

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัย และเสนอตามลำดับต่อไปนี้

1. ความหมายของการอ่าน
2. องค์ประกอบที่สำคัญต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ
3. ความแตกต่างระหว่างผู้ที่มีความสามารถในการอ่านมากและผู้ที่มีความสามารถในการอ่านน้อย
4. กลวิธีการอ่าน
5. กลวิธีการอ่านกับการแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ
6. การสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ
7. ขั้นตอนการสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ
8. ประโยชน์ของการสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ
9. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ความหมายของการอ่าน

นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่าน ได้ให้ความหมายของการอ่านไว้ต่าง ๆ กันดังนี้

แฟรงค์ ดับบลิว เมดเลย์ (Frank W. Medley 1977 : 30) กล่าวว่า "การอ่านเป็นกระบวนการทางสติปัญญา เมื่อผู้อ่านพบสัญลักษณ์ที่เป็นภาษาเขียนก็จะใช้วิธีการ

ต่าง ๆ เพื่อที่จะจดจำคำ กลุ่มคำ และเดาความหมายของคำหรือกลุ่มคำนั้น ๆ โดยอาศัย กระบวนการต่าง ๆ เช่น การสรุปความหรือการตีความ จนกระทั่งสามารถได้ความหมาย ของสิ่งที่อ่าน"

ซัลวา อิบราฮิม (Salwa Ibrahim 1979 : 187-189) กล่าวถึงการอ่านว่า เป็นการเรียบเรียงข้อมูลที่ต้องอาศัยความรู้เรื่องศัพท์ โครงสร้างทางไวยากรณ์ ความสัมพันธ์ ระหว่างประโยค นอกจากนี้ผู้อ่านยังต้องมีทักษะในการเดาความคิดและรูปแบบการเรียบ เรียงภาษาที่ผู้เขียนพยายามถ่ายทอดไว้ในงานเขียน

แฟรงค์ สมิธ (Frank Smith 1982 อ้างถึงใน William Grabe 1986 : 28) ได้ให้ทัศนะว่า การอ่านเป็นกระบวนการของการตีความและการทำความเข้าใจกับงาน เขียน โดยการที่ผู้อ่านพยายามหาคำตอบให้กับคำถามที่เกิดขึ้นในขณะที่ตนอ่านงานเขียนนั้น

เอ็ดดี้ วิลเลียมส์ (Eddie Williams 1986 : 2-3) มีความเห็นว่าการอ่าน เป็นกระบวนการที่ผู้อ่านมองและทำความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน ไม่ใช่เพียงการอ่านออกเสียงได้ หรือการเข้าใจความหมายของคำทุกคำ การอ่านที่มีประสิทธิภาพคือ การอ่านเป็นกลุ่มคำและ เลือกที่จะทำความเข้าใจกับส่วนหนึ่งของเนื้อความ ไม่ใช่เนื้อความทั้งหมด

ยู บี เบนเดโอ (U. B. Gbenedio 1986 : 46) ได้ให้ความเห็นว่าการอ่าน เป็นกิจกรรมที่ซับซ้อน ซึ่งประกอบด้วยกระบวนการกระทำ 4 อย่างคือ การรับรู้คำหรือกลุ่มคำในบท อ่าน การรับรู้ความหมายของคำหรือกลุ่มคำนั้น การมีปฏิริยาโต้ตอบทางความคิดต่อคำหรือ กลุ่มคำนั้น และการผสมผสานความคิดต่อคำหรือกลุ่มคำในบทอ่านนั้นเพื่อให้เกิดความเข้าใจ

จูเลีย วิลเลียมสัน (Julia Williamson 1988 : 7) กล่าวว่า "การอ่าน คือ กระบวนการปฏิสัมพันธ์และการตีความ ผู้อ่านจะต้องมีปฏิสัมพันธ์กับเนื้อความที่อ่าน ผู้อ่าน จะสามารถตีความเรื่องที่อ่านได้มากน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับพื้นฐานความรู้เดิม (schemata) และความสามารถในการคาดเดา (expectations)" ซึ่งความคิดเห็นดังกล่าวนี้สอดคล้อง กับความคิดเห็นของแพทรีเซีย แอล แคร้เวล และ โจน ซี ไอชเตอร์โฮลด์ (Patricia L. Carrell and Joan C. Eisterhold 1983 : 553) ที่ว่า "การอ่านเป็นกระบวนการ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างบทอ่านกับความรู้เดิมของผู้อ่านเกี่ยวกับบทอ่านนั้น ๆ "

เคนเนธ กูดแมน (Kenneth Goodman 1990 : 12) ได้ให้ความหมายของ การอ่านว่า การอ่านเป็นกระบวนการทางด้านรับสาร และเป็นกระบวนการภาษาศาสตร์ เชิงจิตวิทยา ซึ่งเริ่มจากการที่ผู้เขียนเขียนความหมายที่ต้องการสื่อ โดยใช้ตัวอักษรและจบลง ด้วยความหมายที่ผู้อ่านเป็นผู้สร้างขึ้นมา มีการปฏิสัมพันธ์กันระหว่างภาษาและความคิดใน กระบวนการอ่าน ผู้เขียนถ่ายทอดความคิดออกมาในรูปของภาษา และผู้อ่านก็ถอดความภาษานั้นออกมาเป็นความคิด

เบธ แอน เฮร์แมน (Beth Ann Herrmann 1990 : 81-83) ได้ให้ความคิด เห็นว่า จากงานวิจัยในปัจจุบัน ความหมายของการอ่านได้เปลี่ยนแปลงไป การอ่านมิใช่การใช้ การใช้ทักษะย่อย ๆ เช่น การรู้จักอักษร การโยงเสียงกับตัวอักษร โยงอักษรให้เป็นคำ วลี ประโยค เท่านั้น แต่การอ่านเป็นกระบวนการแปลความที่ผู้อ่านต้องมีความตระหนักในกระบวนการ คิดและสามารถควบคุมกระบวนการคิดอย่างมีเหตุผลในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน เช่น ผู้อ่านจะต้องรู้จักนำความรู้เดิมมาช่วยในการคาดคะเนเนื้อหาของบทอ่าน ประเมินความ เข้าใจโดยตรวจสอบว่าสิ่งที่คาดคะเนไว้ตรงกับข้อความที่ปรากฏในเนื้อหาหรือไม่ เดาความ หมายของศัพท์ยากอย่างมีเหตุผล โดยดูจากบริบท อ่านซ้ำ เมื่อพบข้อความที่ไม่เข้าใจและใช้

เหตุผลในการสรุปเนื้อหาของบทอ่านนั้น เป็นต้น

จากการให้ความหมายของนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านดังกล่าวพอจะสรุปได้ว่า การอ่านคือ การแปลความสัญลักษณ์หรือตัวอักษรที่ผู้เขียนสื่อไว้ในงานเขียน โดยผู้อ่านต้องมีความรู้ทางไวยากรณ์ มีทักษะในการเดาและการตีความ มีความสามารถในการใช้ความคิดอย่างมีเหตุผล พร้อมทั้งรู้จักนำความรู้เดิมมาทำความเข้าใจกับงานเขียนนั้น การอ่านออกเสียง ได้ถูกต้องแต่ขาดความเข้าใจมิใช่การอ่านอย่างแท้จริง

องค์ประกอบที่สำคัญต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ด้วยเหตุที่การอ่านมิใช่เพียงการอ่านออกเสียง ได้ถูกต้องเท่านั้น ความเข้าใจในการอ่านนับเป็นจุดหมายหลักของการอ่าน การอ่านเพื่อความเข้าใจจะต้องอาศัยองค์ประกอบสำคัญ ๆ ดังที่นักวิชาการและผู้เชี่ยวชาญได้กล่าวถึงดังต่อไปนี้

โรนัลด์ วอร์ดฮาฟ (Ronald Wardhaugh, Cited in Betty Wallace Robinett 1978 : 183-186) กล่าวถึง องค์ประกอบที่สำคัญต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจว่าควรประกอบด้วยความรู้ด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. ความรู้เกี่ยวกับตัวชี้แนะที่มองเห็นได้ของการสะกดคำ (visual clues of spelling) ความรู้นี้ช่วยให้ผู้อ่านสามารถอ่านออกเสียงได้ถูกต้องตามตัวสะกดของคำ ซึ่งถือว่าเป็นความสามารถเบื้องต้นของกระบวนการอ่าน ผู้ที่จะอ่านภาษาอังกฤษได้จึงต้องเรียนรู้ตัวอักษรและแบบแผนการสะกดคำที่ใช้ในการแทนเสียง
2. ความรู้เกี่ยวกับความน่าจะเป็นไปได้ในการปรากฏ (knowledge of probabilities of occurrence) ความรู้นี้ทำให้ผู้อ่านสามารถเดาได้ว่าคำอะไร ควรจะ

ปรากฏในข้อความที่อ่าน ความสามารถนี้จะช่วยในการค้นหาความหมายของสิ่งที่อ่าน เพราะคำต่าง ๆ ที่ปรากฏในข้อความที่อ่านจะปรากฏตามหลักไวยากรณ์

3. ความรู้เกี่ยวกับการนำบริบทไปใช้ (contextual pragmatic knowledge) ความรู้นี้ทำให้ผู้อ่านสามารถคาดเดาความหมายของคำศัพท์จากการเดาความหมายจากคำอื่น ๆ จากข้อความประกอบ ซึ่งอาจเป็นวลี อนุประโยค ประโยคเพียงประโยค หรือหลายประโยค และบางครั้งอาจเป็นข้อความถึงหนึ่งย่อหน้าเพื่อให้ได้ความหมายของคำศัพท์ที่อาจชัดเจนพอสมควรหรือเหียงความหมายคร่าว ๆ

4. ความรู้ด้านโครงสร้างและความหมาย (syntactic and semantic knowledge) ผู้อ่านจำเป็นต้องมีความรู้ทางภาษาเกี่ยวกับโครงสร้างของข้อความและความหมายของคำ กลุ่มคำ หรือประโยคและข้อความ

เจ. แชปแมน (J. Chapman 1979 : 36-37) ได้กล่าวถึง องค์ประกอบสำคัญต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจว่ามี 3 ประการ คือ

1. ความรู้ด้านภาษาศาสตร์ที่ปรากฏในบทอ่าน (text linguistics) ถ้าผู้อ่านมีความรู้เกี่ยวกับศัพท์เทคนิค โครงสร้าง รูปประโยค วิธีการเขียนและลีลาการเขียนของผู้เขียนรวมทั้งคำที่ใช้เพื่อแสดงความสัมพันธ์ระหว่างประโยค (notions of coherence) ของบทอ่าน จะทำให้สามารถอ่านได้อย่างเข้าใจ

2. ประสบการณ์ทั่วไปของผู้อ่าน (one's general experience) ซึ่งแต่ละคนมีประสบการณ์ในเรื่องต่าง ๆ มากน้อยแตกต่างกัน เพราะแต่ละคนต่างได้รับมาจากประสบการณ์ชีวิต หนังสือที่เคยอ่านหรือสื่อมวลชนอื่น ๆ แล้วเก็บไว้ในความทรงจำ ประสบการณ์เหล่านี้มีอิทธิพลต่อความเข้าใจในการอ่าน

3. ความรู้ในสาขาวิชาเฉพาะ (specific content knowledge) ผู้อ่านสามารถนำความรู้ความถนัดในสาขาวิชาใดวิชาหนึ่งของตนมาช่วยในการทำ ความเข้าใจกับบทอ่านได้

มาริลีน เจ. อัดัมส์ และเบอร์แทรม บรูซ (Marilyn J. Adams and Bertram Bruce 1980 : 37) และมาติน ซี. วิทท์ร็อค (Martin C. Wittrock 1981 : 230) มีความเห็นสอดคล้องกันว่า พื้นความรู้เดิม (schema) เป็นองค์ประกอบที่สำคัญต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ ถ้าผู้อ่านมีพื้นความรู้เดิมหรือประสบการณ์เดิมเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านมาบ้างแล้ว จะเกิดการประสานความรู้เชื่อมโยงระหว่างพื้นความรู้เดิมกับสิ่งที่อ่าน ทำให้เข้าใจเรื่องที่อ่านได้ง่ายและรวดเร็วยิ่งขึ้น

แมรี ฟินอคเชียโร และคริสโตเฟอร์ บรัมฟิต (Mary Finocchiaro and Christopher Brumfit 1983 : 144) และ เวนดี แม็กดอนเนลล์ (Wendy McDonnell 1983 : 56) ให้ทัศนะว่า องค์ประกอบที่สำคัญที่ส่งผลต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ ได้แก่ ความสามารถในการเดาหรือคาดคะเนความหมาย ความรู้ในเรื่องโครงสร้างทางภาษา ความรู้และความคุ้นเคยด้านคำศัพท์และวัฒนธรรมของเจ้าของภาษา ความรู้ในเรื่องกลวิธีในการอ่านแบบต่าง ๆ และพัฒนาการด้านอัตราเร็วในการอ่าน

จูน เค. ฟิลลิปส์ (June K. Phillips 1984 : 285) ได้เสนอองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถอ่านภาษาต่างประเทศด้วยความเข้าใจไว้ 3 ประการคือ

1. ความรู้ความสามารถด้านภาษา
2. สติปัญญาของผู้อ่านหรือความสามารถในการใช้เหตุผลและความคิดต่อ

สิ่งที่อ่าน

3. ประสบการณ์เดิม รวมทั้งความรู้รอบตัวทั่ว ๆ ไปของผู้อ่าน

แลร์รี เอ. แฮร์ริส และคาร์ล บี. สมิธ (Larry A. Harris and Carl B. Smith 1986 : 226-227) ได้แบ่งองค์ประกอบหรือปัจจัยที่ทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจใน



การอ่านออกเป็น 2 ประการคือ

1. บัจฉัยภายใน ซึ่งเป็นเรื่องเกี่ยวกับจิตใจของผู้อ่าน ได้แก่ ความสนใจ แรงจูงใจ ทศนคติ ความเชื่อ จุดมุ่งหมายในการอ่าน รวมทั้งเรื่องเกี่ยวกับความสามารถทางภาษาและพื้นความรู้เดิม

2. บัจฉัยภายนอก ได้แก่ ลักษณะของเรื่องที่อ่าน
ทั้งนี้พื้นความรู้เดิมกับความสามารถทางภาษาเป็นองค์ประกอบสำคัญที่จะช่วยให้
ผู้อ่านสามารถอ่านได้อย่างเข้าใจ

คริสทีน พี คาสาเนฟ (Christine P. Casanave 1987 : 2-3) ให้ความ
เห็นว่า องค์ประกอบที่สำคัญต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ คือ

1. ความสามารถในการถอดรหัส (decoding skill)
2. ความเหมาะสมของบทอ่าน ซึ่งหมายถึงบทอ่านที่เขียนขึ้นโดยใช้ไวยากรณ์
ที่ผู้อ่านคุ้นเคย
3. ความสอดคล้องไปด้วยกันระหว่างความรู้เดิมของผู้อ่านกับความรู้ใหม่
ในบทอ่าน
4. ความสามารถในการคิดค้นหาวิธีการแก้ปัญหาข้อสงสัยของผู้อ่าน

แอนิตา อี วูล์ฟอล์ค (Anita E. Woolfolk 1990 : 254-255) ได้ให้
ความเห็นว่าเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยให้ผู้อ่านอ่านบทอ่านได้อย่างเข้าใจ คือ ความสามารถ
ของผู้อ่านในการตระหนัก (awareness) ถึงกลวิธีที่ต้องใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน
อื่นได้แก่

1. การอ่านเอาความหมายโดยรวมของบทอ่าน
2. การใช้อัตราเร็วในการอ่านให้เหมาะกับบทอ่าน
3. การรู้จักเลือกหาใจความสำคัญของบทอ่าน
4. การใช้ความรู้เกี่ยวกับคำเชื่อมประโยคว่าขัดแย้งหรือคล้ายตาม

หรือเป็นเหตุเป็นผลกัน

5. การนำความรู้เดิมมาใช้กับบทอ่าน
6. การใช้บริบทในการตีความหมาย
7. การใช้ความรู้เกี่ยวกับกลวิธีต่าง ๆ ที่จะช่วยแก้ไขความไม่เข้าใจ

ที่เกิดขึ้น

จากความคิดเห็นดังกล่าวข้างต้น อาจสรุปได้ว่า องค์ประกอบหลักที่สำคัญต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจประกอบด้วย ความสามารถทางภาษาของผู้อ่านเกี่ยวกับศัพท์และโครงสร้างที่ปรากฏในบทอ่าน ความสามารถในการนำพินความรู้เดิมมาทำความเข้าใจกับบทอ่าน และความสามารถในการตระหนักถึงกลวิธีที่ต้องใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน ส่วนองค์ประกอบย่อย ๆ เช่น ความสนใจของผู้อ่าน ความเหมาะสมของบทอ่าน ก็เป็นสิ่งที่เอื้อให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจในบทอ่านมากยิ่งขึ้น

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ความแตกต่างระหว่างผู้ที่มีความสามารถในการอ่านมากและผู้ที่มีความสามารถในการอ่านน้อย

นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างผู้ที่มีความสามารถในการอ่านไม่เท่ากันทั้ง 2 กลุ่ม ไว้ดังนี้

คารอล โฮเซนเฟลด์ (Carol Hosenfeld 1977 : 110-123) ได้เปรียบเทียบให้เห็นถึงความแตกต่างระหว่างผู้ที่มีความสามารถในการอ่านมาก และผู้ที่มีความสามารถในการอ่านน้อย ดังต่อไปนี้

ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านมาก

ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านน้อย

- | | |
|--|---|
| 1. เข้าใจและเก็บความหมายของบทอ่านไว้ในใจขณะอ่าน | 1. ไม่สามารถเข้าใจความหมายของอักษรที่ปรากฏในบทอ่าน |
| 2. อ่านแบบรวมคำ | 2. อ่านทีละคำ |
| 3. อ่านข้ามคำที่ไม่สำคัญ | 3. อ่านทุกคำ โดยไม่สามารถแยกแยะได้ว่าคำใดสำคัญกว่ากัน |
| 4. มีความตั้งใจและมีความอดทนที่จะทำความเข้าใจบทอ่านมากกว่า | 4. มีความตั้งใจน้อย และมีทัศนคติในทางลบต่อบทอ่าน เช่น รู้สึกว่าบทอ่านยากเกินกว่าจะทำความเข้าใจได้ |

อาร์ เอ โอวิงส์ และคณะ (R. A. Owings and others 1980 : อ้างถึงใน วิชาดา สิ้นประจักษ์ผล 2531 : 98) มีความเห็นว่า ความแตกต่างระหว่างผู้ที่มีความสามารถในการอ่านไม่เท่ากันคือ ความแตกต่างในด้านของกลวิธี ที่ใช้ทำความเข้าใจกับบทอ่าน ผู้อ่านที่มีความสามารถมากกว่าจะรู้จักกลวิธีการอ่าน (reading strategies) ในปริมาณมากกว่า และเลือกใช้ได้อย่างเหมาะสมกว่า

เอลส์ จี แพร์ส เอ็ม วาย ลิพสัน และ เค เค วิกซ์สัน (S. G., Paris, M. Y. Lipson and K. K. Wixson 1983 อ้างถึงใน Sharon Bengé Kletzien, 1991 : 69) ให้ความเห็นว่า ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านมากกว่า จะมีความรู้ 3 ประการคือ ประการแรก รู้ว่ากลวิธีในการอ่านมีอะไรบ้าง ประการที่สองรู้ว่าจะนำกลวิธีการอ่านไปใช้ได้อย่างไร และประการที่สาม รู้ว่าจะนำกลวิธีการอ่านนั้นไปใช้ได้อย่างไร ในกรณีที่ผู้ด้อยความสามารถในการอ่านส่วนใหญ่ไม่ทราบว่าจะใช้กลวิธีการอ่านอะไร เมื่อไร และอย่างไร

เอลเลน บล็อก (Ellen Block 1986 : 465-466) ได้อธิบายว่า ผู้ที่ประสบความสำเร็จในการอ่านจะมีความสามารถในการควบคุม (monitor) ความเข้าใจในการอ่าน กล่าวคือ มีความตระหนัก (awareness) ในกลวิธีที่ใช้ในการทำความเข้าใจบทอ่าน และสามารถเลือกใช้กลวิธีการอ่านที่เหมาะสมกับชนิดของการอ่านและจุดประสงค์ของการอ่าน

เจอร์ลด์ จี ดัฟฟี และคณะ (Gerald G. Duffy and others 1987 : 348) กล่าวว่า "เมื่อผู้อ่านที่มีความสามารถในการอ่าน พบบทอ่านที่มีโครงสร้างที่ยากต่อการทำความเข้าใจ จะพยายามนำกลวิธีต่าง ๆ (strategies) มาใช้ในการสร้างความหมายของบทอ่านนั้น ในขณะที่ผู้อ่านที่ด้อยความสามารถจะไม่สามารถทำได้ ทั้งนี้เพราะไม่มีความรู้

เกี่ยวกับกลวิธีที่ใช้ หรืออาจจะมีความรู้เกี่ยวกับกลวิธีที่ใช้บ้าง แต่ก็ไม่รู้ว่าจะนำมาใช้ได้เมื่อไรและอย่างไร"

เบธ แอน เฮอร์แมน (Beth Ann Herrmann 1988 : 24) กล่าวว่า "ผู้อ่านที่มีความสามารถ จะใช้กระบวนการคิดอย่างมีเหตุผล ผสมผสานกับกลวิธีในการอ่านที่ได้รับ การวางแผนมาอย่างดีในการสร้างความเข้าใจบทอ่าน ในทางตรงกันข้ามผู้อ่านที่ด้อยความสามารถจะไม่สามารถทำได้ และจะต้องมีการสอนอย่างชัดเจนว่าจะทำความเข้าใจกับบทอ่านได้อย่างไร"

วิชาดา ลินประจักษ์ผล (2531 : 98) ให้ทัศนะว่า ผู้อ่านที่สามารถทำความเข้าใจกับบทอ่านได้ไม่ดีเท่าที่ควรมีสาเหตุมาจากการขาดความรู้เกี่ยวกับกลวิธี (strategies) ในการอ่านและความตระหนัก (awareness) ในการใช้กลวิธีนั้น ๆ

แอนิตา อี วูล์ฟอล์ค (Anita E. Woolfolk 1990 : 252) ให้ความเห็นเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างผู้ที่มีความสามารถในการอ่านมาก และผู้ที่มีความสามารถในการอ่านน้อยกว่า เป็นเพราะบุคคลทั้ง 2 กลุ่มมีความแตกต่างกันในด้านต่อไปนี้คือ

1. ความตระหนักในทักษะ กลวิธี และแหล่งข้อมูลที่จะช่วยให้ดำเนินการอ่านอย่างมีประสิทธิภาพ หรืออีกนัยหนึ่ง ความรู้เกี่ยวกับสิ่งที่จะใช้ (knowing what to do) ในขณะอ่าน เช่น รู้จักเลือกอ่านเฉพาะใจความสำคัญ

2. ความสามารถในการใช้กลไกในการอ่านเพื่อช่วยให้แน่ใจว่าจะอ่านได้อย่างมีประสิทธิภาพ หรืออีกนัยหนึ่ง ความรู้ที่ว่าจะใช้กลวิธีนั้นอย่างไรและเมื่อไร (knowing how and when) เช่น เมื่อเกิดความไม่เข้าใจในสิ่งที่อ่าน ก็อาจจะย้อนกลับไปอ่านเนื้อหาที่ผ่านมาแล้วหรือจะยังคงอ่านต่อไป เพื่อหาคำอธิบายในช่วงต่อไป

ชาร์อน เบนจ์ เคลทเซียน (Sharon Bengé Kletzien 1991 : 80) ได้ให้ความเห็นว่า ทั้งผู้อ่านที่มีความสามารถในการทำความเข้าใจบทอ่านเป็นอย่างดีและผู้ที่มีความสามารถไม่เพียงพอ จะรู้จักและใช้กลวิธีการอ่านที่เป็นพื้นฐานเกือบเท่ากัน แต่ผู้ที่มีความสามารถดีจะมีความยืดหยุ่นในการ เลือกใช้และรู้จักควบคุมการใช้กลวิธีต่าง ๆ ได้ดีกว่า รู้จักเลือกใช้กลวิธีที่เหมาะสมกับบทอ่าน และมีความพยายามที่จะทำความเข้าใจกับบทอ่านที่ยาก ๆ มากกว่า

จากความคิดเห็นดังกล่าวข้างต้น พอจะประมวลได้ว่า ความแตกต่างระหว่างผู้ที่มีความสามารถในการอ่านมาก และผู้ที่มีความสามารถในการอ่านน้อย คือ ความแตกต่างในด้านของการรู้จักกลวิธีที่เหมาะสมที่จะช่วยในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน และด้านของการตระหนักว่าจะใช้กลวิธีนั้น ๆ เมื่อไรและอย่างไร ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านมากกว่าย่อมจะรู้จักกลวิธีในการอ่านและเลือกใช้ได้อย่างเหมาะสมกว่าผู้ที่มีความสามารถในการอ่านน้อยกว่านั่นเอง

กลวิธีการอ่าน

ดังที่กล่าวมาแล้วว่า ผู้อ่านที่มีความสามารถในการทำความเข้าใจกับบทอ่านจะรู้จักใช้กลวิธีการอ่านที่ช่วยให้การอ่านมีประสิทธิภาพมากกว่าผู้ที่ต่อความสามารถ ซึ่งมีนักการศึกษาได้กล่าวถึงกลวิธีการอ่านไว้หลายท่าน อาทิเช่น

คารอล โฮเซนเฟลด์ วิกกี้ อาร์โนลด์ จิน เคอร์โซเฟอร์ จูดิธ ลาเคียรา และลูเซีย วิลสัน (Carol Hosenfeld, Vicki Arnold, Jeanne Kirchofer, Judith Lacuira and Lucia Wilson 1981 : 418) ได้แยกแยะกลวิธีการอ่านไว้

ดังต่อไปนี้คือ

1. การจดจำความหมายของคำศัพท์
2. การอ่านข้ามคำที่ไม่รู้จักหรือเดาความหมายของคำศัพท์จากบริบท
3. การเดาความหมายของบทอ่านจากประโยคหรืออนุเลขที่อยู่ข้างหน้า

และข้างหลัง

4. การจัดกลุ่มคำตามหน้าที่ทางไวยากรณ์
5. การประเมินผลการเดาของตนเอง
6. การทำนายเนื้อหาของบทอ่านจากชื่อเรื่อง
7. การอ่านต่อไปแม้ว่าจะยังไม่เข้าใจ
8. การรู้ส่วนต่าง ๆ ของคำ เช่น วิภัติ ปัจจัย เป็นต้น
9. การใช้ความรู้รอบตัวมาช่วยในการอ่าน
10. การวิเคราะห์คำที่ไม่ทราบความหมาย
11. การที่ผู้อ่านยังคงอ่านต่อไปเพื่อหาคำอธิบายในช่วงต่อไป
12. การอ่านเพื่อหาความหมายโดยรวมของบทอ่าน ไม่ใช่การอ่านคำทีละคำ
13. การพยายามที่จะหาความหมายของบทอ่าน
14. การใช้ภาพประกอบ
15. การใช้คำแปลศัพท์ที่อยู่ด้านข้างของบทอ่าน
16. การใช้คำแปลศัพท์ที่อยู่ด้านข้างของบทอ่านช่วยเมื่อไม่สามารถเดาความหมายของคำได้
17. การตรวจดูความหมายของคำศัพท์ที่ถูกต้อง
18. การอ่านข้ามคำที่ไม่สำคัญ
19. การอ่านต่อไปโดยมีจุดมุ่งหมายที่จะแก้ปัญหาอย่างใดอย่างหนึ่ง
20. การใช้ตัวชี้แนะต่าง ๆ ในบริบท

เบธ เดวี (Beth Davey 1983 : 44-45) สรุปกลวิธีการอ่านที่ผู้มีความสามารถในการอ่านใช้ ไว้ดังนี้

1. การทำนายล่วงหน้า เช่น เตานี้เนื้อเรื่องจากหัวเรื่องของบทอ่าน
2. การสร้างภาพในจินตนาการเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน เช่น คิดวาดภาพตามไปในขณะอ่านเรื่อง
3. การใช้ประสบการณ์เดิม เช่น เปรียบเทียบเหตุการณ์ในเนื้อเรื่องกับเหตุการณ์ที่ตนเคยพบ
4. การตรวจสอบและประเมินความเข้าใจเป็นระยะ ๆ ขณะทำความเข้าใจบทอ่าน เช่น ถามตอบตนเอง ว่าเนื้อหาส่วนนั้นตรงกับภาพที่คิดไว้หรือไม่
5. การหาวิธีแก้ความไม่เข้าใจ เช่น อ่านซ้ำข้อความเดิม อ่านต่อไปเพื่อหาความกระจ่าง เปลี่ยนภาพที่จินตนาการไว้เมื่ออ่านแล้วไม่ตรงกับที่วาดไว้ เดาศัพท์ที่ยากหรือไม่คุ้นเคย

เอลเลน บล็อก (Ellen Block 1986 : 472-474) ได้แบ่งกลวิธีการอ่านออกเป็น 2 ระดับ คือ

1. กลวิธีการอ่านเพื่อทำความเข้าใจกับข้อความโดยทั่วไป (general comprehension strategies) หมายถึง กลวิธีที่ใช้ในการทำความเข้าใจกับเนื้อหาทั้งเรื่อง ซึ่งจะรวมถึงกลวิธีที่ใช้ในการรวบรวมความเข้าใจและกลวิธีที่ใช้ในการควบคุมความเข้าใจ อันได้แก่

ก. การทำนายเนื้อหา ผู้อ่านทำนายเนื้อหาว่า ในแต่ละส่วนจะเกี่ยวกับอะไร

ข. การรับรู้โครงสร้างของบทอ่าน ผู้อ่านแยกความแตกต่างระหว่างใจความสำคัญและใจความที่มาสนับสนุน หรือแยกแยะรายละเอียดในบทอ่าน

- ค. การผสมผสานรายละเอียด ผู้อ่านเชื่อมโยงรายละเอียดใหม่กับเนื้อหาที่กล่าวนำมาก่อนได้
- ง. การตั้งคำถามในบทอ่าน ผู้อ่านตั้งคำถามเนื้อหาใจความสำคัญของบทอ่าน
- จ. การตีความบทอ่าน ผู้อ่านอ้างอิง สรุป หรือตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับบทอ่าน
- ฉ. การเชื่อมโยงความรู้ ผู้อ่านเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมกับความรู้ที่ได้จากการอ่านเพื่ออธิบาย ชะยาใจความของเนื้อหา ประเมินเนื้อหา และแสดงความคิดเห็นต่อเนื้อหาที่อ่าน
- ช. การแสดงความคิดเห็นต่อกระบวนการอ่าน ผู้อ่านบอกกลวิธีที่ใช้ในการอ่าน บอกความตระหนักในองค์ประกอบของกระบวนการอ่าน บอกถึงความสำเร็จ หรือความสับสนในการอ่านของตน
- ซ. การควบคุมความเข้าใจ ผู้อ่านประเมินระดับความเข้าใจของตนเองที่มีต่อเนื้อหาที่อ่าน
- ฅ. การแก้ไข ผู้อ่านแก้ไขข้อผิดพลาดหรือความเข้าใจของตนเอง โดยการเชื่อมโยงความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ และประเมินความเข้าใจของตนเอง
- ญ. การสนองตอบต่อเนื้อหาที่อ่าน ผู้อ่านแสดงความรู้สึกของตนที่มีต่อบทอ่าน
2. กลวิธีการอ่านเพื่อทำความเข้าใจกับตัวภาษาเฉพาะที่ (local linguistic strategies) ซึ่งหมายถึงกลวิธีที่ใช้ในการพยายามทำความเข้าใจกับหน่วยย่อย ๆ ของภาษา เช่น คำ วลี หรือประโยค ได้แก่
- ก. การถอดความ ผู้อ่านจะถ่ายทอดความในเนื้อหาโดยใช้คำหรือกลุ่มคำที่ต่างออกไปแต่มีความหมายเดียวกัน มาแทนที่คำ หรือกลุ่มคำในเนื้อหานั้น ๆ เพื่อเสริมความเข้าใจ

ข. การอ่านซ้ำ ผู้อ่านจะอ่านกลุ่มคำหรือประโยคซ้ำ เมื่อเกิดความไม่เข้าใจ ซึ่งอาจจะอ่านในใจหรืออ่านออกเสียงก็ได้

ค. การตั้งคำถามเกี่ยวกับความหมายของอนุประโยคหรือประโยคที่อ่าน ผู้อ่านจะถามตนเองว่าประโยคที่อ่านหมายความว่าอย่างไร

ง. การตั้งคำถามเกี่ยวกับความหมายของคำศัพท์ ผู้อ่านจะถามหรือแสดงความคิดเห็นของตนว่าไม่เข้าใจศัพท์นั้น ๆ ในบทอ่าน

จ. การแก้ไขปัญหาเมื่อพบศัพท์ยาก ผู้อ่านจะ ใช้การแปลความหมายของคำจากบริบทหรือหาคำที่มีความหมายเดียวกัน หรือวิธีอื่น ๆ เพื่อช่วยในการทำความเข้าใจศัพท์นั้น ๆ

มาร์วา เอ บาร์เน็ต (Marva A. Barnett 1988 : 150) แบ่งกลวิธีการอ่านออกเป็น 2 ระดับคือ

1. กลวิธีที่เกี่ยวข้องกับการอ่านในระดับคำ (word-level strategies) ประกอบด้วย การเดาความหมายของคำศัพท์จากบริบทของบทอ่าน การรู้หน้าที่ของคำตามหลักไวยากรณ์ การอ้างอิงคำ และการรู้ความหมายของคำศัพท์โดยดูจากโครงสร้างคำ

2. กลวิธีที่เกี่ยวข้องกับการอ่านในระดับข้อความ (text-level strategies) ประกอบด้วย การอ่านเพื่อรู้ความหมายโดยรวมของเนื้อหาทั้งหมด การย้อนกลับมาอ่านบทอ่านซ้ำอีกครั้งหนึ่ง การใช้ความรู้เดิมเพื่อช่วยในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน การทำนายเนื้อหาของบทอ่านจากชื่อเรื่อง การอ่านเอาความโดยข้ามคำบางคำหรืออ่านอย่างคร่าว ๆ

อาจสรุปได้ว่า กลวิธีการอ่านคือเครื่องมือที่ผู้อ่านใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน ถ้าผู้อ่านรู้จักใช้กลวิธีการอ่าน ก็จะอ่านบทอ่านได้อย่างเข้าใจ



กลวิธีการอ่านกับการแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

ด้วยเหตุที่ กระบวนการคิดที่เกิดขึ้นขณะทำความเข้าใจบทอ่านเป็นพฤติกรรมที่ไม่สามารถมองเห็นได้ นักวิจัยและผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านหลายท่าน ได้ทำวิจัยเพื่อค้นหากลวิธีการอ่านที่ผู้อ่านใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน และเพื่อนำกลวิธีการอ่านนั้น ๆ ไปเป็นแนวทางในการพัฒนาการสอนการอ่าน โดยเก็บข้อมูลด้วยการให้ผู้อ่านแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ ซึ่งก็คือ การพูดวิธีที่ตนคิดในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในขณะที่อ่าน โดยพูดหลังจากอ่านกลุ่มคำแต่ละกลุ่มในบทอ่าน (Jill Edwards Olshavsky 1976-1977 : 661) นักวิจัยและผู้เชี่ยวชาญดังกล่าว ได้แก่

จิล เอ็ดเวิร์ดส์ โอลชาฟสกี (Jill Edwards Olshavsky 1976-1977 : 654-674) ได้ทำวิจัยเพื่อวิเคราะห์กลวิธีการอ่านที่ผู้อ่านใช้ในการทำความเข้าใจบทอ่าน ด้วยการให้ผู้อ่านอ่านบทอ่านพร้อมทั้งแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ พบว่าสามารถจัดแบ่งกลวิธีการอ่านได้ 3 ประเภทใหญ่ ซึ่งแบ่งได้เป็น 10 ประเภทย่อย และตัวอย่างการแสดงการคิดเป็นถ้อยคำดังนี้

1. กลวิธีที่เกี่ยวข้องกับคำ (word-related strategies)

1.1 การใช้บริบทในการเดาความหมายของคำ คือ วิธีการที่ผู้อ่านใช้ข้อความจากบริบทช่วยในการทำความเข้าใจกับคำที่ผู้อ่านไม่เข้าใจ ซึ่งในที่นี้ผู้อ่านพบคำยากคำเดียวกันซ้ำสองครั้ง ครั้งแรกผู้อ่านแก้ปัญหา โดยการอ่านข้อความที่อยู่ถัดไปโดยไม่สนใจคำ ๆ นั้น เมื่อผู้อ่านพบคำยากอีกเป็นครั้งที่สอง ก็แก้ปัญหาโดยการเดาความหมายของคำจากบริบท ผู้อ่านแสดงการคิดเป็นถ้อยคำดังนี้

เนื้อหาของบทอ่าน

He wanted an even sod, 3 inches
thick, 18 across

With a spade he cut the sod
furrows into 3 foot lengths.

การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

He wanted an even sod. I don't
know what sod means so I'd
have to go back to check, but
I don't want to so I skip that.

He cut the furrows into 3 foot
lengths, oh, he used- I guess
sod would be packed in dirt or
something because wherever he
cut it he laid-he piled it up.

1.2 การหาคำเหมือนมาแทนที่ คือ วิธีการที่ผู้อ่านพยายามหาคำอื่นที่มี
ความหมายเหมือนกับคำในเนื้อหาที่แทนที่ ซึ่งบางครั้งคำที่หามาแทนจะทำให้ตนเข้าใจบท
อ่านง่ายขึ้น แต่บางครั้งคำที่หามาแทนก็อาจจะยากกว่าคำในบทอ่าน เช่น ในที่นี้ผู้อ่านนำคำ
ว่า 'lights' และ 'chandeliers' มาแทนคำว่า 'lamps' และ 'candle'

เนื้อหาของบทอ่าน

There was no light of any kind
emanating from lamp or candle
within the suite of chambers.

การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

In the apartments there were
no lights or chandeliers or
anything like that.

1.3 การระบุความล้มเหลวในการทำความเข้าใจกับคำศัพท์ คือ วิธีการที่ผู้อ่านบอกให้ตนเองทราบถึงปัญหาที่ว่าตนไม่สามารถเข้าใจคำศัพท์ที่ปรากฏในเนื้อหา ดังนี้

เนื้อหาของบทอ่าน	การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ
The 'Red Death' had long ago devastated the country.	I'm puzzled by this word here-devastated.

2. กลวิธีที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มคำหรือวลี (clause-related strategies)

2.1 การอ่านซ้ำ คือ วิธีการที่ผู้อ่านระบุว่าตนจะต้องอ่านเนื้อหาซ้ำอีกครั้ง เพราะยังไม่เกิดความเข้าใจ อย่างไรก็ตาม ไม่มีการระบุว่าภายหลังจากที่อ่านซ้ำแล้ว ผู้อ่านเข้าใจมากขึ้นหรือไม่

เนื้อหาของบทอ่าน	การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ
The walls had gates of iron.	I'm going to read this again.

2.2 การสรุปใจความด้วยตนเอง คือ วิธีการที่ผู้อ่านสรุปใจความของเนื้อหาเอง ทั้งที่ไม่มีใจความระบุในเนื้อหา

เนื้อหาของบทอ่าน	การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ
... so that, unimpeded, he passed within a yard of the prince's person ...	It must be the red death in that costume.

2.3 การเสริมข้อมูล คือ วิธีการที่ผู้อ่านให้ข้อมูลเพิ่มเติมแก่ตนเองในการทำความเข้าใจ ทั้งที่ข้อมูลนั้นไม่ได้ระบุไว้ในเนื้อหา

เนื้อหาของบทอ่าน

He is in Melbourne now.

การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

Some priest moved to Melbourne
which is in Australia.

2.4 การชี้ให้เห็นถึงความรู้สึกส่วนตัวที่ต่อเนื้อหาที่อ่าน คือ วิธีการโยงความรู้สึกส่วนตัวของตนเข้ากับความรู้สึกของตัวละครที่ถูกเอ่ยถึงในบทอ่าน

เนื้อหาของบทอ่าน

Perhaps she would never again see
those familiar objects from
which she had never dreamed of
being divided.

การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

Sometimes I think like that-
I want to do something so
I won't forget it.

2.5 การตั้งสมมติฐาน คือ วิธีการที่ผู้อ่านคาดคะเนล่วงหน้าว่าจะเกิดอะไรต่อไปในบทอ่าน

เนื้อหาของบทอ่าน

"Yeah," said the loan agents,
"the government bets a hundred
and sixty acres they can't live
on it 6 months."

การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

It said what the loan agents
said, so he must be gonna get
a loan to start his house.

2.6 การระบุความล้มเหลวในการทำความเข้าใจกับวลี คือ วิธีการที่ผู้อ่านบอกให้ตนเองทราบถึงปัญหาที่ว่าตนไม่สามารถเข้าใจวลีหรือกลุ่มคำที่ปรากฏในเนื้อหา

เนื้อหาของบทอ่าน

การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

Miss Gavin would be glad when she left.

I don't understand this part about Miss Gavin.

3. กลวิธีที่เกี่ยวข้องกับบทอ่าน (story-related strategy)

3.1 การใช้ข้อมูลเกี่ยวกับบทอ่าน คือ วิธีการที่ผู้อ่านโยงข้อมูลจากกลุ่มคำเข้ากับแนวคิดของเรื่องทีอ่าน เพื่อให้ได้ความคิดรวบยอดเกี่ยวกับเรื่องทั้งหมดที่อ่าน

เนื้อหาของบทอ่าน

การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

She was about to explore another life with Frank.

I think this is going to be a sad story ; I don't think it is going to be happy.

คาร์ล เบอริเทอร์ และมาร์ลีน เบิร์ด (Carl Bereiter and Marlene Bird 1985 : 136-140) ได้ทำวิจัยและเก็บข้อมูลโดยให้ผู้อ่านแสดงการคิดเป็นถ้อยคำพบว่า กลวิธีการอ่านที่ผู้อ่านใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่านมีดังนี้

1. การทำความเข้าใจกับคำหรือวลี หรือประโยคที่ไม่เข้าใจด้วยการแทนด้วยคำหรือวลี หรือประโยคที่เข้าใจง่ายขึ้น เช่น

ก. เมื่อพบคำที่ยากหรือไม่คุ้นเคยก็จะหาคำที่ง่ายมาแทน เช่น ในเนื้อหาของบทอ่านที่ว่า

Each year millions of these fish return from their three or four year sojourn in the Pacific ...

ในที่นี้ คำว่า 'sojourn' เป็นคำที่ไม่คุ้นเคย ผู้อ่านก็จะใช้วิธีแทนคำ 'sojourn' ด้วย 'rest or visit'

"What's a sojourn ? Must be a rest or visit"

ข. เมื่อพบประโยคที่ซับซ้อน ก็จะหาประโยคที่ง่ายขึ้นมาแทน เช่น ในเนื้อหาของท่านที่ว่า

Most crimes are punished by fine; if the offender cannot pay he is sold as a slave. Debtors who cannot pay their debts, or refuse to, are also made slaves; but their friends may redeem them.

ในที่นี้ ผู้อ่านก็จะใช้ประโยคที่ง่ายขึ้นรวมทั้งคำที่ง่าย ๆ มาแทน ดังนี้

"Okay, so criminals and debtors ... are made slaves, but debtors can go free if their friends pay for them."

ค. เมื่อพบข้อความที่ไม่ชัดเจน ก็จะสรุปแบบกว้าง ๆ เช่น ในเนื้อหาของท่านที่ว่า

In the East lived the tradesmen, persons belonging to offices, professionals. In the West, where streets are rough and narrow and houses built close together, live the merchants and workers.

ในที่นี้ ผู้อ่านก็จะสรุปว่าชุมชนที่มีพ่อค้าก็น่าจะเป็นชุมชนของคนชั้นสูง ชุมชนที่แออัดก็น่าจะเป็นชุมชนของคนชั้นต่ำ ดังนี้

"So the East is upper class and the West is lower class."

ง. เมื่อพบคำสรรพนามที่ไม่ได้ระบุชัดว่าแทนอะไร ก็จะหาคำนามมาแทนที่สรรพนามนั้น เช่น

Though slavery may at first seem inhuman, yet the traders have as much to plead in their own excuse, namely the advantages of it.

ในที่นี้ ผู้อ่านจะใช้คำว่า 'slavery' แทน 'it' ดังนี้
"of slavery"

จ. เมื่อพบข้อสงสัย สับสน ก็จะสรุปหรือย่อให้ได้ใจความสั้น ๆ เช่นสรุปว่า

"Okay, so far we know he studies fish and has heard about a really rare one being caught"

2. การย้อนกลับไปอ่านข้อความที่ผ่านมาแล้ว เมื่อเกิดความไม่เข้าใจ หรือความเข้าใจขาดช่วงไป

3. การถามตนเองเพื่อไขหาความสับสนในประโยค เมื่อข้อความไม่ต่อเนื่อง เช่น

ก. เมื่ออ่านเจอข้อความที่เป็น 'เหตุ' ก็จะถามตนเองเพื่อให้ได้คำตอบซึ่งเป็น 'ผล' เช่น

No one knows exactly when crude stone tools were discarded in favor of tools made of more pliable metals, but...

ในที่นี้ผู้อ่านอ่าน 'เหตุ' จึงถามตนเองว่า

"why did they want more pliable stuff ?"

ข. เมื่อข้อความนั้นขาดเหตุผลที่เหมาะสม เช่น

The cougar is one of the greatest animals on earth.

ในที่นี้ ข้อความยังขาดเหตุผลที่เหมาะสม ผู้อ่านจึงถามตนเองว่า

"What makes him say that ?"

ค. เมื่อข้อความขาดทิศทาง ไม่ได้ระบุเวลา สถานที่ ผู้อ่านจะถาม

ตนเองว่า

"Are they going to tell me about Mozart's career,

or just his early life?"

"Where is the - Europe ?"

"Is this a recent article ?"

"Is this long ago they're talking about ?"

ง. เมื่อข้อความกล่าวถึงสิ่งที่ไม่ระบุในหัวเรื่อง ผู้อ่านจะพยายาม

โยง โดยถามตนเองว่า

"Why are we talking about salmon ? Up here it's

about dams."

4. การกำหนดปัญหาและพยายามหาคำตอบให้ปัญหานั้น เมื่อผู้อ่านพบว่า
ข้อความนั้นต่างจากความจริง

ก. ผู้อ่านจะเสริมโดยใช้ความคิดเห็นของตน

"But how could he say she's lazy when she works so
hard? Maybe she's lazy when it comes to other things."

ข. ผู้อ่านจะมองหาคำที่ปรากฏในประโยค

"Oh, it says "as well as" not "instead of" "

ค. ผู้อ่านจะปฏิเสธข้อมูลนั้น

"He says slaves were well treated ? Yes, he does.

Well I certainly disagree with him on that ! "

5. การทำนาย เช่น เมื่อผู้อ่านอ่านชื่อเรื่อง ก็จะมองข้อมูลต่อไป และบอกตนเองว่า คาดว่าจะพบอะไรถ้าอ่านต่อไป ดังนี้ เมื่อผู้อ่าน อ่านชื่อเรื่องว่า "Aesop" ก็จะพูดว่า "I'm just skimming to see if this is about Aesop's fables"

6. การจินตนาการ เช่น ผู้อ่านจะวาดภาพในใจขณะอ่านด้วยโดยพูดว่า

"Now I see the soldiers in caps parading outside the palace."

7. การระลึกถึงประสบการณ์เดิมที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาที่อ่าน เช่น เมื่อผู้อ่านอ่านเรื่อง "The Rocky Mountains" ก็จะพูดว่า "I was in the Rockies last year."

เชอร์รี่ แอล นิสต์ และเคท เคอร์บี (Sherrie L. Nist and Kate Kirby 1986 : 258-260) ได้ยกตัวอย่างการใช้กลวิธีการอ่านในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน โดยการแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ ดังต่อไปนี้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

- | กลวิธีการอ่าน | การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ | ข้อความ (เนื้อหาในบทอ่าน) |
|--|---|----------------------------------|
| 1. การทำนายเนื้อเรื่อง
โดยใช้ประสบการณ์เดิม | "Hmm, I' m not sure how
<u>stratification</u> is used
here but I remember
learning in science that
rocks are stratified. I
think that means layered.
Maybe they mean that
societies have different
layers of people-poor,
average, wealth. I'm not | A stratification
system |
| 2. การอ่านต่อไปเพื่อ
ตรวจสอบสิ่งที่คาดไว้ | sure though ... I think
I'll keep on reading to
see if my guess is close. | |
| 3. การจับการตัดสินใจ
ชั่วขณะหนึ่งหรือไม่ด่วน
สรุปความเมื่อข้อมูลยังไม่พอ | I have no idea how they
mean "closed or open"
here. A dictionary
probably won't be helpful
in this situation since
both words must be used
in a spēcial sense. Maybe
the author will make it | may be either closed
or open. |



- | กลวิธีการอ่าน | การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ | ข้อความ (เนื้อหาในบทอ่าน) |
|---|---|--|
| 4. การอ่านต่อไปเพื่อ
ค้นหาคำตอบ | clear : I'll keep reading.
Or I can check with the
teacher tomorrow. | |
| 5. การอ่านต่อไปก่อน
สรุปความ | OK ... a definition will
be given now. But I
need to finish the
paragraph before I
underline anything | In a closed system... |
| 6. การมองข้าม ละความ
สนใจ และอ่านต่อไป | That doesn't make sense
to me ... I'll reread
that sentence. | the boundaries
are very clearly
drawn... |
| 7. การอ่านซ้ำเมื่อไม่
เข้าใจ | | |
| 8. การคาดเดาความหมาย | OK, that does help. It
must be that if a person
is born into one <u>status</u> ,
s/he cannot move to
another. | and there is no
way for people
to change their
statuses |
| 9. การลองนำข้อมูลอื่น
มาแทนที่ | I wonder what countries
would be examples of
closed system ?
Maybe the United States. | |

กลวิธีการอ่าน

การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

ข้อความ (เนื้อหาในบทอ่าน)

10. การอ่านต่อไปเพื่อ
ตรวจสอบดูว่าข้อมูลที่
นำมาแทนนั้นเหมาะสม
หรือไม่
- I'll have to keep reading
to find the answer"

ชาร์อน เบนจ์ เคลทเซียน (Sharon Bengé Kletzien 1991 : 74-75)

ได้ทำงานวิจัยเก็บข้อมูลโดยให้ผู้อ่านแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ และพบว่ากลวิธีการอ่านที่ผู้อ่านใช้ในการทำความเข้าใจมีดังตัวอย่างต่อไปนี้

กลวิธีการอ่าน

การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

1. การใช้โครงสร้างทางไวยากรณ์
หรือการออกเสียง
- "I figured they were asking for another
country in the list because there was
a comma there."
2. การย้อนกลับไปอ่านข้อความ
ที่ผ่านมาแล้ว
- "I think these people are Africans
because it was talking about
Africans up here before. I went
back and read it again."

กลวิธีการอ่าน

การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

3. การอ่านข้อความที่อยู่ถัดไป "I think this sentence is about geography because the rest of this goes on to tell all about geography."
4. การรู้จักโครงสร้างของบทอ่าน
ทั้งในระดับประโยคและระดับ
ข้อความ เช่น รู้ว่าประโยคใด
เป็นใจความหลัก ประโยคใด
เป็นใจความรอง "They are supporting that first sentence here."
"They tell about something and then they are giving a reason for it. That's how they're supporting it."
"This paragraph is giving causes. It is listing all the causes."
5. การนำความรู้เดิมหรือประสบการณ์
เดิมมาโยงเข้ากับเหตุการณ์ใน
บทอ่าน "In cold countries, mountains are always covered with ice and snow. I know that for real."
6. การรู้ว่าใจความสำคัญของ
ข้อความที่กำลังอ่านอยู่คืออะไร "This whole thing was talking about how Africa was trying to get independence so they have to have control of the government."

กลวิธีการอ่าน

การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

7. การสรุปความจากการเดา
 อย่างมีเหตุผลคือ นำความรู้
 รอบตัวมาผนวกกับข้อมูลใน
 บทอ่าน
- "I wasn't familiar with either of these names so I simply used the fact that Charles Arden - Clarke was not an African, and Nkrumah, who was the Gold Coast Prime Minister, he was getting advice so I would assume the Clarke was an advisor. I knew he wasn't an African because of his name."

การสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

นักการศึกษาหลายท่านเชื่อว่า แนวทางหนึ่งในการพัฒนาความสามารถของผู้เรียนที่มีความสามารถในการทำความเข้าใจกับบทอ่านน้อย (poor reading comprehenders) คือ การเปิดโอกาสให้ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านน้อย ได้ดูแบบอย่างการทำความเข้าใจบทอ่านจากผู้ที่มีทักษะในการอ่าน (skilled readers) จากการแสดงวิธีคิดในการทำความเข้าใจกับบทอ่านเป็นถ้อยคำ

เบธ เดวี (Beth Davey 1983 : 44-45) ได้กล่าวถึง การสอนแบบแสดง การคิดเป็นถ้อยคำว่า หมายถึง การสอนที่ครูพูดแสดงความคิดในขณะที่ทำความเข้าใจกับบท อ่าน เพื่อแสดงให้เห็นว่าครูใช้กลวิธีการอ่านใดบ้างในการทำความเข้าใจ ใช้กลวิธี การอ่านนั้น ๆ อย่างไร และใช้กลวิธีการอ่านนั้น ๆ เมื่อไร แล้วผู้เรียนก็จะสามารถทำตาม แบบอย่างที่ครูแสดงให้เห็นได้

คาร์ล เบริเทอร์ และมาร์ลีน เบิร์ด (Carl Bereiter and Marlene Bird 1985 : 132) กล่าวว่า "การสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ คือ การสอนอ่านที่ ครูแสดงความคิดขณะที่ความคิดนั้นเกิดขึ้นในกระบวนการอ่าน เพื่อชี้ให้เห็นถึงกลวิธีการอ่านที่ใช้"

เชอร์รี แอล นิสต์ และเคท เคอร์บี (Sherrie L. Nist and Kate Kirby 1986 : 254-255) อธิบายว่า การสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ เป็นวิธีการ ที่ผู้สอนสามารถแสดงพฤติกรรมความคิดให้ผู้เรียนดูเป็นแบบอย่าง พฤติกรรมความคิดเหล่านี้เป็น พฤติกรรมที่ผู้ฝึกทักษะ ในการอ่านใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน อันได้แก่ การคาดคะเน การนำความรู้เดิมมาประกอบการอ่าน การตระหนักในกลวิธีการอ่านที่จะใช้ว่าจะใช้กลวิธี การอ่านใด อย่างไร และเมื่อไร และการตรวจสอบประเมินความเข้าใจ

เบธ แอน เฮอร์แมน (Beth Ann Herrmann 1988 : 24) มีความเห็นว่าการสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำจะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจการทำงานของสมองของผู้สอน ที่เกิดขึ้นในกระบวนการอ่าน บทบาทของผู้สอนคือ การสอนให้ผู้เรียนสามารถรู้ถึงวิธีการ ตรวจสอบประเมินความเข้าใจและวิธีการซ่อมแซมความเข้าใจที่ขาดหายไป

เจอร์ลด์ จี ดัฟฟี ลอรา อาร์ โรเอห์เลอร์ และเบธ แอน เฮอร์แมน (Gerald G. Duffy, Laura R. Roehler and Beth Ann Herrmann 1988 : 762-763) ให้ทัศนะว่า การสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำเป็นวิธีแสดงกระบวนการคิดทางสมอง (mental modeling) ที่ทำให้ผู้เรียนเห็นกิจกรรมการคิด (cognitive activity) หรือ อีกนัยหนึ่งคือ ผู้สอนแสดงเหตุผลในการคิดให้ผู้เรียนเห็น ซึ่งวิธีการนี้จะสามารถช่วยพัฒนาความสามารถในการอ่านของผู้เริ่มเรียนได้เป็นอย่างดี

จากความคิดเห็นดังกล่าวข้างต้น พอสรุปได้ว่า การสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ หมายถึง การสอนที่ผู้สอนบรรยายกระบวนการคิดในการทำความเข้าใจ กับบทอ่านให้ผู้เรียน เห็นชัดเจนถึงการเลือกใช้กลวิธีการอ่านต่าง ๆ อย่างมีเหตุผลและวิธีการตรวจสอบประเมินความเข้าใจที่มีต่อบทอ่าน จึงกล่าวได้ว่าการสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำจะเป็นแนวทางหนึ่งในการพัฒนาความสามารถด้านการอ่านของผู้เรียน

ขั้นตอนการสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

เบธ เดวี (Beth Davey 1983 : 45) ได้เสนอขั้นตอนการสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ ตามลำดับต่อไปนี้

1. เลือกบทอ่านที่มีจุดยาก มีความขัดแย้ง มีความกำกวม หรือมีศัพท์ที่ผู้เรียนไม่ทราบ
2. ให้ผู้เรียนฟังผู้สอนแสดงการใช้กลวิธีในการแก้ปัญหาขณะทำความเข้าใจกับบทอ่านด้วยการแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ เช่น

2.1 การทำนายล่วงหน้า

"From the title I predict that this section will tell how fishermen used to catch whales."

"In this next part, I think we'll find out why the men flew into the hurricane."

"I think this is a description of a computer game."

2.2 การสร้างภาพในจินตนาการเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน

"I have a picture of this scene in my mind.

The car is on dark, probably narrow road; there are no other cars around."

2.3 การเปรียบเทียบเหตุการณ์ในเนื้อหากับเหตุการณ์ที่พบจากประสบการณ์เดิม

"This is like a time we drove to Boston and had a flat tire. We were worried and we had to walk three miles for help."

2.4 การตรวจสอบประเมินความเข้าใจเป็นระยะ ๆ โดยการระบุจุดที่ทำให้สับสน

"This just doesn't make sense."

"This is different from what I had expected."

2.5 การใช้กลวิธีแก้ไขความเข้าใจที่ขาดหายไป

"I'd better reread."

"Maybe I'll read ahead to see if it gets clearer."

"I'd better change my picture of the story."

"This is a new word to me- I'd better check context to figure it out."

3. เมื่อจบบทอ่านแล้ว ผู้สอนกระตุ้นให้ผู้เรียนเพิ่มเติมความคิดของผู้เรียน
เกี่ยวกับบทอ่าน
4. ให้ผู้เรียนจับคู่ผลิตกันฝึกแสดงกระบวนการคิด และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน
5. กระตุ้นให้ผู้เรียนฝึกคิดในการทำความเข้าใจกับบทอ่านด้วยตนเองตามลำพัง
6. ให้ผู้เรียนทำแบบประเมินตนเองเกี่ยวกับการฝึกคิดทำความเข้าใจบทอ่าน
ดังแบบประเมินต่อไปนี้

Self-evaluation of think - alouds

While I was reading how did I do ? (Put an X in the appropriate column)

	Not very much	A little bit	Much of the time	All of the time
Make predictions				
Formed pictures				
Used "like-a"				
Found problems				
Used fix-ups				

คาร์ล เบอริเทอร์ และมาร์ลีน เบิร์ด (Carl Bereiter and Marlene Bird 1985 : 145) แบ่งขั้นตอนการสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำเป็น 2 ขั้นตอน คือ

1. การแสดงเป็นแบบอย่าง (modeling) ในขั้นนี้ผู้สอนจะแสดงการใช้กลวิธีต่าง ๆ ที่ใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่านด้วยการแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ โดยที่ผู้

เรียนจะมองบทอ่านตามไปด้วย และเอาใจใส่ต่อวิธีการคิดที่ครูแสดงให้ดู

2. การฝึกปากเปล่า (oral practice) ในขั้นนี้ ผู้เรียนจะถูกขอให้เอาใจใส่ต่อความคิดของตนเองที่เกิดขึ้น ในขณะที่อ่านบทอ่านใหม่ด้วยตนเอง และพยายามนึกถึงวิธีการคิดที่ผู้สอนสาธิตให้ดู ในขั้นแรก ต่อไปให้จดวิธีคิดของตนเองอย่างย่อ ๆ ลงไประหว่างบรรทัดที่ปรากฏในบทอ่าน หลังจากนั้นท้ายชั่วโมงให้ผู้เรียนแต่ละคนอ่านวิธีคิดที่ตนจดไว้ ให้เพื่อนทั้งชั้นฟัง และช่วยกันอภิปรายแสดงความคิดเห็นต่อวิธีการคิดที่ผู้อ่านคิดขณะอ่าน

แมรี เอฟ เฮลเลอร์ (Mary F. Heller 1986 : 416-420) กล่าวถึง ขั้นตอนในการสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ ว่ามีลำดับดังนี้

1. การเลือกบทอ่าน ผู้สอนควรเลือกบทอ่านที่ผู้เรียนสามารถนำความรู้เดิมมาช่วยในการทำความเข้าใจได้บ้าง นอกจากนี้ควรเลือกบทอ่านที่มีรูปแบบการเขียนชัดเจน เพราะผู้เรียนจะสามารถนำความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างของบทอ่านมาช่วยให้เกิดความเข้าใจได้ง่ายขึ้น รวมทั้งควรเลือกบทอ่านที่มีความยาวพอเหมาะ ไม่สั้นหรือยาวจนเกินไป

2. อธิบายกิจกรรมที่ผู้เรียนจะต้องทำในชั่วโมงเรียน

2.1 กิจกรรมก่อนการอ่าน

2.1.1 แจกแผ่นงานที่มีชื่อว่า "What I Know "

ซึ่งประกอบด้วยหัวข้อตามลำดับต่อไปนี้ 1. หัวเรื่องของบทอ่าน 2. จุดมุ่งหมายในการอ่านในรูปของคำถาม 3. สิ่งที่คุณเรียนรู้จากประสบการณ์เดิมก่อนอ่านบทอ่าน 4. สิ่งที่คุณรู้จากบทอ่าน 5. สิ่งที่คุณไม่รู้ในบทอ่าน และ 6. คำตอบของคำถามที่เป็นจุดมุ่งหมายในการอ่าน (ดูตัวอย่างแผ่นงานในหน้า 44)

What I Know sheet

Reading topic: "The Earth and Map Making"

Purpose for reading: What do we need to know in order to locate a city using a map of the earth?

Column A What I already knew:	Column B What I now know:	Column C What I don't know:
latitude longitude	grid parallels of latitude	meridians Since a sphere contains 360 degrees, each degree of latitude is about 111.2 kilometers (69.1 miles).
globe	circumference	Since there are 60 minutes in a degree, each minute is about 1.85 kilometers (1.15 miles).
map	Places on the Earth are located by using a grid, or system of crossing lines.	
circumference of a circle	Latitude may be shown in degrees, minutes, and seconds. Meridians of longitude that are drawn from the North Pole to the South Pole can be drawn at each degree. Meridians of longitude are very useful for locating places. The letter "A," for example, is placed where lines for a parallel and a meridian cross.	

Answer to the purpose question: To locate a city using a map of the world, I need to know the parallel of latitude and the meridian of longitude for that city. The parallels and meridians are stated in degrees, minutes, and seconds. The city is located near where the parallels and meridians meet on the map or globe of the world.



2.1.2 อธิบายให้ผู้เรียนทราบว่าผู้สอนจะแสดงการคิดเป็น
ถ้อยคำขณะทำความเข้าใจกับบทอ่านให้ผู้เรียนดู โดยเติมข้อมูลตามที่ระบุไว้ในแผ่นงานใน
ข้อ 2.1.1 ประกอบการแสดงการคิด

2.2 กิจกรรมระหว่างอ่าน

2.2.1 ผู้สอนแสดงการคิดเป็นถ้อยคำถึงการใช้กลวิธีต่าง ๆ
เพื่อทำความเข้าใจกับบทอ่านอันได้แก่ การตั้งหัวเรื่องของบทอ่าน โดยดูจากภาพประกอบ
จากบรรทัดแรกหรือบรรทัดสุดท้ายของบทอ่าน การตั้งจุดมุ่งหมายในการอ่านในรูปของคำถาม
การนำความรู้เดิมมาช่วยในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน การคาดคะเน การทำข้อสงสัย
เกี่ยวกับคำที่ผู้อ่านไม่รู้ให้หมดไป เป็นต้น พร้อมทั้งทำกิจกรรมการเขียนประกอบคำอธิบายใน
แผ่นงานที่มีชื่อว่า "What I Know" เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจได้ชัดเจนยิ่งขึ้น โดยสิ่งที่เขียน
ประกอบคำอธิบายคือ 1. หัวเรื่องของบทอ่าน 2. จุดมุ่งหมายในการอ่านในรูปของคำถาม
3. สิ่งที่อยู่จากประสบการณ์เดิมก่อนอ่านบทอ่าน 4. สิ่งที่อยู่จากบทอ่าน 5. สิ่งที่ไม่รู้ในบทอ่าน
และ 6 คำตอบของคำถามที่เป็นจุดมุ่งหมายในการอ่าน (ดูตัวอย่างการแสดงการคิดเป็น
ถ้อยคำในหน้า 46)

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Teacher's verbalization of his or her metacognitive processing

"As I began the section 'The Earth and Map Making,' I thought about the shape of the globe in our classroom and the lines called latitude and longitude that we discussed before reading the assignment. I wrote *latitude* and *longitude*, as well as *globe* and *map*, in Column A, since I knew these terms and concepts before reading the assignment. I also thought they might be helpful in answering the purpose question: What do we need to know in order to locate a city using a map of the earth?

"I noticed that the authors of our text were describing map making, rather than comparing or contrasting or showing some sort of cause-effect relationship. Descriptive paragraphs, I remembered from English class, tell us about the qualities of a person, place, or thing. This section on map making was also written similarly to the previous chapter section describing the Western Hemisphere.

"As I read on, I encountered several new words and ideas, such as *grid*, *parallels of latitude*, and *circumference*, which were all in bold print and were defined. Definitions are often given in texts that are describing something. I know that these words must be important and that I should pay particular attention to their meanings. I wrote them in Column B, 'What I now know' (as a result of reading the text), along with the first sentence of the second paragraph that told me that grids were important in locating a place on the earth. Surely this was part of the answer to the purpose question.

"I also remembered from math class the idea of the circumference of a circle, so I wrote this in Column A, and I related this to the globe, which is also circular.

"The first sentence of the third paragraph stopped me, because it contained the word *meridians*, which I did not know and which was not defined. The sentence 'The distance around the earth on any two meridians is about 40,008 kilometers (24,860 miles)' confused me because I had just read in the previous paragraph about parallels of latitude. Were meridians and parallels the same thing? I wrote the word *meridians* and the confusing sentence in Column C, 'What I don't know,' along with two more sentences in the same paragraph that dealt with the number of kilometers or miles in a degree of latitude and with minutes in each degree. I kept on reading, though, thinking I might not need to understand those facts about measurement to answer the purpose question. Also, maybe my confusion would be cleared up in later paragraphs.

"The first sentence of the very next paragraph helped me to figure out what meridians were: 'Meridians of longitude that are drawn from the North Pole to the South Pole can be drawn at each degree.' I knew then that meridians were lines that mark latitude. The first sentence of the last paragraph also told me that it is helpful to know what meridians are when locating a city on a world map.

"I noticed that I had just written three first sentences in Column B. These sentences, I reasoned, must be the topic sentences containing the main idea of the paragraphs. Topic sentences are often placed near the beginning of the paragraphs.

"Finally, I read the practice exercise given with the map drawing in the text. The exercise directions taught me to figure the degrees and minutes for a place located on the map grid. The second sentence, 'The letter 'A,' for example, is placed where lines for a parallel and a meridian cross,' would be most useful in helping me to write the answer to the purpose question. I therefore recorded the sentence in Column B.

"After reading the assignment and writing what I knew and didn't know, I reread the words and sentences on my What I Know sheet. Then I wrote the following answer to the purpose question: To locate a city using a map of the world, I need to know the parallel of latitude and the meridian of longitude for that city. The parallels and meridians are stated in degrees, minutes, and seconds. The city is located near where the parallels and meridians meet on the map or globe of the world."

2.3 กิจกรรมหลังการอ่าน

2.3.1 ให้ผู้เรียนจับกลุ่ม ๆ ละ 3-4 คน ฝึกการแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ โดยใช้บทอ่านเดิมที่ผู้สอนได้แสดงแบบอย่างให้ดูในชั้นที่ 2.2.1 ให้นักเรียนผลิตกันอภิปรายแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการทำความเข้าใจกับบทอ่านและช่วยกันให้เหตุผลว่ากลวิธีการอ่านใดจะช่วยให้หาคำตอบให้กับคำถามที่เป็นจุดมุ่งหมายในการอ่านได้บ้าง ผู้สอนเดินดูการทำงานกลุ่มของผู้เรียนและให้ความช่วยเหลือเมื่อต้องการ

2.3.2 ผู้เรียนเขียนความคิดของตนเกี่ยวกับความเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งที่ตนรู้และไม่รู้ เกี่ยวกับบทอ่านว่าสามารถช่วยให้ตนเป็นนักอ่านที่ดีขึ้นได้อย่างไร จากนั้นแลกเปลี่ยนกับเพื่อนร่วมชั้น

ประโยชน์ของการสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ

คารอล ไฮเซนเฟลด์ (Carol Hosenfeld 1977 : 122) ได้ให้ความเห็นว่าการสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ เป็นการสอนที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้รับรู้กระบวนการคิดของผู้สอน ในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน และการสอนวิธีนี้มีประโยชน์คือ จะทำให้ผู้เรียนอ่อน ได้รับรู้กลวิธีการอ่านที่มีประสิทธิภาพ มีความสามารถในการอ่านมากขึ้น สนุกกับการอ่าน และ เปลี่ยนนิสัยในการอ่านที่ไม่มีคุณภาพ อันได้แก่ การไม่สามารถถอดคำในประโยคหลังจากที่อ่านจบ การไม่ใช้ความหมายโดยรวมของบทอ่านในการเดาคำที่ตนไม่รู้ การหยุดอ่านเมื่อพบศัพท์ยากแทนที่จะอ่านต่อไป เพื่อให้ได้ความหมายของคำจากส่วนของประโยคที่เหลือ

เอลเลน บล็อก (Ellen Block 1986 : 487-488) เสนอแนะว่า ผู้สอนควรนำวิธีสอนแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ ไปใช้ในการฝึกอ่านให้กับผู้เรียน โดยแสดงพฤติกรรมการอ่านอย่างมีประสิทธิภาพให้เป็นแบบอย่างแก่ผู้เรียน เพราะวิธีสอนวิธีนี้มีประโยชน์คือ จะทำ

ให้ผู้เรียนเห็นวิธีการเอาใจใส่ต่อสิ่งที่เข้าใจและไม่เข้าใจในบทอ่าน รวมทั้งวิธีการตระหนักถึงกลวิธีที่ใช้ในการอ่าน

เชอร์รี่ แอล นิสต์ และเคท เคอร์บี (Sherrie L. Nist and Kate Kirby 1986 : 261-263) กล่าวถึงประโยชน์ของการสอนอ่านแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำว่ามีข้อดี 5 ประการ ได้แก่

1. สามารถใช้ได้กับบทอ่านหลายชนิด และสามารถชี้แสดงวิธีการคิดรวมทั้งวิธีอ่านของผู้ที่มีความสามารถในการอ่าน
2. สามารถใช้กับผู้เรียนหลายระดับความสามารถ
3. ทำให้ผู้เรียนตระหนักในสิ่งที่ไม่รู้เกี่ยวกับบทอ่านและเห็นความสำคัญของการตรวจสอบประเมินความเข้าใจของตน
4. ทำให้ผู้เรียนเห็นว่าผู้เรียนไม่จำเป็นต้องแน่ใจว่าสิ่งที่ตนคาดคะเนล่วงหน้าเกี่ยวกับเนื้อหาของบทอ่านจะถูกต้องเสมอไป ผู้เรียนสามารถเปลี่ยนแปลงสิ่งที่ตนคาดคะเนไว้ได้ ถ้าพบว่าข้อมูลใหม่ที่ได้รับ ไม่ตรงกับที่คาดไว้
5. ทำให้ผู้เรียนสามารถนำวิธีการคิดในการทำความเข้าใจกับบทอ่านไปใช้ได้ด้วยตนเอง เมื่อพบบทอ่านใหม่ ๆ

เจอร์ลด์ จี ดัฟฟี ลอรา อาร์ โรเอห์เลอร์ และเบธ แอน เฮอร์แมน (Gerald G. Duffy, Laura Roehler and Beth Ann Herrmann 1988 : 762-763) มีความเห็นว่า ด้วยเหตุที่จุดมุ่งหมายของการสอนอ่านแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ คือการแสดงกระบวนการคิดในการทำความเข้าใจกับบทอ่านให้ชัดเจน ดังนั้น การสอนอ่านวิธีนี้จึงมีประโยชน์ ในด้านของการลดความกำกวม (ambiguity) ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญเพราะผู้เรียนอ่านมีความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับวิธีการอ่านน้อย ถ้าผู้สอนมิให้ข้อมูลการสอนอย่างชัดเจน ผู้เรียน

อ่อนก็จะสรุปจุดประสงค์ของการเรียนอย่างผิด ๆ กล่าวโดยย่อคือ การแสดงกระบวนการคิดอย่างชัดเจน จะช่วยลดงานทางด้านภาระของผู้เรียนอ่อนเกี่ยวกับการเรียนรู้วิธีการอ่านให้น้อยลง

กล่าวโดยสรุป ประโยชน์ของการสอนอ่านแบบแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ คือ จะช่วยให้ผู้เรียนที่มีความสามารถในการอ่านน้อยได้รับรู้กระบวนการคิดและกลวิธีการอ่านที่ผู้เรียนซึ่งมีความสามารถในการอ่านมาก ใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน นอกจากนี้ยังสามารถนำเอาวิธีการคิดนี้ไปใช้กับบทอ่านอื่น ๆ ได้ด้วยตนเอง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยในประเทศ

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ โดยเน้นที่กระบวนการคิดพบว่า มีไม่มากนัก แต่มีงานวิจัยที่ใกล้เคียง พอจะจำแนกได้คือ งานวิจัยเกี่ยวกับผลขององค์ประกอบต่าง ๆ อันได้แก่ บทสรุป ประโยคคำถาม ข้อความที่ใช้ประโยคซับซ้อน ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ และงานวิจัยที่เกี่ยวกับการเปรียบเทียบการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษโดยเสริมกิจกรรมต่าง ๆ ได้แก่ การฟัง การเล่าเรื่อง การย่อเรื่อง ซึ่งพอสรุปได้ดังนี้

งานวิจัยเกี่ยวกับการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษโดยเน้นที่กระบวนการคิด

วิภาดา อิงคนารถ (2530 : 8-9) ได้ทำงานวิจัยเชิงทดลองเกี่ยวกับการฝึกกระบวนการอ่านที่เรียกว่ากลยุทธ์การสร้างแนวคิด (concept formation) ซึ่งเป็นการผสมผสานระหว่างแนวคิดจากทฤษฎี metacognition และยุทธวิธีต่าง ๆ ในการสอนอ่าน

โดยมีขั้นตอน 4 ขั้น คือ 1. ขั้นอ่านเป็นวลี (phrase reading) 2. ขั้นคาดคะเน
 ความหมาย (semantic expectancy) 3. ขั้นสร้างแนวคิด (concept formation)
 และ 4. ขั้นฝึกเทคนิคการอ่าน 2 SQR (survey major concepts, survey
 details, question, read) ตัวอย่างประชากรเป็นนิสิตระดับปริญญาตรีที่เรียนวิชาการ
 อ่าน มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบทดสอบสัมฤทธิ์ผลและแบบ
 สอบถามหลังสิ้นสุดการเรียนการสอนแต่ละชั้น ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนโดย
 ใช้กลยุทธ์การสร้างแนวคิด (concept formation) ในการอ่านภาษาอังกฤษนี้มีผลสัมฤทธิ์ใน
 การอ่านสูงชันและมีทัศนคติที่ดีขึ้นต่อการอ่านภาษาอังกฤษอีกด้วย

มณฑกานติ พลเยี่ยม (2532 : 37-42) ได้ทำวิจัยเรื่องสัมฤทธิ์ผลในการอ่าน
 ภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนอุดรวิทยานุกูล ที่ใช้กลยุทธ์การสร้าง
 แนวคิด (concept formation) ซึ่งเป็นกระบวนการสอนที่มีขั้นตอนเช่นเดียวกับวิชาดา
 อิงคนารถ (2530) แต่มีการเพิ่มขั้นตอนการพิจารณารายละเอียดที่สำคัญ (determining
 significant details) ก่อนขั้นการสร้างแนวคิด (concept formation) ตัวอย่าง
 ประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โปรแกรมวิทยาศาสตร์ โรงเรียนอุดรวิทยานุกูล
 จำนวน 2 ห้องเรียน รวมทั้งสิ้น 94 คน ซึ่งได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบกลุ่ม (cluster
 sampling) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบฝึกการใช้กลยุทธ์การสร้างแนวคิดในการ
 อ่านภาษาอังกฤษ จำนวน 68 บทอ่าน และแบบทดสอบสัมฤทธิ์ผลในการอ่านที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น
 ผลการวิจัยพบว่า สัมฤทธิ์ผลในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนกลุ่มที่เรียนด้วยการใช้กลยุทธ์
 การสร้างแนวคิดในการอ่านกับนักเรียนกลุ่มที่เรียนด้วยวิธีปกติ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ
 ทางสถิติที่ระดับ .01

เยี่ยมจิต บุรณโกตา (2533 : 116-120) ได้วิจัยเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษและความสนใจในการเรียนวิชาการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่ได้รับการสอนโดยวิธีสอนที่อิงแนวทฤษฎีอภิปัญญา กับวิธีสอนตามคู่มือครู ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนบึงกระบังประชานิรมิต จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 5 ห้องเรียน รวม 220 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แผนการสอนวิธีสอนที่อิงแนวทฤษฎีอภิปัญญาและวิธีสอนตามคู่มือครู แบบทดสอบความเข้าใจก่อนและหลังการทดลอง แบบทดสอบความสนใจในการเรียนวิชาการอ่านภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า

1. นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยวิธีสอนที่อิงแนวอภิปัญญาและนักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านตามคู่มือ มีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
2. นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยวิธีสอนที่อิงแนวอภิปัญญาและนักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านตามคู่มือ มีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
3. นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยวิธีสอนที่อิงแนวอภิปัญญาและนักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านตามคู่มือ มีความสนใจในการเรียนวิชาการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ นั่นคือ นักเรียนทั้งสองกลุ่มมีความสนใจในการเรียนวิชาการอ่านภาษาอังกฤษ ใกล้เคียงกัน
4. นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยวิธีสอนที่อิงแนวอภิปัญญาและนักเรียนที่ได้รับการสอนอ่านตามคู่มือ มีความสนใจในการเรียนวิชาการอ่านภาษาอังกฤษ หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

งานวิจัยเกี่ยวกับผลขององค์ประกอบต่าง ๆ ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่าน

ภาษาอังกฤษ

ฉลวย ชานาวิก (2524 : 62) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษที่มีการนำเรื่องสามแบบ ได้แก่ บทสรุปเป็นภาษาไทย บทสรุปเป็นภาษาอังกฤษ และบทสรุปเป็นคำถาม กับการอ่านที่ไม่มีการนำเรื่อง ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนศรีวิชัยวิทยา จำนวน 120 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ ข้อความภาษาอังกฤษ จำนวน 8 ข้อความ บทสรุปสามแบบ แบบทดสอบความเข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า การอ่านข้อความภาษาอังกฤษที่มีการนำเรื่องสามแบบและการอ่านที่ไม่มีการนำเรื่อง ไม่ทำให้ผลความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนแตกต่างกัน

สุรีย์พร ลากเวที (2524 : 50-57) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของความเข้าใจในการอ่านบทความภาษาอังกฤษระหว่างการให้สิ่งช่วยสร้างความคิดรวบยอดก่อนการอ่าน 4 ชนิด คือ เรื่องย่อ โครงเรื่อง คำถามถูกผิด และคำถามอัตนัย ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง วิทยาลัยครูอุตรดิตถ์ จำนวน 160 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ บทความ 4 เรื่อง และสิ่งที่ช่วยในการสร้างความคิดรวบยอด 4 ชนิดและแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านเกี่ยวกับเนื้อเรื่องดังกล่าว ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านของนักศึกษาที่ได้รับสิ่งช่วยสร้างความคิดรวบยอดก่อนการอ่านทั้ง 4 ชนิด แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยเรื่องย่อช่วยให้เกิดความคงทนต่อความเข้าใจในการอ่านสูงกว่า คำถามถูกผิด โครงเรื่อง และคำถามอัตนัย

เขาวลักษณ์ ณ เชียงใหม่ (2525 : 117-121) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านข้อความภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่ใช้ประโยคซับซ้อนชนิดต่าง ๆ รวม 4 ชนิด ซึ่งเกิดจากการปริวรรต ได้แก่ nominalization, relative clause, passive voice และ grammatical deletion ในประโยคภาษาอังกฤษกับข้อความที่มีใจความเดียวกัน ซึ่งไม่ใช่ประโยคซับซ้อนเหล่านี้ ตัวอย่างประชากรคือนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ จำนวน 98 คน ซึ่งแบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านสูงและกลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านต่ำ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบทดสอบที่มีข้อความซึ่งใช้ประโยคซับซ้อน กับแบบทดสอบที่มีข้อความซึ่งลดความซับซ้อน ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านข้อความที่ใช้ประโยคซับซ้อน กับข้อความที่ลดประโยคซับซ้อน ของนักศึกษากลุ่มสูง และกลุ่มต่ำ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

สมปอง ชวัญคำ (2528 : 45-49) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างอัตราเร็วในการอ่าน ความเข้าใจในการอ่าน และสัมฤทธิ์ผลในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในกรุงเทพมหานคร โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาอัตราเร็วในการอ่านและความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในกรุงเทพมหานคร และเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัตราเร็วในการอ่าน ความเข้าใจในการอ่าน และสัมฤทธิ์ผลในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 240 คน จากโรงเรียนมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานคร จำนวน 8 แห่ง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ แบบทดสอบอัตราเร็วในการอ่านและความเข้าใจในการอ่าน 2 ฉบับ ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้น ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 มีอัตราเร็วในการอ่านภาษาอังกฤษ 104 คำต่อนาที โดยมีความเข้าใจในการอ่านร้อยละ 53 นอกจากนี้ยังพบว่า สัมฤทธิ์ผลในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์ในทางบวกกับอัตราเร็วในการอ่านและความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

สุนทร กิตติโสภากร (2531 : 45-47) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจสัมพันธภาพในข้อความและความสามารถในการอ่าน เพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่ง ระดับปริญญาตรีในมหาวิทยาลัยเอกชน กรุงเทพมหานคร โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจสัมพันธภาพในข้อความและความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในงานวิจัยคือ นักศึกษาชั้นปีที่หนึ่ง ระดับปริญญาตรี ทุกคนในมหาวิทยาลัยเอกชน กรุงเทพมหานคร จำนวน 483 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบ 2 ฉบับ ฉบับแรกเป็นแบบสอบวัดความเข้าใจสัมพันธภาพในข้อความ ฉบับที่ 2 เป็นแบบสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจสัมพันธภาพในข้อความมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่ง ระดับปริญญาตรี ในมหาวิทยาลัยเอกชน กรุงเทพมหานคร ในเชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และสัมพันธภาพในข้อความประเภทที่นักศึกษาทำได้ถูกต้องเกินกว่าร้อยละ 50 คือสัมพันธภาพในข้อความประเภทการแสดงเหตุผลและการแสดงเวลา

รุ่งนภา นุตราวังศ์ (2532 : 58-61) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีพื้นความรู้ในเรื่องที่อ่าน และมีความสนใจในหัวเรื่องแตกต่างกัน โดยมีกลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 64 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบแบ่งชั้น จากโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดกรมสามัญศึกษา เขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 8 โรงเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบวัดความสนใจ แบบทดสอบพื้นความรู้เดิม ให้นักเรียนกลุ่มตัวอย่างประชากรทำแบบวัดความสนใจและแบบทดสอบพื้นความรู้เดิม ก่อนอ่านเนื้อเรื่องจำนวน 4 เรื่อง แล้วทำแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกันตามระดับพื้นความรู้ และความสนใจในหัวเรื่องของแต่ละคน ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่มีระดับพื้นความรู้สูง



แตกต่างจากนักเรียนที่มีระดับพินความรู้ต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่มีระดับความสนใจในหัวเรื่องสูงแตกต่างจากความเข้าใจในการอ่านเรื่องที่มีความสนใจในหัวเรื่องต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และมีปฏิกริยาร่วมระหว่างพินความรู้ในเรื่องที่อ่านและความสนใจในหัวเรื่องต่อความเข้าใจในการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

งานวิจัยเกี่ยวกับการเปรียบเทียบการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษโดยเสริมกิจกรรมต่าง ๆ

ลัดดาวัลย์ คุ่มรอบ (2530 : 68-69) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนโดยใช้กิจกรรมนำ การอภิปรายศัพท์ และการอ่านเรื่องที่สัมพันธ์กับเรื่องที่จะอ่านก่อนการอ่าน ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 3 กลุ่ม ๆ ละ 49 คน 50 คน และ 50 คน ซึ่งกำลังเรียนอยู่ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2530 โรงเรียนสุรศักดิ์มนตรี กรุงเทพมหานคร และมีพินความรู้วิชาภาษาอังกฤษจากการทดสอบกลางภาคเรียนไม่แตกต่างกัน นักเรียนแต่ละกลุ่มได้รับการสอนโดยใช้กิจกรรมนำ การอภิปรายศัพท์ และการอ่านเรื่องที่สัมพันธ์กับเรื่องที่อ่าน วิธีการละ 3 ครั้ง รวมเป็นการสอนทั้งหมด 27 ครั้ง และหลังจากการสอนในแต่ละคาบได้ให้นักเรียนทำแบบทดสอบ ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนโดยใช้กิจกรรมนำ การอภิปรายศัพท์ และการอ่านเรื่องที่สัมพันธ์กับเรื่องที่อ่าน ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ปัทมาภรณ์ นิยมไทย (2531 : 41-43) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่

เรียนด้วยการเสริมและไม่เสริมประสบการณ์การเขียน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ เพื่อความเข้าใจของนักเรียนที่เรียนด้วยการเสริมและไม่เสริมประสบการณ์การเขียน กลุ่มตัวอย่างประชากร คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนโนนไทยคุรุอุปถัมภ์ จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 2 ห้อง ๆ ละ 40 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ แบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนที่เรียนด้วยการเสริมประสบการณ์การเขียนไม่แตกต่างจากความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจที่เรียนด้วยการไม่เสริมประสบการณ์การเขียน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

เรวดี หิรัญ (2532 : 50-54) ได้ทำการวิจัยเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนโดยการตั้งคำถามจากเรื่องที่อ่านเอง และโดยการย่อเรื่องที่อ่าน ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 2 กลุ่ม ๆ ละ 37 คน ทำการสอนกลุ่มที่ 1 ด้วยวิธีการสอนแบบให้ตั้งคำถามจากเรื่องที่อ่านเอง และทำการสอนกลุ่มที่ 2 ด้วยวิธีการสอนแบบให้ย่อเรื่องที่อ่าน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบวัดความเข้าใจในการอ่านและแผนการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนโดยการตั้งคำถามจากเรื่องที่อ่านเอง มีสัมฤทธิ์ผลในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ สูงกว่ากลุ่มที่เรียนโดยการย่อเรื่องที่อ่าน โดยค่าคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่เรียน โดยการตั้งคำถามจากเรื่องที่อ่านเองเท่ากับ 31.95 ซึ่งสูงกว่ากลุ่มที่เรียนโดยการย่อเรื่องที่อ่านที่มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 29.97 แต่จากการเปรียบเทียบค่าคะแนนเฉลี่ยของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม โดยการทดสอบค่าที (t-test) พบว่า คะแนนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05

นพดล ปู่ประเสริฐ (2533 : 57-60) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยการอภิปรายและการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน ตัวอย่างประชากรคือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนพานทอง จังหวัดชลบุรี จำนวน 80 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบเฉพาะเจาะจง โดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 40 คน คือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม จากการทดสอบความมีนัยสำคัญของมัชฌิมเลขคณิตของคะแนนวิชาภาษาอังกฤษหลัก 4 ด้วยค่าที (t-test) พบว่า นักเรียนทั้งสองกลุ่มมีพื้นฐานความรู้วิชาภาษาอังกฤษไม่แตกต่างกัน กลุ่มทดลองเรียนด้วยการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน ส่วนกลุ่มควบคุมเรียนด้วยการอภิปราย ใช้เวลาในการเรียน 6 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 คาบ ผู้วิจัยทำการทดสอบเพื่อวัดผลสัมฤทธิ์ในการอ่านของนักเรียนทั้งสองกลุ่มทุกครั้งสิ้นสุดการเรียนในแต่ละคาบ โดยใช้แบบสอบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น จากนั้นนำข้อมูลมาวิเคราะห์โดยใช้ค่าที (t-test) ผลการวิจัยพบว่าผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่านสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยการอภิปรายอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

ไฉจิตรา ชวัฏสุวรรณ (2533 : 48-50) ได้ทำวิจัยเรื่อง การเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนแผนกนิเทศการระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่หนึ่ง ที่ได้เรียนบทเรียนที่มีบทสรุปก่อนการอ่านและบทเรียนที่มีบทสรุปหลังการอ่าน ตัวอย่างประชากร เป็นนักเรียนแผนกนิเทศการระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 1 ปีการศึกษา 2532 จำนวน 80 คน จากวิทยาลัยเทคนิคประจวบคีรีขันธ์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ เนื้อเรื่องจำนวน 24 เรื่อง แผนการสอนจำนวน 24 แผน และแบบสอบวัดความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษจำนวน 24 ฉบับ ซึ่งมีค่าความเที่ยงตั้งแต่ 0.67-0.79 ใช้เวลาสอน 24 คาบ นำข้อมูลที่ได้นำมาวิเคราะห์ทางสถิติโดยหาค่ามัชฌิมเลขคณิต ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และทดสอบค่าที จากการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ

ของนักเรียนแผนกพิเศษการระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 1 กลุ่มที่ได้เรียนบทเรียนที่มีบทสรุปก่อนการอ่านสูงกว่ากลุ่มที่ได้เรียนบทเรียนที่มีบทสรุปหลังการอ่านอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

รุ่งทิพย์ จุฑาภักดิ์ (2533 : 60-62) ได้ทำงานวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ ของนักเรียนที่ฝึกการอ่านในใจอย่างเดียวกับการอ่านในใจพร้อมกับการฟังเทปบันทึกเสียงด้วยความเร็วปกติ และด้วยความเร็วที่ช้ากว่าปกติ ตัวอย่างประชากรในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนบางเมืองเขื่อนพองอนุสรณ์ จังหวัดสมุทรปราการ ปีการศึกษา 2533 จำนวน 120 คน แบ่งเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มละ 40 คน ผลการวิจัยพบว่า

1. นักเรียนที่ฝึกการอ่านในใจพร้อมกับการฟังเทปบันทึกเสียง เรื่องการอ่านมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษสูงกว่ากลุ่มที่ฝึกการอ่านในใจอย่างเดียวอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 โดยค่ามัธยฐานเลขคณิตของกลุ่มที่ฝึกการอ่านในใจพร้อมการฟังเทปบันทึกเสียงด้วยความเร็วปกติ และด้วยความเร็วที่ช้ากว่าปกติเท่ากับ 67.32 และ 77.27 ตามลำดับ ซึ่งสูงกว่ากลุ่มที่ฝึกการอ่านในใจเพียงอย่างเดียว ที่ค่ามัธยฐานเลขคณิตเท่ากับ 55.75

2. นักเรียนที่ฝึกอ่านในใจพร้อมกับการฟังเทปบันทึกเสียงด้วยความเร็วที่ช้ากว่าปกติมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษสูงกว่ากลุ่มที่ฝึกการอ่านในใจพร้อมกับการฟังเทปบันทึกเสียง ด้วยความเร็วปกติอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

สุนีย์ สิงห์ประไพ (2533 : 80-81) ได้ทำวิจัยเรื่อง การเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ระหว่างกลุ่มที่ฝึกอ่านด้วยการเล่าเรื่อง และกลุ่มที่ฝึกอ่านด้วยการเขียนเรื่อง ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนศึกษานารีวิทยา เขตบางขุนเทียน กรุงเทพมหานคร

ปีการศึกษา 2533 จำนวน 60 คน ซึ่งได้จากการสุ่มแบบเฉพาะเจาะจง ผู้วิจัยได้แบ่งตัวอย่างประชากรออกเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม ๆ ละ 30 คน และกำหนดให้กลุ่มหนึ่งฝึกอ่านด้วยการเล่าเรื่อง อีกกลุ่มหนึ่งฝึกอ่านด้วยการเขียนเรื่อง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ แผนการสอน กลุ่มละ 10 แผน และแบบสอบวัดความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้น สำหรับใช้ทดสอบตัวอย่างประชากรหลังการทดลอง วิเคราะห์คะแนนความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษหลังการทดลองโดยการทดสอบค่าที ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนกลุ่มที่ฝึกอ่านด้วยการเล่าเรื่อง และกลุ่มที่ฝึกอ่านด้วยการเขียนเรื่อง ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

งานวิจัยในต่างประเทศ

สำหรับงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในต่างประเทศ ผู้วิจัยแยกเป็น 3 หัวข้อ คือ งานวิจัยที่เกี่ยวกับการสอนอ่านแบบแสดงกระบวนการคิด (mental modeling) ในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน งานวิจัยที่เกี่ยวกับผลของการฝึกกลยุทธ์การอ่าน (reading strategies) ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่าน และงานวิจัยที่เกี่ยวกับการศึกษากลยุทธ์ที่ผู้อ่านใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่านจากการให้ผู้อ่านแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ (think alouds)

งานวิจัยที่เกี่ยวกับการสอนอ่านแบบแสดงกระบวนการคิด (mental modeling) ในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน

คาร์ล เบอริเทอร์ และมาร์ลีน เบิร์ด (Carl Bereiter and Marlene Bird 1985 : 131-156) ได้ทำงานวิจัยเรื่องหนึ่งซึ่งแบ่งเป็น 2 ส่วน และหนึ่งในสองส่วนนั้นคือ การทดลองสอนกลวิธีที่พบว่าผู้อ่านที่ดีใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน (กลวิธีที่

พบจากส่วนที่ 1 ของงานวิจัยชิ้นนี้) โดยให้ผู้สอนสอนโดยแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ ตัวอย่าง
 ประชากรเป็นนักเรียนระดับ 8 ของโรงเรียน 2 แห่ง จากภาคใต้ของเมืองออนตาริโอ
 (Southern Ontario School) นักเรียนชาย 40 คน และนักเรียนหญิง 40 คน
 แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 3 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม กลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 ได้รับการแสดง
 การใช้กลวิธีการอ่านพร้อมทั้งอธิบายแบบฝึกหัดการใช้กลวิธีการอ่านนั้น (modeling plus
 explanation) กลุ่มทดลองที่ 2 ได้รับการแสดงการใช้กลวิธีการอ่านเพียงอย่างเดียว
 (modeling only) กลุ่มทดลองที่ 3 ได้รับแบบฝึกหัดการใช้กลวิธีการอ่าน (exercise
 condition) และกลุ่มควบคุมได้รับการสอนแบบปกติ ระยะเวลาในการทดลองประมาณ 3
 สัปดาห์ ผู้วิจัยประเมินผลการทดลองจากความเข้าใจในการอ่าน วัดโดยใช้แบบทดสอบ
 "The Nelson Reading Test" และประเมินจากการใช้กลวิธีการอ่านจากแบบทดสอบ
 "The Metropolitan Achievement Test" ผลการวิจัยพบว่า ในด้านผลสัมฤทธิ์ใน
 การอ่านกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 มีความเข้าใจในการอ่านสูงกว่ากลุ่มอื่น ๆ อย่างมีนัยสำคัญทาง
 สถิติ และในด้านปริมาณการใช้กลวิธีการอ่าน กลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 มีผลการการใช้กลวิธี
 การอ่านมากกว่ากลุ่มอื่น ๆ ผู้วิจัยสรุปผลว่า ผลการของการใช้กลวิธีการอ่านมีความสัมพันธ์
 กับผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

เจอร์ลด์ จี ดันฟี และคณะ (Gerald G. Duffy and others 1987 :
 346-368) ได้ทำวิจัยเรื่อง "ผลของการอธิบายเหตุผลรวมทั้งการใช้กลวิธีการอ่าน" ซึ่ง
 เป็นการวิจัยเชิงทดลองเพื่อศึกษาผลของการอธิบายกระบวนการคิดในสมองและการใช้กลวิธี
 การอ่าน โดยผู้สอนแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ กลุ่มตัวอย่างประชากร คือ ครู จำนวน 20 คน
 และนักเรียนระดับ 3 ที่มีความสามารถในการอ่านในเกณฑ์ต่ำ แบ่งเป็น กลุ่มทดลองและกลุ่ม
 ควบคุม กลุ่มทดลองสอนโดยครูที่ได้รับการฝึกแสดงกระบวนการคิดเป็นถ้อยคำ เกี่ยวกับการใช้
 กลวิธีการอ่าน จำนวน 10 คน กลุ่มควบคุมสอนโดยครู 10 คน ที่มีได้รับการฝึกดังกล่าว

ผลการวิจัยพบว่า ครูในกลุ่มทดลองอธิบายกระบวนการคิดในสมอง และกลวิธีการอ่านได้ชัดเจนกว่าครูในกลุ่มควบคุม นอกจากนี้ยังพบว่า นักเรียนในกลุ่มทดลองมีความตระหนักในเนื้อหาของบทเรียนและความจำเป็นในการเป็นผู้อ่านอย่างมีกลยุทธ์มากกว่า และนักเรียนในกลุ่มทดลองมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านที่วัดได้จากแบบสอบวัดความเข้าใจในการอ่านสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จิน มากาเรต เอย์ลิ่งเจอร์ (Jeanne Margaret Ehlinger 1989 107-A) ได้ศึกษาผลของการแสดงกระบวนการคิดในการทำความเข้าใจกับบทอ่านที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านและการควบคุมความเข้าใจในการอ่าน กลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนระดับ 8 จำนวน 100 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 3 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม กลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 ได้รับการสอนแบบแสดงกระบวนการคิด กลุ่มที่ 2 ได้รับการสอนแบบแสดงกระบวนการคิดและคำอธิบายถึงข้อดีของกลวิธีการอ่านที่ใช้ กลุ่มที่ 3 ได้รับการสอนเช่นเดียวกับกลุ่มที่ 2 และเสริมด้วยการให้ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) กลุ่มที่ 4 มิได้รับการสอนแบบแสดงให้ดู ขั้นตอนการสอนมี 3 ขั้นตอน คือ ให้นักเรียนฟังผู้วิจัยพูดแสดงกระบวนการคิดในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน จากนั้นให้นักเรียนแต่ละคนฝึกแสดงกลวิธีที่ใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่านใหม่ แล้วจึงให้นักเรียนเล่าเรื่องปากเปล่า พร้อมทั้งถามตอบคำถามเกี่ยวกับความเข้าใจในบทอ่าน ผลการวิจัยพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างกลุ่มตัวอย่างประชากรในด้านของการใช้กลวิธีการควบคุมความเข้าใจ (comprehension monitoring strategies) กลุ่มทดลองทั้ง 3 กลุ่ม สามารถใช้กลวิธีที่ได้รับการแสดงให้ดู (modeled strategies) และที่ไม่ได้แสดงให้ดู (un-modeled strategies) ในการควบคุมความเข้าใจในบทอ่านมากกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ และยังพบความแตกต่างระหว่างกลุ่มในด้านความเข้าใจในการอ่านเมื่อดูจากการพูดปากเปล่าเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง กลุ่มทดลองกลุ่มที่ 2 และ 3 มีความสามารถในการเล่าเรื่องปากเปล่าได้ดีกว่า

กลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 และกลุ่มควบคุม นอกจากนี้ยังพบว่า ไม่มีความแตกต่างระหว่างกลุ่ม ตัวอย่างประชากรในด้านของการถามตอบคำถามเกี่ยวกับความเข้าใจ

จูดิธ ลินน์ ฟิชเชอร์ แกลเบิร์ต (Judith Lynne Fischer Galbert 1990 : 3151-A) ได้วิจัยเชิงทดลองเพื่อศึกษาผลของการสอนแบบแสดงกระบวนการคิดในการใช้ กลวิธีควบคุมความเข้าใจในการอ่านที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ตัวอย่าง ประชากรเป็นนักเรียนระดับ 3 4 และ 5 จำนวน 266 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนแบบแสดงการใช้กลวิธีควบคุมความเข้าใจ และกลุ่มควบคุมซึ่งไม่ได้รับการสอนกลวิธี ดังกล่าว เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ The Iowa Test of Basic Skills ใช้ประเมิน ผลก่อนและหลังการทดลอง โดยวัดความเข้าใจในการอ่านวิชาวิทยาศาสตร์ และสังคมศึกษา ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมของนักเรียนทั้ง 3 ระดับมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน วิชาวิทยาศาสตร์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และพบว่าผลสัมฤทธิ์ในการอ่านวิชา สังคมศึกษาของนักเรียนระดับ 3 แตกต่างกัน แต่นักเรียนระดับ 4 และระดับ 5 ไม่ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

อิดิธ เอลโนรา ยิง (Edyth Elnora Young 1992 : 2485-A) ได้ ศึกษาผลของการสอนแบบแสดงกระบวนการคิดที่มีต่อความเข้าใจในการอ่าน ความสามารถในการแก้ปัญหาเกี่ยวกับการควบคุมกระบวนการคิด เจตคติต่อการอ่าน และความตระหนัก ในการอ่าน โดยมีจุดมุ่งหมายที่จะพิสูจน์ว่า คุณลักษณะของผู้อ่านที่ดีนั้น สามารถนำมาฝึก ให้กับผู้ด้อยความสามารถในการอ่าน ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนระดับ 9 จำนวน 30 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนแบบแสดงกระบวนการคิดในการวิเคราะห์ความ เข้าใจในบทความ และกลุ่มควบคุมได้รับการสอนแบบปกติ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลอง

มีสัมฤทธิ์ผลในการอ่านและความตระหนักในการอ่านมากกว่ากลุ่มควบคุม แต่ไม่พบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมด้านความสามารถในการแก้ปัญหาเกี่ยวกับการควบคุมกระบวนการคิด และเจตคติต่อการอ่าน

งานวิจัยเกี่ยวกับผลของการฝึกกลวิธีการอ่าน (reading strategies) ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่าน

เบอร์นาเตทท์ ไทเลอร์ เจฟเฟอร์ส (Bernadette Tyler Jeffers 1991 : 121-A) ได้ศึกษาผลของการฝึกกลวิธีการอ่าน 6 ชนิด ที่มีต่อความสามารถด้านการอ่านของนักเรียนเกรด 8 กลุ่มทดลองได้รับการสอนกลวิธีการอ่าน 6 ชนิด คือ การแยกแยะใจความสำคัญ การเรียงลำดับความสำคัญของเนื้อเรื่อง การใช้วิธีการโคลส การทำนายข้อความล่วงหน้า การลงความเห็นเกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่ไม่ปรากฏในบทอ่าน การย่อเรื่องที่อ่าน กลุ่มควบคุมได้รับการสอนตามคู่มือครู เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบทดสอบความสามารถในการอ่านที่มีชื่อว่า Gates-Mac Ginitie Reading Test ซึ่งนำมาใช้วัดก่อนและหลังการทดลอง สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ t-test ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ด้านการอ่านของทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตาม เมื่อเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ย กลุ่มทดลองมีพัฒนาการด้านการอ่านมากกว่ากลุ่มควบคุม

ฟิลิป ลอว์เรนซ์ แบริดี (Philip Lawrence Brady 1991 : 860-A) ได้ทำการวิจัยโดยมีจุดประสงค์ที่จะศึกษาผลของการสอนกลวิธีการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน (semantic mapping strategies) และการสอนกลวิธีการอ่าน 4 ชนิด ได้แก่ การตั้งคำถาม (questioning) การย่อเรื่อง (summarizing) การทำความเข้าใจกับส่วนของบทอ่านที่ไม่ชัดเจน (clarifying) และการทำนาย (predicting) ที่มีต่อพัฒนาการ

ด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ กลุ่มตัวอย่างประชากรคือ นักเรียนชาวลาสกาที่มีความสามารถในการอ่านค่อนข้างต่ำ จำนวน 18 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม กลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 ได้รับการสอนกลวิธีการอ่าน 4 ชนิด กลุ่มทดลองกลุ่มที่ 2 ได้รับการสอนกลวิธีการอ่าน 4 ชนิด และกลวิธีการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน กลุ่มควบคุมไม่ได้รับการสอนกลวิธีดังกล่าว ระยะเวลาในการทดลองนาน 25 วัน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านในแต่ละคาบ แบบทดสอบความสามารถในการอ่าน Gates-MacGinitie Reading Comprehension Test ผลการวิจัยพบว่า 1) กลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม มีพัฒนาการด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ 2) กลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม มีพัฒนาการด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เดลมา ซานเตียโก (Delma Santiago 1991 : 865-A) ได้ทำวิจัยเรื่อง "ผลของการฝึกกลวิธีการอ่าน 2 ชนิด ที่มีต่อความสามารถด้านความเข้าใจในการอ่านภาษาสเปน" โดยมีจุดมุ่งหมายที่จะเปรียบเทียบว่า กลวิธีการอ่านชนิดใดจะมีประสิทธิภาพในการพัฒนาความสามารถด้านการอ่านของนักเรียนอ่อนได้มากกว่ากัน ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนระดับ 9 จำนวน 2 กลุ่ม กลุ่มละ 33 คน กลุ่มหนึ่งได้รับการฝึกกลวิธีการตั้งคำถามด้วยตนเอง (self-questioning strategy) และอีกกลุ่มหนึ่งได้รับการฝึกกลวิธีการย่อเรื่อง (summarizing strategy) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านก่อนและหลังการทดลอง บทอ่านแบบบรรยายโวหาร 9 บท และแบบพรรณนาโวหาร 2 บท เวลาที่ใช้ในการทดลอง 30 ชั่วโมง ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในด้านพัฒนาการด้านความเข้าใจในการอ่านภาษาสเปน แต่พบว่า นักเรียนทั้ง 2 กลุ่มมีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ การลงความเห็นเกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่ปรากฏในบทอ่าน และการแยกแยะใจความสำคัญของบทอ่านมากขึ้นหลังจากได้รับการฝึกกลวิธีทั้ง 2 ชนิด



เอฟเวลิน อัดัมส์ ฮอดจ์ (Evelyn Adams Hodge 1991 : 862-A) ได้ศึกษาผลของการฝึกให้ผู้เรียนมีความสามารถในการควบคุมความเข้าใจในการอ่าน และมีความสามารถในการใช้กลวิธีการอ่านให้เหมาะสมกับบทอ่าน ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ของมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่ง จำนวน 78 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองที่ผู้สอนแสดงการใช้กลวิธีการอ่าน 4 อย่างคือ การย่อเรื่อง การตั้งคำถาม การทำความเข้าใจกับส่วนของบทอ่านที่ไม่ชัดเจน และการทำนายเนื้อหา กลุ่มควบคุมที่ได้รับการสอนตามคู่มือครู ระยะเวลาในการทดลองคือ 16 สัปดาห์ ผลการวิจัยพบว่า จากการเปรียบเทียบคะแนนด้านคำศัพท์ และความเข้าใจในการอ่านก่อนและหลังการทดลอง กลุ่มทดลองมีพัฒนาการด้านคำศัพท์และมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

งานวิจัยที่เกี่ยวกับการศึกษากลวิธีการที่ผู้อ่านใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่านจากการให้ผู้อ่านแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ (think alouds)

คาร์ล เบอริเทอร์ และมาร์ลีน เบิร์ด (Carl Bereiter and Marlene Bird 1985 : 131-156) ได้ทำวิจัยเพื่อวิเคราะห์กลวิธีการอ่านที่ผู้มีความสามารถในการอ่านใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่านจากการให้ผู้อ่านนั้นแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ ตัวอย่างประชากรเป็นผู้ใหญ่ 10 คน 2 ใน 10 คนเป็นบัณฑิตสาขาจิตวิทยา และอีก 8 คนเป็นผู้ที่ประกอบอาชีพแล้ว ฐานะปานกลาง ก่อนการทดลองทุกคนได้รับการฝึกการแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ 10 นาที ผู้วิจัยเก็บข้อมูลโดยให้ตัวอย่างประชากรทุกคนแสดงการคิดเป็นถ้อยคำขณะทำความเข้าใจกับบทอ่าน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ บทอ่านจำนวน 6 บท 6 โวหาร บทหนึ่ง ๆ มีความยาวประมาณ 500 คำ ผลการวิจัยพบว่า เมื่อผู้อ่านหนบส่วนของบทอ่านที่เป็นปัญหา จะใช้กลวิธีการอ่าน 4 ชนิดหลัก ๆ คือ 1) การแทนที่คำหรือวลี

(restatement) 2) การย้อนกลับไปอ่านซ้ำ (backtracking) 3) การโยนหาความสัมพันธ์ (demanding relationships) 4) การกำหนดปัญหา (problem formulation) นอกจากนี้ยังมีกลวิธีการอ่านอื่น ๆ อีก ได้แก่ การทำนาย (prediction) การจินตนาการ (imagery) การระลึกถึงข้อมูลที่เกี่ยวข้อง (recall of related information)

เอลเลน บล็อก (Ellen Block 1986 : 463-494) ได้วิจัยโดยมีจุดมุ่งหมายที่จะศึกษากลวิธีการสร้างความเข้าใจในการอ่านของผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 กลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาที่ใช้ภาษาจีน หรือภาษาสเปน เป็นภาษาแม่ จำนวน 6 คน และนักศึกษาที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ จำนวน 3 คน ผู้วิจัยให้นักศึกษาทั้งหมดอ่านบทอ่านภาษาอังกฤษ 2 บท พร้อมแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ แล้วผู้วิจัยอัดเทปไว้ หลังจากนั้นจึงให้นักศึกษาเล่าเกี่ยวกับเนื้อหาของบทอ่านทั้งสอง และทำแบบสอบถามวัดความเข้าใจในการอ่านจำนวน 20 ข้อ ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูล โดยการถอดเทปและจัดกลุ่มการใช้กลวิธีการอ่าน ผลการวิเคราะห์พบว่า ผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศบางคนมีความสามารถในการอ่านใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา นอกจากนี้ยังไม่พบความแตกต่างของกลวิธีที่ใช้ในการอ่านระหว่างกลุ่มผู้อ่านที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ กับกลุ่มผู้อ่านที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง

เรจินา เอทเธล ไคไค (Regina Ethel Kaikai 1988 : 1747-A) ได้วิจัยโดยมีจุดมุ่งหมายที่จะศึกษากลวิธีการอ่านที่เกิดขึ้นในกระบวนการทำความเข้าใจกับบทอ่านของนักศึกษาแรกเข้า ผู้วิจัยต้องการค้นหาคำตอบของคำถามต่อไปนี้ 1) พฤติกรรมที่เกิดขึ้นในกระบวนการทำความเข้าใจกับบทอ่านของนักศึกษาแต่ละคนแตกต่างกันอย่างไร 2) นักศึกษาแต่ละคนมีรูปแบบการอ่านบทอ่านประวัติศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และภาษาอังกฤษเหมือนกัน

หรือไม่ 3) นักศึกษาแต่ละคนมองเห็นความยากของบทอ่านเหมือนกันหรือไม่ 4) ความแตกต่างของนักศึกษาแต่ละคนสามารถเสนออะไรให้ผู้สอนนำมาพัฒนาการสอนอ่าน ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาแรกเข้าจำนวน 12 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ บทอ่าน จำนวน 6-12 บทอ่าน วิชาประวัติศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และภาษาอังกฤษ ก่อนการทดลองนักศึกษาทุกคนได้รับการฝึกวิธีการแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ (think alouds) กับบทอ่านสั้น ๆ ที่มีใช้เครื่องมือในการวิจัยทีละประโยค อาจจะอ่านในใจหรืออ่านออกเสียงก็ได้ แต่ต้องพูดสิ่งที่ตนคิดขณะทำความเข้าใจกับบทอ่าน ผู้วิจัยบันทึกเหตุผลที่นักศึกษามุดเอาไว้ ข้อมูลที่นำมาวิเคราะห์จะเป็นกลวิธีที่นักศึกษาใช้ในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน และรูปแบบการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาแต่ละคนมีการใช้กลวิธีการทำความเข้าใจกับบทอ่านแตกต่างกัน นักศึกษาแต่ละคนมีรูปแบบการอ่านบทอ่านทั้ง 3 วิชาไม่ต่างกัน คะแนนจากแบบทดสอบไม่สัมพันธ์กับพฤติกรรมที่เกิดขึ้นขณะนักศึกษาทำความเข้าใจกับบทอ่าน กล่าวโดยสรุป นักศึกษาแรกเข้าแต่ละคนมีความแตกต่างในด้านพฤติกรรมการทำความเข้าใจกับบทอ่าน

จูดิธ เรสนิก (Judith Resnick 1991 : 488-A) ได้วิจัยโดยมีจุดมุ่งหมายที่จะศึกษากลวิธีการอ่านที่เกิดขึ้นในกระบวนการคิดของผู้อ่าน โดยให้ผู้อ่านแสดงการคิดเป็นถ้อยคำ ตัวอย่างประชากรคือ นักเรียนจำนวน 10 คน ที่เรียนวิชาการอ่านที่ Borough of Manhattan Community College เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ รูปภาพ 9 รูป และแบบฝึกหัด การแยกแยะประเภทบทอ่าน 7 แบบฝึกหัด ข้อมูลที่ได้จากการวิจัยคือ การแสดงการคิดเป็นถ้อยคำขณะทำแบบฝึกหัด วิเคราะห์ข้อมูลโดยดูละเอียดที่นักเรียนใช้ในการทำแบบฝึกหัดนั้น ๆ รวมทั้งความตระหนักในปัญหาที่เกิดขึ้นขณะทำความเข้าใจ ผลการวิเคราะห์พบว่า กลวิธีการอ่านที่พบมากที่สุดคือ กลวิธีการจัดกลุ่มแบบเรียงลำดับจำนวน (superordination grouping strategy) รองลงมาคือ กลวิธีการจัดกลุ่มแบบแยกใจความ (thematic grouping strategy) ส่วน กลวิธีทางภาษาด้านการรับรู้ (perceptible language

strategy) และ กลวิธีด้านหน้าที่ทางภาษา (functional language strategy) ถูกใช้เท่า ๆ กัน

ชาร์อน เบนจ์ เคลทเซียน (Sharon Bengé Kletzien 1991 : 67-86) ได้ทำวิจัยเรื่อง "การใช้กลวิธีการอ่านของผู้ที่มีความสามารถในการทำความเข้าใจกับบทอ่านอยู่ในเกณฑ์สูงและต่ำ เมื่อใช้บทอ่านที่มีความยากง่ายแตกต่างกัน" ตัวอย่างประชากรคือ นักเรียนระดับ 10 และระดับ 11 จำนวน 48 คน แบ่งเป็นกลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านสูง 24 คน และกลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านต่ำ 24 คน นักเรียนแต่ละคนจะต้องอ่านบทอ่านที่มีความยาวประมาณ 250 คำ จำนวน 3 บท โดยมีระดับความยากง่ายดังนี้คือ ระดับที่อ่านได้อย่างอิสระ (independent) ระดับที่ต้องมีการสอน (instructional) และระดับที่เกิดความสับสน (frustration) เพื่อความเหมาะสม นักเรียนกลุ่มต่ำจะได้อ่านบทอ่านที่ได้ปรับข้อความบางส่วนให้ง่ายขึ้น บทอ่านทั้งสามเป็นบทอ่านแบบโคลซ ซึ่งเว้นช่องว่างให้นักเรียนเติมคำทุก ๆ คำที่ 12 นักเรียนจะต้องแสดงกระบวนการคิดเป็นถ้อยคำ ในขณะที่อ่านและเติมคำ ผู้วิจัยนำคำอธิบายของนักเรียนนั้นมาวิเคราะห์หากกลวิธีการสร้างความเข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนใช้กลวิธีการใช้โครงสร้างทางไวยากรณ์ การย้อนกลับไปอ่านข้อความที่ผ่านมาแล้ว การอ่านข้อความที่อยู่ถัดไป การรู้จักโครงสร้างของบทอ่าน การนำความรู้เดิมมาโยงเข้ากับเหตุการณ์ในบทอ่าน การรู้จักใจความสำคัญ และการสรุปความจากการเดาอย่างมีเหตุผล และเมื่อเปรียบเทียบการใช้กลวิธีการอ่านระหว่างนักเรียนกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ เมื่ออ่านบทอ่านที่มีระดับความยากง่ายแตกต่างกันพบว่า ในการอ่านบทอ่านที่ง่าย นักเรียนกลุ่มสูง และกลุ่มต่ำใช้กลวิธีการอ่านเช่นเดียวกัน แต่เมื่อบทอ่านมีระดับยากขึ้น นักเรียนกลุ่มต่ำใช้กลวิธีการอ่านน้อยลง ในขณะที่นักเรียนกลุ่มสูงใช้กลวิธีการอ่านมากขึ้นและดีกว่านักเรียนกลุ่มต่ำ