

บทที่ 2

วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่องการพัฒนาารูปแบบการสอนอ่านเน้นภาระงานโดยใช้กลวิธีอภิปัญญาสำหรับผู้ใหญ่ เพื่อส่งเสริมความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ นั้น ผู้วิจัยได้ศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องเพื่อประมวลเป็นกรอบแนวคิดได้ ดังนี้

1. การอ่าน
 - 1.1 ความหมายของการอ่าน
 - 1.2 การสอนอ่าน
 - 1.3 ความเข้าใจในการอ่าน
 - 1.4 ทฤษฎีการสอนอ่าน
 - 1.5 องค์ประกอบของการอ่าน
2. การอ่านแบบกลวิธีอภิปัญญา
 - 2.1 ความหมายอภิปัญญา
 - 2.2 ความสำคัญของอภิปัญญาต่อการอ่าน
 - 2.3 ทฤษฎีอภิปัญญา
 - 2.4 ขั้นตอนการสอนอ่านโดยใช้กลวิธีอภิปัญญา
 - 2.5 การประเมินการใช้กลวิธีอภิปัญญา
 - 2.6 การบอกความคิดออกมาต่างๆ
3. การสอนผู้ใหญ่
 - 3.1 ความหมายของผู้ใหญ่
 - 3.2 แนวความคิดเกี่ยวกับการศึกษาผู้ใหญ่
 - 3.3 ทฤษฎีการเรียนรู้สำหรับผู้ใหญ่
4. การสอนอ่านเน้นภาระงาน
 - 4.1 ความหมายภาระงาน
 - 4.2 ขั้นตอนการสอนเน้นภาระงาน
 - 4.3 ทฤษฎีการสอนอ่านเน้นภาระงาน
 - 4.4 องค์ประกอบของภาระงาน
 - 4.5 ประเภทของกิจกรรมเน้นภาระงาน
 - 4.6 หลักการสอนเน้นภาระงาน
 - 4.7 ประโยชน์ของกิจกรรมเน้นภาระงาน

- 4.8 ขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรการสอนอ่านเน้นภาระงาน
- 4.9 การประเมินกิจกรรมเน้นภาระงาน
- 5. รูปแบบการจัดการเรียนการสอน
 - 5.1 ความหมายและประเภทของรูปแบบ
 - 5.2 แนวคิดรูปแบบการจัดการเรียนการสอน
 - 5.3 การจัดกลุ่มรูปแบบการเรียนการสอน
 - 5.4 การตรวจสอบคุณภาพ
- 6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 6.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านภาษาอังกฤษ
 - 6.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านแบบกลวิธีอภิปัญญา
 - 6.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่
 - 6.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเน้นภาระงาน

รายละเอียดวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องในแต่ละตอนมีดังนี้

การอ่าน

1. ความหมายของการอ่าน

นักวิชาการได้ให้ความหมายการอ่านไว้ต่างๆ ดังนี้

Lado (1967: 223) ได้ให้คำจำกัดความของการอ่านไว้ว่า การอ่านภาษาต่างประเทศ คือ ความเข้าใจความหมายของสัญลักษณ์ทางการเขียนของภาษานั้น ซึ่งคำจำกัดความนี้ได้เน้นถึงความจำเป็นเบื้องต้นของการอ่านที่ภาษากับสัญลักษณ์ของภาษาที่ปรากฏ

Medley (1977: 30) กล่าวว่า การอ่านเป็นกระบวนการทางสติปัญญา เมื่อผู้อ่านพบสัญลักษณ์ที่เป็นภาษาเขียน ก็จะใช้วิธีการต่างๆ เพื่อจดจำคำ กลุ่มคำ และรู้ความหมายของคำหรือกลุ่มคำนั้นๆ ตลอดจนต้องอาศัยกระบวนการต่างๆ เช่น การสรุปอ้างอิง (Inference) การตีความ (Interpretation) จนกระทั่งสามารถให้ความหมายกับสิ่งที่อ่านได้

Goodman (1988: 100, 111) ให้ความหมายการอ่านว่า เป็นกระบวนการที่สลับซับซ้อน ผู้อ่านต้องพยายามสร้างความหมายจากตัวอักษร การอ่านเป็นกระบวนการคิด ผู้อ่านต้องอาศัยสิ่งต่างๆ ที่ปรากฏในข้อความ เป็นเครื่องช่วยในการเลือกความหมายที่เหมาะสมที่สุดให้กับข้อความ

Coady (1979) กล่าวถึงการอ่านว่าเป็นการปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบ 3 ประการ คือ ความสามารถเชิงสังกัป (Conceptual Abilities) ความรู้เดิม (Background Knowledge) และ กลวิธีเกี่ยวกับกระบวนการ (Process Strategies) เป็นองค์ประกอบย่อยของการอ่านและเป็นทางที่จะนำไปสู่ความสำเร็จในการอ่าน

Smith (2003: 3) กล่าวว่า การอ่านเป็นกระบวนการที่มีจุดมุ่งหมาย (Purposeful) กระบวนการเลือกสรร (Selective) กระบวนการคาดหมาย (Anticipatory) และกระบวนการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน

ตารางที่ 1 การสังเคราะห์ความหมายการอ่าน

นักวิชาการ	ความหมายของการอ่าน	สรุปการสังเคราะห์
Lado (1967)	ความเข้าใจความหมายของสัญลักษณ์ทางการเขียนของภาษานั้น ซึ่งคำจำความนี้ได้เน้นถึงความจำเป็นเบื้องต้นของการอ่านที่ภาษากับสัญลักษณ์ของภาษาที่ปรากฏ	เป็นกระบวนการที่สลับซับซ้อนที่ผู้อ่านจะต้องพยายามให้
Medley (1977)	เป็นกระบวนการทางสติปัญญา เมื่อผู้อ่านพบสัญลักษณ์ที่เป็นภาษาเขียน ก็จะใช้วิธีการต่างๆ เพื่อจดจำคำ กลุ่มคำ และรู้ความหมายของคำหรือกลุ่มคำนั้นๆ ตลอดจนถึงต้องอาศัยกระบวนการต่างๆ เช่น การสรุปอ้างอิง (inference) การตีความ (interpretation) จนกระทั่งสามารถให้ความหมายกับสิ่งที่อ่านได้	ความหมายกับข้อความที่อ่านโดยใช้กลวิธีการต่างๆ ทั้งการคิด การคาดหมาย
Coady (1979)	เป็นการปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบ 3 ประการ คือ 1. ความสามารถเชิงสังกัป (Conceptual Abilities) หมายถึงความสามารถในการที่จะเข้าใจแนวความคิด หรือ สังกัปในเรื่องที่อ่านนั้น 2. ความรู้เดิม (Background Knowledge) หมายถึงพื้นความรู้ของผู้อ่านที่มีอยู่เกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน 3. กลวิธีเกี่ยวกับกระบวนการ (Process Strategies) เป็นองค์ประกอบย่อยของการอ่านและเป็นทางที่จะนำไปสู่ความสำเร็จในการอ่าน	การเลือกสรร การตีความ และ การสรุปอ้างอิง ซึ่งในการอ่านผู้อ่านจึงควรทำความเข้าใจและนำกลวิธีต่างๆ ที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับกระบวนการอ่านไปใช้ใน
Goodman (1988)	เป็นกระบวนการที่สลับซับซ้อน ผู้อ่านต้องพยายามสร้างความหมายจากตัวอักษร การอ่านเป็นกระบวนการคิด ผู้อ่านต้องอาศัยสิ่งต่างๆ ที่ปรากฏในข้อความ เป็นเครื่องช่วยในการเลือกความหมายที่เหมาะสมที่สุดให้กับข้อความ	การอ่านด้วย จึงจะสามารถพัฒนาความสามารถในการอ่านได้อย่างรวดเร็ว
Smith (2003)	เป็นกระบวนการที่มีจุดมุ่งหมาย (Purposeful) กระบวนการเลือกสรร (Selective) กระบวนการคาดหมาย (Anticipatory) และกระบวนการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน	

2. การสอนอ่าน

นักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศส่วนใหญ่ไม่ค่อยได้มีโอกาสพูดภาษาอังกฤษในชีวิตประจำวัน แต่มีความจำเป็นต้องใช้การอ่านที่มีคุณภาพเพื่อเป็นข้อมูลในการศึกษาค้นคว้า ผู้อ่านอย่างสม่ำเสมอต้องมี “ทักษะทางด้านภาษา” เช่น การรู้คำศัพท์เป็นจำนวนมาก การพัฒนาความสามารถและการใช้โครงสร้างทางไวยากรณ์ที่ซับซ้อน การพัฒนาวิเคราะห์รูปแบบการเขียน และมีการสะกดคำที่ดี (แต่ไม่อาจจำเป็นต้องสมบูรณ์) สรุปว่าสิ่งเหล่านี้เป็นอำนาจของการอ่าน (power of reading) (Krashen, 1993, อ้างถึงใน Eskey, 2005)

ปัญหาที่ผู้สอนอ่านพบมากไม่ว่าในภาษาใดก็ตามคือ ผู้สอนไม่สามารถมองเห็นหรือได้ยิน ผลผลิตที่ได้จากการอ่าน ซึ่งคล้ายกับการฟัง แต่การฟังครูยังสามารถให้นักเรียนทำภาระงานขณะฟังได้เช่น เขียนตามคำบอก แต่การอ่านไม่สามารถหาผลลัพธ์ได้โดยตรง เช่น เมื่อครูบอกให้นักเรียนตอบคำถามจากการอ่านโดยปากเปล่าหรือเขียน นักเรียนอาจมีปัญหาในการพูดหรือเขียน ก็จะทำให้การประเมินการอ่านเป็นไปด้วยความยากลำบาก นอกจากนี้ นักเรียนสามารถปรับปรุงการอ่านของตนเองได้ไม่มาก ดังนั้นการวิจัยการอ่านจึงมีความสำคัญที่จะช่วยให้นักเรียนมีประสิทธิภาพในการอ่านเพิ่มขึ้น ส่วนปัญหาอีกอย่างหนึ่งของผู้สอนภาษาคือการประยุกต์ใช้การวิจัยในการสอน ทั้งนี้ การสอนภาษาที่สอง มีประเด็นหลักที่น่าสังเกตคือ ความสัมพันธ์ระหว่างการสอนและการวิจัยทางด้านภาษาที่ผู้สอนแม้เป็นผู้สอนที่ดีแต่ถ้าไม่ใช้ระเบียบวิธีการวิจัยมาใช้ในการทำวิจัยเพื่อนำผลที่ได้ไปใช้ก็จะไม่สามารถพัฒนาการสอนให้เป็นผู้สอนที่ดีได้ ทั้งนี้ เนื่องจากการสอนและการวิจัยเป็นทักษะของความรู้ที่ต่างกัน (Eskey, 2005: 564)

สำหรับการสอนอ่านมักแบ่งได้เป็นการอ่านจำกัดเวลา (Intensive Reading) คือ กระบวนการสอนการอ่านข้อความที่มีจำนวนเนื้อหาไม่มากในห้องเรียน อีกประเภทหนึ่งคือการอ่านนอกเวลา (Extensive Reading) เป็นการให้อ่านหนังสือทั้งเล่มนอกห้องเรียนหรืออาจเป็นห้องที่จัดไว้ให้ งานของครูสอนการอ่านคือไม่ต้องสอนเนื้อหาในการอ่านมากนัก แต่ทำให้นักเรียนอ่านอย่างสม่ำเสมอ โดยให้แรงจูงใจในการอ่าน เช่น ให้เลือกอ่านได้ตามความสนใจของผู้เรียน และหาหนังสือที่เหมาะสมกับผู้เรียน รวมทั้งสนับสนุนให้มีโครงการอ่านนอกเวลาเรียนด้วย ส่วนการสอนกลวิธีการใช้ความรู้ความเข้าใจ เป็นการสอนโดยครูมีกลวิธีการสอนอ่านความรู้ความเข้าใจ (Cognitive) แบบเน้นกระบวนการอ่านในระดับพื้นฐานไปสู่กระบวนการอ่านในระดับสูง (เช่น บันทึกอัตรการอ่านที่ไม่หยุดกลางคันเพื่อหาความหมายคำศัพท์จากพจนานุกรม) และเน้นกระบวนการอ่านในระดับสูงไปสู่กระบวนการอ่านในระดับพื้นฐาน เช่น การอ่านคร่าวๆ ก่อนอ่าน (skimming) และตั้งคำถามที่คาดว่าจะมีคำตอบจากเนื้อหา (Eskey, 2005: 565)

นอกจากนี้ งานวิจัยที่ได้จากการสอนอ่านภาษาแม่ (L1) และภาษาที่สอง (L2) พบว่ามีความสัมพันธ์กัน ซึ่งผู้วิจัยควรนำประยุกต์ใช้กัน แม้มีส่วนที่แตกต่างกันบ้าง ซึ่งจากการทบทวนงานวิจัยในอดีต ทศวรรษ 1960 การอ่านเป็นรูปแบบพฤติกรรมศาสตร์ทางจิตวิทยาที่เรียกว่า จิตวิทยาความรู้ความเข้าใจ (Cognitive psychology) ในยุคนี้ยังไม่มีงานวิจัยที่เป็นรูปเป็นร่างโดยตรงเหมือนกับการพูดและเขียน ในทศวรรษ 1970 และ 1980 กระบวนการอ่านในระดับพื้นฐานไปสู่กระบวนการอ่านในระดับสูง (bottom-up) จากข้อความสู่สมอง (From text to brain), จากซ้ายไปขวา, จากอักษรสู่คำ, จากไวยากรณ์ที่เป็นความหมายของการเขียนเป็นขั้นๆ ขึ้นไป (Eskey, 2005: 565)

ต่อมา Goodman (1988) มีงานวิจัยที่ได้รับการยอมรับกันอย่างกว้างขวางอธิบายการอ่านกระบวนการอ่านในระดับสูงไปสู่กระบวนการอ่านในระดับพื้นฐาน (Top-down) ที่เป็นกระบวนการอ่านแบบเกมการเดาจิตวิทยาทางภาษา (A psycholinguistic guessing game) ซึ่งผู้อ่านเข้าใจความหมายจากภาพรวมที่เป็นการคาดเดา และเกิดทฤษฎีโครงสร้างความรู้ (Schema) ที่มาจากงานของ Rumelhart (1994) ตอนปลายทศวรรษ 1980 รูปแบบการอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ (Interactive model) เกิดขึ้น โดยเชื่อว่า การอ่านที่ประสบผลสำเร็จต้องมีปฏิสัมพันธ์ที่สมดุลทั้ง

กระบวนการอ่านในระดับพื้นฐานไปสู่กระบวนการอ่านในระดับสูงและกระบวนการอ่านในระดับสูงไปสู่กระบวนการอ่านในระดับพื้นฐาน (Bottom-up และ Top-down แม้ว่าจะมีคนโต้แย้งว่าเป็นรูปแบบที่ปรับจาก กระบวนการอ่านในระดับสูงไปสู่กระบวนการอ่านในระดับพื้นฐาน (Top-down)

ในเวลาเดียวกัน การวิจัยด้านความรู้ความเข้าใจ (Cognitive science) ทางรูปแบบจิตวิทยาทางภาษา (Psycholinguistic models) ได้เปลี่ยนเป็นด้านประสาทวิทยา (Neurobiology) ของการอ่าน โดยเฉพาะที่สัมพันธ์กับ Dyslexia ซึ่งเกี่ยวข้องกับความบกพร่องด้านการเรียนรู้ทางการอ่าน นอกจากนี้ ยังมีการศึกษาเทคโนโลยีสมัยใหม่ทางการอ่านที่มุ่งสู่ธรรมชาติของการอ่าน ในยุคที่มีการขยายตัวอย่างรวดเร็วทางการสื่อสารอิเล็กทรอนิกส์ ทั้งนี้ การเปลี่ยนแปลงทางการวิจัยดังกล่าวมีส่วนเกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงระเบียบวิธีทางการวิจัย การวิจัยทางการทดลองสัมพันธ์กับการวิจัยขั้นเรียน การวิจัยบรรยาย และการวิจัยทางเชื้อชาติเผ่าพันธุ์ ดังนั้น การวิจัยเชิงคุณภาพและกรณีศึกษาของผู้อ่านคนเดียว จึงเป็นที่นิยมของคนในยุคนี้ ทั้งนี้ การอ่านนั้นเกี่ยวข้องกับการบวนการคิด ความรู้สึก การจินตนาการ และความเชื่อ ที่ประกอบกับพันธุกรรมและประสบการณ์ของผู้อ่าน จึงไม่เป็นที่แปลกใจเลยที่ไม่มีรูปแบบพฤติกรรมกรรมการอ่านใดที่สามารถมีอิทธิพลต่อการวิจัยทางการอ่านเป็นระยะเวลายาวนาน

ส่วนงานวิจัยการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองแบ่งเป็น 3 หัวข้อหลัก คือ

1. การอ่านเป็นกระบวนการจิตวิทยาทางภาษา (Reading as a Psycholinguistic Process)

1.1 การอ่านและความสามารถในการอ่านภาษา (Reading and Language Proficiency) ไม่น่าแปลกใจเลยว่าตัวแปรที่ดีที่สุดที่ทำให้การอ่านประสบผลสำเร็จคือความสามารถทางภาษา สิ่งที่น่าคิดในสมมุติฐานต่อคำถามที่ว่า การอ่านออกเขียนได้ของภาษาแม่ (L1) มีผลต่อความรู้ในภาษาที่สอง (L2) หรือไม่ และในทางกลับกัน การอ่านออกเขียนได้ของ L2 มีผลต่อความรู้ในภาษาแม่หรือไม่

1.2 การอ่านและคำศัพท์ (Reading and Vocabulary) ความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านกับความรู้ด้านคำศัพท์มีผลต่อกัน เปรียบเสมือนไก่กับไข่ว่าอะไรมีผลต่อกัน Fry (1981) กล่าวว่า หากผู้อ่านต้องพบกับคำที่ไม่รู้มากกว่า 1 คำใน 20 คำ ก็จะมีผลทำให้ผู้อ่านสับสน (Frustration levels) และทำให้ไม่อยากที่จะอ่านต่อ

1.3 การอ่านและไวยากรณ์ (Reading and Grammar) การรู้คำศัพท์ช่วยการไขรหัสทางภาษา (Decoding) ซึ่งนักวิจัยยังคงศึกษาต่อทางด้านไวยากรณ์และโครงสร้างของประโยคเพื่อช่วยให้มีความเข้าใจการอ่านมากขึ้น แต่ผลการศึกษายังไม่ได้ข้อสรุป

1.4 การอ่านและโครงสร้างของข้อความ (Reading and Text Structure) นักวิจัยเสนอว่า ความรู้ดังกล่าวมีผลต่อการอ่าน

1.5 อัตราการอ่าน (Reading Rate) การอ่านถอดรหัสได้อย่างคล่องแคล่วเรียกว่าอัตโนมัติ (automaticity) เป็นความสามารถในการเปลี่ยนภาษาเขียนสู่ความหมายอย่างอัตโนมัติ ซึ่งผู้อ่านไม่ต้องคิดเกี่ยวกับภาษาและมุ่งไปสู่ความหมายร่วมกับความรู้ที่มีอยู่แล้ว บางครั้งเรียกว่ากลุ่มคำ (Chunking) ซึ่งอธิบายในเทอมของอัตราการอ่านต่อหน้าที่

1.6 การอ่านและความรู้เดิม (Reading and Background Knowledge) การอ่านที่ประสบผลสำเร็จในกระบวนการภาษาศาสตร์เชิงจิตวิทยา (Psycholinguistic) ขึ้นกับทั้งความเร็วและความแม่นยำในการถอดรหัส ร่วมกับการสร้างความหมายที่ขึ้นกับความรู้ที่มีอยู่แล้ว

2. การอ่านกับการฝึกหัดทางสังคมวัฒนธรรม (Reading as Sociocultural Practice) การอ่านออกเขียนได้แปรผันไปตามวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน คนส่วนใหญ่เรียนรู้จักการพูดโดยสัญชาตญาณอย่างน้อย 1 ภาษาเพื่อติดต่อกับผู้อื่น แต่การอ่านต้องได้รับการสอนให้อ่าน และบางคนอาจไม่เคยเรียนรู้วิธีการอ่านเลย ดังนั้น ผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 นอกจากมักมีปัญหาในการถอดรหัสข้อความแล้ว ยังมีความเกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมทางสังคมที่อาจมีความขัดแย้งกับที่ตนมีอยู่

3. การอ่านอย่างที่เป็นพฤติกรรมส่วนบุคคล (Reading as Individual Behavior) การอ่านได้อย่างคล่องแคล่ว ผู้อ่านจำเป็นต้องอ่านมาก เช่นเดียวกับนักว่ายน้ำที่ต้องฝึกซ้อมบ่อยๆ เพื่อให้เกิดความชำนาญ ดังนั้น การอ่านหนังสือนอกเวลาจึงเป็นการเสริมทักษะนิสัยการอ่านที่นอกเหนือจากการศึกษาในระบบ นอกจากนี้ การอ่านนอกเวลา (Extensive Reading) ผู้อ่านสามารถเลือกอ่านบทความหรือหนังสือที่ตนเองสนใจ และมีส่วนช่วยในการส่งเสริมการอ่าน

3. ความเข้าใจในการอ่าน

นักวิชาการได้แบ่งความเข้าใจการอ่านไว้ดังนี้

Lapp and Flood (1986: 136) แบ่งความเข้าใจในการอ่านเป็น 3 ระดับ คือ

1. ระดับตรงตามตัวอักษร (Literal Comprehension) คือ ผู้อ่านเข้าใจข้อความในสิ่งที่อ่านอย่างตรงไปตรงมา

2. ระดับตีความและสรุป (Inferential Comprehension) คือ ผู้อ่านเข้าใจข้อความในสิ่งที่อ่านและสามารถนำข้อมูลจากการอ่านมาพิจารณาตัดสินข้อความที่แสดงโดยนัยได้

3. ระดับวิจารณ์ (Critical Comprehension) คือ ผู้อ่านใช้ความคิด ประสิทธิภาพของตนเองและความเข้าใจในระดับตรงตามตัวอักษร ระดับตีความ และอ้างสรุปมาช่วยในการตัดสินและประเมินข้อความที่อ่าน

Kintsch and Yarbrough (1982: 828) แบ่งความเข้าใจในการอ่านเป็น 2 ระดับคือ

1. ระดับจุลภาค (Micro-Process in Comprehension) คือ ผู้อ่านเข้าใจในตัวอักษร เช่น เข้าใจในคำวลี ประโยค และไวยากรณ์ของผู้เรียน

2. ระดับมหภาค (Macro-Process in Comprehension) คือ ผู้อ่านต้องจับใจความในเรื่อง และแนวคิดที่ซ่อนเร้น และสามารถเปรียบเทียบแนวคิดในเรื่องกับประสบการณ์ของตนเอง

Dechant (1982: 313-314) ได้แบ่งความเข้าใจในการอ่านเป็น 6 ระดับ คือ

1. ระดับความเข้าใจในตัวอักษร (Literal Comprehension) คือ ผู้อ่านสามารถจดจำและอธิบายเรื่องต่างๆ ในข้อมูลที่อ่านได้อย่างชัดเจน

2. ระดับการเรียบเรียงลำดับข้อความ (Re-Organization) คือ ผู้อ่านวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อความที่อ่านไว้เป็นลำดับอย่างถูกต้อง

3. ระดับสรุปความจากการอ้างอิง (Inference) คือ ผู้อ่านสรุปเรื่องที่อ่านโดยอาศัยประสบการณ์เดิมและตามเนื้อหาที่ปรากฏซึ่งอาจสรุปความสอดคล้องกับผู้เขียน (Convergent

Inference) หรือสรุปความที่หลากหลาย (Divergent Inference) ที่ต้องอาศัยมโนภาพและความคิดสร้างสรรค์ของแต่ละบุคคล เช่น ให้ผู้อ่านแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับตัวละครหรือปรากฏการณ์ต่างๆที่พบได้ในเนื้อความที่อ่าน เป็นต้น

4. ระดับประเมินผลหรือระดับวิพากษ์วิจารณ์ (Evaluation of Critical Reading) คือ ผู้อ่านต้องประเมินหรือวิจารณ์เรื่องที่อ่านได้โดยอาศัยเนื้อเรื่องที่อ่านเป็นตัวเสริม

5. ระดับความซาบซึ้ง (Appreciation) คือ ผู้อ่านสามารถบอกรูปแบบการเขียนที่ผู้เขียนใช้ในการกระตุ้นให้ผู้อ่านมีปฏิกิริยาโต้ตอบ มีอารมณ์ร่วมในเนื้อเรื่องนั้นๆ สามารถบรรยายลักษณะตัวละคร เนื้อเรื่อง และสร้างจินตนาการของตนเองได้

6. ระดับความเข้าใจแบบบูรณาการ (Integrative Comprehension) คือ ผู้อ่านสามารถจดจำข้อมูล เพื่อนำไปประยุกต์กับประสบการณ์เดิมของตนเอง เพื่อประโยชน์ในการอ่านทั่วไป เช่น การอ่านกราฟ แผนที่ และการใช้พจนานุกรม เป็นต้น

สุภัทธา อักษรานูเคราะห์ (2532) ได้จัดระดับความเข้าใจในการอ่านข้อเขียนประเภทร้อยแก้ว (Prose) และข้อเขียนประเภทร้อยกรอง (Poetry) รวมกันไว้ เพื่อเป็นแนวทางให้ครูผู้สอนสามารถนำไปใช้เป็นจุดประสงค์ในการสอนอ่าน เพื่อให้นักเรียนมีความสามารถในการอ่านในระดับต่างๆ ดังนี้

1. อักษรที่ใช้ในภาษานั้น และออกเสียงคำได้ถูกต้อง
2. ความหมาย และวิธีใช้ศัพท์ใหม่ที่ปรากฏในเรื่องได้
3. ความหมายทั้งที่กล่าวไว้ในเรื่อง และความหมายแฝงในเรื่องได้
4. หน้าที่ของประโยค หรือข้อความที่ใช้ในการสื่อสารได้
5. ความสัมพันธ์ระหว่างรูปประโยคแบบต่างๆ และความหมายได้
6. เติมคำในข้อความ หรือบทสนทนาได้เหมาะสม
7. ตีความหมายของประโยค หรือข้อความได้
8. บอกแนวความคิดของเรื่องได้
9. อ่านแบบกวาดสายตาผ่านตัวอักษรอย่างคร่าวเพื่อจับใจความสำคัญได้
10. อ่านเฉพาะส่วนเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ต้องการ
11. นำข้อมูล และสิ่งที่อ่านมาแสดงในรูปอื่น เช่น แผนภูมิได้
12. ตอบคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านได้
13. บอกลำดับเหตุการณ์เรื่องที่อ่านได้
14. สรุปเรื่องในบทสนทนา หรือข้อความที่อ่านได้
15. รายงานเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านได้
16. ให้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านได้
17. อ่านข้อเขียนหรือคำชี้แจงการใช้เครื่องมือแล้วปฏิบัติตามได้
18. บอกบทบาทที่สำคัญของตัวละครในเรื่องได้
19. ทำนายปฏิกิริยาที่อาจเกิดขึ้นในสถานการณ์ต่างๆ ได้
20. ทัศนคติที่เป็นที่ยอมรับของสังคมได้

จากความเข้าใจเกี่ยวกับการอ่านดังกล่าวข้างต้น เป็นความพยายามที่จะชี้ให้เห็นว่าการอ่านเป็นกระบวนการทางความคิด การหาเหตุผล และการแก้ปัญหา ซึ่งผู้อ่านจะต้องตีความ และวิเคราะห์ข้อความรวมทั้งประเมินสิ่งที่อ่าน ดังนั้น จะเห็นได้ว่าถ้าผู้เรียนใช้ทักษะกระบวนการในการอ่านแล้ว การอ่านก็จะดำเนินไปตามขั้นตอนตั้งแต่เริ่มต้นจนได้ข้อมูลตามที่ต้องการ และท้ายสุดก็จะเกิดความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน

4. ทฤษฎีการสอนอ่าน

4.1 รูปแบบการอ่าน

Rayner and Pollatsek (1989: 25) อธิบายเกี่ยวกับการสอนอ่านว่า มีคำที่ใช้อธิบายคือคำว่า ทฤษฎี (Theory) ซึ่งหมายถึง กฎ หลักเกณฑ์ หรือข้อสรุปที่ตั้งขึ้นเพื่อบรรยายปรากฏการณ์ต่างๆ ที่น่าสนใจว่าเกิดขึ้นได้อย่างไร และทำไมจึงเกิดขึ้น อาจเป็นคำบรรยายในรูปของคำพูด หรือสูตรทางคณิตศาสตร์ ทฤษฎีจะอธิบายลักษณะสำคัญของปรากฏการณ์ แล้วนำมาสรุปไว้ในรูปของรูปแบบ (Model) ซึ่งหมายถึงโครงสร้างหรือรูปแบบจำลองที่บรรยายถึงส่วนสำคัญของกระบวนการต่างๆ เช่น กระบวนการอ่านว่ามีลักษณะสำคัญอย่างไร และแต่ละส่วนของรูปแบบมีลักษณะการทำงานอย่างไร ซึ่งรูปแบบกระบวนการอ่านที่สำคัญๆ สามารถแบ่งออกเป็น 3 ประการ คือ

1. รูปแบบการอ่านในระดับพื้นฐานไปสู่กระบวนการอ่านในระดับสูง (Bottom-up Model of Reading) รูปแบบการอ่านนี้ได้รับแนวคิดมาจากทฤษฎีจิตวิทยาการเรียนรู้กลุ่มที่เน้นพฤติกรรม หรือการสร้างสมนัย ซึ่งมีความเชื่อว่าการให้สิ่งเร้า การตอบสนอง และการเสริมแรงในความถี่ที่เหมาะสมจะทำให้เกิดการเรียนรู้ พฤติกรรมซับซ้อนที่เกิดขึ้นก็คือ การเพิ่มพูนของความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้า การตอบสนอง และการเสริมแรงนั่นเอง ดังนั้น ในการสอนอ่านครูจึงควรสอนทักษะง่ายๆ หรือทักษะพื้นฐานก่อนที่จะค่อยๆ เรียนรู้ทักษะที่ซับซ้อนหรือยากขึ้น ซึ่งรูปแบบการอ่านแบบนี้ที่มีผู้กล่าวถึงมากคือ รูปแบบการอ่านของ Gough

2. รูปแบบการอ่านในระดับสูงไปสู่กระบวนการอ่านในระดับพื้นฐาน (Top-down Model Of Reading) Gestalt เป็นผู้มีบทบาทสำคัญทางทฤษฎีจิตวิทยากลุ่มความรู้ความเข้าใจ กล่าวว่า การเรียนรู้ที่ควรจะเรียนจาก ส่วนใหญ่ไปหาส่วนย่อย มากกว่าจากส่วนย่อยไปหาส่วนใหญ่ (May, 1990: 5-6) รูปแบบนี้อาจเรียกอีกอย่างหนึ่งว่าเป็นรูปแบบการอ่านตามทฤษฎีภาษาศาสตร์เชิงจิตวิทยา (Psycholinguistic Model of reading) ซึ่งเป็นแขนงวิชาที่สัมพันธ์กันระหว่างกลุ่มความรู้ความเข้าใจและภาษาศาสตร์ ซึ่งศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความคิดและภาษา ทักษะต่างๆ เช่น การฟัง พูด อ่าน และเขียนล้วนเป็นกระบวนการทางภาษาศาสตร์เชิงจิตวิทยาทั้งสิ้น ทั้งนี้เนื่องจากมนุษย์ใช้ภาษาเพื่อตอบสนองความต้องการทางสังคมของตนในการติดต่อสื่อสาร (Goodman, Smith, Meredith and Goodman, 1987) รูปแบบการอ่านนี้เน้นทักษะในระดับสูง คือการอ่านเพื่อหาความหมายมากกว่าการไชรหัส หรือทักษะพื้นฐาน เนื่องจากเมื่อผู้อ่านอ่านเพื่อหาความหมาย เขาไม่จำเป็นต้องเข้าใจคำทุกคำหรือตัวอักษรทุกตัว

3. รูปแบบการอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ (Interactive Model of Reading) รูปแบบการอ่านนี้ได้รับอิทธิพลมาจากทฤษฎีโครงสร้างความรู้ (Schema Theory) ของ Rumelhart (1994) ซึ่งเน้นความสำคัญของประสบการณ์และความรู้เดิมที่ผู้อ่านมีอยู่ รูปแบบการอ่านแบบปฏิสัมพันธ์นี้

ไม่ได้เน้นเฉพาะการประมวลผลจากข้อมูลระดับพื้นฐานไปสู่ข้อมูลในระดับสูง (Bottom-Up Process) หรือการประมวลผลจากข้อมูลระดับสูงไปสู่ข้อมูลระดับพื้นฐาน (Top-Down Process) อย่างใดอย่างหนึ่ง แต่จะเป็นการปฏิสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลทั้งในระดับพื้นฐานไปสู่ระดับสูงและจากระดับสูงมาสู่ระดับพื้นฐาน

ตารางที่ 2 รูปแบบและแนวการสอนอ่านภาษาอังกฤษที่สำคัญ

รูปแบบการอ่าน	แนวการสอนอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่หนึ่งหรือภาษาแม่	แนวการสอนอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ
รูปแบบการอ่านในระดับพื้นฐานไปสู่กระบวนการอ่านในระดับสูง (Bottom-up Model of Reading)	แนวการสอนแบบจุลทักษะ (Sub-skill Approach) แนวการสอนแบบเน้นทักษะ (Skill Approach)	แนวการสอนเพื่อการสื่อสาร (Communicative Approach)
รูปแบบการอ่านในระดับสูงไปสู่กระบวนการอ่านในระดับพื้นฐาน (Top-down Model of Reading)	แนวการสอนแบบมหภาษา (Whole Language Approach)	แนวการสอนแบบมหภาษา (Whole Language Approach)
รูปแบบการอ่านแบบปฏิสัมพันธ์ (Interactive Model of Reading)	แนวการสอนแบบปฏิสัมพันธ์ (Interactive Approach)	แนวการสอนแบบปฏิสัมพันธ์ (Interactive Approach)

ที่มา: วิสาข์ จิตวิวัฒน์, การสอนอ่านภาษาอังกฤษ (นครปฐม: มหาวิทยาลัยศิลปากร, 2541), 29.

จากแนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีการอ่านดังกล่าว สามารถสรุปได้ว่าการสอนการอ่านนั้นควรมุ่งเน้นให้นักเรียนมีความสามารถเข้าใจเรื่องบทที่อ่านตั้งแต่ระดับคำจนถึงระดับประโยคและข้อความได้ นอกจากนี้นักเรียนหรือนักศึกษาในระดับสูงขึ้นไป ควรจะมีความสามารถทางการอ่านจนถึงขั้นวิเคราะห์วิจารณ์และแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านได้ครูผู้สอนควรสอนให้นักเรียนได้ใช้ทักษะกระบวนการเป็นแนวทางในการคิดหากลวิธีในการอ่าน เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ต้องการเพราะทักษะกระบวนการจะทำให้การอ่านเป็นไปอย่างมีขั้นตอน ทั้งนี้ งานวิจัยฉบับนี้ได้ใช้รูปแบบการอ่านแบบปฏิสัมพันธ์มาใช้ในการสอนอ่าน ซึ่งหมายถึงรูปแบบการอ่านที่ใช้การผสมผสานรูปแบบการอ่านในระดับพื้นฐานไปสู่กระบวนการอ่านในระดับสูง และรูปแบบการอ่านในระดับสูงไปสู่กระบวนการอ่านในระดับพื้นฐานเข้าด้วยกัน

4.2 ทฤษฎีโครงสร้างความรู้ (Schema Theory)

ทฤษฎีนี้มีบทบาทสำคัญเป็นอย่างยิ่งในการสอนความเข้าใจในการอ่าน ซึ่งมีนักวิชาการกล่าวถึง ดังนี้

Barlett (1932) ใช้คำว่าโครงสร้างความรู้ (Schema) เป็นเพื่อบรรยายชนิดของข้อมูล ซึ่งนักศึกษาทบทวนจากความทรงจำของตนเอง บาร์เล็ท อธิบายว่า การที่นักศึกษาระลึกถึงข้อมูล ภายหลังจากการอ่านข้อความไปแล้วนั้น ไม่ใช่การสร้างเรื่องขึ้นมาใหม่ แต่เป็นการสร้างหรือเล่าเรื่อง จากประสบการณ์เดิมที่มีอยู่ และจากเรื่องที่ได้อ่านไปแล้ว ดังที่ Mayer ได้ให้คำจำกัดความ “โครงสร้างความรู้” ว่าเป็นโครงสร้างของประสบการณ์เดิมในแต่ละด้านที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้ในปัจจุบันของคนๆ นั้น ข้อมูลใหม่ๆ ที่ได้มาจะผสมกลมกลืนกับความรู้เดิมที่มีอยู่แล้ว ทั้งนี้ ข้อมูลสำคัญ บางอย่างอาจสูญเสยลักษณะเฉพาะไป (Barlett 1932, อ้างถึงใน Mayer, 1975: 11)

Mayer (1975: 11) กล่าวว่า เป็นโครงสร้างของประสบการณ์เดิมในแต่ละด้านที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้ในปัจจุบันของคนๆ นั้น ข้อมูลใหม่ๆ ที่ได้มาจะผสมกลมกลืนกับความรู้เดิมที่มีอยู่แล้ว

Hacker (1981: 211) กล่าวว่าโครงสร้างความรู้ คือ ลักษณะของความคิดรวบยอดในแต่ละระดับชั้น โครงสร้างความรู้ี้จะมีลักษณะที่เป็นเครือข่ายที่เรียงลำดับจากสูงมาต่ำ นั่นคือ โครงสร้างความรู้ในระดับสูงจะประกอบด้วยโครงสร้างความรู้อื่นๆ มีอยู่ในระดับต่ำ โครงสร้างความรู้ในระดับสูงต้องประกอบด้วยสมาชิกโครงสร้างความรู้ในระดับต่ำอย่างครบครัน

Weaver (1988: 18) กล่าวถึง โครงสร้างความรู้ว่าเป็นโครงสร้างของความรู้และประสบการณ์ และมีกรวมไปถึงความรู้สึกที่มีต่อโครงสร้างความรู้ต่างๆ

Rumelhart (1994: 15) กล่าวว่า โครงสร้างความรู้เป็นโครงสร้างของข้อมูลที่แสดงถึงความคิดรวบยอดทั่วไปซึ่งเก็บไว้ในความทรงจำ

วิสาข์ จัตวีตร (2541: 20) กล่าวถึงโครงสร้างความรู้ คือความรู้ที่เก็บสะสมไว้จากประสบการณ์ แล้วนำมาเก็บไว้อย่างเป็นระบบตามลำดับชั้น ทุกคนจะมีโครงสร้างความรู้ที่แตกต่างกันไปตามพื้นฐานทางเศรษฐกิจ สังคม เชื้อชาติ และการศึกษา ทฤษฎีโครงสร้างความรู้ คือ ทฤษฎีเกี่ยวกับความรู้นั่นเอง ทฤษฎีนี้บรรยายถึง ความรู้ที่คนเราได้มาจากประสบการณ์นั้น ถูกเก็บไว้ในความทรงจำอย่างไร และนำมาใช้อย่างไร แต่ละหน่วยของความรู้นี้เรียกว่าเป็นโครงสร้างความรู้ (schemata) นอกเหนือจากโครงสร้างความรู้แล้วคนเรายังเก็บข้อมูลไว้ด้วยว่าจะนำความรู้ต่างๆ มาใช้อย่างไร

ตารางที่ 3 การสังเคราะห์ทฤษฎีโครงสร้างความรู้

นักวิชาการ	ความหมาย	สรุป การสังเคราะห์
Barlett (1932)	ใช้เพื่อบรรยายชนิดของข้อมูลซึ่งนักศึกษาทบทวนจาก ความทรงจำของตนเอง	เป็นข้อมูลความรู้ ที่สะสมไว้จาก ประสบการณ์ใน อดีตที่ถูกเก็บไว้ อย่างเป็นระบบ ตามลำดับขั้น ที่มี อิทธิพลต่อการ รับรู้ในปัจจุบัน ของหลายๆ คน สำหรับข้อมูล ใหม่ๆ ที่ได้มาจะ ผสมกลมกลืนกับ ความรู้เดิมที่มีอยู่ แล้ว
Mayer (1975)	เป็นโครงสร้างของประสบการณ์เดิมในแต่ละด้านที่มี อิทธิพลต่อการรับรู้ในปัจจุบันของหลายๆ คน นั้น ข้อมูล ใหม่ๆ ที่ได้มาจะผสมกลมกลืนกับความรู้เดิมที่มีอยู่ แล้ว	
Hacker (1981)	ลักษณะของความคิดรวบยอดในแต่ละระดับขั้น โครงสร้างความรู้จะมีลักษณะที่เป็นเครือข่ายที่ เรียงลำดับจากสูงมาต่ำ นั่นคือ โครงสร้างความรู้ใน ระดับสูงจะประกอบด้วยโครงสร้างความรู้อื่นๆ มีอยู่ใน ระดับต่ำ โครงสร้างความรู้ในระดับสูงต้อง ประกอบด้วยสมาชิกโครงสร้างความรู้ในระดับต่ำ อย่างครบครัน	
Weaver (1988)	เป็นโครงสร้างของความรู้และประสบการณ์ และมัก รวมไปถึงความรู้สึกที่มีต่อโครงสร้างรู้นั้นๆ	
Rumelhart (1994)	เป็นโครงสร้างของข้อมูลที่แสดงถึงความคิดรวบยอด ทั่วไปซึ่งเก็บไว้ในความทรงจำ	
วิสาข์ จิตวิวัฒน์ (2541)	ความรู้ที่เก็บสะสมไว้จากประสบการณ์ แล้วนำมาเก็บ ไว้อย่างเป็นระบบตามลำดับขั้น ทุกคนจะมีโครงสร้าง ความรู้ที่แตกต่างกันไปตามพื้นฐานทางเศรษฐกิจ สังคม เชื้อชาติ และการศึกษา ทฤษฎีนี้บรรยายถึง ความรู้ที่คนเราได้มาจากประสบการณ์นั้น ถูกเก็บไว้ใน ความทรงจำอย่างไร และนำมาใช้อย่างไร แต่ละหน่วย ของรู้นี้เรียกว่าเป็นโครงสร้างความรู้ (schemata) นอกเหนือจากโครงสร้างความรู้แล้ว คนเรายังเก็บข้อมูลไว้ด้วยว่าจะนำรู้นั้นๆ มาใช้ อย่างไร	

4.3 ทฤษฎีการสร้างความรู้ (Creative construction theory)

Krashen (1982) ได้เสนอข้อเขียนซึ่งมีอิทธิพลต่อการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร โดยเฉพาะอย่างยิ่งในแถบทวีปอเมริกาเหนือออกมาเป็นรูปแบบการติดตาม (monitor model) ประกอบด้วยสมมุติฐานพื้นฐาน 5 ประการ ดังนี้

4.3.1 สมมุติฐานการรับรู้และเรียนรู้ (The acquisition-learning hypothesis) Krashen กล่าวถึงวัยผู้ใหญ่เรียนภาษาที่สองได้จากการรับรู้ (acquire) หรือ การเรียนรู้ (learn) ภาษา ทั้งนี้ ถ้าเรารับรู้ภาษาก็เป็นการได้ปฏิสัมพันธ์กับภาษาที่สองอย่างมีความหมายในทำนองเดียวกับเด็กเล็กรู้ภาษาแม่อย่างไม่สนใจในรูปแบบของภาษา ส่วนการเรียนรู้เป็นการเรียนภายใต้การรู้สำนึกและสนใจในรูปแบบ รวมทั้งมีการปรับแก้สิ่งที่ผิดให้ถูกต้อง สำหรับ Krashen เห็นว่าการรับรู้เป็นกระบวนการสำคัญ เพราะเป็นการได้มาอย่างธรรมชาติ เป็นการสื่อสารอย่างคล่องแคล่วโดยไม่ต้องเรียนกฎเกณฑ์ แต่การทดสอบสมมุติฐานระหว่างการรับรู้กับการเรียนรู้นี้ นับว่ายังพิสูจน์ได้ยาก

4.3.2 สมมุติฐานการติดตาม (The monitor hypothesis) Krashen กล่าวว่า ระบบการเรียนรู้กระทำอยู่ภายในผู้พูดและต้องมีการตัดสินใจในความถูกต้อง ซึ่งระบบการเรียนรู้กระทำเพียงแค่ปรับแก้หรือติดตาม เพื่อให้ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเพียงเล็กน้อยเมื่อเทียบกับระบบการเรียนรู้ ซึ่ง Krashen ยกเงื่อนไข 3 ประการที่จำเป็นต้องใช้ คือ มีเวลาที่เพียงพอ มุ่งไปที่แบบ และ รู้จักกฎเกณฑ์ ดังนั้น ทักษะการเขียนจึงต้องใช้การติดตามมากกว่าการพูดที่มุ่งเน้นไปที่เนื้อหามากกว่าแบบ (form) นอกจากนี้ การเรียนรู้ไม่สามารถเปลี่ยนเป็นการรับรู้ได้หากพูดอย่างรวดเร็วอย่างไม่มีทิศทาง

4.3.3 สมมุติฐานการจัดเรียงลำดับตามธรรมชาติ (The natural order hypothesis) สมมุติฐานนี้กล่าวว่า การเรียนรู้กฎเกณฑ์ของภาษาเป็นการลำดับการคาดการณ์ เช่นกฎบางอย่างเรียนรู้มาก่อน ขณะที่กฎบางอย่างเรียนรู้ภายหลัง ทั้งนี้ กฎที่ง่ายไม่จำเป็นต้องเรียนรู้ก่อนลำดับตามธรรมชาติไม่ขึ้นกับลำดับกฎที่สอน ซึ่งสมมุติฐานนี้ส่วนใหญ่มาจากการศึกษาหน่วยคำ (morpheme) ที่เด็กเปล่งเสียงออกมาว่าถูกต้องตามไวยากรณ์หรือไม่ ในส่วนท้ายของคำนามหรือคำกริยา เช่น พหูพจน์ มี -s และอดีตกาล มี -ed

4.3.4 สมมุติฐานปัจจัยรับเข้า (The input hypothesis) Krashen กล่าวว่า การเรียนรู้ภาษาเป็นทางเดียวเท่านั้น โดยการรับปัจจัยรับเข้าที่สามารถเข้าใจได้ (Comprehensible input) นั่นคือ โดยการเข้าใจเนื้อหา หากปัจจัยรับเข้าประกอบด้วยแบบและโครงสร้างเกินกว่าระดับความสามารถทางภาษาในปัจจุบัน จะทำให้เกิดความเข้าใจและการเรียนรู้ขึ้นมาได้ นั่นคือ การเรียนรู้ภาษาของมนุษย์เกิดจากการเข้าใจข้อมูลหรือรับข้อมูลที่สามารถเข้าใจได้ (Roughly-tuned) โดยมนุษย์จะพัฒนาจากระดับความรู้ที่มีอยู่ (Finely-tuned) ถัดขึ้นไปอีกชั้นหนึ่งตามลำดับธรรมชาติ นั่นคือ $i+1$ สมมุติฐานดังกล่าวเชื่อมโยงสู่แนวคิดที่ว่า ในการรับรู้ภาษาที่สองนั้นหากปัจจัยรับเข้ามีเพียงพอและเป็นปัจจัยที่สามารถเข้าใจได้ นั่นหมายถึงไวยากรณ์ที่จำเป็นต่อการเรียนรู้นั้นก็เกิดขึ้นอย่างอัตโนมัติ ดังนั้น การเรียนรู้ (Learning) จึงไม่ช่วยการรับรู้ภาษา (Acquisition) โดยตรง ต่อมาสมมุติฐานนี้ได้รับการวิจารณ์ เนื่องจากไม่มีข้อพิสูจน์ที่ชัดเจนและตรวจสอบยาก

4.3.5 สมมุติฐานตัวกรองทางจิตวิสัย (The affective filter hypothesis)

ตัวกรองทางจิตวิสัยจะมีบทบาทเหมือนม่านกั้นหรือตัวกรองการรับรู้ภาษาของผู้เรียน โดยหากตัวกรองการรับรู้ภาษาของผู้เรียนต่ำหรือมีน้อย ปัจจัยรับเข้าทางภาษาก็จะเข้าถึงสมองส่วนกลไกการรับภาษาและกลายเป็นความสามารถในการรับรู้ภาษา ในทางตรงกันข้าม หากตัวกรองการรับรู้ทางภาษาของผู้เรียนมีสูง ปัจจัยรับเข้าทางภาษาก็จะถูกสกัดกั้นทำให้ไม่สามารถเข้าถึงสมองส่วนกลไกการรับภาษา ดังนั้น ปัจจัยรับเข้าทางภาษาจึงถือเป็นปัจจัยที่เป็นตัวแปรสาเหตุอันดับแรกในการรับรู้ภาษาที่สอง ขณะที่ตัวแปรด้านตัวกรองจิตวิสัยเสมือนเป็นทางเดินที่นำปัจจัยรับเข้าทางภาษาไปเลี้ยงยังสมองส่วนกลไกการรับภาษา ยกตัวอย่างตัวกรองทางจิตวิสัย ได้แก่ ความกระตือรือร้น ความต้องการ ทักษะคติ และอารมณ์ เป็นต้น ดังนั้น หากผู้เรียนมีความเครียด โกรธหรือเบื่อหน่าย สิ่งเหล่านี้จะเป็นม่านกั้นปัจจัยรับเข้าไม่ให้เกิดการเรียนรู้ได้

4.4. สมมุติฐานการปฏิสัมพันธ์ (The interaction hypothesis)

Long (1985) เห็นพ้องกับสมมุติฐานปัจจัยนำเข้าของ Krashan โดยได้เสนอสมมุติฐานการปฏิสัมพันธ์ (Interaction hypothesis) ซึ่งเป็นสมมุติฐานหนึ่งในการเรียนรู้ภาษาที่สอง พอสรุปได้ดังนี้

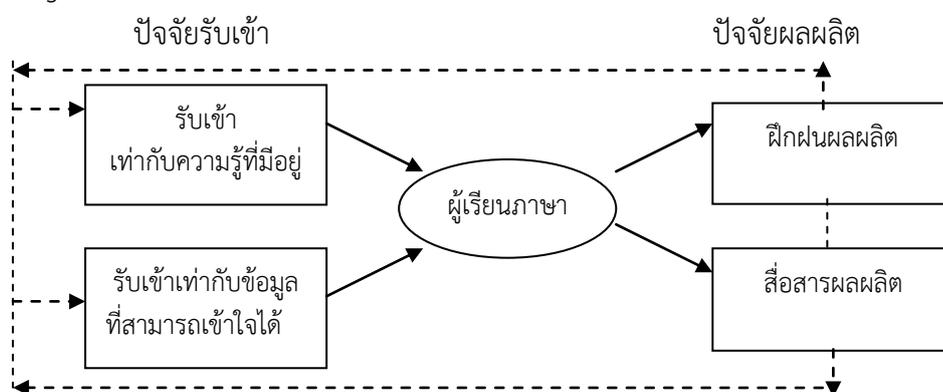
- 4.4.1 การประยุกต์ปฏิสัมพันธ์ทำให้เกิดความเข้าใจในปัจจัยนำเข้า
- 4.4.2 ความเข้าใจในปัจจัยนำเข้านำไปสู่การเรียนรู้
- 4.4.3 การประยุกต์ปฏิสัมพันธ์นำไปสู่การเรียนรู้ โดยมีการใช้ตัวอย่างการสนทนาปฏิสัมพันธ์ ดังนี้
 - 4.4.3.1 การตรวจสอบความเข้าใจ โดยให้ผู้พูดภาษาที่เป็นเจ้าของภาษาลองถามคำถามเพื่อต้องการทราบว่าผู้เรียนเข้าใจหรือไม่
 - 4.4.3.2 แจกแจงคำขอร้อง โดยให้ผู้เรียนแจกแจงบางสิ่งบางอย่างที่ไม่เข้าใจ
 - 4.4.3.3 พูดซ้ำด้วยตนเองหรือพูดอีกอย่างหนึ่ง โดยผู้พูดเจ้าของภาษาพูดซ้ำหรือพูดทวนประโยค

4.5. สมมุติฐานปัจจัยผลผลิต (The output hypothesis)

Swain (1999) แสดงมุมมองเกี่ยวกับการรับรู้ภาษาซึ่งเป็นการมองต่างมุมกับ Krashen ที่ให้ความสำคัญกับปัจจัยรับเข้า (Input) โดยมีแนวคิดว่าการรับรู้ภาษาเกิดจากผู้เรียนได้รับปัจจัยรับเข้าที่สามารถเข้าใจได้ รวมทั้งมีตัวกรองด้านจิตวิสัยในระดับต่ำ ขณะที่ Swain กล่าวว่า ปัจจัยรับเข้าเพียงอย่างเดียวนั้นยังไม่เพียงพอต่อการรับรู้ภาษา การเรียนรู้ภาษาหรือการรับรู้ภาษาจะปรากฏจากผลผลิตของปริมาณการรับรู้ที่เกิดขึ้น (Output) หรือผลผลิตทางภาษานั้นเอง แนวคิดดังกล่าวเน้นให้เห็นว่า การรับรู้ภาษาที่สองนั้น หากผู้เรียนได้มีโอกาสฝึกฝนการผลิตถ้อยคำในภาษาที่สองจากกิจกรรมจะช่วยเพิ่มความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา โดยข้อมูลหรือผลผลิตทางภาษาตามสมมุติฐานของ Swain นั้นเป็นมากกว่าผลผลิตทางภาษาที่เกิดจากการดำเนินกิจกรรม กล่าวคือ ข้อมูลทางภาษาที่ผลิตออกมาจากกิจกรรมนั้น ผลักดันผู้เรียนเกิดความตระหนักถึงปัญหาหรือช่องว่างของภาษาใหม่ที่เรียนรู้ขึ้นเกิดจากการสังเกต หรือกิจกรรมนั้นผลักดันผู้เรียนเกิดความตระหนักถึงปัญหาหรือช่องว่างของภาษาใหม่ที่เรียนรู้ขึ้นเกิดจากการสังเกต หรือกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้

อภิปรายวิเคราะห์ปัญหาเหล่านั้น รวมทั้งเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทดสอบโครงสร้างและรูปแบบของภาษาใหม่ ผู้เรียนจะสามารถพัฒนาการรับรู้ภาษาที่สองได้

อย่างไรก็ตาม สมมุติฐานที่กล่าวมาแล้วข้างต้นมีผู้โต้แย้งว่าเป็นสมมุติฐานที่ยังไม่มีข้อพิสูจน์ที่ชัดเจนและตรวจสอบได้ยาก และอยู่บนพื้นฐานของความคล้ายคลึงกันระหว่างการเรียนภาษาแม่ และการเรียนภาษาที่สอง เช่น มีบางทฤษฎียืนยันทฤษฎีการสร้างความรู้และทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ว่าสามารถพัฒนาทางเลือกของการพัฒนาความคล่องแคล่วและความมั่นใจในปฏิสัมพันธ์ แต่ยังไม่สามารถอธิบายว่าผู้เรียนภาษาที่สองมีความสามารถทางไวยากรณ์หรือระบบสัทศาสตร์ แต่มีข้อโต้แย้งว่าผู้เรียนวัยผู้ใหญ่จะไม่สามารถไปสู่ศักยภาพสูงสุดของการเรียนภาษาที่สองโดยไม่มีการชี้แนะโดยตรงอย่างชัดเจน (Explicit) เพื่อแยกแยะความแตกต่างระหว่างการใช้ภาษาที่เรียนกับผู้พูดเก่ง ดังนั้นผู้สอนจึงควรระวังให้มีความสมดุลระหว่างการเน้นรูปแบบ (Form-focus) และ การเน้นความหมาย (meaning-focus) ในการเรียนการสอนด้วย



แผนภาพที่ 3 แสดงปัจจัยรับเข้าและปัจจัยผลผลิต

ที่มา: Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching* (USA: Longman, 1992), 41.

4.6 กลวิธีการสอนอ่านของ Anderson

Anderson (1999) กล่าวถึงกลวิธีการอ่านมีอยู่ 8 กลวิธี คือ

- 4.6.1 การกระตุ้นความรู้เดิม
- 4.6.2 ค้นหาคำศัพท์
- 4.6.3 สอนเพื่อความเข้าใจ
- 4.6.4 เพิ่มความแรงการอ่าน
- 4.6.5 สอนกลวิธีอ่าน
- 4.6.6 ประเมินความก้าวหน้า
- 4.6.7 สร้างแรงจูงใจให้กับผู้เรียน
- 4.6.8 วางแผนเพื่อการสอนและเลือกบทอ่านที่เหมาะสม

สำหรับการประเมินทักษะการอ่าน (Evaluation of Reading) Anderson มีความคิดเห็นว่าเป็นที่ยากที่สุด เนื่องจากการวัดความสามารถการอ่าน เช่น การอ่านบทความ บางเรื่องของบทความ อาจเป็นความถนัดของบางคน แต่ไม่ถนัดสำหรับบางคน ดังนั้นจึงต้องใช้การวัดด้วยหลากหลายวิธี

ตารางที่ 4 การสังเคราะห์ทฤษฎีและสมมุติฐานที่เกี่ยวข้องกับการสอนอ่าน

ชื่อ	ชื่อสมมุติฐาน	แนวคิด	สรุปการสังเคราะห์
ทฤษฎีการสร้างความรู้ (Creative construction theory)	การเรียนรู้ภาษา (The acquisition-learning hypothesis)	การรับรู้ (acquisition) เป็นกระบวนการสำคัญ เพราะเป็นการได้มาอย่างธรรมชาติ เป็นการสื่อสารอย่างคล่องแคล่วโดยไม่ต้องเรียนกฎเกณฑ์ แต่การทดสอบสมมุติฐานระหว่างการเรียนรู้กับการเรียนรู้ (learning) นี้ นับว่ายังพิสูจน์ได้ยาก	เป็นการรับรู้ที่ได้มาอย่างธรรมชาติ ซึ่งเป็นการกระทำอยู่ภายในผู้ทำ
Krashen, (1982)	การติดตาม (The monitor hypothesis)	ระบบการรับรู้กระทำอยู่ในผู้พูด ส่วนระบบการเรียนรู้กระทำเพียงแค่ปรับแก้หรือติดตาม เพื่อทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเพียงเล็กน้อยเมื่อเทียบกับระบบการรับรู้	กิจกรรมและต้องมีการตัดสินใจในความถูกต้อง เป็นการลำดับ
	การจัดเรียงลำดับตามธรรมชาติ (The natural order hypothesis)	การเรียนรู้กฎเกณฑ์ของภาษาเป็นการลำดับการคาดการณ์ เช่นกฎบางอย่างเรียนรู้มาก่อน ขณะที่กฎบางอย่างเรียนรู้ภายหลัง ทั้งนี้ กฎที่ง่ายไม่จำเป็นต้องเรียนรู้ก่อน	การคาดการณ์และเกิดจากการเข้าใจหรือรับข้อมูลที่สามารรถเข้าใจได้โดย
	ปัจจัยรับเข้า (The input hypothesis)	การเรียนรู้ภาษาของมนุษย์เกิดจากการเข้าใจข้อมูลหรือรับข้อมูลที่สามารรถเข้าใจได้ (roughly-tuned) โดยมนุษย์จะพัฒนาจากระดับความรู้ที่มีอยู่ (finely-tuned) ถัดขึ้นไปอีกขั้นหนึ่งตามลำดับธรรมชาติ นั่นคือ $i + 1$ ดังนั้น การเรียนจึงไม่ช่วยการเรียนรู้ภาษาโดยตรง	พัฒนาจากระดับความรู้ที่มีอยู่โดยมีตัวแปรด้านตัวกรองจิตวิสัยที่เสมือนเป็น
	ตัวกรองทางจิตวิสัย (The affective filter hypothesis)	ตัวแปรด้านตัวกรองจิตวิสัยเสมือนเป็นทางเดินที่นำปัจจัยรับเข้าทางภาษาไปถึงยังสมองส่วนกลไกการรับภาษา ได้แก่ ความกระตือรือร้น ความต้องการที่ศนะคติ และอารมณ์	ทางเดินที่นำปัจจัยรับเข้าทางภาษาไปถึงยังสมองส่วนกลไก
Long (1985)	สมมุติฐานการปฏิสัมพันธ์ (The interaction hypothesis)	1.การประยุกต์ปฏิสัมพันธ์ทำให้เกิดความเข้าใจในปัจจัยนำเข้า 2.ความเข้าใจในปัจจัยนำเข้านำไปสู่การเรียนรู้ 3.การประยุกต์ปฏิสัมพันธ์นำไปสู่การเรียนรู้	การรับภาษา ทั้งนี้ การปฏิสัมพันธ์ทำให้เกิดความเข้าใจในปัจจัยนำเข้าและ
Swain (1999)	สมมุติฐานปัจจัยผลผลิต (The output hypothesis)	หากผู้เรียนได้มีโอกาสฝึกฝนการผลิตถ้อยคำในภาษาที่สองจากกิจกรรมจะช่วยเพิ่มความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา รวมทั้งการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทดสอบโครงสร้างและรูปแบบของภาษาใหม่ ผู้เรียนจะสามารถพัฒนาการรับรู้ภาษาที่สองได้	นำไปสู่การเรียนรู้ นอกจากนี้ หากผู้เรียนได้มีโอกาสฝึกฝนทักษะจาก
Anderson (1999)		มีการกระตุ้นความรู้เดิม ค้นหาคำศัพท์ สอนเพื่อความเข้าใจ เพิ่มความเร่งการอ่าน สอนกลวิธีอ่าน ประเมินความก้าวหน้า สร้างแรงจูงใจให้กับผู้เรียน และวางแผนสำหรับการสอนและเลือกบทอ่านที่เหมาะสม	กิจกรรมจะช่วยเพิ่มความคล่องแคล่วและมีการพัฒนาในการใช้ภาษายิ่งขึ้น

5. องค์ประกอบกาอ่าน

การอ่านเป็นกระบวนการที่สำคัญและซับซ้อน โดยมีองค์ประกอบหลายอย่างที่จะช่วยให้การอ่านเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ การศึกษาเกี่ยวกับองค์ประกอบเหล่านี้ย่อมนำไปสู่ความสำเร็จในการอ่าน แต่อย่างไรก็ตามปัจจุบันนี้ยังไม่มีผู้ที่จะสามารถอธิบายถึงองค์ประกอบดังกล่าวได้ครอบคลุมหรือชัดเจน เพราะกระบวนการอ่านเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นในสมองของผู้อ่าน ในขณะที่อ่าน และเป็นพฤติกรรมที่ไม่สามารถศึกษาหรือมองเห็นได้จำเป็นต้องอาศัยการสังเกตจากพฤติกรรมภายนอก โดยอาศัยหลักฐานเหตุการณ์ต่างๆที่มีผู้ศึกษาวิจัยไว้เท่านั้น (Herbert, 1971 cited in Shoeller, 1973) มีผู้เสนอข้อมูลเกี่ยวกับองค์ประกอบที่จะช่วยการอ่านเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพดังนี้

Bond and Miles (1957: 19) กล่าวถึงความสามารถในการอ่านว่าต้องอาศัยองค์ประกอบพื้นฐานได้แก่

1. การเข้าใจความหมายของคำ (Word Meaning)
2. การเข้าใจความหมายของกลุ่มคำ (Thought Units) ผู้เรียนจะต้องรู้จักอ่านเป็นกลุ่มคำเพื่อให้ได้ความหมายที่ต่อเนื่อง แทนที่จะอ่านทีละคำ
3. การเข้าใจประโยค (Sentence Comprehension) นอกจากผู้เรียนจะต้องรู้จักความหมายคำ และรู้จักอ่านเป็นกลุ่มคำแล้วยังจะต้องสามารถนำเอาแต่ละคำหรือแต่ละกลุ่มคำมาสัมพันธ์เข้าด้วยกันจนได้ความหมายเป็นประโยค
4. การเข้าใจอนุเขต (Paragraph Comprehension) ผู้เรียนจะสามารถเข้าใจ อนุเขตได้ต่อเนื่องมองเห็นความสัมพันธ์ของอนุเขตและจัดลำดับความคิดของเรื่องที่อ่านได้ จึงจะสามารถเข้าใจในเนื้อหาทั้งหมด

Coady (1979) กล่าวถึงการอ่านว่าเป็นการปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบ 4 ประการคือ

1. ความสามารถเชิงสังกัป (Conceptual Abilities) หมายถึง ความสามารถในการที่จะเข้าใจแนวความคิด หรือ สังกัปในเรื่องที่อ่านนั้น
2. ความรู้เดิม (Background Knowledge) หมายถึง พื้นความรู้ของผู้อ่านที่มีอยู่เกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน
3. กลวิธีเกี่ยวกับกระบวนการ (Process Strategies) เป็นองค์ประกอบย่อยของการอ่าน และเป็นทางที่จะนำไปสู่ความสำเร็จในการอ่าน
4. การผสมผสานความคิดเก่ากับข้อมูลใหม่ หมายถึง ความสามารถในการรวมความคิดที่ได้รับจากเรื่องที่อ่านกับประสบการณ์เดิมของผู้อ่านนั่นเอง

Tomlinson and Ellis. (1980: 140-142) กล่าวว่าผู้ที่อ่านได้ดีเพราะมีความรู้ความสามารถดังต่อไปนี้

1. ความสามารถทางทักษะกลไก (Mechanical Skill) คือทักษะในการใช้สายตากวาดไปตามอักษร ผู้ที่มีทักษะดังนี้จะสามารถอ่านได้รวดเร็ว
2. ความเข้าใจในความหมายของคำ (Meaning of Lexical Items) โดยผู้อ่านต้องรู้ทั้งความหมายโดยตรง (Denotative) และความหมายโดยอ้อม (Connotative) ของคำในบทอ่านนั้นๆ และจะต้องสามารถเดาความหมายของคำจากบริบทด้วย

3. ความเข้าใจความหมายทางไวยากรณ์ (Grammatical Meaning) ผู้ที่อ่านจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างของประโยคแบบต่างๆรวมทั้งตัวชี้แนะที่ใช้เชื่อมประโยค หรือใช้อ้างอิงสิ่งที่กล่าวถึงไปแล้ว

4. ทักษะในการให้เหตุผล (Reasoning Skill) ทักษะนี้เป็นทักษะการคิดของผู้อ่านที่จะช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจในการเชื่อมโยง ความสัมพันธ์ หรือลำดับของเรื่องราวต่างๆในบทอ่าน

5. ทักษะในการเลือกสรร (Selection Skill) ทักษะนี้จะช่วยให้ผู้อ่านรับรู้และเข้าใจโครงสร้างของบทอ่าน เช่น รู้ว่าส่วนใดคือ บทนำ เนื้อเรื่อง และบทสรุปตลอดจนสามารถแยกความแตกต่างระหว่างใจความสำคัญกับใจความรองได้

William (1988: 3-7) ได้เสนอแนะเกี่ยวกับความสำเร็จในการอ่านประกอบด้วยปัจจัยต่อไปนี้

1. ความรู้เกี่ยวกับระบบการเขียน (Knowledge of the Writing) ในลักษณะทั้งที่เป็นตัวเขียน และตัวพิมพ์ รวมไปถึงการสะกดคำ การผสมคำ และการอ่านออกเสียง

2. ความรู้เกี่ยวกับตัวภาษา (Knowledge of the Language) ได้แก่ ความรู้เรื่องรูปแบบของคำ การเรียบเรียงคำ โครงสร้างและไวยากรณ์ภาษา

3. ความสามารถในการตีความ (Ability to Interpret) หมายถึง ความสามารถที่จะเข้าใจจุดมุ่งหมายของบทอ่าน รู้วิธีการเรียบเรียงเนื้อหา เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างประโยคและสามารถติดตามความคิดของผู้เขียนได้อีกด้วย

4. ความรู้รอบตัวของผู้อ่าน (Knowledge of the World) หมายถึง ความรู้รอบตัวตลอดจนประสบการณ์ต่างๆ ของการอ่านที่สัมพันธ์กับบทอ่านยังมีมากเท่าไรยิ่งมีความประสบความสำเร็จในการอ่าน ยิ่งผู้อ่านมีประสบการณ์หรือความรู้แตกต่างไปจากผู้เขียนมากเท่าใดก็ย่อมที่จะสร้างความลำบากในการอ่านเพื่อความเข้าใจมากขึ้นเท่านั้น

5. เหตุผลในการอ่านและวิธีการอ่าน (Reason for Reading and Reading Styles) เหตุผลในการอ่านของแต่ละคนก็ย่อมแตกต่างกันไปและเหตุผลหรือความต้องการในการอ่านนี้เองมีผลต่อการเลือกวิธีในการอ่านดังนั้นผู้อ่านจึงต้องทราบว่าจะอ่านอย่างไร อ่านทำไม และจะอ่านอย่างไร

Irwin (1991: 2-4) อธิบายกระบวนการปฏิสัมพันธ์ในการอ่านว่าในขณะที่อ่าน จะมีกระบวนการ 5 กระบวนการเกิดขึ้นในเวลาเดียวกันคือ

1. กระบวนการในระดับจุลภาค (Micro Processes) เป็นกระบวนการที่ผู้อ่าน อ่านความหมายจากหน่วยความคิดย่อยในแต่ละประโยค และต้องตัดสินใจว่า หน่วยความคิดใดต้องจดจำ

2. กระบวนการบูรณาการ (Integrative Processes) เป็นกระบวนการที่ผู้อ่านทำความเข้าใจ และสร้างความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยความคิดย่อยต่างๆ เข้าด้วยกัน

3. กระบวนการในระดับมหภาค (Macro Processes) เป็นกระบวนการที่ผู้อ่านสรุปความคิดจากบทอ่าน ซึ่งต้องใช้ในการสังเคราะห์ การจัดเรียบเรียงหน่วยความคิดว่าหน่วยความคิดใดเป็นหน่วยความคิดสำคัญ และหน่วยความคิดใดเป็นรายละเอียด

4. กระบวนการขยายความ (Elaborative Processes) เป็นกระบวนการที่ผู้อ่านใช้ความคิดในการอนุมานความ ขยายความ หรือตีความบทอ่านนอกเหนือไปจากสิ่งที่ปรากฏในบทอ่าน

เช่น การทำนายความ การผสมผสานความรู้เดิม การสร้างจินตภาพ การใช้กระบวนการคิดในระดับสูง และการตอบสนองทางอารมณ์ต่อสิ่งที่อ่าน

5. กระบวนการอภิปัญญา (Metacognition Processes) เป็นกระบวนการที่ผู้อ่านตระหนักและควบคุมอย่างมีสติต่อกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง โดยรู้ว่าตนเองไม่เข้าใจในส่วนไหน จะใช้กลวิธีใดหรือปรับเปลี่ยนกลวิธีในการอ่านอย่างไรจึงจะทำให้เข้าใจบทอ่านยิ่งขึ้น

ตารางที่ 5 การสังเคราะห์องค์ประกอบการอ่าน

นักวิชาการ	องค์ประกอบการอ่าน	สรุปการสังเคราะห์
Bond and Miles (1957)	1. การเข้าใจความหมายของคำ (Word Meaning) 2. การเข้าใจความหมายของกลุ่มคำ (Thought Units) 3. การเข้าใจประโยค (Sentence Comprehension)	ประกอบด้วยความสามารถทางภาษา ทั้ง
Coady (1979)	1. ความสามารถเชิงสังกัป 2. ความรู้เดิม 3. กลวิธีเกี่ยวกับกระบวนการ 4. การผสมผสานความคิดเก่ากับข้อมูลใหม่	ในแง่ของเสียง ศัพท์ โครงสร้าง ไวยากรณ์
Tomlinson and Ellis (1980)	1. ความสามารถทางทักษะกลไก 2. ความเข้าใจในความหมายของคำ 3. ความเข้าใจความหมายทางไวยากรณ์ 4. ทักษะในการให้เหตุผล 5. ทักษะในการเลือกสรร	ประการต่างๆ ภายในบทอ่าน รวมทั้งสามารถนำเอาความรู้ และ
William (1988)	1. ความรู้เกี่ยวกับระบบการเขียน 2. ความรู้เกี่ยวกับตัวภาษา 3. ความสามารถในการตีความ 4. ความรู้รอบตัวของผู้อ่าน 5. เหตุผลในการอ่านและวิธีการอ่าน	ประสบการณ์เดิมที่มีอยู่มาสัมพันธ์กับเรื่อง ที่อ่านพร้อมทั้งมีการนำกลวิธี
Irwin (1991)	ปฏิสัมพันธ์ขณะอ่านมี 5 กระบวนการเกิดขึ้นในเวลาเดียวกันคือ 1. กระบวนการในระดับจุลภาค 2. กระบวนการบูรณาการ 3. กระบวนการในระดับมหภาค 4. กระบวนการขยายความ 5. กระบวนการอภิปัญญา	การอ่านมาใช้เพื่อให้เข้าใจได้ง่ายขึ้น