

## เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาผลของการใช้กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังต่อไปนี้คือ

### เอกสารที่เกี่ยวข้อง

#### ความหมายของการอ่านและความเข้าใจในการอ่าน

การอ่านเป็นทักษะที่ได้รับการใช้และมีความสำคัญมากในชีวิตประจำวัน ผู้ที่ศึกษาเกี่ยวกับการอ่านได้ให้ความคิดเห็น และความหมายเกี่ยวกับการอ่านและความเข้าใจในการอ่านไว้ ดังเช่น

คริสติน นัททอลล์ (Christine Nuttall 1982: 1-3) กล่าวถึงความหมายของการอ่านว่า หมายถึงการตีความเพื่อให้เข้าใจความหมายและความรู้สึกนึกคิดของผู้เขียน การออกเสียงได้ถูกต้องหรือตอบคำถามการอ่านได้โดยไม่รู้ความหมายไม่นับว่าเป็นการอ่าน

ไฟรดา ดubin (Frida Dubin 1982: 15) ได้ให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับการอ่านว่า การอ่านเป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่านโดยผ่านสื่อคือตัวอักษร ผู้เขียนจะสอดใส่ความคิดหรือสิ่งที่เขาต้องการจะสื่อลงไปเป็นตัวอักษร ผู้อ่านเป็นฝ่ายที่ต้องรับเอาความคิดหรือความตั้งใจของผู้เขียนนั้นโดยการถอดรหัสตัวอักษรให้ได้

จอห์น จี บาร์นิตส์ (John G. Barnitz 1985: 3) กล่าวถึงความหมายของการอ่านว่า การอ่านเป็นกระบวนการที่สลับซับซ้อน ความเข้าใจในการอ่านเกิดจากความคิดของผู้อ่านที่มีปฏิสัมพันธ์กับเนื้อหาที่อ่าน กล่าวคือในระหว่างการอ่านนั้น ผู้อ่านได้รับความหมายจากเนื้อหาที่อ่านจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างความคิด และ ความรู้ทางภาษาของผู้อ่าน กับตัวนะความหมายที่มีอยู่ในเนื้อเรื่อง

ลาร์รี เอ แฮร์ริส และ คาร์ล บี สมิธ (Larry A. Harris and Carl

B. Smith 1986: 23) กล่าวถึงความหมายของการอ่านว่า การอ่านคือปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านกับตัวอักษร โดยผ่านการคิดซึ่งได้รับการชี้แนะจากจุดประสงค์การอ่าน

จูเลีย วิลเลียมสัน (Julia Williamson 1988: 7) กล่าวถึงความหมายของการอ่านว่า การอ่านเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์และการตีความ ผู้อ่านมีปฏิสัมพันธ์กับเนื้อความที่อ่าน ผู้อ่านสามารถที่จะตีความเรื่องที่อ่านได้มากหรือน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับพื้นฐานความรู้ของผู้อ่าน รวมทั้งการทำความเข้าใจความหมายของผู้อ่านด้วย

เอ็มเมอรัลด์ วี เคอซองต์ (Emerald V. Dechant 1982: 311-312) ได้กล่าวถึงความหมายของความเข้าใจในการอ่านว่า คือการที่ผู้อ่านสามารถสัมพันธ์ความหมายให้เข้ากับคำที่อ่านได้ถูกต้อง สามารถเลือกความหมายที่ถูกต้องจากบริบทได้ ผู้อ่านจะเข้าใจเรื่องที่อ่านได้ดีหรือไม่เพียงใดขึ้นอยู่กับทักษะพื้นฐานทางความรู้ความเข้าใจ ความคิด ทักษะทางสมองที่มีต่อประสบการณ์เดิม และทักษะทางภาษาของผู้อ่าน

เคนเนธ เอส กูดแมน (Kenneth S. Goodman 1982: 75) กล่าวถึงความหมายของความเข้าใจในการอ่านว่า คือการที่ผู้อ่านรับเอาความหมายจากผู้เขียน โดยผ่านตัวอักษรได้อย่างมีประสิทธิภาพ

แคธี่ โรลเลอร์ วิลสัน (Cathy Roller Wilson 1983: 383) ได้ให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่านว่า คือการที่ผู้อ่านสามารถรับเอาความหมายจากสิ่งที่อ่านได้โดยใช้ความรู้ ความสามารถทางภาษา เช่น ความรู้เรื่องความหมายของคำศัพท์ โครงสร้างไวยากรณ์ ความสอดคล้องต่อเนื่องของประโยค และโครงสร้างของเนื้อเรื่อง มาเชื่อมกับข้อมูลใหม่ที่ได้จากการอ่านและให้เข้ากับความรู้เดิมที่เกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน จนสามารถตีความหมายได้

เอ็ดดี วิลเลียมส์ (Eddie Williams 1984: 3-12) ได้ให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่านว่า คือการที่ผู้อ่านนำความรู้ในเรื่องระบบการเขียน ความรู้ในตัวภาษา ความสามารถในการตีความ ความรู้เดิม เหตุผลในการอ่านและรูปแบบการอ่าน มาใช้ในการรับเอาความหมายจากสิ่งที่อ่านได้ถูกต้อง

เบิร์ต มอริส และ นี สจิวต์-ดอร์ (Bert Morris and Nea Steward-Dore 1984: 14-17) กล่าวถึงความหมายของความเข้าใจในการอ่านว่า หมายถึงความสามารถที่จะรู้ความหมายของตัวหนังสือที่อ่าน การที่ผู้อ่านจะรู้ความหมายได้นั้นผู้อ่านจะต้องมีความรู้เดิม มีความรู้ความสามารถทางภาษา แล้วใช้ความรู้เดิมและความรู้ความสามารถทางภาษามาทำนายเนื้อหาที่อ่าน ยิ่งผู้อ่านสามารถทำนายได้มากเท่าไร ก็ยิ่งจะสามารถเข้าใจเนื้อหาที่อ่านได้มากเท่านั้น

แฟรงค์ สมิธ (Frank Smith 1988: 168-174) กล่าวถึงความหมายของความเข้าใจในการอ่านว่า คือการที่ผู้อ่านสามารถรับเอาความหมายที่ผู้เขียนตั้งใจใส่ไว้ในตัวอักษรได้ตรงตามที่คุณเขียนต้องการ

วิลมา เอช มิลเลอร์ (Wilma H. Miller 1990: 2) กล่าวถึงความหมายของความเข้าใจในการอ่านว่า คือการรับเอาความหมายจากสิ่งที่อ่านได้ โดยผ่านการปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้เดิมกับเนื้อเรื่องที่อ่าน

จากความหมายและความคิดเห็นเกี่ยวกับการอ่าน และความเข้าใจในการอ่านของบุคคลเหล่านี้ พอจะสรุปความหมายของการอ่านได้ว่า หมายถึง การปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านกับตัวอักษร โดยผ่านการคิดและการตีความ ส่วนความเข้าใจในการอ่าน หมายถึง การที่ผู้อ่านสามารถรับเอาความหมายของสิ่งที่อ่านได้ตรงตามความประสงค์ของผู้เขียน โดยผ่านการปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้เดิม ความสามารถในการตีความของผู้อ่านกับตัวอักษร

### การคิดและความเข้าใจในการอ่าน



ดังได้กล่าวมาแล้วว่าความเข้าใจในการอ่าน เป็นกระบวนการที่เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านกับตัวอักษรโดยผ่านการคิด การคิดและความเข้าใจในการอ่านจึงมีความสัมพันธ์กัน แยกจากกันไม่ได้ แฟรงค์ สมิธ (Frank Smith 1988: 20) กล่าวถึงการคิดกับการอ่านว่า การอ่านไม่สามารถแยกออกจากการคิดได้ การอ่านเป็นการกระทำที่เต็มไปด้วยการคิด ในขณะที่อ่านผู้อ่านจะคิดตามตัวหนังสือที่อ่านไปด้วย

เช่นเดียวกับ ลาร์รี เอ แฮร์ริส และ คาร์ล บี สมิธ (Larry A. Harris and Carl B. Smith 1986: 256-260) ที่กล่าวถึงการคิดและความเข้าใจในการอ่านว่า การคิดเป็นส่วนประกอบพื้นฐานของความเข้าใจในการอ่าน เมื่อใดก็ตามที่เรากำลังอ่านหนังสือเรากำลังอยู่ในกระบวนการคิด โดยคิดไปตามตัวหนังสือที่ผู้เขียนเขียนเอาไว้

แฮร์ริส และ สมิธ (Harris and Smith) ยังได้กล่าวถึงลักษณะการคิดในขณะที่อ่านว่า ในขณะที่กำลังอ่านหนังสือผู้อ่านจะคิดใน 4 ลักษณะ คือ

1. การพิจารณาสิ่งที่อ่าน (identifying) ผู้อ่านพิจารณาหาใจความสำคัญของสิ่งที่อ่าน ซึ่งผู้อ่านต้องใช้ความจำ หรือการรับรู้ (perceptions) มาพิจารณาเนื้อเรื่องเพื่อจับใจความสำคัญให้ได้

2. การวิเคราะห์ (analyzing) ผู้อ่านวิเคราะห์เนื้อหาที่อ่าน ดูการเรียบเรียงประโยค การสัมพันธ์ความของเนื้อเรื่อง
3. การประเมินผล (evaluating) ผู้อ่านทำการประเมินความรู้ที่ได้จากการอ่าน คำนึงถึงเกณฑ์ที่จะใช้ตัดสินข้อมูลที่ได้จากการอ่าน
4. การประยุกต์ (applying) ผู้อ่านนำข้อมูลที่ได้จากการอ่านมาแก้ปัญหาหรือตอบคำถามที่ตั้งขึ้นก่อนการอ่าน ผู้อ่านอาจจะปฏิเสธข้อมูลนั้น หรืออาจจะเก็บไว้ใช้ในโอกาสต่อไป

ประสิทธิ์ ภาพยนตร์กลอน (2523: 62) กล่าวถึงการคิดและความเข้าใจในการอ่านว่า การอ่านเป็นการคิดเพราะเริ่มต้นจากผู้อ่านเห็นภาพตัวอักษรในหน้ากระดาษแล้วจำและบันทึกไว้ ผู้อ่านจะเกิดความเข้าใจในการอ่านมากขึ้นเมื่อความสัมพันธ์ระหว่างความคิดของผู้เขียนกับความคิดของผู้อ่านมีมากขึ้น ความสามารถในการอ่านยังเกี่ยวข้องกับความสามารถในการเก็บรักษาความจำในสิ่งที่อ่านด้วย นั่นคือความสามารถในการจดจำสิ่งที่อ่านจะทำให้ผู้อ่านแสดงสมรรถนะในการติดตามแกะรอยสิ่งที่ผู้อ่านคิดได้อย่างจริงจัง และช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจข้อมูลหรือเรื่องราวข่าวสารใหม่ ๆ จากการอ่านมากยิ่งขึ้น

ศรวิไล ดอกจันทร์ (2529: 137-138) ได้ให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับการคิดและการอ่านว่า ในขณะที่อ่านผู้อ่านจะมีปฏิกิริยาหลาย ๆ อย่าง เช่น พยายามประเมินค่า ความถูกต้อง ความชัดเจนและความสำคัญ หรือตรวจสอบข้อมูลที่อ่านกับประสบการณ์และความรู้ที่มีอยู่แล้ว และอาจพบว่าสิ่งที่อ่านนั้นเตือนให้ระลึกถึงประสบการณ์เก่า ๆ หรือทำให้เกิดความคิดริเริ่มที่จะนำไปประยุกต์ใช้ในอนาคตอย่างไรบ้าง หรืออาจตั้งข้อสรุปจากการอ่าน เชื่อมโยงกับสิ่งอื่น ๆ กว้างไกลจากที่ได้กล่าวไว้ในหนังสือ นั้น การกระทำทั้งหลายดังกล่าวเป็นการใช้เหตุผลและเป็นการใช้ความคิด ผู้อ่านจะคิดอะไรหรือคิดอย่างไรนั้นขึ้นอยู่กับความรู้เดิมและประสบการณ์ของผู้อ่าน การคิดอาจจะสมเหตุสมผลและไม่เหมาะสมกับข้อเท็จจริงและแนวคิดจากสิ่งที่อ่าน หรืออาจไม่สมเหตุสมผล ไม่เหมาะสมในการที่ได้อ่าน ลักษณะของผู้อ่านที่สุขุมและมีวิจารณญาณคู่ได้จากความคิดที่สมเหตุสมผลและเป็นลำดับอย่างดี

จะเห็นได้ว่าการคิด และความเข้าใจในการอ่าน มีความสัมพันธ์กันจนแยกออกจากกันไม่ได้ ฉะนั้นการอ่านที่ไม่มีการคิดจะไม่เกิดความเข้าใจในการอ่าน

## ความรู้เดิมและความเข้าใจในการอ่าน

การคิดทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจในการอ่าน สิ่งที่ผู้อ่านนำมาคิดเพื่อทำความเข้าใจในการอ่านคือ ความรู้เดิมในเรื่องที่อ่านของผู้อ่าน เฟดเดอร์ริค บาร์ทเลทท์ (Fedderic Bartlett 1932 cited by Patricia L. Carrell and Joan C. Eisterhold 1983: 553-571) กล่าวถึง ความสำคัญของความรู้เดิมที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านว่า ความรู้เดิมเป็นความรู้ ความคิด ซึ่งผู้อ่านเก็บรวบรวมไว้ในหน่วยความจำ และความรู้เดิมเหล่านี้มีบทบาทสำคัญยิ่งต่อการสร้างความเข้าใจในการอ่านของผู้อ่าน ถึงแม้ว่าความเข้าใจในการอ่านจะมีพื้นฐานอยู่กับความสามารถทางภาษาของผู้อ่าน แต่ผู้อ่านก็ต้องมีพื้นฐานทางประสบการณ์ หรือความรู้เดิมเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านด้วย

ความรู้เดิมและความเข้าใจในการอ่าน มีความสัมพันธ์กันอย่างแนบแน่น ในการสร้างความเข้าใจในการอ่าน ดังเช่น เจมส์ โคดี (James Coady 1979: 7) ได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ของความรู้เดิม และความเข้าใจในการอ่านว่า ความเข้าใจในการอ่านเกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้เดิม ความสามารถในการสร้างมโนทัศน์ และกลวิธีการอ่าน จะขาดอย่างใดอย่างหนึ่งไม่ได้ และผู้อ่านจะมีความเข้าใจสิ่งที่อ่านมากเพียงใดขึ้นอยู่กับประสิทธิภาพการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบทั้งสามนี้

ชาร์ลส์ เจ แฮกเกอร์ (Charles J. Hacker 1980: 868) กล่าวถึงความรู้เดิมกับความเข้าใจในการอ่านว่า ความเข้าใจในการอ่านเกิดขึ้นจากความรู้เดิมทุกระดับชั้น กล่าวคือผู้อ่านที่อ่านเก่งจะใช้ทั้งกระบวนการของความรู้ระดับยอด (schema at the top level) ซึ่งเป็นความรู้ทั่ว ๆ ไป ในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ตัวอย่างเช่น ความรู้ทั่ว ๆ ไปของการไปว่ายน้ำ คือ รู้ว่าการว่ายน้ำเป็นกีฬาที่ต้องเล่นในน้ำ และความรู้เดิมที่ระดับล่าง (schema at the bottom level) ซึ่งเป็นความรู้ที่เฉพาะเจาะจงลงไป เช่น ความรู้ที่เฉพาะของการว่ายน้ำ คือ รู้ว่าไปว่ายน้ำที่สระน้ำหรือสระว่ายน้ำแห่งใดแห่งหนึ่ง ผู้อ่านที่เข้าใจการอ่านคือผู้อ่านที่เลือกความรู้เดิมที่จะมาเติมลงในช่องว่างของความไม่รู้ในการอ่านได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ริชาร์ด ซี แอนเดอร์สัน และ พี เดวิด เพียร์สัน (Richard C. Anderson and P. David Pearson 1984: 255-291) กล่าวถึงความรู้เดิม และความเข้าใจในการอ่านว่า ความรู้เดิมจะมีผลต่อความเข้าใจในการอ่าน 3 ทางด้วยกัน คือ

1. ความรู้เดิมทำให้นักเรียนสามารถอ้างอิง หรือสรุปความเห็นในเรื่องที่อ่านได้ ในกรณีที่ผู้เขียนไม่ได้เขียนประโยคที่มีความหมายชัดเจนทุกประโยค เช่น ประโยค Jose Canseco hit the ball out of the park. ผู้อ่านที่มีความรู้เดิมเกี่ยวกับกีฬาเบสบอลจะทราบได้ทันทีว่า Jose ใช้ไม้ bat ตีลูกบอลนั้น ถึงแม้ว่าผู้เขียนไม่ได้เขียนไว้ และเมื่อพบประโยคถัดมาว่า The bat broke ก็เข้าใจได้ว่า ไม้ bat ของ Jose หักเพราะ Jose ตีลูกเบสบอล ในตัวอย่างที่กล่าวมานี้ ผู้อ่านที่ไม่มีความรู้เดิมเกี่ยวกับกีฬาเบสบอล อาจเข้าใจว่า Jose หยิบไม้ bat ขึ้นมาแล้วหักมันทิ้งเพื่อฉลองความสำเร็จของเขา หรืออาจเข้าใจว่า bat คือ ด่างควาก็ได้ เพราะมีความรู้ในเรื่องคำศัพท์น้อย

2. ความรู้เดิมทำให้นักเรียนพุ่งความสนใจไปสู่เนื้อความสำคัญที่ตรงกับความต้องการของผู้เขียนได้ จากตัวอย่างประโยคในข้อ 1 ผู้อ่านที่มีความรู้ในเรื่องกีฬาเบสบอลก็มุ่งการอ่านไปที่การตี การขโมย (steals) ฐานที่ใช้ตี (base hits) ซึ่งผิดกับผู้อ่านที่ไม่มีความรู้เดิมอาจจะพุ่งความสนใจไปที่ขนาดของฝูงชนที่มาก กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือผู้อ่านที่มีความรู้เดิมสามารถเลือกสาระสำคัญเพื่อการอ่านได้

3. ความรู้เดิมช่วยให้นักเรียนระลึกเรื่องได้ งานวิจัยที่สนับสนุนสมมุติฐานนี้คืองานวิจัยของ ริชาร์ด ซี แอนเดอร์สัน (Richard C. Anderson 1978: 1-17) ซึ่งได้ทำการทดลองนำบทความที่บรรยายลักษณะบ้านมาให้เด็กเรียนอ่าน โดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 2 กลุ่ม ให้กลุ่มที่ 1 อ่านในทรศนะของผู้ที่จะซื้อบ้าน กลุ่มที่ 2 อ่านในทรศนะของผู้ที่จะเข้าไปขโมยของในบ้าน เมื่อนักเรียนทั้ง 2 กลุ่มอ่านบทความจบแล้วครูให้นักเรียนอ่านใหม่อีกครั้งหนึ่ง โดยในครั้งนี้มี การสลับเปลี่ยนบทบาทกัน คือกลุ่มที่ 1 อ่านในทรศนะของผู้ที่จะเข้าไปขโมยของในบ้าน กลุ่มที่ 2 อ่านในทรศนะของผู้ที่จะซื้อบ้าน ปรากฏว่าเมื่อเปลี่ยนบทบาทกันแล้วนักเรียนสามารถจำเรื่องราวที่พวกเขาจำไม่ได้ในครั้งแรกได้ สาเหตุที่เป็นเช่นนี้เพราะนักเรียนนำความรู้เดิมในฐานะเป็นผู้ซื้อบ้านและเป็นผู้ขโมยมารวมกันแล้วใช้การตั้งคำถามถามตนเองในขณะที่อ่าน เช่น Did they discuss the silverware? (อ่านในทรศนะของผู้ขโมย) หรือ Did they talk about the condition of the roof? (อ่านในทรศนะของผู้ซื้อบ้าน)

เจมส์ ฟลัด (James Flood 1984: 18-19) ได้เปรียบเทียบการทำความเข้าใจในการอ่านว่า เหมือนกับนักสืบที่พยายามสืบเรื่องอาชญากรรม ทั้งผู้อ่านและนักสืบต้องการ

ร่องรอยหรือตัวแนะ (clues) เช่นเดียวกัน เมื่อผู้อ่านพบตัวแนะแล้วจะต้องพยายามตีความให้ได้โดยอาศัยประสบการณ์เดิม หรือความรู้เดิม ตัวแเนดังกล่าวได้แก่ ความหมายของคำ วลีที่สำคัญ หรือแม้แต่ความหมายของประโยค แต่ทั้งผู้อ่านและนักสืบจะต้องเลือกตัวแนะที่เอื้ออำนวยต่อความเป็นไปได้ของเรื่องด้วย ผู้เขียนเองจะต้องทิ้งร่องรอยหรือตัวแนะที่จะชี้แนะให้ผู้อ่านอ้างอิงหรือสรุปประเด็นได้ตรงกับที่ผู้เขียนต้องการสื่อสาร

โทมัส จี. ดีไวน์ (Thomas G. Devine 1986: 44) กล่าวถึงความรู้เดิมกับความเข้าใจในการอ่านว่า เมื่อผู้อ่านเริ่มอ่าน ความรู้เดิมจะได้รับการกระตุ้นจากสิ่งที่อ่าน ผู้อ่านจะทดสอบความรู้เดิมที่เกิดขึ้นมาว่าสอดคล้องกับเนื้อเรื่องหรือไม่ เมื่อเห็นว่าการรู้เดิมเรื่องใดไม่สอดคล้องกับเนื้อเรื่องก็ไม่ใช้ ความรู้เดิมเรื่องใดที่ผ่านการทดสอบแล้วเห็นว่าสอดคล้องกับเรื่องที่อ่านก็นำมาใช้ กระบวนการของความเข้าใจในการอ่านก็เหมือนกับกระบวนการตั้งทฤษฎี ซึ่งมีการตั้งสมมุติฐาน และทดสอบสมมุติฐาน เพียงแต่ในการอ่านนั้นสมมุติฐานเป็นความรู้เดิมที่มีอยู่แล้วในความทรงจำ

ดีไวน์ (Devine) กล่าวถึงที่มาของความรู้เดิมของมนุษย์ว่า ได้มาจากการสั่งสมประสบการณ์ทั้งที่เป็นรูปธรรมและนามธรรม เมื่อได้พบกับสิ่งใหม่ ๆ ที่คล้าย ๆ กับประสบการณ์เดิมมนุษย์จะใช้ประสบการณ์เดิมในการทำนายเรื่องราวของสิ่งใหม่นั้น เมื่อมนุษย์มีประสบการณ์มากขึ้นก็ทำการขัดเกลา ปรับปรุงแก้ไขความรู้เดิมหรือสร้างความรู้เดิมขึ้นมาใหม่ ฉะนั้นความรู้เดิมของผู้ใหญ่กับของเด็กอาจจะไม่เหมือนกัน

แฟรงค์ สมิธ (Frank Smith 1988: 21) กล่าวถึงความรู้เดิมและความเข้าใจในการอ่านว่า การที่เราจะอ่านอะไรได้เข้าใจเราต้องมีความรู้เดิมเกี่ยวกับสิ่งนั้นมาก่อน ตัวอย่างเช่น ผู้อ่านที่รู้สึกว่าเป็นการยากที่จะเข้าใจเรื่องนิวเคลียร์ฟิสิกส์ ไม่ใช่เพราะว่าผู้อ่านไม่มีความสามารถสรุปเรื่องที่อ่าน หรือไม่มีความสามารถในการอ้างอิง แต่เป็นเพราะว่าผู้อ่านไม่มีความรู้ในเรื่องนิวเคลียร์ฟิสิกส์เพียงพอ เช่นเดียวกับ โทมัส จี. กันนิง (Thomas G. Gunning 1992: 5) ที่ได้ชี้ให้เห็นว่า การที่นักเรียนเกรด 2 อ่านเรื่องที่เกิดขึ้นในสถานที่แห่งหนึ่งไม่เข้าใจ นั้นเป็นเพราะนักเรียนในห้องไม่เคยมีใครไปยังสถานที่แห่งนั้น หรือเคยได้ยินเกี่ยวกับสถานที่แห่งนั้นมาก่อน

ฉะนั้นก่อนที่ครูจะสอนอ่านเรื่องอะไร ครูต้องสำรวจพินความรู้เดิมเกี่ยวกับเรื่องที่จะอ่านของนักเรียนก่อน ถ้าเห็นว่าไม่มีความรู้เดิมครูต้องปูพินความรู้ให้นักเรียน

## การทำนายและความเข้าใจในการอ่าน

ในการทำควมเข้าใจในการอ่าน ผู้อ่านต้องใช้ความคิดซึ่งเกิดจากความรู้เดิมและความเนื้อเรื่องที่อ่าน ถ้าผู้อ่านสามารถใช้ความคิดทำนายเรื่องได้ผู้อ่านจะเข้าใจเรื่องได้มากยิ่งขึ้นและรวดเร็วขึ้น การทำนายมีความสำคัญต่อความเข้าใจในการอ่านมาก ดังเช่น เคนเนธ เอส กุดแมน (Kenneth S. Goodman 1976 cited by John G. Barnitz 1985: 16-21) ที่กล่าวถึงการทำนายกับการอ่านว่า การอ่านเป็นการเล่นเตาทางจิตวิทยาภาษาศาสตร์ (psycholinguistic guessing game) การอ่านเป็นวงจรที่เริ่มตั้งแต่การรับข่าวสารจากสิ่งที่อ่าน แปลความหมาย ทำนาย จากนั้นจึงทำการทดสอบการทำนาย ทำการทบทวน หรือยืนยันคำทำนาย

แรนด์ เจ สปิโร เบอรัทรม ซี บรช และวิลเลียม เอฟ บรเออร์ (Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce, and William F. Brewer 1980: 4-5) ให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับการทำนายและการอ่านว่า การอ่านที่มีประสิทธิภาพต้องมีการทำนายรวมอยู่ด้วย ผู้อ่านจะตั้งสมมติฐานเพื่อทำนายความหมายของเรื่อง การทำนายอาจจะได้รับการยืนยันหรือปฏิเสธก็ได้เมื่อได้อ่านเรื่อง

ริชาร์ด ที แวกคา (Richard T. Vacca 1981: 103-104) กล่าวถึงการทำนายกับการอ่านว่า การทำนายเป็นวิธีที่ทำให้เกิดความเข้าใจในการอ่านที่เชื่อถือได้ กลวิธีและข้อมูลสำหรับการทำนายกระตุ้นความคิดเกี่ยวกับเนื้อเรื่องก่อนการอ่าน นักเรียนต้องเชื่อมั่นในสิ่งที่เขารูซึ่งได้มาจากการศึกษาและประสบการณ์ที่ผ่านมา แล้วทำนายอย่างมีเหตุผลเกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่อ่าน

คริสติน นัททอล (Christine Nuttall 1982: 120) ได้กล่าวถึง การอ่านกับการทำนายว่า เพราะผู้เขียนเรียบเรียงความคิดของเขาเป็นตัวหนังสือ และคนเรามักจะคิดคล้าย ๆ กัน ดังนั้นการทำนายสิ่งที่จะเกิดขึ้นในเรื่องที่จะอ่านจึงเป็นสิ่งที่เป็นไปได้ ความสามารถในการทำนายเนื้อเรื่องช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจการอ่านได้ ถ้าผู้อ่านเข้าใจเรื่องผู้อ่านก็มีโอกาสพูดได้อย่างถูกต้องว่าเนื้อเรื่องส่วนต่อไปจะเป็นอย่างไร และอะไรจะไม่เกิดขึ้นในเรื่อง นั่นคือผู้อ่านสามารถทำนายเนื้อเรื่องได้เพราะผู้อ่านเข้าใจการทำนายเริ่มต้นตั้งแต่ผู้อ่านอ่านชื่อเรื่อง และทำนายถึงสิ่งที่จะมีในเรื่อง ถึงแม้ว่าการทำนายจะไม่ถูกต้องแต่ก็เป็นประโยชน์เพราะทำให้ผู้อ่านได้คิดและได้เริ่มการอ่านอย่างแท้จริง ถ้าผู้อ่านใช้การทำนายเป็นจุดประสงค์การอ่าน ผู้อ่านยิ่งจะเข้าใจการอ่านได้ดีขึ้น



เคนเนธ เอส กอดแมน (Kenneth S. Goodman 1982: 13) กล่าวถึง การทำนายว่าเป็นขั้นตอนหนึ่งในกระบวนการอ่าน ซึ่งกระบวนการอ่านมีอยู่ 5 ขั้นตอน คือ

1. ขั้นระลึกรู้ตัวอักษร (recognition) เป็นขั้นตอนที่สมองระลึกรู้หรือจำตัวอักษรได้ ผู้อ่านมองเห็นคำแล้วจำได้ว่าคำคำนั้นเขียนแทนคำพูดว่าอะไร หรืออาจจะเริ่มด้วยการมองเห็นภาพ รูปภาพเป็นตัวเริ่มต้นการอ่านได้ดีอีกลักษณะหนึ่ง
2. ขั้นทำนาย (prediction) เป็นการคาดคะเนหรือคาดการณ์ล่วงหน้าว่า เรื่องที่อ่านนั้นเป็นอย่างไร จะดำเนินไปในลักษณะใด
3. ขั้นยืนยันคำทำนาย (confirmation) เป็นการหาข้อมูลมายืนยันว่าสิ่งที่ทำนายไว้นั้นถูกต้อง
4. ขั้นแก้ไขการทำนาย (correction) เป็นการแก้ไขหรือปรับการคิดอีกครั้งหนึ่งเมื่อผู้อ่านพบว่าสิ่งที่ตนคาดการณ์ไม่ถูกต้อง
5. ขั้นสิ้นสุดการอ่าน (termination) คนเราจะยุติการอ่านเมื่อได้ทำกิจกรรมทุกอย่างเรียบร้อยแล้ว แต่ผู้อ่านจะสิ้นสุดการอ่านในกรณีอื่น ๆ ก็ได้ เช่น ผู้อ่านจับความหมายของการอ่านได้น้อย ผู้อ่านทราบเรื่องที่จะอ่านแล้ว หรือสิ้นสุดการอ่านเพราะผู้อ่านเห็นว่าเรื่องนั้นไม่น่าสนใจ

เบิร์ต มอร์ริส และ นี สจิวท-ดอร์ (Bert Morris and Nea Stewart-Dore 1984: 269) กล่าวถึงการอ่านกับการทำนายว่า เมื่อเจ้าของภาษาอ่านเขาจะทำนายเนื้อเรื่องที่จะอ่านบนพื้นฐานความรู้ทางด้านภาษาของเขา ซึ่งได้แก่โครงสร้างและความหมายของภาษา เขาไม่ได้อ่านทีละคำแต่อ่านตามสิ่งที่เขาคิดว่าจะได้พบอะไรในเรื่อง นักอ่านที่อ่านเก่งคือนักอ่านที่ทำนายเก่งโดยใช้ระบบตัวแนะ (cue systems) หลาย ๆ อย่างในการทำนายสิ่งที่จะเกิดขึ้นตามมา

โทมัส จี ดีไวน์ (Thomas G. Devine 1986: 152) มีความคิดเห็นว่าการทำนายเป็นจุดประสงค์การอ่านได้ นักอ่านที่มีประสบการณ์จะอ่านโดยมีจุดประสงค์การอ่าน เขาอ่านเพื่อหาคำตอบให้แก่คำถาม เพื่อพิสูจน์ข้อมูล เพื่อได้ทรรศนะทั่วไปของหัวเรื่องที่อ่าน เพื่อค้นพบความคิดเห็นของผู้เขียน เพื่อตรวจสอบการทำนาย หรือบ่อยครั้งที่อ่านเพื่อความสนุกสนาน ผู้อ่านพบว่าจุดประสงค์การอ่านไม่เพียงแต่ชี้นำการอ่านของเขาไปสู่เป้าหมายเท่านั้น แต่เป็นการรวมความตั้งใจของเขาด้วย เนื่องจากจุดประสงค์เป็นวิถีทางนำไปสู่ความเข้าใจ ดังนั้นครูจึงมีความจำเป็นต้องหาวิธีช่วยเหลือนักเรียนให้นักเรียนตั้งจุดประสงค์การอ่านได้ และวิธีหนึ่งที่ช่วยนักเรียนได้คือให้นักเรียนทำนายเรื่อง

แฟรงค์ สมิธ (Frank Smith 1988: 16-20) ให้ข้อคิดเห็นว่าการทำนายเป็นการกำจัดตัวเลือกที่ไม่น่าจะสอดคล้องกับเนื้อเรื่องทิ้งไปก่อนลงมืออ่าน ตามปกติผู้อ่านไม่ได้อ่านด้วยจิตใจว่างเปล่า ไม่ได้อ่านโดยไม่มีจุดประสงค์ล่วงหน้ามาก่อน หรือไม่ได้อ่านโดยไม่ได้คาดหวังว่าจะพบอะไรในสิ่งที่อ่าน สิ่งที่ผู้อ่านทำนายไว้ว่าจะเป็นไปได้ทั้งหมด และไม่ใช้ทำนายอย่างไม่ได้ตรงไปในทางเดียว แต่เป็นการทำนายภายในแนวทางเลือกที่น่าจะเป็นไปได้ ผู้อ่านสามารถได้รับความหมายหรือความเข้าใจในการอ่านเพราะผู้อ่านทำการคาดหวังเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง

สมิธ (Smith) กล่าวถึงการทำนายของผู้อ่านว่ามี 2 ลักษณะ กล่าวคือทำนายเค้าโครงเรื่องทั้งหมดจากการที่ได้อ่านชื่อเรื่องหรือทำนายจากที่เคยมีประสบการณ์มาก่อน ลักษณะนี้ถือเป็นการทำนายโดยรวม (global predictions) การทำนายอีกลักษณะหนึ่งคือการทำนายส่วนย่อย (focal predictions) โดยผู้อ่านทำนายเนื้อหาของแต่ละย่อหน้าในแต่ละบท ทำนายประโยคในแต่ละย่อหน้า หรือทำนายคำศัพท์ในแต่ละประโยค

โธมัส จี กันนิง (Thomas G. Gunning 1992: 191) เป็นอีกผู้หนึ่งที่เห็นว่าการทำนายทำให้เกิดความเข้าใจในการอ่าน โดยกล่าวถึงการทำนายว่าเป็นกลวิธีที่ช่วยให้ผู้อ่านตั้งจุดประสงค์การอ่านได้ เป็นวิธีการที่ได้ผลมาก และนำมาใช้ได้ง่าย การทำนายกระตุ้นความรู้เดิมของผู้อ่าน เป็นจุดประสงค์การอ่านให้ผู้อ่าน และทำให้การอ่านเป็นการค้นคว้าที่แท้จริงเพื่อจะดูว่าการทำนายได้รับการยืนยันหรือไม่ กลวิธีนี้สามารถนำมาสอนให้แก่ักเรียนตั้งแต่ก่อนที่นักเรียนจะอ่านได้ด้วยตนเอง

จะเห็นได้ว่าความคิด ความรู้เดิม และการทำนาย ล้วนเป็นส่วนสำคัญที่ทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจในการอ่าน ดังนั้นกลวิธีสอนอ่านเพื่อความเข้าใจควรมีสองสิ่งเหล่านี้ในกระบวนการสอนด้วย

### กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน (Directed Reading-Thinking Technique)

ผู้ที่เห็นความสำคัญของการทำนายในการช่วยให้เกิดความเข้าใจในการอ่านและได้นำการทำนายมาใช้เป็นเทคนิคการสอนอ่านคือ รัสเซลล์ จี สตอฟเฟอร์ (Russell G. Stauffer) สตอฟเฟอร์ (Stauffer 1975: 3) เชื่อว่าการอ่านเป็นกระบวนการของความคิด ในขณะที่อ่านผู้อ่านมักคิดทำนาย หรือคาดเดาเหตุการณ์ หรือเรื่องราวที่จะอ่าน ผู้อ่านที่อ่านโดยไม่คิดในขณะที่อ่านจะไม่เข้าใจเนื้อเรื่องที่อ่าน

สตอฟเฟอร์ (Stauffer) ได้ให้ชื่อเทคนิคการใช้การทำนายมาช่วยสอนทักษะการอ่านว่า "กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน" และให้ความหมายกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า เป็นกลวิธีที่ครูใช้คำถามชี้นำ และกระตุ้นให้นักเรียนคิดทำนายเนื้อเรื่องที่จะอ่านอย่างมีเหตุผล เมื่อนักเรียนทำนายแล้วต้องให้นักเรียนพยายามหาหลักฐานมายืนยัน หรือพิสูจน์คำทำนายนั้น

ได้มีผู้สนับสนุนกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านของ สตอฟเฟอร์ (Stauffer) หลายท่าน และได้ให้ความหมายของกลวิธีดังกล่าวดังนี้

เวย์น ออตโต โรเบิร์ต รูด และ ดิกซี ลี สปีเกิล (Wayne Otto, Robert Rude, and Dixie Lee Spiegel 1979: 239-241) กล่าวถึงกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า เป็นกลวิธีสอนอ่านที่ครูเน้นการพัฒนานิสัยการอ่านของนักเรียนในเรื่องการตั้งจุดประสงค์ก่อนการอ่าน ให้อ่านอย่างมีเหตุผล และพิสูจน์ความคิดของตนได้

ริชาร์ด ที แวกคา (Richard T. Vacca 1981: 164-167) และ จอห์น จี บาร์นิทซ์ (John G. Barnitz 1985: 21) กล่าวถึงกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า เป็นกลวิธีสอนที่ใช้กับกิจกรรมกลุ่มและใช้ได้กับเนื้อหาหลายลักษณะ ในการเรียนการสอนด้วยกลวิธีนี้ นักเรียนทำนายเรื่อง (ตั้งสมมติฐาน หรือตั้งจุดประสงค์การอ่าน) อ่าน (ใช้กระบวนการคิด) และพิสูจน์ (ยืนยันจุดประสงค์และสมมติฐาน) ส่วนครูทำหน้าที่ชี้นำการอ่านให้นักเรียนด้วยคำถามที่ใช้บ่อย 3 คำถาม คือคำถามที่ก่อให้เกิดการคิด (What do you think?) คำถามช่วยความคิด (Why do you think so?) และคำถามที่ต้องการหลักฐานสนับสนุนการคิด (Can you prove it?)

มาร์กาเรท แอน ไรเชค (Margaret Ann Richek 1987: 632-636) กล่าวถึงความหมายของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า เป็นกลวิธีที่ครูกระตุ้นให้นักเรียนคิดในขณะที่อ่าน โดยให้นักเรียนทำนายเรื่องอย่างมีเหตุผลแล้วให้นักเรียนยืนยันคำทำนายโดยระบุหลักฐานซึ่งมีอยู่ในเรื่อง

มาร์ธา แรพ แฮกการ์ด (Martha Rapp Haggard 1988 : 526-533) กล่าวถึงความหมายของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า เป็นกลวิธีสอนอ่านที่ครูให้นักเรียนทำนายเรื่อง โดยใช้ความรู้เดิมของนักเรียนและข้อมูลจากเนื้อเรื่องที่อ่านในตอนแรก เมื่อได้อ่านเนื้อเรื่องเพิ่มเติมแล้วครูให้นักเรียนยืนยันคำทำนายหรือปรับเปลี่ยนคำทำนายใหม่

เอสรา แอล สติกลิทซ์ และ วิลเลียม เจ โอห์ลเกอส์ (Ezra L. Stieglitz and William J. Oehlkers 1989: 374-379) กล่าวถึงกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า เป็นกลวิธีที่กระตุ้นให้นักเรียนคิดทำนายเรื่องในขณะที่อ่าน แล้วตรวจสอบความถูกต้อง ต่อจากนั้นให้นักเรียนอ่านเพื่อพิสูจน์สมมติฐาน และประเมินผลสมมติฐานนั้น

โดนัลด์ อาร์ แบร์ และ มาร์กาเรท อี แมคอินโทช (Donald R. Bear and Margaret E. McIntosh 1990: 385-389) กล่าวถึงกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า เป็นกลวิธีที่สืบสอบในการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจซึ่งมีขั้นตอนการสอน 4 ขั้นตอน คือ ทำนาย อ่าน ยืนยัน และตัดสิน

วิลมา เอช มิลเลอร์ (Wilma H. Miller 1990: 154-155) กล่าวถึงกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า กลวิธีนี้มีการทำนายเรื่องและอ่านเรื่องตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ ครูกระตุ้นให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการอ่านเรื่องโดยการให้ตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง แล้วทำการตรวจสอบความถูกต้องของการทำนาย

ลี กันเดอร์สัน (Lee Gunderson 1991: 66 -68) กล่าวถึงกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า เป็นกลวิธีที่สอนอ่านที่มีการทำนายเนื้อเรื่องเป็นลักษณะเด่นที่สุดในระหว่างการสอนครูถามนักเรียนด้วยคำถาม 3 คำถามเท่านั้น คือ (1) What do you think this story is about? (2) What do you think will happen next? และ (3) What makes you think so? เมื่อนักเรียนอ่านเนื้อเรื่องแล้วนักเรียนอาจเปลี่ยนคำทำนาย บางครั้งนักเรียนอ่านออกเสียงบางตอนของเนื้อเรื่องที่ยืนยันคำทำนายของเขา

แรนดอล เจมส์ ไรเดอร์ (Randall James Ryder 1991: 606-607) กล่าวถึงความหมายของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า เป็นกลวิธีที่สอนอ่านที่ครูชี้นำการอ่านด้วยคำถามปลายเปิด (open-ended question) เพื่อให้นักเรียนทำนายเนื้อเรื่องหรือกำหนดจุดประสงค์ในการอ่านของตนเองขึ้นมาก่อนการอ่าน

นอกจากนี้แล้วยังมี แคโรล เอ็น ดิกสัน และ เดนิส ดี เนสเซล (Carrol N. Dixon and Denise D. Nessel 1992: 15-27) ที่กล่าวถึงกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า เป็นกลวิธีที่ครูชี้นำการอ่านและการอภิปราย ในการสอนครูจะให้นักเรียนทำนาย อ่าน และคิดอีก เป็นวัฏจักรจนกระทั่งอ่านเรื่องจบ

จากความหมายของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านที่นักการศึกษาเหล่านี้กล่าวถึง พอจะสรุปได้ว่า กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน หมายถึง กลวิธีสอนทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจที่ครูชี้นำการคิดโดยการตั้งคำถามให้นักเรียนคิดทำนายเกี่ยวกับเรื่องที่จะอ่านอย่างมีเหตุผล แล้วอ่านเพื่อหาหลักฐานจากเนื้อเรื่องมายืนยันหรือพิสูจน์คำทำนายนั้น สำหรับขั้นตอนการสอนของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านนั้น รัสเซลล์ จี สตอฟเฟอร์ (Russell G. Stauffer 1975 : 31-71) ได้เสนอไว้ดังต่อไปนี้

1. ครูให้นักเรียนอ่านเฉพาะชื่อเรื่องในใจโดยครุอธิบายเกี่ยวกับชื่อเรื่องเล็กน้อยแล้วให้นักเรียนทำนายเรื่องโดยใช้คำถามกระตุ้น เช่น With the title like this what do you think the story will be about?
2. เมื่อนักเรียนทำนายแล้วครูให้นักเรียนอ่านส่วนแรกของเนื้อเรื่องซึ่งครูจะเป็นผู้กำหนดจุดหยุดอ่าน (stopping point) เพื่อคำว่าคำทำนายของใครตรงตามเนื้อเรื่อง ในขณะที่นักเรียนกำลังอ่านอยู่นั้นครุคอยสังเกตการอ่านของนักเรียน และคอยให้คำแนะนำแก่นักเรียนที่มีปัญหาในการอ่าน
3. เมื่อนักเรียนอ่านเสร็จแล้วครูให้นักเรียนบอกผลการทำนายของตนโดยครูใช้คำถาม เช่น Are your predictions true? Did you find what \_\_\_\_\_? Can you prove it? ครูพยายามชี้นำให้นักเรียนเห็นว่าการคิดของเขามีเหตุผลหรือไม่ แล้วให้นักเรียนทำนายเนื้อเรื่องต่อไป ในขั้นนี้เมื่อนักเรียนได้พิจารณาการทำนายของตนจากการที่ครูชี้นำและจากความคิดเห็นของเพื่อนแล้ว นักเรียนบางคนอาจจะปรับเปลี่ยนคำทำนายใหม่ บางคนอาจจะยืนยันคำทำนายเดิม
4. ครูให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องต่อไปเพื่อหาหลักฐานมาพิสูจน์คำทำนายของตน
5. ครูให้นักเรียนทำนาย อ่าน และพิสูจน์คำทำนายเป็นวัฏจักรจนกระทั่งอ่านเรื่องจบ

สตอฟเฟอร์ (Stauffer) ได้สรุปกิจกรรมของนักเรียนและของครูในกระบวนการของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านไว้ ดังนี้

1. กิจกรรมของนักเรียนมี 3 อย่างคือ P, R และ P
 

P = Predict	คือการตั้งจุดประสงค์ ตั้งสมมติฐาน หรือการทำนาย
R = Read	เป็นการใช้ความคิดเลือกสรรข้อมูล
P = Prove	คือการพิสูจน์คำตอบ

2. กิจกรรมของครูมี 3 อย่าง คือ W, W และ P

W = What do you think? ครูใช้คำถามนี้เพื่อก่อให้เกิด  
การคิด

W = Why do you think? ครูใช้คำถามนี้เพื่อกระตุ้น  
หรือยั่วให้นักเรียนคิด

P = Prove it! ครูให้นักเรียนแสดงหลักฐาน  
เพื่อพิสูจน์คำทำนาย

ผู้ที่เสนอขั้นตอนการสอนอ่านด้วยกลวิธีซึ่งนำการคิดในการอ่าน ตามแนวคิดที่  
สตอฟเฟอร์ (Stauffer) ได้เสนอไว้ แต่ให้รายละเอียดเพิ่มเติมมีดังนี้

จอห์น เอ็น แมนเจียร์ ลอยส์ เอ บาดอร์ และ เจมส์ อี วอล์กเกอร์

(John N. Mangieri, Lois A. Bader, and James E. Walker 1982: 109-125)

เสนอขั้นตอนการสอนไว้ดังนี้

1. ครูเลือกเนื้อเรื่องมาให้ให้นักเรียนอ่าน หรือนักเรียนอาจจะนำเรื่องที่ตนเอง  
ชอบมาอ่าน
2. ครูให้นักเรียนอ่านชื่อเรื่อง โดยที่นักเรียนทุกคนควรมี "แผ่นความลับ"  
(secret page) เพื่อปิดเนื้อเรื่องส่วนที่ครูยังไม่อนุญาตให้อ่านไว้ จนกว่าครูจะบอกให้  
เลื่อนแผ่นนั้นได้ ครูให้นักเรียนทำนายเรื่องแล้วอ่านไปถึงจุดที่ครูกำหนดไว้ ครูให้นักเรียน  
พิจารณาคำทำนายของตนเองว่าตรงตามเนื้อเรื่องหรือไม่ ตอนนี้จะมีการปรับปรุงการ  
ทำนาย แล้วทำนายเนื้อเรื่องส่วนต่อไป จากนั้นครูให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องส่วนต่อไปเพื่อ  
พิสูจน์คำทำนาย คำถามที่ครูใช้ถามนักเรียนคือ What do you think will happen?  
How do you know that? What makes you say that? เมื่อนักเรียนตอบครูให้  
อ่านออกเสียงส่วนของเนื้อเรื่องที่นักเรียนคิดว่าเป็นส่วนยืนยันคำทำนายของนักเรียน
3. เมื่ออ่านมาถึงตอนสุดท้ายของเรื่อง เพื่อป้องกันนักเรียนเปิดเนื้อเรื่อง  
ก่อน ครูอาจใช้วิธีเสนอตอนจบของเรื่องโดยฉายผ่านเครื่องฉายข้ามศีรษะ (overhead  
projector) หรือนำเนื้อเรื่องออกมาแจกให้นักเรียนอ่าน

มาร์ธา แรพ แฮกการ์ด (Martha Rapp Haggard 1988: 526-533)

ได้เสนอขั้นตอนการสอนไว้ดังนี้

1. ตั้งจุดประสงค์การอ่าน นักเรียนแต่ละคนตั้งจุดประสงค์การอ่านของตนเอง โดยครูชี้ให้นักเรียนใช้ความรู้เดิม และข้อมูลจากชื่อเรื่องทำนายเนื้อเรื่องที่จะได้อ่านต่อไป
  2. กำหนดระยะเวลาการอ่าน ครูกำหนดระยะเวลาการอ่านตามสภาพความยากง่าย หรือตามลักษณะการเขียนเรื่อง โดยใน 1 เรื่อง ไม่ควรมีจุดหยุดอ่านมากกว่า 4 หรือ 5 จุด แล้วให้นักเรียนอ่านในใจเพื่อคิดว่าตนทำนายถูกหรือไม่ในแต่ละจุดหยุดอ่าน
  3. ครูสังเกตการอ่านของนักเรียน เพื่อจะได้ช่วยเหลือนักเรียนที่มีปัญหาในการอ่าน
  4. ครูพัฒนาความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนโดยใช้คำถามนำ ให้นักเรียนได้อภิปรายและแสดงความคิดเห็นของตน โดยมีครูคอยดูแลอย่างใกล้ชิด
  5. การพัฒนาทักษะพื้นฐาน เช่น ครูให้นักเรียนรวบรวมคำศัพท์ด้วยตนเอง ลงสมุด ให้นักเรียนสรุปโยงเรื่องที่อ่าน ให้นักเรียนเขียนเรื่องต่อจากเรื่องที่อ่านจบแล้ว เป็นต้น กิจกรรมเหล่านี้จะต้องก่อให้เกิดความความคิดและเพิ่มพูนประสบการณ์ในการอ่าน
- เดนิส เนสเซล (Denise Nessel 1989: 55-58) เสนอแนะขั้นตอนการสอนไว้ 6 ขั้นตอน ดังนี้
1. ครูเสนอเนื้อเรื่องบางส่วนให้นักเรียนอ่านเพื่อทำนาย ซึ่งอาจจะเป็นชื่อเรื่อง ย่อหน้าแรกของเรื่อง และให้นักเรียนบอกเหตุผลของการทำนายด้วย
  2. ให้นักเรียนอ่านในใจเพื่อพิสูจน์คำทำนายและหยุดอ่านตรงจุดหยุดอ่านที่ครูกำหนดไว้ จากนั้นครูซักถามนักเรียนเพื่อให้ยืนยันหรือปรับเปลี่ยนคำทำนาย คำถามของครูเป็นสิ่งชี้ให้นักเรียนเห็นจุดสำคัญของเรื่อง
  3. ครูชี้ให้นักเรียนเห็นความสัมพันธ์ของเนื้อเรื่อง แล้วให้นักเรียนคิดว่าเนื้อเรื่องต่อไปจะเป็นอย่างไรและทำไมถึงคิดเช่นนั้น
  4. ครูให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องส่วนต่อไปเพื่อคือนักเรียนทำนายถูกหรือไม่ แล้วครูให้นักเรียนอภิปรายกัน โดยยกหลักฐาน ในเนื้อเรื่องมาประกอบเหตุผลของตน ครูคอยอธิบายและยกตัวอย่างในเนื้อเรื่องให้เห็นชัดเจนถ้านักเรียนเข้าใจไม่ตรงกัน
  5. นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องต่อไปเพื่อคตอนจบของเรื่อง
  6. ครูนำการอภิปรายเกี่ยวกับจุดสำคัญของเรื่อง ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง หรือพูดถึงเรื่องอื่น ๆ ที่เกี่ยวกับเรื่องที่ทำหน้านั้น

เมื่อพิจารณาขั้นตอนการสอนด้วยกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านที่นักการศึกษาหลายท่านได้เสนอไว้ดังกล่าวแล้ว พอสรุปได้ว่า

1. ครูให้นักเรียนอ่านชื่อเรื่องหรือส่วนแรกของเนื้อเรื่อง โดยครูชี้นำเกี่ยวกับชื่อเรื่องเล็กน้อย แล้วให้นักเรียนตั้งจุดประสงค์การอ่านโดยการทำนายเนื้อเรื่องอย่างมีเหตุผล
2. ครูกำหนดจุดหยุดอ่าน แล้วให้นักเรียนอ่านในใจเพื่อหาหลักฐานมาพิสูจน์คำทำนาย ครูคอยสังเกตการอ่านอย่างใกล้ชิด
3. เมื่อนักเรียนอ่านถึงจุดหยุดอ่าน ครูให้นักเรียนบอกผลการทำนาย และอภิปราย โดยครูพยายามซักถาม ให้นักเรียนแสดงหลักฐานเพื่อเป็นการชี้นำให้นักเรียนเข้าใจเนื้อเรื่องอย่างมีเหตุผล
4. ครูให้นักเรียนทำนายเหตุการณ์ของเนื้อเรื่องต่อไป ซึ่งนักเรียนอาจปรับเปลี่ยนคำทำนายใหม่ อ่าน และอภิปราย ปฏิบัติอย่างนี้จนกระทั่งอ่านเรื่องจบ

สำหรับข้อดีของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านนั้น นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงเรื่องดังกล่าวไว้ เช่น

ริชาร์ด ที แวกกา (Richard T. Vacca 1981: 164-167) ได้กล่าวถึงข้อดีของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า บรรยากาศที่เกิดขึ้นระหว่างการตั้งคำทำนายนั้น เป็นความสำเร็จอันยิ่งใหญ่ของกลวิธีสอนวิธีนี้ เพราะทำให้นักเรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการอ่านอย่างอิสระ คำทำนายของทุกคนได้รับการยอมรับจากครูโดยเท่าเทียมกัน

แคโรล เอ็น ดิกสัน และ เดนิส ดี เนสเซล (Carol N. Dixon and Denise D. Nessel 1992: 15-27) ได้กล่าวถึงข้อดีของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า ทำให้นักเรียนสร้างความหมายจากสิ่งที่อ่านได้ โดยได้ใช้ประสบการณ์และความสามารถทางภาษาอย่างเต็มที่เมื่อมีการปฏิสัมพันธ์กับหนังสือหรือสิ่งที่อ่าน บรรยากาศของห้องกระตุ้นให้นักเรียนกล้าเสี่ยงต่อการทำผิดพลาดในขณะที่กำลังสำรวจเรื่องและแนวคิดใหม่ ทำให้นักเรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและครูในขณะที่กำลังสร้างความหมาย เป็นการส่งเสริมการแสดงออก สามารถทำให้นักเรียนใช้ภาษาเป็นเครื่องมือสำหรับการคิดและการเรียนรู้ กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านเป็นกลวิธีสอนที่มีคุณค่า เพราะจะทำให้นักเรียนได้เข้าสู่กระบวนการสร้างความหมายโดยตรง

ดิกสันและเนสเซล (Dixon and Nessel) ให้ข้อคิดเห็นเพิ่มเติมว่า การที่นักเรียนมีโอกาสได้เปรียบเทียบความคิดของตนเองกับความคิดของเพื่อนเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ



สำหรับนักเรียนทุกคน เนื่องจากประสบการณ์ และภูมิหลังทางภาษาของนักเรียนอาจจะแตกต่างกันมากจากผู้อ่านที่ผู้เขียนตั้งใจสื่อสาร นักเรียนได้รวมสิ่งที่เขารู้เข้าด้วยกัน ทำงานด้วยกัน เพื่อสร้างความหมายให้เกิดขึ้นจากการอ่าน ตัวครูไม่ได้เป็นผู้ออกคำสั่งอีกต่อไป แต่เป็นผู้สนับสนุน กระตุ้น ให้กำลังใจ การตอบสนองของนักเรียน การแสดงออกของนักเรียนได้รับการยอมรับโดยเท่าเทียมกัน ไม่มีการตำหนิหรือทำให้ใต้อาย

จอห์น เอ็น แมนเจียร์ ลอยส์ เอ บาเดอร์ และ เจมส์ อี วอล์กเกอร์ (John N. Mangieri Lois A. Bader and James E. Walker 1982:109-125) กล่าวถึงข้อดีของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า เป็นกลวิธีสอนที่มีคุณค่า สามารถใช้สอนได้บ่อยโดยที่นักเรียนไม่เบื่อหน่าย ข้อดีที่สำคัญมากคือครูสามารถใช้สอนได้กับเรื่องหลายประเภท เช่นเดียวกับ มาร์กาเรท แอน ไรเชค (Margaret Ann Richek 1987 : 632-636) ที่กล่าวถึงข้อดีของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านว่า เหมาะกับนักเรียนระดับมัธยมศึกษา โดยเฉพาะการใช้สอนเรื่องเล่า (narrative) ที่เป็นเรื่องสั้น และเรื่องลักษณะอื่นที่สามารถอ่านให้จบได้ภายใน 1 หรือ 2 คาบ และ วิลมา เอช มิลเลอร์ (Wilma H. Miller 1990: 154-155) ได้กล่าวถึงข้อดีของกลวิธีนี้ไว้ว่า "ถึงแม้จะได้รับการคิดขึ้นมาหลายปีแล้ว แต่ยังคงเป็นวิธีสอนร่วมสมัยที่ดีเลิศในการปรับปรุงความสามารถในการเข้าใจสิ่งที่อ่านทุกประเภท"

จอห์น เอ็น แมนเจียร์ และคณะ (John N. Mangieri and others 1982) ยังได้กล่าวถึงข้อดีของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านไว้อีกว่า ข้อดีเกิดขึ้นในขณะที่อ่านคือนักเรียนอ่านเพื่อพิจารณาความถูกต้องของการทำนายของเขา นั่นหมายความว่านักเรียนกำลังอ่านด้วยจุดประสงค์ของเขาเองและอ่านด้วยเหตุผล สิ่งนี้เป็นการดีมากว่าการอ่านตามจุดประสงค์คนอื่นตั้งให้ แม้แต่คนนั้นจะเป็นครูก็ตาม เช่นเดียวกับ มาร์ธา แรพ แฮกการ์ด (Martha Rapp Haggard 1988: 526-533) ที่กล่าวถึงข้อดีในส่วนของการทำนายว่า ก่อให้เกิดความเข้าใจในการอ่านจากการเน้นให้นักเรียนทำนาย เดา และสรุปเรื่อง ซึ่งการกระทำดังกล่าวนี้นักเรียนต้องมีพื้นฐานมาจากความรู้เดิม และประสบการณ์เดิม วิลมา เอช มิลเลอร์ (Wilma H. Miller 1990: 154-155) ได้กล่าวถึงข้อดีในตนเองเดียวกันว่า กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านมีประสิทธิภาพอย่างมากในการปรับปรุงการอ่านเพื่อความเข้าใจ เนื่องจากได้กระตุ้นให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการอ่านโดยใช้กลวิธีการทำนาย

บาร์บารา จอห์นสัน (Barbara Johnson 1982 cited by Eldon E. Ekwall, and James L. Shanker 1985: 224-225) ได้กล่าวถึงข้อดีของกลวิธีชี้นำ-

การคิดในการอ่านว่า ทำให้นักเรียนคิดในขณะที่ทำการอ้างอิงและสร้างสมมุติฐาน ความคิดนี้ ตรงกันกับ มาร์ธา แรพ แฮกการ์ด (Martha Rapp Haggard 1988: 526-533) ที่กล่าวว่า "กลวิธีชี้้นำการคิดในการอ่านก่อให้เกิดการคิดวิพากษ์วิจารณ์ หรือคิดอย่างมี วิจารณ์ญาณ กล่าวคือมีการตั้งปัญหา ตั้งสมมุติฐาน รวบรวมข้อมูล (คือการอ่าน) ทดสอบสมมุติฐาน และมีการสรุปผล"

จากข้อคิดเห็นของนักการศึกษาเหล่านี้ พอดีสรุปข้อดีของกลวิธีชี้้นำการคิดในการอ่านได้ดังนี้

1. ทำให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนอย่างแท้จริง เกิดบรรยากาศที่ดีในการเรียนการสอนโดยมีนักเรียนเป็นศูนย์กลาง
2. ใช้สอนอ่านได้กับเรื่องหลายประเภท เช่น เรื่องเล่า เรื่องวิชาการ
3. นักเรียนอ่านเรื่องได้เข้าใจเพราะใช้การทำนาย ซึ่งการทำนายเกิดจากครุกระตุ้นความรู้เดิมให้ และเกิดจากข้อมูลที่ได้จากเนื้อเรื่อง
4. ทำให้นักเรียนเกิดการคิดวิพากษ์วิจารณ์ หรือคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณ (critical thinking)

ส่วนข้อจำกัดของกลวิธีชี้้นำการคิดในการอ่าน มีผู้กล่าวไว้ดังนี้

ดิกซี ลี สปีเกิล (Dixie Lee Spiegel 1981: 916-918) ได้กล่าวถึงข้อจำกัดของกลวิธีชี้้นำการคิดในการอ่านว่า เหมาะสำหรับนักเรียนที่ไม่มีปัญหาในเรื่อง คำศัพท์ และมีความรู้เดิมในเรื่องที่อ่าน นักเรียนที่ไม่รู้ความหมายของคำศัพท์ในเรื่องที่อ่าน และไม่มีความรู้เดิมในเรื่องที่อ่านนั้นจะทำนายเนื้อเรื่องได้ยาก

เดนนิส เนสเซล (Denise Nessel 1989: 55-58) กล่าวถึงข้อจำกัดของกลวิธีชี้้นำการคิดในการอ่านว่า การให้นักเรียนคิดหาเหตุผลในการทำนาย หรือในการตั้งสมมุติฐาน นักเรียนต้องใช้เวลาพอสมควร ฉะนั้นครูจึงต้องมีเวลาให้นักเรียนคิดเพียงพอ

เอสรา แอล สติกลิทส์ และ วิลเลียม เจ โอห์ลเกอร์ (Ezra L. Stieglitz and William J. Oehlkers 1989: 374-379) กล่าวถึงข้อจำกัดของกลวิธีชี้้นำการคิดในการอ่านว่า ครูต้องใช้เวลาเตรียมการสอนมากกว่ากลวิธีอื่น



จากความคิดเห็นของนักการศึกษาเหล่านี้ ทำให้สรุปข้อจำกัดของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านได้ว่า

1. นักเรียนที่มีปัญหาในเรื่องคำศัพท์ และไม่มีความรู้เดิมในเรื่องที่อ่านจะเข้าใจเนื้อเรื่องได้ยาก
2. ต้องมีเวลาให้นักเรียนคิดหาเหตุผลในการทำนาย หรือในการตั้งสมมุติฐานเพียงพอ
3. ครูต้องใช้เวลาเตรียมการสอนมากกว่ากลวิธีอื่น

### กลวิธีชี้นำการอ่าน (Directed Reading Technique)

กลวิธีชี้นำการอ่านเป็นกลวิธีสอนอ่านที่ได้รับความนิยมใช้มานานแล้ว ผู้ที่คิดวิธีสอนนี้คือ เอมเมทท์ เบตส์ (Emmett Betts) ตั้งแต่ ค.ศ. 1946 ปัจจุบันกลวิธีสอนนี้ยังมีผู้นิยมใช้มากโดยเฉพาะครูระดับประถมศึกษาของทวีปอเมริกาเหนือ นิยมใช้กลวิธีสอนนี้ถึงร้อยละ 80 และครูในประเทศอื่น ๆ ที่นิยมใช้กลวิธีสอนนี้ ได้แก่ สาธารณรัฐประชาชนจีน อินเดีย อินโดนีเซีย และซิมบับเว (Lee Gunderson 1991: 8)

ลู อี เบอร์ไมสเตอร์ (Lou E. Burmeister 1976: 76-79) กล่าวถึงกลวิธีชี้นำการอ่านว่า เป็นกลวิธีสอนอ่านที่ได้รับการคิดขึ้นมาเพื่อใช้สอนทักษะการอ่านให้นักเรียน เช่น การเชื่อมโยงความรู้เดิมกับเนื้อเรื่อง การตั้งจุดประสงค์การอ่าน และการตอบคำถามความเข้าใจในการอ่านที่ครูตั้งให้ ใช้สำหรับสอนนักเรียนเป็นกลุ่มย่อยหรือทั้งชั้นก็ได้

เวย์น ออตโต โรเบิร์ต รูด และ ดิกซี ลี สปีเกิล (Wayne Otto, Robert Rude, and Dixie Lee Spiegel 1979: 239-241) กล่าวถึงความหมายของกลวิธีชี้นำการอ่านว่า เป็นกลวิธีที่ครูบอกให้นักเรียนทราบก่อนอ่านว่า จะได้อ่านเรื่องเกี่ยวกับอะไร และชี้นำให้นักเรียนอ่านอย่างมีจุดประสงค์ โดยการตั้งคำถามให้นักเรียนอ่านเพื่อหาคำตอบ

ดิกซี ลี สปีเกิล (Dixie Lee Spiegel 1981: 914-920) กล่าวถึงกลวิธีชี้นำการอ่านว่า เป็นกลวิธีที่ครูเริ่มการสอนด้วยการสอนศัพท์ใหม่ กระตุ้นความรู้เดิม และตั้งจุดประสงค์การอ่านให้นักเรียนในลักษณะเป็นคำถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง ก่อนให้นักเรียนลงมืออ่าน

เอมเมอรัลด์ วี เดอชองต์ (Emerald V. Dechant 1982: 172-173) กล่าวถึงกลวิธีชี้้นำการอ่านว่า เป็นกลวิธีที่ครูชี้้นำการอ่านในใจโดยการตั้งจุดประสงค์เป็นรูปคำถามนำการอ่าน แล้วให้นักเรียนอ่านเพื่อหาคำตอบ เมื่อนักเรียนตอบคำถาม ครูให้อ่านออกเสียงวลี หรือประโยคในเรื่อง ที่เป็นคำตอบด้วย

จอห์น เอ็น แมนเจียร์ ลอยส์ เอ บาเตอร์ และ เจมส์ อี วอล์กเกอร์ (John N. Mangieri Lois A. Bader and James E. Walker 1982: 110-112) กล่าวถึงกลวิธีชี้้นำการอ่านว่า เป็นกลวิธีสอนทักษะการอ่านที่ให้นักเรียนอย่างมีระบบ โดยเริ่มจากการเชื่อมโยงความรู้เดิมของนักเรียนเข้ากับเนื้อเรื่อง การสอนคำศัพท์ การตั้งจุดประสงค์การอ่านเป็นรูปคำถาม ไปจนถึงการประเมินผลการอ่าน

เบิร์ต มอร์ริส และ นี สจิวท-คอร์ด (Bert Morris and Nea Steward-Dore 1984: 266) ได้กล่าวถึงกลวิธีชี้้นำการอ่านว่า เป็นกลวิธีสอนอ่านสำหรับช่วยให้นักเรียนพ่วงความสนใจไปที่ประเด็นสำคัญของเรื่อง เพื่อก่อให้เกิดความเข้าใจในการอ่าน สิ่งที่ช่วยให้นักเรียนพ่วงความสนใจไปสู่ประเด็นสำคัญของเรื่อง คือ จุดประสงค์การอ่านในรูปของคำถามที่ครูตั้งให้

โทมัส จี ดีไวน์ (Thomas G. Devine 1986: 157-158) กล่าวถึงกลวิธีชี้้นำการอ่านว่า เป็นกลวิธีสอนที่เสนอแนะให้ตั้งคำถามก่อนการอ่าน และใช้คำถามนี้อีกครั้งเมื่อนักเรียนอ่านจบ การกระทำดังนี้เป็นการให้จุดประสงค์การอ่าน และจตุรวมความตั้งใจในการอ่านแก่นักเรียน

เดนนิส เนสเซล (Denise Nessel 1989: 55-58) กล่าวถึงกลวิธีชี้้นำการอ่านว่า เป็นกลวิธีการสอนที่ครูชี้นำเนื้อเรื่องที่จะให้นักเรียนอ่านด้วยการตั้งคำถามเพื่อให้นักเรียนรู้ว่าต้องอ่านเพื่อจุดประสงค์อะไร แล้วให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องเพื่อที่จะตอบคำถามเหล่านั้น

แฮร์รี ซิงเกอร์ และ ดอน ดอนแลนด์ (Harry Singer and Don Donland 1989: 82-83) กล่าวถึงกลวิธีชี้้นำการอ่านว่า เป็นกลวิธีสอนทักษะการอ่าน ที่ครูสอนนักเรียนให้เข้าใจเนื้อเรื่องโดยใช้กิจกรรมที่ต่อเนื่อง เช่น การสอนศัพท์ การตั้งคำถาม กิจกรรมเหล่านี้ชี้ำนักเรียนก่อนที่พวกเขาจะอ่าน กำลังอ่าน และภายหลังการอ่าน

จากความคิดเห็นทันการศึกษาเหล่านี้กล่าวไว้ พอจะสรุปได้ว่ากลวิธีชี้้นำการอ่านเป็นกลวิธีสอนทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ ที่ครูชี้้นำการอ่านโดยการตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่จะให้นักเรียนอ่าน แล้วให้นักเรียนอ่านเพื่อหาคำตอบของคำถามดังกล่าว

ขั้นตอนการสอนของกลวิธีชี้นำการอ่าน มีนักการศึกษาหลายท่านได้เสนอไว้ดังต่อไปนี้คือ

ลู อี เบอร์ไมสเตอร์ (Lou E. Burmeister 1976: 76-79) ได้เสนอขั้นตอนการสอนของกลวิธีชี้นำการอ่านไว้ 5 ขั้นตอนดังนี้

1. การสำรวจความรู้เดิมของนักเรียนที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาที่จะอ่าน ถ้านักเรียนมีภูมิความรู้เดิมไม่เพียงพอให้ครูสร้างความรู้เดิมให้นักเรียนก่อน กิจกรรมที่ปฏิบัติในขั้นนี้ เช่น

- 1.1 ทบทวนบทเรียนที่เรียนแล้วหรืออ่านสิ่งที่เกี่ยวข้อง
- 1.2 ทบทวนหรือสอนทักษะการอ่าน เช่นสอนการใช้ตัวนะจากปริบทเพื่อเดาความหมาย
- 1.3 เขียนคำศัพท์ให้นักเรียนคบบนกระดานโดยไม่อธิบายความหมาย หรือเขียนคำศัพท์ให้ดูและอธิบายความหมายด้วย
- 1.4 ให้นักเรียนที่มีความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่จะอ่านเล่าเรื่องหรือประสบการณ์ให้เพื่อน ๆ ฟัง

ฯลฯ

2. ครูพูดถึงภาพรวมของเรื่องที่จะอ่านให้นักเรียนฟัง แล้วกำหนดจุดประสงค์การอ่าน ซึ่งจุดประสงค์นี้มีหลายอย่างรวมทั้งคำถามของครูที่ถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง นอกจากนี้ครูอาจกล่าวถึงอัตราเร็วของการอ่านด้วย

3. ให้นักเรียนอ่านในใจ

4. นักเรียนอภิปรายการอ่าน ตอบคำถามของครูโดยการอ่านออกเสียงข้อความที่เป็นคำตอบ และตอบสนองจุดประสงค์อื่น ๆ ด้วย ครูชี้นำการอภิปรายโดยใช้คำถาม

5. ขยายกิจกรรมการอ่านไปสู่การอ่านที่เกี่ยวข้อง หรือทำกิจกรรมอื่น ๆ ที่เพิ่มพูนทักษะการอ่าน เช่น อ่านหนังสือพิมพ์ จุลสาร คุภาพยนต์ เขียนเพื่อการสื่อสารหรืองานศิลป์ เขียนบทละครสั้นซึ่งอาจนำไปสู่การปฏิบัติจริง

ดิกซี ลี สปีเกิล (Dixie Lee Spiegel 1981: 914-920) ได้เสนอขั้นตอนการสอนของกลวิธีชี้นำการอ่านไว้ 5 ขั้นตอน ซึ่งคล้ายคลึงกันกับขั้นตอนการสอนที่เบอร์ไมสเตอร์ (Burmeister) ได้เสนอไว้ แต่มีรายละเอียดเพิ่มเติมดังนี้

1. เตรียมความพร้อมให้นักเรียนโดยการสอนศัพท์ใหม่และสอนให้นักเรียนรู้ความหมายทั้งความหมายตามตัวอักษร และความหมายที่เกี่ยวข้อง ในขั้นนี้ความรู้เดิมช่วยให้นักเรียนเข้าใจความคิดในเรื่อง จุดประสงค์ที่ครูตั้งให้ช่วยให้นักเรียนเข้าใจเนื้อเรื่อง

2. ขั้นชี้นำการอ่านในใจ โดยครูให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องบางส่วนในใจเพื่อ

หาคำตอบของคำถามที่ครูตั้งขึ้น หลังจากให้นักเรียนอ่านแล้วครูประเมินผลความเข้าใจในการอ่านโดยการตั้งคำถาม

3. ครูให้นักเรียนอ่านออกเสียงเฉพาะข้อความที่ตรงกับจุดประสงค์เฉพาะที่ตั้งขึ้น เช่นอ่านประโยคที่เป็นคำตอบของคำถาม หรือเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านออกเสียง

4. พัฒนาทักษะการอ่าน ครูสอนทักษะการอ่านให้ หรือให้นักเรียนทำแบบฝึกหัดเกี่ยวกับทักษะความเข้าใจในการอ่าน

5. ขยายเพิ่มพูนความรู้ เช่น การอ่านเรื่องที่มีลักษณะคล้ายกันกับเรื่องที่อ่านเพิ่มเติม อ่านเรื่องที่ทำให้ความเพลิดเพลิน หรือกระทำกิจกรรมที่เพิ่มพูนทักษะการอ่านอื่น ๆ

แฮร์รี ซิงเกอร์ และ ดอน ดอนแลน (Harry Singer and Don Donlan 1989: 82-83) เสนอขั้นตอนการสอนด้วยกลวิธีชี้้นำการอ่านไว้ 5 ขั้นตอน เหมือนกันกับขั้นตอนการสอนที่เบอร์ไมสเตอร์ (Burmeister) เสนอไว้ และได้ให้ความคิดเห็นเกี่ยวกับคำถามที่ครูใช้ถามนักเรียนว่า คำถามที่ครูใช้ชี้มีทั้งคำถามวัดความเข้าใจตามตัวอักษรที่ขึ้นต้น Wh (literal Wh-questions) และคำถามที่ขึ้นต้นด้วย Why ที่ต้องการให้นักเรียนใช้กระบวนการของการสรุปอ้างอิง กลวิธีสอนแบบนี้เน้นความเข้าใจในการอ่านในรูปของผล (product) ของการอ่าน

นอกจากมีผู้เสนอขั้นตอนการสอนของกลวิธีชี้้นำการอ่านเป็น 5 ขั้นตอน ดังกล่าวมาแล้ว ยังมีผู้เสนอขั้นตอนการสอนของกลวิธีดังกล่าวเป็น 6 ขั้นตอน ตัวอย่างเช่น

เอมเมอรัลด์ วี เดอชองต์ (Emerald V. Dechant 1982: 172-173) ได้เสนอขั้นตอนการสอนของกลวิธีชี้้นำการอ่านไว้ดังนี้

1. เตรียมความพร้อมสำหรับการอ่านเรื่องให้นักเรียน ซึ่งกระทำได้หลายอย่าง เช่น การสร้างภูมิความรู้เดิมเกี่ยวกับเรื่องที่จะอ่าน การสอนศัพท์ และการตั้งจุดประสงค์การอ่าน ครูสร้างภูมิความรู้เดิมให้นักเรียนโดยให้นักเรียนดูรูปภาพในเรื่อง แล้วโยงประสบการณ์เดิมของนักเรียนเข้ากับรูปภาพนั้น ส่วนจุดประสงค์การอ่านนั้นครูใช้คำถามที่ครูตั้งขึ้นเป็นจุดประสงค์นำการอ่าน

2. แนะนำการอ่านในใจ ครูแบ่งเนื้อเรื่องออกเป็นหลาย ๆ ส่วนเพื่อให้นักเรียนอ่านคำถามก่อนที่จะอ่านเนื้อเรื่องส่วนที่ครูกำหนดเพื่อตอบคำถามนั้น

3. การตรวจความเข้าใจ ตรวจความเข้าใจของนักเรียนในระดับตามตัวอักษร ความเข้าใจลำดับของเรื่อง ความเข้าใจโดยการอ้างอิง และความเข้าใจในลักษณะบูรณาการ คำถามที่ครูตั้งในตอนแรกควรจะเป็นคำถามวัดการตีความตามตัวอักษร ถ้าครูตั้งคำถาม 4 คำถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง คำถาม 3 คำถามในจำนวนนั้นควรเป็นคำถาม

วัดความเข้าใจตามตัวอักษร และอีก 1 คำถามเป็นคำถามวัดความเข้าใจโดยการอ้างอิง

4. การอ่านออกเสียง การให้นักเรียนอ่านออกเสียงทำให้ครูทราบปัญหาในการอ่านของนักเรียน เช่น มีข้อผิดพลาดในการออกเสียงสูงต่ำ การหยุดซังกในขณะอ่าน เป็นต้น ถ้านักเรียนทำผิดมากกว่า 5 อย่างต่อ 100 คำ ก็แสดงว่าเรื่องที่นำมาให้นักเรียนอ่านนั้นยากเกินไป และจุดประสงค์ของการอ่านออกเสียงอีกอย่างหนึ่งก็คือ ให้นักเรียนอ่านออกเสียงประโยคที่เป็นคำตอบของคำถามที่ครูตั้งขึ้น

5. การเพิ่มพูนความรู้ในเรื่องคำศัพท์ และทักษะความเข้าใจในการอ่าน เมื่อครูทำการสอนมาถึงขั้นตอนที่ 3 และ 4 ก็พบว่านักเรียนมีปัญหาการอ่านในทักษะอะไรบ้าง ครูจะสอนทักษะเหล่านั้นให้ การเพิ่มพูนคำศัพท์อาจกระทำโดยให้นักเรียนทำแบบฝึกหัดเกี่ยวกับคำศัพท์ เช่น การใช้พจนานุกรม หรือ เขียนเรื่อง เป็นต้น

6. ให้นักเรียนทำกิจกรรมเพื่อเพิ่มพูนความสามารถในการอ่านและในการใช้ภาษา ครูอาจให้นักเรียนอ่านเรื่องอื่น ๆ ที่มีความยากง่ายใกล้เคียงกัน ให้แสดงละคร เขียน หรือทำงานด้านศิลปะก็ได้

จอห์น เอ็น แมนเจียร์ ลอยส์ เอ บาเดอร์ และ เจมส์ อี วอล์กเกอร์

(John N. Mangieri Lois A. Bader and James E. Walker 1982 :110-112)

เป็นอีกกลุ่มหนึ่งที่เสนอขั้นตอนการสอนไว้ 6 ขั้นตอน คือ

1. ขั้นเตรียม ครูพยายามเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมของนักเรียนให้เข้ากับเนื้อเรื่องโดยการปฏิบัติดังนี้คือ กระตุ้นความอยากรู้อยากเห็นของนักเรียนด้วยรูปภาพ เขียนคำศัพท์บนกระดานแล้วสอนศัพท์เหล่านั้น ขั้นสุดท้ายคือตั้งจุดประสงค์การอ่านโดยให้นักเรียนอ่านคำถามก่อน ซึ่งคำถามนั้นครูอาจเป็นผู้ตั้งเองหรือเป็นคำถามที่มีอยู่ท้ายเนื้อเรื่อง
2. ขั้นอ่านในใจ ครูให้นักเรียนอ่านในใจแล้วคอยสังเกตพฤติกรรมการอ่านของนักเรียน ถ้านักเรียนคนใดมีปัญหาในการอ่านจะได้ช่วยเหลือ
3. ขั้นพัฒนาความเข้าใจในการอ่าน ครูให้นักเรียนอภิปรายเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านเพื่อจัดการเข้าใจผิด ให้นักเรียนเกิดความเข้าใจในระดับตามตัวอักษร ตีความ และขั้นวิพากษ์วิจารณ์
4. ขั้นอ่านออกเสียง ขั้นนี้ไม่ใช่ให้นักเรียนอ่านเรื่องเพื่อการออกเสียง เพราะการกระทำอย่างนั้นไม่มีประโยชน์ แต่เป็นการให้นักเรียนอ่านข้อความหรือประโยคที่นักเรียนเห็นว่าสนับสนุนคำตอบของนักเรียน
5. ขั้นพัฒนาความรู้เรื่องศัพท์ ครูนำคำศัพท์ที่สอนแล้วในขั้นเตรียมมาทบทวน

ในขั้นนี้อีก โดยครูให้นักเรียนดูคำศัพท์เหล่านั้นในบริบท (context) และทำแบบฝึกหัดเกี่ยวกับศัพท์เหล่านั้น

6. ขั้นประเมินผล ครูอาจใช้วิธีประเมินผลการอ่านโดยดูจากการตอบคำถามของนักเรียน

นอกจากจะมีผู้เสนอขั้นตอนการสอนของกลวิธีชี้้นำการอ่านไว้ 5 ขั้นและ 6 ขั้นแล้ว ยังมีผู้เสนอขั้นตอนโดยสรุปไว้เพียง 3 ขั้นตอน เช่น

เวย์น ออตโต โรเบิร์ต รูด และ ดิกซี ลี สปีเกิล (Wayne Otto, Robert Rude, and Dixie Lee Spiegel 1979: 239-241) ได้เสนอขั้นตอนการสอนไว้ ดังนี้คือ

1. ครูสอนศัพท์ใหม่และความรู้เกี่ยวกับศัพท์ใหม่เหล่านั้นให้นักเรียน
2. ครูกระตุ้นให้นักเรียนสนใจเนื้อเรื่อง ซึ่งอาจกระทำโดยการตั้งคำถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง แล้วให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องบางส่วนในใจเพื่อหาคำตอบของคำถามเหล่านั้น เมื่ออ่านจบครูให้นักเรียนอภิปรายและให้นักเรียนอ่านออกเสียงประโยคที่เป็นคำตอบของจุดประสงค์ ขั้นตอนนี้จะกระทำซ้ำ ๆ จนกระทั่งนักเรียนอ่านเนื้อเรื่องจบ
3. ครูให้นักเรียนทำแบบฝึกหัดหรือกิจกรรมที่ช่วยส่งเสริมการอ่าน เช่น การตีความประโยค การตีความหมายรูปภาพ การแนะนำหนังสือให้นักเรียนไปอ่านนอกเวลา การอภิปรายและการเขียนเรียงความ เป็นต้น

ไดแอน แลพพ์ เจมส์ ฟลัด และ แกรี เกลคแมน (Diane Lapp, James Flood, and Gary Gleckman 1982: 578-585) กล่าวถึงกลวิธีชี้้นำการอ่านว่า มีขั้นตอนการสอนอยู่ 3 ขั้นคือ

1. ครูเริ่มการสอนโดยการอภิปรายถึงใจความสำคัญของเรื่องและเชื่อมโยงมาสู่ประสบการณ์ของนักเรียน
2. ครูแนะนำศัพท์ใหม่ที่สำคัญให้นักเรียนและโยงมาสู่ความรู้เดิมของนักเรียน
3. ครูตั้งคำถามที่ชี้นำไปสู่ประเด็นสำคัญของเรื่อง และคำถามเหล่านี้ควรจะเป็นเหตุผลในการอ่านของนักเรียน

จะเห็นได้ว่ากลวิธีชี้้นำการอ่านมีขั้นตอนการสอนที่สำคัญ พอสรุปได้ดังนี้

1. ครูปูพื้นความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่จะอ่านและสอนคำศัพท์ใหม่ในเรื่องให้แก่นักเรียน
2. ครูสรุปใจความสำคัญของเรื่องให้นักเรียนฟังและตั้งคำถามเป็นจุดประสงค์การอ่านให้นักเรียน



3. ครูให้นักเรียนอ่านในใจเพื่อหาคำตอบของคำถามที่ตั้งไว้และหยุดอ่านตรงที่ครูกำหนดให้
4. เมื่อนักเรียนหยุดอ่าน ครูให้นักเรียนตอบคำถามและอภิปราย
5. ให้นักเรียนทำกิจกรรมส่งเสริมการอ่าน

สำหรับข้อดีของกลวิธีชี้นำการอ่าน มีผู้กล่าวไว้ดังนี้คือ

ลู อี เบอร์ไมสเตอร์ (Lou E. Burmeister, 1976: 76-79) กล่าวถึงข้อดีของกลวิธีชี้นำการอ่านว่า เป็นกลวิธีสอนทักษะการอ่านที่ดีที่สุด เมื่อใช้สอนนักเรียนที่ยังต้องการการชี้นำการอ่านจากครูในห้องเรียน

เวย์น ออตโต และคณะ (Wayne Otto et al. 1979:249) กล่าวถึงข้อดีของกลวิธีชี้นำการอ่านว่า ครูไม่ต้องใช้เวลาในการเตรียมการสอนอ่านด้วยกลวิธีนี้มากนัก เพราะเป็นกลวิธีที่ได้รับการใช้สอนแพร่หลาย มีขั้นตอนการสอนที่ได้รับการวางแผนอย่างดี นักเรียนได้เรียนทักษะการอ่านอย่างเป็นระบบ

ดิกซี ลี สปีเกิล (Dixie Lee Spiegel 1981: 914-920) กล่าวถึงข้อดีของกลวิธีชี้นำการอ่านว่า สามารถนำขั้นตอนการสอนของกลวิธีชี้นำการอ่านไปประยุกต์ใช้กับกลวิธีอื่น ๆ ได้ถึง 6 กลวิธี ได้แก่ กลวิธีแลกเปลี่ยนคำถามระหว่างครูและนักเรียน (ReQuest) กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน (DR-TA) กลวิธีทำนายโครงเรื่อง (Expectation Outline) กลวิธีชี้นำการอ่านก่อนเริ่มต้นอ่าน (Prereading Guided Reading Procedure) กลวิธีทำนายคำศัพท์ก่อนอ่าน (Word Wonder) และกลวิธีทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน (Semantic Webbing)

เดนิส เนสเซล (Denise Nessel 1989: 55-58) กล่าวถึงข้อดีของกลวิธีชี้นำการอ่านว่า การอ่านด้วยกลวิธีนี้นักเรียนจะได้เนื้อหาครบถ้วน และถ้าครูเป็นคนกระตือรือร้น มีการเตรียมการสอนดีนักเรียนจะสนุกสนานกับบทเรียนนั้น เมื่อนักเรียนเรียนด้วยกลวิธีนี้นาน ๆ เข้าก็จะอ่านได้ดี

ลี กันเดอร์สัน (Lee Gunderson 1990: 8-10) กล่าวถึงข้อดีของกลวิธีชี้นำการอ่านว่า มีการสร้างพื้นความรู้ให้นักเรียนก่อนอ่าน พื้นความรู้หรือความรู้เดิมเป็นส่วนสำคัญในการทำความเข้าใจในการอ่านของนักเรียน ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง นอกจากนั้นการที่นักเรียนได้อ่านตามจุดประสงค์ที่ครูตั้งให้ ทำให้นักเรียนอ่านอย่างมีเป้าหมาย

จากข้อคิดเห็นของนักการศึกษาเหล่านี้ ทำให้สรุปข้อดีของกลวิธีชี้นำการอ่านได้ ดังนี้ คือ

1. เป็นกลวิธีสอนทักษะการอ่านที่ดีที่สุด เมื่อใช้สอนนักเรียนที่ยังต้องการการชี้นำการอ่านจากครูในห้องเรียน
2. ครูไม่ต้องใช้เวลาในการเตรียมการสอนมาก
3. นักเรียนได้เรียนทักษะการอ่านอย่างเป็นระบบ
4. สามารถนำขั้นตอนการสอนของกลวิธีชี้นำการอ่านไปประยุกต์ใช้กับกลวิธีสอนทักษะอ่านอื่น ๆ ได้ถึง 6 วิธี
5. นักเรียนได้รับเนื้อหาครบถ้วน เมื่อเรียนทักษะการอ่านด้วยกลวิธีนี้นาน ๆ เข้านักเรียนจะอ่านได้ดี
6. นักเรียนได้นำความรู้เดิมมาทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่าน
7. นักเรียนได้อ่านตามจุดประสงค์การอ่านที่ครูตั้งให้ ทำให้การอ่านเป็นไปอย่างมีเป้าหมาย

ในด้านข้อจำกัดของกลวิธีชี้นำการอ่านนั้น มีดังนี้ คือ

รัสเซลล์ จี. สตอฟเฟอร์ (Russell G. Stauffer 1975 cited by John N. Mangieri et al. 1982: 110) กล่าวถึงข้อจำกัดของกลวิธีชี้นำการอ่านว่า กลวิธีนี้ควบคุมนักเรียนมากเกินไป ไม่ได้ปล่อยให้เด็กได้คิดด้วยตัวนักเรียนเองมาก ครูเน้นให้นักเรียนหาคำตอบที่ถูกต้องจากเนื้อเรื่องและไม่ได้ให้นักเรียนอภิปราย เวียน ออตโต และคณะ (Wayne Otto et al. 1979: 243-250) กล่าวถึงข้อจำกัดของกลวิธีชี้นำการอ่านว่า คำถามที่ครูใช้ถามนักเรียนเป็นคำถามที่ต้องการคำตอบที่มีชัดเจนอยู่ในเรื่องแล้วมากเกินไป

เดนิส เนสเซล (Denise Nessel 1989: 55-58) กล่าวถึงข้อจำกัดของกลวิธีชี้นำการอ่านว่า นักเรียนไม่ได้รับการกระตุ้นให้เกิดความอยากรู้อยากเห็น เพราะครูเป็นผู้ตั้งจุดประสงค์การอ่านให้นักเรียน นักเรียนมีหน้าที่หาคำตอบที่ครูต้องการ นักเรียนไม่ได้เรียนรู้การคิด

จากความคิดเห็นของนักการศึกษาเหล่านี้ พอดีสรุปข้อจำกัดของกลวิธีชี้นำการอ่านได้ดังนี้

1. ครูไม่ได้ฝึกให้นักเรียนคิดในการอ่าน
2. คำถามที่ครูใช้มุ่งถามความเข้าใจในระดับตามตัวอักษรมากเกินไป

3. นักเรียนอ่านเพื่อหาคำตอบที่ครูต้องการ
4. นักเรียนไม่ได้ตั้งจุดประสงค์การอ่านเอง

### การประเมินผลการอ่าน

จุดประสงค์ของการเรียนการสอน การเรียนการสอน และการประเมินผล เป็นกระบวนการต่อเนื่องและมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด ไม่ควรแยกเป็นอิสระจากกัน เพราะจุดประสงค์เป็นตัวกำหนดการเรียนการสอน และการเรียนการสอนเป็นตัวกำหนดลักษณะการประเมินผล ในทางกลับกันผลของการประเมินผลจะแสดงให้เห็นถึงประสิทธิภาพของการเรียนการสอน ตลอดจนความเหมาะสมของจุดประสงค์ที่กำหนดไว้ (วาสนา โกวิทยา 2525: 1) เนื่องจากจุดประสงค์ของการอ่านคือ การช่วยให้นักเรียนเกิดความเข้าใจในการอ่าน การเรียนการสอนอ่านต้องเน้นถึงวิธีที่จะให้นักเรียนเข้าใจเรื่องที่อ่าน และการประเมินผลต้องประเมินความเข้าใจในการอ่านเรื่อง of นักเรียน

การประเมินผลความเข้าใจในการอ่านสามารถทำได้หลายวิธี ซึ่งครูสามารถเลือกใช้ได้ตามจุดประสงค์และความเหมาะสม เช่น ให้นักเรียนเลือกคำศัพท์ที่ตรงกับคำที่ครูออกเสียง การเลือกรูปภาพให้ตรงกับประโยคที่กำหนดให้ การให้นักเรียนสรุปถ่ายโอนประโยคหรือวลีที่กำหนดมาให้ (Harold S. Madsen 1983: 77-97) นอกจากนี้ยังมี การให้นักเรียนแสดงบทบาทสมมติในสถานการณ์จำลองเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน สรุปสิ่งที่อ่านเป็นภาษาไทย อ่านและตอบแบบทดสอบประเภทต่าง ๆ (วาสนา โกวิทยา 2525: 196)

แมรี ฟินอคเซียโร และ ซิดนีย์ ซาโกะ (Marry Finocchiaro and Sydney Sako 1983: 16) ได้กล่าวถึงแบบทดสอบที่ใช้ในการประเมินผลความเข้าใจในการอ่านว่า มีอยู่ 3 แบบคือ

1. แบบทดสอบอัตนัย (subject test) ได้แก่แบบทดสอบความเรียง โดยให้นักเรียนตอบคำถามจากเรื่องที่อ่านโดยเขียนคำตอบเป็นประโยคหรือข้อความยาว ๆ
2. แบบทดสอบปรนัย (objective test) ได้แก่แบบทดสอบแบบเลือกตอบ แบบถูกผิด แบบจับคู่ แบบเติมคำ เป็นต้น
3. แบบทดสอบแบบกึ่งปรนัย (semi-objective test) ได้แก่แบบทดสอบที่ต้องการคำตอบสั้น ๆ ให้เติมหรือต่อให้สมบูรณ์ ให้คะแนนโดยครูประจำชั้น หรือผู้ทดสอบที่มีความสามารถในการประเมินผล

ในการประเมินผลความเข้าใจในการอ่าน แบบทดสอบที่นิยมใช้คือแบบทดสอบแบบปรนัยชนิดเลือกตอบ (J.B. Heaton 1990: 81) มีผู้ให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับข้อดีของแบบทดสอบชนิดนี้ดังต่อไปนี้คือ

อัจฉรา วงศ์โสธร (2529: 115-116) กล่าวถึงข้อดีของแบบทดสอบปรนัยชนิดเลือกตอบว่าเป็นแบบทดสอบที่มีความเที่ยงสูง เนื่องจากให้คะแนนเหมือนกันไม่ว่าใครจะเป็นผู้ตรวจและสะดวกในการให้คะแนนเพราะคำตอบที่ถูกต้องมีเพียงคำตอบเดียว

ฮาโรลด์ เอส แมดเซน (Harold S. Madsen 1983: 95-97) กล่าวถึงข้อดีของแบบทดสอบปรนัยชนิดเลือกตอบว่า เป็นแบบทดสอบที่ง่ายต่อการให้คะแนนเพราะมีคำตอบที่แน่นอนและสามารถประเมินผลนักเรียนได้ทุกระดับ

ไซริล เจ เวียร์ (Cyril J. Weir 1990: 43-45) กล่าวถึงข้อดีของแบบทดสอบปรนัยชนิดเลือกตอบไว้ดังนี้

1. เป็นแบบทดสอบที่วัดความเที่ยง (reliability) ของผู้ตอบได้เกือบสมบูรณ์ที่สุด กล่าวคือคะแนนของผู้ตอบได้มาจากความรู้ของผู้ตอบ ไม่ใช่ได้มาจากส่วนที่ผู้ตอบใช้ในการเขียนตอบ การตรวจให้คะแนนนอกจากจะเที่ยงตรงแล้ว ยังง่าย รวดเร็ว และมีประสิทธิภาพมากกว่าแบบทดสอบที่ให้เขียนตอบ

2. สามารถนำไปทดลองสอบดูก่อนเพื่อหาค่าความยาก ความเหมาะสมของข้อสอบได้ง่าย แล้วจึงนำมาแก้ไขปรับปรุงให้ดียิ่งขึ้น ก่อนนำไปใช้จริง

3. คำถามของแบบทดสอบปรนัยชนิดเลือกตอบเป็นคำถามที่มีความหมายชัดเจน ทำให้ผู้ตอบเข้าใจคำถามได้ถูกต้องว่าต้องการทราบอะไร ซึ่งผิดกับแบบทดสอบอัตนัยชนิดคำถามปลายเปิดที่คำถามอาจนำไปสู่การเข้าใจผิดของผู้ตอบ ทำให้ตอบไม่ตรงประเด็นที่คำถามต้องการ

4. ในการตอบคำถามของแบบทดสอบปรนัยชนิดเลือกตอบ ผู้ตอบไม่ต้องใช้ความสามารถในการเขียน การให้เขียนตอบเป็นการเพิ่มความยากของแบบทดสอบขึ้นมาอีก จากความคิดเห็นของนักการศึกษาเหล่านี้ พอลจะสรุปข้อดีของแบบทดสอบปรนัยชนิดเลือกตอบ ได้ดังนี้

1. เป็นแบบทดสอบที่มีความเที่ยงสูง
2. สะดวกต่อการตรวจให้คะแนน
3. สามารถนำไปทดสอบเพื่อทำการวิเคราะห์ได้ง่าย
4. คำถามชัดเจน
5. ไม่ต้องใช้ความสามารถในการเขียน

การประเมินผลความเข้าใจในการอ่านโดยใช้แบบทดสอบปรนัยชนิดเลือกตอบนั้น  
ได้มีผู้เสนอแนะให้ประเมินผลให้ครอบคลุมทักษะการอ่านต่าง ๆ ตัวอย่าง เช่น

มาลินี จันทวิมล (2534: 2) เสนอแนะทักษะความเข้าใจในการอ่านที่ควร  
ประเมินผลไว้ดังนี้

1. ความเข้าใจความหมายของคำศัพท์ที่อยู่ในรูปประโยค ทั้งที่เป็นรูปศัพท์เดี่ยว  
หรือเป็นกลุ่มคำ วลี หรือสำนวนภาษาอังกฤษ

2. ความเข้าใจคำที่ใช้แทนคำนาม เรื่องราว หรือเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่กล่าว  
มาแล้ว และนำมากล่าวอีกครั้งหนึ่ง (reference words) ได้แก่คำต่าง ๆ เช่น he,  
it, they, this event เป็นต้น

3. ความเข้าใจใจความสำคัญ (main idea)

4. ความเข้าใจรายละเอียดที่สำคัญ (supporting details)

5. ความเข้าใจความคิดเห็นของผู้เขียน ทั้งที่ได้ระบุไว้ในเรื่อง (stated)  
และที่ไม่ได้ระบุไว้โดยตรง (inference and implications)

อีริก ลันเซอร์ และ คีธ การ์ดเนอร์ (Eric Lunzer and Keith  
Gardner 1979: 42) ได้เสนอทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจที่ครูจะต้องเลือกประเมินผล  
ให้เหมาะสม ดังนี้

1. ความสามารถที่จะเข้าใจความหมายของคำและประโยค

2. ความสามารถที่จะเข้าใจใจความสำคัญและรายละเอียดที่เกี่ยวข้อง

3. ความสามารถในการเรียบเรียงเหตุการณ์

4. ความสามารถที่จะเข้าใจความคิดของผู้เขียน

5. ความสามารถในการสรุปอ้างอิง

6. ความสามารถที่จะเข้าใจปัญหาที่เกิดขึ้นในเนื้อเรื่อง

7. ความสามารถในการตัดสินใจโดยใช้ข้อมูลจากเนื้อเรื่อง

8. ความสามารถในการทำนายผลที่เกิดขึ้นในเรื่อง

9. ความสามารถในการแยกแยะความจริงออกจากความคิดเห็นได้

10. ความสามารถในการอ่านเพื่อความซาบซึ้ง

11. ความสามารถที่จะเข้าใจความสัมพันธ์ของเหตุการณ์ในเรื่อง

12. ความสามารถในการปฏิบัติตามคำสั่งหรือคำแนะนำจากการอ่านได้

อาเธอร์ ฮิวส์ (Arthur Hughes 1989 : 116-117) ได้แนะนำทักษะ  
ความเข้าใจในการอ่านที่ควรประเมินผลไว้ ดังนี้

1. บอกข้อมูลสำคัญในข้อความได้
2. บอกรายละเอียดสนับสนุนข้อมูลสำคัญได้
3. บอกความสัมพันธ์ของข้อความ โดยพิจารณาจากคำสรรพนามที่ใช้ในข้อความได้
4. บอกความหมายของคำศัพท์โดยการเดาจากบริบทได้
5. สามารถตีความข้อความ และสรุปเรื่องได้

จากข้อเสนอแนะของนักการศึกษาทั้ง 3 ท่าน ที่กล่าวมาแล้ว ผู้วิจัยได้เลือกประเมินผลความเข้าใจในการอ่านในทักษะที่ทั้ง 3 ท่าน กล่าวไว้ตรงกัน คือ

1. ความสามารถที่จะเข้าใจความหมายของคำศัพท์ วลี ประโยค
2. ความสามารถที่จะเข้าใจใจความสำคัญ
3. ความสามารถที่จะเข้าใจรายละเอียดที่สำคัญ
4. ความสามารถในการสรุปอ้างอิง
5. ความสามารถที่จะเข้าใจความคิดของผู้เขียน

เมื่อเลือกทักษะที่จะทำการประเมินผลได้แล้ว การเขียนคำถามเป็นสิ่งสำคัญ คำถามจะต้องถามให้ตรงกับทักษะที่ต้องการประเมิน ฉะนั้นการเขียนคำถามจึงต้องเขียนด้วยความรอบคอบ

คริสติน นัททอลล์ (Christine Nuttall 1982: 134-135) ได้ให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการเขียนคำถามที่สำคัญ ๆ ไว้ดังนี้

1. คำถามเหล่านั้นต้องประเมินความรู้ในเรื่อง ไม่ใช่ประเมินความรู้ทั่ว ๆ ไป
2. คำถามจะต้องมีจำนวนเหมาะสมกับความยาวของเรื่องและครอบคลุมเนื้อหาทั้งหมด
3. คำถามต้องประเมินผลตรงกับจุดประสงค์ที่ตั้งเอาไว้และควรมีหลายประเภท
4. คำถามเหล่านั้นไม่ควรใช้ภาษายากกว่าในเนื้อเรื่อง

ฮาโรลด์ เอส แมดเซน (Harold S. Madsen 1983: 87-88) ให้ข้อเสนอแนะในการเขียนคำถามไว้ดังนี้

1. ในการถามให้อ้างอิง ไม่ควรตั้งคำถามที่มีคำตอบเป็นคำหรือวลีอยู่ในเรื่องแล้ว
2. ควรหลีกเลี่ยงการทำให้นักเรียนเข้าใจผิด
3. ไม่ควรเขียนคำถามที่สามารถตอบได้จากความรู้ทั่ว ๆ ไป

เจ บี ฮีตัน (J.B. Heaton 1990: 52-83) ให้ข้อเสนอแนะในการเขียนคำถามไว้ดังนี้

1. พยายามหลีกเลี่ยงไม่เขียนคำถามที่เพียงแต่ให้นักเรียนเลือกคำในเรื่อง มาตอบให้ถูกเท่านั้น
2. ต้องเขียนคำถามและตัวเลือกให้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์
3. เขียนตัวเลือกให้มีความยาวเท่า ๆ กัน

ดังได้กล่าวแล้วว่า การประเมินผลกับการเรียนการสอน ต้องได้รับการปฏิบัติ ต่อเนื่องกัน การประเมินผลได้เตรียมแนวทางการสอนที่เป็นประโยชน์ไว้ให้ ฉะนั้นเมื่อ ประเมินผลแล้ว ครูต้องนำผลของการประเมินไปปรับปรุงการเรียนการสอนให้ได้ผลตาม จุดมุ่งหมายให้ได้มากที่สุด ผลจากการประเมินจะเชื่อถือได้ก็ต่อเมื่อแบบทดสอบที่ใช้ได้รับการ สร้างขึ้นมาอย่างดี ประเมินผลได้ตรงจุดประสงค์ ประเมินผลในสิ่งที่ครูเห็นว่ามี ความสำคัญในการทำให้การอ่านประสบผลสำเร็จ ไม่ต้องประเมินผลทักษะที่นักเรียน กระทำได้ดีแล้ว (Robert L. Hillerich 1980: 143)

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

#### งานวิจัยในประเทศ



งานวิจัยที่ศึกษาผลของการใช้กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านและกลวิธีชี้นำการอ่าน ในประเทศไทยยังไม่มี แต่มีงานวิจัยที่เกี่ยวกับการอ่านในด้านต่าง ๆ เช่น (1) งานวิจัย ที่ศึกษาผลของกลวิธีสอน และ (2) งานวิจัยที่ศึกษาผลของตัวแปรในการอ่าน ดังมี รายละเอียดต่อไปนี้

1. งานวิจัยที่ศึกษาผลของกลวิธีสอน งานวิจัยส่วนใหญ่ทำการศึกษาผลของ กลวิธีสอนที่มีต่อความเข้าใจในการอ่าน เช่น

นันทนา นิชะพันธ์ (2526: 58-59) ได้ทำการเปรียบเทียบสัมฤทธิ์ผลทาง การอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนนายเรืออากาศชั้นปีที่ 5 ระหว่างกลุ่มที่สอนด้วยวิธี- วิเคราะห์ข้อความกับกลุ่มที่สอนด้วยวิธีการสอนแบบเดิม ผู้วิจัยได้แบ่งตัวอย่างประชากร ออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 32 คน ใช้เวลาในการสอน 4 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 คาบ

เมื่อสอนเสร็จแล้วได้ทำการทดสอบสัมฤทธิ์ผลทางการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม แล้วจึงนำคะแนนของทั้ง 2 กลุ่มมาวิเคราะห์เปรียบเทียบสัมฤทธิ์ผลทางการอ่าน และทดสอบความมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิจัยพบว่าสัมฤทธิ์ผลทางการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ที่ระดับความมีนัยสำคัญ .05 โดยที่มัชฌิมเลขคณิตของคะแนนของกลุ่มทดลองสูงกว่าของกลุ่มควบคุม

เพ็ญสุข ภัทรกุล (2527: 31-43) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบสัมฤทธิ์ผลในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนโดยให้เพื่อนช่วยสอนกับที่เรียนด้วยตนเอง ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ของโรงเรียนราชดำริ จำนวน 72 คน ผู้วิจัยแบ่งนักเรียนออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 36 คน กลุ่มทดลองได้รับการสอนอ่านโดยให้เพื่อนช่วยสอน กลุ่มควบคุมได้รับการสอนอ่านโดยวิธีให้เรียนด้วยตนเอง ใช้เวลาในการสอน 6 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 คาบ ใช้แผนการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองทั้ง 2 ชุด โดยทั้ง 2 ชุด มีเนื้อหาเดียวกัน เมื่อสอนเสร็จได้ทำการทดสอบสัมฤทธิ์ผลทางการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม ด้วยแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านที่สร้างขึ้นเอง นำคะแนนที่ได้มาวิเคราะห์ด้วยค่าทางสถิติ ผลการวิจัยพบว่า สัมฤทธิ์ผลในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนโดยให้เพื่อนช่วยสอนไม่แตกต่างจากนักเรียนที่เรียนด้วยตนเอง

ปัทมาภรณ์ นิยมไทย (2531: 41-42) ทำการศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนด้วยการเสริมและไม่เสริมประสบการณ์การเขียน ผู้วิจัยทำการทดลองสอนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ของโรงเรียนโนนไทยคุรุอุปถัมภ์ อ.โนนไทย จ. นครราชสีมา จำนวน 2 ห้อง ห้องละ 40 คน กลุ่มทดลองสอนด้วยวิธีการเสริมประสบการณ์การเขียน และกลุ่มควบคุมสอนด้วยวิธีการไม่เสริมประสบการณ์การเขียน ใช้เวลาในการสอนกลุ่มละ 12 คาบ คาบละ 50 นาที โดยใช้แผนการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เมื่อสอนเสร็จได้ทำการทดสอบตัวอย่างประชากรทั้ง 2 กลุ่ม ด้วยแบบทดสอบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ผลการวิจัยพบว่าความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนที่เรียนด้วยการเสริมประสบการณ์การเขียนไม่แตกต่างจากความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนที่เรียนด้วยการไม่เสริมประสบการณ์การเขียนอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

ลัดดาวัลย์ คัมรอบ (2531 : 68-70) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนโดยการใช้กิจกรรมนำ การอภิปรายศัพท์ และการอ่านเรื่องที่สัมพันธ์กับเรื่องที่จะอ่าน ตัวอย่างประชากรที่



ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 149 คน ซึ่งมีพื้นฐานความรู้วิชาภาษาอังกฤษจากการทดสอบกลางภาคเรียนไม่แตกต่างกัน ผู้วิจัยได้แบ่งตัวอย่างประชากรดังกล่าวออกเป็น 3 กลุ่ม โดยแต่ละกลุ่มได้รับการสอนที่ใช้กิจกรรมนำ การอภิปรายศัพท์ และการอ่านเรื่องที่สัมพันธ์กับเรื่องที่จะอ่าน และให้นักเรียนทำแบบทดสอบทุกครั้งหลังจากสิ้นสุดการสอนในแต่ละคาบ ผลการวิเคราะห์ทางสถิติปรากฏว่าความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนโดยใช้กิจกรรมนำ การอภิปรายศัพท์ และการอ่านเรื่องที่สัมพันธ์กับเรื่องที่จะอ่านไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

เวรตี หิรัญ (2532: 51-52) ทำการศึกษาเปรียบเทียบสัมฤทธิ์ผลในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่สาม ที่เรียนโดยการตั้งคำถามจากเรื่องที่อ่านเอง และโดยการย่อเรื่องที่อ่าน ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่สามของโรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (ฝ่ายมัธยม) จำนวน 2 กลุ่ม กลุ่มละ 37 คน ผู้วิจัยทำการสอนกลุ่มที่ 1 ด้วยวิธีการสอนแบบให้ตั้งคำถามจากเรื่องที่อ่านเอง และทำการสอนกลุ่มที่ 2 ด้วยวิธีการสอนแบบให้ย่อเรื่องที่อ่าน โดยใช้แผนการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เมื่อทำการสอนเสร็จในแต่ละคาบ นักเรียนได้รับการทดสอบความเข้าใจในการอ่านด้วยแบบทดสอบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น นำคะแนนรวมของทั้ง 2 กลุ่มมาหาค่ามัชฌิมเลขคณิต และทดสอบความแตกต่างด้วยค่าที (t-test) ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนโดยการตั้งคำถามจากเรื่องที่อ่านเองมีสัมฤทธิ์ผลในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษสูงกว่ากลุ่มที่เรียนโดยการย่อเรื่องที่อ่าน เมื่อดูจากคะแนนเฉลี่ยของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม แต่จากการเปรียบเทียบค่าคะแนนเฉลี่ยของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่มโดยการทดสอบค่าที (t-test) พบว่าคะแนนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

นพดล ปุชฺุประเสริฐ (2533: 59-60) ทำการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยการอภิปราย และการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยคือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนพานทอง จังหวัดชลบุรี จำนวน 80 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบเฉพาะเจาะจง โดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 40 คน คือกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองเรียนด้วยการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน ส่วนกลุ่มควบคุมเรียนด้วยการอภิปราย ใช้เวลาในการเรียน 6 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 คาบ ดำเนินการสอนและทดสอบความเข้าใจในการอ่านโดยใช้แผนการสอนและแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน

สูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยการอภิปรายอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

ไพจิตร วิทยุสุวรรณ (2533: 46-48) ได้ทำการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนแผนกพัฒนการระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 1 ที่ได้เรียนบทเรียนที่มีบทสรุปก่อนการอ่านและบทเรียนที่บทสรุปหลังการอ่าน ตัวอย่างประชากร เป็นนักเรียนแผนกพัฒนการระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 1 ปีการศึกษา 2532 จำนวน 80 คน จากวิทยาลัยเทคนิคประจวบคีรีขันธ์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ เนื้อเรื่องจำนวน 24 เรื่อง แผนการสอนจำนวน 24 แผน และแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ จำนวน 24 ฉบับ ซึ่งมีค่าความเที่ยงตั้งแต่ 0.67-0.79 ใช้เวลาสอน 24 คาบ นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ทางสถิติโดยหาค่ามัธยิมเลขคณิต ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และทดสอบค่าที ผลการวิจัยพบว่าความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนแผนกพัฒนการระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 1 กลุ่มที่ได้เรียนบทเรียนที่มีบทสรุปก่อนการอ่านสูงกว่ากลุ่มที่ได้เรียนบทเรียนที่มีบทสรุปหลังการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สุณีย์ สิงห์ประไพ (2533: 80-83) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ระหว่างกลุ่มที่ฝึกการอ่านด้วยการเล่าเรื่องและกลุ่มที่ฝึกการอ่านด้วยการเขียนเรื่อง" ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนศึกษานารีวิทยา เขตบางขุนเทียน กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2533 จำนวน 60 คน ซึ่งได้จากการสุ่มแบบเฉพาะเจาะจง ผู้วิจัยได้แบ่งตัวอย่างประชากรออกเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม กลุ่มละ 30 คน และกำหนดให้กลุ่มหนึ่งฝึกอ่านด้วยการเล่าเรื่อง อีกกลุ่มหนึ่งฝึกอ่านด้วยการเขียนเรื่อง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ได้แก่แผนการสอนจำนวน 10 แผน และแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่าความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนกลุ่มที่ฝึกการอ่านโดยการเล่าเรื่อง และกลุ่มที่ฝึกอ่านด้วยการเขียนเรื่อง ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

## 2. งานวิจัยที่ศึกษาผลของตัวแปรในการอ่าน มีผู้ทำวิจัยไว้ดังนี้คือ

สุรีย์พร ลากเวที (2523: 50-57) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลของความเข้าใจในการอ่านบทความภาษาอังกฤษระหว่างการให้สิ่งช่วยสร้างความคิดรวบยอดก่อนการอ่านรวม 4 ชนิด ได้แก่ เรื่องย่อ โครงเรื่อง คำถามถกผิด และคำถามอรรถนัย

โดยให้ตัวอย่างประชากรซึ่งเป็นนักศึกษาประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ของวิทยาลัยครู อตรดิตถ์ จำนวน 160 คน ทำแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านบทความ 4 เรื่อง ซึ่งมี สิ่งช่วยสร้างความคิดรวบยอดเรื่องละชนิด ผลการวิจัยปรากฏว่า ความเข้าใจในการอ่าน ของนักศึกษาที่ได้รับสิ่งช่วยสร้างความคิดรวบยอดก่อนการอ่าน 4 ชนิด แตกต่างกันอย่างมี นัยสำคัญที่ระดับ .01 และเรื่องย่อช่วยให้มีความคงทนในด้านความเข้าใจในการอ่าน สูงกว่าคำถามถุกผิด โครงสร้างเรื่อง และคำถามอรรถนัย

เขาวลัทธิ ฌ เชียงใหม่ (2524: 117-121) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบ ความเข้าใจของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ในการอ่านข้อความภาษาอังกฤษที่ใช้ประโยคซับซ้อนชนิด ต่าง ๆ รวม 4 ชนิด ซึ่งเกิดจากการปริวรรต ได้แก่ nominalization, relative clause, passive voice และ grammatical deletion ในประโยคภาษาอังกฤษกับข้อความที่มีใจความเดียวซึ่งไม่ใช่ประโยคซับซ้อนเหล่านี้ ผู้วิจัยให้ตัวอย่าง- ประชากรซึ่งเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ จำนวน 98 คน แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษสูง กับกลุ่มที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษต่ำ ทำแบบทดสอบที่มีข้อความซึ่งใช้ประโยคซับซ้อน กับแบบทดสอบที่มี ข้อความซึ่งลดความซับซ้อน ผลการวิจัยสรุปได้ว่า ความเข้าใจในการอ่านข้อความที่ใช้ ประโยคซับซ้อนกับข้อความที่ลดประโยคซับซ้อนของนักศึกษากลุ่มสูง และกลุ่มต่ำ แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

สุนทรี วัฒนจินดาพร (2527: 94-96) ได้ทำการเปรียบเทียบผลของการ ใช้คำถามก่อน หลัง และระหว่างการอ่านที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ของโรงเรียนวัดราชโอรส จำนวน 120 คน แบ่งนักเรียนออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มละ 40 คน แต่ละกลุ่มประกอบด้วยนักเรียนที่มีระดับความสามารถในการเรียนภาษา- ภาษาอังกฤษสูง 8 คน ระดับที่มีความสามารถปานกลาง 24 คน และนักเรียนที่มีระดับความ- สามารถต่ำ 8 คน การแบ่งนักเรียนตามระดับความสามารถในการเรียนภาษาอังกฤษนี้ ใช้ผลการเรียนของวิชาภาษาอังกฤษ 412 ของนักเรียนเป็นเกณฑ์ นักเรียนทุกกลุ่มจะได้ อ่านข้อความเดียวกันแต่ได้รับคำถามในตำแหน่งต่างกันคือ ก่อนการอ่าน หลังการอ่าน และระหว่างการอ่าน หลังจากการอ่านแต่ละข้อความจบลงนักเรียนตอบคำถามประกอบ ข้อความที่อ่าน แล้วนักเรียนทุกกลุ่มตอบคำถามวัดความเข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับคำถามก่อนการอ่าน หลังการอ่าน และระหว่างการอ่านมีความเข้าใจ ในการอ่านภาษาอังกฤษรวมทั้งฉบับไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

และนักเรียนที่มีระดับความสามารถในการเรียนภาษาอังกฤษสูง ปานกลาง และต่ำ มีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันทุกกลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

รุ่งนภา นุตราวาศ (2533: 57-60) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีพื้นฐานความรู้ในเรื่องที่อ่านและมีความสนใจในหัวเรื่องแตกต่างกัน" ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ปีการศึกษา 2531 จำนวน 64 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบแบ่งชั้น จากโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 8 โรงเรียน ตัวอย่างประชากรทำแบบวัดความสนใจและแบบทดสอบพื้นฐานความรู้เดิม หลังจากนั้นอ่านเนื้อเรื่อง 4 เรื่อง ที่แตกต่างกันไปตามระดับพื้นฐานความรู้ และความสนใจในหัวเรื่องของแต่ละคน พร้อมทั้งทำแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนในเรื่องที่มีระดับพื้นฐานความรู้สูง แตกต่างจากความเข้าใจในการอ่านเรื่องที่มีระดับพื้นฐานความรู้ต่ำ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนในเรื่องที่มีระดับความสนใจในหัวเรื่องสูง แตกต่างจากความเข้าใจในการอ่านเรื่องที่มีระดับความสนใจในหัวเรื่องต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

แวววิภา ภักดีอาษา (2533: 70-71) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 วิชาเอกภาษาอังกฤษของมหาวิทยาลัยรัตนโกสินทร์ที่มีระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษและพื้นฐานความรู้ในเรื่องที่อ่านแตกต่างกัน" นักศึกษาทั้งหมดได้รับการจัดแบ่งเป็น 4 กลุ่ม ๆ ละ 31 คน คือ (1) กลุ่มที่มีพื้นฐานความรู้ในเรื่องที่อ่านมาก และมีความสามารถทางภาษาอังกฤษสูง (2) กลุ่มที่มีพื้นฐานความรู้ในเรื่องที่อ่านน้อย แต่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษสูง (3) กลุ่มที่มีพื้นฐานความรู้ในเรื่องที่อ่านมาก แต่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษปานกลาง และ (4) กลุ่มที่มีพื้นฐานความรู้ในการเรื่องที่อ่านน้อย แต่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษปานกลางโดยใช้คะแนนจากแบบทดสอบวัดความสามารถทางภาษาอังกฤษและแบบทดสอบวัดพื้นฐานความรู้ในเรื่องที่จะให้อ่านเป็นเกณฑ์ในการแบ่งกลุ่ม นักศึกษาทุกกลุ่มตั้งกล่าวทำแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ และนำคะแนนมาวิเคราะห์ด้วยวิธีการทางสถิติ ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษสูง และปานกลางมีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักศึกษาที่มีพื้นฐานความรู้ในเรื่องที่อ่านมากและน้อยมีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

## งานวิจัยในต่างประเทศ

ในต่างประเทศมีผู้สนใจกลวิธีชี้้นำการคิดในการอ่านและกลวิธีชี้้นำการอ่านมาก จะเห็นได้จากมีการนำกลวิธีทั้งสองไปทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของทั้งสองกลวิธีที่มีต่อความเข้าใจในการอ่าน เช่น (1) งานวิจัยที่ศึกษาผลของทั้งสองกลวิธีที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านโดยรวม และ (2) งานวิจัยที่ศึกษาผลของทั้งสองกลวิธีที่มีต่อทักษะย่อยของความเข้าใจในการอ่าน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

### 1. งานวิจัยที่ศึกษาผลของกลวิธีสอนทั้งสองกลวิธีที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านโดยรวม

อาร์ลีน วิน แซคส์ (Arlene Wynn Sachs 1981: 1593) ทำการศึกษาผลของกลวิธีสอนก่อนการอ่าน 3 กลวิธี ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านระยะสั้นของนักเรียนที่ด้อยความสามารถทางการเรียน (learning disable children) ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้เป็นนักเรียนโรงเรียนแนชวิลล์ (Nashville) ซึ่งโรงเรียนรับรองว่าเป็นนักเรียนที่ด้อยความสามารถทางการเรียนจำนวน 18 คน กลวิธีสอนก่อนการอ่าน 3 กลวิธีที่ใช้สอนได้แก่ กลวิธีชี้้นำการอ่านแบบปรับปรุง (a modified directed activity) กลวิธีวิเคราะห์หมโนทัศน์แบบปรับปรุง (a modified concept analysis activity) และกลวิธีให้ใบงาน (worksheet activity) ผลการวิจัยพบว่า กลวิธีสอนก่อนการอ่านที่ได้รับการปรับปรุงแล้ว มีประสิทธิภาพเป็นบวกในการทำให้นักเรียนที่ด้อยความสามารถทางการเรียนเข้าใจสิ่งที่อ่าน โดยเฉพาะกลวิธีวิเคราะห์หมโนทัศน์แบบปรับปรุงและกลวิธีชี้้นำการอ่านแบบปรับปรุงมีผลต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อเปรียบเทียบกับกลวิธีให้ใบงาน

เวดเดิล อลิส จอย (Weddle Alice Joy 1982: 411) ได้ทำการเปรียบเทียบผลของ กลวิธีแลกเปลี่ยนคำถามระหว่างครูและนักเรียน (reciprocal questioning) และกลวิธีชี้้นำการอ่าน (Directed Reading Activity) ที่มีต่อความเข้าใจการอ่าน ของนักเรียนเกรด 4 ตัวอย่างประชากรจำนวน 57 คน จากโรงเรียน 2 โรงเรียน ได้รับการสุ่มให้เข้ากลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม คือกลุ่มที่สอนด้วยกลวิธีแลกเปลี่ยนคำถาม และกลุ่มที่สอนด้วยกลวิธีชี้้นำการอ่าน แต่ละกลุ่มยังได้รับการแบ่ง

ออกเป็นกลุ่มย่อยอีก 4 กลุ่ม โดยมีจำนวนนักเรียนกลุ่มละ 7 หรือ 8 คน กลุ่มย่อยได้รับการสอนอ่านนอกเวลาเรียนปกติครั้งละ 1/2 ชั่วโมง เป็นเวลา 23 วัน ครุที่ทำการสอนเป็นครุที่ผ่านการฝึกมาแล้ว โดยครุ 2 คนสอนนักเรียนคนละ 4 กลุ่ม กล่าวคือ ครุแต่ละคนสอนนักเรียนด้วยกลวิธีแลกเปลี่ยนคำถาม 2 กลุ่ม และสอนนักเรียนด้วยกลวิธีชี้้นำการอ่าน 2 กลุ่ม ใช้ตำราเรียนที่ทั้ง 2 โรงเรียนใช้อยู่ มีการควบคุมเวลาที่นักเรียนใช้อ่านในใจ เวลาเตรียมสำหรับการอ่านและเวลาอภิปรายหลังการอ่าน ทดสอบความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนก่อนทดลอง และหลังการทดลอง ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่มไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

เซอร์โร ลี นิสต์ (Sherrie Lee Nist 1983: 2947) ทำการวิจัยผลของการสร้างจินตนาการที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านและความคงทนในการอ่านเรื่องที่เป็นวิชาการ โดยทำการวิจัยกับนักศึกษาระดับอุดมศึกษาที่อ่านไม่เก่ง จำนวน 41 คน ผู้วิจัยได้จัดนักศึกษาเหล่านี้เข้ากลุ่ม 3 กลุ่ม โดยวิธีการสุ่มอย่างง่าย ได้แก่กลุ่มที่สอนด้วยกลวิธีให้สร้างจินตนาการ (imagery group) กลุ่มที่สอนด้วยกลวิธีชี้้นำการอ่าน (Directed Reading Activity) และกลุ่มที่อ่านโดยไม่ได้รับการแนะนำการอ่าน (no instruction group) กลุ่มจินตนาการได้รับการฝึกอ่านด้วยกลวิธีสร้างจินตนาการ 2 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง ภายในระยะเวลา 5 สัปดาห์ ทุกกลุ่มได้รับเนื้อหาทางวิชาการที่มีจำนวนคำเรื่องละ 1100 คำ จำนวน 3 เรื่องให้อ่าน ซึ่งได้แก่เนื้อหาทางชีววิทยา วิทยาศาสตร์สังคม และวรรณคดี กลุ่มจินตนาการได้รับแบบฝึกหัดที่ก่อให้เกิดความพร้อม (warm up exercises) แล้วได้รับการกระตุ้นให้ใช้กลวิธีสร้างจินตนาการ กลุ่มที่เรียนด้วยกลวิธีชี้้นำการอ่านได้รับการสอนตามขั้นตอนการสอนของกลวิธีชี้้นำการอ่าน ส่วนกลุ่มที่เหลืออ่านเรื่องเองโดยไม่ได้รับการแนะนำการอ่านจากผู้วิจัย หลังจากการอ่านแต่ละเรื่องจบ ทุกกลุ่มตอบคำถามแบบเลือกตอบ 18 คำถาม หนึ่งสัปดาห์หลังจากการอ่านแต่ละเรื่องจบ ทุกกลุ่มได้รับการทดสอบความคงทนในการเข้าใจการอ่านด้วยข้อสอบที่มี 18 ข้อ เป็นข้อสอบคู่ขนานกับข้อสอบวัดความเข้าใจในการอ่าน แบบสอบถามเกี่ยวกับจินตนาการได้รับการนำมาใช้ในตอนสรุปของการวิจัยเพื่อคู้ว่ากลุ่มทดลองใช้กลวิธีสร้างจินตนาการตลอดการทดลองหรือไม่ ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาระดับอุดมศึกษาที่เรียนด้วยการสร้างจินตนาการมีความเข้าใจในการอ่านเรื่องทั้ง 3 เรื่องเท่ากัน และนักศึกษากลุ่มนี้ได้คะแนนสูงกว่านักศึกษากลุ่มควบคุม 2 กลุ่มในทุกเนื้อหาวิชา

เจมส์ วิลเลียม ฮันท์ (James William Hunt 1987: 617) ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลของการให้นักเรียนทำนายเนื้อเรื่องก่อนอ่าน กับการใช้คำถามของครูเป็นจุดประสงค์การอ่าน ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่ได้คะแนนการอ่านต่ำ ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยได้มาจากการสุ่มตัวอย่างนักเรียนของโรงเรียนแห่งหนึ่งในรัฐหลุยเซียนา โดยเลือกสุ่มนักเรียนที่มีคะแนนเฉลี่ยใกล้เคียงกันจากการทดสอบทักษะพื้นฐานมา 2 กลุ่ม อายุเฉลี่ยของนักเรียน เท่ากับ 15 ปี ได้นักเรียนเข้าร่วมในการวิจัย 18 คน ทำการทดลองสอนอ่านโดยให้นักเรียน 9 คน เรียนการอ่านด้วยกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านที่ครูให้นักเรียนตั้งคำทำนายก่อนการอ่าน และอีก 9 คน เรียนการอ่านด้วยกลวิธีชี้นำการอ่านที่ครูตั้งคำถามเป็นจุดประสงค์การอ่านให้ นักเรียนทุกคนได้รับการทดสอบก่อนและหลังการทดลอง ผลการวิจัยพบว่า มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทั้งในด้านความเข้าใจในการอ่านตามตัวอักษร และความเข้าใจจากการอ้างอิง ระหว่างนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม และพบว่า การให้นักเรียนทำนายเรื่องมีประสิทธิภาพในการทำให้นักเรียนมีความเข้าใจในการอ่านดีกว่าการตั้งคำถามของครู

จอห์น เดวิด แมคแอนดรูว์ (John David Mcandrew 1987: 4039) ทำการวิจัยเกี่ยวกับผลกระทบและผลลัพธ์ด้านความรู้ความเข้าใจของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน ที่มีต่อนักเรียนแผนการเรียนภาษาฝรั่งเศส ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายชั้นปีที่สอง ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนแผนการเรียนภาษาฝรั่งเศส ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 36 คน 2 ห้องเรียน นักเรียนได้รับการสอนอ่านด้วยกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน (Directed Reading-Thinking Activity) และสอบก่อนการทดลองด้วยข้อสอบภาษาต่างประเทศที่เป็นภาษาฝรั่งเศส ระดับเอ แบบเอ ข้อสอบบี ใช้หลังการทดลองแบบสอบถามด้านเจตคติใช้ทั้งก่อนการทดลองและหลังการทดลอง ผลการวิจัยพบว่ากลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านไม่มีผลกระทบหรือก่อให้เกิดผลลัพธ์ที่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในด้านความรู้ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนแผนการเรียนภาษาฝรั่งเศส

แคธี่ เจน สตอกเนอร์ นีล (Kathy Jane Stogner Neal 1988: 776) ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน (Directed Reading-Thinking Activity) กับกลวิธีชี้นำการอ่าน (Directed Reading Activity) ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนเกรด 4 นักเรียนที่เข้าร่วมในการวิจัยเป็นนักเรียนเกรด 4 จำนวน 242 คน จาก 10 โรงเรียน ที่ตั้งอยู่ในรัฐอลาบามา หนังสือการอ่านที่นำมาให้นักเรียนเหล่านี้อ่านคือ หนังสือการอ่านพื้นฐานของนักเรียนเกรด 3 นักเรียนได้รับการทดสอบพื้นฐานความรู้เดิมก่อนเพื่อคูนโนทัศน์ของความรู้เดิมเกี่ยวกับเรื่องที่เลือกไว้เพื่อให้

นักเรียนอ่าน นักเรียนได้รับการสุ่มตามระดับของความรู้เดิม (มาก มีบ้าง น้อย) เพื่อเข้ากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม แต่ละกลุ่มจำกัดจำนวนนักเรียนตั้งแต่ 6-12 คน กลุ่มทดลองได้รับการสอนด้วยกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านซึ่งเน้นให้นักเรียนทำนาย กลุ่มควบคุมได้รับการสอนด้วยกลวิธีชี้นำการอ่าน หลังจากได้รับการสอนแล้วนักเรียนทั้ง 2 กลุ่มตอบคำถามของแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า ความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และยังพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในทักษะความเข้าใจจากการอ้างอิงซึ่งเป็นผลจากการทำนาย ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่านักเรียนได้รับประโยชน์จากกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน

เพ็กกี จีน ควิกเลย์ บัลลาร์ด (Peggy Jean Quigley Ballard 1989: 106) ทำการวิจัยผลของการสอนอ่านเกี่ยวกับเรื่องเล่า (narrative) ที่มีต่อความสามารถในการเข้าใจการอ่านของนักเรียนเกรด 8 ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยได้รับการแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ได้รับการสอนด้วยกลวิธีทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน (story mapping) กลุ่มที่ 2 ได้รับการสอนด้วยกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน (Directed Reading-Thinking Activity) และกลุ่มที่ 3 ซึ่งเป็นกลุ่มควบคุมได้รับการสอนด้วยกลวิธีตามคู่มือครู (teacher's manual) นักเรียนได้รับการทดสอบก่อนและหลังการทดลอง เรื่องที่ใช้สอนเป็นเรื่องสั้นที่นำมาจากหนังสือวรรณคดี และไม่ได้มีการเปลี่ยนแปลงเนื้อหา นักเรียนต้องปฏิบัติในสิ่งต่อไปนี้คือ (1) การเขียนสรุปเรื่อง (2) ตอบคำถามที่ขึ้นต้นด้วย Wh (3) เขียนเรียงความเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน (4) ตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับกระบวนการทำความเข้าใจในการอ่าน และ (5) ตอบคำถามที่ขึ้นต้นด้วย Wh ที่ไม่ได้ถามทันทีที่ทดลองเสร็จ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่ 1 ทำคะแนนได้ดีกว่ากลุ่มที่ 3 ในการทดสอบทุกอย่างยกเว้นเมื่อได้รับคำถาม Wh เมื่อการทดลองสิ้นสุดลง และในการเขียนย่อเรื่อง กลุ่มที่ 1 ทำคะแนนได้ดีกว่ากลุ่มที่ 2 ในการสอบทุกอย่าง ยกเว้นการย่อเรื่อง กลุ่มที่ 2 และกลุ่มที่ 3 ทำคะแนนได้ไม่แตกต่างกันในการทดสอบทุกอย่าง

โอม่าเอีย อาห์เหม็ด อาลี ยูเซฟ (Omaia Ahmed Ali Youssef 1989 : 870) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของกลวิธีการสอนอ่านตามแนวความรู้เดิม 2 กลวิธี ซึ่งได้แก่กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน (Directed Reading-Thinking Activity) และกลวิธีสำรวจ ตั้งคำถาม อ่าน ท่องจำ และทบทวน (SQ3R) ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนชาวอียิปต์ ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการศึกษาเป็นนักเรียนระดับ



มัธยมศึกษาตอนปลายชั้นปีที่ 2 จำนวน 99 คนจาก 6 ห้องเรียน นักเรียนได้รับการสุ่มให้เข้ากลุ่มซึ่งมีอยู่ 3 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ได้รับการสอนด้วยกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน กลุ่มที่ 2 ได้รับการสอนด้วยกลวิธีสำรวจ ตั้งคำถาม อ่าน ท่องจำ และทบทวน กลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุมได้รับการสอนด้วยกลวิธีเดิม (traditional EFL instruction) ก่อนและหลังการทดลองนักเรียนได้รับการทดสอบด้วยแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยพบว่าความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนทั้ง 3 กลุ่มไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

จูดิธ บี ชอมเบิร์ก (Judith B. Schaumberg 1990: 2851) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของกลวิธีสอนอ่านเพื่อความเข้าใจ 3 กลวิธี ได้แก่ (1) กลวิธีชี้นำการอ่าน (Directed Reading Activity) (2) กลวิธีรูปแบบความเข้าใจในการอ่าน (comprehension model strategy) และ (3) กลวิธีตามหลักสูตรมาตรฐาน (standard curriculum) ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนเกรด 7 นักเรียนเหล่านี้ได้รับการสุ่มให้เข้ากลุ่ม 3 กลุ่ม ในวันแรกนักเรียนทุกคนได้อ่านเรื่องผ่านการสุ่มแล้ว และได้รับการทดสอบเพื่อวัดความสามารถในการอ่านก่อนการทดลอง ในระหว่าง 4 วันของการทดลองนักเรียนในกลุ่มทดลองได้รับการแนะนำวิธีทำให้เกิดความเข้าใจในการอ่านด้วยตนเองโดยอ่านเรื่อง 5 เรื่อง และได้รับการสอนตามขั้นตอนของกลวิธีรูปแบบความเข้าใจในการอ่าน นักเรียนกลุ่มที่เรียนด้วยกลวิธีชี้นำการอ่าน ครูจะเป็นผู้ชี้แนะให้เข้าใจในการอ่านด้วยขั้นตอนการสอนของกลวิธีชี้นำการอ่าน และอ่านเรื่องเหมือนกันกับกลุ่มที่เรียนด้วยกลวิธีรูปแบบความเข้าใจในการอ่าน กลุ่มสุดท้ายอ่านเรื่องที่มีในหลักสูตรที่ทางโรงเรียนใช้อยู่ ทุกกลุ่มได้รับการสอนโดยผู้วิจัย เมื่อสอนเสร็จแล้วนักเรียนได้รับการทดสอบความเข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยปรากฏว่าไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างคะแนนความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนทั้ง 3 กลุ่ม

2. งานวิจัยที่ศึกษาผลของกลวิธีสอนทั้งสองกลวิธีที่มีต่อทักษะย่อยของความเข้าใจในการอ่าน

บาร์บารา เอ ชริมไชร์ (Barbara A. schrimshire 1985: 2823) ได้ทำการเปรียบเทียบกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน (Directed Reading-Thinking Activity) และกลวิธีชี้นำกระบวนการอ่าน (guided reading procedure)

ในส่วนของการทำให้นักเรียนระลึกเรื่องที่อ่านได้ในระยะเวลา 2 สัปดาห์ ตัวอย่าง-  
ประชากรที่ใช้ในการทดลองสอนเป็นนักเรียนเกรด 8 จากโรงเรียนในเมืองแอพลิตัน  
รัฐวิสคอนซิน จำนวน 4 ห้องเรียน ทุกห้องได้รับการสอนทั้ง 2 กลวิธี ในสัปดาห์ที่ 1  
ห้องที่ 1 และห้องที่ 3 ได้รับการสอนด้วยกลวิธีที่นำการคิดในการอ่าน ในขณะที่ห้องที่ 2  
และห้องที่ 4 ได้รับการสอนด้วยกลวิธีกระบวนการที่นำการอ่าน เมื่อขึ้นสัปดาห์ที่ 2 ก็  
สลับเปลี่ยนกลวิธีสอนกัน หลังจากการทดลองนักเรียนได้รับการทดสอบเพื่อวัดการระลึก  
เรื่องที่อ่านได้ของนักเรียน ผลการวิจัยพบว่าไม่มีหลักฐานเพียงพอที่จะชี้ว่ามีความแตกต่าง  
ของคะแนนการระลึกเรื่องได้ของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม

คลอเดีย รีเบคคา เบรนท์ (Claudia Rebecca Brent 1990: 1998)  
ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของกลวิธีที่นำการอ่าน (Directed Reading Activity) และ  
กลวิธีการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน (Mapping Technique) ที่มีต่อการระลึกเรื่อง  
ที่อ่านได้ของนักเรียนเกรด 6 นักเรียนเกรด 5 และเกรด 6 จำนวน 82 คน ของ  
โรงเรียนชนบทแห่งหนึ่งในรัฐอลาบามา ได้รับการสุ่มให้เข้ากลุ่ม 3 กลุ่ม คือกลุ่มที่สอน  
ด้วยกลวิธีที่นำการอ่าน กลุ่มที่สอนด้วยกลวิธีทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน และกลุ่ม  
ควบคุมที่ได้รับการสอนด้วยกลวิธีตามคู่มือครู การทดลองสอนใช้เวลา 3 วัน ในวันที่ 3  
นักเรียนทุกคนเขียนสิ่งที่ระลึกได้ในลักษณะเรียงความที่แสดงเหตุและผล อีก 4 วันต่อมา  
นักเรียนเขียนเรียงความในลักษณะเดียวกันอีก งานเขียนของนักเรียนทั้ง 2 ครั้งได้รับ  
การนำมาตรวจให้คะแนนโดยใช้แบบการให้คะแนนที่มีมาตรฐานเป็นเกณฑ์ ผลการวิจัย  
พบว่ากลุ่มที่ได้รับการสอนด้วยกลวิธีที่นำการอ่านทำคะแนนได้ดีกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ  
ในการวัดการระลึกใจความสำคัญและรายละเอียดของเรื่องในการทดสอบทันทีที่สิ้นสุดการสอน

บอนนี่ แคโรล วิลเกอร์สัน (Bonnie Carol Wilkerson 1985: 2824)  
ศึกษาการอ้างอิงของนักเรียนในระหว่างและหลังการเข้ากลุ่มที่สอนด้วยกลวิธีที่นำการคิด-  
ในการอ่าน (Directed Reading-Thinking Activity) และกลวิธีที่นำการอ่าน  
(Directed Reading Activity) ในการอ่านตำราวิชาสังคมศึกษา นักเรียนเกรด  
8 ซึ่งมีชาย 8 คน หญิง 8 คน มีความสามารถในการอ่านอยู่ในระดับเกณฑ์เฉลี่ยและ  
เหนือระดับเกณฑ์เฉลี่ยได้รับการจัดเข้ากลุ่ม 2 กลุ่ม โดยให้มีความสมดุลกันทั้งเพศและ  
ความสามารถในการอ่าน นักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม อ่านเรื่องที่ไม่เคยอ่านมาก่อนจากตำรา  
สังคมศึกษาที่ใช้ในการเรียนการสอนปกติ ในขณะที่สอนมีการบันทึกเทปวิดีโอและมีการ

ถอดเทปเพื่อศึกษา ผู้วิจัยเก็บข้อมูลโดยการสัมภาษณ์นักเรียนเป็นรายบุคคลทั้ง 16 คน โดยให้นักเรียนบอกใจความสำคัญที่สุดและใจความอื่น ๆ จากบทเรียนที่ได้เรียน นักเรียนแต่ละคนได้ดูเทปวิดีโอที่บันทึกการอ่านของตน และหยุดตรงจุดที่ต้องการให้นักเรียนเล่าว่านักเรียนกำลังคิดอะไรอยู่ การสัมภาษณ์นี้ได้รับการบันทึกเทปเสียงและต่อมามีการถอดเทปเพื่อศึกษา ผลการวิจัยพบว่ามี ความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างทั้ง 2 กลุ่มในเรื่อง (ก) ปริมาณของการอ้างอิงที่อ้างอิงขึ้นในการเรียนการสอน (ข) ชนิดของการอ้างอิงที่อ้างอิงขึ้นในระหว่างการเรียนและเมื่อรายงานเป็นรายบุคคล (ค) ปริมาณของข้อมูลที่รวมอยู่ในการอ้างอิง (ง) ชนิดของข้อมูลที่รวมอยู่ในการอ้างอิงในระหว่างการเรียนและเมื่อรายงานเป็นรายบุคคล ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่ากระบวนการของความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกันในกลวิธีสอนทั้ง 2 กลวิธี กลวิธีที่นำการคิดในการอ่านมีประสิทธิภาพเหนือกว่าในการกระตุ้นปฏิสัมพันธ์ของความรู้เดิมของนักเรียนกับเนื้อหาที่อ่าน และช่วยให้นักเรียนสรุปความรู้ที่นอกเหนือจากข้อมูลที่อ่านได้ด้วย

การ์เรน แอนน์ พินเตอร์ (Karen Ann Pinter 1986: 2668) ทำการวิจัยเรื่อง "ผลของการทำเรื่องที่อ่านให้ง่ายขึ้นและกระบวนการสอน ที่มีต่อการอ้างอิงของนักเรียนเกรด 5 ที่ด้อยความสามารถในการอ่าน" กลวิธีการสอนอ่านที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือกลวิธีที่นำการอ่าน (Directed Reading Activity) กับกลวิธีทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน (Group Mapping Activity) และกลวิธีที่นำการคิดในการอ่าน (Directed Reading-Thinking Activity) กับกลวิธีทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนเกรด 5 จำนวน 24 คน ที่มีสติปัญญาปานกลาง นักเรียนเหล่านี้ได้รับการสุ่มให้เข้ากลุ่ม 4 กลุ่ม ซึ่งแต่ละกลุ่มจะอ่านเรื่อง 2 เรื่อง และเรียนด้วยกลวิธีที่อ่าน 2 กลวิธี ตัวอย่างประชากรเป็น ชาย 3 คน และหญิง 3 คน ต่อ 1 กลุ่ม เรื่องที่นำมาให้อ่านได้รับการปรับให้ง่ายขึ้นโดยใช้สูตรความสามารถในการอ่านที่ได้มาตรฐานเป็นแนวทาง มีการบันทึกเสียงการเรียนการสอนเพื่อนับจำนวนการอ้างอิงและจัดประเภท ผลการวิจัยพบว่าการทำเรื่องที่อ่านให้ง่ายขึ้นไม่มีผลต่อการอ้างอิงของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่เกี่ยวข้องกันกับกลวิธีสอน นั่นคือกลวิธีที่นำการคิดในการอ่านกับกลวิธีทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่านทำให้นักเรียนอ้างอิงได้มากกว่ากลวิธีที่นำการอ่านกับกลวิธีทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน

แมรีลิน อีเลน เตรไฮม์ (Marilyn Elaine Draheim 1987: 2489) ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของกลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน (Directed Reading-Thinking Activity) และกลวิธีทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน (conceptual mapping instruction) ที่มีต่อการอ่านและการเขียน การวิจัยครั้งนี้ศึกษาโดยการเปรียบเทียบ กลวิธีการอ่าน 4 วิธี คือ (1) กลวิธีการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน (2) กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่าน (3) กลวิธีชี้นำการคิดในการอ่านกับกลวิธีทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน และ (4) กลวิธีอ่าน ชัดเส้นใต้ และอ่านซ้ำ ซึ่งเป็นกลวิธีเดิมที่ใช้ในหลักสูตรอุดมศึกษา ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ของมหาวิทยาลัยแคลิฟอร์เนีย ที่ลงทะเบียนเรียนวิชาการเขียน จำนวน 48 คน นักศึกษาอ่านและเขียนงานที่ได้รับมอบหมายจำนวน 3 ชิ้นในเวลา 5 สัปดาห์ งานชิ้นที่ 3 เป็นงานที่ให้ข้อมูลเพื่อนำมาตรวจสอบผลของกลวิธีสอนในเรื่องการระลึก (1) ใจความสำคัญ (2) ใจความสำคัญอันดับรอง และ (3) คະแนนรวมที่ได้จากการเขียนเรียงความ ผลการวิจัยพบว่า ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างกลุ่มทดลองทุกกลุ่ม เมื่อดูที่การระลึกใจความสำคัญอันดับรอง หรือคະแนนรวม

แมรีเบธ แคสซิดี ชมิทท์ (Maribeth Cassidy Schmitt 1989: 1478) ทำการวิจัยเรื่อง "ผลของกลวิธีชี้นำการอ่านที่ได้รับการวางแผนอย่างดีที่มีต่อทักษะความเข้าใจในการอ่านด้วยตนเองของนักเรียนเกรด 3" นักเรียนในกลุ่มทดลองได้รับการสอนและการกระตุ้นให้นำความรู้เดิมมาใช้ในการอ่าน ตั้งจุดประสงค์การอ่าน ตั้งคำถามนำการอ่าน ตอบคำถามที่ตั้งขึ้น ตั้งสมมุติฐาน พิสูจน์ หรือปฏิเสธสมมุติฐาน และสรุป ส่วนนักเรียนในกลุ่มควบคุมได้รับการสอนอ่านด้วยเนื้อเรื่องเหมือนกันและด้วยวิธีสอนที่กล่าวไว้ในคู่มือครู ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนเกรด 3 จาก 2 ห้องเรียน ในโรงเรียนประถมศึกษาที่แตกต่างกันในชุมชนตะวันตกกลาง นักเรียนทุกคนได้รับการทดสอบความเข้าใจในการอ่านและวัดความตระหนักในกลวิธีการอ่านก่อนการทดลองสอน นอกจากนี้ นักเรียนยังต้องทำแบบทดสอบการค้นหาที่ผิด แบบทดสอบโคลซ แบบสอบถามกลวิธีการทำความเข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยพบว่าทักษะความเข้าใจในการอ่านด้วยตนเองของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ โดยกลุ่มทดลองมีทักษะความเข้าใจในการอ่านด้วยตนเองดีกว่ากลุ่มควบคุม