



บทที่ 2

## เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้แบ่งหัวข้อในการค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เป็น 4 ตอน ดังนี้

- ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับการอ่านและความเข้าใจ
- ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการสอน
- ตอนที่ 3 แนวคิดและ ทฤษฎีเกี่ยวกับการสอนอ่าน เพื่อความเข้าใจ ที่นำมาใช้ในการพัฒนารูปแบบการสอน
- ตอนที่ 4 งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาความสามารถด้านการอ่าน เพื่อความเข้าใจของนักเรียนประถมศึกษา

### ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับการอ่านและความเข้าใจ

ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านและความเข้าใจในการอ่าน และนำมาเสนอตามลำดับหัวข้อดังต่อไปนี้

1. นิยามของการอ่าน
2. การอ่านกับกระบวนการคิดและความเข้าใจ
3. ความหมายของความเข้าใจในการอ่าน
4. พฤติกรรมและระดับของความเข้าใจในการอ่าน

#### 1. นิยามของการอ่าน

การอ่านมีความหมายหลายทางขึ้นอยู่กับความสนใจของบุคคลในแต่ละสาขาวิชา นักจิตวิทยา มีความสนใจการอ่านในส่วนที่เกี่ยวกับกระบวนการคิดการตัดสินใจ นักอรรถศาสตร์สนใจเรื่องความหมายและการแสดงความคิดออกมาเป็นตัวอักษร นักภาษาศาสตร์สนใจเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างภาษาพูดกับภาษาเขียน นักสังคมวิทยาศึกษาถึงความสัมพันธ์ของการอ่านกับวัฒนธรรมและนักวรรณคดีสนใจเกี่ยวกับศิลปะการสร้างสรรค์

การอ่านจึงเป็นกระบวนการที่มีมุมมองหลายมิติ สามารถให้นิยามได้ต่าง ๆ กันตามแง่มุมที่มอง บางคนมองการอ่านเป็นกระบวนการถอดความ (Decoding) ภาษาเขียน (Walcutt 1967: 363) บางคนกล่าวว่า การอ่านคือ การรับรู้ (Spache and Spache 1969: 13) คำนิยามการอ่านจึงมีมากมายตั้งแต่การให้นิยามสั้น ๆ ง่าย ๆ ไปจนถึงกระบวนการทางสมองขั้นสูงซึ่งค่อนข้างเข้าใจยาก อย่างไรก็ตามเราก็สามารถจัดหมวดหมู่ของคำนิยามเหล่านี้ได้ โดยใช้นิยามของผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านที่ได้จัดแบ่งคำนิยามของการอ่านไว้เป็นจำพวกต่าง ๆ แล้วเป็นหลัก ดังนี้

1. การอ่านเป็นพัฒนาการของทักษะ (reading as skill development) ผู้อ่านจะมีปฏิกริยาต่อคำต่าง ๆ ในเรื่องรูปของคำ เสียงของคำ รวมถึงความหมายด้วย (Spache and Spache 1969: 4) ผู้ที่ทำให้คำนิยามสอดคล้องกันคือ อวล (Au11s 1982: 32) ซึ่งกล่าวว่า การอ่านเป็นทักษะ ทั้งนี้อวลได้อ้างคำกล่าวของแซมมวล (Samuels 1976) ว่า การอ่านไม่ใช่กระบวนการทางภาษาที่เป็นไปตามธรรมชาติ ทักษะการอ่านไม่สามารถพัฒนาขึ้นได้โดยปราศจากการสอน การอ่านถือเป็นทักษะที่ซับซ้อนทักษะหนึ่ง เหมือนทักษะอื่น ๆ เช่น การเล่นสกี เป็นต้น

การอ่านในทัศนะนี้แบ่งออกเป็นทักษะย่อย ๆ และถือเป็นทักษะที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กันเป็นลำดับ ตั้งแต่ทักษะง่าย ๆ ไปจนถึงทักษะที่ซับซ้อนและยากขึ้น ทักษะสำคัญคือ การบ่งชี้คำและความเข้าใจ ซึ่งแต่ละทักษะก็แบ่งเป็นทักษะย่อย ๆ ได้อีก

กระบวนการของการอ่านเริ่มด้วยการจำคำหรือระลึกคำได้ การได้ความคิดจากคำและประโยคต่าง ๆ ที่รวมกันเป็นข้อความและเรื่องราว ทั้งความคิดสำคัญที่ปรากฏชัดแจ้งและที่ต้องใช้การสรุปอ้างอิง ตลอดจนการซึ่งบังจุดประสงค์ อารมณ์และ เจตคติของผู้แต่ง ความคิดบางอย่างที่ได้รับจากการอ่าน อาจจะตรงหรือไม่ตรงกับประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน ผู้อ่านจะต้องพิจารณาความคิดนั้นและสร้างความรู้ที่ใหม่และกว้างขึ้น (Spache and Spache 1969: 4-7)

การให้นิยามการอ่านเป็นทักษะที่สามารถพัฒนาขึ้นได้ด้วยการสอนนี้ เป็นประโยชน์ต่อการจัดการเรียนการสอนในแง่ที่ว่าทักษะย่อย ๆ ที่แบ่งไว้ สามารถสอน ส่งเสริม และทดสอบ

ได้โดยตรง เพราะสามารถแบ่งการสอนและการฝึกฝนออกเป็นหน่วยย่อย ๆ ทีละหน่วย เช่น การวิเคราะห์คำ การสะกดคำ การเข้าใจวลีและประโยค การจับใจความสำคัญ เป็นต้น แต่ก็มักมีปัญหาเรื่องการถ่ายโยงทักษะต่าง ๆ เหล่านี้ไปใช้ในสถานการณ์ของการอ่านข้อความ เรื่องราว หรือหนังสือที่มีเนื้อหายาวและยากขึ้น เพราะแนวคิดนี้มักจะ เลิกการสอนวิธีการบูรณาการทักษะย่อย ๆ เหล่านี้

ผู้เชี่ยวชาญอื่นที่ให้ความสำคัญของการอ่านไว้ในทำนองเดียวกัน ซึ่งสามารถจัดไว้ในกลุ่มนี้ได้แก่

ลาโด (Lado 1964: 14) ให้นิยามการอ่านว่าเป็นการรวมทักษะในการถอดความ การวิเคราะห์คำ การวิเคราะห์ความหมายของคำ ความเข้าใจเนื้อเรื่อง การตีความและการให้ข้อคิดเห็น

แคโรล (Caroll 1965: 318) กล่าวว่า การอ่านเป็นทักษะที่รวมเอาทักษะด้านต่าง ๆ ไว้ เช่น ในด้านเสียง ตัวสะกด ไวยากรณ์ ศัพท์

2. การอ่านเป็นกระบวนการ อุลล์ผู้ให้คำนิยามนี้ (Aulls 1982: 36) กล่าวว่า การอ่านสามารถที่จะเรียนรู้ได้ตามธรรมชาติเช่นเดียวกับการพูด ซึ่งไม่ต้องมีการสอนโดยตรง แต่เนื่องจากการอ่านมีลักษณะ เฉพาะ คือมีสายเส้นหรือสัญลักษณ์ที่แทนความหมายของคำในภาษาพูดของเด็ก ซึ่งเด็กจะต้องเรียนรู้ความหมายของภาษาเขียนหรือสัญลักษณ์นั้น ทำให้มีการศึกษาความสัมพันธ์ของสิ่งที่เด็กกระทำในระหว่างการอ่าน เพื่อที่จะจัดระเบียบสารสนเทศกับความรู้อ่านของเด็กในการสร้างความหมายจากสิ่งที่อ่าน

ผู้เชี่ยวชาญที่มีความเชื่อตามแนวคิดนี้ จะศึกษาหลักการทั่ว ๆ ไปในการจัดกระบวนการสารสนเทศของมนุษย์ คือการศึกษากระบวนการสื่อสาร ได้แก่ การรับส่งสาร และอุปสรรคต่าง ๆ เพื่อนำหลักการนั้นมาเปรียบเทียบและประยุกต์ใช้กับการจัดกระบวนการสารสนเทศที่อ่าน ซึ่งต้องเกี่ยวพันไปถึงหลักไวยากรณ์ โครงสร้างของภาษาเขียน ตลอดจนความหมายของคำในรูปลักษณะของภาษาเขียน สิ่งเหล่านี้ถือว่ามีความสำคัญต่อการอ่านและการทำความเข้าใจความหมายสิ่งที่อ่าน

จะเห็นได้ว่า นิยามการอ่านตามทัศนะนี้ ให้ความสำคัญต่อภาษาเขียนซึ่งถือเป็นสัญลักษณ์แทนภาษาพูด ซึ่งผู้ที่ทำให้ความเห็นไว้นี้น่าสนใจอย่างยิ่งคือ ฟรียส์ (Frieg 1963: 131) โดยกล่าวว่า การอ่านเป็นการตอบสนองต่อสัญลักษณ์ของภาษาที่เป็นตัวแทนของภาษาพูด และการอ่านเป็นกระบวนการของการถอดความ ของภาษาเขียน (Walcutt 1977: 363)

จุดเน้นของการสอนอ่านตามแนวคิดที่มองการอ่านเป็นกระบวนการนี้ คือ มุ่งให้ผู้อ่านสามารถนำความรู้เรื่องทักษะการอ่านต่าง ๆ มาผสมผสานกันอย่างเหมาะสม เพื่ออ่านเรื่องราวที่เป็นภาษาเขียนในหลาย ๆ ลักษณะหรือหลายรูปแบบ ได้อย่างถูกต้องมีประสิทธิภาพ การสอนอ่านตามแนวนี้ จะสอนกลวิธีการอ่านให้ได้เร็วและได้ความหมาย เช่น การอ่านเป็นกลุ่มคำ แทนที่จะอ่านเป็นคำ ๆ การใช้การทำนายล่วงหน้า การเดาความหมายจากคำแวดล้อมหรือจากโครงสร้างของประโยค การตรวจสอบหรือยืนยันความถูกต้องของการทำนายล่วงหน้า การถามตนเอง การสอนความหมายของคำเน้นให้สอนในรูปวลีหรือประโยค ไม่เน้นสอนให้สอนเป็นคำ ๆ เดี่ยวจะได้รู้หน้าที่ของคำนั้นในประโยคหรือข้อความไปพร้อม ๆ กับการรู้ความหมาย

การให้นิยามการอ่านว่าเป็นกระบวนการตั้งที่ได้กล่าวมานั้น เน้นกระบวนการในการรับสารที่เป็นภาษาเขียน ซึ่งผู้เขียนต้องการจะสื่อความหมาย แต่มีผู้ให้นิยามการอ่านว่าเป็นกระบวนการเช่นเดียวกัน แตกต่างกันที่เน้นถึงกระบวนการทางสมอง คือกระบวนการคิด (Spache and Spache 1969: 27-37) โดยให้ความหมายของการอ่านว่าเป็นกระบวนการในการคิด ซึ่งตรงกับนักจิตวิทยาคนสำคัญคือ ธอร์นดิค ที่ได้กล่าวไว้ว่า การอ่านเป็นกระบวนการของการคิด (Thronidike: 1917 อ้างถึงใน Dechant 1982: 5)

ผู้เชี่ยวชาญที่เสนอนิยามการอ่านเป็นกระบวนการในการคิดกล่าวว่า การอ่านนั้นต้องใช้กระบวนการทางสมองหรือสติปัญญาขั้นสูง จึงมีคำถามที่น่าคิดว่ามากมาย เช่น กระบวนการทางสมองแบบใดบ้างที่สำคัญและต้อง เน้นในการอ่าน ความสามารถในการคิดนั้นจะสามารถที่จะกระตุ้นหรือฝึกฝนให้เกิดขึ้นได้หรือไม่ กระบวนการคิดของผู้ที่มีความสามารถในการอ่านกับผู้อ้อยความสามารถด้านการอ่านเหมือนกันหรือไม่ ซึ่งงานวิจัยที่มีอยู่ในปัจจุบันนี้ให้คำตอบเพียงบางส่วนเท่านั้น (Spache and Spache 1969: 27)

การศึกษาเพื่อพัฒนาการอ่านตามนิยามนี้ ศึกษาถึงการทดสอบด้านการอ่าน การใช้คำถามระดับต่าง ๆ เพื่อวิเคราะห์ดูประเภทหรือระดับของการคิด ซึ่งมีข้อค้นพบข้อหนึ่งกล่าวว่า แม้ว่ากระบวนการทางสมองขั้นสูงจะสำคัญต่อการอ่าน แต่มักจะไม่ได้นำมาใช้ประโยชน์ต่อการอ่านของนักเรียน มักไม่ค่อยพบการอ่านขั้นวิเคราะห์ นอกจากจะมีการฝึกฝนให้เป็นพิเศษ

นอกจากนี้ยังมีผู้ศึกษาถึงกระบวนการทางสมองอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน เช่น ความจำ การให้เหตุผลแบบอเนกนัย (divergent) การให้เหตุผลแบบเอกนัย (convergent) และการประเมินค่า เป็นต้น รวมถึงการศึกษาลักษณะหน้าที่ภายในสมองของมนุษย์ เพื่อเข้าใจกลไกของการบรรจุสารสนเทศประเภทต่าง ๆ เช่น รูปร่าง เสียง ความหมาย โครงสร้างของภาษา ตัวอักษร ซึ่งจะสามารถสร้างทฤษฎีอธิบายถึงกระบวนการของการอ่านและการทำความเข้าใจของมนุษย์ ทำให้นักการศึกษา นักพัฒนาหลักสูตร และครู สามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการเรียนการสอนได้

การนิยามการอ่านเป็นกระบวนการในการคิด ถือว่าประสบการณ์ทางภาษา หรือ ประสบการณ์ทางการคิด มีความสำคัญต่อความสำเร็จในการอ่านมาก

3. การอ่านเป็นความเข้าใจ การอ่านตามนิยามนี้ไม่มุ่ง เฉพาะการอ่านข้อความหรือประโยค แต่มุ่งเน้นเรื่องการทำความเข้าใจที่ถูกต้องจากเรื่องที่อ่าน (Aulls 1982: 51-66) การให้นิยามเช่นนี้สอดคล้องกับเดอบัวร์และดอลแมน (De Boer and Dallmann 1960: 19) ที่กล่าวไว้ว่า การอ่านคือความเข้าใจและการแปลความหมายความคิด ที่ได้จัดทำไว้เป็นรูปสัญลักษณ์โดยผู้เขียน นอกจากนี้ กูดแมนและไนล์ (Goodman and Niles 1970: 5) ก็ได้ให้นิยามในทำนองเดียวกันว่า การอ่านเป็นกระบวนการที่ซับซ้อน ซึ่งผู้อ่านจะต้องสร้างความหมายขึ้นมาจากข้อความที่อ่านหรือข้อความที่เขียนไว้

เหตุที่มองการอ่านเป็นความเข้าใจ เนื่องจากมีความเชื่อว่า มนุษย์มีกลไกที่ละเอียดอ่อนในการรับรู้ การเก็บรวบรวมสารสนเทศ การสร้างความรู้ สามารถสรุปอ้างอิง สร้างความคิดใหม่หรือจัดโครงสร้างความคิดที่คุ้นเคยเสียใหม่ มนุษย์จะเก็บข้อมูลเกี่ยวกับโลกเป็นความทรงจำ และจะใช้ในการรับข้อมูลใหม่ การกระทำเช่นนี้เกี่ยวข้องกับสัมพันธกับวิธีการในการเข้าใจและจดจำสิ่งที่อ่านของผู้อ่าน (Aulls 1982: 51)

ความเข้าใจเป็นผลสูงสุดของกิจกรรมการอ่าน การอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นการ เกี่ยวเกาะ เชื่อมโยงความรู้ที่ผู้อ่านมีอยู่แล้ว เข้ากับความหมายในข้อความหรือเรื่องราวที่อ่านและ กลั่นกรองสารสนเทศนั้น แล้วปรับหรือเปลี่ยนให้เป็นความรู้ใหม่ การอ่านคำหรือข้อความได้ทั้งหมด ไม่ได้หมายความว่า จะรู้ความหมายด้วย เพราะบางครั้งวิธีการเขียนเรื่องราวซึ่งมีหลายรูปแบบ ก็ ทำให้ผู้อ่านไม่สามารถเชื่อมความรู้ที่มีอยู่เดิม เข้ากับเรื่องราวนั้นได้ การให้หนึ่ยามการอ่านในแนวนี้ จึงพยายามอธิบายวิธีการใช้ความรู้เกี่ยวกับโลกที่ผู้อ่านมีอยู่แล้ว การใช้ความรู้ในเรื่องที่อ่าน และความสามารถในการอ้างอิง ในการทำความเข้าใจและจดจำสารสนเทศที่อ่าน

การศึกษาเพื่อพัฒนาการอ่านตามแนวคิดนี้ มุ่งศึกษาเรื่องต่าง ๆ ที่จะช่วยให้ผู้อ่าน สามารถเห็นความสัมพันธ์ของความรู้เกี่ยวกับโลกที่ผู้อ่านได้สะสมจากชีวิตประจำวันกับความ เข้าใจ ในการอ่าน และให้สามารถเชื่อมประสานความรู้เดิมและข้อมูลใหม่เข้าด้วยกัน เพื่อการ เพิ่มพูน ความรู้ เรื่องที่ เน้นอธิบายเพื่อช่วย ให้บรรลุจุดประสงค์ดังกล่าว ได้แก่ เทคนิคการสรุปอ้างอิง การ ถามคำถามในระดับต่าง ๆ การให้ผู้อ่านตระหนักถึง ความสำคัญของความรู้ที่สะสมไว้จากชีวิต ประจำวัน เป็นต้น (Aulls 1982: 51-66)

4. การอ่านเป็นกิจกรรมของการใช้สายตา การนิยามการอ่านเช่นนี้ ให้ความสำคัญ และศึกษาต้นคว่ำเรื่อง การมองเห็นหรือกิริยาของดวงตา ตั้งแต่การเคลื่อนไหวสายตา การจับ สายตา การอ่านย้อนกลับ แล้วนำความรู้เหล่านี้ไปใช้ประโยชน์ต่อการจัดโปรแกรมการอ่านให้ได้ ผลดี โดยเน้นการพัฒนาทักษะทางตา (Spache and Spache 1969: 7-13)

5. การอ่านเป็นการรับรู้ การอ่านตามนิยามนี้เกี่ยวข้องกับกระบวนการรู้จักคำและ การให้ความหมายที่ขึ้นอยู่กับพื้นฐานและประสบการณ์เดิมของผู้อ่านเด็กเล็ก ๆ ที่เริ่มเรียนอ่านก็ เหมือนกับการเริ่มเรียนรู้โลกรอบ ๆ ตัว เมื่อโตขึ้นได้มีประสบการณ์ต่าง ๆ มากขึ้น แต่เป็น ประสบการณ์ที่แตกต่างกัน การรับรู้สิ่งๆ ที่เหมือนกันจึงอาจแตกต่างกัน เช่น การมองภาพภูเขาของ จิตรกร นักภูมิศาสตร์ นักบินเขาย่อมแตกต่างกัน ดังนั้นการอ่านคำหรือข้อความของแต่ละคน บางครั้งความหมายในความคิดของ เขาก็ไม่เหมือนกัน นอกจากนั้นการรับรู้ยังอาจแตกต่างกันตาม ปัจจัยต่าง ๆ เช่น อายุ การฝึกฝนอบรม ความพร้อมในด้าน การแยกแยะความแตกต่างของภาพที่ ปรากฏ รวมทั้งทักษะหรือความชำนาญในการอ่าน (Spache and Spache 1969: 13-21)

6. การอ่านเป็นผลสะท้อนของภูมิหลังด้านวัฒนธรรม นิยามการอ่านนี้เห็นว่า กระบวนการอ่านตั้งอยู่บนรากฐานด้านสังคมและวัฒนธรรม ปัจจัยต่าง ๆ ทางสังคม เช่น ระดับการศึกษา ความสนใจ ระดับรายได้ และอาชีพของบิดามารดา รวมทั้งความมั่นคงของครอบครัว ล้วนแต่เป็นสิ่งที่มามีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการอ่านของเด็กในครอบครัวและชุมชนนั้น

นักวิจัยที่สนใจแง่มุมนี้ได้ศึกษาและชี้แจงปัจจัยต่าง ๆ ที่ส่งผลทำให้นักเรียนมีความสามารถในการอ่าน และด้วยความสามารถในการอ่านไว้หลายประการ เพื่อให้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการส่งเสริมการอ่านของนักเรียน เช่น การจัดโปรแกรมการสอนอ่านในโรงเรียน การกระตุ้นผู้ปกครองให้เห็นความสำคัญของการอ่าน การผลิตวัสดุหรือหนังสืออ่านประเภทต่าง ๆ เพื่อช่วยในการพัฒนาการอ่านประสบผลสำเร็จ (Spache and Spache 1969: 21-37)

7. การอ่านเป็นพัฒนาการของมนุษย์ การนิยามการอ่านเช่นนี้ เนื่องจากมองการอ่านเป็นสมรรถภาพของมนุษย์ ที่เปลี่ยนแปลงไปได้ทั้งในด้านปริมาณและคุณภาพ โดยอธิบายว่าคุณลักษณะพื้นฐานของทุกชีวิตข้อหนึ่งก็คือ ความสามารถในการเปลี่ยนแปลง และประยุกต์ตัวเองและสิ่งเกี่ยวข้องให้เข้ากับสภาพแวดล้อม การอ่านจะเปลี่ยนแปลงจากขั้นเริ่มแรกไปสู่ขั้นที่มีวุฒิภาวะสมบูรณ์ขึ้น การเปลี่ยนแปลงนี้ต้องอาศัยการผสมผสานทักษะการใช้สติปัญญา การใช้กลวิธีจัดสารสนเทศ และสร้างแบบ ของพฤติกรรมการอ่านขึ้นเพื่อเก็บความหมายจากสิ่งที่อ่าน โดยที่แบบการอ่านของเด็กจะเปลี่ยนแปลงและพัฒนาไปตามขั้นต่าง ๆ

ตัวอย่างการนำแนวคิดที่มองการอ่านเป็นพัฒนาการมาใช้ในการสอน ได้แก่ การตระหนักถึงระดับของการจัดการเรียนการสอนว่าไม่สามารถจัดให้ต่ำกว่าหรือสูงกว่าที่เด็กระดับนั้นจะสามารถบรรลุได้ เพราะจะทำให้ขาดแรงจูงใจ และเป็นอุปสรรคต่อความเข้าใจ กฎข้อหนึ่งที่ได้จากนิยามการอ่านนี้ คือ เด็กทุกคนจะมีพัฒนาการหรือการเปลี่ยนแปลงด้านการอ่านในทุก ๆ ด้าน แต่แตกต่างกันด้านความเร็วและคุณภาพของการอ่าน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับคุณภาพการสอนของครู และปัจจัยอื่น ๆ การสอนอ่านควรกระทำอย่างกระตือรือร้น เพื่อให้เด็กได้พัฒนาไปในขั้นต่าง ๆ ตามระดับที่ควรจะเป็น จะต้องมีการวางแผนจัดซ่อมหรือจัดกิจกรรมให้อ่านเพิ่มเติมเพื่อแก้ไขเป็นรายบุคคล (Aulls 1982: 66-73)

การจัดหมวดหมู่ของนิยามการอ่านข้างต้น นับว่าเป็นประโยชน์ต่อการจัดการเรียนการสอนอย่างยิ่ง เพราะครูมักได้พบนิยามการอ่านที่หลากหลายมาก ทำให้เกิดความไขว้เขวได้ง่าย แต่การจัดนิยามเป็นจำพวกใหญ่ ๆ และให้แนวทางในการสอนเช่นนี้ ช่วยให้ครูมองเห็นเป้าหมายการสอนได้ชัดเจนขึ้น สามารถตัดสินใจได้ว่าจะสอนอ่านในลักษณะใดจึงจะบรรลุจุดประสงค์ของการสอนแต่ละครั้งหรือแต่ละระดับชั้น ตลอดจนสามารถวางแผนการสอนหรือใช้วิธีสอนอ่านได้สอดคล้องกับการอ่านตามนิยามที่ต้องการสอน

เพื่อให้มองเห็นหลักการของนิยามการอ่านและข้อเสนอแนะในการจัดการเรียนการสอนตามนิยามนั้นได้ชัดเจนยิ่งขึ้น จึงขอเสนอตารางเปรียบเทียบด้านความเชื่อ หลักการ และแนวทางการเรียนการสอนไว้ดังต่อไปนี้

ตารางที่ 1 เปรียบเทียบนิยามของการอ่าน ด้านความเชื่อ หลักการ และแนวทางการจัดการเรียนการสอน

นิยามของการอ่าน	ความเชื่อ-หลักการ	แนวทางการจัดการเรียนการสอน
1. การอ่านเป็นทักษะ (a skill) (Aulls 1982) หรือเป็นพัฒนาการของทักษะ (as skill development (Spache and Spache 1969)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- การอ่านมีลักษณะวนการที่เรียนรู้ได้เองตามธรรมชาติ</li> <li>- แบ่งการอ่านออกเป็นทักษะย่อย ๆ มากมาย และ การสอน สอนแยกทีละทักษะ จากง่ายไปหายาก</li> <li>- เน้นการวิเคราะห์หน่วยคำ</li> <li>- และ ประโยคทั้งด้านเสียง และความหมาย</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- สอนทักษะทางการอ่านที่แบ่งย่อยทีละทักษะ เช่น การวิเคราะห์เสียงของคำ การวิเคราะห์โครงสร้างของคำและประโยค รวมทั้งการวิเคราะห์ความหมายซึ่งทำให้จัดการสอนและทดสอบได้ง่าย แต่มีจุดอ่อนเรื่อง การถ่ายโยงทักษะต่าง ๆ ไปใช้ในสถานการณ์การอ่านจริง ๆ เนื่องจากไม่เน้นการบูรณาการทักษะย่อยซึ่งจำเป็นต่อการอ่านในชีวิตประจำวัน</li> </ul>



นิยามของการอ่าน	ความเชื่อ-หลักการ	แนวการจัดการเรียนการสอน
<p>2. การอ่านเป็นกระบวนการ (a process) (Aulls: 1982) และเป็นกระบวนการของการคิด (a thinking process) (Spache and Spache 1989)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- การอ่านเป็นกระบวนการที่อาจเรียนรู้ได้เองตามธรรมชาติ เช่นเดียวกับ การพูด แต่เนื่องจาก การอ่านมีสัญลักษณ์แทนเสียงพูด จึงต้องมีการสอน</li> <li>- การจัดการกระบวนการสนทนาระหว่างอ่าน เหมือนกับ หลักการทางการสื่อสารของมนุษย์ของทฤษฎีการจัดการกระบวนการ (Information Processing Theory)</li> <li>- เน้นความสำคัญของความรู้เรื่องโครงสร้างของภาษา และความหมายของบทอ่านที่จะช่วยในการทำนายหรือตั้งสมมติฐานและการทดสอบสมมติฐานนั้น</li> <li>- การอ่านต้องใช้กระบวนการทางสมองขั้นสูง เป็นต้นว่า ความจำ ความเข้าใจ การใช้เหตุผล การประเมินค่า</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- จุดมุ่งหมายในการสอนคือการช่วยให้นักเรียนพัฒนากลวิธีในการจัดการกระบวนการ (Processing Information) ระดับประโยค ซึ่งได้แก่การทำนาย การยืนยันหรือตรวจสอบการทำนาย</li> <li>- การสอนมุ่งเน้นทำให้นักเรียนสามารถบูรณาการและประยุกต์ใช้ทักษะต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน ไม่เน้นการสอนทักษะย่อย</li> <li>- การสอนมุ่งเน้นพัฒนาการอ่านระดับประโยค บรรทัดต่อบรรทัด ไม่กว้างออกไปถึงการอธิบายวิธีการที่เด็กจะทำความเข้าใจหรือจดจำบทอ่านโดยรวม</li> <li>- ส่งเสริมการถามคำถามประเภทต่าง ๆ เพื่อฝึกให้นักเรียนใช้กระบวนการทางสมอง</li> </ul>

นิยามของการอ่าน	ความเชื่อ-หลักการ	แนวการจัดการเรียนการสอน
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ผู้อ่านจะมีปฏิริยาต่อสิ่งที่อ่าน โดยอาศัยประสบการณ์ทาง ภาษาและการคิด</li> <li>- สิ่งที่จะช่วยส่งเสริมการคิด ของนักเรียนคือ คำถามและการนำอภิปรายของครู</li> <li>- ผู้อ่านจะสามารถใช้กระบวนการทางสมองในการอ่านได้ดี ถ้ามีการกระตุ้นและฝึกฝนที่ดี และเพียงพอ</li> </ul>	
3. การอ่านคือความเข้าใจ (as comprehension) (Aulls 1982)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ความรู้เกี่ยวกับโลกในความจริงจำของมนุษย์ช่วยในการสร้างความรู้ใหม่</li> <li>- แหล่งทางปัญญา 3 ประการ (Three Cognitive Resources) ที่มีบทบาทสำคัญต่อการอ่านตลอดชีวิตมนุษย์ คือ ความรู้เดิม ความรู้ในเรื่องโครงสร้างของบทอ่าน และการวินิจฉัยอ้างอิง</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- เน้นการสอนเพื่อช่วยให้นักเรียนเชื่อมความรู้เดิมเข้ากับสารสนเทศในบทอ่าน</li> <li>- ช่วยให้นักเรียนเข้าใจโครงสร้างหลักของการเขียน ซึ่งบอกให้รู้ถึงความสัมพันธ์ระหว่างข้อความหัวข้อ เหตุการณ์ และความคิดในบทอ่านประเภทต่าง ๆ</li> <li>- เนื่องจากความรู้ที่จำเป็นในการเพิ่มพูนความเข้าใจ จะมาจากการได้ยิน ได้อ่าน</li> </ul>

นิยามของการอ่าน	ความเชื่อ-หลักการ	แนวการจัดการเรียนการสอน
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ผู้อ่านต้องสามารถเชื่อมโยงว่างระหว่างสารสนเทศในงานเขียนกับความรู้เดิม เพื่อทำความเข้าใจและจดจำสิ่งที่อ่าน โดยใช้การสรุปอ้างอิง</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- เรื่องที่หลากหลาย จึงส่งเสริมให้เด็กได้อ่านอย่างกว้างขวางทั้งในแง่ประเภทของงานเขียนและจุดมุ่งหมายงานเขียนต่าง ๆ ที่ผลิตขึ้นเพื่อบุคคลหลายประเภท</li> <li>- มุ่งให้ครูและนักเรียนมองการอ่านว่าเป็นเหตุการณ์ที่มีชีวิตชีวา มีจุดมุ่งหมาย และ เน้นการทำความเข้าใจ</li> </ul>
<p>4. การอ่านคือพัฒนาการ (a development) (Aulls 1982)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- การอ่านเป็นความสามารถ (capacity) มิติหนึ่งของมนุษย์ที่พัฒนาไปตามกาลเวลา</li> <li>- การพัฒนาจะต้องใช้กลไกด้านดูดซึมหรือรับเข้าไว้ (assimilation) และการปรับเปลี่ยน (accomodation)</li> <li>- เนื่องจากความรู้ทางด้านทักษะย่อย ๆ กลวิธี การจัดการกระบวนการ และ แหล่งปัญหา (มโนทัศน์ที่ 1,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- การสอนอ่านต้องแน่ใจว่าเป้าหมายของการสอนต้องอยู่ในระดับเดียวกับพัฒนาการด้านการอ่านของเด็กวัยนั้น มิเช่นนั้นจะไม่ประสบความสำเร็จ เนื่องจากจะเกิดภาวะขาดแรงจูงใจ</li> <li>- เด็กจะมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการอ่านได้ตามระดับพัฒนาการของเขา แต่อัตราเร็วและคุณภาพ</li> </ul>

นิยามของการอ่าน	ความเชื่อ-หลักการ	แนวการจัดการเรียนการสอน
	<p>2, 3) ถูกดุดเข้ม และ ปรับเปลี่ยน แบบพฤติกรรม การอ่านของเด็กจึง เปลี่ยนแปลงและพัฒนาไป ดังนั้น มโนทัศน์ของการอ่าน ที่กล่าวมาจึงต้องพัฒนาไป อย่างสัมพันธ์กัน จะแยกกัน ไม่ได้</p>	<p>จะขึ้นอยู่กับคุณภาพการสอน ของครู - หน้าที่ความรับผิดชอบของครู คือ 1. ต้องทราบว่าควรจะเป็น การสอนทักษะ และ กลวิธีอะไร 2. ต้องสอนให้เด็กรู้วิธี บูรณาการและใช้ กลวิธีและแหล่ง ปัญหา 3 ประการ ไปพร้อม ๆ กัน เพื่อทำ ให้เด็กมีพัฒนาการด้าน ความเข้าใจ</p>
<p>5. การอ่านเป็นกิจกรรมของการ ใช้สายตา (a visual act) (Spache and Spache: 1969)</p>	<p>- สิ่งที่เป็นพื้นฐานสิ่งแรกของ การอ่าน คือ การใช้สายตา ถ้าไม่เข้าใจหน้าที่ และการ ทำงานของตา จะทำให้การ สอนอ่านไม่ได้ผลเท่าที่ควร - การฝึกฝนเรื่องการใช้สายตา เป็นเพียงพื้นฐานขั้นต้น ของ ความสามารถด้านการอ่าน แต่การอ่านมิใช่หยุดอยู่เพียง การฝึกฝนเรื่อง เดียวเช่นนี้</p>	<p>- ใช้ประโยชน์จากความรู้ด้าน การใช้สายตา เช่น การ เคลื่อนไหวสายตา การจับ สายตา การอ่านย้อนกลับ มาสร้าง เครื่องพื้นฐานที่ดี ในการอ่านให้แก่เด็ก</p>

นิยามของการอ่าน	ความเชื่อ-หลักการ	แนวการจัดการเรียนการสอน
<p>6. การอ่านเป็นการรับรู้ (a perceptual act) (Spache and Spache 1969)</p>	<p>- การอ่านเกี่ยวข้องกับ ประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน ผู้อ่านแต่ละคนแตกต่างกัน ตามการรับรู้</p> <p>- ความสามารถในการแยก ความแตกต่างของสัญลักษณ์ เป็นพื้นฐานสำคัญในการอ่าน เด็ก</p>	<p>- ใช้ประโยชน์จากการศึกษา ค้นคว้าเรื่องการรับรู้ใน สาขาจิตวิทยา เช่น รู้ ขนาดของตัวอักษรที่เด็ก จะรับรู้ได้ดี รู้จำพวกของ ตัวอักษรที่เด็กแยกความ แตกต่างได้ยาก ช่วยใน การนำเสนอบทอ่าน หรือ เรื่องราวที่เหมาะสมที่เด็ก จะรับรู้ได้ดี</p> <p>- ต้องทำตัวให้ผู้อ่านปรับการ รับรู้ได้ตรงกับสื่อความหมาย ของผู้เขียน</p>
<p>7. การอ่านเป็นผลสะท้อนของ ภูมิหลังด้านวัฒนธรรม (a reflection of cultural background) (Spache 1969)</p>	<p>- จุดประสงค์ของการอ่าน ปริมาณและคุณภาพของการ อ่านของบุคคลเป็นผลมาจาก ปัจจัยประการต่าง ๆ ทาง สังคม ตั้งแต่ระดับครอบครัว ชุมชน และสังคมระดับประเทศ</p>	<p>- ต้องพิจารณาปัจจัยที่ เกี่ยวข้องและมีอิทธิพล ต่อการอ่าน หาทาง ส่งเสริมและช่วยทำให้เด็ก ที่ได้มีโอกาสพัฒนาทั้ง เด็กเก่งและเด็กอ่อน ด้านการอ่าน</p>

## 2. การอ่านกับกระบวนการคิดและความเข้าใจ

การอ่านกับความเข้าใจเป็นสิ่งที่แยกกันไม่ออก ในความคิดเห็นของบรรดาผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านไม่ถือว่า การอ่านที่ปราศจากความเข้าใจเป็นการอ่านที่แท้จริง (Miller 1977: 7 (Dechant 1982: 8) ดังนั้นความเข้าใจจึงเป็นเป้าหมายที่สำคัญที่สุดของการอ่านทุกชนิด ถ้ามีความเข้าใจอย่างแจ่มแจ้งแล้วก็จะทำให้ผู้อ่านสามารถรวบรวมความคิดจากสิ่งที่อ่านได้ (Tinker 1952: 15)

มีผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านคนหนึ่งที่พยายามชี้ให้เห็นว่า การอ่านต้องมีความเข้าใจเป็นองค์ประกอบเสมอ คือ เดคคัน (Dechant 1982: 5-8) โดยได้รวบรวมคำนิยามความหมายของการอ่านจำนวนหนึ่ง แล้วสรุปให้เห็นว่า คำนิยามเหล่านั้นมีแนวคิดเหมือนกัน คือ เห็นว่าการอ่านเป็นการแปลความจากสัญลักษณ์ที่เป็นลายลักษณ์อักษร และเป็นกระบวนการที่ต้องมีการกระทำสองอย่างต่อเนื่องกัน คือ

1. การชี้บ่งสัญลักษณ์ (identification of the symbols)
2. การเชื่อมโยงความหมายที่เหมาะสมกับสัญลักษณ์เหล่านั้น (association of appropriate meanings with them)

ดังนั้น การอ่านจึงต้องมีทั้งการชี้บ่ง และความเข้าใจ

จะเห็นได้ว่า ความเข้าใจเป็นองค์ประกอบสำคัญของการอ่าน ถ้าพูดถึงการอ่านก็ต้องรวมถึงความเข้าใจด้วยเสมอ ไม่ว่าจะเป็นการอ่านออกเสียงหรืออ่านในใจ และเนื่องจากความเข้าใจเป็นกระบวนการซับซ้อนที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติการของสมอง กล่าวคือจะต้องใช้การคิดในระดับต่าง ๆ เสมอ จึงมีผู้ให้คำนิยามการอ่าน โดยเกี่ยวข้องกับการคิดไว้มากมาย ซึ่งจัดเป็นมโนทัศน์ในผู้หนึ่งของการอ่าน ดังได้กล่าวมาแล้วข้างต้น

การให้คำนิยามการอ่านเป็นกระบวนการแห่งการคิด มีมากมาย ดังต่อไปนี้

ธอร์นไดค์ (Thorndike: 1917 อ้างถึงใน Dechant 1982: 5) ได้ให้ความหมายว่า การอ่านเป็นกระบวนการในการคิด โดยได้ขยายความว่า การอ่านใช้การจัดระเบียบเรียงและการวิเคราะห์ เช่นเดียวกับการคิด นอกจากนี้ยังรวมเอากิจกรรมอื่น ๆ ไว้อีกมาก เช่น การ

ไตร่ตรอง การตัดสินใจ การสังเคราะห์ การเลือก การรวบรวม การเปรียบเทียบ พฤติกรรม การแก้ปัญหา การพิจารณาความสัมพันธ์ และการประเมินค่าสิ่งที่อ่านอย่างมีวิจารณญาณ ซึ่ง เดคคัน (Dechant) เองก็มีความเห็นเช่นเดียวกับธอร์นไคค์

เบทส์ (Betts 1966: 454) กล่าวว่า โดยพื้นฐานแล้วการอ่านที่มีประสิทธิภาพเป็น กระบวนการที่ต้องใช้การคิด และการอ่านยังเป็นกระบวนการถอดรหัสภาษาเขียน ซึ่งเป็นสัญลักษณ์ แทนเสียงในภาษาพูด

สกอลเลอร์ (Schoeller 1973: 55) กล่าวว่า เด็กทุกคนจะคิดในขณะที่อ่าน เด็ก ๆ านชั้นเรียนควรได้รับการสนับสนุนให้คิดได้ดีขึ้น เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียน ไม่มีเด็กคนใด สามารถเข้าใจสิ่งที่อ่านหากปราศจากการคิด

บิชและฮูปเพอร์ (Bush and Huebner 1970: 4) กล่าวถึงการอ่านว่า เป็น กระบวนการของการตีความจากตัวอักษร สิ่งสำคัญของการอ่านคือ ความหมาย และความหมาย ไม่ได้ขึ้นอยู่กับตัวอักษรนั้น แต่ตัวอักษรเป็นสิ่งเร้า กระตุ้นความคิดของผู้อ่านให้สร้างมโนทัศน์หรือ ภาพต่าง ๆ ขึ้น กระบวนการที่จะได้ความหมายใหม่นี้ เกิดจากที่ผู้อ่านให้ความหมายแก่ตัวอักษร การอ่านยัง เกี่ยวข้องกับการตีความ การคิด จุดประสงค์ของผู้อ่าน รวมทั้งการเรียบเรียงสิ่งที่อ่าน และเจินคินสัน (Jenkinson 1978: 192-195) ก็ได้ให้ความคิดเห็นไว้สอดคล้องกันว่าสิ่งสำคัญ ลำดับแรกของการอ่านคือ การให้ความหมายแก่สิ่งที่อ่าน (Construction of Meaning) การ อ่านเป็นรูปแบบของการคิด การแก้ปัญหา หรือการใช้เหตุผลซึ่ง เกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์ การ รู้จักเลือก การตัดสินใจ การประเมิน และการสังเคราะห์ กระบวนการทางสมองเหล่านี้ใช้ ประสบการณ์ในอดีต ดังนั้นผู้อ่านต้องใช้ประสบการณ์เดิมของตนมาพิจารณาเนื้อหาที่อ่าน

นอกจากนี้ยังมีผู้เชี่ยวชาญในเรื่องการสอนอ่านอีกคนหนึ่งที่มีทัศนะว่า การอ่านคือการคิด คือ สโตฟเฟอร์ เขาได้เขียนบทความและหนังสือเกี่ยวกับการสอนอ่านหลายเล่ม โดยย้ำถึงแนวคิด ของเขาดลอดมา ดังที่ได้แสดงทัศนะไว้ตอนหนึ่งว่า การอ่านคือการคิด สิ่งที่จะทำให้เกิดความ แตกต่างระหว่างครูผู้สอนซึ่งเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลอย่างยิ่งในกระบวนการเรียนการสอน คือ เจตคติ ที่มีต่อการอ่านว่าเป็นกระบวนการในการคิดและความเข้าใจเทคนิคการสอนที่จะพัฒนาการอ่านการ

คิด (reading-thinking skills) ให้เป็นไปตามเจตคตินั้น และทักษะการอ่านการคิดที่มีประสิทธิภาพ ต้องได้รับการสอนอย่างสมบูรณ์รอบคอบ (Stauffer 1975: 4)

จะเห็นได้ว่าการอ่านที่แท้จริง ต้องเกิดความเข้าใจและจะเกิดความเข้าใจได้ ก็โดยการใช้ความสามารถทางสมองในการคิดในลักษณะต่าง ๆ ดังที่มีผู้ให้ความหมายของการอ่านพร้อมทั้งขยายความให้เข้าใจถึงความเกี่ยวเนื่องกันระหว่างการอ่าน การคิด และความเข้าใจไว้อย่างชัดเจนเพียงพอจะนำมาเป็นบทสรุปในตอนนี้ได้ดังนี้

การอ่านเป็นทักษะที่ย่างยากซับซ้อน ทั้งนี้เพราะการอ่านเป็นกิจกรรมที่ต้องใช้ความคิดและความสามารถเพื่อทำความเข้าใจในสารที่สื่อในรูปของการเขียน กล่าวคือ ผู้อ่านกับผู้เขียนจะต้องสื่อความหมายซึ่งกันและกัน โดยใช้ตัวสารเป็นสื่อ ดังนั้นผู้อ่านจะต้องใช้ความสามารถที่จะเข้าใจและตีความสิ่งที่ผู้เขียนต้องการสื่อความหมายได้ตรงตามจุดประสงค์ของผู้เขียน ที่แสดงออกมาทางข้อความนั้น (White ใน Johnson and Morrow 1981: 87)

### 3. ความหมายของความเข้าใจในการอ่าน

ดังได้กล่าวมาแล้วว่า ความเข้าใจ เป็นความสามารถอย่างหนึ่งที่สำคัญต่อกระบวนการอ่านอย่างยิ่ง เพราะการอ่านโดยทั่วไปมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้เกิดความเข้าใจในสารที่อ่าน ดังที่ มิลเลอร์ (Miller 1977: 7) ได้กล่าวไว้ว่า ความเข้าใจเป็นองค์ประกอบของกระบวนการอ่านที่มีความสำคัญและซับซ้อนที่สุด แม้แต่ผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านซึ่งศึกษารายละเอียดเรื่องนี้โดยเฉพาะ ก็ยังไม่สามารถอธิบายถึงองค์ประกอบของความเข้าใจให้ชัดเจนแน่นอนได้

เฮอ์เบิร์ท (Herbert 1971 อ้างถึงใน Schoeller 1973: 55) กล่าวว่า กระบวนการความเข้าใจเป็นการปฏิบัติการทางความคิด ซึ่งเกิดขึ้นในสมองของผู้อ่านในขณะที่เขากำลังอ่าน นักวิจัยไม่มีวิถีทางที่จะศึกษากระบวนการของความเข้าใจได้โดยตรง ทำได้แต่เพียงการศึกษากับผลผลิตของความเข้าใจ เช่น สังเกตจากพฤติกรรมและการตอบคำถาม หรือตรวจสอบจากหลักฐานเหตุการณ์ที่นักวิจัยและครูสังเกตและการรวบรวมไว้ และสรุปอ้างอิงไปถึงการเกิดความเข้าใจ เพื่อที่จะหาวิธีการพัฒนาความเข้าใจ



เมื่อพิจารณาการตั้งข้อสังเกตของเฮอร์เบิร์ทที่ว่า ยังไม่มีวิธีการศึกษากระบวนการของความเข้าใจในสมองได้โดยตรง นอกจากสังเกตพฤติกรรมของผู้อ่านนั้น จะเห็นว่า เป็นแง่คิดที่เป็นประโยชน์ต่อการศึกษาค้นคว้า เพื่อพัฒนาความสามารถในการทำความเข้าใจ เพราะพฤติกรรมเป็นสิ่งที่มองเห็นได้ และวัดหรือตรวจสอบได้ ดังนั้นการพัฒนาความสามารถด้านความเข้าใจจึงทำได้โดยค้นคว้าเรื่องพฤติกรรมความเข้าใจ และส่งเสริมให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมเช่นนี้ได้ด้วยตัวของเขาเอง ซึ่งแม้ว่าจะมีผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านหลายคนที่ยุติสร้างแบบจำลองของการอ่านที่ไม่เน้นพฤติกรรมภายนอก แต่เน้นศึกษากระบวนการภายในสมองโดยผสมผสานวิชาจิตวิทยา สรีรวิทยา ภาษาศาสตร์ เข้าด้วยกัน ทำให้มีแบบจำลองของการอ่านที่เน้นภาพภายในสมองหลายรูปแบบก็ตาม แต่ก็ยังเป็นเพียงทฤษฎีที่ยังต้องมีการตรวจสอบกันต่อไป และยังไม่อาจนำมาใช้ประโยชน์ในการสอนได้โดยตรง นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญส่วนใหญ่จึงไม่พยายามอธิบายถึงกระบวนการในสมอง แต่มีความคิดเห็นสอดคล้องกับเฮอร์เบิร์ท คือสนใจเรื่องความเข้าใจในแง่พฤติกรรมที่แสดงออก ดังจะเห็นได้จากการนิยามความหมายของความเข้าใจ มักนิยามโดยอธิบายพาดพิงถึงพฤติกรรมความเข้าใจ บางคนใช้คำว่า "องค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่าน" หรือ "คุณสมบัติของผู้อ่านมีประสิทธิภาพ" ดังตัวอย่างต่อไปนี้

สเตรง (Strang 1969: 14) ได้กล่าวถึงความเข้าใจในการอ่านว่า คือความสามารถในการจับใจความสำคัญและรายละเอียดของเรื่องได้ ผู้ที่มีความเข้าใจจะสามารถย่อใจความหรือบอกโครงร่างของสิ่งที่อ่านได้ นอกจากนั้นความเข้าใจยังเป็นความสามารถในการมองเห็นความสัมพันธ์ลักษณะต่าง ๆ เช่น การเปรียบเทียบ การขัดแย้ง การลำดับเหตุการณ์ สามารถที่จะอ่านแล้วทราบน้ำเสียง อารมณ์ หรือเจตนาในการเขียนเรื่องนั้นของผู้เขียน และสามารถทำการประเมินสิ่งที่อ่านได้ สามารถแสดงความคิดเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยอย่างมีเหตุผล นอกจากนี้ความเข้าใจในการอ่าน ยังหมายถึงการที่ผู้อ่านสามารถนำความคิดของผู้เขียนมาใช้แก้ปัญหาในชีวิตประจำวันทั้งในปัจจุบันและอนาคตของตน สามารถสร้างจินตนาการของตนเองว่าอยู่ในเหตุการณ์ของเรื่อง และตัดสินใจได้ว่าถ้าเป็นตนเองจะอย่างไรและทำไมจึงทำเช่นนั้น

ชวาล แพร์ตกุล (2520: 134) ได้ให้ความหมายของความเข้าใจว่า คือความสามารถในการผสมแล้วขยายความรู้ความจำ ให้ไกลออกไปจากเดิมอย่างสมเหตุสมผล ความเข้าใจเป็นสมรรถภาพทางปัญญา เป็นความสามารถของสมองที่จะตัดแปลงความรู้ ให้มีรูปลักษณะใหม่ แล้วนำไปใช้ในสถานการณ์อื่นที่แปลกออกไป

เวนไรท์ (Wainwright 1972: 36-38) ได้แสดงความคิดเห็นว่า ผู้อ่านที่มีความเข้าใจในสิ่งที่อ่านจะต้องมีลักษณะดังนี้

1. สามารถเก็บใจความสำคัญและระลึกได้เมื่อต้องการ
2. เลือกอ่านแต่หัวข้อที่สำคัญ
3. ตีความหมายใจความ และแนวคิดได้
4. สรุปเรื่องราวต่าง ๆ จากเรื่องที่สามารถอ่านได้
5. สรุปและประเมินค่าเนื้อเรื่องที่ตนอ่านได้
6. เชื่อมโยงความรู้ที่ได้มากับประสบการณ์ได้

บอนด์ และ ทิงเกอร์ (Bond and Tinker 1957: 235) มีแนวคิดที่ว่า ความเข้าใจในการอ่านจะต้องอาศัยพื้นฐานความเข้าใจตั้งแต่สิ่งย่อยไปจนถึงความเข้าใจโดยรวม โดยได้เสนอสิ่งที่เขาเห็นว่าเป็นพื้นฐานความเข้าใจไว้ดังนี้

1. ความเข้าใจความหมายของคำ
2. ความเข้าใจหน่วยความคิดจากกลุ่มคำ
3. ความเข้าใจประโยค
4. ความเข้าใจความเป็นตอน ๆ หรืออนุเจต
5. ความเข้าใจเรื่องราวทั้งหมด โดยการมองเห็นความสัมพันธ์ของข้อความแต่ละตอนที่อ่านมาแล้ว

จากแนวคิดในเรื่องความหมายของความเข้าใจในการอ่านของผู้เชี่ยวชาญดังกล่าว จะเห็นได้ว่า มีทั้งการอธิบายความหมายในระดับรวม ได้แก่ สตรง และ ขวาล และการอธิบายความหมายด้วยการกล่าวถึงส่วนย่อยไปหาส่วนรวม ได้แก่ บอนด์และทิงเกอร์ นอกจากนี้ยังมีคนอื่น ๆ ที่แสดงความคิดเห็นสอดคล้องกับฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งที่นี่ แต่มิได้นำมาเสนอไว้ ดังนั้นเมื่อพิจารณาจุดเน้นของแนวคิดด้านความเข้าใจ จะแบ่งได้เป็น 2 กลุ่ม ดังที่แมกคอร์มิก (McCormick 1987: 301-309) ได้จัดกลุ่มของทฤษฎีด้านความเข้าใจ ซึ่งอธิบายการเกิดความเข้าใจและรวมถึงวิธีสอนเด็กให้เข้าใจไว้เป็น 2 พวกใหญ่ ๆ ได้แก่

1. ทรรศนะแบบดั้งเดิม (Traditional Points of View)
2. ทรรศนะใหม่ (The Newer Points of View)

ความเข้าใจในทฤษฎีนี้ เดิม สามารถแบ่งออกเป็นทักษะย่อยได้อีก 2 พวกคือ

1. การเข้าใจเกิดโดยเริ่มจากส่วนย่อยไปหาส่วนรวม (the part to the whole) กล่าวคือ ผู้อ่านจะต้องเข้าใจความหมายของคำก่อน ต่อไปก็เข้าใจความหมายของหน่วยความคิด หรือวลี ประโยค ย่อหน้า และข้อความที่ยาวขึ้นไปตามลำดับ ผู้เชี่ยวชาญตามแนวคิดนี้เชื่อว่า ผู้อ่านที่ยังมีความรู้เดิมในเรื่องราวที่อ่านน้อยเท่าใดก็ยิ่งจะต้องใช้วิธีการอ่านแบบนี้มากเท่านั้น
2. กลุ่มนี้ไม่สนใจอธิบายกระบวนการของความเข้าใจ แต่จะเสนอแนะกระบวนการเรียนการสอน เพื่อให้บรรลุเป้าหมายการปรับปรุง และส่งเสริมความเข้าใจ โดยจะแบ่งความเข้าใจออกเป็นทักษะ เฉพาะ แล้วจัดเรียงเรียง เป็นรายการ เช่น ทักษะการจับใจความสำคัญ ทักษะการจัดลำดับเรื่องราว การประเมินค่าสิ่งที่อ่าน ฯลฯ ซึ่งแต่ละทักษะจะมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน แต่แนวคิดที่ว่าความเข้าใจสามารถแบ่ง เป็นทักษะย่อย ๆ ได้หรือไม่นั้น ยังเป็นข้อถกเถียงกันอยู่ ผู้เชี่ยวชาญบางคนก็เห็นด้วย บางคนไม่เห็นด้วย เช่น กัททรี (Guthrie 1973 อ้างถึงใน McCormick 1987: 302) ได้ศึกษาวิจัยและค้นพบว่า ผู้อ่านเก่งจะทำความเข้าใจโดยจะบูรณาการทักษะต่าง ๆ รวมกันมากกว่าการแยกทักษะ ในขณะที่ผู้อ่านไม่เก่งจะใช้วิธีทำความเข้าใจเป็นทักษะย่อย ๆ ผู้ที่เชื่อว่าความเข้าใจสามารถแบ่ง เป็นทักษะย่อยได้ กล่าวว่าถ้าเราแบ่งความเข้าใจเป็นทักษะย่อย ๆ เราก็จะสามารถมองเห็นทักษะที่ผิดได้ง่ายและวัสดุหลักสูตร หรือหนังสือแนะนำด้านการเรียนการสอนอ่านที่มีอยู่ในปัจจุบัน จะอยู่บนพื้นฐานความเชื่อตามแนวคิดนี้ กล่าวคือแบ่งความเข้าใจออกเป็นทักษะย่อย ๆ และเสนอแนะวิธีการสอนและกิจกรรม ให้บรรลุตามทักษะนั้น เช่น เสนอกิจกรรม ฝึกการค้นหาใจความสำคัญของเรื่อง เป็นต้น

ความเข้าใจในทฤษฎีใหม่ ในปัจจุบันการวิจัยเน้นการทำ ความเข้าใจในตัวกระบวนการของความเข้าใจและค้นคว้าด้านการสอนเพื่อพิจารณาว่าอะไรที่มีส่วนช่วย และไม่มีส่วนช่วยพัฒนาความเข้าใจได้จริง

ความเชื่อของกลุ่มนี้ คือ แนวทฤษฎีความรู้เดิม (Schema Theory) โดยอธิบายคำว่า "Schema" ว่าหมายถึงภูมิหลังด้านสารสนเทศ หรือความรู้เดิม ทฤษฎีนี้กล่าวว่า การรู้หรือไม่รู้เรื่องราวนั้นมาก่อน มีอิทธิพลต่อความเข้าใจ เมื่อเด็กอ่านคำต่าง ๆ ในเรื่องจะคิดและมีปฏิกิริยาโต้ตอบตามความรู้เดิมของเขา ผู้อ่านจะคิดถึงความรู้เดิมในเรื่องนั้นหลาย ๆ แห่ง ทำให้สามารถเข้าใจสิ่งที่อ่านได้ ถ้าความรู้เดิมของผู้อ่านไม่ได้เป็นไปในแนวเดียวกันกับผู้เขียน ก็อาจจะเข้าใจไม่ตรงกัน ดังนั้นความรู้เดิมเกี่ยวกับเรื่อง ที่อ่านของผู้อ่าน จึงมีผลกระทบต่อความเข้าใจ

นอกจากนั้นความเข้าใจยังเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการสรุปอ้างอิง Johnston (1983) กล่าวว่า การสรุปอ้างอิงมีความจำเป็น แม้แต่กับคำคำเดียว เช่นคำว่า "ชั้น" ซึ่งมีหลายความหมาย

ความรู้เดิมของผู้อ่านอาจเปลี่ยนแปลงหรือขยายออกไป ถ้าได้พบความรู้เรื่องนั้นใหม่ เช่น เด็กอาจเคยเห็นแต่กระต่ายสีขาว และเข้าใจว่ามีแต่กระต่ายสีขาวเท่านั้น แต่เมื่อได้พบหรือได้อ่านเรื่องกระต่ายสีเทา สีดำ เด็กก็จะเสริมเข้าไปในโครงสร้างความรู้เดิม

ดังนั้นจุดเน้นที่สำคัญคือ ต้องเชื่อมความรู้หรือสารสนเทศเก่าที่ผู้อ่านเมื่ออยู่แล้ว ให้เข้ากับสารสนเทศใหม่ให้ได้ เพื่อให้เขาสามารถเข้าใจได้ถูกต้อง

#### 4. พฤติกรรมและระดับของความเข้าใจในการอ่าน

ดังที่ได้กล่าวมาแล้วว่า ในการศึกษาเรื่องความเข้าใจและให้คำนิยามนั้น ผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่าน มักให้นิยามในเชิงพฤติกรรมที่แสดงออกซึ่งความเข้าใจ

พฤติกรรมที่แสดงออกซึ่งความเข้าใจที่มีผู้เสนอไว้ มักจะอาศัยหลักการหรือเทียบเคียงกับสารบบจำแนกจุดมุ่งหมายทางการศึกษา (Taxonomy of Educational Objective) ของบลูม (Bloom 1956) ทั้ง 6 ชั้นคือ ความรู้ ความเข้าใจ การประยุกต์ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ การประเมิน หรือเฉพาะชั้นความเข้าใจ ซึ่งบลูมกำหนดพฤติกรรมไว้ 3 แบบ คือการแปล (Translation) การตีความ (Interpretation) และการสรุปอ้างอิง หรือการขยายความ (Extrapolation)

พฤติกรรมความเข้าใจจะถูกจัดเป็นจำพวกและระดับ โดยใช้คำต่าง ๆ กัน เช่น "Taxonomy" "Categories" "Level" แต่มีความหมายในทำนองเดียวกัน คือจัดพฤติกรรมความเข้าใจเรียงจากระดับที่คิดว่าทำได้ง่าย ไปหาพฤติกรรมที่ต้องใช้ความสามารถที่สูงขึ้น โดยบางครั้งก็อธิบายถึงความสัมพันธ์ หรือไม่สัมพันธ์กันของพฤติกรรมแต่ละระดับ แต่บางครั้งก็ไม่ได้อธิบายอะไรไว้เลย ซึ่งในเรื่องนี้มีผู้แสดงความคิดเห็นไว้ ซึ่งจะนำเสนอในตอนท้าย

สำหรับการจัดระดับหรือจำพวกของพฤติกรรมการเข้าใจที่เป็นที่รู้จักและใช้กันแพร่หลายในวิชาการสอนอ่าน คืองานของแบเรทท์ (Barrett: ไม่ปรากฏปีที่พิมพ์ อ้างถึงใน Clymer: 1968: 17-23) ซึ่งได้พัฒนาสารบบจำแนก (Taxonomy) ระดับของการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ โดยดัดแปลงจากผลงานของบลูม (Bloom 1956) แซนเดอร์ส (Snders 1966) เลตตัน (Letton 1958) และกุสแซค (Guszak 1966) เขาแบ่งการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นทักษะสำคัญ 5 ประเภท (categories) หรือ 5 ระดับ (Levels) ซึ่งในแต่ละประเภท เขาได้ให้ตัวอย่างงาน (Task) ไว้ โดยจัดเรียงจากง่ายไปหายาก ได้แก่

1. ความเข้าใจตามตัวอักษร (Literal Comprehension) ระดับนี้มุ่งเน้นการอ่านให้ได้ความคิด และสารสนเทศซึ่งปรากฏอย่างชัดเจนในข้อความ จุดหมายในการอ่านหรือคำถามที่ครูใช้ในระดับนี้มีลักษณะดังนี้

1.1 การรู้จัก (Recognition) ต้องการให้นักเรียนชี้บ่ง หรือบอกถึงแนวคิดหรือสารสนเทศที่ปรากฏชัดเจนอยู่ในข้อความ รายละเอียดของการรู้จัก ได้แก่

1.1.1 รู้จักรายละเอียด

1.1.2 รู้จักใจความสำคัญ

1.1.3 รู้ลำดับเหตุการณ์

1.1.4 รู้จักการเปรียบเทียบ

1.1.5 รู้จักความสัมพันธ์เชิงเหตุ และผล

1.1.6 รู้จักลักษณะนิสัยตัวละคร

1.2 การระลึก (Recall) ระดับนี้มุ่งให้ผู้อ่านหาคำตอบจากแนวความคิดและสารสนเทศที่เก็บไว้ในความทรงจำ โดยสารสนเทศนั้นปรากฏอยู่ในข้อความอย่างชัดเจน รายละเอียดของการระลึกเหมือนกับการรู้จักตั้งแต่ข้อ 1.1.1 ถึง 1.1.6 ทุกประการ

2. การจัดระเบียบเรียง (Reorganization) ระดับนี้มุ่งให้ผู้อ่านวิเคราะห์ สังเคราะห์ และรวบรวมความคิดหรือสารสนเทศที่ปรากฏอย่างชัดเจนในเนื้อความ การสร้างความคิดใหม่โดยอาจใช้ประโยคของผู้แต่งโดยตรง หรืออาจถอดสารหรือแปลความจากประโยคของผู้แต่ง โดยอาศัยประโยคใหม่แต่ความหมายคงเดิม รายละเอียดของระดับนี้ได้แก่

2.1 การจำแนก

2.2 การสรุปความหรือเขียนโครงร่าง

2.3 การย่อเรื่อง

2.4 การวิเคราะห์ (synthesizing)

3. ความเข้าใจระดับสรุปอ้างอิงหรือลงความเห็น (Inferential Comprehension) ผู้อ่านจะสรุปอ้างอิงลงความเห็นได้ เมื่อใช้ความคิดและสารสนเทศที่ปรากฏในเนื้อความ ใช้สัญชาตญาณและประสบการณ์ของเขาเป็นพื้นฐานในการนึกคิด จินตนาการ และตั้งสมมติฐานโดยทั่วไปแล้ว ความเข้าใจระดับนี้ต้องการการคิดและการจินตนาการที่กว้างไกล ออกจากข้อความที่ปรากฏ รายละเอียดของการสรุปอ้างอิง ได้แก่

- 3.1 การสรุปอ้างอิงถึงรายละเอียด
- 3.2 การสรุปอ้างอิงถึงความคิดสำคัญ
- 3.3 การสรุปอ้างอิงลำดับที่เกิด
- 3.4 การสรุปอ้างอิงการเปรียบเทียบ
- 3.5 การสรุปอ้างอิงถึงความสัมพันธ์ของ เหตุและผล
- 3.6 การสรุปอ้างอิงถึงตัวละคร
- 3.7 การทำนายผลที่จะตามมา
- 3.8 การตีความการใช้ภาษาของผู้แต่ง

4. ระดับการประเมินค่า (evaluation) คือระดับของการตัดสินเชิงประเมินค่า โดยเปรียบเทียบความคิดที่เสนอในเรื่องราวที่อ่านกับเกณฑ์ภายนอก ซึ่งได้จากผู้เชี่ยวชาญหรืองานเขียนอื่น ๆ หรือเปรียบเทียบกับเกณฑ์ภายในซึ่งได้จากประสบการณ์ ความรู้ ค่านิยม ของผู้อ่านเอง สิ่งสำคัญของการประเมินค่าคือ จะต้องมี การตัดสิน และ เน้นคุณภาพในแง่ความถูกต้อง การยอมรับได้ หรือความน่าจะเป็นของ เหตุการณ์หรือสิ่งที่เกิดขึ้นนั้น การคิดแบบประเมินค่าอาจทำได้ โดยการให้นักเรียนตัดสินในเรื่องต่อไปนี้

- 4.1 ตัดสินการ เป็นความจริงหรือจินตนาการ
- 4.2 ตัดสินการ เป็นข้อเท็จจริงหรือความคิดเห็น
- 4.3 ตัดสินความพอเพียงและความถูกต้อง
- 4.4 ตัดสินความเหมาะสม
- 4.5 ตัดสินคุณค่า ความพึงปรารถนา และความสามารถรับได้

5. ระดับความซาบซึ้ง (Appreciation) ความเข้าใจระดับนี้จะรวมเอามิติทางความเข้าใจที่กล่าวมาทั้งหมดไว้ด้วย เพราะเกี่ยวข้องกับผลกระทบทางจิตวิทยาและความงามของเนื้อหาต่อผู้อ่าน ผู้อ่านจะมีความรู้สึกทางอารมณ์และความงามต่องานเขียนนั้น และจะมีปฏิกิริยาต่อคุณค่าทางจิตวิทยาและทางความงามของงานนั้น ความซาบซึ้ง รวมถึงความรู้และการแสดงออกทางด้านอารมณ์ต่อเทคนิคการเขียน ท่วงทำนอง รูปแบบ และโครงสร้าง โดยมีรายละเอียดของการซาบซึ้ง ดังนี้

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

นอกจากนี้ยังมีผู้จัดจำพวกหรือระดับของความเข้าใจไว้อีกหลายคน ดังต่อไปนี้

สมิท (Smith 1969: 249-259) ได้แบ่งการอ่านออกเป็น 4 ประเภท ได้แก่

1. ความเข้าใจตามตัวอักษร (Literal Comprehension) ในระดับนี้มักไม่ต้องการใช้ทักษะการคิด เป็นการระลึกเอาจากความจำ

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

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

4. การอ่านอย่างสร้างสรรค์ (Creative Reading) ผู้อ่านจะคิดขยายเกินออกไปจากเนื้อหา เพื่อให้ได้ความคิดใหม่และค้นพบวิธีการแก้ปัญหาในชีวิต ถ้าครูไม่สนใจที่จะพัฒนาการอ่านขั้นนี้เป็นกรณีพิเศษก็มักจะ ไม่เกิดขึ้นได้เอง วิธีที่จะช่วยได้ขั้นต้นคือการใช่วิธีสืบสวนโดยการใช้อำนาจที่กระตุ้นให้นักเรียนคิดกว้างออกไปจากสิ่งที่อ่าน และฝึกให้นักเรียนรู้จักถามตัวเอง

มิลเลอร์ (Miller 1977: 7-8) ได้แบ่งระดับของความเข้าใจไว้ 4 ระดับ โดยเรียงจากระดับต่ำสุดไปหาสูงสุด ดังนี้

1. ระดับความเข้าใจตามตัวอักษรหรือข้อเท็จจริง (Literal or Factual Comprehension) ประกอบด้วยความสามารถในการตอบคำถามซึ่งถามตรง ๆ ตามเรื่องราวที่อ่าน สามารถค้นพบใจความสำคัญและรายละเอียดต่าง ๆ ที่กล่าวไว้ในเนื้อเรื่อง ซึ่งอาจเทียบได้กับสารบบจำแนกวัตถุประสงค์ทางการศึกษาของบลูม (Bloom 1956) ชั้นความรู้ และชั้นแปลความ

2. ระดับความเข้าใจแบบตีความหรือสรุปอ้างอิงลงความเห็น (Interpretive or Inferential Comprehension) การตีความเป็นกระบวนการคิด แสดงออกโดยการตีความสิ่งที่อ่าน การสรุปอ้างอิง การหาข้อสรุป ขยาย และทำนายสิ่งที่จะเกิดตามมา ซึ่งเทียบได้กับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาชั้นการตีความหรือชั้นขยายความ

3. ระดับการอ่านขั้นวิจารณ์ หรือการอ่านอย่างมีวิจรรย์ภาพ (Critical Reading) การอ่านในระดับนี้ผู้เขียนบางคนเสนอ เป็นระดับที่สูงขึ้นไปอีกระดับหนึ่งในกระบวนการอ่าน แต่ผู้เขียนบางคนจัดไว้ในขั้นสูงของการตีความ (ชั้น 2) ซึ่งจะแยกดูความแตกต่างได้ยากระหว่างการตีความและการอ่านขั้นวิจารณ์

ในบางกรณีการอ่านขั้นวิจารณ์ จะรวมถึงการประเมินหรือตัดสินสิ่งที่อ่านด้วยเกณฑ์เฉพาะที่ผู้อ่านกำหนดขึ้นโดยอาศัยประสบการณ์เดิม การอ่านขั้นวิจารณ์มีความเกี่ยวข้องกับกลไกเคียงกับการคิดอย่างมีวิจรรย์ภาพ (critical thinking) และเทียบได้กับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาในระดับประเมินผล

4. ระดับการอ่านอย่างสร้างสรรค์ (Creative Reading) ถือเป็นระดับสูงสุดของกระบวนการอ่าน ซึ่งอาจเรียกได้หลายชื่อ ได้แก่ การอ่านประยุกต์ (Applied Reading) การอ่านอย่างบูรณาการ (Integrative Reading) การอ่านแบบซึมซับ (Assimilative Reading)

การอ่านอย่างสร้างสรรค์เป็นการอ่านที่สามารถนำสิ่งที่อ่านไปประยุกต์ใช้แก้ปัญหาในชีวิตตัวเองได้ ซึ่งควรจะเป็นจุดมุ่งหมายสูงสุดของการอ่านในระดับประถมศึกษา การอ่านระดับนี้เทียบได้กับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาในระดับการนำไปใช้ หรือการสังเคราะห์



นอกจากการแบ่งระดับของการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้ดังกล่าวแล้ว มิลเลอร์ยังได้เสนอความคิดของเขาเกี่ยวกับความเหมาะสมในการสอน ความเข้าใจในระดับต่าง ๆ ไว้ดังนี้

การอ่านเพื่อความเข้าใจระดับตามตัวอักษร มีความสำคัญในขั้นตอนแรกสุดของการสอนอ่านทุกรูปแบบ แต่ควรจะ เน้นให้น้อยลง เมื่อเด็กเรียนผ่านระดับปฐมวัยสู่ระดับกลาง (intermediate grades)

การอ่านเพื่อความเข้าใจขั้นตีความควร เน้นในขั้นแรกสุดของการสอนอ่านเช่นเดียวกัน และควรเน้นให้มากขึ้น เมื่อเด็กเข้าโรงเรียนประถมศึกษา

การอ่านขั้นวิจารณ์ ควรเน้นตั้งแต่ขั้นเริ่มแรกของการสอนอ่าน แม้ว่าผู้ใหญ่มากมาย ๆ คน จะไม่ค่อยวิเคราะห์สิ่งที่อ่านอย่างถี่ถ้วน แต่ทักษะนี้ก็จำเป็นต้องมีในสังคมประชาธิปไตย

การอ่านอย่างสร้างสรรค์ ก็ควรจะ เน้นที่ขั้นแรกสุดของการอ่านเช่นเดียวกัน เด็กในโรงเรียนประถมศึกษา สามารถจะประยุกต์ความรู้และ เจตคติที่ได้รับจากการอ่านไปใช้ในกิจกรรมหลาย ๆ อย่าง เช่น การเขียนสร้างสรรค์ การแสดงบทบาทสมมติ การแสดงละคร กิจกรรมทางศิลปะ และกิจกรรมการสร้างสิ่งต่าง ๆ

ดอลแมน และคณะ (Dallmann, and others 1978: 198-200) ได้จำแนกพฤติกรรมการความเข้าใจออกเป็น 3 ระดับ คือ

1. ความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง (Reading on the Factual Level หรือ Reading the Lines) หมายถึงความเข้าใจสารสนเทศที่กล่าวไว้ตรง ๆ ในเรื่องที่อ่าน ทักษะย่อย ได้แก่ การรู้ความหมายของคำ การหาใจความสำคัญ การหารายละเอียด การอ่านเพื่อทำตามคำแนะนำ
2. ความเข้าใจระดับตีความ (Reading on the Interpretative Level หรือ Reading between the Lines) หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจสิ่งที่ไม่ได้กล่าวไว้ตรง ๆ ในเนื้อเรื่อง แต่จะใช้ความสามารถในการสรุปอ้างอิง และลงความเห็น ทักษะย่อยในขั้นนี้ได้แก่ การย่อความและการเรียบเรียง การได้มาซึ่งข้อสรุป การทำนายผลที่จะเกิดตามมา
3. ความเข้าใจระดับประเมินค่า (Reading on the Evaluative Level หรือ Reading beyond the Lines) หมายถึงการประเมินค่าสิ่งที่อ่านโดยมิได้มุ่งจับผิด แต่ขึ้นอยู่กับการใช้ข้อมูลหรือองค์ประกอบจำนวนมากจากการอ่านมาพิจารณาอย่างใช้เหตุผล โดยอาศัยความรู้และประสบการณ์ในเรื่องนั้นในการตั้ง เกณฑ์มาตรฐาน เพื่อตัดสิน

มณีรัตน์ สุกโชติรัตน์ (2532) ได้จำแนกระดับ การอ่านเพื่อความเข้าใจเป็น 3 ระดับ ดังนี้

1. การอ่านตามตัวอักษร (Literal Reading) มีทักษะย่อย (Subskills) ดังนี้
  - 1.1 การชี้คำสรรพนามที่ใช้แทนคำนาม (identifying pronouns and their antecedents)
  - 1.2 การหาประโยคสำคัญ (finding topic sentence)
  - 1.3 การตั้งหัวข้อเรื่อง (organizing topic)
  - 1.4 การเก็บใจความสำคัญ (getting main idea) และการเก็บรายละเอียดที่สำคัญ (getting important details)
  - 1.5 การหาความเป็นจริงจากเรื่อง (recognizing facts)
  - 1.6 การดำเนินตาม (following directions)
  - 1.7 การเรียงลำดับเหตุการณ์ (detecting the sequence)
  - 1.8 การเปรียบเทียบ (making comparisons)
  - 1.9 การเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุและผล (understanding cause and effect relationship)
  - 1.10 การช้บนิสับุคคลันเรื่อง (identifying character traits)
2. การอ่านตีความ (Interpretative Reading) มีทักษะย่อยดังนี้
  - 2.1 การกล่าวสรุป (drawing conclusions)
  - 2.2 การสรุปกฎ (making generalizations)
  - 2.3 การคาดคะเนเหตุการณ์ล่วงหน้า (anticipating outcomes)
  - 2.4 การเข้าใจสำนวนภาษา (inferring the meaning of figurative language)
  - 2.5 การตั้งหัวข้อเรื่อง (organizing topic)
  - 2.6 การเก็บใจความสำคัญ (getting main idea) และการเก็บรายละเอียดที่สำคัญ (getting important details)
  - 2.7 การเรียงลำดับเหตุการณ์ (detecting the sequences)
  - 2.8 การเปรียบเทียบ (making comparisons)

- 2.9 การเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุและผล (understanding cause and effect relationship)
- 2.10 การช้บ่งชี้สัญลักษณ์ในเรื่อง (identifying character traits)
3. การอ่านโดยใช้วิจารณญาณ (Critical Reading) มีทักษะย่อยดังนี้
  - 3.1 การแยกความเป็นจริงกับความคิดเห็น (differentiating facts and opinions)
  - 3.2 การแยกเรื่องที่เป็นจริงได้กับเรื่องเพื่อฝัน (distinguishing reality from fantasy)
  - 3.3 การหาเนื้อหาสาระที่เกี่ยวข้อง หรือไม่เกี่ยวข้อง (finding relevant or irrelevant information)
  - 3.4 การพิจารณาโฆษณาชวนเชื่อ (detecting propaganda)
  - 3.5 การพิจารณาเหตุผลที่ทำให้ชวนเชื่อ (recognizing fallacious reasoning)
  - 3.6 การพิจารณาความเหมาะสมและคุณค่าและการยอมรับสิ่งที่อ่าน (judging adequacy worth of acceptability)
  - 3.7 การชี้วัตถุประสงค์ของผู้แต่ง (identifying author's purpose)

ผู้เชี่ยวชาญบางคนกล่าวถึงพฤติกรรมความเข้าใจ ด้วยการนำเอาพฤติกรรมตามจุดมุ่งหมายทางการศึกษาชั้นที่ 2 ทั้ง 3 ประการ ของบลูมมาเป็นหลัก เช่น ชวาล แพร์ดกุล (2520: 135) ซึ่งได้ใช้ในความหมายของความเข้าใจทั่ว ๆ ไป ตรงตามเจตนาของบลูมและคณะ ซึ่งอธิบายว่า ความเข้าใจที่ใช้กันความกว้างกว่าความเข้าใจในการอ่านอย่างเดียว เป็นความเข้าใจสิ่งต่าง ๆ ทั่ว ๆ ไป จากการสื่อสารทุกประเภท แต่ก็อาจนำมาประยุกต์ใช้ได้กับการอ่าน เนื่องจากเมื่อพิจารณาแล้วพบว่าเกี่ยวข้องกับการอ่านอย่างมาก พฤติกรรมความเข้าใจตามแนวคิดของบลูมและคณะ (Bloom 1956: 89-96) มีดังนี้

1. การแปล (Translation) หมายถึงความสามารถในการถอดการสื่อความหมายอย่างหนึ่งไปสู่อีกภาษาหนึ่ง หรือใช้คำใหม่ ๆ ช้รูปแบบการสื่อสารแบบใหม่ แต่ความหมายยังคงเดิม เช่นการแปลเรื่องนามธรรมมาให้เป็นรูปธรรมหรือใช้คำพูดที่ใช้ในชีวิตประจำวันที่ทำให้ง่ายขึ้น การ

แปลข้อความที่สื่อสารยาว ๆ ให้น้อยลง หรือเขียนเป็นสัญลักษณ์ต่าง ๆ เพื่อให้ง่ายต่อการตีความ  
 ความสามารถในการแปลมักขึ้นอยู่กับความรู้ในเรื่องนั้น หรือความรู้ที่เกี่ยวข้องกันของผู้แปล  
 ตัวอย่างของการแปลได้แก่

1.1 การแปลจากความเป็นนามธรรมระดับหนึ่ง ไปสู่อีกระดับหนึ่ง เช่น ความ  
 สามารถในการแปลปัญหาที่เขียนอย่างใช้โวหารยาก ๆ ให้เป็นรูปธรรม หรือทำให้ง่ายลง ความ  
 สามารถในการแปลการสื่อสารที่ยืดยาวให้สั้นลง ความสามารถในการแปลนามธรรมให้ง่ายต่อการ  
 เข้าใจ เช่น แปลความของ "หลักการ" โดยอธิบายหรือยกตัวอย่าง

1.2 การแปลจากรูปสัญลักษณ์หนึ่ง ไปสู่อีกรูปหนึ่ง เช่น ความสามารถในการ  
 แปลความสัมพันธ์ที่แสดงออกในรูปสัญลักษณ์ รวมถึงแผนที่ ตาราง แผนภูมิ กราฟ และสูตรทาง  
 คณิตศาสตร์ เป็นภาษาเขียน สามารถแปลมโนทัศน์ทางเรขาคณิตที่เป็นภาษาเขียนออกมาเป็นรูปที่  
 มองเห็นหรือเป็นจริงได้ ความสามารถในการอ่านคะแนนดนตรี ความสามารถในการอ่าน  
 พิมพ์เขียวทางสถาปัตยกรรม เป็นต้น

2. การตีความ การสื่อสารเป็นเพียงรูปร่างภายนอก หรือตัวแทนของความคิด  
 (ideas) ซึ่งอาจต้องมีการจัดระเบียบเรียงลักษณะของรูปร่างภายนอกนี้ใหม่ เพื่อให้เข้ากันได้กับ  
 ผู้รับสาร การตีความจึงเป็นการคิดถึงสาระสำคัญของความคิด ความสัมพันธ์ระหว่างกัน และ  
 ความเกี่ยวข้องกับข้อสรุปที่ได้อ้างอิงหรืออธิบายไว้ในสารที่ส่งมา พฤติกรรมการตีความที่บุคคล  
 กระทำ เช่น การวินิจฉัยอ้างอิง การลงความเห็นหรือสรุป การย่อใจความ ผู้ตีความจะต้อง  
 สามารถแปลส่วนต่าง ๆ ของสารก่อน แล้วจึงคิดให้กว้างหรือลึกลงไป โดยอาจมีการจัดระเบียบเรียง  
 สิ่งเหล่านั้นในใจใหม่ และ เชื่อมโยงเข้ากับประสบการณ์ และความคิดของตัวเอง ผู้ตีความจะต้อง  
 รู้จักสารสำคัญ และสามารถแยกออกจากสิ่งที่ไม่สำคัญ

ตัวอย่างการตีความ ได้แก่ ความสามารถในการจับความคิดสำคัญที่ครอบคลุม  
 งานหรือสารทั้งหมด ความสามารถในการเข้าใจและตีความเอกสาร หรืองานเขียนประเภต่าง ๆ  
 ให้ลึกและกระจ่าง ความสามารถในการแยกแยะข้อสรุปที่เชื่อได้ เชื่อไม่ได้ หรือข้อสรุปที่เป็นข้อ  
 ขัดแย้งโดยพิจารณาจากตัวข้อมูล เป็นต้น

3. การสรุปอ้างอิง หรือขยายความ (Extrapolation) เป็นการกะประมาณหรือ  
 ทำนายโดยอาศัยความเข้าใจแนวโน้ม ความโน้มเอียง หรือเงื่อนไขที่อธิบายไว้ในสารสื่อสารนั้น  
 รวมถึงการสรุปอ้างอิงโดยเกี่ยวข้องพาดพิงถึง การแสดงนัยผลที่จะเกิดตามมาที่เข้ากันได้กับ  
 เงื่อนไขที่อธิบายไว้ในสารสื่อสารนั้นด้วย

การสรุปอ้างอิง เป็นสิ่งจำเป็น เพราะผู้เขียนพยายามเสนอทั้งความเป็นจริงและผลที่จะเกิดตามมาด้วย แต่ข้อจำกัดทำให้ไม่สามารถเขียนรายละเอียดทั้งหมดลงไปได้ ผู้อ่านที่ต้องการสื่อความหมายให้ได้ผล ต้องสามารถขยายเรื่องออกไป โดยประยุกต์ความคิดให้เข้ากับสถานการณ์และปัญหาที่มีได้ปรากฏอยู่ การสรุปอ้างอิงที่ถูกต้องนี้ผู้อ่านต้องสามารถแปลความและตีความเอกสารนั้น และสามารถเสริมแนวโน้มนอกเหนือจากข้อมูลในเอกสารนั้น เพื่อให้เกิดความหมายและสิ่งที่ตามมาตามเงื่อนไขที่มีในสาร ผู้อ่านต้องรู้ว่าการสรุปอ้างอิงแบบแน่นอนมักไม่ค่อยมี ตัวอย่างการสรุปอ้างอิง ได้แก่ ความสามารถในการสรุปเรื่องราวโดยอ้างอิงข้อความที่แสดงไว้ชัดเจน ความสามารถในการประมาณหรือทำนายผลของการกระทำที่อธิบายไว้ในสาร เป็นต้น

นอกเหนือจากที่กล่าวมา ยังมีผู้เชี่ยวชาญอีกหลายคนที่ได้จัดระดับพฤติกรรมการเข้าใจในการอ่านไว้ แต่จะไม่นำเสนอโดยละเอียดในที่นี้ เนื่องจากมีความคล้ายคลึงกัน จะขอเสนอเพียงหัวข้อเท่านั้นเพื่อเปรียบเทียบกัน ได้แก่

สกอลเลอร์ (Schoeller 1973: 55) แบ่งความเข้าใจในการอ่านเป็น 3 ระดับ คือ

1. ความเข้าใจตามตัวอักษร
2. การตีความ
3. การประยุกต์หรือนำไปใช้

เฟอร์กูสัน (Ferguson 1973: 30) แบ่งเป็น 4 ระดับ คือ

1. ความเข้าใจตามตัวอักษร
2. การตีความ
3. การประเมินค่าอย่างพินิจพิเคราะห์
4. การคิดสร้างสรรค์

แซนเดอร์ (Sanders 1966 อ้างถึงใน Tatham 1978: 191) แบ่งเป็น 6 ระดับ คือ

1. ระดับความจำ
2. ระดับแปลความ

ตารางที่ 2 ตารางแสดงพฤติกรรมและระดับของความเข้าใจในการอ่านความแนวคิดของผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่าน  
เรียงลำดับความบีที่พิมพ์

ผู้คิด ระดับของความ เข้าใจ	1 บลุม (Bollm: 1956)	2 แซนเดอร์ส (Sanders: 1966)	3 แบเรทท์ (Barrett ใน Clymer: 1968)	4 สมิท (Smith: 1969)	5 วอลเลน (Wallen: 1972)	6 สกอเลอร์ (Schoeller: 1973)	7 เฟอร์กูสัน (Ferguson: 1973)	8 มิลเลอร์ (Miller: 1977)	9 ดอลแมน (Dallmann: 1978)
1	การแปล (Translation)	ระดับความจำ (Memory)	ความเข้าใจตาม ตัวอักษร (Literal Comprehension)	ความเข้าใจตาม ตัวอักษร (Literal Comprehension)	การระลึก (Recall)	ความเข้าใจตาม ตัวอักษร (Literal Comprehension)	ความเข้าใจตาม ตัวอักษร (Literal Comprehension)	ความเข้าใจตาม ตัวอักษร (Literal or Factual Comprehension)	ระดับข้อเท็จจริง (Reading on the Factual level หรือ Reading the Lines)
2	การตีความ (Interpre- tation)	การแปลความ (Transla- tion)	การจัดเรียบเรียง Recorganization (ภายหลังขั้นนี้ ถูกตัดออก)	การตีความ (Interpre- tation)	การตีความ (Interpre- tation)	การตีความ (Interpre- tation)	การตีความ (Interpre- tation)	การตีความหรือสรุป Interpretation or Inferential Comprehension	การตีความ (Reading on the Interpretative Level หรือ Reading between the Lines ระดับประเมินค่า (Reading on the Evaluative level หรือ Reading beyond the Lines)
3	การสรุปอ้างอิง หรือขยายความ (Extrapolation)	การตีความ (Interpre- tation)	การสรุปอ้างอิง (Inferential Comprehension)	การอ่านเชิงวิจารณ์ (Critical Reading)	การขยายความ (Extrapolation)	การประยุกต์ หรือใช้ไปใช้ (Applica- tion)	การประเมินค่าอย่าง พิถีพิถัน (Critical Evaluation)	การอ่านเชิงวิจารณ์ (Critical Reading)	
4	-	การวิเคราะห์ (Analysis)	การประเมินค่า (Evaluation)	การอ่าน อย่างสร้างสรรค์ (Creative Reading)	การประเมินค่า (Evaluation)	-	-	การอ่าน อย่างสร้างสรรค์ (Creative Reading) หรือการอ่านอย่าง บูรณาการ (Integrative Reading) หรือการอ่าน แบบซึมซับ (Assimilative Reading)	-
5	-	การสังเคราะห์ (Synthesis)	ความซาบซึ้ง (Appreciation)	-	-	-	-	-	-
6	-	การประเมินค่า (Evaluation)	-	-	-	-	-	-	-

จะเห็นได้ว่า แม้การแบ่งระดับของความเข้าใจจะไม่เท่ากัน แต่ที่จริงแล้วทุกแนวคิดจะครอบคลุมความเข้าใจตั้งแต่ระดับข้อเท็จจริงตามตัวอักษรที่ปรากฏชัดเจนในบทอ่าน ความเข้าใจ ความคิดแง่ที่ผู้แต่งไม่ได้เขียนไว้โดยตรง ต้องใช้การตีความและสรุปอ้างอิง และความเข้าใจระดับสูงสุดคือ สามารถประเมินค่าของความคิด แล้วนำเอาไปใช้ประโยชน์ในชีวิตจริงได้ นั่นคือประเด็นสำคัญที่ทุกแนวคิดต้องการให้ผู้อ่านสามารถกระทำได้ ส่วนในการให้รายละเอียดของพฤติกรรมและการแบ่งระดับขั้นนั้นแตกต่างกัน แต่ก็ไม่เกิน 6 ระดับ แม้แบเรทท์ซึ่งแบ่งไว้สูงสุด 5 ระดับ ก็ได้ตัดระดับที่ 2 คือ การจัดเรียงเรียงออก งานเขียนของเขาที่ปรากฏานปีหลัง ๆ แต่ไม่อาจทราบปีที่เปลี่ยนแปลงแน่นอน

ดังได้กล่าวไว้ในตอนต้นว่า จะเสนอข้อคิดเห็นในเรื่องประโยชน์ของการจัดระดับพฤติกรรมความเข้าใจ และหลักการนำการจัดระดับเหล่านี้ไปใช้ในการเรียนการสอนว่า ควรจะนำไปใช้ในลักษณะใด จึงขอเสนอความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านพร้อมทั้งการวิเคราะห์และสรุปไว้ดังนี้

แททแฮม (Tatham 1978: 190-194) ได้อธิบายเรื่องนี้ไว้ โดยได้อ้างถึงบุคคลที่ได้จัดระดับความเข้าใจคนอื่น ๆ ไว้ว่า

การจำแนกสารบบของความเข้าใจ เป็นเครื่องมือที่มีประโยชน์ต่อการวัดผลและการสอนทักษะความเข้าใจความหมายของสารบบ (Taxonomy) มี 2 แนวคิด ซึ่งแตกต่างกัน คือ

1. เคลาส์ไมเออร์ (Klausmeier 1976) ใช้ในความหมายของการจำแนกระดับขั้น (a classification system) เป็นการแบ่งชั้นคำถามด้านความเข้าใจ และจัดเป็นจำพวก เช่น "การระลึก" "การสรุปอ้างอิง" แต่ละจำพวก (category) ไม่เกี่ยวข้องกัน อันหนึ่งไม่ดีกว่า หรือไม่สูงกว่าอีกอันหนึ่ง เป็นการทำให้เกิดการแยกกันได้ เป็นความพยายามที่จะทำให้อรรถที่เกี่ยวกับความเข้าใจง่ายขึ้น เพื่อไม่ให้เกิดความสับสนจึงกำหนดชื่อทักษะความเข้าใจให้แตกต่างกัน

2. เป็นการจัดลำดับที่ต่อเนื่องกันเป็นลำดับขั้น (hierarchy) เช่น บลูม ซึ่งจัดแบ่งพฤติกรรมออกไปตามความยากง่าย การบรรลุพฤติกรรมในจำพวกหนึ่ง มีความจำเป็นต่อพฤติกรรมในจำพวกถัดไป กล่าวคือ การจะบรรลุพฤติกรรมแต่ละลำดับต้องบรรลุพฤติกรรมในลำดับขั้นต้น ๆ ก่อน ดังที่ Wallen (1972) ได้อธิบายไว้ว่า การจัดจำพวกของเขาเป็นลำดับต่อเนื่อง และสะสมทับทวี ทักษะจะเริ่มจากง่ายไปหาทักษะที่ยากและซับซ้อน เช่น การตีความต้องใช้การระลึก

การสรุปหรือขยายความต้องใช้ทั้งการตีความและการระลึก แต่ก็ไม่มีงานวิจัยที่บ่งชี้ว่า การจำแนกแบบนี้จะก่อให้เกิดการเรียนรู้แบบลำดับต่อเนื่องกันเป็นขั้น ๆ เป็นการจัดแบบใช้หลักเหตุผลมากกว่าเชิงประจักษ์ จึงไม่แน่ว่าขั้นที่ 3 จะง่ายกว่าขั้นที่ 4 เสมอไป

ดังนั้นจึงควรใช้เป็นเพียงระบบการจัดประเภทของกิจกรรมความเข้าใจเท่านั้น ไม่มีคำตัดสินใดมาบอกว่า คำถามประเภทใดควรจะถามเด็กก่อนคำถามประเภทอื่น (ไม่มีการลำดับก่อน-หลัง)

การใช้ประโยชน์จากสารบบจำแนกประเภทของความเข้าใจ ที่สำคัญคือ ใช้เป็นหลักในการตั้งจุดมุ่งหมาย และการตั้งคำถาม เพื่อช่วยชี้แนะแนวทางที่ชัดเจน ช่วยให้ผู้รู้ใช้คำถามหลาย ๆ ประเภท ที่ครอบคลุมความเข้าใจหลาย ๆ แง่มุม ทำให้การพัฒนาการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นไปอย่างสมบูรณ์ และทำให้การทดสอบและประเมินผลความเข้าใจเป็นระบบ สามารถเห็นพัฒนาการของเด็กแต่ละคนได้ชัดเจน โดยครูอาจสร้างตารางสำรวจรายการ เพื่อบันทึกความก้าวหน้าของเด็กแต่ละคนไว้ จากข้อมูลนี้จะเป็นประโยชน์ต่อครูในการวางแผนการสอนเพื่อให้ตรงกับจุดบกพร่องหรือความต้องการของเด็กแต่ละคน ซึ่งครูอาจจะใช้ในการจัดกลุ่มเด็กที่ต้องเสริมทักษะความเข้าใจระดับเดียวกันไว้ด้วยกัน เพื่อให้การสอนได้ดียิ่งขึ้น นอกจากนี้ยังอาจใช้ประเภทของความเข้าใจเป็นหลักในการวิเคราะห์และเลือกสื่อการเรียน ตลอดจนเตรียมกิจกรรมส่งเสริมทักษะความเข้าใจประเภทที่วัสดุหลักสูตร คู่มือครู แบบเรียน ไม่ได้เน้น



## ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการสอน

เอกสาร ตำรา เกี่ยวกับรูปแบบการสอนมีไม่มากนัก ส่วนใหญ่เป็นการเสนอรูปแบบการสอนและจัดกลุ่มของรูปแบบการสอน แต่มีได้อธิบายถึงขั้นตอนการสร้างหรือพัฒนารูปแบบการสอนไว้อย่าง เป็นเรื่องราว การศึกษาให้ได้รายละเอียด เพื่อให้ได้ข้อความรู้ที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนารูปแบบการสอน ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นการสืบค้นและเก็บใจความจากข้อความที่ผู้เชี่ยวชาญด้านรูปแบบการสอนได้อธิบายไว้ในลักษณะรวม ๆ และจะ เสนอ เฉพาะประเด็นสำคัญ ๆ ที่จะนำมาใช้ประโยชน์ต่อการพัฒนารูปแบบการสอนครั้งนี้ ดังต่อไปนี้

### 1. ความหมายของรูปแบบการสอน

ละ เอียด รักษ์เผ่า (2528: 5) กล่าวว่า รูปแบบการสอนก็คือโครงสร้างที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ที่จะใช้จัดกระทำ เพื่อให้เกิดผลที่ตั้งเป้าหมายไว้แก่ผู้เรียน

สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2529 : 36) กล่าวว่า "รูปแบบ" นำมาจากคำภาษาอังกฤษ "Model" มากกว่า "Pattern" เพราะ Pattern น่าจะเป็นแบบแผน หรือรูปแบบประเภทแบบเสื้อ แต่ในทางวิชาการมักไม่เป็น Pattern แต่จะเป็นประเภท Model

Model คือรูปแบบหรือแบบจำลอง แต่โดย concept ของคำจะมีความหมายอย่างน้อย 3 อย่าง

1. ในทางสถาปัตยกรรมหรือทางศิลปะ Model จะหมายถึงหุ่นจำลอง
2. ในทางคณิตศาสตร์ และ เศรษฐศาสตร์ Model คือสมการ
3. ในทางศึกษาศาสตร์ Model คือความสัมพันธ์ของตัวแปร เป็นกรอบของความคิด เป็นการแทนความคิดออกมาให้เป็นรูปธรรม

เซเลอร์ และคณะ (Saylor and others 1981: 271) ให้ความหมายรูปแบบการสอน (teaching model) ว่า หมายถึง แบบหรือแผน (pattern) ของการสอนที่มีการจัดกระทำพฤติกรรมขึ้นจำนวนหนึ่ง ซึ่งมีความแตกต่างกัน เพื่อจุดหมายหรือจุดเน้นเฉพาะเจาะจงอย่างใดอย่างหนึ่ง

จอยส์และ เวล (Joyce and Weil 1986: 2) กล่าวไว้ว่ารูปแบบการสอนเป็นแผน (plan) หรือแบบ (pattern) ซึ่งสามารถใช้เพื่อการสอนในห้องเรียนหรือการสอนพิเศษเป็นกลุ่มย่อยหรือเพื่อจัดสื่อการสอน ซึ่งรวมถึงหนังสือ ภาพยนตร์ เทปบันทึกเสียง โปรแกรมคอมพิวเตอร์

และหลักสูตรรายวิชาแต่ละรูปแบบจะให้แนวทางในการออกแบบการสอน ที่ช่วยให้นักเรียนบรรลุวัตถุประสงค์ต่าง ๆ กัน

โคล (Cole 1987: 2) กล่าวว่า คำว่ารูปแบบ หรือทฤษฎี หมายถึงภาพานอุดมคติ (ideal picture) หรือแผนของการทำงาน (working plan) ซึ่งใช้ในการอธิบายกระบวนการสำคัญ ๆ ของการสอน รูปแบบการสอนจึงเป็นหัวข้ออย่างย่อของลักษณะสำคัญ ที่ใช้อธิบายการสอนในเชิงการปฏิบัติ

จากแนวคิดดังกล่าว ทำให้สามารถรวบรวมลักษณะร่วมของรูปแบบการสอนตามความคิดเห็นของแต่ละคน ได้ดังนี้

1. รูปแบบการสอนเป็นแผนของการทำงาน ซึ่งได้แก่การสอน แผนนี้จัดทำขึ้นก่อนการปฏิบัติการสอนจริง
2. แผนนั้นมีการจัดทำหรือเรียบเรียงสิ่งเกี่ยวข้องอย่างรอบคอบ มีความเป็นเลิศตามความคิดหวัง มีลักษณะ เป็นอุดมคติ
3. แผนนั้นมีจุดหมายที่เฉพาะ เจาะจง เกี่ยวข้องกับการสอน ซึ่งได้แก่ผลสำเร็จที่จะเกิดต่อผู้เรียนนั่นเอง
4. แผนนั้นประกอบด้วยพฤติกรรมหรือองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับงานการสอน ซึ่งคัดสรรเฉพาะที่สำคัญ การเขียนองค์ประกอบลงในแผน จะเขียนเป็นหัวข้ออย่างย่อ แต่สามารถขยายเพื่อปฏิบัติได้

ลักษณะร่วมของรูปแบบนี้ จะเห็นได้ชัดเจนนยิ่งขึ้น เมื่อนำไปเทียบกับรูปแบบการสอนที่จอยส์และเวล (Joyce and Weil: 1986) ได้เสนอไว้ในหนังสือ "Models of Teaching" ซึ่งนับได้ว่า เป็นหนังสือเรื่องรูปแบบการสอนที่สมบูรณ์ที่สุด มีการอธิบายตัวรูปแบบอธิบายถึงทฤษฎีที่รองรับ การนำไปใช้ ผลที่จะเกิดกับผู้เรียนทั้งจากการสอนโดยตรงและจากสภาพแวดล้อมของการสอน นอกจากนั้นยังอธิบายหัวข้ออื่น ๆ ไว้โดยละเอียด สามารถนำไปปฏิบัติได้ ซึ่งจะได้เลือกหัวข้อที่สำคัญที่นำมาใช้ในการวิจัยครั้งนี้มา เสนอไว้ในส่วนท้ายของตอนนี้

## 2. กลุ่มของรูปแบบการสอน

รูปแบบการสอนมีหลายรูปแบบและจัดเป็นกลุ่มแตกต่างกันตามแนวคิดของผู้จัด ซึ่งอาจสรุปได้เป็น 5 แนวคิดคือ

แนวคิดที่ 1 เป็นแนวคิดของนัทธัลและสโน๊ก (Nuthall and Snook 1973: 49 อ้างถึงใน Saylor and others 1981: 271) จัดรูปแบบการสอนเป็น 3 กลุ่มคือ

1.1 รูปแบบควบคุมพฤติกรรม (Behavior Control Model) เป็นรูปแบบการสอนที่นำเอาหลักการของจิตวิทยา กลุ่มพฤติกรรมนิยม มาใช้ในห้องเรียน งานวิจัยเกี่ยวกับการสอนในรูปแบบนี้ มักจะค้นหาคำตอบว่า การสอนที่ใช้รูปแบบควบคุมพฤติกรรม มีประสิทธิภาพสูงกว่าการสอนตามปกติหรือไม่ เช่น การเปรียบเทียบการใช้บทเรียนโปรแกรมกับการสอนตามปกติ เป็นต้น

1.2 รูปแบบการเรียนรู้ด้วยการสืบค้น (Discovery Learning Model) เป็นรูปแบบที่นำเอาหลักการของจิตวิทยา กลุ่มปัญญานิยม มาใช้ในห้องเรียน เน้นให้นักเรียนมีกิจกรรมการค้นหาคำตอบด้วยตัวเอง เน้นการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ งานวิจัยตามแนวคิดนี้จะพยายามค้นหารายละเอียดของกระบวนการเรียนรู้ การให้แรงจูงใจเพื่อให้เกิดการแสวงหาและถ่ายโยงการเรียนรู้ไปสู่สถานการณ์ใหม่

1.3 รูปแบบการใช้เหตุผล (The Rational Model) เป็นรูปแบบที่ใช้ปรัชญาการวิเคราะห์ ปัญหาทางการศึกษา รูปแบบนี้เน้นว่าการสอนจะต้องสัมพันธ์กับความมีเหตุผล มีข้อขัดแย้ง และการให้เหตุผลเครื่องมือที่ใช้ในรูปแบบนี้คือ ภาษาและการคิดอย่างมีเหตุผล

แนวคิดที่ 2 เป็นแนวคิดของโรเซนไชน์ (Rosenshine 1977: 338) จัดรูปแบบการสอนเป็น 2 กลุ่ม ซึ่งคล้ายคลึงกับการจัดกลุ่มของนัทธัลและสโน๊ก คือ

2.1 พฤติกรรมวิเคราะห์ (Behavior-Analytic, Detail-Specific)

2.2 การสืบค้นโดยผู้เรียน (Inquiry-Oriented, Learner-Centered, Learner-Choice)

แนวคิดที่ 3 เป็นแนวคิดของเซเลอร์และคณะ (Saylor and Others 1981: 272) ซึ่งได้จัดรูปแบบการสอนตามแบบของหลักสูตร 5 แบบ โดยพิจารณาความเกี่ยวข้องเหมาะสมของรูปแบบการสอนกับหลักสูตรแต่ละประเภท ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อนักพัฒนาหลักสูตร ที่จะสามารถเลือกรูปแบบการสอนได้เหมาะกับจุดเน้นของหลักสูตรแต่ละประเภท เช่น หลักสูตรที่เน้นเนื้อหาวิชา ก็จะใช้วิธีอภิปรายและถามคำถาม เป็นต้น ดังนั้น รูปแบบการสอนตามแนวคิดนี้ จึงจัดเป็น 5 กลุ่มได้แก่

- 3.1 รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตรเน้นเนื้อหาวิชา (Subject Matter/ Discipline) เช่น การบรรยาย อภิปรายและถามคำถาม เป็นต้น
- 3.2 รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตรเน้นสมรรถภาพ (Specific Competencies/ Technology) เช่นการทำแบบฝึกหัด การฝึกฝน และ บทเรียนแบบโปรแกรม เป็นต้น
- 3.3 รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตร เน้นคุณลักษณะ (Human Traits/ Processes) เช่นการค้นคว้าเป็นกลุ่ม การเรียนแบบสืบสวนสอบสวน
- 3.4 รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตรเน้นกิจกรรม และปัญหาสังคม (Social Functions/Activities) เช่น การร่วมกิจกรรมชุมชน
- 3.5 รูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับหลักสูตรเน้นความต้องการ และความสนใจของผู้เรียน (Interests and Needs/Activities) เช่น การเรียนแบบเอกเทศ หรือเรียนด้วยตัวเอง เป็นต้น

แนวคิดที่ 4 เป็นแนวคิดของจอยส์และเวล (Joyce and Weil 1986: 5-14)

จัดรูปแบบการสอนออกเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่

- 4.1 รูปแบบการสอนที่เน้นการจัดกระบวนการ หรือ กระบวนการคิด (The Information - Processing Family) เช่น การสอนแนวคิด (Concept Attainment) การสอนการคิดเชิงอุปนัย (Inductive Thinking) การสอนและฝึกฝนการคิดสืบค้น (Inquiry Training) การสอนยุทธศาสตร์การจำ (Memorization)
- 4.2 รูปแบบการสอนที่เน้นการพัฒนาตน (The Personal Family) เช่น การสอนแบบไม่สั่งการ (Nondirective Teaching) ซึ่งเป็นการสอนที่มุ่งให้คำแนะนำปรึกษาให้ผู้เรียนสามารถนำตนเองในการเรียนการสอนเพื่อฝึกให้นักเรียนตระหนักรู้ตนเอง (Awareness Training) เป็นต้น
- 4.3 รูปแบบการสอนที่เน้นปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (The Social Family) เช่น การสอนแบบค้นคว้าเป็นกลุ่ม (Group Investigation) การแสดงบทบาทสมมุติ (Role Playing) เป็นต้น
- 4.4 รูปแบบการสอนที่เน้นการปรับพฤติกรรม (The Behavioral Systems Family) เช่น การสอนเพื่อการควบคุมตัวเอง (Learning Self-Control) การเรียนแบบรู้รอบ (Mastery Learning) เป็นต้น

จอยล์และเวล ยังได้ให้ข้อคิดอีกว่า รูปแบบการสอนแต่ละรูปแบบจาก 4 กลุ่มนี้ สามารถนำมาใช้ร่วมกันได้เพื่อเพิ่มพูนประสิทธิผลในการใช้รูปแบบ

แนวคิดที่ 5 เป็นแนวคิดของโคล (Cole 1987 : 2-7) ซึ่งได้เสนอรูปแบบการสอน โดยได้ศึกษาแนวคิดของคนอื่น ๆ เช่น จอยล์และเวล และไม่ได้เสนอกลุ่มของรูปแบบ แต่จัดออกเป็น 6 ประเภทได้แก่

5.1 รูปแบบที่เน้นคุณลักษณะด้านบุคลิกภาพ (The Personality Characteristics Model) รูปแบบนี้มีความคิดเห็นว่า ครูที่ดีคือผู้ที่มีการพัฒนาบุคลิกลักษณะที่เหมาะสมตามอุดมคติ เช่น มีความเมตตากรุณา มีคุณธรรมอันดี จึงมุ่งให้ครูพัฒนาบุคลิกภาพ ซึ่งเป็นจุดอ่อนของรูปแบบ เพราะมักไม่จำเป็นต่อสถานการณ์การสอนในห้องเรียน เพราะแม้ว่าครูจะต้องการพัฒนาบุคลิกลักษณะในทางบวก แต่สิ่งที่สำคัญกว่านั่นก็คือ ความต้องการที่จะมีความรู้ความฉลาดที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับสถานการณ์การสอน

5.2 รูปแบบแนวพฤติกรรมนิยม (The Behaviourist Model) เป็นรูปแบบที่เน้นการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของผู้เรียนในห้องเรียน โดยครูเป็นผู้ใช้เทคนิคการวางเงื่อนไขต่าง ๆ เช่น การจัดสภาพแวดล้อม การใช้สื่อชนิดต่าง ๆ การให้รางวัล การลงโทษ เป็นต้น จุดอ่อนของรูปแบบคือไม่เอื้อต่อสไตล์การสอนของครู และไม่เหมาะกับการสอนเพื่อพัฒนาทักษะการคิดในระดับสูง เช่น ความคิดเชิงวิจารณ์ ความคิดสร้างสรรค์ และเป็นการสอนที่ทำให้ครูเป็นผู้มีอำนาจมาก ไม่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้พัฒนาตน ในด้านความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตัวเอง

5.3 รูปแบบที่เน้นการฝึกทักษะการสอน (The Teaching Skills Model) รูปแบบนี้ใช้ในการพัฒนาครูอาชีพมานาน บางที่เรียกว่า การสอนแบบจุลภาค (Microteaching) เป็นแบบที่เน้นหน้าที่ของการสอน เช่น การอธิบาย การถามคำถาม การจัดชั้นเรียน เป็นต้น รูปแบบนี้เหมาะกับการฝึกครูในระยะแรก ๆ แต่มีข้อจำกัดถ้าจะใช้ฝึกฝนครูในขั้นตอนที่สูงขึ้นไป เนื่องจากการฝึกทักษะแบบแบ่งย่อยเช่นนี้ ทำให้ขาดการบูรณาการเพื่อการใช้ในสถานการณ์จริง และสภาพของการฝึกในห้องปฏิบัติการมักแตกต่างจากสภาพความเป็นจริง

5.4 รูปแบบที่เน้นบทบาทของผู้สอน (The Roles Model) รูปแบบนี้มีความคิดเห็นว่า บทบาทที่ต้องการในการสอนเป็นบทบาทผสมโดยดึงมาจากบุคคล ต่าง ๆ อาชีพ เช่น ครูอาจเป็นได้ทั้งผู้แนะแนว เป็นผู้ช่วยเหลือ ผู้นิเทศ ผู้บริหาร ผู้เฝ้ากลุ่ม ขึ้นอยู่กับสถานการณ์การสอน แต่ก็มีจุดอ่อน อันเนื่องมาจากบทบาทของการสอนมีลักษณะ เฉพาะต่างจากอาชีพอื่น ๆ แม้บทบาทจะแทนกันได้ แต่ก็ไม่เหมือนกันทีเดียว ซึ่งต้องมีความสามารถในการนำมาปรับใช้จึงจะบังเกิดผลดี

5.5 รูปแบบที่เน้นกลวิธีหรือเทคนิควิธี (The Subject Methods or Techniques Model) รูปแบบนี้ มีความเชื่อว่าหัวข้อเรื่องในเนื้อหาวิชาอย่างหนึ่งจะต้องใช้เทคนิคเฉพาะ หรือวิธีการสอนที่เจาะจง ซึ่งมีขั้นตอนการสอนที่คงที่แน่นอน การสอนแบบนี้จึงมีกิจกรรมเป็นขั้นตอนแตกต่างกันไปตามลักษณะเนื้อหาวิชา เช่น คณิตศาสตร์ ไวยากรณ์ภาษา การแก้ปัญหาทางวิทยาศาสตร์ เป็นต้น ซึ่งเป็นรูปแบบที่ดูเหมือนจะปฏิบัติได้ผล ดึงดูดใจครูมาก แต่จุดอ่อนของรูปแบบก็คือมุ่งเน้นเฉพาะเทคนิควิธีการสอน แต่มักจะละเลยการจูงใจ การจัดสภาพชั้นเรียน การสื่อสารระหว่างผู้เรียน และครูมักไม่สามารถปรับรูปแบบไปใช้กับเนื้อหาใหม่ได้จึงเป็นรูปแบบที่แคบ ไม่สอดคล้องกับความต้องการในเชิงวิชาชีพของครู

5.6 รูปแบบเน้นหลักการสอน (The Teaching Principles Model) รูปแบบนี้ตั้งอยู่บนฐานความเชื่อที่ว่า มีหลักการซึ่งให้แนวทางที่มีคุณค่าต่อการสอนเนื้อหาชนิดต่าง ๆ และต่อสภาพการเรียนรู้การสอนลักษณะต่าง ๆ กัน ซึ่งจะทำให้การสอนนั้นมีประสิทธิผล หลักการเหล่านั้นจะช่วยนำทาง การปฏิบัติการสอนให้แก่ครู ช่วยครูในการตัดสินใจเลือกยุทธศาสตร์การสอน เลือกวิธีการและเทคนิคการสอนให้เหมาะสมกับทุก ๆ เนื้อหา

รูปแบบการสอนนี้ ตามความคิดของโคล เห็นว่ามีความเที่ยงตรงเหมาะสมกับวิชาชีพครู เนื่องจากเขาเชื่อว่าการสอนที่มีประสิทธิภาพนั้น คือ การเข้าใจคุณค่าทางทฤษฎีของหลักการสอนและสามารถประยุกต์หลักการนี้มาใช้ในการปฏิบัติจริง

หลักการสอนตามความคิดของโคล แบ่งเป็น 9 ประการคือ หลักการสื่อสารในห้องเรียน การวางแผนและเตรียมการสอน การสาธิตและอธิบาย การถามคำถาม การมอบหมายงาน การให้ข้อมูลย้อนกลับ การวัดและประเมินผล การจัดสภาพห้องเรียน การจูงใจและเสริมแรง หลักการทั้งหลายนี้จะมีผลต่อพฤติกรรมที่ครูจะแสดงออก และสะท้อนไปถึงการเรียนรู้ของนักเรียน

จะเห็นได้ว่า รูปแบบการสอนตามแนวคิดของโคล มีลักษณะแตกต่างจากแนวคิดของคนอื่น ๆ ที่มองรูปแบบในเชิงวิธีสอนแบบต่าง ๆ ที่ใช้ในชั้นเรียน เช่น การบรรยาย การให้ฝึกคิด การเรียนด้วยตัวเอง ฯลฯ ส่วนแนวคิดของโคลกว้างออกไปถึงสิ่งเกี่ยวข้องกับการสอน เช่น ตัวครู บทบาทของครู การฝึกครู เป็นต้น และ กล่าวถึงรูปแบบเชิงวิธีการสอนไว้เป็นเพียงแนวคิดหนึ่งเท่านั้น (รูปแบบ 5.5)

### 3. การเลือกรูปแบบการสอน

การที่ผู้สอนจะนำรูปแบบการสอนไปใช้ หรือจะพัฒนารูปแบบการสอนขึ้นใช้เอง ต้องมีหลักเกณฑ์ในการเลือกเพื่อให้บรรลุผลที่ต้องการ ในเรื่องนี้ เซเลอร์ และคณะ (Saylor and others 1981: 294-299) ได้เสนอสิ่งที่ควรพิจารณาในการเลือกและพัฒนารูปแบบการสอนไว้ 5 ประการ คือ

1. เป้าหมายและวัตถุประสงค์ (goals and objectives being sought) คือ วัตถุประสงค์ของกิจกรรม รายวิชา หน่วยของงานหรือเนื้อหา ซึ่งจะทำให้บรรลุเป้าหมายหลักของการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน การเลือกใช้รูปแบบวิธีการสอน จึงต้องคำนึงถึงวัตถุประสงค์ที่ต้องการให้ผู้เรียนบรรลุเป็นอันดับแรก
2. ความมีโอกาสสูงที่จะบรรลุเป้าหมาย (maximize opportunities to achieve multiple goals) คือต้องพยายามจัดหรือเลือกกิจกรรมที่จะช่วยให้มีโอกาสบรรลุวัตถุประสงค์ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ เนื่องจากอาจมีรูปแบบที่นำไปสู่เป้าหมายหลายอย่าง รูปแบบการสอนที่เลือกควรจะให้ผลสูงสุดในการบรรลุเป้าหมาย
3. แรงจูงใจของผู้เรียน (student motivation) ผลสำเร็จของการใช้รูปแบบการสอนมักขึ้นอยู่กับระดับการมีส่วนร่วมของผู้เรียน จึงควรต้องคำนึงถึงการจูงใจผู้เรียนให้สนใจและสนุกกับการเรียน
4. หลักการเรียนรู้ (principles of learning) การพัฒนาหลักสูตรยังต้องศึกษาทฤษฎีและหลักการเรียนรู้ การเลือกใช้และพัฒนารูปแบบการสอนก็เช่นเดียวกัน ต้องพิจารณาหลักจิตวิทยาการเรียนรู้ที่เป็นพื้นฐานด้วย แม้ว่า การถ่ายโยงทฤษฎีมาใช้ในทางปฏิบัติจะทำได้ไม่ถนัดนัก แต่ก็มีหลักการทางจิตวิทยาที่มีผู้นำมาใช้จนเป็นที่รู้จักดีในการจัดการเรียนการสอน ที่ใช้ได้ไม่ยาก เช่น การจูงใจ การเสริมแรง การพัฒนาเจตคติและค่านิยม เป็นต้น และหลักความต้องการขั้นพื้นฐานของมนุษย์ตามแนวคิดของมาสโลว์ (Maslow) ก็เป็นสิ่งที่สำคัญที่ต้องพิจารณาเช่นกัน
5. ความสะดวกสบาย เครื่องมือ และทรัพยากร (facilities, equipment, and resources) เป็นสิ่งที่ต้องคำนึงถึงว่า จะสามารถใช้รูปแบบการสอนที่เลือกได้ดีเพียงใด ในสภาพการณ์ของโรงเรียนที่ทำการสอนอยู่ ซึ่งเกี่ยวข้องไปถึงการบริหารโรงเรียน ชุมชน และอาคารสถานที่ เพราะรูปแบบบางชนิดต้องใช้วัสดุอุปกรณ์ทางเทคนิค หรือแม้แต่การออกไปศึกษานอกสถานที่ เป็นต้น อย่างไรก็ตามครูผู้สอนควรเป็นผู้สามารถปรับเปลี่ยนสิ่งที่มีอยู่ให้เอื้ออำนวยต่อการสอนได้ รวมทั้งสามารถออกแบบการสอนให้ใช้ได้ผลดีในสภาพการณ์ที่เป็นอยู่

#### 4. การพัฒนาและการนำเสนอรูปแบบการสอน: กรณีจอยส์และเวล (Joyce and Weil 1986)

ดังที่ได้กล่าวไว้ในตอนต้นว่า เอกสารและตำรา เกี่ยวกับรูปแบบการสอนโดยตรงมีไม่มากนัก และได้กล่าวไว้อีกเช่นกันว่า มีหนังสือเล่มหนึ่งที่พบได้ว่าเป็นหนังสือเรื่องรูปแบบการสอนที่สมบูรณ์ที่สุดเท่าที่ค้นพบ คือหนังสือ "Models of Teaching" ของ Joyce และ Weil ซึ่งพิมพ์ขึ้นในปี ค.ศ. 1972, 1980 และ 1986 โดยมีการปรับปรุงอยู่ตลอดเวลา เนื่องจากได้มีการนำใบสอนจริง และได้ค้นพบจุดเด่นและจุดอ่อนเสมอ ๆ จึงได้มีการปรับปรุงแก้ไข เพื่อให้ได้รูปแบบที่สมบูรณ์ ดังนั้นหนังสือเล่มนี้ จึง เป็นหนังสือที่ครูผู้สอนจะสามารถใช้เป็นตำราการสอนได้ ทั้งนี้ผู้แต่งได้เรียบเรียงและอธิบายประเด็นต่าง ๆ ไว้อย่างละเอียดจนง่ายต่อการปฏิบัติ

เนื่องจากแนวคิดของจอยส์และเวล มีส่วนเกี่ยวข้องและสอดคล้องกับธรรมชาติของการอ่าน และการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจอย่างยั้ง ได้แก่กลุ่มรูปแบบกระบวนการคิดหรือการจัดกระบวนการ (The Information - Processing Family) ตามแนวทฤษฎีกลุ่มปัญญานิยม ผู้วิจัยจึง ได้ศึกษาเอกสาร ส่วนนี้โดยละเอียด เพื่อนำมาเป็นพื้นฐานการพัฒนาการเรียนการสอนครั้งนี้ และจะได้เสนอรายละเอียดของหัวข้อที่เกี่ยวข้องไว้ดังนี้

##### 4.1 การพัฒนาการเรียนการสอน

จอยส์และเวล มิได้เสนอขั้นตอนของการพัฒนาไว้เป็นหัวข้อชัดเจน แต่เมื่ออ่านข้อความในบทนำ ทำให้สรุปสาระสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนารูปแบบการสอนได้ดังนี้

4.1.1 รูปแบบการสอน ควรต้องมีทฤษฎีรองรับ เช่น ทฤษฎีด้านจิตวิทยาการเรียนรู้ เป็นต้น

4.1.2 เมื่อพัฒนารูปแบบการสอนแล้ว ก่อนนำไปใช้อย่างแพร่หลาย ต้องมีการวิจัยเพื่อทดสอบทฤษฎี และตรวจสอบคุณภาพในเชิงการใช้งานสถานการณ์จริง และนำข้อค้นพบมาปรับปรุงแก้ไข อยู่เรื่อย ๆ ในเรื่องนี้ จอยส์และเวลกล่าวว่ารูปแบบการสอนที่เขาเลือกมาเสนอบางรูปแบบมีงานวิจัยรองรับเป็นร้อยเรื่อง แต่บางรูปแบบมีเพียง 2-3 เรื่องแต่ทุกรูปแบบก็มีการทดลองใช้ในห้องเรียน จนเป็นหลักประกันได้ว่า สามารถใช้ได้อย่างสะดวก และได้ผลดี

4.1.3 การพัฒนารูปแบบการสอน อาจจะออกแบบให้ใช้ได้กว้างขวางหรือเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะเจาะจงอย่างใดอย่างหนึ่งก็ได้



4.1.4 การพัฒนารูปแบบการสอน จะมีจุดมุ่งหมายหลักที่ถือเป็นตัวตั้งในการพิจารณาเลือกรูปแบบไปใช้ กล่าวคือถ้าผู้ใช้นำรูปแบบการสอนไปใช้ตรงกับจุดมุ่งหมายหลัก จะทำให้เกิดผลสูงสุดแต่ก็สามารถนำรูปแบบนั้นไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่น ถ้าเห็นว่าเหมาะสม แต่ก็อาจทำให้ได้ผลสำเร็จลดน้อยลงไป

นอกจากจอยส์และ เวลจะให้ข้อสังเกตในเรื่องหลักการพัฒนาารูปแบบการสอนดังกล่าวแล้ว เขายัง เน้นถึงแนวความคิดเรื่องการพัฒนาผู้เรียนไว้อย่างน่าสนใจว่า แม้หนังสือเล่มนี้จะเขียนตามทัศนะด้านการสอน แต่ความจริงแล้วควรจะ เรียกว่ารูปแบบการเรียนรู้ (Models of Learning) เพราะเป็นการช่วยผู้เรียน ได้รับสารสนเทศ ได้รับความคิด ทักษะ ค่านิยม และวิถีทางในการคิด นอกจากนี้รูปแบบการสอนที่เลือกมาเสนอส่วนใหญ่มุ่งสอนวิธีเรียน (how to learn) ให้แก่ผู้เรียนด้วย ในความคิดเห็นของเขาเห็นว่าผลสำเร็จในระยะยาวที่สำคัญที่สุดของการสอนควรเป็นการเพิ่มพูนความสามารถที่จะ เรียนรู้ของผู้เรียนทำให้เขาเรียนรู้ได้ง่ายและได้ผลดีในอนาคต กล่าวคือการสอนควรจะส่งผลกระทบต่อผู้เรียนให้เขาสามารถที่จะให้การศึกษาแก่ตัวเขาเองได้ จากแนวคิดดังกล่าวนี้ รูปแบบการสอนที่นำเสนอในหนังสือส่วนใหญ่ จึงเป็นรูปแบบที่เน้นการพัฒนาผู้เรียน และพัฒนาวิธีการเรียนรู้ (Learning Strategies) ของผู้เรียน ซึ่งถือเป็นเป้าหมายสูงสุดของการให้การศึกษาดมทฤษฎีคุณใหม่

## 4.2 การนำเสนอรูปแบบการสอน

จอยส์และ เวล ได้แบ่งการนำเสนอรูปแบบการสอนแต่ละรูปแบบเป็น 4 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 อธิบายความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ ซึ่งเป็นที่มาของรูปแบบการสอน (Orientation to the Model) อันประกอบด้วยเป้าหมายของรูปแบบ ทฤษฎีและข้อสมมุติที่รองรับรูปแบบ หลักการและมโนทัศน์สำคัญที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบการสอน

ส่วนที่ 2 รูปแบบการสอน (The Model of Teaching) เป็นการอธิบายถึงตัวรูปแบบการสอนซึ่งนำเสนอเป็นเรื่อง ๆ อย่างละเอียดและเน้นการปฏิบัติได้ แบ่งเป็น 4 ประเด็นคือ

2.1 ขั้นตอนของรูปแบบ (Syntax หรือ Phases) เป็นการให้รายละเอียดว่ารูปแบบการสอนนั้นมีกี่ขั้นตอน โดยจัดเรียงลำดับกิจกรรมที่จะสอนเป็นขั้น ๆ แต่ละรูปแบบมีจำนวนขั้นตอนการสอนไม่เท่ากัน

2.2 รูปแบบการปฏิสัมพันธ์ (Social System) เป็นการอธิบาย

บทบาทของครู นักเรียน และความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ในแต่ละรูปแบบบทบาทของครูจะแตกต่างกันไป เช่น เป็นผู้นำกิจกรรม ผู้อำนวยความสะดวก ผู้ให้การแนะแนว เป็นแหล่งข้อมูล เป็นผู้จัดการ เป็นต้น ครูอาจเป็นศูนย์กลางในบางรูปแบบ หรืออาจมีบทบาทเท่า ๆ กันก็ได้

### 2.3 หลักการแสดงการโต้ตอบ (Principles of Reaction)

เป็นการบอกถึงวิธีการแสดงออกของครูต่อผู้เรียน การตอบสนองต่อสิ่งที่ผู้เรียนกระทำ เช่น การปรับพฤติกรรมโดยการให้รางวัล หรือการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ด้วยการสร้างบรรยากาศอิสระ ไม่มีการประเมินว่าผิดหรือถูก เป็นต้น

### 2.4 สิ่งสนับสนุน (Support System) เป็นการบอกถึงเงื่อนไข

หรือสิ่งที่จำเป็นต่อการใช้รูปแบบการสอนนั้นให้เกิดผล เช่น รูปแบบการสอนแบบการทดลองในห้องปฏิบัติการต้องใช้ผู้นำที่ได้รับการฝึกฝนมาอย่างดีแล้ว เป็นต้น

ส่วนที่ 3 การนำรูปแบบการสอนไปใช้ (Application) ในส่วนที่ 3 นี้ เป็นการแนะนำและตั้งข้อสังเกตการใช้รูปแบบการสอนนั้น เช่น จะใช้กับเนื้อหาประเภทใดจึงจะเหมาะสม รูปแบบนั้นเหมาะกับเด็กระดับอายุใด เป็นต้น นอกจากนี้ยังให้คำแนะนำอื่น ๆ เพื่อให้การใช้รูปแบบการสอนนั้นมีประสิทธิผลมากที่สุด

ส่วนที่ 4 ผลที่จะเกิดขึ้นกับผู้เรียนทั้งทางตรงและทางอ้อม (Instructional and Nurturant Effects) รูปแบบการสอน แต่ละรูปแบบจะส่งผลต่อผู้เรียนทั้งทางตรงและทางอ้อม ผลโดยตรงเกิดจากการสอนของครู หรือเกิดจากกิจกรรมที่จัดขึ้นตามขั้นตอน ของรูปแบบการสอน ส่วนผลโดยทางอ้อมเกิดจากสภาพแวดล้อมซึ่งถือเป็นผลกระทบที่เกิดจากการสอนตามรูปแบบนั้นเป็นสิ่งที่คาดคะเนไว้ว่าจะเกิดแฝงไปกับผลการสอนซึ่งสามารถใช้เป็นสิ่งที่พิจารณาเลือกรูปแบบการสอนไปใช้ได้ด้วย

นอกจากการให้รายละเอียดอย่างเป็นระบบทั้ง 4 ส่วน ดังกล่าวแล้ว ก่อนที่จะอธิบายถึงที่มาหรือภูมิหลังด้านทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบในส่วนที่ 1 ทุก ๆ รูปแบบยังมีการเสนอภาพ (Scenario) หรือเหตุการณ์ในห้องเรียนไว้ด้วยโดยใช้การเล่าเรื่อง มีครูและนักเรียนเป็นผู้แสดง เป็นการจำลองเหตุการณ์จริงที่เกิดขึ้นในห้องเรียนมาไว้เพื่อให้เป็นบทนำไปสู่รูปแบบการสอน

จะเห็นได้ว่าวิธีการนำเสนอรูปแบบการสอนเช่นนี้ ให้นับได้ว่ามีความสมบูรณ์ที่สุด ครูผู้สอนจะสามารถเข้าใจทุกประเด็นที่เกี่ยวข้องทำให้นำไปใช้ได้จริง โดยการฝึกฝนตนเองให้สามารถใช้รูปแบบการสอนได้อย่างราบรื่น ซึ่งจอยส์และเวลเนนในเรื่องการฝึกปฏิบัติจริงมาก

### ตอนที่ 3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจที่นำมาใช้ในการพัฒนา

#### รูปแบบการสอน

ในตอนนี้นำผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารเกี่ยวกับแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจ เพื่อนำมาใช้ในการพัฒนารูปแบบการสอนครั้งนี้ ตามลำดับดังนี้

1. ทฤษฎีการจัดกระบวนการ (Information-Processing Theory)
2. ทฤษฎีโครงสร้างความรู้ (Schema Theory)
3. ทฤษฎีการรู้และเข้าใจตนเอง (Metacognitive Theory)
4. แนวคิดเรื่องการใช้คำถาม (Questioning)

#### 1. ทฤษฎีการจัดกระบวนการ (Information-Processing Theory)

การฝึกหัดและการวิจัยด้านการสื่อสารในอดีตได้ข้อค้นพบที่แสดงว่า ผู้เรียนเป็นระบบของการจัดกระบวนการหรือการเปลี่ยนแปลงสารสนเทศ (Information-Processing System) ที่ซับซ้อนระบบหนึ่ง ปัญหาของการฝึกอบรมมักเกี่ยวข้องกับสิ่งที่ซับซ้อนของบุคคล เช่น การรับรู้ การตัดสินใจและกระบวนการตัดสินใจเสมอ (Bell-Gredler 1986: 67) จากเหตุการณ์นี้บวกกับการพัฒนาด้านคอมพิวเตอร์ จึงเป็นที่มาของทฤษฎีการจัดกระบวนการ โดยมีการเปรียบเทียบสมรรถภาพของเครื่องคอมพิวเตอร์ในด้านการจัดกระทำข้อมูล การเปลี่ยนแปลงและการเก็บข้อมูลกับการปฏิบัติการของเขาวงกตปัญหาหรือความคิดของมนุษย์

#### มโนทัศน์ที่รองรับทฤษฎี

สิ่งสำคัญที่ได้มีการค้นคิดและ เสนอไว้ก่อนที่จะสร้างทฤษฎี คือ มโนทัศน์เกี่ยวกับความจำของมนุษย์ ซึ่งแบ่งโครงสร้างของความจำไว้ 3 หน่วย คือ

1. ความจำการรับรู้สัมผัส (Sensory Memory - SM)
2. ความจำระยะสั้น (Short-Term Memory - STM)
3. ความจำระยะยาว (Long-Term Memory - LTM)

หน่วยทั้งสามนี้สัมพันธ์กันด้วยกระบวนการสำคัญ 3 กระบวนการ คือ

1. กระบวนการเข้ารหัส (Encoding)
2. กระบวนการเก็บรหัส (Storage)
3. กระบวนการถอดรหัส (Retrieval)

นักจิตวิทยาได้นำระบบคอมพิวเตอร์มาเป็นโครงแบบเพื่อเลียนแบบการคิดของคน คำว่ารหัสก็ถูกยืมมาใช้ ชนิดของรหัสมีทั้ง เป็นภาพ เป็นเสียง และเป็นความหมาย

มนุษย์จะทำการเข้ารหัสในหน่วยความจำระยะสั้นก่อน ตัวอย่าง เช่น การเข้ารหัส เป็นความหมาย จะมีเหตุการณ์อย่างน้อยสองเหตุการณ์คือ เหตุการณ์ภายนอก ได้แก่ สิ่งเร้าที่กำลังได้สัมผัสและ เหตุการณ์ภายในของผู้รับรู้ หรือการตอบสนองภายใน ผู้รับรู้จะต้องมีความรู้เกี่ยวกับสิ่งนั้นมาก่อนบ้าง และนำความรู้ที่นั้นมาตอบสนองต่อสิ่งที่กำลังสัมผัสนั้น ความรู้ที่ออกมา รับรู้สิ่งเร้าเหล่านั้นคือ ความหมาย ความรู้ของมนุษย์ที่จำเอาไว้ได้นานจะถูกจัดเก็บไว้ในระบบ ความจำระยะยาว (LTM) โดยการเข้ารหัสซึ่งใช้ทฤษฎีการเข้ารหัสต่าง ๆ เช่น ทฤษฎีแม่พิมพ์ (Template Theory) ทฤษฎีรหัสคู่ (Dual-Coding Theory) และการเข้ารหัสเป็นความหมาย เป็นต้น

### ที่มาของทฤษฎี

การจัดกระบวนการ (Information-Processing) เป็นการศึกษาในสาขา จิตวิทยาปัญญานิยม ซึ่งแอนเดอร์สัน (Anderson 1980 อ้างถึงใน Bell-Gredler 1986: 151) ได้อธิบายว่า จิตวิทยาปัญญานิยมคือความพยายามทำความเข้าใจกลไกพื้นฐานที่ควบคุม ความคิดของมนุษย์และการวิจัยด้านการจัดกระบวนการเน้นการสืบค้นและอธิบายถึงลำดับของการปฏิบัติการทางสมองและผลลัพธ์ของการปฏิบัติการเหล่านั้น

คำว่าจัดกระบวนการ หมายถึง การศึกษาในตัวปัจเจกบุคคลโดยเฉพาะ จุดเน้นเบื้องต้นของการศึกษาคือการศึกษาวິถีทางที่มนุษย์รับรู้ จัดเรียงเรียง และจดจำสารสนเทศจำนวนมากที่เขาได้รับจากสิ่งแวดล้อมรอบตัวในแต่ละวัน เช่น การฟังข่าวตอนเช้า การศึกษารายงาน การตลาด การตรวจสอบวินิจฉัยความขัดข้องของเครื่องยนต์ เป็นต้น

ทฤษฎีจัดกระบวนสารต่างจากทฤษฎีการเรียนรู้ทั่ว ๆ ไป เนื่องจากไม่ได้คิดค้นหรือสร้างขึ้นโดยนักทฤษฎีคนเดียวหรือจากการวิจัยแบบใดแบบหนึ่ง โดยเฉพาะแต่เป็นการพัฒนาจากหลาย ๆ แนวคิด เช่น โปแกรมคอมพิวเตอร์ซึ่งจำลองสมองหรือจำลองแบบความคิดของมนุษย์ การค้นคว้าเรื่องกระบวนการเห็นภาพและการได้ยิน แบบจำลองเชิงบรรยายเกี่ยวกับความทรงจำ และสติปัญญาหรือความรู้ความเข้าใจ และการวิจัยเรื่องความแตกต่างระหว่างการแก้ปัญหาของคนที่เพิ่งเริ่มฝึกและของคนผู้เชี่ยวชาญในการแก้ปัญหา และนอกจากนั้นทฤษฎีจัดกระบวนสารยังมีอิตรรกการเห็นเรื่องการเรียนรู้น้อยกว่าทฤษฎีการเรียนรู้ทั่วไป โดยที่ทฤษฎีจัดกระบวนสารมิได้มุ่งเน้นการเรียนรู้เป็นสิ่งแรกในการวิจัย แต่การเรียนรู้เป็นเพียงกระบวนการอันหนึ่งที่ทำให้การค้นคว้ากล่าวอีกอย่างหนึ่งก็คือการวิจัยในเรื่องการจัดกระบวนสารช่วยให้เราเข้าใจกระบวนการของการเรียนรู้

### ข้อสมมติและองค์ประกอบการเรียนรู้

ข้อสมมติ 2 ประการซึ่งเป็นพื้นฐานของทฤษฎีจัดกระบวนสารคือ ธรรมชาติของระบบความจำของมนุษย์ และวิถีทางที่ความรู้ถูกปรับเปลี่ยน และเก็บไว้ในความจำนั้น ส่วนองค์ประกอบของการเรียนรู้ตามแนวทฤษฎีนี้ได้มาจากการศึกษาค้นคว้าถึงการกระทำของมนุษย์ขณะรับสารสนเทศและได้อธิบายในลักษณะเข้าใจได้ง่ายเป็น 3 ขั้นตอน คือ

1. การรับรู้ (Attending to Stimuli) เป็นจุดเริ่มต้นของการจัดกระบวนสารด้วยระบบความจำของมนุษย์ โดยที่เมื่อสัญญาณทางกายภาพ เช่น ภาพมากระทบประสาททางตา หู และผิวหนังของมนุษย์ มนุษย์จะรับเข้าสู่ระบบความจำ โดยเข้าสู่หน่วยความจำชั่วคราวหรือระยะสั้นก่อน ถ้าข้อมูลนั้นไม่สำคัญก็จะถูกลืม
2. การเข้ารหัส (Encoding Stimuli) เป็นขั้นตอนที่ข้อมูลสารสนเทศบางส่วนที่จะเข้าสู่หน่วยความจำระยะยาว ต้องผ่านการเปลี่ยนข้อมูลนั้นเพื่อให้สามารถเก็บไว้ และถอดรหัสออกมาใช้ได้ง่ายเมื่อต้องการ
3. การเก็บและการถอดรหัสสารสนเทศ (The Storage and Retrieval of Information) หลังจากที่ได้เตรียมสารสนเทศด้วยการเข้ารหัสแล้ว ก็จะถึงขั้นตอนเก็บเข้าสู่หน่วยความจำระยะยาว ซึ่งแบบของการเก็บและความสัมพันธ์ของสารสนเทศที่รับมาใหม่ กับความรู้เดิมจะมีผลต่อการดึงเอาสารสนเทศที่เก็บไว้มาใช้ประโยชน์ในอนาคต

## การนำทฤษฎีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน

แม้ว่าทฤษฎีจัดกระบวนการจะมีได้เน้นการเรียนรู้ เป็นสิ่งเดียวและสิ่งแรกในการศึกษาค้นคว้า แต่ก็ได้ให้หลักการและแนวคิดที่สำคัญต่อวงการศึกษาคือ

1. การเน้นที่กลวิธีการจัดกระบวนการของผู้เรียน เช่น การศึกษาค้นคว้าของโรเบิร์ต กานเย่ เป็นต้น
2. การตระหนักถึงความจำเป็นในการสอนทักษะการจัดกระบวนการทางปัญญา หรือการคิดโดยทางตรง เช่น การสอนวิธีการจัดเรียงเรียงความรู้ของบุคคลด้วยตัวเอง และวิธีตรวจสอบความผิดพลาดด้านความเข้าใจด้วยตัวเอง

นอกจากนั้น การนำทฤษฎีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน พิจารณาได้จากข้อสมมติเบื้องต้นและองค์ประกอบของการเรียนรู้ดังต่อไปนี้

จากข้อสมมติกล่าวว่า ความจำของมนุษย์เป็นระบบที่ตื่นตัวในการเลือก เรียบเรียง และเข้ารหัส เพื่อเก็บสารสนเทศหรือทักษะใหม่ที่ได้เรียนรู้ ซึ่งนักทฤษฎีด้านปัญญา มีความเห็นตรงกันว่า การเรียนรู้ที่ประสบผลสำเร็จนั้น จะขึ้นอยู่กับประสิทธิภาพของผู้เรียนเองมากกว่าเหตุการณ์อื่นในสภาพแวดล้อม

จากองค์ประกอบของการเรียนรู้ซึ่งเป็นขั้นตอนสำคัญในการรับสารสนเทศใหม่ 3 ขั้น คือ การรับรู้ การเข้ารหัส และการเก็บ การถอดรหัส ให้หลักการสอนเป็นคู่ขนาน 3 ประการ คือ การให้แนวทางการรับสิ่งใหม่ ช่วยการเข้ารหัส และช่วยการเก็บและถอดรหัสสารสนเทศให้บังเกิดผลดี

การให้แนวทางสู่การรับสิ่งใหม่ เป็นการนำทางผู้เรียนให้สนใจต่อสิ่งเร้าหรือสารสนเทศที่จะเรียน วิธีการที่เป็นที่รู้จักแพร่หลาย คือ การให้สิ่งก้ำกั้นนำ (Advance Organizers) และการใช้จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (Behavioral Objectives)

การช่วยกระบวนการเข้ารหัส ต้องคำนึงถึงสิ่งสำคัญ 2 ประการ คือ การค้นหาความรู้ที่มีอยู่ในหน่วยความจำระยะยาวออกมา และการถ่ายโอนความรู้ที่กลับมาที่หน่วยความจำระยะสั้นเพื่อบูรณาการเข้ากับความรู้ใหม่ ซึ่งถ้ากระบวนการนี้ได้ผลจะทำให้ความรู้ใหม่มีความหมาย วิธีการช่วยการเข้ารหัสอาจทำได้สองประการคือ ให้ตัวชี้แนะ ให้วิธีการช่วย

ความจำ เรียกว่า การช่วยโดยทางการเรียนการสอน (Instruction - Based Aids)  
และการให้โอกาสผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยตนเอง (Learner - Based Aids)

การช่วยกระบวนการเก็บและถอดรหัสสารสนเทศ กลวิธีการเข้ารหัสที่เหมาะสม จะช่วยให้การเก็บและการถอดรหัส หรือดึงความรู้มาใช้ในภายหลังเกิดผลดี การท่องเป็นเพลง หรือตัวอย่างต่าง ๆ เป็นสิ่งที่จะช่วยให้จำได้ดีและนำออกมาใช้ได้คล่องเมื่อต้องการ ดังนั้น กลวิธีที่ใช้ในการเข้ารหัส จึงควรต้องคำนึงถึงผลของการเก็บสารสนเทศ และการดึงเอาสารสนเทศนั้น มาใช้ในภายหลังด้วย

### สาระสำคัญของทฤษฎีโดยย่อ

รายละเอียดต่าง ๆ ของทฤษฎีจัดกระบวนการมีสาระสำคัญโดยย่อดังตารางต่อไปนี้  
(Bell-Gredler 1986 : 185)

องค์ประกอบพื้นฐาน (Base Elements)	คำนิยาม (Definition)
ข้อสมมติ (Assumption)	ความจำของมนุษย์ เป็นเครื่องรวบรวมสารสนเทศที่มีความซับซ้อนและต้นตอ ระบบความจำจะเปลี่ยนสารสนเทศเพื่อเก็บไว้ในหน่วยความจำระยะยาว (และนำออกมาใช้ในภายหลัง เมื่อต้องการ)
การเรียนรู้ (Learning)	คือกระบวนการที่สารสนเทศจากสภาพแวดล้อมถูกปรับเปลี่ยนไปสู่โครงสร้างทางปัญญาหรือความเข้าใจ
ผลของการเรียนรู้ (Learning Outcome)	เป็นรูปแบบใด รูปแบบหนึ่งของโครงสร้างทางปัญญา แต่ที่มีมากกว่ารูปแบบอื่นคือ านรูปความหมาย (semantic network)

องค์ประกอบพื้นฐาน (Base Elements)	คำนิยาม (Definition)
องค์ประกอบของการเรียนรู้ (Components of Learning)	กระบวนการของการรับรู้ การเข้ารหัส และการเก็บรวบรวมในหน่วยความจำระยะยาว
การออกแบบการสอนสำหรับ ทักษะที่ซับซ้อน	สอนกลวิธีการแก้ปัญหาให้แก่นักเรียน
ประเด็นที่สำคัญในการ ออกแบบการสอน	การเชื่อมโยงการเรียนรู้ใหม่เข้ากับโครงสร้างทางปัญญาที่มีอยู่แล้ว และการจัดสิ่งช่วยส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ทั้งความรู้ทั่วไปและการแก้ปัญหา

## 2. ทฤษฎีโครงสร้างความรู้ (Schema Theory)

ฉัตรสุดา ดวงพลอย (2526: 5) ได้กล่าวถึงการศึกษาค้นคว้าด้านการอ่านของนักจิตวิทยาสาขาปัญญานิยม ไว้ว่า นักจิตวิทยาสาขาปัญญานิยมสนใจศึกษาลักษณะวิธี ที่มนุษย์เรียนรู้ตีความหมาย การเรียบเรียง การเก็บ และดึงเอาความรู้ (retrieve) ที่ได้รับการเรียนรู้ ออกมาใช้

ในการค้นคว้าเรื่องการอ่าน นักจิตวิทยาสาขานี้เน้นศึกษาเรื่องลักษณะ โครงสร้างความรู้ทรงจำ (memory structure) โครงสร้างความรู้ (knowledge structure) การเรียนรู้ และความเข้าใจ

งานวิจัยรุ่นเก่าที่เป็นประโยชน์ต่อการค้นคว้าเรื่องการอ่านได้แก่ ผลงานของ บาร์ทเลท (Bartlett 1932 อ้างถึงใน สาวิตรี ประเสริฐกุล 2529 : 41) ซึ่งสรุปว่าการอ่านและการไปสู่ความหมายของสิ่งที่อ่าน เป็นกระบวนการสร้างความหมายขึ้นมาจากตัวผู้อ่านเอง (reconstruction



of meaning) เนื่องจากบาร์ทเลทได้ทำการทดลองและพบว่ากลุ่มประชากรที่เขาทดลองนั้น จำ  
 ความคิด จากเรื่องี่อ่าน ไม่ได้จำความหมายตามตัวอักษร ดังนั้นผู้อ่านคือแหล่งที่มาของความหมาย  
 เนื่องจากผู้อ่านแต่ละคนต่างก็มีความรู้ ประสบการณ์ โลกทัศน์ แตกต่างกันไป สิ่งเหล่านี้จะมี  
 บทบาทต่อการอ่าน บาร์ทเลทจึงได้บัญญัติศัพท์ขึ้น เพื่อให้มีความหมายครอบคลุม คือ "Schema"  
 ซึ่งหมายถึงส่วนของวงจรประสาททั้งหมดและโครงสร้างของความคิดในสมอง ซึ่งมีการจัดกลุ่ม  
 สารสนเทศเกี่ยวกับความรู้และประสบการณ์ที่เรามี สารสนเทศเหล่านี้จะมีประโยชน์ต่อการเรียนรู้  
 สิ่งใหม่

แนวความคิดเรื่อง โครงสร้างของความรู้<sup>๖</sup> เป็นที่สนใจของนักจิตวิทยากลุ่มปัญญานิยมมาก  
 และได้ตั้งทฤษฎีขึ้น คือ "Schema Theory" ตามหลักการของทฤษฎีนี้ ถือว่าทั้งผู้อ่านและผู้เขียน  
 ต่างก็มีโครงสร้างของความรู้ (Knowledge Structure หรือ Schema) เป็นส่วนสำคัญในการ  
 เรียนรู้ และสมมติฐานของทฤษฎี คือความรู้ความจำของมนุษย์ก่อรูปร่างขึ้นในลักษณะที่เป็นโครงสร้าง  
 มีใช้หารูปแบบไม่ได้ ดังนั้นเมื่อผู้เขียนถ่ายทอดความรู้ความคิดเห็น ซึ่งก็คือ โครงสร้างความรู้ ออก  
 มาเป็นงานเขียน งานเขียนนั้นจึงเป็นตัวแทนโครงสร้างของความรู้ของผู้เขียนนั่นเอง ดังนั้นถ้า  
 โครงสร้างความรู้ของผู้อ่านและผู้เขียนต่างกัน ก็อาจทำให้ผู้อ่านไม่เข้าใจเรื่องี่อ่าน นอกจากนั้น  
 "Schema" ยังมีความหมายรวมถึงลักษณะ โครงสร้างของงานเขียน (Schema of the Text)  
 ในลักษณะต่าง ๆ เช่น นิทาน นิยาย บทบรรยาย เป็นต้น ซึ่งหมายความว่าลักษณะ โครงสร้างภายใน  
 ของงานเขียนแต่ละประเภทก็ย่อมแตกต่างกันออกไป และแม้แต่งานเขียนประเภทเดียวกันก็  
 สามารถมีโครงสร้างที่ต่างกันได้ ขึ้นอยู่กับตัวผู้เขียนที่เลือกจะให้ระดับความสำคัญแก่ข้อความใด นัก  
 จิตวิทยากลุ่มสติปัญญาจึงตั้งสมมติฐานว่าโครงสร้าง หรือการเรียบเรียงเนื้อหาของงานเขียน ย่อม  
 จะมีอิทธิพลต่อการอ่านด้วย (ฉัตรสุตา ดวงพลอย 2526 : 7)

หลักการของทฤษฎีโครงสร้างความรู้<sup>๖</sup> ที่จะนำมาใช้ประโยชน์ต่อการอ่าน คือ

1. เราสามารถสรุปได้ว่า ประสบการณ์ที่กว้างขวางเป็นสิ่งสำคัญต่อความเข้าใจ ถ้า  
 นักเรียนไม่มีประสบการณ์นั้น ก็ต้องมีการอภิปรายหรือสนทนาก่อนการอ่าน
2. การอ่านเรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างกว้างขวาง จะช่วยส่งเสริมความเข้าใจ เพราะ  
 จะได้มีความรู้เรื่องนั้นสะสมไว้มาก ๆ ซึ่งจะสามารถนำไปช่วยให้เกิดความเข้าใจความรู้ใหม่เพิ่ม  
 ขึ้นอีก

3. เหตุผลหนึ่งของผู้อ่านไม่เก่ง และพบความล้มเหลวในการทำความเข้าใจคือ ขาดความพยายามที่จะใช้ความรู้เดิมที่มีอยู่แล้วช่วยทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน ดังนั้นครูจึงต้องชี้แนะเขาและแสดงวิธีให้เห็นว่าจะทำได้อย่างไร

คินช์ (Kintsch: 1979 อ้างถึงใน Mc Cormick 1987: 308) ได้พัฒนาแบบจำลองอธิบายความเข้าใจตามแนวทฤษฎีนี้ ซึ่งกล่าวว่า ความยากในการทำความเข้าใจของเด็ก เกี่ยวข้องกับการค้นหาความรู้เดิมจากหน่วยความจำ เพื่อนำมาจับคู่ ให้ใกล้เคียงกับเรื่องราวของผู้แต่ง ถ้าผู้อ่านคุ้นเคยกับเรื่องที่อ่าน ก็ค้นหาเพียงเล็กน้อย แต่ถ้าไม่คุ้นเคยก็ต้องมีการสืบค้นมาก หรืออาจจับคู่ผิดระหว่างความรู้เดิมกับสารสนเทศใหม่ หรืออาจไม่สามารถทำให้เข้ากันได้เลย

ตามแนวคิดของคินช์ ผู้อ่านต้องทำการจับคู่ 2 อย่าง คือ

1. จับคู่ความรู้เดิมกับโครงสร้างย่อย (Microstructure) ของเรื่องที่อ่าน คือ รายละเอียดของเรื่อง หรือความสัมพันธ์ภายในระดับประโยค ที่จะช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจรายละเอียด เช่น คำ หรือการเรียงเรียงคำ

2. จับคู่ความรู้เดิมกับโครงสร้างหลัก (Macrostructure) ของเรื่อง เช่น ใจความสำคัญ หัวข้อเรื่อง และการจัดเรียงเรียงความคิดระหว่างประโยคให้เป็นเรื่องราวหรือข้อความนั้น

ปัญหาหรืออุปสรรคของความเข้าใจอาจเกิดจากวัสดุที่อ่านหรือเกิดจากตัวผู้อ่าน คือ

ปัญหานั้นตัวสื่อ ได้แก่ โครงสร้างย่อย เช่น คำ โครงสร้างของประโยคยากเกินไปจนเด็กไม่สามารถเชื่อมให้เข้ากับความรู้เดิมได้

ปัญหานั้นตัวผู้อ่าน เกิดได้เมื่อผู้อ่านไม่มีคลังของความรู้เดิมในความจำที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดในเรื่องที่อ่านและไม่เข้าใจตัวสาร เพราะสารสนเทศใหม่เกินไปสำหรับเขา

ปัจจัย 2 ประการที่คินช์ กล่าวถึงนั้น เพียร์สันและจอห์นสัน (Pearson and Johnson 1978) เรียกว่า "ปัจจัยภายใน" (Factors inside the Head) และ "ปัจจัยภายนอก" (Factors outside the Head)

ปัจจัยภายในที่มีอิทธิพลต่อความเข้าใจ ได้แก่

- ความรู้ในเรื่องภาษา
- แรงจูงใจ
- ระดับความสามารถในการอ่าน
- ความสนใจ

ปัจจัยภายนอก ได้แก่

- องค์ประกอบของสิ่งที่อ่าน เช่น ระดับความยาก การจัดระเบียบเรียง
- คุณภาพของสภาพแวดล้อมในการอ่าน เช่น จัดสิ่งทีเอื้อหรือช่วยสร้างความเข้าใจให้

แก่นักเรียนก่อนอ่าน ขณะอ่าน และหลังการอ่าน

#### 4. ทฤษฎีการรู้และเข้าใจตนเอง (Metacognitive Theory)

จอห์นสตัน (Johnston 1985: 636) ได้เสนอแนวคิดที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการอ่านไว้ว่า การสอนอ่านควรเน้นความสำคัญของปัจเจกบุคคล ควรสอนให้เขาสามารถปรับปรุงการอ่านของเขาเองได้เมื่อไม่มีครูเป็นผู้ช่วย จุดมุ่งหมายของการสอนจึงควรเป็นการพัฒนาความสามารถในการอ่าน (improving ability to comprehend texts) มากกว่าการสอนให้เข้าใจเรื่องใดเรื่องหนึ่ง (improving comprehension of the instructional text) เนื่องจากการส่งเสริมความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ จะช่วยให้นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียนด้วยตนเองโดยไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่น นอกจากนั้นยังสามารถช่วยกระตุ้นแรงจูงใจให้นักเรียนมีความรู้สึกที่ดีว่า ในการที่ได้ควบคุมการเรียนรู้ของเขาด้วยตัวของเขาเอง

การส่งเสริมหรือพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจนั้น ต้องใช้การเปลี่ยนแปลงและถ่ายโอนจากกลวิธีการสอน เป็นกลวิธีการเรียนเพื่อให้นักเรียนมีความตระหนักรู้ในกลวิธีที่จะใช้ในการเรียนหรือในการอ่าน และสามารถนำกลวิธีเหล่านั้นไปใช้ด้วยตัวเอง

ดักฟี และ บ็อค (Duffy and Bock 1982 อ้างถึงใน Johnston 1985: 637) กล่าวว่า ถ้านักเรียนไม่รู้ว่าทำไมเขาจึงต้องทำกิจกรรมต่าง ๆ ก่อนอ่าน ระหว่างอ่าน และหลัง

การอ่าน เช่น การเดาจากชื่อเรื่อง การถามตัวเอง การย่อใจความ ฯลฯ เขาจะไม่สังเกตเห็นประโยชน์ที่จะได้จากกิจกรรมนั้น และทำให้ไม่สนใจ ที่จะกระทำกิจกรรมนั้นด้วยตนเอง ในทางกลับกัน ถ้านักเรียนรู้ถึงประโยชน์ของกิจกรรมต่าง ๆ ที่ช่วยให้เขาเข้าใจเรื่องราวหรือบทอ่านก็ย่อมจะทำให้เขากระทำกิจกรรมเหล่านั้น เพื่อให้บรรลุเป้าหมายของตน ดังนั้น ครูจึงต้องให้ได้รู้เป้าหมายของลำดับการสอน รู้เหตุผลของการทำกิจกรรมต่าง ๆ เมื่อสอนนักเรียนตามลำดับชั้น ก็บอกหรือซักถามนักเรียนว่าทำอย่างนั้นทำไม นักเรียนจะจับกฎเกณฑ์และวิธีการได้ ครูจะต้องระลึกว่าเด็กอาจจะสังเกตพฤติกรรมของตนเองไม่ได้ ดังนั้น ครูจึงต้องชี้ให้เห็นโครงสร้างของกลวิธีการเรียนได้ชัดเจน

การทำให้เด็กรับรู้ วิธีการ หรือกลวิธีต่าง ๆ ที่ใช้ในการคิด การเรียน หรือการอ่านเช่นนี้ เป็นการกระตุ้นให้เกิด "ความรู้ในเรื่องความรู้ของตัวเอง" (metacognition หรือ a knowledge about one's own knowledge)

### การรู้การเข้าใจตนเอง (Metacognition) คืออะไร

นักจิตวิทยากลุ่มปัญญานิยมผู้ซึ่งสนใจศึกษาเรื่องความเชื่อมั่นของเด็ก (esteemed) และศึกษาเรื่องสติปัญญา การคิด และการควบคุมการคิด ได้กล่าวถึง "Metacognition" และให้คำนิยามไว้เป็นเบื้องต้น และในภายหลังมีผู้อ้างถึงมากมาย คือ Flavell, John H.

ฟลาวเวลล์ (Flavell 1985: 104) ให้ความหมายของคำ "Metacognition" ว่าเป็น "การรู้การเข้าใจเกี่ยวกับการรู้ การเข้าใจของตนเอง" (cognition about cognition) ส่วนกัททรี (Guthrie 1982: 510) กล่าวว่า "คือความรู้ของบุคคลเกี่ยวกับการรู้การเข้าใจ (cognitive processes) และผลของการคิดของตนเอง"

แบบส์ (Babbs 1983: 423) กล่าวว่า "Cognition" หมายถึง การทำหน้าที่ของสมองหรือสติปัญญาของมนุษย์ ซึ่งเกี่ยวข้องกับความจำ ความเข้าใจ ความตั้งใจ การมุ่งเน้น (focusing) และการจัดสารสนเทศ (processing information) และกล่าวถึง "Metacognition" ว่าเป็นความรู้อย่างกว้างขวางเกี่ยวกับความรู้การเข้าใจ แบบส์อ้างถึงคำกล่าวของบราวน์และสมิเลีย (Brown and Smiley) ที่ว่า "Metacognition" เป็นความรู้และความ

พยายามของบุคคลที่จะควบคุมกระบวนการรู้ การเข้าใจของตัวเอง และเป็นการคิดของตนเองเกี่ยวกับ "การคิด" (thinking about thinking) เมื่อนำมาใช้ในเรื่องการอ่านจะหมายถึงการที่ผู้อ่านสามารถเลือกสรรทักษะและกลวิธี (strategies) ที่เหมาะสมกับความต้องการจำเป็นของงานการอ่าน

ไมร์ (Mier 1984: 770) กล่าวว่า "Metacognition" ไม่ใช่สิ่งใหม่ เพราะเมื่อปี ค.ศ.1917 ธอร์นไดค์ (Thorndike) ก็ได้กล่าวไว้ว่า การอ่านคือการใช้เหตุผล ซึ่งเป็นนิทัศน์เรื่องการรู้การเข้าใจ (metacognitive) นั่นเอง

### ความรู้ใน Metacognition

บราวน์ (Brown 1984: 501-503) และ เบเกอร์และบราวน์ (Baker and Brown 1984: 353-394) ได้กล่าวว่า จากความหมายของ Metacognition ทำให้สามารถแบ่งความรู้หรือกิจกรรมที่มีในกระบวนการนี้ออกเป็น 2 ประเภท ซึ่งเกี่ยวข้องกันอย่างใกล้ชิดได้แก่

1. ความรู้เกี่ยวกับการรู้การเข้าใจ (knowledge about cognition) คือ ความรู้ของบุคคลในเรื่องแหล่งสติปัญญาหรือการคิดของตัวเอง การศึกษาค้นคว้าด้านนี้ คือ การค้นคว้าว่าเด็กมีความรู้เรื่องลักษณะการคิด รวมถึงการคิดของตัวเองในฐานะเป็นผู้คิดมากน้อยเพียงใด ตัวอย่างความรู้เหล่านี้ เช่น "หนังสือที่มีการจัดเรียงเรียงจะอ่านได้ง่ายกว่าหนังสือที่ไม่ได้เรียงเรียง" "บทอ่านที่มีคำหรือศัพท์ที่คุ้นเคยมาแล้ว อ่านได้ง่ายกว่าบทอ่านที่ผู้อ่านไม่คุ้นเคย"

2. ความรู้ในเรื่องกฎเกณฑ์หรือกติกาการปฏิบัติ (regulation of cognition) คือกิจกรรมต่าง ๆ ที่ผู้มีความรู้เกี่ยวกับสติปัญญาหรือการคิดของตัวเอง (ความรู้ในข้อ 1) จะพึงกระทำ เป็นกลไกที่ตัวเองกำหนดขึ้นใช้ในระหว่างการแก้ปัญหาหรือการทำงาน ได้แก่ การวางแผน (planning) การตรวจสอบผลที่เกิดตามมาหลังการใช้กลวิธีใดกลวิธีหนึ่ง (checking) การควบคุมให้เกิดผลสำเร็จ (monitoring) การทดสอบ (testing) การทบทวน (revising) การประเมินผล (evaluating) ซึ่งหมายถึงการประเมินผลกลวิธีที่ตัวเองใช้ในการเรียนรู้หรือแก้ปัญหา

แพร์รี และคณะ (Paris and others 1983: 78) ได้กล่าวถึงผลการศึกษาค้นคว้าเรื่องความรู้ของบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการอ่านซึ่งผู้ศึกษาค้นคว้าได้แบ่งความรู้นี้ออกเป็น 3 ประเภทคือ

1. การรู้เนื้อหาสาระเกี่ยวกับการอ่าน (Declarative Knowledge หรือ Knowing "That") เป็นความรู้ในข้อเท็จจริงเกี่ยวกับงานการอ่าน เช่น จุดประสงค์ของการอ่าน เป้าหมายของงานการอ่าน ความสามารถของคนต่อการอ่าน ธรรมชาติของการอ่าน ความต้องการจำเป็นต่อการอ่านหนังสือต่างชนิดกัน เป็นต้น

2. การรู้กลวิธี (Procedural Knowledge หรือ Knowing "How") เป็นความรู้เรื่องกลวิธีที่ใช้ในการอ่าน เช่น วิธีการอ่านแบบคร่าว ๆ การอ่านแบบข้ามคำ การค้นหาใจความสำคัญ การตั้งสมมติฐานเพื่อหาความหมาย สิ่งเหล่านี้เป็นพื้นฐานของการอ่านอย่างมีกลวิธี (strategic reading) ผู้อ่านที่ดีจะรู้จักใช้กลวิธีหลาย ๆ อย่างเพื่อให้เกิดความเข้าใจสิ่งที่อ่าน

3. การรู้สภาวะหรือเงื่อนไข (Conditional Knowledge หรือ Knowing "When" and "Why") เป็นความรู้ถึงเหตุผลของประสิทธิภาพของกลวิธีที่ใช้ ผู้อ่านเก่งจะรู้ว่าทำไมกลวิธีนั้น ๆ จึงให้ผลดีและเมื่อไรจึงควรนำกลวิธีนั้นมาใช้ ความรู้ประเภทนี้จะบอกผู้อ่านถึงวิธีการวางแผนที่เหมาะสม

จากงานวิจัยต่าง ๆ พบว่า ความรู้ทั้งสามประเภทนี้ พัฒนาควบคู่ไปกับอายุ การฝึกฝนและการสอน ซึ่งหมายความว่าความรู้เหล่านี้จะขึ้นอยู่กับพัฒนาการและผลการสอนด้วย ดังนั้นแพร์รี และคณะ จึงได้เสนอขั้นตอนที่จะช่วยให้ประสบผลสำเร็จในการอ่านไว้ดังนี้

1. พิจารณาเป้าหมายของการอ่าน และลักษณะของสิ่งที่อ่าน (consider reading goals and characteristic of the text) เพื่อให้วางแผนได้เหมาะสม ทำให้การมุ่งความตั้งใจต่อสิ่งที่อ่านได้ตรงกับเป้าหมายที่ต้องการ การที่ผู้อ่านมีเป้าหมายและความหวังในใจ จะช่วยให้ควบคุมและตรวจสอบให้บรรลุการอ่านครั้งนั้นได้ดี ในการสอนครูสามารถกระตุ้น ชักถามให้นักเรียนรู้เป้าหมาย และตั้งความคาดหวังให้ตัวเอง

2. การเลือกกลวิธีที่เหมาะสม (choose appropriate strategies) การบรรลุเป้าหมายการอ่านนักเรียนต้องรู้จักเลือกกลวิธีที่อ่านที่เหมาะสม ครูต้องชี้แนะให้เด็กรู้จักกลวิธีและคุณค่าของกลวิธีต่าง ๆ ซึ่งเหมาะสมกับการอ่านหนังสือประเภทที่แตกต่างกันและที่มีเป้าหมายการอ่านแตกต่างกัน เช่น การอ่านอย่างคร่าว ๆ เมื่อต้องการเพียงสรุปความ การอ่านอย่างละเอียดเพื่อเตรียมตัวสอบ เป็นต้น

3. เชื่อมความคิดในสิ่งที่อ่าน (connect ideas in text) เด็กที่อ่านไม่เก่งมักอ่านเป็นคำ ๆ และประโยค สนใจการถอดรหัสเฉพาะหน้า ไม่สนใจความหมาย หรือการสรุปอ้างอิง เชื่อมโยงความรู้เก่ากับความรู้ใหม่ ดังนั้น ครูต้องชี้แนะให้เด็กรู้วิธีได้มาซึ่งความหมาย โดยกระตุ้นให้ระลึกถึงความรู้อื่น

4. การควบคุมการอ่าน (monitor comprehension) เป็นการตรวจสอบ และประเมินความเข้าใจ เช่น การหยุดอ่านและตรวจสอบเป็นช่วง ๆ การใช้กลวิธีอื่น ๆ ช่วยเมื่อรู้ว่ายังไม่เข้าใจ เป็นต้น ซึ่งครูจะสามารถแนะนำให้ได้

### การนำแนวคิดของ "การรู้และเข้าใจตนเอง" (Metacognition)

#### มาใช้ในสาขาการอ่าน

เมื่อนำมาใช้ในการอ่าน "Metacognition" คือขั้นตอนที่เริ่มตั้งแต่การมีความรู้เรื่องกลวิธีและกระบวนการคิดของตัวผู้อ่าน และสิ้นสุดด้วยการแสดงพฤติกรรมกรรมการอ่านด้วยการใช้กลวิธีที่เหมาะสม (Babbs 1983: 424) และคำศัพท์ที่แสดงถึงการนำแนวคิดของ Metacognition มาใช้ในการทำความเข้าใจในการอ่าน คือ "Comprehension Monitoring" หมายถึง การควบคุมกระบวนการอ่านของตนเอง ซึ่งเป็นกระบวนการหนึ่งใน "Cognitive Monitoring" โดยที่ Cognitive Monitoring เป็นองค์ประกอบของ "Metacognition" ดังนั้น คำศัพท์ทั้งสามจึงเกี่ยวข้องกันอย่างเป็นลำดับขั้นตอน (Baker and Brown 1984: 21-44)

สาระสำคัญของการควบคุมการอ่านมีว่า ผู้อ่านที่มีประสิทธิภาพจะสามารถควบคุมกระบวนการอ่านของตนเอง ตั้งแต่การตั้งวัตถุประสงค์ การทำความเข้าใจ ตลอดจนการประเมินความก้าวหน้าของตนเอง ซึ่งแม้ว่าจะ เป็นแนวคิดที่มีการสนใจค้นคว้ากันอย่างแพร่หลายในปัจจุบัน แต่ความสำคัญของการตระหนักรู้ในตนเอง (self-awareness) และการควบคุมตัวเอง (self-control) ในขณะที่อ่านหรือเรียนรู้ ความจริงได้มีมาก่อนที่ทฤษฎี Metacognition จะแพร่หลายในปัจจุบัน โดยนักจิตวิทยาทางการศึกษาในอดีต เช่น ดิวอี้ (Dewey: 1910) ฮูย์ (Huey: 1968) และ ธอร์นไดค์ (Thorndike : 1917) ได้มีการตระหนักกันแล้วว่า การอ่านนั้นเกี่ยวข้องกับกิจกรรมการวางแผน การตรวจสอบ และการประเมินผล (Brown 1984: 501-503)

แบบส์ (Babbs 1983: 423) ได้เสนอพฤติกรรมการอ่านที่ชี้แนวคิดว่าเรื่องการควบคุมกระบวนการอ่านของตนเอง โดยประยุกต์จากรูปแบบการควบคุมการคิด (model of cognitive monitoring) ของฟลาวเวลส์ (1979)ไว้เป็น 5 ชั้นคือ

1. ผู้อ่านตั้งใจที่จะควบคุมการอ่านของตนเอง
2. ผู้อ่านตั้งเป้าหมายในการอ่าน
3. ผู้อ่านมุ่ง (focus) ที่ความรู้เกี่ยวกับการรู้การเข้าใจของตนเอง ได้แก่
  - 3.1 ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการรู้การเข้าใจของตนเอง
  - 3.2 ความรู้เกี่ยวกับสิ่งที่ต้องการจำเป็น ซึ่งจะแตกต่างกันไปตามเป้าหมายการอ่านและประเภทของสิ่งที่อ่าน
4. ผู้อ่านวางแผนเกี่ยวกับกฎเกณฑ์และการควบคุมการอ่านอย่างมีกลวิธี โดยกระทำเป็นขั้นตอนดังนี้
  - 4.1 การพิจารณาทักษะและกลวิธีที่จะใช้ เช่น
    - (1) การอ่านซ้ำ การย่อ การอ่านข้ามคำ
    - (2) การทำนาย การแปลความ
    - (3) การหาความคิดสำคัญ
    - (4) การทดสอบความเข้าใจ
    - (5) การชี้บ่งแบบการเขียนของสิ่งที่อ่าน
    - (6) การลำดับเหตุการณ์
    - (7) การหาความสัมพันธ์
    - (8) การเชื่อมความรู้ใหม่เข้ากับความรู้เดิม
  - 4.2 เลือกทักษะและกลวิธีที่พิจารณา
  - 4.3 ใช้ทักษะและกลวิธีที่เลือก
5. ผู้อ่านวัดและประเมินผลความสำเร็จของการอ่าน

การสอนเพื่อพัฒนาความรู้เกี่ยวกับการรู้และเข้าใจตนเอง  
(Developing Metacognition for Reading)

การพัฒนาความรู้ทางการรู้และเข้าใจตนเองให้แก่นักเรียน เพื่อให้นำไปใช้ในเรื่อง การอ่านนั้น เป็นประเด็นที่มีการศึกษาและอภิปรายกันมากในวงการของผู้เชี่ยวชาญ



ด้านการอ่าน เนื่องจากเป็นวิธีที่จะช่วยให้นักเรียนสามารถอ่านได้อย่างมีประสิทธิภาพด้วยตัวของ  
 เขาเอง ไม่ต้องมีผู้อื่นสอนทุกครั้งที่มีการอ่าน ดังนั้น จึงมีผู้เสนอวิธีการหรือรูปแบบของการพัฒนา  
 "ความรู้เกี่ยวกับการรู้การเข้าใจของตนเอง" ในด้านการอ่านไว้พอสมควร ดังนี้

### แนวคิดที่ 1

เฟอร์สไตน์ (Feuerstein 1980 อ้างถึงใน Johnston 1985: 635-645)  
 ได้เสนอมโนทัศน์เรื่องการเรียนรู้โดยการประสานงาน (mediated learning) โดยมีทฤษฎีสั่งเข้า  
 และการตอบสนอง (S-R Theory) เป็นพื้นฐาน โดยเขาได้เสนอ ผู้ประสาน เข้าไว้ในระหว่าง  
 สิ่งเข้า ผู้เรียน และการตอบสนอง ดังนั้น รูปแบบการเรียนรู้ของเขาจึงเป็น ดังนี้

S - M - L - R

S ได้แก่ สิ่งเข้า (Stimulus)

M ได้แก่ ผู้ประสานงาน (Mediator)

L ได้แก่ ผู้เรียน (Learner)

R ได้แก่ การตอบสนอง (Response)

ครูจะเป็นผู้ประสานงานระหว่างผู้เรียน และสิ่งเข้าหรือสิ่งแวดล้อมที่จะช่วยทำให้  
 ผู้เรียนศึกษาค้นคว้า และสามารถใช้สิ่งแวดล้อมให้เป็นประโยชน์เพื่อการเรียนรู้

ต่อมา แฮนเซน และ เพียร์สัน (Hansen and Pearson 1983 อ้างถึงใน  
 Johnston 1985: 635-645) ได้นำแนวคิดนี้มาใช้ในการเสนอวิธีการสอนให้ผู้เรียนมีความรู้ใน  
 เรื่องการรู้การเข้าใจของตนเอง ซึ่งจะประยุกต์หลักการไปใช้ในเรื่องการอ่านได้

วิธีการสอนตามแนวคิดของ แฮนเซน และ เพียร์สัน คือการนำแนวคิดของการสอน  
 โดยตรง (Directed Reading Activity) และแนวคิดเรื่องการให้ตัวแบบผนวกเข้าด้วยกัน  
 โดยมีแนวคิดการประสานงาน ระหว่างสภาพแวดล้อมทางการเรียนกับผู้เรียนเป็นพื้นฐาน โดยครู  
 เป็นตัวแบบการชักจูงวิธีการอ่าน ด้วยการสอนกลวิธีนั้น แล้วพยายามถ่ายทอดเนื้อหาให้นักเรียนรับเอา  
 กลวิธีที่ครูใช้ไปใช้ด้วยตัวเขาเอง ดังนั้น หลักการของการสอนเพื่อให้นักเรียนมีความรู้เกี่ยวกับ  
 การรู้การเข้าใจของตนเอง จึงเป็นดังนี้

ขั้นที่ 1 การตระหนักถึงกลยุทธ์ (recognize a strategy) ต้องทำให้นักเรียนสังเกตเห็นกลยุทธ์การเรียนรู้หรือการอ่าน โดยครูซักถามหรือบอก เช่น กลยุทธ์การถามคำถาม การควบคุมตนเอง

ขั้นที่ 2 ขั้นการค้นพบว่ากลยุทธ์นั้นมีประสิทธิภาพในการทำบรรลุเป้าหมาย (find it effective in attaining a desired goal)

ขั้นที่ 3 ขั้นการรับกลยุทธ์ไปเป็นของตัวเอง (adopt the strategy for their own use)

ขั้นที่ 4 ขั้นการถ่ายโอนไปใช้ในสถานการณ์อื่น (generalize it to other situations)

จุดสำคัญคือ การถ่ายโอนการควบคุมงานการเรียนรู้ จากครูไปยังผู้เรียน ถ้าขาดขั้นตอนนี้ นักเรียนจะยังไม่เป็นอิสระต้องพึ่งพาครูตลอดไป

## แนวคิดที่ 2

แบบส์ (Babbs 1983: 425) ได้เสนอวิธีการสอนให้นักเรียนพัฒนาความรู้เกี่ยวกับการรู้การเข้าใจของตนเอง ด้วยการสอนทางตรง คล้ายแนวคิดที่ 1 คือ

ขั้นแรกต้องสอนให้นักเรียนรู้จักตระหนักงานตนเอง ให้ตนเอง เป็นผู้อ่านที่ตื่นตัว

ครูอธิบายและสาธิตถึงกระบวนการอ่านที่ได้ผลดี ซักถามและกระตุ้นให้นักเรียนวิเคราะห์และให้นักเรียนได้พิจารณา ขั้นตอนต่าง ๆ ในขณะที่บุคคลกำลังอ่าน คือ

1. คิดเกี่ยวกับการคิด (think about thinking)
2. รู้เป้าหมายสำคัญ
3. วางแผนหาวิถีทางที่จะบรรลุเป้าหมาย
4. ตรวจสอบว่าบรรลุเป้าหมายแล้วหรือยัง
5. ถ้ายังไม่บรรลุเป้าหมายก็กระทำกิจกรรมต่อ

ขั้นตอนที่ 3 และ 4 ต้องสอนให้แก่นักเรียนโดยตรง เพราะเป็นเรื่องของกระบวนการอ่าน เช่น

- การเชื่อมความรู้เดิมที่เกี่ยวข้องกับสารสนเทศใหม่
- การอ่านบทอ่านคร่าว ๆ ก่อนอ่านจริง
- การหยุดเป็นช่วง ๆ เพื่อแปลความหรือย่อ
- การถามตัวเองเพื่อตรวจสอบความเข้าใจ และความจำ

### แนวคิดที่ 3

ชmitt และ บอแมน (Schmitt and Baumann 1986: 28-31) ได้เสนอแนวคิดในการพัฒนาการควบคุมกระบวนการอ่าน ด้วยการผสมผสานในชั้นการสอน 3 ชั้น ดังนี้

ชั้นที่ 1 กิจกรรมก่อนการอ่าน (Prereading Activities) กระทำกิจกรรมต่อไปนี้

1. กระตุ้นความรู้เดิม โดยบอกนักเรียนว่านักเรียนจะเข้าใจได้ง่ายขึ้นถ้ารู้จักใช้สิ่งที่รู้อยู่แล้วที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่อ่าน มาช่วยทำความเข้าใจ ให้นักเรียนอภิปรายว่าสิ่งที่รู้แล้วบ้าง
2. ให้นักเรียนคาดคะเนหรือทำนายสิ่งที่จะมีเนื้อเรื่อง โดยบอกเหตุผลของการทำนายล่วงหน้า จะเป็นแนวทางให้ผู้อ่าน อ่านเพื่อประเมินผลการทำนายนั้น ๆ เช่น การทำนายการกระทำของตัวละคร ทำนายปัญหาและการแก้ปัญหา และทำนายผลที่จะเกิดตามมา การทำนายที่สมเหตุสมผลทำได้ด้วยการอาศัยความรู้เดิม รูปภาพ ชื่อเรื่อง
3. ตั้งวัตถุประสงค์การอ่าน บอกนักเรียนว่าควรอ่านเรื่องอย่างมีจุดหมายในใจ เพราะจะช่วยกำหนดกรอบความสนใจ และเพิ่มความตื่นตัวในการทำทำความเข้าใจ การทำนายที่ตั้งไว้จะเป็นแหล่งของเป้าหมายการอ่าน
4. ตั้งคำถาม อธิบายถึงผลดีของการตั้งคำถามก่อนอ่านให้นักเรียนทราบ การตั้งคำถามอาจพิจารณาจากชื่อเรื่อง

ชั้นที่ 2 กิจกรรมระหว่างอ่าน (Guided Reading Activities)

1. การหยุดเป็นช่วง ๆ เพื่อย่อและทบทวนใจความสำคัญ
2. ประเมินผลการทำนายและตั้งการทำนายใหม่ ขณะอ่านต้องหาคำตอบให้แก่การทำนายไว้ในตอนแรก และเมื่อพบข้อเท็จจริงใหม่จะต้องปรับการคาดคะเนหรือตั้งขึ้นใหม่

3. การเชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับความรู้ที่มีอยู่แล้ว ให้นักเรียนกระทำสิ่งนี้ตลอดเวลาเมื่อพบแนวคิดใหม่ หรือคำใหม่ ๆ

4. การตั้งคำถาม ถามตัวเอง ฝึกให้นักเรียนถามตัวเองในขณะที่อ่านเสมอ ๆ

### ขั้นที่ 3 กิจกรรมหลังการอ่าน (Postreading Activities)

1. การย่อบทอ่านทั้งหมด โดยการย่อเอาแต่ใจความสำคัญ อาจทำโดยการอภิปรายกลุ่ม หรือเขียนย่อเป็นรายบุคคล

2. การประเมินผลการทำนาย เป็นการอภิปรายถึงการทำนาย เช่น ทำนายถูกได้อย่างไร ข้อมูลอะไรที่ทำให้เปลี่ยนการทำนาย

3. การตรวจสอบจุดประสงค์ของการอ่านที่ตั้งไว้ ให้นักเรียนกลับไปตรวจสอบหลังการอ่านจบว่า ได้บรรลุจุดประสงค์ที่ตั้งไว้หรือไม่

4. การซักถามถึงสิ่งที่อ่านทั้งหมด ครูซักถามนักเรียนเกี่ยวกับเรื่องที่ได้อ่านนั้น ให้ครอบคลุมทั้งเรื่อง

## 5. แนวคิดเรื่องการใช้คำถาม (Questioning)

### ความสำคัญของคำถาม

แฮร์ (Hare 1982: 918) กล่าวว่าคำถามคำถามเป็นวิธีการที่ใช้ในการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจมานานแล้ว และเอกสารทางการศึกษาก็ได้ย้ำถึงคุณค่าของการถามคำถามอยู่เสมอ เช่น กุสแซก (Guszek 1967) ได้กล่าวว่า ครูสามารถพัฒนาทักษะการอ่านและทักษะการคิดของเด็กได้ด้วยการถามคำถามที่ถูกต้องเหมาะสม ส่วน แอนเดอสัน (Anderson 1977) และ คอลลิน (Collins 1977) ก็ได้ศึกษาค้นคว้าถึงวิถีทางของการถามคำถามที่ขยายความรู้ของนักเรียนให้กว้างขึ้น

ทาบาและเอลเซย์ (Taba and Elzey 1964 อ้างถึงใน Cunningham 1971: 85) ได้ศึกษาพบว่าระดับความคิดของนักเรียนซึ่งดูได้จากการตอบคำถามกับประเภทของคำถามมีความสัมพันธ์กันมาก และคำถามของครูมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของนักเรียน นอกจากนี้ นิวตัน (Newton 1978: 286) ยังได้กล่าวสอดคล้องกันว่า การใช้คำถาม โดยเฉพาะคำถามระดับสูง จะเป็นหนทางที่จะนำไปสู่การพัฒนาความคิดแบบวิเคราะห์ ของผู้เรียนได้

จากที่กล่าวมาแล้วนั้นแสดงให้เห็นถึงความสำคัญของการถามคำถามที่มีต่อกระบวนการเรียนการสอน ในอันที่จะกระตุ้นให้ผู้เรียนได้พัฒนาความคิดในระดับต่าง ๆ และถ้าได้ฝึกให้นักเรียนได้ตั้งคำถามเองบ้าง ก็จะช่วยให้นักเรียนมีความตื่นตัวในการเรียนยิ่งขึ้น โดยเฉพาะในการเรียนการอ่านเพื่อความเข้าใจได้มีการวิจัยหลายเรื่องที่น่าสนับสนุนข้อค้นพบที่ว่า การสอนให้นักเรียนถามตัวเองเกี่ยวกับเรื่องที่จะช่วยให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านดีขึ้น ดังตัวอย่างงานวิจัย ซึ่งโนลท์และซิงเกอร์ (Noete and Singer 1985: 24-31) ได้รวบรวมไว้ดังนี้

เฟรสและชวอทซ์ (Fraser and Schwartz 1975) พบว่านักเรียนซึ่งเรียนโดยการถามคำถามซึ่งกันและกันจะประสบผลสำเร็จในการเรียนได้ดีกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการอ่านซ้ำและอ่านตำราโดยตรง

เฮลเฟลด์และลาลิก (Helfeldt and Lalik 1976) พบว่านักเรียนที่มีส่วนร่วมในการตั้งคำถามและถามคำถาม แลกเปลี่ยนกันระหว่างครูกับนักเรียน จะกล้าแสดงออกและมีคะแนนจากการทดสอบความเข้าใจดีกว่านักเรียนที่ตอบคำถามที่ครูเป็นผู้ตั้งอยู่คนเดียว

แอนดรูและแอนเดอร์สัน (Andre and Anderson 1979) พบว่านักเรียนที่ได้รับการฝึกให้ถามตัวเองในการอ่านมีผลคะแนนการทดสอบความเข้าใจดีกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับการฝึก

โคเฮน (Cohen 1983) ได้สร้างสื่อเฉพาะเพื่อฝึกเด็กเกรด 3 ให้ตั้งคำถามระดับข้อเท็จจริงได้เอง และหลังจากการทดสอบพบว่าเด็กเล็ก ๆ ก็สามารถตั้งคำถามจากเรื่องได้ และพบว่าเด็กที่มีการฝึกถามคำถาม ทำคะแนนได้ดีกว่าเด็กที่ไม่ได้ฝึก อย่างไรก็ตาม การฝึกถามคำถามให้เด็กเล็กนี้ ฝึกเฉพาะการถามหลังการอ่านอย่างเดียว ไม่ได้ฝึกการถามก่อนอ่าน และระหว่างอ่าน

### ประเภทของคำถาม

การพัฒนาการคิดของนักเรียนด้วยการใช้คำถามนั้นจะสามารถพัฒนาได้มากหรือน้อยขึ้นอยู่กับประเภทของคำถามที่ครูใช้หรือฝึกให้นักเรียน เนื่องจากคำถามมีหลายประเภท เช่น คำถามขั้นต่ำ นักเรียนจะมีบทบาทน้อย แต่ถ้าเป็นคำถามขั้นสูง นักเรียนจะมีบทบาทมาก เนื่องจากต้องใช้การวิเคราะห์ สังเคราะห์หรือประเมินค่ามากกว่า

ได้มีผู้จำแนกประเภทของคำถามไว้หลายแบบ โดยใช้เกณฑ์แตกต่างกัน ดังนี้

โคล (Cole 1987: 114-121) ได้รวบรวมการจำแนกประเภทของคำถามไว้รวม 6 วิธี ซึ่งใช้เกณฑ์การจำแนก 6 เกณฑ์ ดังต่อไปนี้

1. จำแนกตามระดับของคำถาม ได้เป็น 2 ประเภท คือ

1.1 คำถามระดับต่ำ (Low Order Questions) ได้แก่คำถามที่ถามความรู้ในเนื้อหา หรือให้ระลึกถึงข้อเท็จจริง จึงเรียกคำถามประเภทนี้อีกอย่างหนึ่งว่าคำถามข้อเท็จจริง

1.2 คำถามระดับสูง (High Order Questions) ได้แก่คำถามที่มีการตีความ การนำไปใช้ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ หรือประเมินค่า ซึ่งอาจเรียกว่าคำถามให้คิด ซึ่งช่วยในการพัฒนาทักษะการคิดและการใช้เหตุผลในเนื้อหาที่เรียน

2. จำแนกตามลักษณะของคำตอบ ได้เป็น 3 ประเภทคือ

2.1 คำถามผลลัพธ์ (Product Questions) ซึ่งต้องการคำตอบที่เป็นข้อสรุป หรือผลลัพธ์ที่จะเกิดตามมา มักเป็นคำตอบที่จบในตัวเองสั้น ๆ เช่น คำถาม "อะไรคือสาเหตุสำคัญ 3 ประการของการปฏิวัติฝรั่งเศส"

2.2 คำถามกระบวนการ (Process Questions) ต้องการการอธิบายถึงกระบวนการ วิธีทางสู่จุดหมายหรือขั้นตอนที่ทำให้ได้ข้อสรุป หรือขั้นตอนการแก้ปัญหา มักต้องอธิบายยาวกว่าคำถามประเภทที่ 2.1 เช่นถามว่า "บอกสาเหตุของการปฏิวัติฝรั่งเศสมาสักอย่าง และบอกด้วยว่าอะไรที่ทำให้เธอคิดว่าสาเหตุนั้นสำคัญ"

2.3 คำถามความคิดเห็น (Opinion Questions) ซึ่งต้องการการตัดสินใจ ประเมินค่า การให้ทัศนะในเรื่องนั้น ๆ

3. จำแนกตามลักษณะการตอบ ได้เป็น 2 ประเภท คือ

3.1 คำถามแบบปิด (Closed Questions) เป็นคำถามที่กระตุ้นให้คิดเพียงเล็กน้อย ตอบได้ในลักษณะแคบจะต่อให้ยาวกว่านั้นไม่ได้ เช่น ถามว่า "เรื่องนี้จบลงอย่างไร" ผู้ตอบก็จะตอบได้เพียงเท่าที่เรื่องที่อ่านระบุไว้เท่านั้น

3.2 คำถามแบบเปิด (Open Questions) เป็นคำถามที่ทำให้เกิดการคิดแบบกว้างและคิดอย่างสร้างสรรค์ สามารถตอบได้กว้างขวาง และคำตอบจะเป็นที่ยอมรับได้ทั้งสิ้น เช่น ถามว่า "เธอคิดว่า เรื่องนี้จะจบลงด้วยลักษณะอื่นได้อย่างไรบ้าง" ผู้ตอบจะสามารถตอบได้หลายอย่างตามแนวคิดของเขา การใช้คำถามประเภทนี้ขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ในการถามและเนื้อหาที่กำลังสอนอยู่

4. จำแนกตามตัวอักษรขึ้นต้นของคำถาม ( "Wh" Questions ได้แก่ What When How Who Why)

4.1 "What Questions" คำถามที่ถามว่า "อะไร" มักถามความรู้หรือการให้ระลึกถึงความคิดหรือรายละเอียดสำคัญ

4.2 "When Questions" คำถามที่ถามว่า "เมื่อไร" กระตุ้นให้นักเรียนคิดถึงลำดับของเหตุการณ์

4.3 "How questions" คำถามที่ถามว่า "อย่างไร" เป็นการถามถึงกระบวนการ หรือขั้นตอนการกระทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดให้เกิดขึ้น

4.4 "Who questions" คำถามที่ถามว่า "ใคร" เป็นคำถามที่ให้นักเรียนระบุถึงบุคคลในเหตุการณ์

4.5 "Why Questions" คำถามที่ถามว่า "ทำไม" เป็นการให้อธิบายเหตุผลของปรากฏการณ์ ผู้ตอบจะต้อง เข้าใจความสัมพันธ์ เชิง เหตุและผล จึงจะสามารถตอบคำถามประเภทนี้ได้ถูกต้อง ดังนั้นคำถามนี้จึงท้าทายความคิดมาก

5. จำแนกตามลักษณะการคิดหรือการค้นหาคำตอบของผู้ตอบได้เป็น 2 ประเภท

5.1 คำถามความจำ (Memory Questions) ผู้ตอบจะให้คำตอบจากความทรงจำที่มีอยู่ เช่นการให้บอกสารสนเทศที่ได้อ่านไป คำถามประเภทนี้ไม่ส่งเสริมทักษะการคิด

5.2 คำถามค้นหา (Search Questions) การให้คำตอบแก่คำถามประเภทนี้ ผู้ตอบต้องค้นคว้าอ้างอิงถึงแหล่งข้อมูลภายนอก เช่น หนังสือ หรือวัสดุอ้างอิงอื่น ๆ คำถามประเภทนี้จะต้องใช้ทักษะและความสามารถในการค้นคว้ามากกว่าการถามความจำ ซึ่งสอดคล้องกับการแก้ปัญหาในชีวิตจริงที่ต้องอาศัยความสามารถในการค้นคว้าและวิเคราะห์แหล่งของข้อมูลเพื่อการแก้ปัญหาที่ถูกต้อง

6. จำแนกตามลักษณะการปรากฏอยู่ของข้อมูลที่จะให้คำตอบได้เป็น 3 ประเภทคือ

6.1 คำถามตามตัวอักษร (Contextually Explicit หรือ Literal Questions) เป็นคำถามที่สามารถหาคำตอบได้จากตัวเนื้อหาหรือบทเรียนโดยตรง ข้อมูลหรือคำตอบจะมีอยู่อย่างชัดเจนในเรื่องหรือบทเรียน

6.2 คำถามสรุปอ้างอิง (Contextually Implicit หรือ Inference Questions) เป็นคำถามที่จะหาคำตอบได้จากการวินิจฉัยจากข้อมูลที่มีอยู่หรือจากการค้นหาความหมายระดับลึก ซึ่งคำตอบมิได้ปรากฏอยู่ในเรื่องหรือบทเรียนอย่างชัดเจน ผู้ตอบจะต้องใช้สาระที่มีอยู่มาสนับสนุนคำตอบให้มีความสมเหตุสมผล

6.3 คำถามความรู้เดิม (Externally Implicit หรือ Background Questions) เป็นคำถามที่ต้องใช้ความรู้เดิมหรือสารสนเทศที่เกี่ยวข้องภายนอกที่ไม่ได้มีไว้ให้ในเรื่องหรือในบทเรียนมาช่วยในการให้คำตอบ ผู้ที่มีความรู้เดิมที่เกี่ยวข้องมากจะสามารถตอบคำถามประเภทนี้ได้ดีกว่าผู้ที่มีความรู้เดิมในเรื่องนั้นน้อย

แกลแลคเซอร์และแอสเนอร์ (Gallagher and Ashner 1963: 183-194) ได้จำแนกประเภทของคำถามตามกระบวนการคิดของกิลฟอร์ด (Guilford's Model of Intellectual Process) ออกเป็น 4 ประเภทคือ

1. คำถามประเภทความรู้ความจำ (Cognitive Memory Questions) ได้แก่ คำถามให้ตอบข้อเท็จจริงและสิ่งที่ได้เรียนแล้ว
2. คำถามประเภทสรุปแคบ (Convergent Questions) ได้แก่คำถามซึ่งผู้ตอบใช้ความคิดหาคำตอบที่ถูกต้องเพียงคำตอบเดียวจากข้อมูลที่มีอยู่
3. คำถามประเภทเปิดกว้าง (Divergent Questions) ได้แก่คำถามซึ่งผู้ตอบใช้ความคิดหาคำตอบได้หลายคำตอบ คำถามชนิดนี้กระตุ้นให้เกิดความคิดสร้างสรรค์และจินตนาการ
4. คำถามประเภทประเมิน (Evaluative Questions) ได้แก่ คำถามซึ่งเปิดโอกาสให้ผู้ตอบตัดสินใจ และประเมินค่าสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง

คันทิงแฮม (Cunningham 1971: 81-103) ได้จำแนกคำถามออกเป็น 2 ประเภท โดยจำแนกเป็นประเภทแคบ (Narrow Questions) และประเภทกว้าง (Broad Questions) และแต่ละประเภทแบ่งเป็นชนิดย่อย ๆ ดังนี้

1. คำถามประเภทแคบ (Narrow Questions) ผู้ตอบใช้ความคิดระดับต่ำในการตอบคำถาม (Low Level Thinking) ได้แก่
  - 1.1 คำถามเกี่ยวกับความรู้ความจำ (Cognitive Memory Questions)
  - 1.2 คำถามที่มีคำตอบถูกเพียงคำตอบเดียว (Convergent Questions)
2. คำถามประเภทกว้าง (Broad Questions) ผู้ตอบใช้ความคิดระดับสูง (Higher Level of Thinking) ไม่จำกัดคำตอบที่ถูกต้อง ได้แก่
  - 2.1 คำถามที่มีหลายคำตอบ (Divergent Question)
    - 2.1.1 คำถามให้ทำนาย (predict)
    - 2.1.2 คำถามให้ตั้งสมมติฐาน (hypothesis)



- 2.1.3 คำถามให้สรุปอ้างอิง (infer)
- 2.1.4 คำถามให้สร้างความหมาย (reconstruct)
- 2.2 คำถามเพื่อการประเมิน (Evaluative Questions)
  - 2.1.1 คำถามให้ตัดสิน (judge)
  - 2.2.2 คำถามให้ประเมินคุณค่า (value)
  - 2.2.3 คำถามให้ตัดสินตัวเลือก (justified choice)
  - 2.2.4 คำถามให้โต้แย้ง (defend)

การฝึกให้นักเรียนถามตัวเอง เพื่อพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ซิงเกอร์ (Singer 1978: 903) เชื่อว่าการสอนการอ่านเพื่อความเข้าใจนั้น ควรฝึกให้นักเรียนได้ถามตัวเอง และฝึกให้นักเรียนนำความคิดของเขาด้วยตัวของเขาเอง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดเรื่อง Metacognition ทั้งนี้ซิงเกอร์ได้เสนอมโนทัศน์การฝึกการถามคำถามให้แก่เด็ก 3 ประการคือ

1. การให้ตัวแบบ (Modeling Behavior) เป็นวิธีที่ครูจะตั้งคำถามในการเรียนการสอน พร้อม ๆ กับเป็นตัวแบบให้แก่เด็ก โดยเปิดโอกาสให้เด็กได้ตั้งคำถามตามแบบครูบ้าง โดยครูจะเป็นผู้แนะนำให้ เพื่อให้เด็กได้มีบทบาทเป็นผู้ตั้งคำถามถามตัวเองได้ในที่สุด
2. การสลับเปลี่ยนบทบาท (Phase-out/Phase-in Strategy) วิธีนี้เริ่มด้วยคำถามที่ครูเป็นผู้ตั้ง โดยให้นักเรียนอ่านบทเรียนและครูอธิบายหรือบอกถึงคำถามที่จะถามได้และอธิบายถึงการคิดคำตอบจากบทอ่านนั้น วิธีนี้จะ เป็นวิธีคล้ายการสอนการคิด แต่คำถามที่ครูตั้งขึ้นเพื่อนำความคิดของเด็กนั้นไม่เพียงพอ ต้องกระตุ้นให้เด็กตั้งคำถามด้วยตัวเขาเองทั้งก่อนอ่าน ระหว่างอ่าน และหลังการอ่าน ซึ่งเป็นการเปลี่ยนบทบาทของครูจากการเป็นผู้ตั้งคำถามมาเป็นนักเรียนเป็นผู้ตั้งคำถามบ้าง
3. การอ่านอย่างกระตือรือร้น (Active Comprehension) เมื่อนักเรียนสามารถถามคำถามได้เองแล้ว เขาจะสามารถอ่านตามลำพังได้ดีขึ้น โดยการตั้งสมมติฐานหรือคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน และอ่านเพื่อหาคำตอบหรือทดสอบสมมติฐานนั้น โดยเน้นทั้งการตั้งคำถามก่อนอ่าน ระหว่างอ่าน และหลังการอ่าน ซึ่งแตกต่างจากการอ่านตามวิธี SQ3R ซึ่งเน้นการถามก่อนการอ่าน

เทคนิคการสอนการอ่านที่มุ่งฝึกการถามคำถามให้แก่เด็ก ตามมโนทัศน์เบื้องต้นดังกล่าว ซึ่ง เกอร์ได้เสนอวิธีที่ครูถามคำถามที่ไม่ต้องการคำตอบเป็นประโยคบอกเล่า แต่เป็นคำถามที่บังคับให้เด็กต้องตอบหรือตั้ง เป็นคำถามย้อนกลับมา เช่น ครูให้นักเรียนอ่านชื่อเรื่อง และตั้งคำถามว่า "จากชื่อเรื่องนี้ พวกเธอคิดว่าจะถามคำถามอะไรได้บ้าง" เด็กก็จะตอบออกมาเป็นคำถาม ตัวอย่างเช่น เรื่องลูกหมูสามตัว เด็กอาจตอบว่า "ลูกหมูสามตัวเป็นพี่น้องกันหรือเปล่า" "ลูกหมูสามตัวอาศัยอยู่ที่ไหน" เป็นต้น ครูอาจถามต่อไปว่า "พวกเธออยากรู้อะไรบ้างจากเรื่องนี้" นักเรียนก็อาจตอบว่า "ลูกหมูสามตัวมีพ่อแม่หรือไม่" "ลูกหมูจะทำอะไร" เป็นต้น

#### ตอนที่ 4 งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนประถมศึกษา

เอี่ยมพร จตุรธำรง (2521) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่าน และความคงทนในการจำ เนื้อเรื่อง ระหว่างการอ่านบทความที่ไม่ได้จัดความคิดรวบยอดของ เนื้อเรื่อง กับการอ่านบทความที่วัดความคิดรวบยอดของ เนื้อเรื่อง 3 วิธี ได้แก่ การจัดความคิดรวบยอดไว้ล่วงหน้า (Advance Organizer) การจัดความคิดรวบยอดไว้ท้ายเรื่อง (Post Organizer) และการจัดเน้นข้อความที่แสดงความคิดรวบยอดของ เนื้อเรื่องไว้ภายในเรื่อง (Concurrent Organizer) และยังเปรียบเทียบความเข้าใจและความคงทนในการจำ เนื้อเรื่อง ของนักเรียนที่มีระดับความเข้าใจในการอ่าน สูง ปานกลาง และต่ำด้วย กลุ่มตัวอย่างที่ใช้คือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จากโรงเรียนสังกัดองค์การบริหารส่วนจังหวัดอุบลราชธานี 4 โรงเรียน จำนวน 336 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 3 กลุ่ม ให้อ่านเรื่องที่จัดความคิดรวบยอดแตกต่างกัน 3 แบบ และกลุ่มควบคุมอ่านเรื่องที่ไม่ได้จัดความคิดรวบยอดของ เนื้อเรื่อง เรื่องที่ใช้ทดลองเป็นบทความที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น จำนวน 3 เรื่อง และมีแบบทดสอบเรื่องละ 20, 18 และ 15 ข้อ ตามลำดับ สถิติที่ใช้วิเคราะห์ ข้อมูลคือ การวิเคราะห์ความแปรปรวน ผลการวิจัยพบว่า การอ่านบทความที่จัดความคิดรวบยอดให้ ทั้ง 3 วิธี กับการอ่านบทความที่ไม่ได้จัดความคิดรวบยอด ไม่มีผลทำให้คะแนนความเข้าใจในการอ่านและความคงทนในการจำของนักเรียนทั้ง 3 ระดับแตกต่างกัน

เจียมจิต ท้าวหาญ (2522) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การส่งเสริมความเข้าใจในการอ่าน และความคงทนในการจำ โดยใช้วิธีนำเรื่อง 3 แบบ วิธีนำเรื่องทั้ง 3 แบบที่ทดลองไว้ ได้แก่ แบบบทย่อที่มีใจความตรงกับเนื้อเรื่อง แบบบอกโครงเรื่องและแบบมีข้อทดสอบถูกผิด ผู้วิจัยได้ทดลอง

กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดลาดหญ้า จังหวัดกาญจนบุรี จำนวน 45 คน แบ่งเป็น 3 กลุ่มทดลอง กลุ่มละ 15 คน ใช้บทความ 15 เรื่อง และแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่าน บทความละ 15 ข้อ รวม 225 ข้อ วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวน และ สหสัมพันธ์ผลของการวิจัย พบว่า นักเรียนแต่ละกลุ่มที่อ่านบทความที่มีการนำเรื่องแต่ละแบบมีความ เข้าใจในการอ่านพอ ๆ กัน การนำเรื่องแบบบอกโครงเรื่องทำให้นักเรียนมีความคงทนในการจำ สูงกว่าการนำเรื่องอีก 2 แบบ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และความเข้าใจในการอ่าน กับความคงทนในการจำสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อักษร รุ่งมณี (2525) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลเพิ่มความเข้าใจในการอ่าน และทัศนคติต่อการอ่านระหว่างการสอนอ่านแบบปกติ และการสอนอ่านโดยกิจกรรมส่งเสริมการอ่าน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยผู้วิจัยได้สร้างแผนการจัดกิจกรรมส่งเสริมการอ่านจำนวน 24 แผน แบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านจำนวน 30 ข้อ และแบบทดสอบวัดทัศนคติต่อการอ่านจำนวน 20 ข้อ ทั้งนี้เครื่องมือทั้ง 3 รายการนี้ ได้ผ่านการตรวจสอบคุณภาพตามขั้นตอนที่เหมาะสม ผู้วิจัยได้ทำการทดลองสอนนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนวัดไชยชุมพลชนะสงคราม จังหวัดกาญจนบุรี จำนวน 2 ห้องเรียน ๆ ละ 30 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง กลุ่มละ 1 ห้องเรียน การวิเคราะห์ข้อมูลทำโดยทดสอบค่าที และแสดงค่าร้อยละของการเลือก ตอบแบบทดสอบวัดทัศนคติ ผลของการวิจัยพบว่า หลังการทดลอง ผลเพิ่มของคะแนนความเข้าใจ ในการอ่านและทัศนคติต่อการอ่านของนักเรียนในกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองแตกต่างกันที่ระดับ ความมีนัยสำคัญ .01 กล่าวคือ นักเรียนทั้งสองกลุ่มต่างก็มีผลเพิ่มของคะแนนความเข้าใจใน การอ่านและทัศนคติต่อการอ่าน แต่นักเรียนในกลุ่มทดลองมีอัตราเพิ่มที่สูงกว่า

วันเพ็ญ สุภิกิตย์ (2528) ได้วิจัยเพื่อเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านและทัศนคติ ต่อภาษาไทยของนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยวิธีอ่านแล้วเขียนลำดับเรื่องราว กับนักเรียนที่ได้รับการ สอนโดยวิธีอ่านแล้วทำแบบฝึกหัด กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดลาดชะโด อำเภอผักไห่ จังหวัดพระนครศรีอยุธยา จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่ม ละ 30 คน ใช้เวลาทดลอง 5 สัปดาห์ ผู้วิจัยนำเรื่องต่าง ๆ มาใช้ในการสอน 10 เรื่อง แบบ ทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่าน 48 ข้อ แบบสอบถามทัศนคติจำนวน 40 ข้อ สถิติที่ใช้วิเคราะห์ ข้อมูลคือ t-test และการวิเคราะห์ความแปรปรวน ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่าน ของนักเรียนในกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นักเรียนที่มี

ระดับความสามารถทางการเรียน สูง ปานกลาง ต่ำ มีความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทศนคติต่อภาษาไทยของนักเรียนสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน

สายใจ อุณะนันท์ (2529) ได้ศึกษาเพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์การอ่านในใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนโดยใช่และไม่ใช้แบบฝึก โรงเรียนวัดเวฬุวัน อำเภอเมืองจังหวัดบึงกาฬ โดยผู้วิจัยได้สร้างแบบทดสอบก่อนและหลังเรียนจำนวน 40 ข้อ สร้างแบบฝึกการอ่านจำนวน 10 แบบฝึก และแผนการสอนสำหรับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ผู้วิจัยได้ทำการทดลองสอนนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดเวฬุวัน อำเภอเมือง จังหวัดบึงกาฬ จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 30 คน การวิเคราะห์ข้อมูลทำการวิเคราะห์ความแปรปรวน ผลการวิจัยพบว่า สัมฤทธิ์ผลในการอ่านในใจของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 กลุ่มทดลองซึ่งเรียนโดยใช่แบบฝึกการอ่านมีคะแนนการอ่านในใจสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่เรียนโดยไม่ใช้แบบฝึกการอ่าน

ก่อเกียรติ สอนสอาด (2529) ได้ทำการวิจัยเรื่องการสร้างต้นแบบนิทานพื้นเมืองพัฒนาทักษะการอ่าน นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนอนุบาลสิงห์บุรี จังหวัดสิงห์บุรี โดยผู้วิจัยได้นำนิทานพื้นเมืองของจังหวัดสิงห์บุรีสร้าง เป็นสื่อในการพัฒนาทักษะการอ่านจำนวน 2 เรื่อง และได้ทดลองสอนนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนอนุบาลสิงห์บุรีจำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 30 คน ผู้วิจัยได้สอนนักเรียนกลุ่มทดลองโดยใช้นิทานพื้นเมืองที่สร้างขึ้นเป็นสื่อ ส่วนกลุ่มควบคุมเรียนโดยวิธีสอนและเนื้อหาตามคู่มือครูของกระทรวงศึกษาธิการ เมื่อสิ้นสุดการทดลอง ผู้วิจัยได้ทดสอบความสามารถในการอ่านในใจในด้านการสะกดคำ การจับใจความสำคัญของเรื่อง การแปลความและวิจารณ์ความจากเรื่อง การเข้าใจความหมายของคำ สำนวน สุภาษิต และคำพังเพย แล้วนำคะแนนเฉลี่ยที่ได้จากการทดสอบของนักเรียน 2 กลุ่ม มาเปรียบเทียบกันด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวน ผลการวิจัยพบว่าสัมฤทธิ์ผลในการอ่านของนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมไม่แตกต่างกัน

ศิริลักษณ์ สิ้นพัฒนานกุล (2530) ได้ศึกษาผลของความเข้าใจในการอ่านเนื้อหาที่ใช้เครื่องชี้หน้าต่าง ๆ ได้แก่ เครื่องชี้หน้าแบบขีดเส้นใต้ แบบตีกรอบ และแบบพิมพ์สีพื้น โดยทดลองกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ของโรงเรียนศึกษาศาสตร์ อำเภอบางกระทุ่ม จังหวัดพิษณุโลก จำนวน 90 คน แบ่งเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มละ 30 คน และให้กลุ่มตัวอย่างแต่ละกลุ่มอ่านเนื้อหาที่ใช้เครื่องชี้หน้า

ต่าง ๆ กัน 3 แบบ ข้างต้น โดยใช้เรื่องในหนังสือเรียนกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต จำนวน 2 เรื่อง เมื่ออ่านจบแล้วทดสอบเพื่อวัดความเข้าใจทันที เมื่อเสร็จสิ้นการทดลอง ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบหนึ่งตัวประกอบ ผลการวิจัยพบว่าเนื้อหาหนังสือเรียนที่ใช้เครื่องขึ้นทั้ง 3 แบบ ส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่านของผู้เรียนไม่แตกต่างกัน

มณี ปัทม (2530) ได้ศึกษาผลการใช้กิจกรรมส่งเสริมการอ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ผู้วิจัยได้สร้างแผนการสอนที่ประกอบด้วยกิจกรรมส่งเสริมการอ่านจำนวน 20 แผน และแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ จำนวน 50 ข้อ เพื่อใช้สอนและทดสอบนักเรียนก่อนและหลังสอน ผู้วิจัยได้ทำการทดลองสอนนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนคลองหนึ่ง (แก้วนิมิตร) จังหวัดปทุมธานี จำนวน 70 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 35 คน แต่ละกลุ่มประกอบด้วยนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง บานกลาง และต่ำ ซึ่งได้มาโดยการจับคู่คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย เมื่อเสร็จสิ้นการสอน ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การทดสอบค่าที (t-test) และการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณหลังการทดลองของนักเรียนกลุ่มทดลองสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 หลังการทดลองนักเรียนกลุ่มทดลองที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง บานกลาง และต่ำ มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 โดยที่นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณเฉลี่ยสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง และต่ำ อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนปานกลาง มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านอย่างมีวิจารณญาณเฉลี่ยสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

เสาวณี คลองน้อย (2530) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลของการฝึกความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่ได้รับการฝึกโดยใช้แบบฝึกหัดกับนักเรียนที่ได้รับการฝึกโดยให้เขียนสรุปความ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบ้านอมพนม อำเภอบ่อทอง จังหวัดชลบุรี จำนวน 48 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 24 คน ใช้เวลาทดลอง 4 สัปดาห์ ผู้วิจัยใช้เรื่องในการทดลอง 20 เรื่อง และแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านจำนวน 30 ข้อ สถิติที่ใช้วิเคราะห์ข้อมูล คือ t-test (Dependent) ผลของการวิจัยพบว่ากลุ่มที่ฝึกโดยใช้แบบฝึกหัดกับเขียนสรุปความมีผลการฝึกความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกันอย่างมี

นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และแต่ละกลุ่มต่างก็มีความแตกต่างด้านความเข้าใจระหว่างก่อนและหลังการทดลอง ซึ่งแสดงว่าหลังจากได้รับการฝึก นักเรียนแต่ละกลุ่มต่างก็มีความก้าวหน้าด้านความเข้าใจ

นันทรัตน์ ชื่นชนม์ (2531) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านและความคงทนในการจำของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการสอนด้วยวิธีมุ่งประสบการณ์ทางภาษากับวิธีปกติ กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ของโรงเรียนประถมศึกษาสามัคคีวิทยาลัย ศรีนครินทร์วิโรฒ ประสานมิตร จำนวน 50 คน แบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 25 คน ดำเนินการทดลองโดยใช้แบบแผนการวิจัยแบบ Randomized Control-Group Pretest-Posttest Design ใช้เวลาในการเรียนกลุ่มละ 10 คาบ คาบละ 50 นาที โดยใช้เนื้อหาเดียวกันในการทดลอง สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (ANCOVA) และหาความคงทนในการจำใช้ t-test แบบ Independent ผลการวิจัยพบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนที่เรียนโดยมุ่งประสบการณ์ทางภาษากับเรียนโดยวิธีปกติ มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และความคงทนในการจำของนักเรียนทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน

กรูเจอร์ (Krueger 1987) ได้ศึกษาการควบคุมตนเองในการอ่านของนักเรียนระดับวิทยาลัยโดยเน้นการใช้ความรู้เดิม เป็นการศึกษารายกรณีกับนักเรียนจำนวน 4 คน ด้วยการวิเคราะห์ความตระหนักรู้ในเรื่องการรู้การเข้าใจของตนเอง (metacognitive awareness) ของนักเรียน 4 ประการคือ ลักษณะของผู้อ่าน จุดประสงค์ของการอ่าน ลักษณะของบทอ่าน และกลวิธีที่ใช้ในการทำความเข้าใจ ผลการศึกษาพบว่านักเรียนเหล่านี้ ใช้ความรู้เดิมเป็นสำคัญ ในการควบคุมการอ่านเพื่อทำความเข้าใจของตนเอง และเขายังพบว่าการใช้ความรู้เดิมช่วยการอ่านนั้นให้ผลได้ทั้งทางบวกและทางลบ กล่าวคือถ้าใช้ความรู้เดิมไม่เหมาะสม อาจทำให้เข้าใจไม่ตรงกับผู้เขียน เพราะอาจเกิดเหตุการณ์ที่ผู้อ่านถูกความรู้เดิมของตนเองครอบงำความคิดทำให้ไม่เปิดใจรับความคิดหรือสารที่ผู้เขียนต้องการเสนอ ดังนั้นผู้วิจัยได้เสนอแนะว่าควรสอนการใช้ความรู้เดิมในการทำความเข้าใจ เพื่อให้สามารถควบคุมการอ่านไปในทางที่เหมาะสม

เรยส์ (Reyes: 1987) ทำการวิจัยเรื่องการพัฒนาทักษะการควบคุมการอ่านด้วยการใช้กลวิธีถามตนเองและการย้อนกลับไปอ่านใหม่ให้แก่นักเรียนเกรด 5 ที่มีความสามารถด้านการอ่านเพื่อทำความเข้าใจต่ำ โดยมีคำถามการวิจัยว่า กลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กมีความสามารถต่ำด้านการอ่าน

เพื่อความเข้าใจ จะสามารถฝึกให้ใช้กลวิธีตามตนเองและการย้อนกลับไปอ่านได้หรือไม่ ผลการฝึกกลวิธีให้นี้จะคงทนอยู่ได้นานหรือไม่ นักเรียนที่ได้รับการฝึกจะสามารถถ่ายโอนการเรียนรู้กลวิธีไปใช้กับวิชาวิทยาศาสตร์และสังคมได้หรือไม่ โดยดูที่ผลการฝึกจากการเขียนจากความทรงจำ และการตอบคำถามด้านความเข้าใจ กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนที่มีผลการอ่านไม่ดีในเกรด 5 จำนวน 42 คน แบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 21 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกกลวิธีการอ่าน วันละ 50 นาที เป็นเวลา 6 วัน โดยได้ทำการทดสอบก่อนการฝึกและหลังการฝึก ทั้งการสอบทันทีหลังเสร็จสิ้นการฝึก และการสอบหลังจากทิ้งระยะห่างระยะหนึ่ง ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้รับการฝึก ผลการวิจัยพบว่ามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างการใช้กลวิธีการอ่านที่ฝึกและการเขียนตอบระหว่างกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่ม ผู้วิจัยได้อภิปรายผลและ เสนอแนะไว้ว่า ควรฝึกกลวิธีการควบคุมตนเองให้แก่เด็ก

ชอร์ตแลนด์ (Shortland: 1987) ได้ทำการวิจัยเพื่อพัฒนาและทดสอบกลวิธีการสอนการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนประถมศึกษา ซึ่งเป็นวิธีผสมผสานเทคนิคการสอนโดยให้โครงสร้างของสิ่งที่อ่าน (graphic overview) และการเน้นให้เด็กคิด กลวิธีการสอนมี 4 ขั้นตอนคือ ขั้นที่ 1 ครูกระตุ้นความรู้เดิมและสอนคำศัพท์ตลอดจนมนต์ที่จำเป็นในการอ่านครั้งนั้น ขั้นที่ 2 การให้โครงสร้างของสิ่งที่อ่าน ขั้นที่ 3 ให้นักเรียนอ่าน ตั้งคำถาม และย่อใจความ เพื่อจัดสารสนเทศในสิ่งที่อ่านเข้ากับเค้าโครงที่เสนอไว้ ณ ขั้นที่สอง ขั้นที่ 4 ทบทวนเนื้อหาที่อ่าน และใจความที่นักเรียนได้ย่อและตั้งคำถามไว้ ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ใช้ครูประถมจำนวน 7 คน กับนักเรียนที่เรียนการอ่านเป็นกลุ่มตัวอย่าง จัดเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมด้วยการสุ่ม แล้วให้กลุ่มทดลองรับการฝึกใช้กลวิธีสอนที่สร้างขึ้น กลุ่มควบคุมได้รับการฝึกในเวลาเท่ากัน แต่เป็นกลวิธีการสอนโดยเน้นทฤษฎีความรู้เดิม กลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มได้รับการสังเกตเป็นรายสัปดาห์และได้รับข้อมูลย้อนกลับ รวมทั้งการประชุมให้คำปรึกษา (coaching) อย่างไม่เป็นทางการจากผู้สังเกตที่ฝึกฝนมาดีแล้ว และประเมินผลการสอนโดยผู้สังเกตกรอกแบบประเมินค่า รวมทั้งทดสอบนักเรียน ก่อนเรียนและหลังเรียน ผลการวิจัยพบว่านักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนสูงกว่ากลุ่มควบคุมในด้านการตั้งคำถามและการย่อใจความและมีคะแนนผลสัมฤทธิ์การอ่านโดยส่วนรวมสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ

เนลสัน (Nelson: 1988) ได้ทำการศึกษาเรื่องกลวิธีก่อนการอ่านที่นักเรียนระดับวิทยาลัยที่ประสบผลสำเร็จในการเรียน ใช้ในการอ่านตำราเรียน โดยเลือกนักเรียนที่เรียนดี เพื่อเปรียบเทียบกระบวนการรู้การเข้าใจของเขากับการเตรียมตัวในการอ่าน การเก็บข้อมูลทำโดยการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างจำนวน 12 คนแบบลึก แล้ววิเคราะห์ผลการสัมภาษณ์ทั้งปริมาณและการอภิปราย และได้

วิเคราะห์กิจกรรมก่อนอ่านที่เสนอในหนังสือแบบเรียน 13 เล่ม ด้วยการจัดหมวดหมู่ตามชนิดและจำนวนครั้งที่ปรากฏ ผลการวิจัยพบว่า กลวิธีที่นักเรียนเหล่านั้นใช้ ไม่ค่อยมีในหนังสือที่วิเคราะห์ได้ ทั้งนี้ นักเรียนใช้การจูงใจตนเอง การวางแผนและควบคุมตนเอง ส่วนกิจกรรมในแบบเรียนแนะนำให้โยงความรู้เดิม ศึกษาคำศัพท์และแนะนำให้ครูจัดกิจกรรมให้นักเรียนเข้าใจเนื้อหาของเรื่องที่อ่าน ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า กลวิธีของนักเรียนเน้นกระบวนการ ส่วนกลวิธีของแบบเรียนเน้นการเรียนรู้เนื้อหา