บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การอ่านเป็นกิจกรรมที่สำคัญต่อมนุษย์โดยเฉพาะอย่างยิ่งในวัยศึกษาเล่าเรียน นักเรียนใช้เวลาส่วนใหญ่เพื่อจะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ทั้งในและนอกห้องเรียนโดยอาศัยการอ่านเป็นเครื่องมือในการศึกษา แต่ถึงแม้ว่านักเรียนจะใช้เวลาในการอ่านมากมายเพียงใดก็ตาม ก็ไม่ได้หมายความว่าทุกคนจะประสบความสำเร็จเหมือนกันหมด นักเรียนบางคนยังคงประสบปัญหาการอ่าน ทักษะการอ่านที่สำคัญอย่างเช่น การอ่านเพื่อความเข้าใจยังไม่ได้รับการพัฒนาไปเท่าที่ควร นักเรียนบางคนอ่านเรื่องไปโดยไม่เข้าใจความหมาย เนื้อเรื่องบางเรื่องก็ซับซ้อนจนยากที่เด็กจะเข้าใจ ปัญหาที่ตามคือนักเรียนเกิดความเบื่อหน่ายและขาดนิสัยรักการอ่านไปในที่สุด

ความเข้าใจเป็นทักษะที่ถือว่ามีความสำคัญและเป็นหัวใจของการอ่าน ถ้านักเรียนไม่สามารถเข้าใจความหมายของบทอ่าน นักเรียนจะไม่สามารถนำความรู้ที่ได้จากการอ่านไปใช้ให้เกิดประโยชน์ได้ ซึ่งก็เท่ากับว่าการอ่านนั้นไม่บรรลุผล ดังนั้นทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจจึงเป็นจุดมุ่งหมายสำคัญที่นักจิตวิทยาที่ศึกษาเกี่ยวกับการอ่าน ตลอดจนนักวิจัยเกี่ยวกับการเรียนการสอนสนใจที่จะศึกษากันมาก ในบรรดาแนวคิดที่นำมาเป็นพื้นฐานในการศึกษาวิจัยนั้น แนวคิดหนึ่งที่ได้รับการพัฒนาเมื่อไม่นานมานี้ และได้รับความสนใจในการนำมาใช้อธิบายปรากฏการณ์เกี่ยวกับการอ่านได้อย่างมากคือ แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับกลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญา (Metacognitive Theory) ซึ่งหมายถึงความรู้ (Knowledge) และการควบคุม (Control) ปัญญา ตลอดจนกิจกรรมทางด้านการเรียนรู้ของตนเอง รวมทั้งการอ่าน (Cross and Paris 1987 : 131)

สำหรับการอ่านนั้น ความรู้ดังกล่าวหมายถึงความรู้เกี่ยวกับกลวิธีการอ่านและรู้ถึงสิ่งต่าง ๆ ที่มีอิทธิพลต่อการอ่าน รู้ว่าจะใช้กลวิธีการอ่านอย่างไรและเมื่อใด ส่วนการควบคุมหมายถึงทักษะต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการประเมินงานและความสามารถของตนเอง การวางแผนที่จะเลือกใช้กลวิธีเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของงาน และการตรวจสอบความเข้าใจของตนเองในระหว่างการอ่าน จากการตรวจสอบกลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญาของนักจิตวิทยาปัญญานิยม พบความแตกต่างในเรื่องอายุและความสามารถในการอ่าน (Myers and Paris 1978) กล่าวคือเด็กโต

หรือผู้ที่มีความสามารถในการอ่านมักจะรายงานว่าได้ใช้กลวิธีขณะที่อ่าน นอกจากนั้นยังตรวจสอบความเข้าใจของตนเองในระหว่างการอ่านอยู่ตลอดเวลา เช่น ตั้งคำถามถามตนเอง และถ้าพบคำหรือข้อความที่ไม่เข้าใจ ก็พยายามหากลวิธีต่าง ๆ มาช่วยแก้ปัญหา เช่น การซักถามผู้รู้ หรือการเปิดพจนานุกรมเพื่อหาคำตอบ ตรงกันข้ามกับเด็กเล็กและผู้ด้อยความสามารถในการอ่านที่รายงานว่าไม่ได้กลวิธีที่จะช่วยแก้ปัญหาการอ่าน หรือช่วยให้เกิดความเข้าใจในการอ่าน นักจิตวิทยาปัญญานิยมกล่าวว่าปัญหาความเข้าใจส่วนใหญ่มีสาเหตุมาจากความบกพร่องของกลไกการควบคุมกระบวนการอ่าน ที่เด็กไม่สามารถใช้กลไกดังกล่าวนี้ในระหว่างการอ่าน ทำให้เด็กอ่านเรื่องโดยไม่เข้าใจความหมาย อย่างไรก็ตาม ความบกพร่องดังกล่าวนี้ก็สามารถพัฒนาได้ด้วยการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมให้กับเด็ก

จากการทบทวนวรรณคดีที่เกี่ยวข้องกับการฝึกทักษะเกี่ยวกับกลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญาที่ประสบผลสำเร็จ มักจะประกอบด้วยการฝึก 3 ประเภทคือ

1. การฝึกกลวิธีการอ่าน (Skill training)

2. การฝึกทักษะในการตรวจสอบและการควบคุมการอ่าน (Self - regulate training)

3. การฝึกโดยให้ความรู้เกี่ยวกับความสำคัญของการฝึก การทราบผลของกิจกรรมการฝึก และประโยชน์ของที่ได้รับจากการฝึก (Awareness training)

สำหรับการฝึกทักษะในการควบคุมกระบวนการอ่านให้กับเด็กที่ด้อยความสามารถในการอ่านนั้น บราวด์ และ เดย์ (Brow and Day 1986 : 1063) กล่าวว่า การอภิปรายเกี่ยวกับประโยชน์ของกลวิธีการอ่าน หรือการฝึกกลวิธีการอ่านอย่างเดียว มีประสิทธิภาพน้อยกว่าการฝึกด้วยการชี้แนะ (guide practice) ซึ่งจะช่วยสร้างเสริมการควบคุมกระบวนการอ่านและกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับความเข้าใจในการอ่านได้มากกว่า

ในบรรดาเทคนิคต่าง ๆ ที่นำมาใช้ในการฝึกควบคุมกระบวนการอ่านนั้น เทคนิคหนึ่งที่มีประสิทธิภาพในการช่วยให้เด็กที่มีปัญหาในการอ่าน ได้เรียนรู้ที่จะตระหนักถึงอุปสรรคของความเข้าใจและใช้กลวิธีการอ่านมาแก้ปัญหาความไม่เข้าใจที่เกิดขึ้นระหว่างการอ่าน คือ เทคนิคการแลกเปลี่ยนบทบาท (Reciprocal) โดยครูจะสอนกลวิธีในการอ่าน 4 กลวิธี คือ การสรุปความ (Summarizing) การตั้งคำถาม (Questioning) การทำความเข้าใจให้ชัดเจน (Clarifying) และการคาดคะเนเหตุการณ์ (Predicting) ด้วยการสนทนาระหว่างครูกับนักเรียน ซึ่งถือว่าเป็นหัวใจสำคัญที่สุดของการฝึก เทคนิคดังกล่าวนี้สรุปได้ว่า

การเรียนการสอนอ่านที่มีประสิทธิภาพจะต้องช่วยให้เด็กที่ขาดทักษะการอ่านปฏิบัติได้เช่นเดียวกับผู้เชี่ยวชาญในการอ่าน ดังนั้นในระยะแรกของการฝึกครูจึงเป็นตัวแบบให้เด็กเรียนรู้บทบาทของครู พร้อมทั้งอธิบายขั้นตอนในการฝึก ตลอดจนให้เหตุผลของการใช้กลวิธีในการอ่านอย่างเป็นระบบว่าจะใช้กลวิธีนั้นเมื่อไรและอย่างไร หลังจากนั้นครูใช้กลวิธีอ่านทั้ง 4 กลวิธีในการทำความเข้าใจบทอ่าน ต่อมาจึงมีการสับเปลี่ยนบทบาทให้นักเรียนแสดงเป็นครูบ้าง ในช่วงนี้ครูจะค่อย ๆ ลดบทบาทของการให้ความช่วยเหลือแนะนำ และให้เด็กแสดงบทบาทของการเป็นครูและเป็นผู้นำการใช้กลวิธีการอ่านทั้ง 4 กลวิธี อย่างไรก็ตามในระหว่างที่เด็กฝึก ครูจะยังคงทำหน้าที่เป็นผู้สังเกตุการณ์และคอยช่วยเหลือแนะนำตลอดเวลา โดยคำนึงถึงช่วงพัฒนาการของเด็ก (Zone of proximal development) ซึ่งเป็นช่วงที่เด็กไม่สามารถแก้ไขปัญหาได้ตามลำพังหรือด้วยตนเอง แต่จะทำได้หากผู้ใหญ่ให้คำแนะนำหรือทำร่วมกับเพื่อนที่ทำได้ เมื่อเด็กสามารถปฏิบัติได้เช่นเดียวกับผู้เชี่ยวชาญหรือเพื่อนที่ทำได้ การให้ความช่วยเหลือแนะนำต่าง ๆ ก็จะลดลง นอกจากนั้นแล้วการแลกเปลี่ยนบทบาทยังเปิดโอกาสให้เด็กมีส่วนร่วมในการฝึกอ่านบทอ่านด้วยกัน ตลอดจนตรวจสอบความเข้าใจซึ่งกันและกัน ซึ่งสามารถทำให้เข้าใจบทอ่านได้ดีขึ้น กลวิธีการอ่านตลอดจนขั้นตอนต่างๆ ที่เกิดขึ้นในระหว่างการฝึกแลกเปลี่ยนบทบาท ช่วยให้เด็กสามารถควบคุมกระบวนการอ่านและใช้กลวิธีวิธีที่จะช่วยให้เกิดความเข้าใจในการอ่านได้อย่างมีประสิทธิภาพ จากงานศึกษาวิจัยของพาลินซาร์ และบราวด์ (Palincsar and Brown 1984) ในการนำเทคนิคการแลกเปลี่ยนบทบาทมาใช้ฝึกนักเรียนที่ด้อยความสามารถในการอ่านพบว่า ผลของการฝึกช่วยพัฒนาความสามารถในการใช้กลวิธีการอ่านของเด็ก และช่วยให้ความสามารถในการอ่านเข้าใจความหลังจากได้รับการฝึกของเด็กเพิ่มขึ้น นอกจากนั้นผลของการฝึกยังก่อให้เกิดความคงทนในการเรียนรู้อีกด้วย ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจที่จะนำเทคนิคดังกล่าว มาใช้ฝึกนักเรียนที่ด้อยความสามารถในการอ่าน ของโรงเรียนเจ้าพระยาวิทยาคม เพื่อช่วยให้นักเรียนดังกล่าวพัฒนาความสามารถในการอ่านเข้าใจความ อันจะเกิดประโยชน์ต่อการอ่านและการเรียนของนักเรียนต่อไปอีกด้วย

แนวคิด ทฤษฎีที่ใช้ในการวิจัย และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ความเข้าใจในการอ่าน (Reading Comprehension)

การอ่านเป็นกิจกรรมที่ต้องอาศัยทักษะทางปัญญามากมาย เพื่อที่จะอ่านด้วยความเข้าใจและเรียนรู้เรื่องราวต่าง ๆ กระบวนการอ่านนั้นไม่สามารถสังเกตเห็นได้โดยตรง ผู้เรียนรู้วิธีการอ่านต้องอาศัยการอนุมานจากความสามารถที่ผู้อ่านแสดงออกเพื่อเข้าใจกระบวนการอ่าน

ตามทัศนะของ กูดแมน (Goodman 1976 :127) กล่าวว่า การอ่านเป็นกระบวนการที่เน้นความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับความคิด และระหว่างผู้อ่านกับตัวอักษรกล่าวคือ การอ่านเป็นกระบวนการที่ผู้อ่านจะต้องใช้ความคิดและอาศัยการเดาความหมายด้วยการใช้ประสบการณ์เดิมเข้ามาช่วยเพื่อให้เข้าใจข้อความที่อ่าน

ส่วนความเข้าใจในการอ่านนั้น รูเมลฮาร์ท (Rumelhart 1977 :268) ได้ให้คำจำกัดความของความเข้าใจในการอ่านว่าเป็นกระบวนการของการเลือกและทดสอบโครงสร้างความรู้กับสถานการณ์ต่าง ๆ เพื่อทำให้เกิดความเข้าใจ กล่าวคือ โครงสร้างความรู้เดิมช่วยทำให้ผู้อ่านเข้าใจโครงร่างของเรื่อง ซึ่งจะทำให้ผู้อ่านเข้าใจรายละเอียดต่อไป

แนวคิดดังกล่าวนี้ สรุปความเข้าใจในการอ่านว่า ความเข้าใจในการอ่านเป็นกระบวนการทดสอบสมมติฐาน หรือเป็นประบวนการสร้างโครงสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นในระหว่างการอ่าน ผู้อ่านมักจะตั้งสมมติฐานเพื่อแปลความหมายข้อความที่อ่านให้สมเหตุสมผลที่สุด และจะทดสอบสมมติฐานด้วยข้อมูลต่าง ๆ ที่ได้รับมา ในระหว่างนี้ถ้าผู้อ่านได้รับข้อมูลใหม่เพิ่มเข้ามาอีก ผู้อ่านก็จะแก้ไขและปรับสมมติฐานใหม่ ถ้ากระบวนการทดสอบสมมติฐานเหล่านี้ไม่ประสบผลสำเร็จ ความเข้าใจในการอ่านก็จะไม่เกิดขึ้น

ในเรื่องเดียวกันนี้ กูดแมน (Goodman (1976:483)) ยังกล่าวอีกว่าผู้อ่านจะทดสอบสมมติฐานเพื่อที่จะแปลความหมายด้วยการถามตนเองบ่อยครั้งว่า ตนเองอ่านได้ความหมายหรือไม่ ผู้อ่านมักจะควบคุมกระบวนการอ่านของตนเองอยู่อย่างสม่ำเสมอ เพื่อจะได้ทราบข้อผิดพลาดต่าง ๆ และเมื่อมีความจำเป็นก็จะพยายามรวบรวมข้อมูลจากสิ่งชี้แนะต่าง ๆ เพื่อให้เข้าใจความหมายมากขึ้น

การเข้าใจเป็นองค์ประกอบอย่างหนึ่งของกระบวนการอ่านที่ซับซ้อน และมีความสำคัญมากที่สุด การศึกษากระบวนการของความเข้าใจโดยตรง ยังไม่สามารถอธิบายกระบวนการ

ดังกล่าวได้ชัดเจน นอกจากสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงความเข้าใจ เช่น การตอบคำถาม ดังนั้นนิยามความหมายของความเข้าใจในการอ่านจึงมักกล่าวถึงพฤติกรรมของความเข้าใจ เช่น องค์ประกอบพื้นฐานของการอ่านที่จะทำให้ผู้อ่านเข้าใจเนื้อเรื่อง ซึ่ง บอนด์และทิงเกอร์ (Bond and Tinker 1957 : 235) กล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่านต้องอาศัยพื้นฐานความเข้าใจตั้งแต่สิ่งย่อยไปจนถึงความเข้าใจโดยรวม พื้นฐานเหล่านี้ได้แก่

1. ความเข้าใจความหมายของคำ (Word Meaning)
2. ความเข้าใจเป็นหน่วยความคิด (Thought Units)
3. ความเข้าใจประโยค (Sentence Comprehension)
4. ความเข้าใจอนุเฉท (Paragraph Comprehension)
5. ความเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างอนุเฉท (Comprehension of Larger Units)

เมื่อผู้อ่านมองเห็นความสัมพันธ์ของข้อความแต่ละตอนหรืออนุเฉทแล้ว ผู้อ่านจะเข้าใจเนื้อเรื่องได้โดยตลอด

นอกจากนั้น ชวาล แพรัตกุล (2520 : 134) ได้ให้ความหมายของความเข้าใจในด้านของคุณสมบัติของผู้อ่านที่มีประสิทธิภาพ โดยกล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่านเป็นความสามารถผสมและขยายความรู้ความจำให้ไกลออกไปอย่างสมเหตุสมผล ซึ่งประกอบด้วยคุณสมบัติ 4 ประการ คือ

1. รู้ความหมายและรายละเอียดปลีกย่อยของเรื่องนั้นมาก่อน
2. รู้ความสัมพันธ์ระหว่างความรู้ย่อยเหล่านั้น
3. สามารถดัดแปลงความรู้และอธิบายได้ด้วยภาษาของตนเอง
4. สามารถนำความรู้ที่มีอยู่ก่อนแล้วนำไปใช้ในสถานการณ์ที่แปลกออกไป

จะเห็นได้ว่าการอธิบายความหมายของความเข้าใจในการอ่านจะแตกต่างกัน โดยความหมายแรกจะอธิบายความเข้าใจในลักษณะย่อยไปหาส่วนรวม ส่วนความหมายหลังจะอธิบายความเข้าใจในระดับรวม

ในเรื่องของพฤติกรรมที่แสดงออกซึ่งความเข้าใจนั้น ผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่านมักจะอาศัยเทียบเคียงจากสาระบบ จำแนกจุดมุ่งหมายทางการศึกษา (Taxonomy of Educational Objective) ของบลูม (Bloom 1956) ทั้ง 6 ขั้น คือ ความรู้ ความเข้าใจ การประยุกต์

การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ การประเมิน โดยเฉพาะขั้นความเข้าใจ ประกอบด้วยพฤติกรรม 3 แบบ คือ

การแปลความ (Translation) คือความสามารถแปลความหมายของสิ่งต่าง ๆ ทั้งที่ปรากฏโดยตรงหรือความหมายโดยนัยได้

การตีความ (Interpretation) คือ ความสามารถเข้าใจความคิดที่ผู้เขียนไม่ได้บอกไว้อย่างชัดเจน หรือมีความหมายโดยนัยออกมาเป็นความคิดของตนเองได้

การขยายความ (Extrapolation) คือความสามารถขยายความของเรื่องให้ไกลไปจากสภาพข้อเท็จจริงเดิม

การจำแนกพฤติกรรมความเข้าใจที่รู้จักกันแพร่หลาย คืองานของแบเรทท์ (Barrett 1972 อ้างถึงใน ศิริรัตน์ นิละคุปต์ 2526 :10-22)ได้แบ่งการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นทักษะที่สำคัญ 4 ระดับ พร้อมทั้งระบุตัวอย่างของงาน จัดเรียงกันจากง่ายไปหายาก ได้แก่

1. การจำหรือการระลึกตามตัวอักษร (Literal Recognition or Recall) ความเข้าใจตามตัวอักษร (Literal Comprehension) เกิดขึ้นเมื่อผู้อ่านสามารถจำหรือระลึกถึงความคิด ข้อความและสิ่งของที่เกิดขึ้น ซึ่งกล่าวไว้อย่างชัดเจนในเรื่องที่ตนอ่าน ตัวอย่างของงานที่เกี่ยวกับการจำได้ (Recognition task) ได้แก่ การให้นักเรียนหาข้อความที่ปรากฏชัดเจนในเรื่องที่ตนอ่าน หรือในแบบฝึกหัดซึ่งใช้เนื้อความจากเรื่องที่อ่านโดยไม่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างใดเลย ส่วนงานที่เกี่ยวกับการระลึกได้ (Recall task) ได้แก่การให้ผู้เรียนตอบคำถามโดยอาศัยความจำหลังจากอ่านเนื้อเรื่องจบเรียบร้อยแล้ว จะเห็นได้ว่างานของความเข้าใจในระดับนี้จะถูกนำไปใช้ในการสอนมาก แต่ก็จะเป็นพื้นฐานสำหรับความสามารถที่จะนำไปใช้กับงานอื่น

2. การอนุมาน (Inference) เป็นความสามารถในการสังเคราะห์เนื้อหาในเรื่องและความรู้ส่วนตัว ซึ่งจะมีการคิดและการจินตนาการเป็นพื้นฐานของการเดา การเดาหรือสมมติฐานที่ได้มานี้ อาจจะมาจากพื้นฐานความรู้เดิม หรือความคิดสร้างสรรค์ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับลักษณะของเรื่อง ถ้าเป็นเรื่องเชิงพรรณนา มักอาศัยการเดา อย่างไรก็ตามการอนุมานจะขึ้นอยู่กับจุดมุ่งหมายของการอ่านและคำถามของผู้สอน ที่ต้องการให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิดและจินตนาการที่นอกเหนือไปจากข้อความที่ปรากฏบนหน้ากระดาษ

3. การประเมิน (Evaluation) หมายถึงการที่ผู้เรียนสามารถตัดสินเรื่องที่อ่านโดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์ภายนอก (External Criteria) เช่น ข้อความที่ได้รับการบอกเล่า

จากครู ผู้เชี่ยวชาญ หรือจากข้อเขียนที่มาจากแหล่งอ้างอิงที่มีการยอมรับ นอกจากนั้นยังมีการเปรียบเทียบกับเกณฑ์ภายใน (Internal Criteria) เช่น ประสบการณ์ของผู้อ่าน ความรู้หรือมาตรฐานเกี่ยวกับเรื่องที่นำมาพิจารณา การประเมินนั้นต้องการให้ผู้เรียนตัดสินเนื้อหาที่ตนเองอ่าน ซึ่งจะต้องเป็นไปในแนวของความถูกต้อง การยอมรับ คุณค่าของความต้องการ ความเหมาะสม ความจริง และโอกาสที่จะเกิดขึ้น

4. ความนิยม (Appreciation) หมายถึงการเข้าใจเทคนิค รูปแบบ และโครงสร้างทางวรรณกรรมของผู้เขียน ที่ใช้เป็นเครื่องกระตุ้นให้ผู้อ่านเกิดการตอบสนองทางอารมณ์ ซึ่งผู้อ่านจะต้องมีความสามารถทางด้านอนุมาน และประเมินด้วย จุดสำคัญอยู่ที่การกระตุ้นให้ผู้อ่านมีความรู้สึกคล้อยตามผู้เขียน ดังนั้นความนิยมจึงครอบคลุมความรู้และการตอบสนองต่อศิลปะในการกำหนดเรื่อง สถานที่ เหตุการณ์ และบุคคล

มิลเลอร์(Miller 1977 : 7-8)ได้แบ่งระดับของความเข้าใจไว้ 4 ระดับ ซึ่งมีลักษณะใกล้เคียงกันกับที่แบเรทท์กล่าวไว้ ดังนี้คือ

1. ระดับความเข้าใจตามตัวอักษรหรือข้อเท็จจริง(Literal or Factual Comprehension) ประกอบด้วยความสามารถในการตอบคำถามที่ผู้อ่านสามารถค้นพบรายละเอียดได้จากเนื้อเรื่องที่อ่าน

2. ระดับความเข้าในแบบตีความหรือสรุปลงความเห็น (Interpretation or Inferencial Comprehension) เป็นการคิดที่แสดงออกโดยการตีความ การหาข้อสรุป ขยาย และทำนายสิ่งที่จะเกิดขึ้นตามมา

3. ระดับการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Reading) เป็นการประเมินหรือตัดสินสิ่งที่อ่านด้วยเกณฑ์ที่ผู้อ่านกำหนดขึ้นโดยอาศัยประสบการณ์เดิม เทียบได้กับวัตถุประสงค์ทางการศึกษา ในระดับประเมินผล

4. ระดับการอ่านอย่างสร้างสรรค์ (Creative Reading) เป็นการอ่านที่สามารถนำสิ่งที่ได้จากการอ่านไปประยุกต์ใช้กับชีวิตประจำวัน จึงมีชื่อเรียกอีกอย่างว่าการอ่านประยุกต์ (Applied Reading) หรือการอ่านอย่างบูรณาการ (Integrative Reading)

นอกจากนี้แล้ว มณีรัตน์ สุกโชติรัตน์ (2532) ได้จำแนกระดับของการอ่านเพื่อความเข้าใจไว้เป็น 3 ระดับคือ

1. การอ่านตามตัวอักษร (Literal Reading) ประกอบด้วยทักษะย่อย 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) และการเก็บรายละเอียด (getting important details)

1.5 การหาความเป็นจริงจากเรื่อง (recognizing facts)

1.6 การดำเนินตามคำสั่งหรือทิศทาง (following direetions)

1.7 การเรียงลำดับเหตุการณ์ (detecting the sequence)

1.8 การเปรียบเทียบ (Making comparisons)

1.9 การเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุและผล (understanding cause and effect relationship)

1.10 การชี้อุปนิสัยของบุคคลในเรื่อง (identifying charactertraits)

2. การอ่านตีความ (Interpretative Reading) ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้

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 sequence)

2.8 การเปรียบเทียบ (making comparisons)

2.9 การเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุและผล (understanding cause and effect relationship)

2.10 การชี้อุปนิสัยของบุคคลในเรื่อง (identifying character traits)

3. การอ่านโดยใช้วิจารณญาณ (Critical reading) ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้

3.1 การแยกความเป็นจริงกับความคิดเห็น (differentiating facts and opinions)

3.2 การแยกเนื้อเรื่องที่เป็นจริงออกจากเรื่องที่เพ้อฝัน (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 การพิจารณาความเหมาะสมและคุณค่า และการยอมรับสิ่งที่อ่าน (judging adequacy worth of acceptability)

3.7 การชี้วัตถุประสงค์ของผู้แต่ง (identifying author's purpose)

กลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญา (Metacognition)

ฟลาเวล (Flavell 1978) ได้ให้คำจำกัดความของกลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญาว่า เป็นความรู้ (Knowledge) ที่บุคคลมีต่อกิจกรรมทางปัญญาและการควบคุมกิจกรรมทางปัญญา

เบเกอร์ และ บราวด์ (Baker and Brown 1984 : 353 - 354) ได้พยายามทำให้ คำจำกัดความของฟลาเวลชัดเจนขึ้น โดยล่าวว่า กลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญาประกอบด้วยกิจกรรม 2 กิจกรรม คือ ความรู้เกี่ยวกับปัญญา (knowledge about cognition) และการควบคุมกระบวนการทางปัญญา (regulation about cognition)

กิจกรรมที่เกี่ยวกับความรู้ทางปัญญานั้น จะเกี่ยวข้องความรู้ที่บุคคลมีต่อปัญญาของตนเอง ความรู้เกี่ยวกับความสอดคล้องกันระหว่างบุคคลในฐานะที่เป็นผู้เรียนและสถานการณ์การเรียนรู้ ตัวอย่างเช่น บุคคลรู้วาการอ่านข้อความที่ได้เรียบเรียงมาแล้วอย่างดี ง่ายกว่าอ่านข้อความที่วกวนสับสน หรือรู้ว่าข้อความที่คุ้นเคย ทำให้อ่านรู้เรื่องง่ายกว่าข้อความที่ไม่เคยพบมาก่อน

ความสามารถในการสะท้อนให้เห็นถึงกระบวนการทางปัญญาของตนเอง ความตระหนักในกิจกรรมของตนเองในขณะที่อ่าน ตลอดจนความพยายามที่จะแก้ปัญหาการอ่านเหล่านี้ ล้วนเป็นทักษะที่พัฒนาและนำมาใช้โดยผู้เรียนที่มีความกระตือรือร้น (active learner) เบเกอร์ และ บราวด์ กล่าวต่อไปอีกว่า ถ้าเด็กมีความตระหนักในสิ่งเหล่านี้ ก็สามารถจะใช้กระบวนการดังกล่าวนี้เผชิญกับสถานการณ์ต่าง ๆ ได้มากขึ้น แต่ถ้าเด็กขาดความตระหนักถึงความจำกัดของตนเองในฐานะที่เป็นผู้เรียน หรือขาดความรู้เกี่ยวกับงานแล้ว เป็นการยากที่เด็กจะป้องกันตนเองให้พ้นจากสภาพปัญหาต่าง ๆ ได้

ส่วนกิจกรรมที่เกี่ยวกับการควบคุมกระบวนการทางปัญญานั้น เป็นกลไกที่ผู้เรียนที่มีความกระตือรือร้นใช้ในระหว่างการแก้ปัญหา ซึ่งได้แก่ กิจกรรมในการตรวจสอบ (checking) ผลของความพยายามในการแก้ปัญหา การวางแผน (planning) ขั้นตอนที่จะดำเนินการต่อไป การควบคุม (monitoring) การอ่าน การทดสอบ (testing) การทบทวน (revising) และการประเมินผล (evaluation) การเรียนโดยปกติแล้วผู้ใหญ่หรือเด็กที่โตกว่าจะใช้กิจกรรมเหล่านี้ในระหว่างการแก้ปัญหา ส่วนเด็กเล็กมักจะไม่ใช้กิจกรรมเหล่านี้ในการแก้ปัญหา หรือจะใช้ก็ต่อเมื่อเผชิญกับปัญหาที่ง่าย แต่ถ้าเป็นปัญหาที่ยากเกินความสามารถก็จะล้มเลิกที่จะใช้กิจกรรมดังกล่าว

นอกจากกิจกรรมทั้งสองกิจกรรมที่กล่าวมาแล้ว ยังมีกิจกรรมอีกอย่างหนึ่งที่นักจิตวิทยาที่ศึกษาเกี่ยวกับกลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญาให้ความสนใจอย่างมาก คือ กิจกรรมที่เกี่ยวกับพัฒนาการและการใช้กลวิธีการอ่าน (strateies)

เบเกอร์ และ บราวด์ (1984 : 354) ยังได้กล่าวถึงทักษะที่เกี่ยวข้องกับกลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญาซึ่งเกี่ยวข้องกับการอ่านว่า ประกอบด้วยทักษะต่อไปนี้ คือ

1. การทำให้เป้าหมายของการอ่านชัดเจน
2. การระบุถึงข้อมูลที่มีความสำคัญ
3. การใส่ใจข้อความที่สำคัญมากกว่ารายละเอียด
4. การควบคุมกระบวนการอ่าน
5. การตั้งคำถามตนเองเพื่อตรวจสอบว่าบรรลุเป้าหมายในการอ่านหรือยัง
6. การแก้ไขเมื่อพบว่ามีความเข้าใจผิดพลาด

เบเกอร์ และ บราวด์ ยังได้กล่าวต่อไปอีกว่า แนวคิดดังกล่าวนี้ไม่ใช่สิ่งใหม่ ได้มีผู้กล่าวถึงกิจกรรมเหล่านี้มานานแล้ว เช่น ดิวอี้ (Dewey 1910) และ ธอร์นไดค์ (Thorndike 1917) นักจิตวิทยาเหล่านี้ตระหนักดีว่า การอ่านเป็นกิจกรรมที่เกี่ยวกับการวางแผนการตรวจสอบ และการประเมิน

นอกจากนั้นแล้ว ครอส และ แพรีส (Gross and Paris 1987 : 131-132) ยังได้กล่าวถึงกลไกควบคุมกระบวนการอ่านว่า เป็นความรู้และการควบคุมที่บุคคลมีต่อปัญญา และกิจกรรมทางการเรียนรู้ของตนเอง รวมทั้งการอ่าน ซึ่งประกอบด้วยกิจกรรมทางปัญญา 2 กิจกรรม คือ การประเมินความรู้เกี่ยวกับปัญญาของตนเอง (Self-appraised knowledge about cognition) และการจัดการปัญญาของตนเอง (Self-management of one's thinking)

ในเรื่องของความรู้เกี่ยวกับปัญญานั้น แพรีสและ คณะ (Paris et.al 1983) ได้เสนอความรู้เกี่ยวกับปัญญา 3 ประการ ซึ่งมีความสำคัญในการช่วยให้เด็กใช้กลวิธีการอ่านอย่างมีประสิทธิภาพ ได้แก่

1. ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการอ่าน (Declarative knowledge) ซึ่งรวมถึงความเข้าใจว่าองค์ประกอบอะไร (What) ที่มีอิทธิพลต่อการอ่าน

2. ความรู้เกี่ยวกับวิธีการ (Procedural knowledge) คือรู้ว่าจะใช้กลวิธีการอ่านอย่างมีประสิทธิภาพได้อย่างไร (how) นั่นคือรู้ถึงวิธีการใช้กลวิธีการอ่าน

3. ความรู้เกี่ยวกับเงื่อนไข (Conditional knowledge) คือรู้ว่า เมื่อไร (When) จะใช้กลวิธีการอ่าน และทำไม (Why) กลวิธีการอ่านนั้นจึงมีประโยชน์ต่อความเข้าใจ

ส่วนกิจกรรมในการจัดการปัญญาของตนเองนั้น ได้รวมทักษะทางปัญญาหลายทักษะเข้าไว้ด้วยกัน ได้แก่ ทักษะการประเมิน (evaluation) ทักษะการวางแผน (planning) และทักษะการควบคุม (regulation)

ในบริบทของการอ่าน การประเมิน หมายถึง การวิเคราะห์คุณลักษณะของงานและความสามารถของบุคคลที่จะมีผลต่อความเข้าใจ

ส่วนการวางแผน หมายถึง การวางแผนที่จะเลือกกลวิธีที่จะทำให้บรรลุเป้าหมายที่ได้วางไว้

และการควบคุม หมายถึง การควบคุมกระบวนการอ่าน การทบทวนตนเองในระหว่างการอ่านว่าบรรลุเป้าหมายที่วางไว้หรือไม่

กล่าวโดยสรุปก็คือ กลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญา เป็นความรู้และทักษะที่มีความซับซ้อน ประกอบด้วยความรู้เกี่ยวกับกลวิธีการอ่าน ความรู้เกี่ยวกับการใช้กลวิธีในการอ่าน และความรู้เกี่ยวกับเงื่อนไขในการใช้กลวิธีในการอ่าน นอกจากนั้นยังรวมถึงทักษะในการประเมิน การวางแผน และการควบคุมความคิดของตนเองในระหว่างการอ่านด้วย

นักจิตวิทยาที่ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับกลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญาได้ตรวจสอบกลไกดังกล่าว (Myers and Paris 1978) พบว่า ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านดีมักจะตระหนักถึงความสำคัญของทักษะที่กล่าวมาแล้ว นอกจากนั้นยังเป็นผู้ที่มีความสามารถในการใช้ทักษะเหล่านี้เพื่อตรวจสอบว่า เขาเข้าใจอะไร หรือเข้าใจอย่างไร นั่นคือ ความสามารถในการใช้กลไกควบคุมตนเอง (Self regulation machanisms)ที่เกี่ยวข้องกับการอ่านอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งประกอบด้วย การควบคุมกระบวนการอ่าน (Comprehension Monitoring) คือกลไกที่ช่วยให้ผู้อ่านตัดสินความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน ซึ่งนับว่ามีบทบาทในการพัฒนาความเข้าใจในการอ่านอย่างมาก

การควบคุมกระบวนการอ่าน (Comprehension Monitoring)

การควบคุมกระบวนการอ่าน เป็นกลไกที่มีความสำคัญมากสำหรับการอ่าน ทั้งนี้เพราะกลไกดังกล่าวเป็นเครื่องมือวัดความก้าวหน้าในการอ่าน และเป็นสัญญาณที่แสดงให้เห็นถึงความเข้าใจที่คลาดเคลื่อน การควบคุมกระบวนการอ่าน เป็นการเชื่อมโยงจุดมุ่งหมายในการอ่านความก้าวหน้าตลอดจนพฤติกรรมการอ่านเข้าด้วยกัน ดังนั้นในบางทัศนะ เช่น แพรีส (Paris 1981 : 5) จึงมองการอ่านว่าเป็นวิธี-เป้าหมาย (Mean-Goal) ในการแก้ปัญหา การควบคุมกระบวนการอ่าน ประกอบด้วยกิจกรรม 3 กิจกรรม คือ

1. การประเมิน (evaluation) เป็นการตรวจสอบความเข้าใจของตนเองในขณะที่อ่าน ผู้อ่านจะต้องเตรียมคำตอบสำหรับคำถามที่ตั้งไว้ในใจ เช่น "ฉันเข้าใจคำนี้หรือไม่" ถ้าคำตอบที่ได้เป็นไปในทางลบหรือ ผู้อ่านไม่เข้าใจคำ ๆ นั้น ผู้อ่านก็จะต้องวางแผนเพื่อแก้ปัญหาความไม่เข้าใจเสียใหม่

2. การวางแผน (planning) เป็นกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการสรรหา การเลือกกลวิธีที่เหมาะสมมาช่วยแก้ปัญหาในการอ่าน

3. การควบคุม (regulation) เป็นการทบทวนกิจกรรมที่ปฏิบัติไปในระหว่างการอ่านว่าบรรลุเป้าหมายที่ต้องการหรือไม่ ถือว่าเป็นการตรวจสอบประสิทธิภาพในการทำงาน

ในการตรวจสอบการทำงานของกลไกการควบคุมกระบวนการอ่านของนักจิตวิทยาปัญญานิยม พบความแตกต่างของพฤติกรรมการอ่านในเด็กที่มีความสามารถในการอ่าน และเด็กที่ด้อยความสามารถในการอ่านหรือเด็กเล็ก ข้อมูลแรกที่ปรากฏชัดเจนว่า ผู้ที่ด้อยความสามารถในการอ่านและเด็กเล็กมีความบกพร่องทางกลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญาได้มาจากการสัมภาษณ์เด็กในเรื่องความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการอ่านพบว่า เด็กเล็กมีความตระหนักว่าต้องพยายามอ่านให้เข้าใจ เด็กขาดความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างทางภาษา จุดประสงค์ของการอ่าน และกลวิธีในการแก้ปัญหาการอ่าน ส่วนเด็กที่โตกว่าจะตระหนักถึงกลวิธีที่จะนำมาใช้แก้ปัญหาการอ่าน หรือช่วยให้เข้าใจคำหรือประโยค เด็กบางคนรายงานว่าได้พจนานุกรม ถามผู้รู้ หรือผู้อ่านซ้ำอีกครั้งเพื่อทำความเข้าใจเนื้อหาที่อ่าน

ส่วนผู้ที่มีความสามารถในการอ่านหรือผู้เชี่ยวชาญ จะใช้กลไกการควบคุมกระบวนการอ่าน แตกต่างจากผู้ที่ด้อยความสามารถในการอ่าน

บราวด์ (Brown 1980) ได้จำแนกให้เห็นสภาวะการอ่านที่เป็นไปโดยอัตโนมัติและสภาวะการอ่านเมื่อเกิดความขัดแย้ง โดยกล่าวว่า ในสภาวะปกติผู้เชี่ยวชาญจะใช้กลไก

เหล่านี้โดยอัตโนมัติ เมื่อการใช้กลไกเป็นไปอย่างราบรื่น การสร้างความหมายก็จะเป็นไปอย่างรวดเร็ว แต่เมื่อต้องเผชิญกับเหตุการณ์ที่ขัดแย้ง (triggering event) ได้แก่ ความตระหนักของผู้อ่านว่าสิ่งที่ตนคาดหวังจะได้รับจากการอ่านเริ่มไม่แน่นอน หรือการเผชิญกับมโนทัศน์ที่ไม่คุ้นเคย ผู้อ่านจะเริ่มรู้สึกตัวเองว่าไม่เข้าใจ การสร้างความหมาย จะเริ่มช้าลง และเบนความสนใจไปที่ปัญหา ผู้อ่านต้องใช้กลวิธีหรือคำแนะนำต่าง ๆ มาช่วยแก้ปัญหา ซึ่งต้องใช้เวลาและความพยายาม นอกจากนั้นแล้วผู้อ่านแทบจะไม่ได้ใช้กลไกเหล่านี้ในระดับจิตรู้สำนึกเมื่อกระบวนการสร้างความหมายเป็นไปอย่างราบรื่นต่อเมื่อเผชิญอุปสรรคหรือมีบางสิ่งมาสกัดกั้นความคิด กลไกดังกล่าวจะถูกนำมาใช้ในระดับจิตรู้สำนึกมากขึ้น (Flavell 1981)

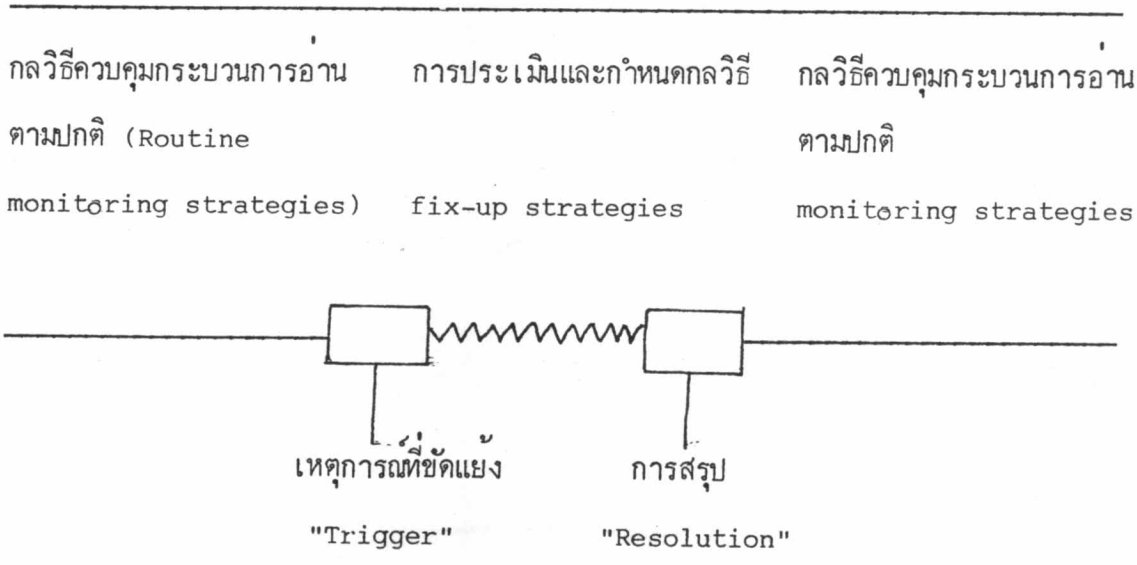
ตัวอย่างที่เห็นได้ชัดอีกเช่น บิเรทเทอร์และเบิร์ด (Bereiter and Bird quote in casanave 1988 : 289) ได้จำแนกให้เห็นถึงพฤติกรรมควบคุมกระบวนการอ่านตามปกติ (routine) และการใช้กลวิธีการอ่าน โดยกล่าวว่าการอ่านที่ปราศจากปัญหา ผู้อ่านไม่จำเป็นต้องใช้กลวิธี แต่เมื่อผู้อ่านตระหนักว่ามีบางสิ่งในเนื้อเรื่องไม่สอดคล้องกัน คำบางคำหรือแนวคิดไม่ชัดเจนมาสกัดกั้นความเข้าใจของตนเองแล้ว ผู้เชี่ยวชาญในการอ่านจะใช้กลวิธีที่มีเป้าหมายและมีการวางแผน ได้แก่การอ่านเนื้อเรื่องซ้ำ การตรวจเนื้อหาจนทั่วเพื่อทำให้ความคลุมเครือกระจ่างชัดขึ้น ผู้อ่านอาจตั้งคำถามไว้ในใจ หรือจดไว้เพื่อจะค้นหาข้อสรุปในภายหลัง นอกจากนั้นอาจต้องอาศัยความช่วยเหลือจากภายนอก เช่น การใช้พจนานุกรม การซักถามผู้รู้ หรือการค้นคว้าเพิ่มเติมจากตำราอื่น

คาซาเนฟ (Casanave 1988 :290) ได้อธิบายกลวิธีที่ผู้เชี่ยวชาญใช้ โดยจำแนกพฤติกรรมการควบคุมกระบวนการอ่านเป็นประจำจากกลวิธีที่ใช้แก้ปัญหาของบิเรทเทอร์และเบิร์ดออกเป็นประเภทและโอกาสของการใช้ ซึ่งจะทำให้เราเข้าใจถึงกลไกการควบคุมกระบวนการอ่านมากขึ้นดังนี้คือ

ในสภาพการณ์ที่ไม่มีปัญหาในการอ่าน ผู้อ่านมักจะใช้กลวิธีการอ่านตามปกติของตนในการควบคุมกระบวนการอ่าน ได้แก่การคาดคะเนเหตุการณ์ การตรวจสอบความเข้าใจ โดยดูว่าเนื้อเรื่องแต่ละตอนมีความสอดคล้องกันหรือไม่ หรือสอดคล้องกับความรู้เดิมที่ตนมีอยู่หรือไม่ และการตรวจสอบความเข้าใจทั่ว ๆ ไป กิจกรรมเหล่านี้มักเกิดขึ้นในระดับจิตไร้สำนึก

ในสภาพการณ์ที่การอ่านมีปัญหา ซึ่งเป็นผลมาจากการควบคุมกระบวนการอ่านโดยกลวิธีตามปกติพบว่ามีเหตุการณ์ที่ขัดแย้ง หรือสัญญาณที่ส่อถึงปัญหา พฤติกรรมของการควบคุมกระบวนการอ่านที่ไม่เป็นไปตามปกติจะเกิดขึ้น ผู้อ่านจะใช้กลวิธีมาแก้ไข ซึ่งเริ่มจากขั้นตอนของการประเมินว่าอะไรคือปัญหา การตัดสินใจว่าจะแก้ไขปัญหาอย่างไร ปฏิบัติตามทางเลือกที่ได้ตัดสินใจไว้ และตรวจสอบผลของการตัดสินใจ เมื่อปัญหาการอ่านได้รับการแก้ไขไปแล้ว การควบคุมกระบวนการอ่านก็กลับเข้าสู่สภาวะปกติ กระบวนการเหล่านี้สรุปได้ดังแผนภาพข้างล่าง

พฤติกรรมการใช้กลวิธีในกระบวนการอ่าน



อย่างไรก็ตามการกำกับความเข้าใจจะประสบผลสำเร็จได้ ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบต่อไปนี้คือ

1. <u>เรื่องที่อ่าน</u> (texts) เนื้อเรื่องที่ใช้ในการอ่านที่มีผลกระทบต่อความเข้าใจขึ้นอยู่กับองค์ประกอบของเรื่อง ได้แก่ คำศัพท์ การสร้างประโยค หลักเกณฑ์และโครงสร้างของเนื้อเรื่อง วิธีการเขียนเรื่องที่ผู้เขียนทำให้ชัดเจนและสอดคล้องกัน และความยากง่ายของเรื่อง นอกจากนั้นแล้วความคุ้นเคยกับเรื่องก็มีความสำคัญด้วย ตามทฤษฎีความรู้เดิม(Schema Theory)

018008

กล่าวว่าการรู้หรือไม่รู้เรื่องราวนั้นมาก่อน มีอิทธิพลต่อความเข้าใจ เมื่อเด็กอ่านคำต่าง ๆ ในเรื่องแล้วจะคิดและมีปฏิกริยาโต้ตอบความรู้เดิมในหลาย ๆ แง่ ถ้าความรู้ที่ได้รับมาใหม่ไม่สอดคล้องรู้สึกสับสน และพยายามค้นหาข้อผิดพลาด กรณีนี้จะทำให้สามารถตรวจสอบได้ว่าผู้อ่านมีความสามารถในการควบคุมกระบวนการอ่านเพียงใด โดยการเลือกเรื่องที่เหมาะสมกับโครงสร้างความรู้เดิมของเด็ก

2. งาน (tasks) ความต้องการของงานและจุดมุ่งหมายของการอ่านแต่ละประเภท ที่ผู้อ่านต้องเผชิญในสถานการณ์ที่แตกต่างกันออกไป เป็นสิ่งสำคัญที่ผู้อ่านจะตัดสินว่าควรปรับพฤติกรรมการอ่าน กลวิธีในการอ่าน และอัตราเร็วในการอ่าน และอัตราเร็วในการอ่านของตนไปในแนวใด เพื่อตอบสนองจุดประสงค์ของการอ่านที่แตกต่างกัน ความสามารถดังกล่าวจะเพิ่มขึ้นตามอายุและความสามารถในการอ่าน

3. กลวิธีการอ่าน (strategies) ความรู้เกี่ยวกับกลวิธีการอ่านเป็นสิ่งจำเป็นที่ผู้อ่านจะต้องนำมาใช้เพื่อพบว่าเกิดความเข้าใจผิด แต่การรู้จักกลวิธีการอ่านอย่างเดียวไม่เพียงพอ ผู้อ่านจะต้องรู้เงื่อนไขว่าจะใช้กลวิธีนั้นเมื่อใด และรู้วิธีการประเมินประสิทธิภาพของการใช้กลวิธีนั้น ๆ ด้วย การสอนกลวิธีการอ่านให้กับเด็กนอกจากผู้สอนจะเน้นการใช้กลวิธีดังกล่าวมานี้แล้ว ผู้สอนยังเน้นถึงความสำคัญและประโยชน์ที่ได้จากการใช้กลวิธีการอ่าน ซึ่งทำให้ผู้อ่านสามารถใช้กลวิธีการอ่านได้ด้วยตนเอง

4. คุณลักษณะส่วนตัว (Characteristies)

การควบคุมกระบวนการอ่านจะประสบผลสำเร็จได้ขึ้นอยู่กับความแตกต่างระหว่างบุคคลมากกว่าความสามารถในการอ่าน ความมุ่งมั่นเอาใจใส่ และความตั้งใจของผู้อ่านบางคน ช่วยให้การควบคุมกระบวนการประสบผลสำเร็จได้ บุคลิกภาพบางอย่าง เช่น พวกดื้อรั้น การเป็นคนที่จิตใจไม่เปิดกว้าง ทำให้การควบคุมกระบวนการอ่านล้มเหลว ผู้อ่านที่มีนิสัยหุนหันพลันแล่น มักจะประสบผลสำเร็จในการควบคุมกระบวนการอ่านน้อยกว่าพวกเชื่องช้า ทั้งนี้เพราะรีบสรุปไปโดยไม่มีการวิเคราะห์ให้รอบคอบเสียก่อน นอกจากนั้นแล้วทักษะ แรงจูงใจ ภูมิหลัง ตลอดจนความบกพร่องในด้านต่าง ๆ ของผู้อ่านเหล่านี้ล้วนเป็นเงื่อนไขที่จะกระทบต่อความสำเร็จในการควบคุมกระบวนการอ่านได้ทั้งสิ้น

จากที่กล่าวมาแล้วข้างต้นจะเห็นได้ว่า การควบคุมกระบวนการอ่านเป็นขั้นตอนสำคัญที่จะช่วยให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจ ในการตรวจสอบกระบวนการดังกล่าว นักวิจัยส่วนใหญ่จะประสบปัญหาในการรวบรวมข้อมูล ทั้งนี้เพราะกระบวนการเหล่านี้เกิดขึ้นในสมองของผู้อ่าน ส่วนใหญ่นักวิจัยจะรวบรวมคำรายงานความคิดของผู้อ่านมาทางคำพูด ผู้วิจัยได้รวบรวมการตรวจสอบการควบคุมกระบวนการอ่านจากบรรดานักวิจัยด้านการอ่าน พอสรุปเป็นสังเขปดังต่อไปนี้คือ

1. <u>การประมาณค่าความรู้สึกเข้าใจ</u> (Rating of felt understanding)

วิธีหนึ่งที่จะประเมินความรู้สึกเข้าใจของผู้อ่าน คือการให้ผู้อ่านประมาณค่าความมั่นใจในการตอบคำถามของตนเองว่าถูกต้องหรือไม่ ตัวอย่างเช่น ฟอร์เรสท์และวอลเลอร์ (Forrest and Waller 1979) ได้ทดลองให้เด็กระดับ 3 และระดับ 6 ที่มีทักษะการอ่านแตกต่างกันอ่านเรื่องที่มีจุดมุ่งหมายแตกต่างกันคือ อ่านเพื่อความเพลิดเพลิน อาจเพื่อสำรวจเนื้อเรื่องคร่าว ๆ อ่านอย่างรวดเร็วเพื่อค้นหาข้อมูลบางอย่างและอ่านเพื่อการเรียน หลังจากนั้นให้ทำแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่าน และให้ประมาณค่าความมั่นใจในการตอบ ผลการทดลองพบความแตกต่างระหว่างอายุและความสามารถในการอ่าน เด็กโตและเด็กที่มีทักษะในการอ่านดีจะประสบผลสำเร็จในการประมาณค่าความมั่นใจในการตอบ และสามารถทำคะแนนความเข้าใจในการอ่านได้ดีกว่าเด็กเล็กและเด็กที่มีทักษะในการอ่านน้อย เด็กเหล่านี้ประมาณค่าความเข้าใจว่าตอบถูก คำตอบตามความเป็นจริงของเด็กคือตอบถูก นอกจากนั้นแล้วในการตอบแบบสอบถามภายหลังการทดสอบ พบว่าเด็กที่มีทักษะในการอ่านน้อย มีความรู้เกี่ยวกับการควบคุมกระบวนการอ่าน และการกำหนดกลวิธีการอ่านได้น้อยกว่าผู้มีทักษะการอ่าน

ข้อจำกัดของวิธีวัดดังกล่าวเกิดขึ้นกับเด็กเล็ก เด็กเล็กมักจะยืนยันความมั่นใจของตนเองโดยไม่คำนึงถึงข้อเท็จจริง ซึ่งเป็นลักษณะของการลำเอียงในทางบวก เช่น เด็กรู้สึกว่าตนเองตอบผิดแต่ก็ยังคงแสดงความมั่นใจว่าตอบถูก ข้อจำกัดอีกประการหนึ่งเกี่ยวข้องกับเทคนิคในการประมาณค่า จะเห็นได้ว่าการประมาณค่าความรู้สึกมั่นใจนี้ จะทดสอบความสามารถของบุคคลในการตัดสินความถูกต้องของคำถามภายหลังจากการอ่าน มากกว่าการประเมินความรู้สึกเข้าใจในระหว่างการอ่าน ซึ่งทำให้สามารถมองเห็นภาพของการควบคุมกระบวนการอ่านในระหว่างการอ่านได้

2. <u>การตรวจสอบความถูกต้องของตนเองระหว่างการอ่าน</u> (Self-correction during reading)

วิธีการนี้จะให้ผู้อ่านค้นหาข้อผิดพลาดจากการอ่าน (error detection) เช่นคำหรือประโยคที่ผิดหลักไวยากรณ์ ข้อความที่ไม่สอดคล้องกัน โดยมากแล้วผู้อ่านเกือบทุกวัยจะสามารถตรวจสอบความถูกต้องจากการอ่านของตนเองได้ โดยจะหยุดและตรวจสอบความเข้าใจของตนเองเมื่อพบข้อผิดพลาด แต่อย่างไรก็ตามวิธีการนี้ก็ยังมีข้อจำกัดอยู่เช่น เด็กเล็กมักมีปัญหาอ่านไม่ออก และไม่สามารถใช้ประโยชน์จากข้อความในบริบทมาเป็นเครื่องเตือนว่าความหมายบิดเบือนไปจากความเป็นจริง นอกจากนั้นแล้วเด็กยังอ่านคำที่ผิดหลักไวยากรณ์ไปโดยไม่มีความตระหนักว่าเป็นปัญหาอีกด้วย

3. <u>การวัดการควบคุมกระบวนการอ่านโดยวิธีการโคลซ</u> (Cloze technique)

ดิเวสตา และคณะ (Di Vesta etal 1979) ได้สำรวจพัฒนาการของการควบคุมกระบวนการอ่านโดยวิธีการโคลซ โดยตั้งสมมุติฐานว่า เด็กที่มีความสามารถในการอ่านดีจะสามารถใช้ข้อมูลจากบริบทได้ดีกว่าเด็กที่มีความสามารถในการอ่านน้อย ดังนั้นถ้าให้เด็กอ่านเรื่องที่มีคำว่างไว้ เด็กจะต้องอ่านและหาข้อมูลจากบริบท เพื่อนำคำมาเติมลงในช่องว่างให้ได้ใจความสมบูรณ์ ผลจากการทดลองครั้งนั้นพบว่า เด็กที่มีความสามารถในการอ่านดีจะค้นหาข้อมูลในเนื้อเรื่องที่จะช่วยให้เกิดความชัดเจน ส่วนเด็กที่มีความสามารถในการอ่านน้อยจะพยายามอ่านเรื่องซ้ำอีก ซึ่งแสดงให้เห็นว่าเด็กขาดประสิทธิภาพในการใช้กลวิธีการอ่าน แม้ว่าการอ่านเนื้อเรื่องซ้ำจะเป็นกลวิธีที่ได้รับการพัฒนามาก่อน แต่ก็เป็นกลวิธีที่ไม่ค่อยมีประสิทธิภาพนัก ทั้งนี้เพราะผู้อ่านต้องใช้เวลามาก ขณะที่ยังมีวิธีอื่นที่มีประสิทธิภาพมากกว่านี้ ดังนั้นผู้อ่านที่มีความสามารถในการควบคุมกระบวนการดี มักจะเลือกกลวิธีที่เหมาะสมกับสถานการณ์การอ่านต่าง ๆ อย่างมีประสิทธิภาพ

4. <u>การวัดการเคลื่อนสายตาระหว่างอ่าน</u> (On-line measures of processing during reading)

พฤติกรรมที่ผู้อ่านปฏิบัติในขณะกำลังอ่าน เช่น การเคลื่อนสายตา การใช้เวลาในการอ่านเป็นสิ่งสำคัญอย่างหนึ่งในการวัดว่าเด็กมีการกำกับความเข้าใจในการอ่านของตนเอง ผู้อ่านที่ดีมักจะปรับการเคลื่อนสายตาของตนเมื่อต้องเผชิญกับข้อความที่ยาก หรือการอ่าน

ที่มีจุดมุ่งหมายแตกต่างกันออกไป อย่างไรก็ตามการศึกษาเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่านยังไม่มีงานใดที่นำวิธีการวัดกระบวนการเหล่านี้มาใช้ ดังนั้นจึงเป็นต้องมีข้อมูลอีกมาก เพื่อที่จะเข้าใจกระบวนการกำกับความเข้าใจของเด็กที่มีความสามารถในการอ่านด้วยวิธีการนี้

5. การรายงานตนเองระหว่างการอ่าน (Self-reports deving reading)

การตรวจสอบกลวิธีที่ผู้เชี่ยวชาญและผู้ขาดความสามารถในการอ่านนำมาใช้ในการอ่าน จำเป็นต้องใช้วิธีการถ่ายทอดความคิดออกมาภายนอก ทั้งนี้เพราะกระบวนการดังกล่าวยากต่อการสังเกต วิธีการที่นำมาใช้มี 2 วิธีคือ การสัมภาษณ์ (interviews) และการคิด - ดัง (think-aloud)

5.1 เทคนิคการสัมภาษณ์ (Interview techniques)

เทคนิคการสัมภาษณ์ในระยะแรกได้รับการพัฒนาโดย ไมเยอร์ และแพรีส (Myer and Paris 1978) เพื่อใช้ศึกษาความรู้เกี่ยวกับ Metacognitive ในการอ่านตัวอย่างของคำถามในการสัมภาษณ์เช่น "อะไรทำให้บางคนกลายเป็นนักอ่านที่ดี?" "ท่านเคยย้อนกลับไปอ่านเนื้อเรื่องเพื่อจะทราบว่าประโยคนั้นหมายความว่าอย่างไรหรือไม่? ทำไม?" การสัมภาษณ์เหล่านี้แสดงให้เห็นความแตกต่างอย่างชัดเจนเกี่ยวกับอายุ และประสบการณ์ของผู้อ่านเด็กเล็กจะตระหนักถึงกลวิธีในการอ่านน้อยกว่าเด็กโต นอกจากนั้นยังมีความรู้สึกเกี่ยวกับเงื่อนไขและวิธีการใช้กลวิธีในการอ่านน้อยกว่าอีกด้วย

5.2 วิธีการคิด - ดัง (Think - Aloud Procedures)

วิธีการนี้จะเกี่ยวข้องกับการสัมภาษณ์ ซึ่งผู้อ่านจะรายงานความคิดและพฤติกรรมของตนเองขณะอ่านออกมา คำรายงานจะถูกกระตุ้นด้วยการสอนและคำถาม เช่น "บอกฉันว่าท่านกำลังคิดและทำอะไรขณะอ่านเนื้อเรื่องนี้" "บอกฉันว่าท่านใช้กลวิธีขณะอ่านหรือไม่" "บอกฉันถ้าท่านมีโอกาสได้ใช้กลวิธี ขณะที่ท่านอ่านเนื้อเรื่องนี้" คำพูดที่ผู้อ่านพูดออกมาจะถูกบันทึกลงในเทปเพื่อนำมาวิเคราะห์ และมักจะนำมาขยายความด้วยบันทึกพฤติกรรมที่ไม่ใช่คำพูด ผู้คิดค้นวิธีการนี้คนแรกคือ โอลชาฟสกี (Olshavsky 1976-1977)

อย่างไรก็ตามการใช้วิธีการรายงานตนเองนี้ยังพบว่ามีปัญหาหลายประการ

ประการแรก การวิเคราะห์ความคิดที่ได้มาจากการรายงานของผู้อ่านทำได้ยาก เพราะผู้อ่านบางคนอาจมีปัญหาขาดความสามารถในการสังเกตการทำงานของผู้อ่านทำได้ยาก เพราะผู้อ่านบางคนอาจมีปัญหาขาดความสามารถในการสังเกตการทำงานของความคิดตนเอง

เป็นผลให้ผู้อ่านรายงานความคิดของตนเองน้อยกว่าความเป็นจริง

ประการที่สอง การรายงานด้วยคำพูดอาจจะประสบปัญหาที่ผู้รายงานมีทักษะทางภาษาแตกต่างกัน เช่นวัยของผู้รายงาน หรือ สถานภาพทางเศรษฐกิจ เป็นผลให้การรายงานมีความเข้มต่างกัน ดังนั้นการรายงานด้วยคำพูดอย่างเดียวยังไม่เพียงพอ การประเมินจากการรายงานที่ไม่ใช้คำพูดอาจจะต้องนำมาใช้ด้วย เช่นการใช้ภาพวาด เป็นการกระตุ้นเด็ก (Yussen and Bird 1979)

ประการที่สาม ผู้รายงานอาจรายงานมากกว่าที่ปฏิบัติจริง คือแทนที่ผู้รายงานจะรู้มากกว่าที่รายงาน ตรงกันข้ามกลับรายงานมากกว่าที่ตนรู้ ตัวอย่างเหล่านี้มักปรากฏในผู้รายงานที่มีอายุน้อย พฤติกรรมการรายงานนี้จะทำให้การรายงานทางวาจามีความสัมพันธ์กับกระบวนการที่ปฏิบัติจริงน้อย

ประการที่สี่ การให้การชี้แนะด้วยการสอนและการถามจะทำให้ได้รับคำรายงานที่ผู้รายงานตอบเพื่อเอาใจผู้ถาม (social desirability)

ประการที่ห้า เกี่ยวกับความเที่ยงของการรายงานที่มักจะไม่ได้รับการตรวจสอบอยู่ตลอดเวลา

ในเรื่องเหล่านี้อิริคสัน และไซมอน (Ericsson and Simon 1980)ได้ชี้แนะวิธีปฏิบัติในการวัดและประเมินการรายงานทางวาจาดังนี้คือ

1. การบันทึกข้อมูลให้บันทึกในช่วงความจำระยะสั้น จะทำให้คำรายงานถูกต้องมากกว่า นอกจากนั้นให้ลดเวลาในการใช้กลวิธี และการให้รายงานกลวิธีผู้รายงานลงและให้ผู้รายงานเฉพาะเหตุการณ์ที่ไม่ใช่สถานการณ์การทดลองใช้กลวิธีหลีกเลี่ยงกระบวนการที่จะเกิดโดยอัตโนมัติด้วยการให้คำจำกัดความ

2. ถามผู้รายงานว่ากำลังคิดอะไร ไม่ถามว่าทำไม เพราะจะเป็นการฝืนใจผู้รายงานให้ต้องสรุป

3. ตระหนักอยู่เสมอว่าการรายงานด้วยคำพูดจะไม่สมบูรณ์ แต่ยังถือว่ามีข้อมูลที่เป็นประโยชน์ ดังนั้นไม่ควรกระตุ้นผู้รายงานด้วยการชี้แนะ หรือรบกวนผู้รายงาน

4. ควรลดเป้าหมายของการรายงานทางคำพูดลง โดยเฉพาะเมื่อรวบรวมข้อมูลจากเด็กเล็ก

5. ประเมินความเที่ยงของคำรายงาน

6. ใช้วิธีการประเมินหลาย ๆ ทาง ตัวอย่างเช่น ประเมินจากพฤติกรรมที่ไม่ใช่พูดที่สังเกตได้ (nonverbal behaviors) เช่น การวัดเคลื่อนสายตาโดยเฉพาะกับเด็กเล็ก นอกจากนั้นอาจใช้ข้อมูลจากรายงานด้วยคำพูด ร่วมกับข้อมูลทางด้านผลิต(product data) เช่น การขีดเส้นใต้ การเขียนสรุปความ ซึ่งเป็นวิธีการที่จะได้รับประโยชน์มาก

<u>กลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญา</u> (Metacognition and training)

จากการทบทวนวรรณคดีที่เกี่ยวข้องกับ กลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญาและการอ่าน กล่าวได้ว่า โปรแกรมการฝึกทักษะที่ประสบผลสำเร็จประกอบด้วยการฝึก 3 ประเภทคือ

1. การฝึกกลวิธีการอ่าน (Skill training)

2. การฝึกทักษะในการตรวจสอบและการควบคุมการอ่าน (self - regulate training)

3. การฝึกโดยให้ความรู้เกี่ยวกับความสำคัญของการฝึก การทราบผลของกิจกรรมการฝึก และประโยชน์ของที่ได้รับจากการฝึก (awareness training)

ผู้อ่านที่ได้รับการฝึกทักษะเพียงอย่างเดียวย่อมไม่สามารถใช้ทักษะที่ได้รับไปใช้แก้ปัญหาได้อย่างชาญฉลาด เพราะจะไม่รู้เหตุผลว่ากลวิธีฝึกมีประโยชน์อย่างไร นอกจากนั้นยังไม่รู้ถึงเงื่อนไขการใช้ว่าจะใช้กลวิธีการอ่านเมื่อไร และใช้ในสถานการณ์ใด แม้ว่าเด็กจะมีความรู้ดังกล่าวข้างต้นนี้แล้วก็ตาม แต่ถ้าเด็กขาดทักษะในการตรวจสอบและควบคุมการอ่านแล้ว เด็กจะไม่รู้ว่ากลวิธีที่ใช้ประสบผลสำเร็จมากน้อยเพียงใด ดังนั้นในการฝึกทักษะทางกลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญา จึงมุ่งเน้นที่หลักการ 3 เรื่องคือ

1. กลวิธีอะไรบ้างที่จะช่วยสร้างเสริมความเข้าใจในการอ่าน

2. จะฝึกเด็กให้สามารถควบคุมกระบวนการอ่านได้อย่างไร

3. จะฝึกเด็กให้สามารถนำความรู้ที่ได้ไปใช้สถานการณ์อื่นได้อย่างไร

จึงจะทำให้ผู้อ่านสามารถใช้กลวิธีได้โดยปราศจากการชี้แนะของครู

ในการศึกษาองค์ประกอบที่จำเป็นในการฝึกอ่านตามแนวทฤษฎี กลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญา แนวคิดที่เป็นประโยชน์ในการนำมาใช้กับการฝึกคือ แนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้และการสอน และผลที่ได้จากการทดลองสอนกลวิธีในการอ่านเข้าใจความ ซึ่งมีรายละเอียดดังจะกล่าวต่อไป

ในการฝึกทักษะในการควบคุมกระบวนการอ่านสำหรับเด็กที่ด้อยความสามารถในการอ่านนั้น บราวด์ และ เดย์ (Brown and Day 1986 : 1063) กล่าวว่า การอภิปรายเกี่ยวกับประโยชน์ของกลวิธีการอ่านนี้ประสิทธิภาพน้อยกว่าการฝึกด้วยการชี้แนะ (quide practice) ซึ่งจะช่วยสร้างเสริมการควบคุมกระบวนการอ่านและกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับความเข้าใจในการอ่านอีกด้วย ดังนั้นการฝึกนักเรียนกลุ่มที่ด้อยความสามารถในการอ่านจึงประกอบด้วยแนวคิดต่อไปนี้

<u>แนวคิดทางทฤษฎีการเรียนรู้และการสอน</u>

<u>การสอนโดยใช้คำช่วยเหลือแนะนำ</u> (Scaffolded Instruction)

ในการฝึกเด็กที่ด้อยความสามารถทางการอ่าน ให้สามารถควบคุมกระบวนการอ่านของตนเอง สามารถหาความเพลิดเพลินตลอดจนความรู้ต่าง ๆ ที่ได้จากการอ่านเช่นเดียวกับเด็กที่มีความสามารถในการอ่านนั้น การปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนก็เป็นอีกแนวคิดหนึ่งที่ได้รับความสำเร็จมาก แนวคิดดังกล่าวนี้ได้รับอิทธิพลมาจากนักจิตวิทยาชาวรัสเซีย ที่กล่าวถึงการเรียนโดยมีการให้ความช่วยเหลือแนะนำ ซึ่งเป็นการเรียนในสถานการณ์ที่เปลี่ยนไปจากเดิม แทนที่ครูจะเป็นผู้ควบคุมสถานการณ์ในการเรียน หรือปล่อยให้เด็กทำงานตามลำพังโดยไม่ให้ความช่วยเหลือก็เปลี่ยนมาเป็นกระบวนการเรียนแบบปฏิสัมพันธ์ที่มีทั้งการสนับสนุน และการรับผิดชอบร่วมกัน โดยกล่าวว่า กิจกรรมทางด้านการรู้การเข้าใจส่วนใหญ่มักจะได้รับการสร้างเสริมประสบการณ์ครั้งแรกจากการปฏิสัมพันธ์ในช่วงเวลาหนึ่ง (Vygotsky 1978 qouted in Baker and Brow 1984 : 383) กล่าวคือ กิจกรรมของครูได้แก่ การสาธิต การแสดงเป็นตัวแบบ การถามตอบ สิ่งเหล่านี้เด็กจะรับไปสะสม (Internalization) เป็นทักษะของตนเอง

การให้ความช่วยเหลือแนะนำ หมายถึง กระบวนการในการช่วยให้เด็กหรือผู้เริ่มฝึกหัดสามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ (Wood et.al 1976 :90) การให้ความช่วยเหลือแนะนำจะค่อย ๆ ลดลงไปเมื่อเด็กสามารถแก้ปัญหาได้ด้วยตนเองหรือตามลำพัง

หัวใจสำคัญของการให้ความช่วยเหลือแนะนำก็คือ ช่วงพัฒนาการช่วงกลาง (Zone of proximal development) ซึ่งเป็นช่วงที่เด็กไม่สามารถแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง หรือตามลำพัง แต่จะทำได้เมื่อได้รับความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่หรือทำร่วมกับเพื่อนที่ทำได้

เชื่อว่าการที่ผู้ใหญ่มีปฏิสัมพันธ์กับเด็กโดยมีการช่วยเหลือแนะนำ จะช่วยให้เด็กพัฒนาปัญญาหรือหน้าที่ทางจิตในระดับสูงขึ้น ทำให้เด็กนำความคิด ตลอดจนความรู้และกลวิธีต่าง ๆ ไปใช้ในสถานการณ์อื่นได้ด้วยตนเอง

บีด (Beed et.al 1991:649) ได้กล่าวถึงการให้ความช่วยเหลือแนะนำไว้ 2 ลักษณะ คือ

1. การให้ความช่วยเหลือตามโอกาส (Incidental scaffolding) การให้ความช่วยเหลือแบบนี้พัฒนามาจากสถานการณ์ที่ผู้ปกครองช่วยเหลือบุตรหลานของตนให้แสดงความสามารถออกมา ซึ่งโดยปกติผลของความช่วยเหลือนั้นก็คือ การเรียนรู้กลวิธีในการสื่อสารเฉพาะด้าน เช่น การหัดพูดของเด็ก ซึ่งการสอนดังกล่าวไม่อยู่ในระดับจิตสำนึกและมีลักษณะที่เป็นไปตามธรรมชาติมากกว่า

2. การให้ความช่วยเหลือกลวิธี (Strategy seaffolding)การให้ความช่วยเหลือแบบนี้มักเกิดขึ้นในสถานการณ์การแก้ปัญหา เป็นการปฏิสัมพันธ์กันระหว่างพ่อแม่และเด็กในการสอนเด็กให้เรียนรู้วิธีต่าง ๆ เช่น การเล่นเกมส์ การสร้างหอคอย การล้างจาน การอาบน้ำ เป็นต้น

อย่างไรก็ตามองค์ประกอบที่จำเป็นต้องมีในการให้ความช่วยเหลือทั้ง 2 แบบ คือ

1. การปฏิสัมพันธ์ต้องเกิดขึ้นในลักษณะของการร่วมมือ และให้ความสำคัญกับความตั้งใจของเด็ก สิ่งแวดล้อมก็ควรอบอุ่น มีการสนับสนุน และเชื่อถือความสามารถของเด็ก พ่อแม่ต้องยอมรับว่าการช่วยเหลือเด็กเป็นสิ่งมีค่า และตรวจสอบความเข้าใจของเด็กอย่างสม่ำเสมอ

2. พ่อแม่ควรปฏิบัติกับเด็กโดยให้ความช่วยเหลือเด็กตามความเหมาะสม

3. การลดการให้ความช่วยเหลือแนะนำ ปรากฏการณ์ดังกล่าวนี้มักจะเกิดขึ้นได้ตลอดเวลา ขณะที่เด็กเริ่มมีความสามารถเพิ่มมากขึ้น พ่อแม่ควรให้เด็กได้รับผิดชอบต่องานมากขึ้น จนกระทั่งเด็กสามารถรับความรู้และควบคุมตนเองได้ พ่อแม่ก็จะยุติการสนับสนุน

ดังนั้นอาจกล่าวได้ว่า การให้ความช่วยเหลือแนะนำ เป็นวิธีการให้การสนับสนุนที่สามารถปรับได้และขึ้นอยู่กับเวลา นั่นหมายถึงว่าเด็กมีความสามารถมากขึ้นถึงระดับที่สามารถช่วยเหลือตัวเองได้แล้ว ก็ควรจะยุติการให้ความช่วยเหลือแนะนำ

<u>การแลกเปลี่ยนบทบาท</u> (Reciprocal)

การแลกเปลี่ยนบทบาทเป็นวิธีการ ที่น่าจะนำมาใช้ฝึกเด็กที่ด้อยความสามารถในการอ่าน ให้สามารถใช้กลวิธีเพื่อการเรียนรู้เรื่องราวต่าง ๆ การแลกเปลี่ยนบทบาทมักเกิดขึ้นในกลุ่มการเรียนแบบร่วมมือ (cooperative leavning) ซึ่งมีลักษณะของการฝึกแบบที่มีการชี้แนะ (guided practice) ในการนำกลวิธีง่าย ๆ และมีลักษณะเป็นรูปธรรมมาใช้กับงานที่เกี่ยวกับ

เกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่าน วิธีการของการแลกเปลี่ยนบทบาทนั้นเริ่มจากครูกับนักเรียนแลกเปลี่ยนบทบาทของการเป็นผู้นำการสนทนา เพื่อจะช่วยกันทำความเข้าใจเนื้อเรื่อง การสนทนาจะรวมถึงการอภิปรายและการโต้แย้งเพื่อหาข้อสรุป เนื้อหาของการสนทนาจะเป็นการนำกลวิธีการการอ่าน 4 กลวิธี คือ การตั้งคำถาม (questioning) การสรุปความ (summarizing) การทำความเข้าใจให้ชัดเจน (clarification) และการคาดคะเนเหตุการณ์ (predicting) มาใช้เพื่อทำความเข้าใจเนื้อเรื่อง แต่ละกลวิธีจะช่วยให้เกิดการปฏิสัมพันธ์กับเนื้อเรื่องที่อ่าน เช่น การตั้งคำถามทำให้ต้องจำกัดขอบเขตของเนื้อหาเพื่อจะมาตั้งเป็นคำถาม ช่วยในการทดสอบความเข้าใจและความจำของตนเอง นอกจากนั้น ยังช่วยในการควบคุมกระบวนการอ่านอีกด้วย เช่น เมื่อเด็กต้องการทำให้ความเข้าใจของตนเองชัดเจนขึ้น เด็กจะพยายามหาที่มาของความไม่เข้าใจ โดยใช้วิธีกลับไปอ่านเรื่องซ้ำอีก หรือซักถามเพื่อหาคำอธิบาย การคาดคะเนเหตุการณ์ก็จะเป็นการกระตุ้นให้เด็กใช้ความรู้เดิมมาช่วยทำความเข้าใจเนื้อเรื่อง ส่วนการสรุปความ นอกจากจะเป็นการบูรณาการข้อมูลต่าง ๆ เข้าด้วยกันเป็นข้อความสำคัญแล้ว ยังช่วยตรวจสอบความสามารถในการควบคุมกระบวนการอ่านอีกด้วย นั่นคือถ้าเด็กไม่สามารถสรุปเรื่องที่อ่านได้ ย่อมแสดงว่าเด็กขาดความเข้าใจในการอ่าน

ขั้นตอนในการฝึกแลกเปลี่ยนบทบาทมีดังต่อไปนี้คือ

1. ผู้นำการสนทนาจะเริ่มต้นการอภิปรายด้วยการเป็นผู้นำในการตั้งคำถามจากบทอ่าน

2. ผู้นำการสนทนาจะเป็นผู้นำในการสรุปเนื้อเรื่องมนกรณีที่กลุ่มมีความคิดเห็นไม่ตรงกันกับผู้สรุป ทุคนจะต้องอ่านเนื้อเรื่องซ้ำอีกและอภิปรายถึงความเป็นไปได้ของคำถามและการสรุปจนกระทั่งได้ข้อยุติ

3. ผู้นำการสนทนาพยายามกระตุ้นให้สมาชิกในกลุ่มเข้าใจปัญหาและร่วมช่วยกันแก้ปัญหาการอ่าน เช่น คำศัพท์ที่ไม่คุ้นเคย ความหมายที่คลุมเครือ ซึ่งจะต้องยกขึ้นมาอภิปรายและพยายามทำให้ปัญหาเหล่านั้นหมดไป

4. ผู้นำการสนทนาจะเป็นผู้นำในการคาดคะเนเรื่องที่จะดำเนินต่อไป

สำหรับบทบาทของครูจะคอยให้ความช่วยเหลือแนะนำ และคอยให้ข้อมูลป้อนกลับตามระดับความสามารถของเด็กแต่ละคนที่ผลัดกันมาเป็นผู้นำในการทนทนา

สำหรับสมาชิกในกลุ่ม จะต้องร่วมมือในการอภิปรายบทอ่านด้วยการแสดงความคิดเห็นช่วยกันตั้งคำถามและตอบคำถาม ช่วยสรุปเนื้อเรื่องซักถามปัญหา และทำความเข้าใจกับปัญหาการอ่าน ตลอดจนช่วยกันคาดคะเนเหตุการณ์ต่อไป

กล่าวโดยสรุปก็คือ กลวิธีที่นำมาใช้ฝึกมีลักษณะที่เป็นรูปธรรมเพื่อช่วยการอภิปราย ส่วนครูจะใช้การแสดงเป็นตัวแบบเพื่อเป็นตัวอย่างให้เห็นถึงวิธีการปฏิบัติของผู้เชี่ยวชาญ และการแลกเปลี่ยนบทบาทเป็นวิธีการที่ต้องการให้เด็กได้เข้ามามีส่วนร่วมในการฝึก

วิธีการแลกเปลี่ยนบทบาทอยู่บนพื้นฐานของหลัก 5 ประการ คือ

1. การแสดงตัวแบบ ก่อนที่จะมีการเปลี่ยนบทบาทของผู้นำการสนทนา จากครูมาเป็นเด็กนั้น ครูจะต้องแสดงแบบการให้กลวิธีทั้ง 4 กลวิธีให้เด็กได้เห็นอย่างเปิดเผย ชัดเจน และให้เป็นรูปธรรม เพื่อให้เด็กเข้าใจและสามารถปฏิบัติได้เมื่อเป็นผู้นำการสนทนา

2. กลวิธีที่นำมาใช้ฝึกจะไม่มีการแยกทักษะในการฝึก กลวิธีทั้ง 4 กลวิธีจะต้องอยู่ในกรอบของการสนทนาระหว่างครูกับเด็กเท่านั้น และจะต้องเกิดขึ้นจริงในสถานการณ์การอ่าน โดยมีเป้าหมายที่ชัดเจนคือความเข้าใจในเนื้อเรื่อง

3. การอภิปรายจะมุ่งไปที่ 2 ประเด็นคือ เนื้อเรื่องที่อ่านและความเข้าใจเป้าหมายของการใช้กลวิธีการอ่าน ซึ่งจะเป็นหลักประกันได้ว่าเด็กจะมีความตระหนักในการใช้กลวิธีการอ่าน

4. ครูต้องให้ข้อมูลป้อนกลับตามระดับความเข้าใจของเด็ก คอยกระตุ้นเด็กเพื่อให้มีความสามารถมากขึ้น โดยการพยายามทำให้เด็กเข้ามามีส่วนร่วม แม้ว่าเด็กจะยังไม่มีความสามารถในระดับผู้เชี่ยวชาญก็ตาม

5. ความรับผิดชอบในกิจกรรมทางด้านความเข้าใจต่าง ๆ จะถ่ายโอนการเรียนรู้ไปสู่เด็กโดยเร็ว จากระดับที่เด็กเริ่มมาเกี่ยวข้องมากขึ้น จนถึงระดับที่เด็กสามารถรับบทบาทของการเป็นผู้นำอย่างสมบูรณ์และสามารถใช้กลวิธีการอ่านได้ด้วยตนเอง ครูจะทำหน้าที่เป็นผู้ช่วยเหลือในการฝึกเท่านั้น

พาลินซาร์ และ บราวด์ (Palincsar and Brown 1984) ได้ทดลองใช้วิธีการแลกเปลี่ยนบทบาทในการฝึกควบคุมกระบวนการอ่าน และฝึกใช้กลวิธีเพื่อช่วยให้เกิดความเข้าใจในการอ่าน กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาเป็นนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาที่อ่านออกแต่มีความสามารถในการอ่านเข้าใจความอยู่ในระดับต่ำ เด็กเหล่านี้มีปัญหาในการอ่านคือถึงแม้จะมีความสามารถในการอ่าน แต่ก็อ่านได้ช้ากว่าระดับอายุเดียวกันถึง 2 ปี จากการทดลองฝึกเด็กดังกล่าวด้วยการแบ่งเด็กเป็นกลุ่มย่อย แล้วฝึกร่วมกับครูที่สอนซ่อมเสริมการอ่านเป็นเวลา 20 วัน ผลปรากฏว่า

1. ความสามารถในการสรุปความ การตั้งคำถาม การทำความเข้าใจให้ชัดเจน และการคาดคะเนเหตุการณ์ของเด็กเพิ่มมากขึ้น ในระยะแรกของการฝึก คำถามที่ไม่ชัดเจน ไม่ตรงใจความสำคัญมีถึง 46 เปอร์เซ็นต์ แต่พอถึงระยะใกล้สิ้นสุดการทดลอง คำถามประเภทดังกล่าวลดลงเหลือเพียง 2 เปอร์เซนต์ คำถามในระยะหลังจะมุ่งถามใจความสำคัญของเรื่องมากขึ้น คำถามที่ไม่ชัดเจนหรือคลุมเครือลดน้อยลงจนเกือบไม่ปรากฏเลย เช่นเดียวกับการสรุปความ ในระยะแรกของการฝึก การสรุปความที่ตรงกับใจความสำคัญของเรื่องมีเพียง 11 เปอร์เซ็นต์ แต่พอใกล้สิ้นสุดการฝึก การสรุปที่ตรงกับประเด็นหรือใจความสำคัญของเรื่องเพิ่มขึ้นเป็น 60 เปอร์เซ็นต์

2. ทางด้านปริมาณพบว่า ความสามารถในการอ่านเข้าใจความของเด็กสูงขึ้น จากการให้เด็กทำแบบทดสอบหลังการฝึกในแต่ละวัน พบว่าในระยะก่อนมีปฏิสัมพันธ์กันเด็กทำแบบทดสอบได้ถูกต้องประมาณ 20 เปอร์เซ็นต์ ภายหลังจากที่ได้มีประสบการณ์ในการแลกเปลี่ยนบทบาทกันแล้ว เด็กสามารถทำแบบทดสอบได้ถูกต้องถึง 80 เปอร์เซ็นต์ นอกจากนั้นยังพบอีกว่า ในการทดลองฝึกกับเด็กแบบตัวต่อตัว หรือฝึกกับเด็ก 2 คน 90 เปอร์เซ็นต์ของเด็กใน 2 กลุ่มนี้ สามารถพัฒนาตนเองได้ในระดับเดียวกันกับผู้มีความสามารถในการอ่าน ผลการฝึกยังมีความคงทน กล่าวคือ เวลาผ่านไป 8 สัปดาห์ คะแนนความสามารถในการอ่านของเด็กยังคงอยู่ในระดับเดิม แต่เมื่อเวลาผ่านไป 6 เดือน ระดับคะแนนของเด็กลดลงจาก 80 เปอร์เซ็นต์ เป็น 60 เปอร์เซ็นต์

3. ผลของการฝึกครอบคลุมไปถึงการเรียนในชั้นเรียนอีกด้วย โดยในระหว่างการฝึกได้มีการทดสอบความสามารถในการอ่านเข้าใจซึ่งมีเนื้อหาเกี่ยวกับวิทยาศาสตร์และสังคมกับนักเรียนทุกคน นักเรียนที่ได้รับการฝึกมีคะแนนอยู่ในระดับต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 20 เมื่อเทียบกับเพื่อนในระดับอายุเดียวกัน แต่หลังจากการฝึกแล้ว 90 เปอร์เซ็นต์ของเด็กดังกล่าวสามารถทำคะแนนอยู่ในระดับเปอร์เซ็นไทล์ที่ 36 ซึ่งใกล้เคียงกับเพื่อนในระดับอายุเดียวกัน

4. ผลของการฝึกยังถ่ายโอนการเรียนรู้ไปยังงานอื่นที่แตกต่างกัน แต่มีลักษณะของกระบวนการเดียวกันอีกด้วย เช่น การเขียนสรุปความ การคาดคะเนคำถามที่ครูจะถาม เป็นต้น

นอกจากนั้นแล้ว พาลินซาร์ และ บราวด์ ยังได้เปรียบเทียบการแลกเปลี่ยนบทบาทกับการสอน 4 แบบ คือ

1. การให้ครูแสดงเป็นตัวแบบการใช้กลวิธีการอ่าน 4 กลวิธี ให้เด็กสังเกตแล้วตอบคำถามจากแบบทดสอบ

2. การให้เด็กแยกฝึกทักษะแต่ละทักษะจากแบบฝึกหัดอ่าน เมื่อเด็กทำแบบฝึกแล้ว ครูให้ข้อมูลป้อนกลับ เพื่อให้เด็กทราบผลความก้าวหน้าของการฝึก

3. การแลกเปลี่ยนบทบาทในช่วง 4 วันแรกของการฝึก หลังจากนั้นให้เด็กฝึกด้วยตนเอง 8 วันหลัง

4. การแลกเปลี่ยนบทบาท ตลอดเวลาของการฝึก

ผลปรากฏว่า การแลกเปลี่ยนบทบาทในแบบสุดท้ายเท่านั้นที่ได้ผลดีมากกว่า 3 แบบที่กล่าวมาข้างต้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยเกี่ยวกับการควบคุมกระบวนการอ่าน

ในการฝึกการควบคุมกระบวนการอ่าน เรย์ส์(Reyes:1987) ใช้กลวิธีการถามตนเองและการย้อนกลับไปอ่านใหม่ให้แก่นักเรียนระดับ 5 ที่มีความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจต่ำ โดยมีคำถามการวิจัยว่า กลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กมีความสามารถต่ำด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ จะสามารถฝึกให้ใช้กลวิธีถามตนเองและการย้อนกลับไปอ่านได้หรือไม่ ผลการฝึกกลวิธีให้นี้จะคงทนอยู่ได้นานหรือไม่ นักเรียนที่ได้รับการฝึกจะสามารถถ่ายโอนการเรียนรู้กลวิธีไปใช้กับวิชาวิทยาศาสตร์หรือสังคมได้หรือไม่ โดยดูที่ผลการพิจารณาการเขียนจากความทรงจำ และการตอบคำถามด้านความเข้าใจ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนที่มีผลการอ่านไม่ดีในเกรด 5 จำนวน 42 คน แบ่งเป็นกลุ่ม กลุ่มละ 21 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกกลวิธีการอ่าน วันละ 50 นาที เป็นเวลา 6 วัน โดยได้ทำการทดสอบก่อนการฝึกและหลังจากการฝึก ทั้งการทดสอบทันทีหลังเสร็จสิ้นการฝึก และการสอบหลังจากทิ้งระยะเวลาไปช่วงหนึ่ง ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้รับการฝึก ผลการวิจัยพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างการใช้กลวิธีการอ่านที่ฝึก และการเขียนตอบระหว่างกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่ม ผู้วิจัยได้อภิปรายผลและเสนอแนะไว้ว่า ควรฝึกกลวิธีการควบคุมตนเองให้แก่เด็ก

งานวิจัยเกี่ยวกับกลไกการควบคุมกระบวนการทางปัญญาในประเทศไทย

สำหรับการนำแนวคิดทางด้านกลไกควบคุมกระบวนการทางปัญญา มาใช้ในประเทศไทย เริ่มมีมากขึ้น เช่น

สุจิตรา ศรีนวล (2532) ได้พัฒนารูปแบบการสอนอ่านภาษาไทย เพื่อความเข้าใจ โดยใช้กลวิธีการอ่าน – การคิด สำหรับนักเรียนประถมศึกษา และความตระหนักรู้เกี่ยวกับการอ่านของตนเอง โดยทดลองสอนนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 56 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 28 คน กลุ่มทดลองได้รับการสอนด้วยชุดกิจกรรมที่เน้นการฝึกกลวิธีการอ่าน – การคิด 8 กิจกรรม ได้แก่ การตั้งวัตถุประสงค์ของการอ่าน การปรับความเร็วในการอ่าน การสร้างภาพในใจ การระลึกถึงความรู้เดิม การคาดคะเน การตั้งคำถามตนเอง การย่อใจความ และการตรวจสอบและประเมินตนเอง ส่วนกลุ่มควบคุมได้รับการสอนด้วยกิจกรรมตามที่เสนอไว้ในคู่มือการสอนภาษาไทยชั้น ป.6 ของกรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ เป็นเวลา 20 คน (20 ชั่วโมง) เมื่อครบกำหนดทดสอบความเข้าใจในการอ่านและความตระหนักรู้เกี่ยวกับการอ่านพบว่าคะแนนเฉลี่ยด้านความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม แตกต่างกันที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยคะแนนเฉลี่ยของนักเรียนกลุ่มทดลองภายหลังการเรียนด้วยรูปแบบการสอนที่ได้รับการพัฒนา สูงกว่าคะแนนเฉลี่ยของนักเรียนกลุ่มควบคุมที่เรียนตามแนวการสอนในคู่มือการสอนภาษาไทยของกรมวิชาการ และผลการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยด้านความตระหนักรู้เกี่ยวกับการอ่านของนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยที่คะแนนเฉลี่ยของนักเรียนกลุ่มทดลองภายหลังการเรียนรู้สูงกว่าคะแนนเฉลี่ยของนักเรียนกลุ่มควบคุม นอกจากนั้นการสัมภาษณ์นักเรียนกลุ่มทดลองเกี่ยวกับการนำกลวิธีการอ่านมาใช้ นักเรียนส่วนใหญ่จะชอบและเห็นว่าเป็นสิ่งที่มีประโยชน์ และจะช่วยการอ่านของตนให้ดีขึ้นอีกด้วย

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาผลของการฝึกควบคุมกระบวนการอ่านโดยการแลกเปลี่ยนบทบาทที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทย ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ด้อยความสามารถในการอ่าน

สมมติฐานในการวิจัย

1. หลังการทดลองกลุ่มที่ได้รับการฝึกควบคุมกระบวนการอ่านโดยการแลกเปลี่ยนบทบาทจะมีความสามารถในการอ่านเข้าใจความสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกควบคุมกระบวนการอ่าน

2. กลุ่มที่ได้รับการฝึกควบคุมกระบวนการอ่านโดยการแลกเปลี่ยนบทบาทจะมีความสามารถในการอ่านเข้าใจความหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง

ขอบเขตของการวิจัย

ผู้วิจัยกำหนดขอบเขตของการวิจัยไว้ดังนี้ คือ

1. เนื้อเรื่องที่นำมาใช้ในการทดสอบความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทย และเนื้อเรื่องที่นำมาใช้ในการฝึกควบคุมกระบวนการอ่าน เป็นเนื้อเรื่องที่คัดมาจากหนังสือนอกเวลา หนังสืออ่านเพิ่มเติม ที่กำหนดไว้ในหลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการให้ใช้เป็นหนังสืออ่านสำหรับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 นอกจากนั้นเป็นวรรณกรรมสำหรับเด็กและเยาวชนดีเด่น โดยพิจารณาจากเกณฑ์ของผู้เชี่ยวชาญในการอ่าน กล่าวไว้ในการเลือกประเภทเนื้อเรื่องและคุณค่าที่ได้จากการอ่าน (ฉวีลักษณ์ บุญยะกาญจน์ 2525) (รัญจวน อินทรกำแหง 2517)

2. กลุ่มตัวอย่าง (Subjects) ที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ของเรียนเจ้าพระยาวิทยาคม ที่ศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2534 ซึ่งคัดเลือกจากนักเรียนที่มีคะแนนจากทดสอบวิชาภาษาไทยของโรงเรียนต่ำกว่าร้อยละ 50 ของคะแนนเต็ม และเป็นนักเรียนที่ครูผู้สอนวิชาภาษาไทยในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ระบุว่าอ่าน

เนื้อเรื่องโดยไม่มีจุดมุ่งหมายในการอ่าน ไม่สามารถจับใจความสำคัญของเรื่องที่อ่านได้ อ่านคำหรือข้อความโดยไม่รู้ว่าผิดหลักไวยากรณ์หรือไม่ได้ใจความแสดงพฤติกรรมที่จะตรวจสอบความเข้าใจในการอ่าน เช่น อ่านทบทวน หรือซักถามข้อข้องใจ น้อยมาก ได้นักเรียนที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์ดังกล่าว จำนวน 154 คน ถือว่าเป็นผู้ที่ด้อยความสามารถในการอ่าน

3. ตัวแปรที่ศึกษา

3.1 ตัวแปรอิสระ ได้แก่ วิธีการฝึกควบคุมกระบวนการอ่านโดยการแลกเปลี่ยนบทบาท

3.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ ความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทย

<u>คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย</u>

1. การควบคุมกระบวนการอ่านโดยการแลกเปลี่ยนบทบาท (Comprehension Monitoring by Reciprocal) หมายถึง การแลกเปลี่ยนบทบาทของการเป็นผู้นำการใช้กลวิธีการอ่าน เพื่อตรวจสอบความเข้าใจและช่วยให้เกิดความเข้าใจในการอ่าน 4 กลวิธี คือ

1.1 การตั้งคำถาม (Questioning)

1.2 การสรุปความ (Summarizing)

1.3 การทำความเข้าใจให้ชัดเจน (Clarification)

1.4 การคาดคะเนเหตุการณ์ (Predicting)

พฤติกรรมดังกล่าวสามารถตรวจสอบได้จาก

ก. นักเรียนแลกเปลี่ยนกันมาทำหน้าที่เป็นผู้นำในการตั้งคำถาม สรุปความ ทำความเข้าใจให้ชัดเจน และคาดคะเนเหตุการณ์อย่างน้อยที่สุด 2 ครั้ง ภายในระยะเวลาของการฝึก 20 วัน

ข. นักเรียนแต่ละคนสามารถตั้งคำถาม สรุปความ ทำความเข้าใจให้ชัดเจน และคาดคะเนเหตุการณ์ได้อย่างชัดเจน ตรงใจความสำคัญของเรื่องสูงกว่าก่อนได้รับการฝึก

ค. นักเรียนมีความสามารถในการอ่านเข้าใจความระหว่างการฝึกเพิ่มมากขึ้น โดยพิจารณาจากคะแนนจากการทดสอบความสามารถในการอ่านเข้าใจความหลังการฝึกแต่ละวัน

2. ความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทย (Reading Comprehension) หมายถึง ระดับคะแนนที่นักเรียนได้รับจากการทำแบบทดสอบความสามารถในการอ่านเข้าใจความซึ่งวัดจากแบบทดสอบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยแบ่งความสามารถในการอ่านเข้าใจความออกเป็น 4 ระดับดังนี้ คือ

2.1 การอ่านตามตัวอักษร (Literal Reading) หมายถึง ความสามารถเข้าใจ ถ้อยคำ ความคิด หรือประโยคที่ผู้เขียนกล่าวไว้โดยตรง ตามทักษะย่อยต่อไปนี้

2.1.1 การชี้คำสรรพนามที่ใช้แทนคำนาม

2.1.2 การหาความเป็นจริงจากเรื่อง

2.1.3 การตั้งหัวข้อเรื่องและการเก็บใจความสำคัญ

2.1.4 การเก็บรายละเอียดสำคัญ

2.1.5 การเรียงลำดับเหตุการณ์

2.1.6 การเปรียบเทียบ

2.1.7 การเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุและผล

2.1.8 การชี้อุปนิสัยบุคคลในเรื่อง

2.2 การอ่านตีความ (Interpretation Reading) หมายถึง ความสามารถเข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนไม่ได้กล่าวไว้โดยตรง ผู้อ่านต้องขออนุมานจากเรื่องราว แปลความและขยายความหาความหมายที่ไม่ปรากฏอยู่ในข้อความ เพื่อจะได้เข้าใจความคิดของผู้เขียนได้อย่างสมเหตุสมผล ตามทักษะย่อยต่อไปนี้

2.2.1 การกล่าวสรุป

2.2.2 การคาดคะเนเหตุการณ์ล่วงหน้า

2.2.3 การเข้าใจสำนวนภาษา

2.2.4 การตั้งหัวข้อเรื่อง และการเก็บใจความสำคัญ

2.2.5 การเก็บรายละเอียดสำคัญ

2.2.6 การเรียงลำดับเหตุการณ์

2.2.7 การเปรียบเทียบ

2.2.8 การเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุและผล

2.2.9 การชี้อุปนิสัยบุคคลในเรื่อง

2.3 การอ่านโดยใช้วิจารณญาณ (Critical Reading) หมายถึง การอ่านที่ผู้อ่านต้องใช้ความเข้าใจตามตัวอักษร การอ่านตีความ รวมทั้งความรู้และประสบการณ์ของผู้อ่านเองมาพิจารณาตัดสินประเมินค่าสิ่งที่อ่าน ตามทักษะย่อยต่อไปนี้

2.3.1 การแยกข้อเท็จจริงกับความคิดเห็น

2.3.2 การแยกเรื่องที่เป็นจริงกับเรื่องที่เพ้อฝัน

2.3.3 การหาเนื้อหาสาระที่เกี่ยวข้องหรือไม่เกี่ยวข้อง

2.3.4 การพิจารณาเหตุผลที่ทำให้ชวนเชื่อ

2.3.5 การพิจารณา ความเหมาะสมและคุณค่าและการยอมรับความคิด

2.3.6 การชี้วัตถุประสงค์ของผู้แต่ง

2.3.7 การแสดงความรู้สึกและการจับความรู้สึก

2.4 การอ่านนำไปใช้ (Application Reading) หมายถึง ความสามารถในการนำความรู้ที่ได้จากการอ่านทั้ง 3 ด้านมาประยุกต์ใช้

3. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 หมายถึง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนเจ้าพระยาวิทยาคม กรุงเทพมหานคร ที่กำลังศึกษาในภาคปลาย ปีการศึกษา 2534 ซึ่งมีคะแนนความสามารถในการอ่านเข้าใจความจากการทดสอบของโรงเรียนต่ำกว่าร้อยละ 50 ของคะแนนเต็มของการทดสอบ และเป็นผู้ที่ครูภาษาไทยในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ระบุว่า อ่านเรื่องโดยไม่มีจุดมุ่งหมายในการอ่าน ไม่สามารถจับใจความสำคัญ อ่านคำหรือข้อความโดยไม่รู้ว่าผิดหลักไวยากรณ์หรือไม่ได้ใจความ แสดงพฤติกรรมที่จะตรวจสอบความเข้าใจในการอ่าน เช่น การทบทวน หรือซักถามข้อข้องใจน้อยมาก นักเรียนดังกล่าวถือว่าเป็นผู้ด้อยความสามารถในการอ่าน

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. ช่วยแก้ปัญหาความบกพร่องทางการอ่านของนักเรียนที่ด้อยความสามารถในการอ่าน ให้รู้จักตรวจสอบความเข้าใจของตนระหว่างการอ่าน และเลือกใช้กลวิธีมาแก้ปัญหาเมื่อเกิดความไม่เข้าใจ เป็นผลให้นักเรียนมีความสามารถในการอ่านเข้าใจความดียิ่งขึ้น นอกจากนั้นแล้วนักเรียนยังสามารถนำกลวิธีการอ่านไปใช้ในการเรียนวิชาต่าง ๆ ซึ่งจะทำให้ประสบผลสำเร็จในการเรียนมากขึ้น

2. เป็นแนวทางให้ครูผู้สอนวิชาภาษาไทยได้นำเทคนิคการแลกเปลี่ยนบทบาทไปปรับปรุงใช้กับการเรียนการสอนในห้องเรียนปกติ ช่วยให้เกิดการพัฒนาวิธีสอนที่มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น เพราะการที่ครูสามารถเข้าใจความคิดของเด็กในระหว่างการเรียน ทำให้ครูสามารถให้ความช่วยเหลือแนะนำแก่เด็กได้ตรงกับความต้องการและระดับความสามารถของเด็ก