำหนดหัวข้อเรื่องให้และให้ข้อมูลทั้งหมดมาแต่ไม่บอกว่าจะต้องนำไปใช้ที่ไหน ผู้เขียนได้คิดใช้ข้อมูลใหม่เองหรืออาจหาข้อมูลด้วยตนเอง การแนะให้เขียนกระทำได้หลากหลายอย่างได้แก่ การใช้รูปภาพ ตาราง หรือคำถามช่วยในการเขียน การเขียนทั้งสองลักษณะนี้สามารถใช้เป็นแนวทางให้นักเรียนได้เกิดแนวคิดที่จะเขียนได้

กิจกรรมการเรียนรู้ในการสอนเขียนมีหลายลักษณะ ซึ่งสามารถที่จะนำมากัดแปลงมาใช้ในการสอนอ่านได้ มีดังนี้

1. การเขียนตามคำบอก (Dictation) เป็นวิธีการวัดความสามารถเกี่ยวกับการสะกดคำ คำศัพท์และเครื่องหมายวรรคตอน การวัดทักษะการฟังและการเขียน มีวิธีการ
- 2 ลักษณะคือ วิธีการหนึ่งให้นักเรียนเติมคำลงในช่องว่าง หลังจากฟังครูอ่านข้อความที่สมบูรณ์ 1 หรือ 2 ครั้ง อีกวิธีหนึ่งคือ การเขียนตามคำบอกประกอบการเขียนความเรียง

(dictocomp) โดยครูอ่านข้อความให้นักเรียนฟังโดยตลอด 2-3 ครั้ง นักเรียนฟังแล้วพยายามจดบันทึกข้อความที่ได้ยินด้วยภาษาของตนเอง แต่ให้มีความหมายใกล้เคียงกับข้อความที่ได้ยินให้มากที่สุด ด้วยวิธีนี้จะทำให้นักเรียนสนใจความหมายของข้อความมากกว่าคำเดี่ยว ๆ หรือรูปประโยค หลังจากนั้นแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มย่อยเพื่อให้แต่ละคนนำข้อมูลมารวมกันเพื่อสรุปเป็นเรื่อง ครูอ่านเรื่องทั้งหมดคำให้ฟังอีกครั้งเพื่อให้นักเรียนทบทวนแก้ไข แล้วให้แต่ละกลุ่มแลกเปลี่ยนกันอ่าน หรือครูเขียนข้อความทั้งหมดบนกระดานดำเพื่อเปรียบเทียบ (Ann Raimes, 1983)

2. การเรียงลำดับประโยคตามเหตุการณ์ (Reordering) โดยครูให้ประโยคต่าง ๆ ที่ไม่เรียงลำดับเหตุการณ์จากเนื้อเรื่องที่อ่าน ซึ่งประโยคเหล่านี้ช่วยให้นักเรียนเห็นเค้าโครงเรื่องได้ แล้วให้นักเรียนเรียบเรียงลำดับประโยคใหม่ให้เข้าใจความตามเนื้อหาจากเรื่องที่อ่าน ต่อจากนั้นเขียนเป็นข้อความที่สัมพันธ์กันโดยใช้คำเชื่อมข้อความ (Odarka S.Trosky and Clifford C.Wood, 1982)

3. การวาดรูปจากเรื่องที่อ่าน หลังจากอ่านข้อความจบแล้ว นักเรียนวาดรูปจากเนื้อหาของข้อความที่อ่านตามความเข้าใจ ครูและนักเรียนร่วมกันคัดเลือกรูปภาพที่ตรงกับเนื้อหาของข้อความที่อ่าน หลังจากนั้นครูอาจแบ่งกลุ่มให้นักเรียนดูรูปแล้วตอบคำถาม หรือเขียนข้อความบรรยายรูปภาพโดยใช้คำศัพท์ที่กำหนดให้ ซึ่งเป็นคำศัพท์ในเนื้อเรื่องที่อ่านแล้วเปรียบเทียบข้อความที่เขียนกันระหว่างกลุ่ม การใช้รูปภาพเป็นอุปกรณ์ที่มีประโยชน์ต่อการเขียน เพราะรูปภาพจะช่วยให้นักเรียนเลือกใช้ประสบการณ์ภายในขอบเขตของเรื่องเดียวกัน เนื่องจากทุกคนจะยึดสิ่งที่เห็นในรูปภาพเป็นหลักเหมือนกัน การใช้ศัพท์ ส่วนงานโครงสร้างประโยคก็จะเป็นไปในทำนองเดียวกัน นอกจากนี้รูปภาพยังเป็นสิ่งที่ดึงดูดความสนใจของผู้เขียน เพราะมีลักษณะเป็นรูปธรรมที่ง่ายต่อการเข้าใจและสร้างจินตนาการ (Ann Raimes, 1983)

4. การเขียนเติมคำหรือข้อความให้ได้ข้อความที่มีใจความสมบูรณ์ โดยใช้ความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ คำเชื่อม รูปแบบ ประโยค และรายละเอียดจากเนื้อเรื่องที่อ่าน โดยในครั้งแรกครูอาจกำหนดคำที่แสดงข้อมูลสำคัญหรือข้อความที่เป็นรายละเอียดที่สำคัญจากเนื้อเรื่องที่อ่าน หรือครูและนักเรียนร่วมกันเลือกคำและรายละเอียดดังกล่าว แล้วให้นักเรียนนำไปเขียนเติมลงในแบบบันทึกซึ่งเป็นตารางที่มีรายละเอียดของเรื่อง ประกอบด้วยฉาก ตัวละคร เหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับตัวละครและดำเนินไปจนถึงตอนจบของเรื่อง เมื่อ



นักเรียนฝึกเพิ่มข้อความจนชำนาญแล้ว ต่อไปนักเรียนจะพัฒนาทักษะการเพิ่มข้อความมาเป็นการเขียนข้อความได้ด้วยตนเอง (Karen D.Wood, 1984)

5. การเพิ่มข้อความในแผนภูมิ (Mapping) คือ การนำเนื้อความจากสิ่งที่อ่านมาเขียนเป็นแผนภูมิ การเพิ่มข้อมูลในแผนภูมิจะทำให้นักเรียนคิดวิเคราะห์ประเมินข้อมูลที่เพิ่มเติมและให้เหตุผลเชิงวิพากษ์วิจารณ์ นักเรียนจะต้องเรียบเรียงและจำแนกความคิดตามแบบแผนการเขียนของผู้เขียน อาจกล่าวได้ว่าการเพิ่มข้อมูลในแผนภูมิเป็นแบบฝึกหัดความคิดที่นักเรียนต้องใช้สติปัญญา ถ้านักเรียนสร้างแผนภูมิได้ก็ถือว่าอ่านเข้าใจ (ศิริรัตน์ นิละคุปต์, 2532)

6. การเขียนเรื่องจากเรื่องที่อ่าน (Rewriting) การเขียนลักษณะนี้ต้องอาศัยการอ่านเรื่องทั้งหมดให้เข้าใจก่อนจึงถ่ายทอดข้อมูลที่ได้จากการอ่าน มาเขียนเรียบเรียงใหม่ โดยใช้โครงสร้างของเรื่องเป็นของผู้อ่านเอง (Eileen Carr and Donna Ogle, 1987) การเขียนเรื่องจะเขียนสรุปความเฉพาะเนื้อหา ความคิดหลักและรายละเอียดที่สำคัญจากเนื้อเรื่องที่อ่าน ไม่เขียนข้อสรุปความรู้สึกและความคิดเห็นของผู้อ่านลงไปในเรื่องที่เขียนใหม่ (Laurence Behrens and Leonard J. Rosen, 1988)

กิจกรรมการเขียนต่าง ๆ ที่กล่าวมานี้ มีส่วนช่วยนักเรียนในการอ่านเพื่อความเข้าใจ เพราะนักเรียนได้มีโอกาสฝึกทักษะการใช้ภาษาทั้งคำศัพท์และโครงสร้างเพื่อถ่ายทอดความคิด ตัวอย่างกิจกรรมการเขียนเหล่านี้เป็นเพียงส่วนหนึ่งที่อาจจะช่วยเป็นแนวทางให้ครูนำไปดัดแปลงใช้ในการเรียนการสอน แต่สิ่งที่ครูควรตระหนักคือการจัดกิจกรรมการเขียนการสอนให้เหมาะสมกับความสามารถและความสนใจของนักเรียน เพื่อให้นักเรียนได้บรรลุตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

การสอนภาษาไทยในระดับประถมศึกษา

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2534) ได้เสนอแนวทางการจัดกิจกรรมการเขียนการสอนภาษาไทยไว้ ดังนี้

1. แนวการจัดกิจกรรมการเขียนการสอนภาษาไทย

1.1 การฝึกทักษะการฟัง พูด อ่าน และเขียน ให้ถูกต้องคล่องแคล่ว โดยการฝึกทักษะแต่ละอย่างให้แม่นยำ แล้วจึงฝึกทักษะทั้ง 4 ให้สัมพันธ์กัน รวมทั้งส่งเสริม

ความคิดควบคู่กันไปด้วย การกำหนดจุดประสงค์ในการสอน แม้ว่าจะกำหนดทักษะใดทักษะหนึ่งขึ้นมา เช่น ฟังแล้วจับใจความสำคัญได้ ในขั้นของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนมีการอ่าน คือ มีคนอ่านให้ฟังและมีการพูดเพื่อตอบคำถามแสดงความเข้าใจ นอกจากนั้นอาจมีการเขียนตอบคำถาม ดังนั้นจะเห็นได้ว่าทักษะทางภาษาจะสัมพันธ์กันตามธรรมชาติ การสอนภาษาไทยเชิงทักษะสัมพันธ์นี้จึงเป็นสิ่งที่ควรคำนึงถึงเป็นอย่างมาก

1.2 สอนให้ถูกต้องตามหลักการสอนภาษาไทย การเรียนภาษาไทยเป็นการเรียนแบบอย่างหนึ่ง ผู้เรียนจะต้องเรียนภาษาที่เป็นต้นแบบจากครูผู้สอน ต่อจากนั้นผู้เรียนจะรู้จักปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงให้เป็นภาษาของตนจากการฝึกทักษะทางภาษาบ่อย ๆ และผลสุดท้ายผู้เรียนจะพัฒนาการใช้ภาษาจากความคิดสร้างสรรค์ เพื่อให้ได้รูปแบบการใช้ภาษาใหม่

กระบวนการเรียนภาษาโดยทั่วไปอาจจะเริ่มต้นจากการเรียนคำก่อน ผู้เรียนจะต้องฝึกอ่านและเข้าใจความหมายของคำ รู้จักนำคำไปใช้แต่งประโยคให้ถูกต้องได้ใจความ จากนั้นฝึกการนำประโยคไปเรียงต่อกันให้เป็นเรื่องราวหรือเป็นข้อความตามลำดับ การฝึกทักษะการใช้ภาษาเน้นเรื่องการสื่อความหมายให้ตรงกัน ตลอดจนส่งเสริมให้มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์และมีวิจารณ์งานในการใช้ภาษา

1.3 ฝึกให้ผู้เรียนรู้หลักเกณฑ์ทางภาษาควบคู่ไปกับการใช้ภาษาและให้รู้วัฒนธรรมทางภาษา

1.4 ฝึกให้ผู้เรียนรู้จักวิเคราะห์ วิพากษ์วิจารณ์ และสังเคราะห์สิ่งที่ได้ฟังและอ่าน เพื่อฝึกความคิดการแก้ปัญหาและให้มีวิจารณ์งานในการใช้ภาษา

1.5 ส่งเสริมให้ผู้เรียนนำความรู้และทักษะที่ได้จากการเรียนภาษาไทยไปใช้ เป็นเครื่องมือสื่อสารในชีวิตประจำวัน และใช้เป็นพื้นฐานในการเรียนกลุ่มประสบการณ์อื่น ๆ

1.6 ปลุกฝังเจตคติที่ดีต่อการเรียนภาษาไทย โดยสอนให้เห็นคุณค่าและตระหนักในความสำคัญของภาษาไทย ทั้งในส่วนที่จำเป็นต้องใช้เพื่อการสื่อสาร และในด้าน การอนุรักษ์มรดกทางวัฒนธรรมที่สำคัญของชาติ

1.7 ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความพึงพอใจในความงดงามของภาษา เพื่อให้เกิดความจรรโลงใจโดยใช้ธรรมชาติ บทร้อยแก้ว และบทร้อยกรอง ที่เหมาะสมกับวัยและระดับชั้น มาเป็นสื่อการเรียนการสอน

1.8 ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีนิสัยรักการอ่าน และแสวงหาความรู้จากแหล่งต่างๆ เพื่อประโยชน์ในการดำรงชีวิต

1.9 สอดแทรกคุณธรรมต่าง ๆ เช่น ความมีระเบียบวินัย ความอดทน ความขยัน ความรับผิดชอบ ฯลฯ เพื่อให้การเรียนบรรลุผลตามจุดหมายของหลักสูตร

1.10 ฝึกให้นักเรียนเป็นคนช่างสังเกต จดจำและบันทึกสิ่งต่าง ๆ เพื่อเสริมสร้างประสบการณ์ทางภาษา ได้รับความรู้ และเป็นการใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์

1.11 นำภาษาที่ใช้ในสิ่งหมสิ่งแวดล้อมมาเป็นสื่อประกอบการเรียนการสอน เพื่อให้สัมพันธ์กับการเรียนและสามารถนำไปใช้จริงในชีวิตประจำวัน

1.12 ำให้แบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน โดยเฉพาะในเรื่องการใช้ภาษาของครูในการสอนและการสื่อความในโรงเรียน

1.13 เน้นพัฒนาการทางภาษาของผู้เรียน ในการวัดผลและประเมินผลต้องคำนึงถึงวัยและระดับชั้น ผู้เรียนในระดับชั้นต้น ๆ จะฝึกเรื่องที่มีโครงสร้างง่าย ๆ พอชั้นสูงขึ้นไปจะยากขึ้นและซับซ้อนยิ่งขึ้นตามลำดับ ดังนั้นขั้นตอนความสามารถของผู้เรียนจะเป็นไปตามกระบวนการที่ครูสอน เรื่องบางเรื่องสามารถเรียนได้ตั้งแต่ระดับประถมศึกษาจนถึงมหาวิทยาลัย เช่น การรายงาน การอภิปราย การโต้เถียง ฯลฯ จึงต้องมีการวัดผลหรือประเมินผล โดยใช้เกณฑ์ที่ต่างกัน คำนึงถึงพัฒนาการทางภาษาของผู้เรียนเป็นหลัก

1.14 ส่งเสริมให้ผู้เรียนประเมินผลการเรียนภาษาของตนเอง เพื่อพัฒนาให้ดียิ่งขึ้นตามลำดับ

1.15 ศึกษา ติดตาม และแก้ไขข้อบกพร่องทางภาษาของผู้เรียนอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง โดยใช้วิธีการที่เหมาะสมเพื่อให้ผู้เรียนใช้ภาษาได้ถูกต้อง

1.16 สอนซ่อมเสริม เมื่อทราบว่าผู้เรียนขาดทักษะทางภาษาด้านใดด้านหนึ่งหรือหลาย ๆ ด้าน เพื่อช่วยให้ผู้เรียนบรรลุผลสำเร็จในการเรียนภาษาไทย

1.17 จัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนเรียนภาษาไทยด้วยความสนใจและสนุกสนาน โดยใช้เกม เพลง เป็นสื่อช่วย เพื่อให้ผู้เรียนชอบเรียนภาษาไทยและรักภาษาไทย

1.18 จัดหาหนังสือที่เหมาะสมมาให้ผู้เรียนอ่านมาก ๆ เพื่อให้ผู้เรียนอ่านคล่องและมีความรู้กว้างขวาง

2. การสอนภาษาไทย

2.1 การจัดการเรียนการสอนภาษาไทยต้องจัดอย่างมีกระบวนการ เช่น การฝึกทักษะต่าง ๆ โดยใช้รูปแบบการสอนทักษะ การฝึกคิดและวิจารณ์ในการใช้ภาษาไทย โดยใช้รูปแบบการฝึกทักษะ กระบวนการคิด การฝึกให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม โดยใช้ทักษะกระบวนการกลุ่ม การส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาการเรียนภาษาของตนเอง โดยใช้ทักษะกระบวนการพัฒนา เป็นต้น

2.2 วิธีสอนภาษาไทย ครูต้องรู้จักเลือกใช้วิธีสอนที่เหมาะสมในการสอนภาษาไทย โดยเลือกให้สอดคล้องกับเนื้อหาสาระและกิจกรรมในทักษะต่าง ๆ วิธีสอนที่ควรนำมาใช้ เช่น การบรรยาย การอภิปราย การสาธิต การแบ่งกลุ่มค้นคว้า การแบ่งกลุ่มระดมความคิด การแบ่งกลุ่มทำงาน การค้นคว้ารายบุคคล การสอนเป็นรายบุคคล การแสดงบทบาทสมมติ การใช้เกมและเพลงประกอบการสอน การใช้บทเรียนสำเร็จรูปหรือศูนย์การเรียนรู้ การใช้สถานการณ์จำลองและการสอนเป็นคณะ ฯลฯ

2.3 ครูควรมีทักษะที่จำเป็นในการสอนภาษาไทยตามหลักสูตรประถมศึกษา ได้แก่ การกระตุ้นให้นักเรียนคิด การใช้คำถาม การเล่าเรื่อง การบรรยาย อธิบายและแสดงความคิดเห็น การเสวนาทาน การตั้งนิทาน การนำเสนอ ควบคุมและให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติ การสรุปความ การทำเกมและเล่นเกมต่าง ๆ การแสดงบทบาทสมมติ และให้คำแนะนำวิธีแสดง การใช้ท่าทางภาษาสื่อความหมาย สำหรับทักษะเฉพาะได้แก่ การเลือกหนังสือ การอ่านหนังสือ รู้จักแยกความรู้ ความคิด และคุณธรรมที่สอดคล้องกับเนื้อเรื่องของหนังสือเรียนและหนังสือประเภทต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม การใช้ภาษาเพื่อเป็นตัวอย่าง และเพื่อชี้แนะการใช้ภาษาที่ถูกต้อง สามารถสื่อสารได้ชัดเจนถูกต้องตามระเบียบการใช้ถ้อยคำ

2.4 การจัดการเรียนการสอนภาษาไทย พอสรุปได้ดังนี้

2.4.1 คิดวิเคราะห์วิจารณ์ ให้ผู้เรียนสังเกตข้อความที่ครูสื่อสารให้ผู้เรียน แล้วคิดวิเคราะห์และอภิปรายแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง ผู้รับสาร โอกาสที่ใช้ในการสื่อสารและวิธีการสื่อสาร เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความตระหนักและเห็นความจำเป็นของการใช้ภาษาสื่อสารให้ถูกต้องเหมาะสมกับกาลเทศะและบุคคล

2.4.2 กำหนดและลำดับขั้นตอนการปฏิบัติ ให้ผู้เรียนวางแผน กำหนดวิธีการนำเสนอ เช่น การใช้ภาษาในการขยับ ทำท่าย หรืออุบมาอุปไมย กำหนด

รูปแบบของภาษาที่จะนำเสนอและกำหนดโครงเรื่อง ประกอบด้วยบทนำ เนื้อเรื่อง และ บทสรุป จากนั้นให้ผู้เรียนฝึกซ้อมการนำเสนอ เช่น พูดในใจ พูดหน้ากระจก เขียนใส่ กระดาษให้คนอื่นอ่าน เป็นต้น

2.4.3 ปฏิบัติด้วยความชื่นชม ให้นักเรียนปฏิบัติตามแผนโดยการ นำเสนอด้วยวิธีการ ภาษา และโครงสร้างที่ได้กำหนดไว้ โดยครูคอยกระตุ้นและให้กำลังใจ ผู้เรียนให้ปฏิบัติด้วยความชื่นชม

2.4.4 ประเมินระหว่างปฏิบัติ ขณะที่ผู้เรียนนำเสนอเรื่องราวด้วย วิธีการต่าง ๆ อยู่ นั้น ครูคอยแนะนำให้ผู้เรียนสังเกตการนำเสนอของตนเองว่า มีข้อบกพร่อง อะไร มีสาเหตุมาจากอะไร และจะมีแนวทางแก้ไขปรับปรุงอย่างไร

2.4.5 ปรับปรุงให้ดีขึ้นอยู่เสมอ เมื่อผู้เรียนได้สังเกตและประเมิน การนำเสนอของตนเองจนทราบข้อบกพร่องและวิธีการปรับปรุงแก้ไขแล้ว ให้นักเรียนปรับปรุง การนำเสนอของตนให้ดีขึ้นอยู่เสมอ

2.4.6 ประเมินผลรวมเพื่อให้เกิดความภูมิใจ เมื่อผู้เรียนได้ ปรับปรุงการนำเสนอของตนจนดีแล้ว ให้นักเรียนได้ปฏิบัติซ้ำ ๆ จนเกิดทักษะแล้วให้ผู้เรียน อภิปรายถึงผลที่ได้จากการนำเสนอนั้น เช่น ทำให้ผู้รับสารเข้าใจอย่างถูกต้อง เพื่อให้ ผู้เรียนเกิดความภูมิใจในตนเอง

จุดประสงค์ของการสอนภาษาไทย

หลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2533) กำหนดคำให้ ภาษาไทยอยู่ในกลุ่มทักษะที่เป็นเครื่องมือการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนนำไปใช้ประโยชน์ ต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน โดยกำหนดจุดประสงค์ของการเรียนการสอนภาษาไทยไว้ดังนี้

1. มีทักษะในการฟัง พูด อ่าน และเขียน โดยมีความรู้ความเข้าใจหลักเกณฑ์ อันเป็นพื้นฐานของการเรียนภาษา
2. สามารถใช้ภาษาติดต่อสื่อสาร ทั้งการรับรู้และการถ่ายทอดความรู้ฝึกฝึกคิด อย่างมีประสิทธิภาพและสัมฤทธิ์ผล
3. สามารถใช้ภาษาได้ถูกต้องเหมาะสมกับกาลเทศะและบุคคล ตลอดจน สามารถใช้ภาษาในเชิงสร้างสรรค์ได้

4. มีนิสัยรักการอ่าน รู้จักเลือกหนังสืออ่านและใช้เวลาว่างในการแสวงหาความรู้เพิ่มเติมจากหนังสือ สื่อมวลชน และแหล่งความรู้อื่น ๆ

5. สามารถใช้ประสบการณ์จากการเรียนภาษาไทยมาช่วยในการคิด ตัดสินใจ แก้ปัญหาและวินิจฉัยเหตุการณ์ต่าง ๆ อย่างมีเหตุผล

6. มีความรู้ ความเข้าใจ และเจตคติที่ถูกต้องต่อการเรียนภาษาไทยและวรรณคดีทั้งในด้านวัฒนธรรมประจำชาติ และการสร้างเสริมความงดงามในชีวิต

จากจุดประสงค์ของการสอนภาษาไทย จะเห็นได้ว่าการเรียนการสอนภาษาไทยในระดับประถมศึกษา มีความสำคัญต่อผู้เรียนทุกคน ครูจึงต้องจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนมีความรู้ มีทักษะในการฟัง พูด อ่าน และเขียน สามารถใช้ภาษาติดต่อสื่อสารได้ถูกต้องเหมาะสม รู้จักแสวงหาความรู้เพิ่มเติม มีทัศนคติที่ต่อการเรียนภาษาไทย และสามารถตัดสินใจแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้อย่างมีเหตุผล

ความสามารถในการอ่านกับความยากง่ายของเอกสาร

ความสามารถในการอ่าน

ความสามารถในการอ่าน (Readability) เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบในการอ่าน 2 อย่างคือ ผู้อ่านกับสารที่ใช้อ่าน ผู้อ่านที่อ่านแล้วเข้าใจตรงตามวัตถุประสงค์เรียกว่า มีความสามารถในการอ่านสูง แต่ถ้าอ่านแล้วไม่บรรลุวัตถุประสงค์ของการอ่านเรียกว่า มีความสามารถในการอ่านน้อย คือ ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำกว่าเกณฑ์นั่นเอง สำหรับสารที่ใช้อ่านครูต้องทำการวิเคราะห์ว่ามีความยากง่ายตรงกับระดับชั้นของเด็กหรือไม่ ซึ่งถ้ายากหรือง่ายไม่ตรงความสามารถของเด็ก ครูควรปรับให้เหมาะสมต่อไป (สุนันทามัน เศรษฐวิทย์, 2532)

การหาความยากง่ายของสาร

นักการศึกษาได้ศึกษาเกี่ยวกับวิธีหาความยากง่ายของสารที่เหมาะสมจะใช้กับเด็กในแต่ละระดับชั้น แต่ละคนต่างใช้ประสบการณ์ของตนเป็นเกณฑ์ในการตัดสินความยากง่าย ในปี พ.ศ. 2470 ได้มีผู้หาความยากง่ายของหนังสือแบบเรียนโดยใช้ค่าและโครงสร้างของประโยค

ในหนังสือ แต่ก็ยังคงอาศัยความคิดเห็นและประสบการณ์ของตนเป็นเครื่องวินิจฉัยความยากง่าย ดังนั้นผลการวิเคราะห์จึงไม่มีความเที่ยงและความตรงเท่าที่ควร

ต่อมาได้มีผู้ศึกษาเพื่อหาความยากง่ายของสารมากขึ้นจนในที่สุดก็มีผู้กำหนดหลักเกณฑ์เพื่อหาความยากง่ายไว้ดังนี้

1. วัดความยาวของเรื่องด้วยการนับจำนวนคำทั้งหมด
2. ในหนังสือเล่มเดียวกัน ถ้ามีคำแตกต่างกันมาก โดยใช้คำที่ไม่ซ้ำกัน แสดงว่าหนังสือเล่มนั้นยาก แต่ถ้าใช้คำซ้ำกันมาก แสดงว่าหนังสือเล่มนั้นง่าย
3. หากมีคำที่เด็กเคยเรียนรู้มาแล้วอยู่ในหนังสือหลายคำ หนังสือเล่มนั้นจะง่ายสำหรับเด็ก

ในปี พ.ศ.2401 อี เดล และเจ คอล (E.Dale and J.Chall อ้างถึงใน สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์, 2532) ได้เสนอวิธีการหาความยากง่ายของหนังสือเรียนดังนี้

1. หาค่าเฉลี่ยความยาวของประโยคโดยการนับจำนวนคำของแต่ละประโยคในเรื่องมาบวกกัน แล้วหารด้วยจำนวนประโยค
2. หาค่าร้อยละของจำนวนคำยาก โดยเทียบกับจำนวนคำทั้งหมดที่มีอยู่ในเรื่อง
3. นำ .0496 ไปคูณกับค่าเฉลี่ยความยาวของประโยค
4. นำ .1579 ไปคูณกับค่าร้อยละของคำยาก
5. นำแต่ละค่าที่ได้จากข้อ 3 และข้อ 4 ไปบวกกับ 3.6365 ทั้งสองค่าที่คำนวณได้นี้คือ ระดับความยากง่ายของเรื่อง

ในปี พ.ศ.2496 สเปนซ์ (Spache) ได้คิดสูตรเพื่อใช้หาความยากง่ายของหนังสือเรียนในระดับประถมศึกษา วิธีคิดคือคำนวณค่าเฉลี่ยความยาวของประโยคโดยวิธีนับจำนวนคำของทุกประโยค แล้วนับคำยากที่ปรากฏอยู่ในหนังสือ คำยากในที่นี้หมายถึงคำที่ใช้ไม่ซ้ำกัน วิธีหาความยากในลักษณะนี้ได้รับความสนใจอยู่ระยะหนึ่งก็เลิกไป ทั้งนี้เพราะมีความยุ่งยากเกี่ยวกับการนับจำนวนคำในประโยคนั้นเอง

วิธีการหาความยากง่ายของ เดล คอล และสเปนซ์ ไม่ได้รับความนิยมจากครูสอนภาษา เนื่องจากกระบวนการในการคิดยุ่งยากและต้องใช้เวลาาก ทั้งนี้เพราะจะต้องนับคำในประโยคของทุกประโยคจนจบเรื่อง เพื่อหาค่าเฉลี่ยความยาวของประโยค นอกจากนี้หนังสือบางเรื่องมีคำยากหลายคำ เกณฑ์ในการตัดสินว่าคำใดเป็นคำยากก็ไม่มีมาตรฐานเท่าที่ควร ขึ้นอยู่กับการพิจารณาของครู

ในปี พ.ศ.2511 อี ฟราย (E.Fry อ้างถึงใน สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์, 2532) ได้ศึกษาวิธีหาความยากง่ายของหนังสือเรียนทุกระดับชั้น โดยใช้เกณฑ์ 2 ประการคือ การหาค่าเฉลี่ยของจำนวนประโยคใน 100 คำ และหาค่าเฉลี่ยของจำนวนพยางค์ใน 100 คำ วิธีคำนวณคือ

1. ถ้าเรื่องมีความยาว 3-5 หน้า ให้สุ่มข้อความ 3 ตอนคือ ตอนต้น ตอนกลาง และตอนท้าย ตอนละ 100 คำ หากเรื่องมีความยาวน้อยกว่านี้ อาจลดลงโดยสุ่มเพียง 2 ตอน ถ้าเรื่องมีความยาวมากกว่า 5 หน้า ก็สุ่มข้อความเพิ่มจำนวนตอนให้มากขึ้นเช่นกัน สำหรับการนับนั้นชื่อเฉพาะ จำนวนเลข ตัวย่อ ปี ค.ศ. ก็นับเป็น 1 คำทั้งสิ้น
2. นับจำนวนประโยคใน 100 คำ หากมีเศษของจำนวนคำที่ไม่ถึง 1 ประโยค ให้ทำเป็นเศษส่วนของประโยค หรือเก็บจุดทศนิยม
3. หาค่าเฉลี่ยของจำนวนประโยค โดยนำจำนวนประโยคของทั้งสามข้อความมารวมกันแล้วหารด้วย 3 หรือหารด้วยจำนวนข้อความที่สุ่มไว้
4. นับจำนวนพยางค์ใน 100 คำของแต่ละข้อความ วิธีนับที่สะดวกคือนับจำนวนพยางค์ของแต่ละบรรทัดแล้วเขียนไว้ท้ายบรรทัดของทุกบรรทัด แล้วจึงนำมารวมกันภายหลัง การนับจำนวนพยางค์ให้ถือเกณฑ์ตามเสียงที่ออกในแต่ละคำ
5. หาค่าเฉลี่ยของจำนวนพยางค์ โดยนำจำนวนพยางค์ของทั้งสามข้อความมารวมกัน แล้วหารด้วย 3 หรือหารด้วยจำนวนข้อความ
6. นำค่าเฉลี่ยของประโยคและพยางค์ไปหาจุดตัดบนกราฟของฟราย ตัวเลขตัดกัน ๗ จุดใด นั่นคือระดับความยากง่ายของหนังสือที่ควรวางไว้ในระดับชั้นนั้น



ตัวอย่างการคำนวณหาค่าความยากง่าย
เรื่องนายมีกับนายมา

1. สุ่มข้อความ 3 ตอน คือ ตอนต้น ตอนกลาง และตอนท้าย ตอนละ 100 คำ
2. นับจำนวนประโยคใน 100 คำ

ตอนต้น	7 ประโยค เศษ 16 คำ จากจำนวน 18 คำในประโยค
	= 7.88
ตอนกลาง	6 ประโยค เศษ 4 คำ จากจำนวน 21 คำในประโยค
	= 6.19
ตอนท้าย	8 ประโยค เศษ 13 คำ จากจำนวน 14 คำในประโยค
	= 8.92
3. หาค่าเฉลี่ยของจำนวนประโยคทั้งสามข้อความ

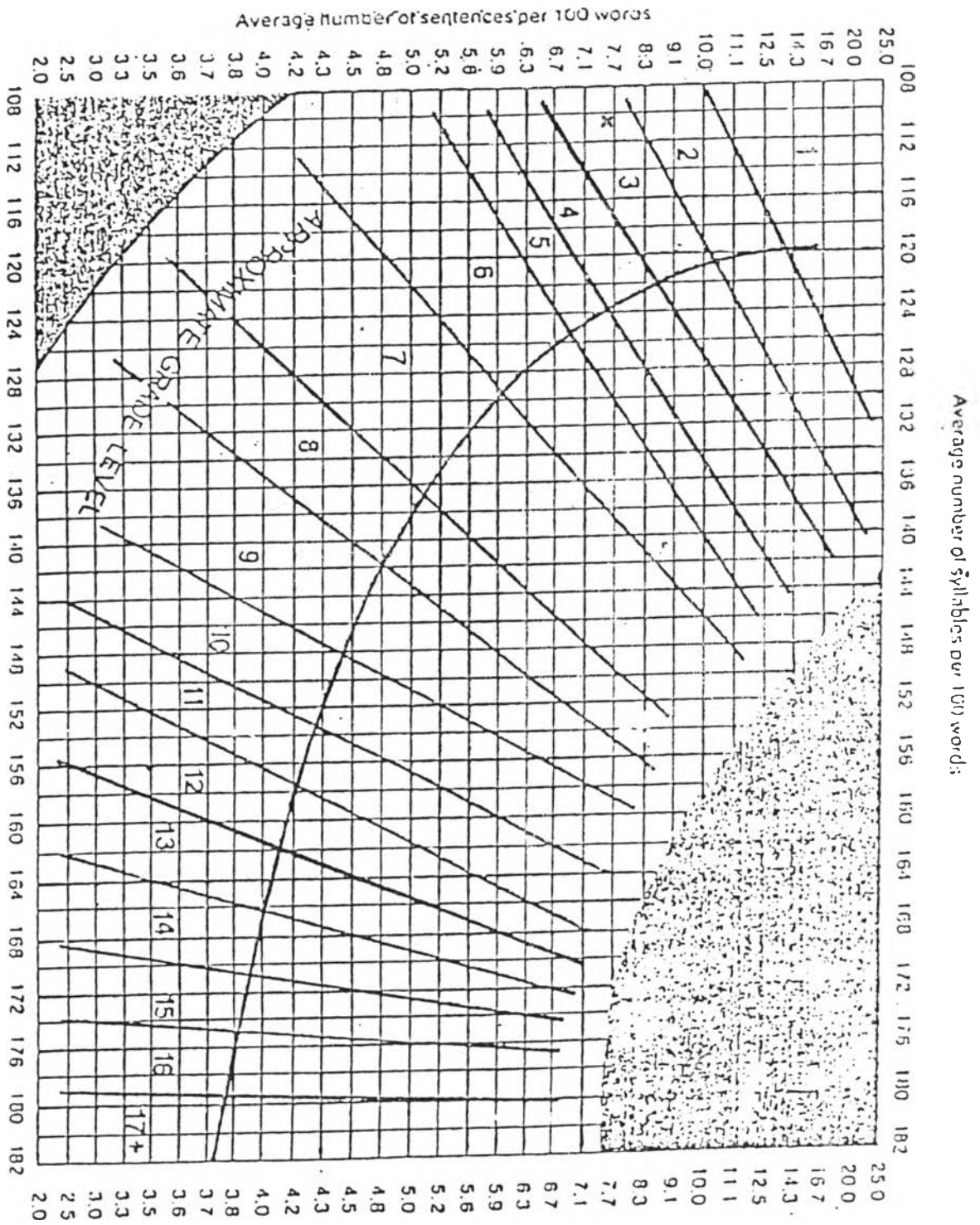
	= $\frac{7.88 + 6.19 + 8.92}{3}$
	= $\frac{22.99}{3}$
	= 7.66 ประโยค
4. นับจำนวนพยางค์ใน 100 คำของแต่ละข้อความ

ตอนต้น	106 พยางค์
ตอนกลาง	103 พยางค์
ตอนท้าย	108 พยางค์
5. หาค่าเฉลี่ยของจำนวนพยางค์จากทั้งสามข้อความ

	= $\frac{106 + 103 + 108}{3}$
	= $\frac{317}{3}$
	= 105.66

6. นำ 5 ซึ่งเป็นค่าคงที่ไปบวกกับค่าเฉลี่ยของหยางค์ที่หาได้เพื่อใช้กับกราฟของพหุคูณ
- $$= 105.66 + 5$$
- $$= 110.66$$
7. นำค่าเฉลี่ยของจำนวนประโยคและจำนวนพยางค์ที่ปรับแล้วไปหาจุดตัดบนกราฟของพหุคูณคือ $7.66/110.66$ มีค่าความยากง่ายตรงกับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

กราฟของพหุวัเคราะห์ระดับความสามารถในการอ่าน



กราฟของพราย ใช้ประมาณค่าความยากง่ายของหนังสือเรียนภาษาอังกฤษ ใช้ได้ตั้งแต่ระดับประถมศึกษาปีที่ 1 จนกระทั่งถึงระดับอุดมศึกษา แนวตั้งของกราฟแสดงให้เห็นถึงค่าเฉลี่ยของจำนวนประโยคใน 100 คำ โดยเริ่มที่ 2.0 เป็นค่าเฉลี่ยต่ำสุด และ 25.0 เป็นค่าเฉลี่ยสูงสุด ส่วนทางแนวนอนแสดงให้เห็นค่าเฉลี่ยของจำนวนพยางค์ใน 100 คำ เริ่มต้นที่ 108 เป็นค่าเฉลี่ยต่ำสุด และ 182 เป็นค่าเฉลี่ยสูงสุด

ข้อสังเกตจากกราฟนี้จะพบว่า ถ้าค่าเฉลี่ยของประโยคมากและค่าเฉลี่ยของพยางค์น้อยเป็นหนังสือที่เหมาะสมในระดับประถมศึกษา แต่ถ้าค่าเฉลี่ยของประโยคน้อยและค่าเฉลี่ยของพยางค์มากเป็นหนังสือที่เหมาะสมในระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษา

การปรับสูตรของพรายเพื่อวัดความยากง่ายหนังสือเรียนภาษาไทย

นักศึกษาหลายชาติได้นำสูตรของ พราย มาปรับใช้เพื่อหาความยากง่ายของหนังสือเรียนภาษาไทยของตน หากพิจารณาหนังสือเรียนของไทย ได้มีนักการศึกษาวิเคราะห์หาความถี่ของการใช้คำในแต่ละระดับชั้น การหาความยากง่ายโดยการนับจำนวนประโยคและจำนวนพยางค์ใน 100 คำ ตามสูตรของ พราย ยังไม่มีผู้ใดปรับปรุงมาใช้ในประเทศไทย ต่อมาได้มีการศึกษาเกี่ยวกับการออกเสียงคำในภาษาไทย ได้ให้ข้อคิดว่าภาษาไทยเป็นภาษาที่มีได้เน้นเสียงเหมือนคำในภาษาอังกฤษ แต่คำในภาษาไทยมีเสียงขึ้นลงตามเสียงของวรรณยุกต์ทั้งห้าเสียง คือ สามัญ เอก โท ตรี และจัตวา ลักษณะคำไทยส่วนมากมักจะมีพยางค์เดียวหรือสองพยางค์ คำไทยที่มีหลายพยางค์มักเป็นคำที่มาจากภาษาอื่น

ถ้าพิจารณาลักษณะรูปประโยคภาษาไทยแล้ว มีส่วนคล้ายกับประโยคในภาษาอังกฤษ กล่าวคือประกอบด้วย ประธาน กริยา กรรม และส่วนขยาย ชื่อที่แตกต่างกันคือ ตำแหน่งของส่วนขยายในภาษาไทยวางอยู่ข้างหลังคำที่ขยาย แต่ส่วนขยายในภาษาอังกฤษวางอยู่ข้างหน้าคำที่ขยาย เช่น

<u>ภาษาไทย</u>	ชาย	อ้วน	ใส่	เสื้อ	สีแดง
	ประธาน	ส่วนขยาย	กริยา	กรรม	ส่วนขยาย
<u>ภาษาอังกฤษ</u>	A Fat	man	wears	a red	shirt
	ส่วนขยาย	ประธาน	กริยา	ส่วนขยาย	กรรม

ประโยคในภาษาอังกฤษจะใส่เครื่องหมายมหัพภาค (full-stop) เมื่อจบประโยค ในภาษาไทยแม้จะมีเครื่องหมายนี้แต่ก็ไม่มีผู้นิยมมาใช้ ผู้อ่านต้องใช้ในการสังเกตด้วยตนเอง โดยที่ลักษณะประโยคในภาษาไทยคล้ายคลึงประโยคในภาษาอังกฤษ จึงเป็นแนวทางที่จะประยุกต์สูตรของ พราว มาใช้กับหนังสือเรียน โดยการหาค่าเฉลี่ยของจำนวนประโยคและจำนวนพยางค์ของข้อความ 100 คำที่สุ่มจากหนังสือ

การนับประโยคภาษาไทย

การนับประโยคภาษาไทย มีวิธีนับเช่นเดียวกับประโยคในภาษาอังกฤษ ผู้นับควรทำเครื่องหมายที่แสดงว่าจบประโยคไว้ด้วย ทั้งนี้เพื่อสะดวกต่อการนับจำนวนประโยค ผู้นับจะต้องศึกษาและสังเกตลักษณะประโยคจากหนังสือหลักภาษาไทย ประโยคบางประโยคซับซ้อนเพราะส่วนขยายมาก แต่บางประโยคก็มีส่วนขยายน้อยหรือไม่มีเลย ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของผู้เขียนว่าต้องการเขียนให้ผู้อ่าน ถ้าเขียนให้เด็กที่เรียนในระดับประถมศึกษาอ่านรูปประโยคจะไม่ซับซ้อน แต่ถ้าเขียนให้เด็กในระดับชั้นสูงขึ้นไปรูปประโยคก็จะซับซ้อนขึ้นเช่นกัน

การนับพยางค์คำไทยก็เหมือนกับการนับพยางค์คำภาษาอังกฤษ เช่น คำว่า "radio" จะออกเสียง 3 พยางค์ ในภาษาไทยคำว่า "วิทยุ" ก็ออกเสียงเป็น 3 พยางค์เช่นกัน แต่มีข้อแตกต่างระหว่างจำนวนพยางค์ของคำทั้งสองภาษาที่ทำให้ต้องปรับสูตร เพื่อให้เหมาะสมกับภาษาไทย



ตารางที่ 1 แสดงความแตกต่างของจำนวนพยางค์ของคำบางคำในภาษาอังกฤษและภาษาไทย

ภาษาอังกฤษ		ภาษาไทย	
คำ	พยางค์	คำ	พยางค์
teacher	2	ครู	1
armour	2	เกราะ	1
behaviour	4	พฤติกรรม	3
blue	1	น้ำเงิน	2
doctor	2	หมอ	1
hungry	2	หิว	1

ความแตกต่างของจำนวนพยางค์ในภาษาไทยและภาษาอังกฤษของคำที่มีความหมายเดียวกัน เป็นปัญหาที่ไม่สามารถนำกราฟของพยางค์มาใช้ได้โดยตรง จึงจำเป็นต้องปรับพยางค์ก่อน สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์ (2525 อ้างถึงใน สุนันทา มั่นเศรษฐวิทย์, 2532) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความแตกต่างของจำนวนพยางค์ไทย-อังกฤษ โดยได้แปลเรื่องจากหนังสือเรียน หนังสืออ่านประกอบ และเอกสารภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ โดยแปลคำต่อคำ เพื่อรักษาเนื้อเรื่องและจำนวนพยางค์ของคำให้มีความหมายตรงกัน จากนั้นจึงหาความยากง่ายโดยใช้หลักของพยางค์ ทั้งที่เป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ผลปรากฏว่าจำนวนประโยคไม่มีความแตกต่างกัน แต่แตกต่างกันในค่าเฉลี่ยของพยางค์ ซึ่งพยางค์ภาษาไทยจะมีค่าเฉลี่ยน้อยกว่าพยางค์ในภาษาอังกฤษอยู่ 5 จึงได้สรุปว่าการใช้กราฟของพยางค์กับหนังสือเรียนภาษาไทยใช้วิธีการคำนวณเช่นเดียวกับการหาค่าความยากง่ายของหนังสือเรียนภาษาอังกฤษ แต่เมื่อได้ค่าเฉลี่ยของพยางค์แล้วต้องนำค่าคงที่คือ 5 ไปบวกกับค่าเฉลี่ยของพยางค์ที่หาได้เสียก่อน แล้วจึงนำค่าเฉลี่ยของประโยคและของพยางค์ไปหาจุดตัดบนกราฟของพยางค์ เพื่อดูระดับความยากง่ายของหนังสือเรียนว่าตรงกับระดับชั้นใดต่อไป

ข้อสังเกตเกี่ยวกับการนับคำภาษาไทย

โดยทั่วไปภาษาไทยมักจะเป็นคำเดี่ยวโดด ๆ แต่จะมีคำที่มาจากภาษาอื่น ๆ ใช้อยู่ มาก เช่น ภาษาบาลีและภาษาสันสกฤต ภาษาเขมร ภาษาจีน ภาษาอังกฤษ ฯลฯ ในการ นับจึงมักจะพบปัญหาว่าเป็น 1 คำหรือไม่ ผู้ที่จะทำการวิเคราะห์ความยากง่ายของ หนังสือเรียน จึงควรทำความเข้าใจเกี่ยวกับการนับคำดังนี้

1. นับ 1 คำ ถ้าเป็นคำเดี่ยวโดด ๆ
2. นับ 1 คำ ถ้าเป็นคำที่มาจากภาษาต่างประเทศ
3. นับ 1 คำ ตามชนิดของคำที่กล่าวไว้ในหลักภาษา คือ คำนาม คำสรรพนาม คำกริยา ฯลฯ
4. คำซ้อนและคำซ้ำ ที่ใช้นัยกมนับเป็น 2 คำ
5. จำนวนเลข เช่น ปี พ.ศ. ๖๓๖ ใช้นัยอ่านเรียงถือเป็น 1 คำเช่นกัน

ข้อควรระวังเกี่ยวกับการใช้สูตรของพราย

การใช้สูตรของพราย ไม่ว่าจะ เป็นหนังสือเรียนภาษาอังกฤษ หรือนำมาประยุกต์ ใช้นับภาษาไทย ผู้ใช้ควรเข้าใจว่าค่าความยากง่ายที่ได้เป็นค่าโดยประมาณ ให้นำค่าแนะนำ เกี่ยวกับการใช้สูตรไว้ว่า

1. ค่าความยากง่ายของหนังสือเรียนที่ได้จากการวิเคราะห์เป็นค่าโดยประมาณ ที่อาจคลาดเคลื่อนจากความเป็นจริง ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับ การสุ่มข้อความ ถ้าสุ่มหลายตอนค่าที่ได้จะ มีความตรงมากกว่าการสุ่มจำนวนตอนที่ไม่ค่อยว่า ผู้วิเคราะห์ควรที่จะพิจารณาความยาวของ เรื่องและสุ่มข้อความให้เหมาะสมกับความสั้นยาว
2. ความแตกต่างของความยากง่ายของข้อความในเรื่องเดียวกันมักจะปรากฏ ให้เห็นเสมอ ข้อความบางตอนใช้ถ้อยคำที่ยุ่งยากมีหลายพยางค์ ในขณะที่ข้อความบางตอน ใช้คำง่าย ๆ การสุ่มข้อความที่มีลักษณะความยากง่ายแตกต่างกัน จะช่วยนำผลของการ วิเคราะห์ใกล้เคียงกับความเป็นจริงมากขึ้น
3. โดยทั่วไปในหนังสือบทเรียนที่ 1 มักจะเป็นบทที่ยากที่สุด เพราะเป็นบทนำ การใช้ถ้อยคำของประโยคและของข้อความ มักยาวกว่าตอนกลางและตอนท้ายของเรื่อง โดยเฉพาะในบทท้ายจะเป็นบทที่ง่ายที่สุด ดังนั้นในการหาความยากง่ายของหนังสือเรียนควร หาความยากง่ายของแต่ละบท เพื่อเปรียบเทียบว่าแตกต่างกันมากน้อยเพียงใด

4. เนื้อเรื่องในบทเรียนที่เกี่ยวข้องกับวิชาเฉพาะ ใช้ศัพท์ทางวิชาการมากเกินไป ทำให้คำความยากง่ายไม่ได้ ค่าเฉลี่ยของประโยคและพยางค์จึงไม่ปรากฏบนกราฟของพราย

5. หลักของพราย ใช้วัดความยากง่ายของเรื่อง แต่ไม่สามารถใช้วัดในเรื่องต่อไป

5.1 ความยากง่ายของคำประพันธ์ชนิดต่าง ๆ

5.2 ความหมายของคำ

5.3 โครงสร้างและหลักภาษา

5.4 น้ำเสียง ความรู้สึก และลีลาในการเขียนของผู้ประพันธ์

5.5 ประสบการณ์และความสนใจของผู้อ่าน

ในการเลือกใช้กราฟของพราย เพื่อวิเคราะห์ความยากง่ายของเรื่อง ผู้ใช้ควรศึกษาข้อจำกัดดังกล่าวที่พรายได้เสนอไว้ เพื่อเป็นแนวทางในการหาความยากง่ายของเรื่องต่อไป

จากการศึกษาเรื่องความสามารถในการอ่านกับความยากง่ายของเอกสารที่กล่าวมานี้สรุปได้ว่า ความสามารถในการอ่านเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบในการอ่าน 2 อย่าง คือ ผู้อ่านกับสารที่ใช้อ่าน ซึ่งสารที่ใช้อ่านนั้นจะต้องมีความยากง่ายเหมาะสมกับผู้อ่านในการหาความยากง่ายของสารโดยใช้หลักของพราย มีวิธีการคือ สุ่มข้อความ 3 ตอน ตอนต้น ตอนกลาง และตอนท้าย ตอนละ 100 คำ แล้วหาค่าเฉลี่ยของประโยค ค่าเฉลี่ยของพยางค์ ก่อนที่จะนำทั้งสองค่าไปหาจุดตัดบนกราฟของพราย บวก 5 ที่ค่าเฉลี่ยของพยางค์สามผลการวิจัยของ ลุ้ยงเทา มั่นเศรษฐวิทย์

การเขียนแบบร่วมมือ

ความหมายของการเขียนแบบร่วมมือ

การเขียนแบบร่วมมือไม่ใช่แนวความคิดใหม่ การร่วมมือมีมาตั้งแต่เริ่มมีมนุษย์เกิดขึ้นในโลก การร่วมมือกันในการทำงานเป็นสิ่งสำคัญต่อการอยู่รอดของเผ่าพันธุ์มนุษย์ได้มีผู้กล่าวถึงความหมายของการเขียนแบบร่วมมือไว้ดังนี้

จอห์นสัน และจอห์นสัน (Johnson and Johnson, 1987) กล่าวว่า การเขียนแบบร่วมมือเป็นการเรียนที่จัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้ผู้เรียนเป็นกลุ่มเล็ก กลุ่มละประมาณ

3-5 คน โดยที่สมาชิกในกลุ่มมีความแตกต่างกันทางด้านเพศ เชื้อชาติ ความสามารถทางการเรียน ฯลฯ ผู้เรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน รับผิดชอบการทำงาน of สมาชิกแต่ละคนในกลุ่มร่วมกัน

สลาวิน (Slavin, 1987) ให้ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือว่าเป็นวิธีการสอนที่ให้นักเรียนเรียนเป็นกลุ่มเล็ก สมาชิกในกลุ่มโดยทั่วไปมี 4 คน และมีความสามารถแตกต่างกัน ประกอบด้วยนักเรียนเรียนเก่ง 1 คน ปานกลาง 2 คน และเรียนอ่อน 1 คน นักเรียนแต่ละคนจะต้องช่วยเหลือเพื่อนที่อยู่ในกลุ่มเดียวกันในการเรียนหรือทำกิจกรรมต่างๆ สมาชิกกลุ่มจะได้รับรางวัล ถ้ากลุ่มทำคะแนนเฉลี่ยได้ถึงเกณฑ์ที่ตั้งไว้

อาทซ์ และนิวแมน (Artzt and Newman, 1990) ได้กล่าวไว้ว่าการเรียนแบบร่วมมือเป็นการเรียนที่จัดสมาชิกเป็นกลุ่มเล็กแล้วร่วมกันแก้ปัญหา หรือทำงานที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จ สมาชิกกลุ่มทุกคนจะต้องมีส่วนร่วมในการช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการทำงาน

จากความหมายที่กล่าวมาสรุปได้ว่า การเรียนแบบร่วมมือเป็นการจัดการเรียนการสอนโดยแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มเล็ก ๆ กลุ่มละประมาณ 3-5 คน สมาชิกกลุ่มมีความแตกต่างกันทางด้านเพศ เชื้อชาติ ความสามารถทางการเรียน ฯลฯ สมาชิกทุกคนจะต้องมีส่วนร่วมในการทำงาน ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เพื่อทำงานที่ได้รับมอบหมายให้ประสบความสำเร็จ

ลักษณะและขั้นตอนของการเรียนแบบร่วมมือ

การเรียนแบบร่วมมือมีลักษณะและขั้นตอนที่สำคัญ ซึ่งมีผู้กล่าวไว้ต่าง ๆ กัน ได้แก่ จอห์นสัน และจอห์นสัน (Johnson and Johnson, 1987) ได้เสนอแนะลักษณะที่สำคัญเบื้องต้นของการเรียนแบบร่วมมือ ดังนี้

1. สมาชิกของกลุ่มมีความรับผิดชอบต่อกลุ่มร่วมกัน ช่วยกันทำงานที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จโดยมีจุดประสงค์ร่วมกัน แบ่งข้อมูล อุปกรณ์ระหว่างสมาชิกในกลุ่ม
2. สมาชิกกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ (interaction) ต่อกัน อภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน รับฟังเหตุผลของสมาชิกกลุ่ม
3. สมาชิกกลุ่มแต่ละคนมีความรับผิดชอบต่องานที่ได้รับมอบหมาย จุดมุ่งหมายที่สำคัญคือการทำงานที่แต่ละคนทำงานอย่างเต็มความสามารถ

4. สมาชิกกลุ่มมีทักษะในการทำงานกลุ่ม (small group skills) และมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี ครูสอนทักษะการทำงานกลุ่ม และประเมินผลการทำงานกลุ่มของนักเรียน

วีเลอร์ (Wheeler, 1990) ได้เสนอแนวทางของการจัดการเรียนการสอนแบบร่วมมือในด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. การจัดกลุ่มนักเรียนและการจัดการเรียนการสอน

1.1 ขนาดของกลุ่ม กลุ่มหนึ่งจะมีนักเรียน 3-5 คน จัดนักเรียนแต่ละกลุ่มให้มีลักษณะแตกต่างกันในเรื่องของเพศ ฐานะทางสังคม เช่น อาชีพ การนับถือศาสนา ความสามารถทางการเรียน เป็นต้น

1.2 ระยะเวลาการรวมกลุ่ม เวลาในกลุ่มอยู่ร่วมกันของนักเรียนในแต่ละกลุ่มประมาณ 2 สัปดาห์ หรือเรียนจบบทเรียนหนึ่ง ๆ ซึ่งการเปลี่ยนกลุ่มของนักเรียนในแต่ละครั้งควรทำอย่างมีระบบ เพื่อไม่ให้เกิดความสับสน เสียเวลาและเปลี่ยนกลุ่มได้อย่างรวดเร็ว การเปลี่ยนกลุ่มมีหลายวิธีเช่น

(1) การเขียนลงบนแผ่นกระดาษ ให้รายละเอียดว่ากลุ่มที่เท่าไร อยู่ตรงไหนของห้องเรียน สัปดาห์ใดใครจะอยู่กลุ่มไหนและมีบทบาทอะไรในกลุ่มนั้น

(2) การใช้เครื่องฉายภาพข้ามศีรษะ โดยเขียนรายละเอียดการเปลี่ยนกลุ่มบนแผ่นใส

(3) การจัดกระเป๋านั่งในลักษณะต่าง ๆ

1.3 งานและบทบาทในแต่ละบทบาท สมาชิกควรจะได้เรียนรู้บทบาทสำคัญที่จำเป็นต้องใช้ในการทำงานกลุ่ม ได้แก่

(1) ผู้ชี้แนะ (Facilitator) เป็นผู้ให้ความช่วยเหลือและอำนวยความสะดวก เป็นบทบาทของผู้นำกลุ่มในการร่วมกันแก้ปัญหาหรือร่วมกันทำงานที่ได้รับมอบหมาย

(2) ผู้บันทึก (Recorder) เป็นผู้บันทึกรายงานของกลุ่ม บันทึกรายงานในสิ่งที่สมาชิกกลุ่มได้อภิปรายหรือแลกเปลี่ยนความคิดเห็น

(3) ผู้ควบคุมเวลา (Timer) ในการทำงานต้องมีผู้คอยควบคุมเวลาว่างานแต่ละชิ้น ขึ้นตอนใดใช้เวลานานเท่าไร

(4) ผู้จัดอุปกรณ์ (Materials) ในการเรียนแต่ละชั่วโมงต้องมีผู้รับผิดชอบในการจัดการเรื่องอุปกรณ์การเรียนที่ได้รับจากครูผู้สอน

(5) ผู้กระตุ้น (Encourager) เป็นผู้ให้ความช่วยเหลือ ให้คำอธิบายเพิ่มเติมแก่เพื่อนสมาชิก

งานและบทบาททั้งหมดนี้ นักเรียนแต่ละคนจะต้องมีโอกาสหมุนเวียนกันรับผิดชอบ

1.4 ขั้นตอนการเรียนแบบร่วมมือในในแต่ละกลุ่ม ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน โดยใช้เวลาเรียนแต่ละครั้งประมาณ 50-60 นาที ดังนี้

(1) ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน (Introduction) ใช้เวลา 8-15 นาที เพื่อทบทวนเรื่องที่เรียนมาแล้ว และทบทวนในเรื่องบทบาทของการทำงานกลุ่ม การช่วยเหลือซึ่งกันและกัน อธิบายให้เด็กเข้าใจถึงความแตกต่างกันของบุคคลว่าไม่มีใครสามารถทำทุกอย่างได้หมด จึงต้องอาศัยซึ่งกันและกัน

(2) ขั้นทำงานในกลุ่ม (Group work) ใช้เวลา 25-30 นาที มีการแจกอุปกรณ์การเรียน งานที่จะให้นักเรียนทำแต่ละครั้งควรเป็นเรื่องที่น่าสนใจ สมาชิกในกลุ่มทำงานตามบทบาทที่ได้รับ ร่วมกันปรึกษาหารือ อภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นทุกคนมีส่วนร่วมในกลุ่ม รับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกัน

(3) ขั้นระดมสมอง (Wrap up/pull idea together) ใช้เวลา 10-15 นาที ในขั้นนี้เป็นการนำเสนอผลงาน เสนอแนวความคิดร่วมกันทั้งห้องให้แต่ละกลุ่มได้มีโอกาสแสดงความคิดเห็น โดยครูจะต้องมีบทบาทคอยถามเพื่อให้นักเรียนได้เสนอความคิดเห็นได้เต็มที่ และทุกคนได้มีส่วนร่วมในการเรียน

2. บทบาทของครูผู้สอน

2.1 บทบาททางตรง คือ การให้ความรู้แก่นักเรียนในเรื่องของบทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบ การฝึกทักษะทางสังคม เพื่อให้งานกลุ่มมีประสิทธิภาพ ติดตามพฤติกรรมการรวมของนักเรียนในแต่ละกลุ่มว่าอยู่ในบทบาทที่ถูกต้องเหมาะสมเพียงใด ตลอดจนให้ความรู้เพิ่มเติมในส่วนที่นักเรียนไม่ได้อภิปราย ซึ่งเป็นเรื่องหรือจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ในการสอนแต่ละครั้ง รวมทั้งเก็บผลงานของนักเรียนมาศึกษาปัญหาข้อบกพร่อง เพื่อปรับปรุงแก้ไขในชั่วโมงต่อไป

2.2 บทบาททางอ้อม คือ ครูคอยติดตามสังเกตการทำงานของแต่ละกลุ่ม คอยให้คำแนะนำเมื่อเด็กมีปัญหา และพยายามให้นักเรียนแต่ละกลุ่มร่วมกันทำงาน หากมี ปัญหาการไม่ยอมรับสมาชิกคนใดคนหนึ่งของกลุ่ม ครูต้องพยายามช่วยเหลือด้วยวิธีการต่าง ๆ เพื่อให้เกิดการยอมรับให้ได้ ครูต้องคอยให้กำลังใจและให้คำชมเชยแก่นักเรียนเมื่อนักเรียน สามารถทำงานได้ประสบผลสำเร็จ

3. การประเมินผล มีวิธีการประเมินผลดังนี้

3.1 การเสนอผลงานของนักเรียนด้วยวิธีการต่าง ๆ

3.2 การทดสอบ

3.3 การสังเกตการทำงานของนักเรียนในแต่ละกลุ่ม

3.4 การเสนอความคิดเห็นของนักเรียนในชั้นระดมสมอง

เอเรนส์ (Arends, 1989) ได้เสนอแนะขั้นตอนของการเรียนแบบร่วมมือไว้ ดังนี้

ขั้นที่ 1 ชี้แจงวัตถุประสงค์ของการเรียน เป็นขั้นตอนที่ครูจะอธิบายเกี่ยวกับ วัตถุประสงค์ของบทเรียนให้นักเรียนเข้าใจอย่างชัดเจน

ขั้นที่ 2 ให้ความรู้ เป็นขั้นที่ครูสอนหรือให้ข้อมูลเกี่ยวกับเนื้อหาบทเรียนที่นักเรียน จะต้องศึกษา

ขั้นที่ 3 จัดนักเรียนเป็นกลุ่ม ในขั้นนี้ครูจะต้องอธิบายให้นักเรียนทราบถึงวิธีการ จัดกลุ่ม ครูแนะนำเกี่ยวกับทักษะในการทำงานกลุ่มและทักษะทางสังคม

ขั้นที่ 4 ให้ความช่วยเหลือกลุ่มในการทำงานหรือการเรียน ในขั้นนี้ นักเรียนจะ เรียนหรือทำงานกลุ่มร่วมกัน ครูจะต้องคอยให้คำแนะนำช่วยเหลือเมื่อนักเรียนมีข้อสงสัยหรือ มีปัญหาที่สมาชิกในกลุ่มไม่สามารถช่วยกันได้

ขั้นที่ 5 ทดสอบ ในการทำงานแต่ละครั้งเมื่อจบบทเรียนหนึ่ง นักเรียนทุกคนจะ ต้องได้รับการทดสอบ เพื่อที่จะได้รู้ว่าเขาสามารถประสบผลสำเร็จในการเรียนมากน้อย เพียงใด และน่าจะแนะนำที่ได้มาคิดเป็นคะแนนของกลุ่ม

ขั้นที่ 6 ให้การเสริมแรง ในขั้นนี้เป็นการยอมรับในผลสำเร็จของนักเรียนและ ของกลุ่ม ซึ่งจะเป็นการให้รางวัลโดยการให้คำพูด วลีบัตร สิ่งของ ฯลฯ เพื่อสร้างกำลังใจ ให้นักเรียนและกลุ่ม

การเรียนรู้แบบร่วมมือนี้เป็นวิธีหนึ่งที่สามารถพัฒนาความสามารถของนักเรียนให้มีความสอดคล้องตามคำสั่งที่ต้องการได้ โดยมีลักษณะและขั้นตอนของการเรียนรู้รูปร่างดังนี้

1. จัดกลุ่มนักเรียนให้สมาชิกมีความแตกต่างกัน กลุ่มละประมาณ 3-5 คน ช่วยกันทำงานที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จ โดยมีเป้าหมายและความรับผิดชอบร่วมกัน
2. ครูชี้แจงวัตถุประสงค์การเรียน สอนบทเรียนและฝึกทักษะการทำงานกลุ่มให้นักเรียน
3. สมาชิกในกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน มีการอภิปราย ทักทาย แนะนำ แลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน แก้ปัญหาร่วมกัน
4. ครูประเมินผลการทำงาน และให้แรงเสริมเพื่อเป็นกำลังใจแก่นักเรียน

การเรียนรู้แบบร่วมมือโดยวิธีผสมผสานการอ่านและการเขียนเรียงความ

(Cooperative Integrated Reading and Composition or CIRC)

การเรียนรู้แบบร่วมมือโดยวิธีผสมผสานการอ่านและการเขียนเรียงความเป็นวิธีการเรียนการสอนที่สร้างขึ้นเพื่อพัฒนาการอ่านและการเขียน ในระดับประถมศึกษา (Robert J. Stevens and Others, 1987 quoted in Robert E. Slavin, 1990) ซึ่งเป็นวิธีหนึ่งที่เหมาะสมกับการจัดการเรียนการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทย ประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 3 อย่างคือ

1. กิจกรรมเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน
2. การสอนทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ
3. การผสมผสานศิลปะภาษากับการเขียน

การทำกิจกรรมเหล่านี้ นักเรียนจะทำงานเป็นกลุ่มที่มีการเรียนรู้รูปร่างหลากหลาย กิจกรรมทุกอย่างดำเนินไปเป็นวงจรปกติ โดยมีการนำเสนอของครู การฝึกเป็นกลุ่ม การฝึกอย่างอิสระ การประเมินโดยเพื่อน การฝึกเพิ่มเติม การทดสอบและการยอมรับของกลุ่ม

ในชั้นแรกครูจัดนักเรียนเข้ากลุ่มตามระดับความสามารถทางการอ่าน สูงกับต่ำ หรือสูง กลาง ต่ำ จากนั้นให้นักเรียนจับคู่กันภายในกลุ่มตามระดับความสามารถทางการอ่าน ครูจัดนักเรียนเป็นกลุ่มย่อยโดยสุ่มคู่จากกลุ่มตามระดับความสามารถทางการอ่าน คือ ในกลุ่มย่อยหนึ่งประกอบด้วยนักเรียน 2 คนจากกลุ่มความสามารถสูง และอีก 2 คนจากกลุ่มความสามารถต่ำ หรือประกอบด้วยนักเรียนจากกลุ่มความสามารถสูง 1 คน กลุ่มความ

สามารถทำ 1 คน และอีก 2 คนจากกลุ่มความสามารถปานกลาง คะแนนของนักเรียนในการทดสอบย่อย การเขียนเรียงความ และการรายงาน ถือเป็นคะแนนของกลุ่มย่อย กลุ่มย่อยที่ได้คะแนนตั้งแต่ร้อยละ 90 ขึ้นไปในการทำกิจกรรมทุกอย่างและในเวลาที่กำหนด จะเรียกว่า "กลุ่มดีเลิศ" ซึ่งจะได้รับวุฒิปริญญาตรีประเภทสวยงาม กลุ่มย่อยใดได้คะแนนระหว่างร้อยละ 80-89 เรียกว่า "กลุ่มดีมาก" จะได้รับวุฒิปริญญาตรีขนาดเล็กรวมกลุ่มแรก กลุ่มย่อยที่ได้คะแนนต่ำกว่าร้อยละ 80 เรียกว่า "กลุ่มดี" จะได้รับวุฒิปริญญาตรีธรรมดา

กิจกรรมเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน

นักเรียนอ่านเรื่องที่คัดจากหนังสือที่เรียงลำดับความยากง่าย โดยครูเป็นผู้นำกลุ่มใช้เวลาประมาณ 20 นาที ในช่วงเวลาดังกล่าวครูกำหนดจุดประสงค์ของการอ่าน ทบทวนคำศัพท์จากบทอ่านที่เรียนมาแล้ว แนะนำคำศัพท์ใหม่และอภิปรายเรื่องหลังจากนักเรียนอ่านแล้ว หลังจากนั้นนักเรียนจะเข้าร่วมกิจกรรมดังนี้

1. การอ่านร่วมกับคู่ของตน นักเรียนแต่ละคนอ่านในใจจนจบแล้วลัดกันอ่านออกเสียงให้เพื่อนฟังทีละตอน ผู้ฟังจะต้องตรวจสอบคู่ของตนว่าอ่านผิดตรงไหนบ้าง แล้วบอกให้เขาแก้ไขการอ่านให้ถูกต้อง

2. การฝึกเขียนเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน เริ่มต้นด้วยการที่ครูตั้งคำถามให้นักเรียนตอบในช่วงของการอ่าน เมื่ออ่านเรื่องไปได้ครึ่งหนึ่งนักเรียนร่วมกันอภิปรายตัวละครเค้าโครงเรื่อง รวมทั้งคาดคะเนเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง เมื่ออ่านจบแล้วให้นักเรียนหาคำที่ได้ยินเกี่ยวกับบทอ่านและเขียนสรุปเรื่อง

3. การอ่านออกเสียงคำ นักเรียนอ่านออกเสียงคำศัพท์ใหม่หรือคำยาก จากบทอ่านที่ครูเตรียมไว้ให้ โดยฝึกกับคู่ของตนจนอ่านได้คล่อง

4. การฝึกให้รู้จักความหมายของคำ นักเรียนได้รับรายงานคำศัพท์ใหม่ที่เรียนรู้อ่านบทอ่าน แล้วหาความหมายของคำศัพท์ใหม่ทุกคำ พร้อมทั้งฝึกแต่งประโยคที่ประกอบด้วยคำศัพท์ที่อ่านแล้ว เข้าใจความหมาย

5. การเล่าเรื่องที่อ่านแล้ว นักเรียนเล่าเรื่องที่อ่านมาแล้วให้ผู้ฟังคนอื่นฟังโดยย่อ

6. การสะกดคำ นักเรียนลัดเปลี่ยนกันกับคู่ของตนสะกดคำศัพท์จากรายการคำศัพท์ที่คัดมาจากบทอ่าน จนจำได้ขึ้นใจ

7. การตรวจสอบคู่ของตน ในการทำกิจกรรมทั้ง 6 ข้อดังกล่าว เมื่อคู่ของตนทำกิจกรรมใดได้ ผู้ตรวจสอบจะต้องลงชื่อกำกับแบบการบันทึกงานที่ได้รับมอบหมายของเพื่อน เพื่อเป็นการยืนยันว่าเพื่อนได้ทำงานตามที่กำหนดไว้เสร็จจริง และผ่านเกณฑ์ต่าง ๆ ที่กำหนดไว้

8. การทดสอบ หลังจากที่ได้ทำกิจกรรมต่าง ๆ ครบแล้ว นักเรียนจะได้รับการทดสอบความเข้าใจเกี่ยวกับบทอ่าน การทดสอบแต่งประโยคที่มีความหมาย การอ่านออกเสียงคำศัพท์ที่กำหนดไว้ โดยครูเป็นผู้สอบ ในขั้นตอนนี้ นักเรียนทุกคนต้องใช้ความสามารถด้วยตนเอง

การสอนทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ในแต่ละสัปดาห์จะมีวันหนึ่งที่นักเรียนได้รับการสอนเกี่ยวกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ ได้แก่ การหาใจความสำคัญ การสรุปความ และการตีความสำนวนภาษา เป็นต้น

การผสมผสานศิลปภาษากับการเขียน

การเขียนจะใช้แนวคิดแบบกระบวนการเขียน โดยครูและเพื่อนในกลุ่มย่อยเป็นผู้ให้ข้อวิจารณ์งานเขียน นักเรียนจะร่างเรียงความโดยการปรึกษากับเพื่อน ปรับปรุงการเขียนเรียงความของตนโดยอาศัยคำวิจารณ์จากเพื่อน และนักเรียนยังได้รับความแนะนำทักษะการเขียนจากครู เช่น วิธีการเขียนบทนำเรื่อง เนื้อเรื่อง สรุป ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนได้เรียนรู้แบบอย่างการเขียนเรียงความที่ดี

การเขียนแบบร่วมมือโดยวิธีผสมผสานการอ่านและการเขียนเรียงความนี้เป็นวิธีการเรียนการสอนเกี่ยวกับเรื่องภาษาโดยตรง ซึ่งได้มีการวิจัยแล้วว่าใช้ได้ผลดีจึงสมควรนำมาใช้สอนโดยปรับให้เหมาะสม เพื่อพัฒนาการเรียนการสอนภาษาไทยให้ก้าวหน้าต่อไป

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนแบบร่วมมือ

จากงานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนแบบร่วมมือในต่างประเทศ มีผู้เชี่ยวชาญหลายท่านได้ศึกษาและทดลองสอนนักเรียนทั้งในระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษา ทางด้านภาษาศาสตร์ ศิลปศึกษา และวิชาอื่น ๆ สำหรับงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนแบบร่วมมือ



ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผลการทดลองส่วนใหญ่แสดงให้เห็นว่าการเรียนแบบร่วมมือช่วยให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น (Robert J. Stevens and Others, 1993; Slavin, 1989-1990; Johnson and Others, 1989; quoted in Slavin, 1988-1990; Steven, 1987; quoted in Slavin, 1988-1990; Arends, 1989)

การวิจัยในประเทศไทยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนแบบร่วมมือ อาจสรุปได้ดังนี้

การวิจัยเกี่ยวกับการให้นักเรียนสอนกันเองหรือเพื่อนช่วยสอน มีผู้ดำเนินการวิจัยทางด้านภาษา ได้แก่ ทรงสถิต กิตติคุณวัจนะ (2522) วิจัยเรื่องผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ผลการวิจัยพบว่าคะแนนของนักเรียนที่เรียนโดยการให้เพื่อนช่วยสอนสูงกว่าคะแนนของนักเรียนที่เรียนปกติ ปรีชา วิเทศวิทยานุศาสตร์ (2524) วิจัยเรื่องเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนซ่อมเสริมทักษะการอ่านของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนเป็นกลุ่มโดยครูเป็นผู้ดำเนินการ นักเรียนผู้ช่วยสอนเป็นผู้ดำเนินการ และนักเรียนผู้ช่วยสอนกับครูเป็นผู้ดำเนินการ ผลการวิจัยพบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนซ่อมเสริมทักษะการอ่านของนักเรียนทั้ง 3 กลุ่มไม่แตกต่างกัน ป่อแก้ว โภคสุพัทธ์ (2525) วิจัยเรื่อง การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสนใจในวิชาหลักภาษาไทย ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ซึ่งมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าเรียนโดยวิธีการให้นักเรียนสอนกันเอง ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มนักเรียนที่สอนกันเองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น ส่วนเพ็ญสุข ภูตระกูล (2528) วิจัยเรื่องการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มนักเรียนที่เรียนโดยเพื่อนช่วยสอนมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านสูงกว่ากลุ่มที่เรียนด้วยตนเอง และดารณี รักดี (2529) วิจัยเรื่อง การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ผลการวิจัยพบว่า การให้เพื่อนช่วยฝึกแบบรายบุคคลและกลุ่ม นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกัน จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่าผลการวิจัยโดยสรุป พบว่ากลุ่มนักเรียนที่สอนกันเองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น

นอกจากนั้นยังมีการศึกษาถึงผลของการใช้กระบวนการกลุ่มที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ในการอ่านจับใจความภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ซึ่งพบว่าผลสัมฤทธิ์ด้านการอ่านจับใจความภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 หลังการเรียนด้วยกระบวนการกลุ่มสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และนักเรียนส่วนใหญ่มีความพึงพอใจต่อการเรียนการอ่านจับใจความภาษาอังกฤษด้วยกระบวนการกลุ่ม (ชุมศรี เรช, 2533)

สำหรับการเรียนแบบร่วมมือมีผู้ดำเนินการวิจัยไว้คือ กรวรรณ กันยะพงศ์ (2528) เรื่องผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการตอบทเรียนและการเสริมแรง ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต และพฤติกรรมการเรียนแบบร่วมมือของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ผลการวิจัยพบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกับการใช้วิธีสอนแบบปกติ แต่นักเรียนมีพฤติกรรมความร่วมมือมากกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีปกติ

ทางด้านการศึกษาการสอนวิชาคณิตศาสตร์กับการเรียนแบบร่วมมือ มีงานวิจัยคือ ปิยาภรณ์ รัตนกรกุล (2535) วิจัยเรื่องผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้การแบ่งกลุ่มสัมฤทธิ์ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือโดยใช้การแบ่งกลุ่มสัมฤทธิ์มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนที่เรียนคณิตศาสตร์ตามวิธีปกติ อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

อาภากรณี ทั่วสูงเนิน (2536) วิจัยเรื่อง ผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ตามวิธีเรียนแบบร่วมมือมีความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนที่เรียนตามวิธีปกติ อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 และศรุกร รุ่งรอด (2533) วิจัยเรื่อง การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และการใช้ความร่วมมือต่อกลุ่มของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ได้รับการสอนโดยใช้กิจกรรมการเรียนแบบ STAD กับการจัดกิจกรรมการเรียนตามคู่มือครูของ สสวท. ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้กิจกรรม STAD มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ สูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยใช้กิจกรรมตามคู่มือครูของ สสวท. อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 จากผลการวิจัยทั้งสามเรื่องจะเห็นได้ว่า การเรียนแบบร่วมมือใช้ได้ดีกับการเรียนการสอนวิชาคณิตศาสตร์

ทางด้านภาษานั้น ชาณูวงศ์ อินทรประเสริฐ (2533) วิจัยเรื่องการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ทางด้านการฟังเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยใช้วิธีการสอนแบบแบ่งกลุ่มตามสังกัดสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนกับการสอนทั้งชั้น ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษทางด้านการฟังเพื่อความเข้าใจของกลุ่มที่เรียนโดยวิธีการแบ่งกลุ่มตามสังกัดสัมฤทธิ์ผลทางการเรียน สูงกว่ากลุ่มที่เรียนทั้งชั้น

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนแบบร่วมมือ จะเห็นได้ว่า การเรียนแบบร่วมมือใช้ได้ผลดีในการเรียนการสอนหลายวิชา ทั้งในระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษา แต่ยังไม่เห็นมีผู้ใดนำมาใช้สอนภาษาไทยในระดับประถมศึกษา ผู้วิจัยเห็นว่าน่าจะนำวิธีการเรียนแบบร่วมมือมาพัฒนาการเรียนการสอนภาษาไทยระดับประถมศึกษา ทั้งนี้เป็นการส่งเสริมการเรียนการสอนเพื่ออำนวยการบรรลุตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตร