

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษโดยใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชัน ดังนี้

1. หลักสูตรสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศโดยสังเขป
2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน
 - 2.1 ความหมายของการอ่าน
 - 2.2 ความเข้าใจในการอ่าน
 - 2.3 องค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่าน
 - 2.4 ระดับของความเข้าใจในการอ่าน
 - 2.5 การหาระดับความยากง่ายของบทอ่าน
 - 2.6 การวัดความเข้าใจในการอ่าน
 - 2.7 การประเมินความสามารถในการอ่าน
 - 2.8 ทฤษฎีและแนวการสอนอ่านภาษาอังกฤษ
 - 2.9 ทฤษฎีโครงสร้างความรู้
3. เอกสารเกี่ยวกับเมตาคอกนิชัน
 - 3.1 ความหมายของยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่าน
 - 3.2 องค์ประกอบของยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่าน
 - 3.3 ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่านกับกลวิธีการอ่าน
 - 3.4 การพัฒนายุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่าน
 - 3.5 ขั้นตอนการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจโดยใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชัน
 - 3.6 แนวการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจโดยใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชัน
4. เอกสารเกี่ยวกับแรงจูงใจ
 - 4.1 ความหมายของแรงจูงใจ
 - 4.2 ธรรมชาติของการจูงใจ
 - 4.3 ประเภทของแรงจูงใจ
 - 4.4 ทฤษฎีแรงจูงใจ
 - 4.5 หลักในการสร้างแรงจูงใจในการเรียนและการวัดแรงจูงใจ

- 4.6 บทบาทของครูเกี่ยวกับการส่งเสริมแรงจูงใจของนักเรียน
- 4.7 แรงจูงใจกับการเรียนภาษาต่างประเทศ
- 5.งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 5.1 งานวิจัยในประเทศ
 - 5.2 งานวิจัยต่างประเทศ

1. หลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานได้กำหนดให้สาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศเป็นสาระการเรียนรู้ที่เสริมสร้างพื้นฐานความเป็นมนุษย์ และสร้างศักยภาพ ในการคิดและการทำงานอย่างสร้างสรรค์ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณลักษณะอันพึงประสงค์ตามจุดหมายของหลักสูตร การเรียนภาษาต่างประเทศจะช่วยให้ผู้เรียนมีวิสัยทัศน์กว้างไกล และเกิดความมั่นใจในการที่จะสื่อสารกับชาวต่างประเทศ รวมทั้งเกิดเจตคติที่ดีต่อภาษา และวัฒนธรรมต่างประเทศ โดยยังคง ความภาคภูมิใจในภาษาและวัฒนธรรมไทย (กรมวิชาการ, 2546, หน้า 3)

การที่จะทำให้ผู้เรียนเกิดคุณภาพได้ตามที่คาดหวังดังกล่าว หลักสูตรการศึกษา ขั้นพื้นฐาน ได้กำหนดองค์ความรู้ กระบวนการเรียนรู้ และคุณธรรมจริยธรรม ค่านิยมที่ผู้เรียน พึงมีเมื่อจบการศึกษาขั้นพื้นฐาน 12 ปีแล้ว ไว้เป็นกรอบสำหรับแต่ละช่วงชั้น ในช่วงชั้นที่ 3 หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้กำหนดกรอบไว้ ดังนี้ คือ

1. เข้าใจและใช้ภาษาต่างประเทศ แลกเปลี่ยนนำเสนอข้อมูลข่าวสาร สร้างความสัมพันธ์ ระหว่างบุคคล แสดงความรู้สึกนึกคิด และความคิดรวบยอด โดยใช้น้ำเสียงท่าทางในรูปแบบ ที่เหมาะสมกับบุคคลและกาลเทศะ
2. มีทักษะในการใช้ภาษาต่างประเทศในการฟัง – พูด – อ่าน – เขียน ในหัวข้อเรื่อง เกี่ยวกับตนเอง ครอบครัว โรงเรียน สิ่งแวดล้อม อาหาร เครื่องดื่ม ความสัมพันธ์กับบุคคล เวลาว่าง และสวัสดิการ การซื้อ – ขาย ลมฟ้าอากาศ การศึกษาและอาชีพ การเดินทาง ท่องเที่ยว การบริการ สถานที่ ภาษา วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ภายในวงศัพท์ประมาณ 2,100 – 2,250 คำ (คำศัพท์ที่เป็นนามธรรมมากขึ้น)
3. ใช้ประโยคผสม (compound sentence) และประโยคซับซ้อน (complex sentence) ที่ใช้สื่อความหมายตามบริบทต่างๆ ในการสนทนาทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ
4. อ่าน เขียน ข้อความที่เป็นความเรียงและไม่เป็นความเรียง ทั้งที่เป็นทางการและ ไม่เป็นทางการที่มีตัวเชื่อมข้อความ (discourse markers)

5. มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับวัฒนธรรมทางภาษา และชีวิตความเป็นอยู่ของเจ้าของภาษาตามบริบทของข้อความที่พบในแต่ละระดับชั้น

6. มีความรู้ความสามารถในการใช้ภาษาต่างประเทศ สืบค้นข้อมูลความรู้ในวิชาอื่น ๆ ที่เรียนตามความสนใจและตามระดับชั้น

7. ฝึกฝนการใช้ภาษาอังกฤษทั้งในและนอกโรงเรียน เพื่อการแสวงหาความรู้เพิ่มเติมอย่างต่อเนื่อง หากความผลิตเฟลินและเป็นพื้นฐานในการทำงานและประกอบอาชีพ

หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานได้กำหนดสาระและมาตรฐานการเรียนรู้ที่เป็นองค์ความรู้ของกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ไว้ 4 สาระ ดังนี้

สาระที่ 1 ภาษาเพื่อการสื่อสาร

มาตรฐาน ต 1.1 เข้าใจกระบวนการฟังและการอ่าน สามารถตีความเรื่องที่ฟังและอ่านจากสื่อประเภทต่าง ๆ และนำความรู้มาใช้อย่างมีวิจารณญาณ

มาตรฐาน ต 1.2 มีทักษะในการสื่อสารทางภาษา แลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสาร แสดงความรู้สึก และความคิดเห็น โดยใช้เทคโนโลยีและการจัดการ ที่เหมาะสมเพื่อการเรียนรู้ตลอดชีวิต

มาตรฐาน ต 1.3 เข้าใจกระบวนการพูด การเขียน และสื่อสารข้อมูล ความคิดเห็น และความคิดรวบยอดในเรื่องต่าง ๆ ได้อย่างสร้างสรรค์ มีประสิทธิภาพและมีสุนทรีย์ภาพ

สาระที่ 2 ภาษาและวัฒนธรรม

มาตรฐาน ต 2.1 เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับวัฒนธรรมของเจ้าของภาษา และนำไปใช้ได้อย่างเหมาะสมกับกาลเทศะ

มาตรฐาน ต 2.2 เข้าใจความเหมือนและความแตกต่างระหว่างภาษา และวัฒนธรรมของเจ้าของภาษากับภาษาและวัฒนธรรมไทย และนำมาใช้อย่างมีวิจารณญาณ

สาระที่ 3 ภาษากับความสัมพันธ์กับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น

มาตรฐาน ต 3.1 ใช้ภาษาต่างประเทศในการเชื่อมโยงความรู้กับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น และเป็น พื้นฐานในการพัฒนาและเปิดโลกทัศน์ของตน

สาระที่ 4 ภาษากับความสัมพันธ์กับชุมชนและโลก

มาตรฐาน ต 4.1 สามารถใช้ภาษาต่างประเทศ ตามสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งในสถานศึกษา ชุมชนและสังคม

มาตรฐาน ต 4.2 สามารถใช้ภาษาต่างประเทศเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้ การศึกษา
ต่อการประกอบอาชีพ การสร้างความร่วมมือและการอยู่ร่วมกันในสังคม

2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน

2.1 ความหมายของการอ่าน

ผู้เชี่ยวชาญทางการอ่านหลายท่านทั้งไทยและต่างประเทศได้ให้คำนิยามของการอ่านไว้มากมายด้วยแนวทางการคิดที่ต่าง ๆ กัน อาทิเช่น

สมุทฺร เซ็นเซาวิช (2540, หน้า 45) กล่าวว่า การอ่านคือการสื่อความหมายระหว่างผู้เขียนและผู้อ่าน มีองค์ประกอบ 3 อย่าง คือ ผู้เขียน ผู้อ่าน และรายงาน หมายถึงสิ่งที่ได้อ่าน

ผะอบ โปษกฤษณะ (2544, หน้า 17) กล่าวถึงการอ่านว่า การอ่านเป็นศาสตร์ชนิดหนึ่ง การอ่านหนังสือแต่ละประเภท ผู้อ่านต้องรู้จักวิธีการอ่านจึงจะได้คุณค่า ผู้ที่อ่านเป็นจะได้รับประโยชน์หลายทางทั้งภาษา วัฒนธรรม ความเชื่อพื้นบ้าน หนังสือทุกประเภทย่อมมีวิธีการต่าง ๆ กัน ผู้อ่านจึงควรศึกษาวิธีสร้างหนังสือประเภทนั้นๆ และควรจะต้องปัญหาไว้ในใจ เพื่อให้ได้รับสิ่งที่ต้องการ

มณีรัตน์ สุกโชติรัตน์ (2548, หน้า 18) ให้ความหมายของการอ่านว่า การอ่านหมายถึง กระบวนการที่ผู้อ่านรับรู้สารซึ่งเป็นความรู้ ความคิด ความรู้สึก และความคิดเห็นที่ผู้เขียนถ่ายทอดออกมาเป็นลายลักษณ์อักษร การที่ผู้อ่านจะเข้าใจสารได้มากน้อยเพียงใด ขึ้นอยู่กับประสบการณ์และความสามารถในการใช้ความคิด

แมนมาศ ขวลิต (2544, หน้า 46) กล่าวถึง การอ่านว่า การอ่านเป็นกระบวนการทางสมองในการรับสารซึ่งแสดงด้วยถ้อยคำที่เขียนลงไว้เป็นลายลักษณ์อักษร โดยใช้อวัยวะสำหรับรับสาร คือตา เมื่อสมองรับภาพลักษณ์หรืออักษรมาแล้ว สมองจะจดลงไว้ในหน่วยความจำทันที และบอกให้ได้ทันทีว่า “รู้” หรือ “ไม่รู้” อัตราความเร็วของกระบวนการในการรับสารจะแตกต่างกันขึ้นอยู่กับพื้นฐานความรู้เดิมของผู้อ่าน

กูดแมน (Goodman, 1982, p.241) กล่าวว่า การอ่านเป็นกระบวนการที่ซับซ้อนซึ่งผู้อ่านจะต้องสร้างความหมายขึ้นในใจจากข้อความที่อ่านหรือข้อความที่ผู้เขียนเขียนไว้

แฮริสและสมิท (Harris, & Smith, 1976, p. 341) ให้ความหมายของการอ่านว่า การอ่านเป็นรูปแบบของการสื่อความหมายด้วยการแลกเปลี่ยนความคิด และสาระความรู้ระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่าน นั่นคือผู้เขียนแสดงความคิดเห็นของตนด้วยภาษาตามลีลาการเขียนของแต่ละคน และผู้อ่านถอดความหมายที่ผู้เขียนได้เขียนไว้ ความสามารถในการสื่อความหมายของสิ่งที่อ่านนั้นขึ้นอยู่กับความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน

เดอเชนท์ (Dechant, 1982, p. 204) กล่าวถึงความหมายของการอ่านว่า การอ่านเป็นการตอบสนอง หมายถึง การตอบสนองต่อสิ่งเข้าซึ่งเป็นสัญลักษณ์ การตอบสนองดังกล่าวรวมถึงการเคลื่อนไหวสายตา การใช้วocabulary ออกเสียง การมีปฏิกิริยาโต้ตอบ ต่อสิ่งที่อ่าน การวิจารณ์ การประเมินผล และแสดงอารมณ์

ซินส์ (Zintz, 1984, p. 47) กล่าวถึงการอ่านว่า เป็นกระบวนการคิดซึ่งผู้อ่านโต้ตอบด้วยการอนุมานหรือลงความเห็น หรือการสรุปอ้างอิง การสรุปกฎเกณฑ์หรือหลักการ และการวางแผนในขั้นต่อไป นอกจากนี้การอ่านยังหมายถึง กระบวนการรับรู้ กระบวนการทางภาษาศาสตร์ กระบวนการทางสมอง กระบวนการของสรีรวิทยา กระบวนการทางจิตวิทยา และกระบวนการทางสังคม

สรุปได้ว่า การอ่านหมายถึง กระบวนการแปลความหมายของสัญลักษณ์ทางภาษา โดยผ่านกระบวนการคิดวิเคราะห์ ตามความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน และตีความเพื่อให้เกิดความเข้าใจ ความหมายของเรื่องที่อ่าน ตามความต้องการของผู้เขียนที่ตั้งวัตถุประสงค์ไว้

2.2 ความเข้าใจในการอ่าน

มณีรัตน์ สุกโชติรัตน์ (2548, หน้า 28) กล่าวว่า กระบวนการอ่านเป็นกระบวนการทางสมองที่มีความซับซ้อนมากเนื่องจากความเข้าใจในการอ่านเป็นสิ่งที่ผู้อ่านต้องใช้ความคิดโต้ตอบกับบทอ่านเพื่อให้ได้มาซึ่งความหมายโดยต้องอาศัยความรู้และประสบการณ์ที่มีมาก่อนผสมผสานกับเนื้อหาที่ได้รับจากบทอ่าน กล่าวคือ ขณะที่ผู้อ่านอ่านด้วยความเข้าใจกับบทอ่าน จะทำให้เกิดการกระตุ้นของเส้นประสาทนับพันๆ เซลล์ซึ่งมีผลทำให้เกิดการบูรณาการความรู้และประสบการณ์เข้ากับเนื้อหาสาระของบทอ่าน กลายเป็นความหมายที่เข้าใจได้

คาร์รี (Carr, 1983, p. 27) ได้ให้นิยามของความเข้าใจในการอ่านว่า หมายถึงความสามารถ ในการตีความเรื่องที่อ่านและจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างเรื่องที่อ่านกับความรู้เดิมของเรื่องที่อ่าน ผู้อ่านสามารถนำความรู้เดิมของผู้อ่าน มาใช้ในการตีความและตัดสินใจอย่างมีเหตุผล

ฟินอคเชียโร และ ซาโกะ (Finocchiaro, & Sako, 1983, p. 256) กล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่านขึ้นอยู่กับความถูกต้องและความรวดเร็วในการรับรู้ต่อตัวอักษร นั่นคือ การรับรู้ต่อสัญลักษณ์ที่เป็นภาษาเขียน การควบคุมความสัมพันธ์ระหว่างภาษาและโครงสร้าง ความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ ความหมาย ความตระหนักในความซ้ำซ้อนของภาษา ความสามารถในการใช้ร่องรอยหรือเงื่อนไข (clue) ที่มีอยู่ในบริบท และการรับรู้ต่อเนื้อหาที่พาดพิงถึงวัฒนธรรม นอกจากนี้แล้วในการอ่านบทอ่านที่มีความยาวมากขึ้น ผู้อ่านจะต้องมีทักษะต่างๆเพิ่มขึ้น

แอนเดอร์สัน (Anderson, 1985, p. 209) กล่าวถึงความเข้าใจในการอ่านว่าเป็น

กระบวนการค้นหาความหมายในหลายระดับกล่าวคือผู้อ่านจะต้องใช้ความสามารถทางภาษาในหลายระดับพร้อมๆกัน ตั้งแต่ระดับตัวอักษร ระดับลักษณะหรือรูปร่างของคำ (morphology) ไปจนถึงระดับโครงสร้างไวยากรณ์ (syntactic) และระดับความหมาย (semantic) นอกจากนี้ยังเป็นกระบวนการสร้างสมมติฐานเกี่ยวกับเรื่องทีอ่านนั้นคือผู้อ่านที่อ่านได้อย่างคล่องแคล่วจะสามารถทำนายเรื่องและอ้างอิงข้อมูลจากการอ่านได้ด้วย

กันนิง (Gunning, 1992, p.188) กล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่าน คือ ความสามารถในการทำความเข้าใจภาษาเขียน ซึ่งถือได้ว่าเป็นวัตถุประสงค์หลักของการอ่าน

สรุปได้ว่า ความเข้าใจในการอ่าน หมายถึง ความสามารถในการใช้กลวิธีควบคุมการเรียนรู้ เพื่อให้เกิดกระบวนการสร้างความหมายของคำศัพท์ โครงสร้างทางภาษา ความสนใจในเนื้อหา โดยผู้อ่านต้องใช้ความคิด และความรู้เดิมที่มีอยู่มาใช้เพื่อตีความเรื่องราว ตัดสินอย่างมีเหตุผลในขณะเดียวกันมีปฏิริยาโต้ตอบกับสิ่งที่อ่าน เข้าใจการเรียบเรียงเรื่องราว ซึ่งจะช่วยให้ผู้อ่านมีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น และในการที่จะทำความเข้าใจในการอ่านนั้น ต้องอาศัยองค์ประกอบที่จะนำไปสู่ความเข้าใจในการอ่าน

2.3 องค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่าน

วิลเลียมส์ (Williams, 1986, p. 213) ได้ให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับองค์ประกอบที่จะนำไปสู่ความเข้าใจในการอ่าน ไว้ดังนี้คือ

1. ความรู้เกี่ยวกับระบบของการเขียน (knowledge of the writing system) ทั้งในลักษณะที่เป็นลายมือเขียนและตัวพิมพ์ รวมถึงความรู้ด้านสะกดคำ การผสมคำและการอ่านคำได้อย่างถูกต้อง
2. ความรู้เกี่ยวกับตัวภาษา (knowledge of the language) ผู้อ่านที่ประสบความสำเร็จในการอ่านจะต้องมีความรู้เรื่องรูปแบบของคำ การเรียบเรียงคำ โครงสร้างและไวยากรณ์ของภาษาเป็นอย่างดี
3. ความสามารถในการตีความ (ability to interpret) ในการอ่านผู้อ่านจะต้องบอกถึงจุดมุ่งหมายของบทอ่านได้ นอกจากนี้ต้องเข้าใจวิธีการเรียบเรียงเนื้อหา เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างประโยคต่าง ๆ และสามารถติดตามความคิดของผู้เขียนได้อีกด้วย
4. ความรู้รอบตัวของผู้อ่าน (knowledge of the world) ความรู้ต่างไม่ว่าจะเรื่องเกี่ยวกับวิถีชีวิต วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง กีฬา ตลอดจนประสบการณ์ต่าง ๆ ที่ผู้อ่านสามารถนำมาสัมพันธ์กับบทอ่านได้เพื่อสร้างความเข้าใจในการอ่าน
5. เหตุผลในการอ่านและวิธีการอ่าน (reason for reading and reading style) เหตุผลในการอ่านของผู้อ่านแต่ละคนย่อมแตกต่างกันไปและเหตุผลหรือความต้องการในการอ่าน

นี่เองที่จะมีผลต่อการเลือกวิธีการอ่าน ดังนั้นผู้อ่านจึงต้องทราบว่าจะอ่านอะไร อ่านทำไม และอ่านอย่างไร

ไรเดอร์ และเกรฟส์ (Ryder, & Graves, 1994, p.16) ได้กล่าวถึงความเข้าใจในการอ่านว่า ผู้อ่านจะเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมของตนเข้ากับเรื่องทีอ่าน โดยกลวิธีควบคุมการอ่าน และกระบวนการรวบรวมข้อมูล ถ้าผู้อ่านขาดองค์ประกอบอย่างหนึ่งอย่างใด ความเข้าใจในการอ่านก็จะไม่สามารถเกิดขึ้นได้ องค์ประกอบดังกล่าว คือ

1. โครงสร้างความรู้เดิม (schema) คือ กลุ่มของความรู้เดิมที่อยู่ในความทรงจำ และถูกนำมาใช้เมื่อเราพยายามที่จะ ทำความเข้าใจเรื่องราวต่าง ๆ ประสบการณ์เดิมนี้อาจเปลี่ยนแปลงและพัฒนาไป เมื่อได้รับข้อมูลใหม่เข้ามา ในขณะที่อ่าน ผู้อ่านจะใช้ประสบการณ์เดิมเข้าไปประมวลกับข้อมูลใหม่หรือสร้างประสบการณ์ใหม่ขึ้นมา ประสบการณ์นี้ถือได้ว่าเป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุดในการทำ ความเข้าใจเนื้อหา

2. กลวิธีควบคุมการเรียนรู้ (metacognition) คือ ความตระหนักในการใช้กลวิธีการอ่าน ที่จะใช้ในการทำความเข้าใจเรื่องทีอ่าน ซึ่งจะเกิดขึ้นเมื่อผู้อ่านคิดเกี่ยวกับการคิด กลวิธีควบคุมการเรียนรู้นี้ ไม่ใช่เพียงแต่การเชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้อ่านเข้ากับเรื่องทีอ่านเท่านั้น แต่ผู้อ่านจะต้องรู้ว่ากลวิธีต่าง ๆ เหล่านั้นสัมพันธ์กับประสบการณ์เดิมของเรื่องทีอ่านอย่างไร จะใช้กลวิธีในการอ่านเมื่อไรและใช้อย่างไร

3. กระบวนการรวบรวมข้อมูล (information processing) คือ การรวบรวมเลือกจัดระบบ เก็บ แกะไข และเชื่อมโยงข้อมูลต่าง ๆ กระบวนการนี้จะเกิดขึ้นโดยอัตโนมัติ ในขณะที่อ่าน

เลอ และ คินเซอร์ (Leu, & Kinzer, 1995, p. 33) ได้วิเคราะห์องค์ประกอบที่จะส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่าน เพื่อใช้เป็นแนวทางในการสอนการอ่าน ดังนี้ คือ

1. ทักษะคติหรือแรงจูงใจในการอ่าน (affective aspects) ผู้อ่านจะอ่านหรือทำความเข้าใจเนื้อหาได้ดีก็ต่อเมื่อมีความสนใจเนื้อหา หรือเรื่องราวที่เกี่ยวกับเนื้อหานั้น

2. ความสามารถในการใช้กลวิธีควบคุมการเรียนรู้ (metacognitive knowledge) คือ ความตระหนักในการเลือกใช้กลวิธีการอ่านที่เหมาะสม

3. ความรู้เรื่องข้อความต่อเนื่อง (discourse knowledge) คือ ความรู้เกี่ยวกับรูปแบบของภาษา ความรู้เหล่านี้จะช่วยผู้อ่านคาดเดาความหมายโดยรวมของเรื่องได้

4. ความรู้เรื่องโครงสร้างทางภาษา (syntactic knowledge) คือ ความรู้ด้านโครงสร้างไวยากรณ์ของคำหรือประโยค ซึ่งจะช่วยให้ผู้อ่านตีความและเรียบเรียงความหมายของแต่ละคำหรือประโยคได้อย่างถูกต้องและสัมพันธ์กัน

5. ความรู้เรื่องความหมายของคำศัพท์ (vocabulary knowledge) คือการที่ผู้อ่านทราบความหมายของคำศัพท์นั้นๆ อยู่แล้ว หรืออาจเป็นการทราบความหมายโดยใช้บริบทของคำนั้นช่วยในการตีความ

6. ความรู้ในการอ่านคำ (decoding knowledge) คือผู้อ่านจะต้องอ่านคำศัพท์ได้ไม่ว่าจะเป็นการอ่านออกเสียง หรือการอ่านในใจก็ตาม

7. ความเป็นอัตโนมัติ (automatic) คือการให้ความสำคัญกับองค์ประกอบต่างๆ ของการอ่านอย่างเป็นอัตโนมัติในขณะที่กำลังอ่าน ทั้งนี้ผู้อ่านในระดับต้นจะให้ความสำคัญกับการใช้องค์ประกอบต่างๆ อย่างระมัดระวัง แต่ผู้อ่านที่มีความสามารถมากขึ้นจะใช้องค์ประกอบนั้นๆ ได้อย่างอัตโนมัติ และเพิ่มความสำเร็จให้กับการทำความเข้าใจความหมายโดยรวมมากกว่า

8. ด้านความสามารถในการอ่าน เขียน (emergent literacy aspects) เมื่อการอ่านเป็นกระบวนการที่สามารถพัฒนาให้ดีขึ้นได้ ดังนั้นหากผู้อ่านได้อ่านงานเขียนที่เหมาะสมกับความต้องการและความสามารถ เนื้อหานั้นก็ช่วยส่งเสริมให้กระบวนการอ่านพัฒนาขึ้นได้ตามลำดับ

จากที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า องค์ประกอบที่นำไปสู่ความเข้าใจในการอ่าน เกิดจากองค์ประกอบภายในตัวผู้อ่าน ซึ่งเกี่ยวข้องกับความรู้ทางภาษาศาสตร์ สถิติปัญญา ความรู้เดิม รวมทั้งความรู้เกี่ยวกับเทคนิคการอ่าน และองค์ประกอบภายในตัวผู้อ่าน ซึ่งเกี่ยวข้องกับลักษณะของบทอ่าน

2.4 ระดับของความเข้าใจในการอ่าน

ระดับความเข้าใจในการอ่านเป็นสิ่งสำคัญและเป็นสิ่งที่ผู้อ่านควรคำนึงถึงในการอ่าน เพื่อพัฒนาความสามารถในการอ่านให้ดียิ่งขึ้น ระดับของความเข้าใจในการอ่านนั้น แสดงออกและวัดได้จากพฤติกรรมความเข้าใจ พฤติกรรมที่แสดงออกซึ่งความเข้าใจ แบ่งได้ 3 ระดับตามแนวคิดของบลูม (Bloom, 1959, p. 216) ดังนี้

1. การแปลความ (translation) หมายถึงความสามารถในการถอดความ การสื่อความหมายอย่างหนึ่งไปสู่อีกภาษาหนึ่ง หรือใช้คำใหม่ ใช้รูปแบบการสื่อสารแบบใหม่ แต่ความหมายยังคงเดิม เช่น การแปลความที่สื่อสารยาวๆ ให้สั้นย่อลงหรือเขียนเป็นสัญลักษณ์ต่างๆ เพื่อให้ง่ายต่อการคิด ความสามารถในการแปลมักขึ้นอยู่กับความรู้ในเรื่องนั้น หรือความรู้ที่เกี่ยวข้องกันของผู้แปล

2. การตีความ (interpretation) การสื่อสารเป็นลักษณะภายนอกหรือเป็นตัวแทนของความคิด (idea) ซึ่งอาจต้องมีการจัดเรียงเรียงลักษณะภายนอกเพื่อให้เข้ากันได้กับผู้รับสาร การตีความจึงเป็นการคิดถึงสาระสำคัญของความคิด ความสัมพันธ์ระหว่างกัน และความเกี่ยวข้อง

กับข้อสรุปที่ได้อ้างอิงหรืออธิบายไว้ในสารที่ส่งมา พฤติกรรมการตีความที่บุคคลกระทำ เช่น การวินิจฉัยอ้างอิง การลงความเห็นหรือการลงข้อสรุป การย่อใจความ ผู้ตีความจะต้องแปลส่วนต่างๆ ของสารก่อนแล้วจึงคิดให้กว้างหรือลึกลงไปได้ โดยอาจมีการจัดเรียงเรียงสิ่งเหล่านั้นในใจใหม่ และเชื่อมโยงเข้ากับประสบการณ์หรือความคิดของตนเอง ผู้ตีความจะต้องรู้จักสาระสำคัญและสามารถแยกออกจากสิ่งที่ไม่สำคัญ

3. การสรุปอ้างอิงหรือการขยายความ (inference) เป็นการกะประมาณหรือทำนายโดยอาศัยความเข้าใจ แนวโน้ม ความโน้มเอียง หรือเงื่อนไขที่อธิบายไว้ในการสื่อสารนั้น รวมถึงการสรุปอ้างอิงโดยเกี่ยวข้องพาดพิงถึงการแสดงนัย ผลที่จะเกิดขึ้นตามมาที่เข้ากันได้กับเงื่อนไขที่อธิบายไว้ในการสื่อสารนั้นด้วย

แฮริสและสิเพย์(Harris, & Sipay, 1990, p. 583) ได้แบ่งระดับของความเข้าใจในการอ่านไว้ 4 ระดับ ดังนี้ คือ

1. ความเข้าใจระดับตามตัวอักษร (literal comprehension) หมายถึง ความเข้าใจความหมายจากข้อมูลที่ได้อ่านทันทีโดยไม่ต้องตีความ
2. ความเข้าใจระดับอ้างอิง (inferential comprehension) หมายถึง การใช้เหตุผลในการเข้าใจความคิด เหตุการณ์และความสัมพันธ์
3. ความเข้าใจระดับวิเคราะห์ (critical comprehension) หมายถึง การคิดวิเคราะห์เพื่อประเมินสิ่งที่อ่าน และการพิจารณาความคิดและข้อมูลใหม่ อาศัยความรู้และความเชื่อเดิม
4. ความเข้าใจระดับสร้างสรรค์ (creative comprehension) หมายถึง การค้นพบแนวคิดและข้อสรุปใหม่ ซึ่งมีใช้เพียงการอ่านเพื่อความเข้าใจเท่านั้น

เซียร์ฟอสส์ และ รีดเดนซ์ (Searfoss, & Readence, 1994, p. 231) ได้อธิบายระดับถึงของความเข้าใจในการอ่าน พร้อมยกตัวอย่างประกอบ ดังนี้

ตัวอย่างบทอ่านและคำถามที่บอกระดับความเข้าใจในการอ่าน

Dave rode his horse slowly over the sand. The air is getting cool as the sun sank over the horizon. The horse kept up her search for a few blades of grass while Dave struggled to stay on her .

1. What was Dave riding ?
2. What time of day is it ?

3. What do you think will happen to Dave? Why do you think so?

ที่มา : Searfoss , Lyndon W., & Readence , Helping children learn to read .
(Massachusetts : Allyn, & Bacon, 1994)

จากคำถาม 3 ข้อ ข้างต้น สามารถบอกระดับความเข้าใจในการอ่าน ได้ดังนี้

ข้อ 1 ระดับความเข้าใจตามตัวอักษรที่ปรากฏ (text explicit) คือ ความสามารถในการหาคำตอบ ข้อมูล หรือบอกในสิ่งที่ผู้เขียนเขียนไว้ได้ตรงจากการอ่านคำตอบ

ข้อ 2 ระดับความเข้าใจความหมายที่แฝงอยู่ (text implicit) คือความสามารถ ในการหาคำตอบหรือข้อมูลที่ผู้เขียนไม่ได้กล่าวโดยตรง แต่ผู้อ่านจะต้องประมวลข้อมูลบริบทที่เกี่ยวข้อง แล้วคิดหาคำตอบซึ่งมีได้หลากหลาย ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับประสบการณ์และความสามารถ ในการอ่านเพื่อตีความของผู้อ่านแต่ละคน

ข้อ 3 ระดับความเข้าใจจากประสบการณ์ (experience based) คือความสามารถในการหาคำตอบหรือข้อมูลโดยใช้ประสบการณ์ของผู้อ่านว่าเรื่องจะดำเนินต่อไปอย่างไร เพราะอะไร ซึ่งคำตอบหรือข้อมูลที่ได้นี้ ไม่มีปรากฏอยู่ในเนื้อเรื่อง

นัททอล (Nuttal, 2000, p. 159) ได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านไว้ 5 ระดับดังนี้ คือ

1. ความเข้าใจระดับตัวอักษร (literal comprehension) หมายถึง ความเข้าใจในสิ่งที่ระบุชัดเจนในบทอ่าน
2. ความเข้าใจระดับการตีความ (interpretative) หมายถึงความเข้าใจในการตีความ ข้อเท็จจริง หรือความพยายามให้ได้ข้อเท็จจริงจากบทอ่านด้วยวิธีการต่างๆ
3. ความเข้าใจระดับอ้างอิง (inference) หมายถึงความเข้าใจในสิ่งที่ระบุโดยนัย ไม่ได้กล่าวไว้โดยตรง
4. ความเข้าใจระดับประเมินค่า (evaluation) หมายถึงความเข้าใจในบทอ่านว่าผู้เขียนพยายามจะสื่อสารอะไร โดยใช้ความรู้และประสบการณ์ของผู้อ่าน
5. ความเข้าใจระดับการตอบสนองส่วนบุคคล (personal response) หมายถึง การที่ผู้อ่านตอบสนองบทอ่าน โดยมีได้คำหนึ่งถึงอิทธิพลของผู้เขียน การตอบสนองมาจากความเข้าใจจากบทอ่านและทัศนคติของผู้อ่านที่สามารถอธิบายได้ว่า ทำไมจึงทำให้ผู้อ่านรู้สึกอย่างนั้น

สรุปได้ว่า ระดับของความเข้าใจในการอ่าน แบ่งได้ ดังนี้ คือ ความเข้าใจตามตัวอักษร คือ ความสามารถในการบอกรายละเอียดของเนื้อเรื่องที่ปรากฏตามที่ผู้เขียนเขียนไว้ ความเข้าใจระดับตีความ คือความสามารถของผู้อ่านในการอธิบายเนื้อเรื่อง ซึ่งไม่ได้ปรากฏในเนื้อเรื่อง เป็นการคิดคะเนสิ่งที่จะเกิดขึ้น และความเข้าใจระดับวิเคราะห์วิจารณ์ คือความสามารถของผู้อ่านในการจำแนกแยกแยะสิ่งที่อ่านสามารถประเมินสิ่งที่อ่านคือการแยกความจริงออกความคิดเห็นจาก

2.5 การหาระดับความยากง่ายของบทอ่าน

มณีรัตน์ สุกโชติรัตน์ (2548, หน้า 215) กล่าวว่า บทอ่านที่ครูจะสอนหรือมอบหมายให้นักเรียนอ่านควรได้รับการตรวจหาระดับความยากง่ายเสียก่อน เพื่อให้แน่ใจว่า บทอ่านนั้นเหมาะสมกับระดับความสามารถทางการอ่านของนักเรียนหรือไม่ ในการหาระดับความยากง่ายของบทอ่าน อาจทำได้ 2 วิธี ดังนี้คือ

1. การใช้สูตรหาระดับความยากง่ายของบทอ่าน (readability formula)

สูตรฟราย (Fry Formula) เหมาะสำหรับใช้กับบทอ่านทุกระดับตั้งแต่ระดับประถมศึกษาปีที่ 1 ถึงระดับอุดมศึกษา

สูตรสปาเช่ (Spache Formula) เหมาะสำหรับใช้กับบทอ่านระดับประถมศึกษาปีที่ 1 -4

สูตรเดล - ชอล (Dale - Chall Formula) เหมาะสำหรับใช้กับบทอ่านระดับประถมศึกษาปีที่ 4

สูตรเฟรช (Flesch Formula) เหมาะสำหรับใช้กับบทอ่านระดับอุดมศึกษา

2. การหาระดับความยากง่ายของบทอ่านโดยใช้กราฟแสดงพื้นที่ระดับการอ่านของบทอ่านของฟรายซึ่งเป็นที่นิยมใช้กันมาจนถึงปัจจุบันนี้วิธีการหาระดับความยากง่ายของบทอ่านผู้อ่านสามารถทำได้ตามขั้นตอนต่อไปนี้

2.1 การสุ่มหาระดับความยากง่ายของบทอ่าน สำหรับบทอ่านที่มีความยาว 3 - 5 หน้า ให้สุ่มบทอ่าน 3 ตอน ตอนละ 100 คำ ถ้าน้อยกว่า 2 หน้าให้สุ่ม 2 ตอน ถ้ามากกว่าให้สุ่ม 5 ตอน หรือตามความเหมาะสม

2.2 การนับจำนวนคำให้นับเป็น 1 คำสำหรับคำนามเฉพาะตัว อักษรย่อ กลุ่มตัวเลข พ.ศ. สัญลักษณ์

2.3 การนับจำนวนประโยคในบทอ่านช่วงที่บรรจุคำ 100 คำ เมื่อนับถึงคำที่ 100 แล้ว ให้เขียนจำนวนประโยคเป็นตัวเลขกำกับไว้ที่มุมขวาของช่องนั้น สำหรับการนับประโยคสุดท้าย ถ้าจำนวนคำไม่เต็มประโยค ให้นับจำนวนคำในประโยคนั้น แล้วคิดเป็นเศษส่วนหาค่าทศนิยม

2.4 การนับจำนวนพยางค์ในบทอ่านช่วงที่บรรจุคำ 100 คำ ให้นับตาม จำนวนเสียงที่ออกเสียง 1 เสียงเท่ากับ 1 พยางค์

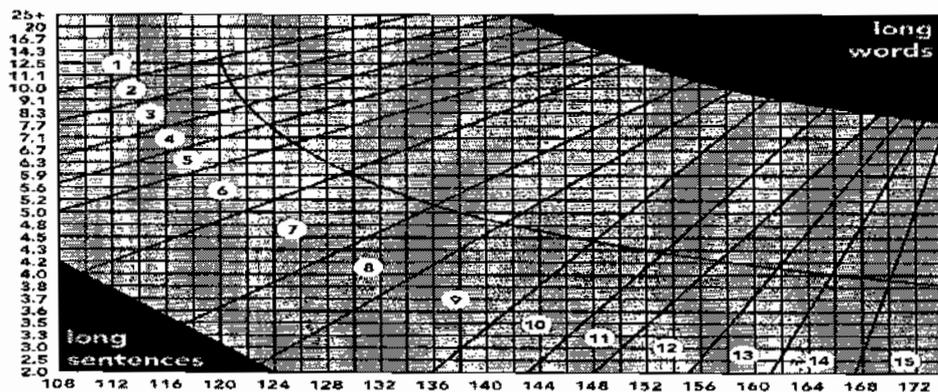
2.5 เมื่อนับจำนวนพยางค์และจำนวนประโยคของแต่ละบทอ่านได้แล้ว ให้หารด้วยจำนวนตอนของบทอ่าน สำหรับค่าเฉลี่ยของพยางค์ให้บวกเพิ่มอีก 5 จะได้ค่าเฉลี่ยของจำนวนพยางค์ที่เหมาะสม ดังแสดงตามตัวอย่าง ดังนี้

ประโยค	พยางค์
A man decided to become a monk .	10
He joined an order where silence was the cardinal rule .	14
He could say only two words once every decade.	13
After ten years the head monk called him in .	10
"Well," he said , "you can say your two words now ."	10
The man replied, "Food cold," and left the office .	11
Another ten years passed , and this time the man said , "Bed hard".	14
After another ten years, the man was once again summoned into the head monk's office.	22
"I quit," he said.	4
The head monk replied, " I'm not surprised .	9
You have been complaining ever since you got here."	12

จำนวนพยางค์ ใน 100 คำ = 129 พยางค์

จำนวนประโยค = 10.8

2.6 หาค่าจุดตัดของจำนวนประโยคและจำนวนพยางค์โดยเฉลี่ยต่อ 100 คำ จาก กราฟแสดงพื้นที่ระดับการอ่านของบทอ่าน ดังแสดงในภาพ 2 จะได้ระดับความยากง่ายของบทอ่านระดับชั้นนั้น



ภาพ 2 กราฟแสดงพื้นที่ระดับการอ่านของบทอ่านโดยประมาณ

ที่มา : (Edward Fry ,1977, p. 154)

บทอ่านนี้เหมาะสำหรับนักเรียน เกรด 3 ซึ่งมีอายุ ประมาณ 8 ปี เมื่อเทียบกับนักเรียนไทยบทอ่านนี้เหมาะกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2-3

ข้อควรคำนึงในการหาระดับความยากง่ายของบทอ่าน มีดังนี้

1. คำที่ยาวกว่า (มีจำนวนพยางค์มากกว่า) จัดได้ว่าเป็นคำศัพท์ที่ยากกว่าคำสั้น ดังนั้น บทอ่านช่วงที่บรรจุคำ 100 คำ ที่มีจำนวนพยางค์มากกว่าในอีกบทอ่านหนึ่งย่อมเป็นบทอ่านที่มีระดับความยาก(ง่าย) สูงกว่าอีกบทอ่านหนึ่ง

2. บทอ่านที่บรรจุ 100 คำ ที่มีจำนวนประโยคน้อยกว่า ย่อมเป็นบทอ่านที่มีระดับความยาก (ง่าย) สูงกว่าบทอ่านช่วงที่บรรจุ 100 คำ ที่มีจำนวนประโยคมากกว่า

3. จุดตัดบทกราฟที่ได้จากค่าพิกัดของจำนวนประโยคและค่าพิกัดของจำนวนพยางค์ในบทอ่านช่วงที่บรรจุ 100 คำ ไม่ได้บ่งชี้ว่าบทอ่านนั้นเหมาะสมกับระดับชั้น ระดับใด ระดับประถมศึกษาปีใดปีหนึ่งโดยเฉพาะ แต่จะเป็นบทอ่านในระดับความยากง่ายที่เหมาะสมกับนักเรียนระดับชั้นนั้นโดยประมาณ เช่น กราฟที่ 1 ถ้าจุดจัดอยู่ภายในบริเวณพื้นที่ระดับประถมศึกษาปีที่ 7 หมายความว่า บทอ่านนั้นใช้ได้กับนักเรียนที่มีระดับความสามารถทางการอ่านในระดับชั้นตั้งแต่ระดับประถมศึกษาปีที่ 6 ถึงระดับมัธยมศึกษาปีที่ 2

สรุปได้ว่า การหาระดับความยากง่ายของบทอ่านที่ครูมอบหมายให้นักเรียนอ่านเป็นสิ่งจำเป็น โดยเฉพาะสำหรับนักเรียนที่มีปัญหาในการอ่าน ทั้งนี้เพื่อให้นักเรียนได้อ่านบทอ่านที่มีระดับความยากง่ายที่เหมาะสมกับระดับความสามารถของตนเอง

2.6 การวัดความเข้าใจในการอ่าน

แฮร์ริส (Harris, 1990, p. 146) กล่าวถึงการวัดความเข้าใจในการอ่านว่าควรให้ครอบคลุมความสามารถในการอ่าน 3 ด้าน ดังนี้ คือ

1. ด้านภาษาและสัญลักษณ์ (language and graphic symbol) คือ ความสามารถในการเข้าใจความส่วนใหญ่ของคำที่ปรากฏในบทอ่าน รู้จักการเดาความหมายของคำศัพท์จากบริบท เข้าใจระบบคำและโครงสร้างประโยคจากลักษณะของภาษาเขียน เข้าใจข้อความยาวๆ เข้าใจสัญลักษณ์ทางภาษา เช่น เครื่องหมายต่างๆ การใช้ตัวพิมพ์ใหญ่ การย่อหน้า การใช้ตัวพิมพ์เอน เป็นต้น

2. ด้านความคิด (idea) คือความสามารถในการระบุจุดประสงค์ของผู้เขียน ความคิดสำคัญของข้อความที่อ่าน สามารถเข้าใจความคิดย่อยที่มาสนับสนุน สามารถสรุปและอนุมานความจากสิ่งที่อ่าน

3. ด้านอารมณ์และลีลาของเนื้อหาที่อ่าน (tone and style) คือความสามารถในการบอกเนื้อหาของสิ่งที่อ่านและเข้าใจอารมณ์ของเรื่อง สามารถระบุวิธีและแนวทางการเขียนของผู้เขียน

ฮวง (Huang, 1993, p. 33) ได้แบ่งคำถามที่ใช้วัดความเข้าใจในการอ่านในระดับต่างๆ ไว้ 3 แบบ ดังนี้ คือ

1. คำถามที่ใช้วัดความเข้าใจระดับตัวอักษร (literal comprehension question) มีลักษณะดังนี้ คือ เป็นคำถามที่หาคำตอบได้ง่ายที่สุด เพราะคำตอบมีปรากฏให้เห็นชัดเจนในเนื้อเรื่อง โดยคำที่ใช้ตั้งคำถามอาจพบได้ในเนื้อเรื่อง หรือใช้คำที่มีอยู่ในเนื้อเรื่องตั้งคำถาม หรือเป็นคำถามที่ไม่เกี่ยวข้องกับการหาหรือให้เหตุผล สามารถตอบได้ตรงไปตรงมาตามความจริงหรือข้อมูลที่ปรากฏ และโดยปกติคำถามระดับนี้ใช้คำว่า who, when, where และ what ในการตั้งคำถาม

2. คำถามที่ใช้วัดความเข้าใจระดับสรุปอ้างอิง (inferential comprehension question) มีลักษณะดังนี้ คือ เป็นคำถามที่ต้องใช้ความคิดค้นหาคำตอบ โดยที่ไม่มีคำตอบปรากฏให้เห็นโดยตรงจากเนื้อเรื่อง หรือเป็นคำถามที่เกี่ยวข้องกับการคาดคะเนหรืออ้างอิง โดยใช้ข้อมูลหรือความจริงที่อยู่ในเนื้อเรื่องช่วยตอบคำถาม และเป็นคำถามที่มักขึ้นต้นด้วย how และ why ซึ่งมักเกี่ยวข้องกับการใช้เหตุผลหรือการตีความข้อมูลที่มีอยู่ในเนื้อเรื่อง

3. คำถามที่ใช้วัดความเข้าใจระดับประยุกต์ (applied comprehension question) มีลักษณะดังนี้ คือ เป็นคำถามที่ใช้ความคิดค้นหาคำตอบ โดยไม่มีคำตอบปรากฏให้เห็นโดยตรงจากเนื้อเรื่อง หรือเป็นคำถามที่ต้องการให้ผู้อ่านคาดการณ์ล่วงหน้าจากความจริง หรือข้อมูลที่ปรากฏอยู่ในเนื้อเรื่อง และเป็นคำถามที่บางครั้งขึ้นต้นด้วย Should....., In my opinion....., Do you agree.....? Is it right.....? โดยต้องการให้ผู้อ่านใช้พื้นความรู้เดิมในการตอบคำถาม หรือแสดงความคิดเห็น พิจารณา และประเมินค่าสิ่งที่อ่าน

สรุปได้ว่า การวัดความเข้าใจในการอ่าน คือการตั้งคำถามเพื่อหาคำตอบ ซึ่งคำตอบที่ได้นั้นเป็นสิ่งที่สะท้อนความคิดของผู้อ่านว่าผู้อ่านมีความเข้าใจในบทอ่านมากน้อยเพียงใด และอยู่ในระดับใด

2.7 การประเมินความสามารถในการอ่าน

มีนักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงการประเมินความสามารถในการอ่าน ไว้ดังนี้

ริเวอร์ส (Rivers, 1972, p.301) กล่าวถึงวิธีดำเนินการของครูในการประเมินความสามารถของนักเรียนที่สำคัญ มี 4 ประเด็นดังนี้คือ

1. การประเมินโดยใช้แบบทดสอบที่ครูสร้างขึ้นเอง หรือ IRI (informal reading inventory) (ก่อนอ่าน) ก่อนที่ครูจะมอบหมายให้นักเรียนอ่านบทอ่านที่มีเนื้อความประเภทเรื่องเล่า ครูจำเป็นต้องประเมินความสามารถในการอ่านของนักเรียน เพื่อตรวจสอบระดับการอ่านของบทอ่านที่มอบหมายให้นักเรียนอ่านว่าเป็นระดับที่เหมาะสมกับระดับผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านหรือระดับความสามารถในการอ่านหรือระดับชั้นของนักเรียนหรือไม่ ครูอาจสร้างแบบทดสอบจากบทอ่านในตำราเรียน บทอ่านเสริมแบบเรียน บทความ และกำหนดเกณฑ์การประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการอ่าน ดังนี้

ตาราง 1 เกณฑ์การประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการอ่าน

เกณฑ์การประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการอ่าน (criteria for informal reading achievement)				
ระดับการอ่านของผู้อ่าน (level of reading performance)	การอ่านออกเสียง (oral reading)	คำศัพท์ (vocabulary)	การอ่านในใจ (silent reading) การอ่านตามตัวอักษร (literal reading)	การอ่านตีความ (interpretative reading)
ระดับอิสระ (independent level)	ร้อยละ 99 - 100	ร้อยละ 100	ร้อยละ 90 - 100	ร้อยละ 90
ระดับที่ต้องสอน (instructional level)	ร้อยละ 90 - 95	ร้อยละ 90	ร้อยละ 80 - 90	ร้อยละ 70
ระดับคับข้องใจ (frustrational level)	ต่ำกว่าร้อยละ 90	ต่ำกว่าร้อยละ 80	ต่ำกว่าร้อยละ 70	ต่ำกว่าร้อยละ 60
ระดับความสามารถในการฟัง (listening capacity or potential level)	-	-	ร้อยละ 75	

ที่มา : (Richeck, & et al, 1996, p. 120)

จากตาราง 1 สามารถอธิบายระดับการอ่านของผู้อ่าน (level of reading performance) ได้ ดังนี้

1.1 ระดับอิสระ (independent level) คือระดับการอ่านขั้นสูงสุดที่นักเรียนสามารถอ่านอย่างง่ายดายและคล่องแคล่ว สามารถอ่านได้เองอย่างอิสระ อ่านด้วยความเข้าใจค่อนข้างสูง โดยปราศจากความช่วยเหลือจากบุคคลอื่น

1.2 ระดับที่ต้องสอน (instructional level) คือระดับการอ่านที่ครูต้องสอน หมายถึงระดับที่นักเรียนสามารถอ่านโดยไม่รู้สึกรำคาญหรือง่ายมากนัก อ่านอย่างไม่ตั้งเครียด

1.3 ระดับคับข้องใจ (frustrational level) คือระดับการอ่านที่นักเรียนอ่านด้วยความยากลำบาก อ่านไม่คล่อง ไม่เข้าใจ เกิดความคับข้องใจ รู้สึกตั้งเครียด

1.4 ระดับความสามารถในการฟัง (listening capacity or potential level) คือระดับสูงสุดที่นักเรียนจะสามารถเข้าใจเนื้อหาได้เมื่อมีผู้อ่านให้ฟัง กล่าวคือ เมื่อนักเรียนอ่านเองด้วยความคับข้องใจ ครูก็จะช่วยโดยการอ่านให้ฟัง และเมื่อถามคำถาม นักเรียนจะสามารถตอบคำถามได้ถูกต้องร้อยละ 75

2. การประเมินการใช้ความรู้และประสบการณ์เดิม (ก่อนอ่านและระหว่างอ่าน)

ผู้ที่อ่านอย่างมีประสิทธิภาพย่อมใช้ความรู้และประสบการณ์ของตนเองมาช่วยในการทำ ความเข้าใจบทอ่านต่างๆ โดยเฉพาะการอ่านแบบเรียนหรือตำรา ครูจึงจำเป็นต้องประเมินการใช้ ความรู้และประสบการณ์เดิมของนักเรียน เพื่อให้ครูทราบว่านักเรียนได้นำความรู้และประสบการณ์ เดิมของตนมาใช้ในการอ่านบทอ่านหรือไม่

3. การประเมินเพื่อตรวจสอบความเข้าใจในการอ่าน (หลังอ่าน)

ผู้อ่านที่มีประสิทธิภาพจะมีความสามารถในการรู้คิดขั้นสูง ได้แก่ การตระหนักว่าตนเองรู้อะไร สามารถควบคุมพฤติกรรมการอ่านของตนเอง สามารถตรวจสอบและประเมิน ความเข้าใจในการอ่านบทอ่านของตนเองอย่างต่อเนื่องในขณะที่อ่านบทอ่าน และสามารถหาวิธีการ แก้ไขเมื่อมีปัญหาในการอ่าน ในทางตรงข้าม ผู้ที่มีความสามารถทางการอ่านจะละเลยไม่ทำเช่นนั้น และโดยเฉพาะเมื่ออ่านไม่เข้าใจก็ยังคงอ่านต่อไปโดยที่ไม่ได้พยายามหาทางแก้ไขปัญหา ในกรณีนี้ ในระยะแรก ครูอาจช่วยเหลือด้วยการตรวจสอบและประเมินความเข้าใจของนักเรียนก่อน คือ เมื่อนักเรียนอ่านบทอ่านไปตอนหนึ่ง ครูควรถามคำถามว่ามีตอนใดที่ค่อนข้างยากสำหรับ เขา ครูให้นักเรียนอ่านบทอ่านนั้นต่อ แล้วถามว่าอะไรที่นักเรียนพบว่ายาก หรือสิ่งที่นักเรียนไม่ เข้าใจคืออะไร ครูอาจสุ่มถามนักเรียน ได้แก่ ถามว่า “คำศัพท์ที่ว่ายากนั้น เป็นคำศัพท์ซึ่งเป็น สาเหตุที่ทำให้นักเรียนไม่สามารถอ่านต่อไปได้ใช่หรือไม่” หรือ “มีเนื้อหาตอนใดที่นักเรียน

ยังไม่เข้าใจบ้าง" ถ้านักเรียนตอบครูว่า "ทุกตอนยากหมด" ให้ครูย้อนกลับไปตั้งต้นตรวจสอบใหม่ โดยให้นักเรียนลองค้นหาคำอ่านตอนที่คิดว่าง่ายที่สุดมา 1 – 2 ตอน

4. การประเมินความสามารถในการแปลงบทอ่านเพื่อศึกษา (หลังอ่าน)

ในขณะที่กำลังอ่านบทอ่าน แบบเรียนหรือตำรา นักเรียนส่วนใหญ่สามารถเข้าใจบทอ่านได้ดี แต่หลังจากนั้นมักเกิดการลืมอย่างรวดเร็ว ผลที่ได้รับคือ ทำคะแนนสอบได้ไม่ดี เพื่อให้นักเรียนสามารถศึกษาเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ นักเรียนจำเป็นต้องเรียนรู้การแปลงบทอ่านจึงจะทำให้สามารถเข้าใจและจำเนื้อหาได้ดี วิธีการในการประเมินความสามารถในการแปลงบทอ่าน โดยให้นักเรียนอ่านบทอ่านแล้วจับประเด็นสำคัญ โดยใช้ปากกาเน้นข้อความสำคัญ เขียนสรุปเรื่องย่อแล้วจัดเรียงเรียงเนื้อหาส่วนที่เป็นแนวความคิดสำคัญ หรือใจความสำคัญ (important idea) ต่างๆออกมา ต่อไปจึงแปลงรูปเป็นแผนภูมิโครงเรื่องประเภทต่างๆ เพื่อที่จะประเมินความสามารถของนักเรียนทางการอ่านบทอ่านในแบบเรียนหรือตำรา ครูอาจเลือกเนื้อหาประเภทเรื่องเล่าให้นักเรียนแต่ละคนได้ฝึกอ่านทำความเข้าใจและฝึกแปลงบทอ่านดังกล่าว ทำให้ครูทราบได้ว่านักเรียนคนใดที่ยังไม่สามารถทำได้

จอห์น (Johns, 1986, p. 118) กล่าวถึงลักษณะที่ควรประเมินในการทดสอบความเข้าใจในการอ่านไว้ดังนี้ คือ

1. การหาใจความสำคัญ (main idea)
2. การหาข้อเท็จจริงหรือรายละเอียด (facts or details)
3. การจัดลำดับ (sequence)
4. การสรุปและการสรุปอ้างอิง (conclusions and inference)
5. การประเมินผลและการแสดงปฏิกิริยาโต้ตอบ (evaluation and reading)

ฟินอคเชียโร และ ซาโกะ (Finocchiaro, & Sako, 1983, p. 130) แนะนำแบบทดสอบที่ใช้ในการประเมินผลความเข้าใจในการอ่านที่นิยมใช้ 2 แบบ ดังนี้ คือ

1. แบบทดสอบแบบอัตนัย (subjective test) ได้แก่แบบทดสอบความเรียง โดยให้นักเรียนตอบคำถามจากเรื่องที่ย่าน โดยเขียนคำตอบเป็นประโยคหรือข้อความยาวๆ
2. แบบทดสอบแบบปรนัย (objective test) ได้แก่แบบทดสอบแบบเลือกตอบ แบบถูกผิด แบบจับคู่ แบบเติมคำ เป็นต้น

สรุปได้ว่า ในการจัดการเรียนการสอนอ่านให้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพและบรรลุเป้าหมายนั้น ควรควรประเมินความสามารถในการอ่านของนักเรียนด้านสำคัญด้านต่างๆ ทั้งก่อนอ่าน ระหว่างอ่าน และหลังอ่าน ซึ่งจะทำให้ครูทราบแนวทางในปรับปรุงแก้ไขไม่ให้

เกิดปัญหาทางการอ่านที่กว้างขึ้น การประเมินเพื่อทดสอบความสามารถในการอ่านของนักเรียนเป็นสิ่งจำเป็นที่ครูจะต้องคำนึงถึงความสำคัญ ทั้งนี้เพื่อให้การสอนอ่านบรรลุเป้าหมาย

3. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความเข้าใจในการอ่าน

3.1 ทฤษฎีโครงสร้างความรู้ (schema theory)

เป็นแนวคิดของแบร์เรท ซึ่งกล่าวเกี่ยวกับโครงสร้างความรู้ในสมอง นั่นคือ ภายในสมองของเรา จะมีระบบการจัดความรู้และมีประสบการณ์เดิม ซึ่งเราสามารถนำความรู้และประสบการณ์เดิมนั้นออกมาปรับใช้กับประสบการณ์ใหม่ มีนักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายและอธิบายถึงทฤษฎีโครงสร้างความรู้ไว้ ดังนี้

แฮคเตอร์ (Hacker, 1981, p. 211) กล่าวว่า โครงสร้างความรู้ คือ ลักษณะของความคิดรวบยอดในแต่ละระดับชั้น โครงสร้างความรู้จะมีลักษณะที่เป็นเครือข่ายที่เรียงลำดับจากสูงมาต่ำ นั่นคือ โครงสร้างความรู้ในระดับสูงจะประกอบด้วยความรู้อื่นๆ ที่อยู่ในระดับต่ำ โครงสร้างความรู้ระดับสูงต้องประกอบด้วยสมาชิกโครงสร้างความรู้ในระดับต่ำอย่างครบครัน

รูเมทฮาร์ท (Rumelhart, 1981, p. 5) ได้อธิบายถึงโครงสร้างความรู้ว่า หมายถึงหน่วยความรู้ต่างๆ ที่เก็บสะสมไว้ในสมอง หน่วยความรู้เหล่านั้นเป็นตัวแทนความรู้และประสบการณ์ของบุคคลอาจเป็นทั้งความรู้ ความจำ จินตนาการ ที่เกี่ยวกับประสบการณ์ทั้งที่เป็นรูปธรรมและนามธรรม อาจเปรียบได้ว่า โครงสร้างความรู้ (schema) เป็นกล่องขนาดใหญ่ ที่สามารถบรรจุข้อมูลหลักและข้อมูลย่อยได้มากมาย มีความเชื่อมโยงเป็นลำดับขั้น และกลุ่ม ตามคุณสมบัติที่คล้ายคลึงเป็นเครือข่าย และเมื่อได้พบข้อมูลใหม่จะเกิดการสร้างความหมาย ถ้าผ่านการตรวจสอบได้โดยไม่มีประสบการณ์แล้ว ข้อมูลใหม่จะถูกซึมซับไว้เป็นโครงสร้างใหม่ต่อไป

ดีวาย (Devine, 1986, p. 25) ได้ให้ความหมายของคำว่า โครงสร้างความรู้ หมายถึงความรู้ทั่วไปซึ่งบุคคลสะสมไว้ในหน่วยความจำ เป็นข้อมูลความคิด การรับรู้ โนทัศน์ การแก้ปัญหาอารมณ์ ซึ่งโครงสร้างความรู้นี้จะแตกต่างกันออกไปในแต่ละบุคคล เด็กมักจะมีโครงสร้างความรู้เดิมน้อยกว่าผู้ใหญ่ และบุคคลวัยเดียวกันอาจมีโครงสร้างรู้ในเรื่องต่างๆ แตกต่างกันไปได้ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับประสบการณ์การเรียนรู้ในชีวิตของแต่ละคน

วีฟเวอร์ (Weaver, 1988, p. 18) กล่าวถึง โครงสร้างความรู้ว่าเป็นโครงสร้างของความรู้และประสบการณ์ และมักรวมไปถึงความรู้ลึกที่มีต่อโครงสร้างความรู้อื่นๆ

วิสาข์ จิตวิตร (2541, หน้า 21) กล่าวว่า โครงสร้างความรู้ คือ ความรู้ที่เก็บสะสมไว้จากประสบการณ์ แล้วนำมาเก็บไว้อย่างเป็นระบบตามลำดับขั้น ทุกคนจะมีโครงสร้างความรู้ที่แตกต่างกันไปตามพื้นฐานทางเศรษฐกิจ สังคม เชื้อชาติและการศึกษา

สรุปได้ว่า โครงสร้างความรู้ คือความรู้ทั้งหมดที่บุคคลสะสมไว้ในความทรงจำ ซึ่งได้จากประสบการณ์ที่แตกต่างกันของแต่ละบุคคล

ทฤษฎีโครงสร้างความรู้กับความเข้าใจในการอ่าน

จิตาภา ฉันทานนท์ (2541, หน้า 52) กล่าวถึงแนวคิดของทฤษฎีโครงสร้างความรู้เกี่ยวกับองค์ประกอบสำคัญที่ส่งต่อความเข้าใจในการอ่าน ดังนี้ คือ

1. พื้นความรู้ด้านภาษา (linguistic schema) หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับตัวอักษร การสะกดคำ คำศัพท์ โครงสร้างไวยากรณ์ และสัมพันธ์ภาพในข้อความ
2. พื้นความรู้ด้านเนื้อหา (content schema) หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรม ความรู้รอบตัวทั่วไป และความรู้ในเนื้อหาเฉพาะด้านตามที่ปรากฏหรือเกี่ยวข้องกับเนื้อหาในบทอ่าน
3. พื้นความรู้ด้านโครงสร้างบทอ่าน (formal schema) หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างของงานเขียนประเภทต่างๆ ที่ใช้ในการนำเสนอเนื้อหาในบทอ่าน ซึ่งมีอยู่หลายประเภท เช่น ประเภทบรรยาย ประเภทเล่าเรื่อง ประเภทเปรียบเทียบ

มณีรัตน์ สุกโชติรัตน์ (2548, หน้า 20) กล่าวว่า การที่ผู้อ่านเกิดความรู้ความเข้าใจในการอ่านได้นั้น ก็เนื่องจากผู้อ่านมีระบบความคิดในสมอง ที่เป็นแบบแผนที่เรียกว่า โครงสร้างความรู้ (schema) ซึ่งประกอบด้วยมโนทัศน์ หรือความคิดรวบยอดที่เกี่ยวกับคน สัตว์ สิ่งของ และเหตุการณ์ที่ผู้อ่านเคยมีประสบการณ์ทั้งทางตรงและทางอ้อม แล้วสะสมไว้เป็นข้อมูลความรู้ และประสบการณ์ที่เรียกว่า ความรู้และประสบการณ์เดิมหรือความรู้เดิม เมื่อผู้อ่านอ่านบทอ่านที่เป็นความรู้และประสบการณ์ใหม่และได้นำความรู้และประสบการณ์เดิมที่มีอยู่มาเปรียบเทียบ ตีความ และบูรณาการผสมผสานกันย่อมทำให้เกิดความเข้าใจมากขึ้น ซึ่งอาจเกิดเป็นความรู้และประสบการณ์ใหม่ที่มีความซับซ้อนกว่าเดิม

แมนน์เลอร์ (Mandler, 1983, p. 97) กล่าวถึงทฤษฎีโครงสร้างความรู้กับความเข้าใจในการอ่าน ไว้ดังนี้คือ

1. โครงสร้างความรู้ที่บุคคลมีอยู่จะมีความสมบูรณ์ลึกซึ้งและละเอียดรอบคอบยิ่งขึ้น ถ้าบุคคลนั้นมีโอกาสปะทะสัมพันธ์กับสิ่งเร้าภายนอกมากขึ้น ทำให้รู้จักมโนทัศน์ (concepts) ในระดับสูงที่มีความซับซ้อนมากยิ่งขึ้น ดังนั้น ผู้เรียนหรือผู้อ่านจะเรียนรู้หรืออ่านอย่างมีความหมายหรือเข้าใจยิ่งขึ้น
2. ถ้าบุคคลใช้โครงสร้างความรู้เดิมในการอ่านจะทำให้เกิดความเข้าใจเนื้อเรื่องที่อ่าน ดียิ่งขึ้น เพราะผู้อ่านจะเกิดความเข้าใจเนื้อเรื่องที่อ่าน ไม่ได้เกิดจากการรู้เฉพาะความหมาย

ของคำหรือประโยคที่ประกอบการเป็นข้อความหรือเนื้อเรื่องเท่านั้น ผู้อ่านจะต้องทำความเข้าใจกับข่าวสารใหม่ด้วยการอนุมาน (inference) ของผู้อ่านเองโดยการใช้โครงสร้างความรู้เดิมเป็นพื้นฐานในการให้ความหมายที่สอดคล้องและตรงกับข้อความหรือเนื้อเรื่องนั้นๆ

3. ผู้อ่านจะใช้โครงสร้างความรู้เดิมเป็นตัวชี้้นำในการตัดสินใจว่าควรจะต้องจดจำอะไรบางอย่างในข้อความนั้น ข้อมูลที่รับเข้ามาแล้วสามารถทำให้โครงสร้างความรู้เดิมมีความสมบูรณ์ขึ้นจะเป็นข้อมูลที่มีความสำคัญและมีความเกี่ยวข้อง ผู้อ่านจะเลือกให้ความสนใจต่อข้อมูลที่ทำให้โครงสร้างความรู้เดิมมีความหมายขึ้นมา ในทางตรงกันข้ามข้อมูลที่รับเข้ามาแล้วไม่สามารถทำให้โครงสร้างความรู้เดิมมีความสมบูรณ์ขึ้น จะเป็นข้อมูลที่ไม่มีความสำคัญ และไม่มีความเกี่ยวข้อง ผู้อ่านก็จะไม่ให้ความสนใจต่อข้อมูลนั้น

4. ในโครงสร้างความรู้เดิมที่ไม่สมบูรณ์ และผู้อ่านยังไม่พบข้อมูลใหม่ที่จะต่อเติมให้สมบูรณ์ได้ในเนื้อเรื่อง ในกรณีเช่นนี้ผู้อ่านจะต้องต่อเติมข่าวสารที่หายไปให้ตรงกับสถานการณ์ของเนื้อเรื่องที่อ่านโดยการใช้ออนุมาน

5. ความสามารถในการตีความขึ้นอยู่กับความรู้เดิมของผู้อ่าน ซึ่งจะมีมากน้อยแตกต่างกันและมีผลทำให้ความสามารถในการจดจำแตกต่างกันไป ในการตีความเรื่องที่ผู้อ่านรับเข้าไปยังสมองจะต้องสร้างความสัมพันธ์กับโครงสร้างความรู้เดิม ลักษณะโครงสร้างความรู้เดิมนั้นจะต้องมีความสอดคล้องกับเนื้อเรื่องที่ผู้อ่านรับผ่านเข้าไป ถ้าเนื้อเรื่องที่อ่านไม่มีความแจ่มชัดหรืออาจตีความหมายได้หลายทาง ผู้อ่านจะใช้โครงสร้างความรู้เดิมที่จดจำไว้มาช่วยในการตีความ

เอลบา และฮาเซอร์ (Alba, & Hasher, 1983, p. 203) ได้ศึกษาเกี่ยวกับโครงสร้างความรู้เดิมที่ว่า โครงสร้างความรู้เดิมจะมีอิทธิพลต่อความเข้าใจในการอ่าน ซึ่งผลจากการศึกษาพบว่า โครงสร้างความรู้เดิมเป็นปัจจัยหนึ่งสำหรับการเข้ารหัสข้อมูล (encoding) การเก็บรหัส (storage) และการดึงข้อมูลออกมาใช้ (retrieval) ซึ่งโครงสร้างความรู้เดิมนี้อาจเป็นตัวที่ก่อให้เกิดกระบวนการหลักในการเข้ารหัส 4 กระบวนการ คือ

1. กระบวนการคัดเลือก (selection process) หมายถึง กระบวนการเลือกข้อมูลเป็นบางส่วนจากข้อมูลที่เป็นสิ่งเร้าทั้งหมดเพื่อเก็บไว้ในความจำ โดยสิ่งเร้าที่ถูกนำมาเสนอจะได้รับการคัดเลือกเข้าไปเก็บไว้ในความจำ หรือไม่นั้น ขึ้นอยู่กับเงื่อนไขต่าง ๆ 3 ประการ ได้แก่

- 1.1 สิ่งที่มีอยู่จริงของโครงสร้างความรู้เดิมที่เกี่ยวข้อง
- 1.2 การได้รับการกระตุ้นของโครงสร้างความรู้เดิม
- 1.3 ความสำคัญของข้อมูลใหม่ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับความรู้เดิม

2. กระบวนการคัดย่อ (abstraction process) หมายถึงการเก็บความจำเกี่ยวกับข้อมูลโดยไม่อิงรูปแบบเดิมของข้อมูล (original form) นั่นคือ รายละเอียดต่างๆ เกี่ยวกับข้อมูล

เช่น รูปแบบของคำ ประโยค และเนื้อหาจะถูกตัดทิ้งไปโดยที่ข้อมูลที่ถูกเก็บเข้าไปใหม่นี้จะสอดคล้องกับโครงสร้างเดิม

3. กระบวนการตีความ (interpretative process) หมายถึงกระบวนการที่ความรู้เดิมที่เกี่ยวข้องกับความรู้ใหม่ถูกนำมาสร้างขึ้นมาใหม่เพื่อช่วยให้เกิดการเข้าใจความ การตีความจะขึ้นอยู่กับโครงสร้างความรู้เดิมของผู้อ่านที่ได้รับการกระตุ้น

4. กระบวนการบูรณาการ (integration process) หมายถึงกระบวนการสร้างรูปแบบของความสัมพันธ์ระหว่างความรู้ใหม่กับความรู้เดิมขึ้นมาใหม่ โดยใช้กระบวนการต่างๆ ทั้ง 3 กระบวนการ ดังกล่าวข้างต้น แต่กระบวนการบูรณาการที่จะเกิดขึ้นในขั้นของการเก็บความจำนี้มีลักษณะที่แตกต่างกัน

แพทเทอร์โน (Paterno, 2001, p. 4) ได้เสนอกิจกรรมในการสอนอ่านตามแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างความรู้ ดังนี้

1. การทำนาย (predicting) โดยการดูจากภาพอธิบายประกอบและการอ่านชื่อเรื่องของหนังสือใหม่ให้ผู้เรียนทำนายสิ่งที่จะเกิดขึ้นโดยดูภาพรวมชื่อเรื่องหรือดูทั้งสองอย่าง

2. การกระตุ้นความรู้เดิม (activating background knowledge) โดยการถามนักเรียนว่ารู้อะไรบ้างเกี่ยวกับหัวข้อเรื่องหรือมีประสบการณ์ที่คล้ายกัน ได้ยินหรืออ่านเรื่องราวที่คล้ายกัน ถ้าหัวข้อเรื่องไม่คุ้นเคยควรพิจารณาดูหนังสือใหม่ หรือใช้เวลาที่จะสร้างความรู้เดิม โดยผ่านประสบการณ์ที่เห็นได้อย่างชัดเจน ตัวอย่างเช่น ถ้าเลือกหนังสือเกี่ยวกับฟาร์มและถ้านักเรียนไม่เคยไปเที่ยวฟาร์ม ครูอาจเริ่มการสอนโดยให้นักเรียนดูรูปภาพฟาร์มและ สัตว์เลี้ยงที่อยู่ในฟาร์ม และมีการอภิปรายสั้นๆ เกี่ยวกับสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นในฟาร์ม มีสัตว์เลี้ยงอะไรบ้างที่อยู่ในฟาร์ม และมีสิ่งใดที่สามารถปลูกในฟาร์มได้

3. การนำเสนอโดยใช้ภาพ (conducting picture talk) ผู้อ่านที่เพิ่งเริ่มอ่านสามารถใช้รูปภาพจากหนังสือหรือบทอ่านซึ่งสามารถครอบคลุมตัวอักษรในเนื้อเรื่อง ครูควรกระตุ้นและแนะแนวทางให้นักเรียนในการอภิปรายโดยใช้รูปภาพ ถ้ามีคำศัพท์ที่ไม่คุ้นเคย กับนักเรียน ครูชี้ที่คำศัพท์และอธิบายคำศัพท์โดยเชื่อมโยงกับรูปภาพและเนื้อเรื่อง

4. การสังเกตโครงสร้างบทอ่าน (noticing structure of the text) ครูควรช่วยนักเรียนสังเกตโครงสร้างของบทอ่านที่ความคล้ายคลึงกันกับที่เคยได้ยินและได้อ่าน

5. การตั้งจุดประสงค์ในการอ่าน (forming purpose for reading) ครูควรสร้างและสนับสนุนให้นักเรียนได้ทำนายหรือตั้งคำถามจากเรื่องที่อ่าน 2 – 3 ประการก่อนการอ่าน เช่น เด็กชายคนหนึ่งต้องการสุนัขแต่แม่ของเขาไม่อนุญาตให้เขาเลี้ยง ครูใช้คำถาม เช่น นักเรียน

คิดว่าเด็กผู้ชายคนนั้นจะทำสิ่งใดเป็นอันดับแรก ทำไมนักเรียนคิดเช่นนั้น นักเรียนรู้เรื่องราวเกี่ยวกับไดโนเสาร์ มีสิ่งใดบ้างที่นักเรียนต้องการค้นหาเกี่ยวกับไดโนเสาร์เมื่อเริ่มอ่านหนังสือเรื่องนี้

จากที่กล่าวข้างต้น สรุปได้ว่าโครงสร้างความรู้มีความสำคัญต่อความเข้าใจในการอ่าน เพราะความเข้าใจในการอ่าน จะเกิดขึ้นได้เมื่อผู้อ่านมีความรู้ทางด้านภาษา และความรู้ทั่วไป ความรู้เหล่านี้จะถูกกระตุ้นให้ทำงานโดยกระบวนการทางสมอง เพื่อนำมาใช้ช่วยให้เกิดความเข้าใจ เรื่องที่อ่าน ทั้งนี้เพราะข้อเขียนใดๆ ก็ตาม เป็นเพียงข้อมูลภาษา ที่ผู้เขียนเตรียมให้ผู้อ่านเท่านั้น ผู้อ่านจะต้องสร้างความหมายขึ้นมาเอง โดยนำเอาโครงสร้างความรู้เดิมที่มีอยู่มาตีความหมาย ข้อมูลนั้นออกมา

4. เอกสารเกี่ยวกับยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชัน

4.1 ความหมายของยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชัน

นักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายของยุทธศาสตร์เมตาคอกนิชัน ไว้ดังนี้ ฟลาวเวล (Flavell, 1976, p. 132) ได้ให้ความหมายของยุทธศาสตร์การเรียนรู้ เมตาคอกนิชันว่า หมายถึง วิธีการที่ผู้อ่านใช้ในการควบคุมความคิดและกิจกรรมการเรียนรู้ของตน เบเคอร์ และคณะ (Baker, et al., 1984, p. 353) กล่าวถึง ความหมายของยุทธศาสตร์ การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่าน หมายถึง วิธีการที่ผู้อ่านใช้ทำความเข้าใจต่อกระบวนการอ่าน ซึ่งแบ่งออกเป็นสองด้าน คือ ด้านความรู้ที่ใช้ในการอ่าน ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับกลวิธีการอ่าน ความเข้าใจถึงความแตกต่าง ของแต่ละบทอ่าน ความเข้าใจในโครงสร้างของบทอ่าน และ ความเข้าใจการอ่านของตนเอง ส่วนอีกด้านหนึ่ง คือ การควบคุมที่ผู้อ่านมีต่อตนเองในขณะอ่าน แอนเดอร์สัน (Anderson, 2001, p. 36) กล่าวว่า เมตาคอกนิชัน หมายถึง การที่ผู้อ่าน มีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการอ่านของตนเอง สามารถควบคุมการอ่าน ประเมิน วางแผน และจัดระบบการอ่านของตนเองได้

สรุปได้ว่า ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชัน หมายถึง วิธีการหรือกระบวนการ ที่เป็นลำดับขั้นที่ผู้เรียนใช้ควบคุมกิจกรรมทางความคิด สติปัญญา และพฤติกรรมของตนเอง โดยมีการวางแผนการเรียนรู้ การควบคุมและตรวจสอบการเรียนรู้ และการประเมินผลการเรียนรู้

4.2 องค์ประกอบของยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่าน

บราวน์ (Brown, 1981, p.456) ได้กล่าวถึง องค์ประกอบของยุทธศาสตร์การเรียนรู้ เมตาคอกนิชันในการอ่าน ไว้ดังนี้

1. รู้ว่าเมื่อไรที่ตนเองรู้ (knowing when you know) การที่ผู้อ่านตระหนักกว่าตนเอง เข้าใจหรือไม่เข้าใจบทอ่านเป็นสิ่งสำคัญมาก ถ้าผู้อ่านไม่ทราบว่าตนเองไม่สามารถสรุปใจความ

สำคัญได้ย่อมไม่สามารถหากลวิธีมาแก้ไขการอ่านของตนเอง จากผลการวิจัยเด็กเล็กๆ มักมีปัญหारेื่องการเมตาคอกนิชันในการอ่านมากกว่าเด็กโต เช่น เมื่อนักเรียนระดับห้าต้องเขียนคำกริยาที่ลงท้ายด้วย p จะบอกครูว่าไม่เข้าใจ แต่ไม่สามารถวิเคราะห์ได้ว่าทำไมจึงไม่เข้าใจ เมื่อครูถามจึงทราบว่านักเรียนคนนั้นไม่เข้าใจความหมายของคำกริยา

2. รู้ว่าตนเองรู้อะไร (knowing what you know) ผู้ใหญ่มักจะรู้ว่าตนเองรู้อะไรบ้าง เช่นในบางครั้งผู้ใหญ่ทราบว่าเคยรู้เรื่องนี้มาก่อน แต่ติดอยู่แค่ริมฝีปากพูดออกมาไม่ได้ บางครั้งผู้ใหญ่จะมีระบบการใช้เหตุผล เพื่อหาว่าตนเองรู้อะไรหรือสามารถมีความรู้เกี่ยวกับเรื่องใดได้บ้าง เช่น รู้ว่า ซาลส์ ดิกเคิน ไม่มีโทรศัพท์ที่บ้าน เนื่องจากสมัยนั้นยังไม่มีโทรศัพท์ที่ใช้ในระบบการรู้ของเด็กไม่มีการใช้เหตุผลเช่นเดียวกับผู้ใหญ่

3. รู้ว่าตนเองจำเป็นต้องแสวงหาความรู้ในเรื่องอะไรบ้าง (knowing what you need to know) ในการอ่านนั้นถ้าผู้อ่านทราบว่าจุดไหนสำคัญหรือรู้วัตถุประสงค์ในการอ่านย่อมอ่านได้อย่างมีประสิทธิภาพ เด็กเล็กๆมักมีปัญหาในเรื่องนี้ไม่สามารถตัดสินใจได้ว่าแบบฝึกหัดใดยากกว่ากัน

4. รู้ถึงประโยชน์ของการสอนกลวิธีการอ่าน (knowing the utility of active intervention) เมื่อเด็กไม่สามารถเข้าใจความหมายของเรื่องที่อ่าน ครูควรฝึกกลวิธีโดยให้เด็กดูโดยใช้กลวิธีในการจำ 4 กลวิธี จากเทปโทรทัศน์ ทำให้เด็กสามารถตัดสินใจได้ว่ากลวิธีใดมีประสิทธิภาพและนำมาใช้ด้วยตนเอง

บราวน์ (Brown, 1981, p. 458) ได้สรุปองค์ประกอบของยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่าน เป็น 2 ชนิดใหญ่ คือ

1. ความรู้เกี่ยวกับความรู้ความเข้าใจของตนเอง (knowing about cognition) เป็นความรู้เกี่ยวกับตนเองว่ารู้อะไรบ้าง เช่น ศัพท์ในบทที่อ่านนั้นตนเองมีความคุ้นเคยด้วยเพียงไร คำศัพท์ใดบ้างที่ไม่เคยทราบมาก่อน นอกจากนี้ยังรู้อาตนเองทำกิจกรรมใดบ้าง ในขณะที่อ่าน เขียน หรือแก้ปัญหา สรุปได้ว่าความรู้นี้เป็นความรู้เกี่ยวกับข้อจำกัดของตนเอง และระดับความยากง่ายของงานที่จะต้องทำ

2. ความรู้เกี่ยวกับการควบคุมความรู้ความเข้าใจ (regulation of cognition) เป็นความรู้เกี่ยวกับกลไกที่ใช้ควบคุมการเรียนรู้ของตนเอง ว่าประกอบด้วย การวางแผนว่าจะใช้กลวิธีใด การตรวจสอบผลการใช้กลวิธีต่างๆ และยังมี การควบคุมประสิทธิภาพของการเรียนรู้ โดยการตรวจสอบ เปลี่ยนแปลงแก้ไข และประเมินการใช้กลวิธีต่างๆในการเรียนรู้ของตนเองตลอดเวลา ผู้อ่านที่มีความชำนาญจะควบคุมความเข้าใจในการอ่านของตน และประเมินผลความก้าวหน้าว่าสามารถทำให้วัตถุประสงค์ในการอ่านของตนเองบรรลุเป้าหมายหรือไม่ เมื่อใด ที่การอ่าน เป็นไปอย่างราบรื่น การอ่านจะเป็นไปโดยอัตโนมัติ แต่เมื่อไรที่เกิดปัญหาการอ่านแล้วไม่เข้าใจ ผู้อ่านจะ

วางแผนการใช้กลวิธีการอ่านใหม่และมีการแก้ไขปรับปรุงการใช้กลวิธีในการอ่านของตนเอง ผู้อ่านที่ไม่ประสบความสำเร็จจะไม่สามารถหากลวิธีมาแก้ไข เมื่อไม่เข้าใจเรื่องที่ทำให้อ่านทำให้ตนเองรู้สึกสิ้นหวังในการอ่าน ดังนั้น การที่สามารถควบคุมความเข้าใจ จึงเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่ง

อาร์มบรูสเตอร์ และคณะ (Armbruster, et al., 1983, p.85) กล่าวถึงการอ่านเพื่อความเข้าใจโดยใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันว่า เป็นผลจากการทำงานอย่างสัมพันธ์กันขององค์ประกอบ 4 ประการ คือ

1. บทอ่าน (text) การที่ผู้อ่านจะประสบความสำเร็จในการอ่านได้นั้น เขาจะต้องรู้ถึงองค์ประกอบต่างๆภายในบทอ่านซึ่งจะมีอิทธิพลต่อความเข้าใจในการอ่าน องค์ประกอบภายในบทอ่านดังกล่าว ได้แก่ คำศัพท์ โครงสร้างทางไวยากรณ์โครงสร้างภายในบทอ่านลักษณะการเขียนของผู้เขียนความชัดเจนและความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาต่างๆความเป็นเอกภาพของเนื้อหาที่นำเสนอ ระดับความยากของบทอ่าน ความสำคัญของข้อความต่างๆ และกฎเกณฑ์ข้อบังคับของบทอ่าน

2. งานหรือกิจกรรม (task) ผู้อ่านจะต้องรู้ถึงลักษณะของงานหรือกิจกรรมและจุดประสงค์ที่ตั้งไว้ในบทอ่าน ซึ่งจะแตกต่างกันไปในแต่ละงาน ทั้งนี้เพราะสิ่งเหล่านี้มีผลกระทบต่อวิธีการอ่านด้วย เช่น อาจทำให้ผู้อ่านต้องปรับพฤติกรรมในการอ่านของตน ทั้งการใช้กลวิธีและการใช้อัตราความเร็วในการอ่านเพื่อให้เหมาะสมและสอดคล้องกับสิ่งที่อ่าน การปรับพฤติกรรมตามสิ่งที่อ่านนี้ ต้องอาศัยการตรวจสอบตนเองและการตรวจสอบบทอ่าน

3. ยุทธศาสตร์ (strategies) ผู้อ่านที่ดีจะสามารถใช้ยุทธศาสตร์ที่เหมาะสมเพื่อช่วยในการสร้างความเข้าใจ และความสามารถในการจดจำรายละเอียดต่างๆ จากบทอ่าน และสามารถหายุทธศาสตร์ที่ใช้ไม่ได้ผล การที่ผู้อ่านรู้ว่าจะใช้ยุทธศาสตร์แต่ละยุทธศาสตร์เมื่อใด ที่ไหนและอย่างไร จะช่วยให้ผู้อ่านบรรลุถึงจุดมุ่งหมายในการอ่านได้

4. ลักษณะของผู้อ่าน (characteristics) ในการอ่านนั้นผู้อ่านจะต้อง มีความตระหนักรู้เกี่ยวกับความสามารถในการอ่านของตน อาทิเช่น ผู้อ่านมีความตระหนักรู้เกี่ยวกับความรู้เดิมที่จะใช้กับเรื่องที่จะอ่าน รู้ถึงความสามารถในการอ่าน ความสนใจ แรงจูงใจ ทักษะในการอ่าน ข้อบกพร่องในการอ่าน ตลอดจนจนถึงสภาวะต่างๆ ที่จะมีผลกระทบต่อความเข้าใจในการอ่านของตนเอง

เกบฮาร์ท (Gabehart, 1991, p.4) กล่าวว่า ผู้อ่านที่จะประสบความสำเร็จในการอ่านควรมีความรู้เกี่ยวกับองค์ประกอบเพื่อความเข้าใจโดยใช้ยุทธศาสตร์เมตาคอกนิชัน ดังนี้ คือ

1. ความตระหนักรู้ (awareness) หมายถึงการที่ผู้อ่านมีความตระหนักในกระบวนการ

การคิดของตนเอง อาทิเช่น การที่ผู้อ่านตระหนักว่าตนเองเกิดความไม่เข้าใจในการอ่าน ซึ่งจะทำให้เขาต้องค้นหาสาเหตุแห่งความไม่เข้าใจนั้นว่าเป็นเพราะเขาไม่รู้จักความหมายของคำศัพท์ หรือไม่ มีพื้นความรู้ในเรื่องที่อ่าน หรือเป็นเพราะการนำเสนอที่อ่าน เพื่อที่เขาจะได้หาวิธีการมาแก้ไขได้อย่างถูกต้องความตระหนักนี้จะช่วยให้ผู้อ่านสามารถควบคุมและปรับกระบวนการคิดของตนเองได้

2. ความสามารถในการกำกับตรวจสอบ (monitoring) หมายถึง การกำกับตรวจสอบความเข้าใจในการอ่าน ซึ่งประกอบด้วย การตั้งจุดประสงค์ในการอ่านเพื่อให้ทราบถึงแนวทางในการอ่าน การคิดตั้งคำถามกับตนเอง การทำให้ข้อความนั้นง่ายขึ้น การเขียนสรุป การเขียนแผนภูมิประกอบการอ่าน การเชื่อมโยงความรู้เดิมกับเนื้อหาที่อ่าน การค้นหาใจความสำคัญและใจความสนับสนุน การทดสอบสมมติฐานที่ตั้งขณะที่อ่านและการทำนายบทอ่าน

3. ความสามารถในการจัดระเบียบในการอ่าน (regulation) หมายถึง ความสามารถของผู้อ่านในการหยุดยั้งการอ่านชั่วคราวเมื่อเกิดความไม่เข้าใจในสิ่งที่อ่าน ยุทธศาสตร์เหล่านี้ได้แก่ การย้อนกลับมาอ่านเนื้อหาเดิมซ้ำอีกครั้งหนึ่ง หรือจะยังคงอ่านต่อไป เพื่อหาคำอธิบายในช่วงต่อไป การตั้งคำถามกับตนเอง การเปรียบเทียบรายละเอียดของบทอ่านกับความรู้เดิม การเปรียบเทียบใจความสำคัญกับใจความสนับสนุน

สรุปได้ว่า การที่ผู้อ่านจะประสบความสำเร็จในการอ่านบทอ่านนั้น ต้องมีองค์ประกอบที่สำคัญ ดังนี้คือ ผู้อ่านต้องมีการวางแผนการอ่าน มีการกำกับตรวจสอบการอ่าน และมีการประเมินผลการอ่าน

4.3 ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่านและกลวิธีการอ่าน

นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญทางด้านภาษาที่สอง มีความเห็นว่า กลวิธีการอ่านเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่จะช่วยพัฒนาความสามารถในการอ่านได้ การศึกษาถึงกลวิธีการอ่านก็เพื่ออธิบายถึงกระบวนการในการอ่านว่าผู้อ่านทำอะไรหรือคิดอย่างไรในขณะที่อ่าน ซึ่งมีผู้รวบรวมกลวิธีต่างๆ ไว้ดังนี้

บล็อก (Block, 1986, p. 465) แบ่งกลวิธีที่ใช้ในการอ่านภาษาที่สอง เป็น 2 กลุ่ม คือ

1. กลวิธีการอ่านที่ใช้การตีความหมายโดยรวม (general strategies) หมายถึง วิธีที่ใช้ในการสร้างความเข้าใจ และใช้ในการควบคุมความเข้าใจในการอ่าน ได้แก่ การทำนายเนื้อหาของบทอ่าน การรับรู้โครงสร้างของบทอ่าน การผสมผสานรายละเอียด การตั้งคำถามที่เกี่ยวกับบทอ่าน การตีความบทอ่าน การเชื่อมโยงความรู้ การระบุพฤติกรรมที่ใช้ในการอ่าน การควบคุมความเข้าใจ การแก้ไขและการสนองตอบต่อเนื้อหาที่อ่าน

2. กลวิธีการอ่านที่ใช้ในการตีความหมายเป็นบางจุด (local strategies) หมายถึงวิธีการที่ผู้อ่านใช้ในการทำความเข้าใจกับตัวข้อมูลทางภาษาเป็นบางจุด ได้แก่ การถ่ายยความ การอ่านซ้ำ การตั้งคำถามเกี่ยวกับคำศัพท์และประโยคที่อ่าน

ซิงฮาล (Singhal, 2001, p. 150) แบ่งกลวิธีการอ่านภาษาที่สองเป็น 2 กลุ่ม คือ

1. กลวิธีที่เกี่ยวข้องกับการอ่านในระดับคำ (word level strategy) ประกอบด้วย การเดาความหมายของคำศัพท์จากบริบทของบทอ่าน การรู้หน้าที่ของคำตามหลักไวยากรณ์ การอ้างอิงคำและการรู้ความหมายของคำศัพท์โดยดูจากโครงสร้างคำ

2. กลวิธีที่เกี่ยวข้องกับการอ่านในระดับบทอ่าน (text level strategy) ประกอบด้วย การอ่านเพื่อรู้ความหมายโดยรวมของเนื้อหาทั้งหมด การย้อนกลับมาอ่านบทอ่านซ้ำอีกครั้งหนึ่ง การใช้ความรู้เพื่อช่วยในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน การทำนายเนื้อหาของบทอ่านจากชื่อเรื่อง ภาพประกอบ หรือจากโครงสร้างของบทอ่าน การค้นหาจุดประสงค์ของผู้เขียน การอ่านเอาความ โดยข้ามคำบางคำ หรืออ่านอย่างคร่าวๆ

แทง (Tang, 1996, p. 315) แบ่งกลวิธีการอ่านภาษาที่สอง ออกเป็น 4 กลุ่ม ดังนี้ คือ

1. กลวิธีที่เกี่ยวข้องกับบทอ่าน (text based strategies) เป็นกลวิธีที่ใช้ในการทำความเข้าใจความหมายของบทอ่าน ซึ่งประกอบด้วย การให้ความสนใจกับคำศัพท์ การหาความหมายของคำ วลี ประโยคโดยดูจากข้อความที่อ่านผ่านมาแล้ว การสรุปย่อ การใช้โครงสร้างทางไวยากรณ์ การอ่านต่อไปเรื่อยๆ การตั้งคำถามและการหาคำตอบจากเนื้อหาภายในบทอ่าน

2. กลวิธีที่เกี่ยวข้องกับโครงสร้างของบทอ่าน (text structure based strategies) ประกอบด้วย การหาคำสำคัญหรือคำหลัก การหาใจความสำคัญหรือประโยคที่แสดงใจความสำคัญ การรับรู้โครงสร้างการเขียนของบทอ่าน การเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของใจความภายในบทอ่าน

3. กลวิธีการเชื่อมโยงบทอ่านกับความรู้เดิม (text and prior knowledge combined strategies) ประกอบด้วย การเชื่อมโยงความรู้เดิมกับเนื้อหาของบทอ่าน การประเมินเนื้อหาของบทอ่าน การเข้าใจความหมายของประโยคต่างๆ และการตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับเนื้อหาของบทอ่าน

4. กลวิธีการแก้ไข (self corrective strategies) ประกอบด้วย การปรับความเร็วในการอ่าน การอ่านข้ามคำที่ไม่รู้ความหมาย การใช้คำในภาษาอื่น หรือการสลับภาษา การอ่านแบบกวาดตาเพื่อความเข้าใจคร่าวๆ หรือการอ่านอย่างรวดเร็ว เพื่อหาเฉพาะจุดสำคัญ การปรับเปลี่ยนความเข้าใจหรือยืนยันความเข้าใจเกี่ยวกับเนื้อหาที่อ่านผ่านมาแล้ว การควบคุม

ความเข้าใจในการอ่าน การย้อนกลับมาอ่านซ้ำ การขีดเส้นใต้สิ่งที่อ่าน การควบคุมการใช้กลวิธี การอ่านของตนเอง

กราบ และ สทอลล์ (Grabe, & Stoller, 2002, p.147) กล่าวถึงกลวิธีทั่วๆ ไปที่ผู้มีความสามารถในการอ่านภาษาที่สองใช้ในการอ่าน ประกอบด้วย

1. การตั้งวัตถุประสงค์
2. การวางแผนการอ่าน
3. การสำรวจบทอ่าน
4. การทำนายเนื้อหาของบทอ่าน
5. การตรวจสอบการทำนาย
6. การตั้งคำถามเกี่ยวกับบทอ่าน
7. การหาคำตอบให้กับคำถามที่ตั้งไว้
8. การเชื่อมโยงบทอ่านกับความรู้เดิม
9. การสรุปเนื้อหาของบทอ่าน
10. การสรุปอ้างอิง
11. การเชื่อมโยงส่วนต่างๆ ของบทอ่าน
12. การให้ความสนใจกับโครงสร้างของบทอ่าน
13. การย้อนกลับมาอ่าน
14. การเดาความหมายของคำศัพท์จากบริบท
15. การสังเกตคำเชื่อมที่แสดงความสัมพันธ์ของเนื้อความ
16. การตรวจสอบความเข้าใจ
17. การระบุปัญหาในการอ่าน
18. การวิพากษ์ผู้เขียน
19. การวิพากษ์บทอ่าน
20. การตัดสินใจว่าตนเองบรรลุวัตถุประสงค์ในการอ่านหรือไม่
21. การสะท้อนความคิดสิ่งที่ได้เรียนรู้จากบทอ่าน

สรุปได้ว่า กลวิธีในการอ่านเป็นสิ่งสำคัญ การเลือกใช้กลวิธีในการอ่านที่เหมาะสมจะช่วยให้ผู้อ่านประสบความสำเร็จในการอ่าน ผู้อ่านควรใช้กลวิธีในการอ่านที่ประกอบด้วย การเชื่อมโยงความรู้เดิมกับบทอ่าน การทำนายเนื้อหาของบทอ่าน โดยก่อนอ่าน ผู้อ่านจะทำนายเนื้อหาของบทอ่านว่าจะเกี่ยวกับสิ่งใด และหลังการอ่านก็จะตรวจสอบสิ่งที่ทำนายกับเนื้อหาของบทอ่านว่าตรงกันหรือไม่ การตั้งคำถาม ผู้อ่านจะตั้งคำถามถามตนเองเกี่ยวกับเนื้อหาของบทอ่าน

ตลอดเวลา การหาวิธีมาแก้ไข หากไม่เข้าใจเนื้อหาในตอนใดของบทอ่าน ผู้อ่านจะใช้วิธีการต่าง ๆ มาช่วยในการทำความเข้าใจ เช่น อาจจะหยุดอ่าน อ่านซ้ำ และการสรุปเนื้อหาของสิ่งที่อ่านเมื่ออ่านจบ ผู้อ่านจะสรุปเนื้อหาเฉพาะที่เป็นใจความสำคัญของสิ่งที่อ่านอย่างสั้น ๆ

4.4 การพัฒนายุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่าน

การพัฒนายุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่าน เป็นองค์ประกอบที่สำคัญอย่างยิ่งต่อการเรียนการสอน การสอนให้ผู้อ่านรู้จักใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่านเป็นวิธีหนึ่งที่จะช่วยพัฒนาความสามารถในการอ่าน นักการศึกษาหลายท่านได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาเมตาคอกนิชันในการอ่าน ไว้ดังนี้

สจิวต และ เท (Stewart, & Tei, 1985, p. 46) ได้เสนอวิธีการที่ครูสามารถนำไปฝึกนักเรียนเพื่อพัฒนายุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่าน ดังนี้

1. การใช้คำถาม Who, What, When, Where and Why การที่ผู้อ่านรู้ตัวเองว่าเมื่ออ่านจบแล้วเขาจะต้องตอบคำถามให้ได้ว่า ใคร ทำอะไร เมื่อไร ที่ไหนและทำไม จะช่วยให้เขามีแนวทางในการอ่าน โดยรู้ว่าเขาต้องการอะไร
2. การย้อนกลับมาอ่านเนื้อเรื่องซ้ำเป็นบางส่วน ครูควรบอกให้ผู้อ่านย้อนกลับมาอ่านเนื้อเรื่องบางส่วนซ้ำอีกครั้งหนึ่ง ทั้งนี้เพราะผู้อ่านบางคนอาจไม่ทราบว่าตนเองควรย้อนกลับมาอ่านเรื่องซ้ำ หรือไม่ทราบว่าเมื่อไรที่ตนเองควรจะย้อนกลับมาอ่าน สิ่งเหล่านี้ครูต้องฝึกให้กับผู้อ่าน เช่น อาจให้ผู้อ่านอ่านเนื้อเรื่องแล้วถามตนเองว่าเข้าใจสิ่งที่อ่านหรือไม่ และจำเป็นต้องกลับมาอ่านหรือไม่
3. การสร้างจินตภาพเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน ครูอาจให้ผู้อ่านอ่านบทอ่านที่มีลักษณะเป็นการพรรณนา แล้วให้ผู้อ่านสร้างจินตภาพ พร้อมทั้งเปรียบเทียบจินตภาพของตนกับผู้อ่านคนอื่น ๆ และอภิปรายกันว่า ทำไมและเหตุใดผู้อ่านแต่ละคนจึงสร้างจินตภาพได้แตกต่างกัน
4. การปรับอัตราเร็วในการอ่าน ครูควรฝึกให้ผู้อ่านรู้จักลักษณะของบทอ่านแบบต่าง ๆ เพื่อให้ผู้อ่านรู้ว่าจะใช้การอ่านแบบใด และด้วยอัตราเร็วเพียงใด
5. การทำนายเนื้อหาที่อ่าน ครูควรกระตุ้นให้ผู้อ่านรู้จักทำนายเนื้อหาที่อ่าน เช่น ทำนายว่าผู้เขียนจะกล่าวถึงเรื่องอะไรต่อไป หรืออะไรจะเกิดขึ้นเป็นลำดับต่อไป
6. การตัดเนื้อหาที่ไม่เกี่ยวข้องกับบทอ่าน เพื่อฝึกให้ผู้อ่านรู้จักแยกแยะเนื้อหาที่ไม่เกี่ยวข้องออกไป
7. การเดาคำถามหลังการอ่าน โดยการให้ผู้อ่านอ่านบทอ่านแล้วเดาว่า ผู้เขียนหรือครูจะถามอะไรเกี่ยวกับบทอ่าน

8. การเล่าเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน ครูบอกให้ผู้อ่านทราบว่าในขณะที่อ่านเขาจะต้องจดจำรายละเอียดจากสิ่งที่อ่านแล้วนำมาเล่าให้เพื่อนฟัง ซึ่งจะช่วยให้ผู้อ่านได้ใช้ความพยายามในการทำความเข้าใจกับบทอ่านให้มากขึ้น

9. การจัดลำดับความสำคัญของประโยค วิธีการนี้จะช่วยให้ผู้อ่านรู้จักแยกแยะระดับความสำคัญของประโยคต่างๆ การฝึกนั้นครูควรให้นักเรียนอ่านบทอ่านแล้วบอกว่าประโยคใดสำคัญที่สุด และประโยคใดสำคัญรองลงมา

10. การเรียนรู้คำศัพท์เกี่ยวกับการอ่าน เพื่อนักเรียนจะได้รู้จักองค์ประกอบต่างๆ ภายในบทอ่าน

11. การตระหนักในจุดประสงค์ของบทอ่าน โดยครูสอนให้นักเรียนตั้งจุดประสงค์ในการอ่าน โดยตั้งคำถามถามตนเองว่าต้องการอะไรจากการอ่าน ก่อนจะเริ่มการอ่านทุกครั้ง

12. การตระหนักในหัวเรื่อง การสอนให้ผู้อ่านมีความตระหนักในเรื่องดังกล่าว จะช่วยให้ผู้อ่านสามารถเชื่อมโยงเนื้อหาต่างๆ ภายในบทอ่านได้ดียิ่งขึ้น

13. การทำเครื่องหมายเพื่อเน้นจุดสนใจ ในขณะที่อ่านครูควรสอนให้ผู้อ่านรู้จักทำเครื่องหมายไว้ตามจุดต่างๆ ที่น่าสนใจ

ซมิท และ บาวแมน (Schmitt, & Baumann, 1986, p. 28) ได้เสนอแนวคิดในการพัฒนาการควบคุมกระบวนการอ่าน ซึ่งมีขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 กิจกรรมก่อนการอ่าน (pre-reading activities) โดยการทำกิจกรรมต่อไปนี้

1.1 กระตุ้นความรู้เดิม โดยบอกผู้อ่านว่า ผู้อ่านจะสามารถเข้าใจได้ง่ายขึ้นถ้ารู้จักใช้สิ่งที่รู้อยู่แล้วที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่อ่านมาช่วยทำความเข้าใจ ให้นักเรียนอภิปรายว่าสิ่งใดที่รู้อยู่แล้วบ้าง

1.2 ให้ผู้อ่านคาดคะเนหรือทำนายสิ่งที่มีในเนื้อเรื่อง โดยบอกเหตุผลของการทำนายล่วงหน้าว่า จะเป็นแนวทางให้นักเรียนอ่านเพื่อประเมินผลการทำนายนั้นๆ เช่น การทำนายการกระทำของตัวละคร ทำนายปัญหาและการแก้ปัญหา และทำนายผลที่จะเกิดตามมา การทำนายที่สมเหตุสมผลทำได้ด้วยการอาศัยความรู้เดิม รูปภาพ ชื่อเรื่อง

1.3 ตั้งวัตถุประสงค์ของการอ่าน ครูบอกผู้อ่านว่า ควรอ่านเรื่องอย่างมีจุดหมายในใจ เพราะจะช่วยกำหนดกรอบความสนใจ และเพิ่มความตื่นตัวในการทำความเข้าใจการทำนายที่ตั้งไว้จะเป็นเป้าหมายของการอ่าน

1.4 ตั้งคำถาม ครูอธิบายถึงผลดีของการตั้งคำถามก่อนอ่านให้ผู้อ่านทราบ การตั้งคำถามอาจพิจารณาจากชื่อเรื่อง

ขั้นที่ 2 กิจกรรมระหว่างอ่าน (guided reading activities) โดยทำกิจกรรมต่อไปนี้

- 2.1 การหยุดเป็นช่วงๆ เพื่อย่อและทบทวนใจความสำคัญ
 - 2.2 ประเมินผลการทำนายและตั้งการทำนายใหม่ ขณะอ่านต้องหาคำตอบให้แก่ การทำนายไว้ในขั้นที่ 1 และเมื่อพบข้อเท็จจริงใหม่จะต้องปรับการคาดคะเนหรือตั้งขึ้นใหม่
 - 2.3 การเชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับความรู้ที่มีอยู่แล้ว ให้นักเรียนทำสิ่งนี้ตลอดเวลาเมื่อพบแนวคิดใหม่หรือคำใหม่ๆ
 - 2.4 การตั้งคำถามตามตัวเอง ฝึกให้ผู้อ่านถามตนเองในขณะที่อ่านเสมอ
- ขั้นที่ 3 กิจกรรมหลังการอ่าน (post reading activities) โดยการทำกิจกรรมต่อไปนี้
- 3.1 การย่อบทอ่านทั้งหมด โดยการย่อเอาแต่ใจความสำคัญ อาจทำโดยการอภิปรายกลุ่ม หรือเขียนย่อเป็นรายบุคคล
 - 3.2 การประเมินผลการทำนาย เป็นการอภิปรายถึงการทำนาย เช่น ทำนายถูกได้อย่างไร ข้อมูลอะไรที่ทำให้เปลี่ยนการทำนาย
 - 3.3 การตรวจสอบจุดประสงค์ของการอ่านที่ตั้งไว้ ให้ผู้อ่านกลับไปตรวจสอบหลังการอ่านจบว่าได้บรรลุจุดประสงค์ที่ตั้งไว้หรือไม่
 - 3.4 การซักถามถึงสิ่งที่อ่านทั้งหมด ครูซักถามผู้อ่านเกี่ยวกับเรื่องที่ได้อ่านนั้นให้ครอบคลุมทั้งเรื่อง
- ดีวีย์ (Devine, 1986, p.261) กล่าวถึงแนวทางที่ครูสามารถช่วยพัฒนายุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่านให้กับผู้อ่านไว้ ดังนี้
1. สร้างความเข้าใจเกี่ยวกับความหมายของการอ่าน โดยครูกล่าวย้ำให้นักเรียนเข้าใจว่าการอ่าน คือ การเข้าใจความหมายจากสิ่งที่ผู้เขียนต้องการสื่อ ไม่ใช่การอ่านออกเสียงคำต่างๆ
 2. อธิบายถึงอุปสรรคที่อาจพบในการอ่าน ซึ่งจะช่วยให้ผู้อ่านระมัดระวังในการอ่าน และ หาวิธีแก้ไขปัญหาดังกล่าว
 3. ให้ผู้อ่านตั้งจุดประสงค์ในการอ่านแต่ละครั้ง
 4. ให้ผู้อ่านรู้จักตั้งคำถามตามตัวเองเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน เพื่อตรวจสอบความเข้าใจของตนเอง
 5. ให้ผู้อ่านตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน โดยขั้นแรกให้ผู้อ่านอ่านบทอ่านอย่างคร่าวๆ แล้วตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับบทอ่านว่าผู้เขียนเขียนเกี่ยวกับอะไร ต่อมาจึงให้ผู้อ่านอ่านอย่างละเอียดอีกครั้งเพื่อตรวจสอบว่าผู้เขียนดำเนินการตามที่ตั้งสมมติฐานไว้หรือไม่
 6. ให้นักเรียนรู้จักสังเกตการจัดโครงสร้างภายในบทอ่าน เพื่อช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจบทอ่านได้ง่ายขึ้น

7. กระตุ้นให้ผู้อ่านรู้จักใช้ความรู้เดิมมาช่วยในการทำความเข้าใจกับบทอ่าน

8. ฝึกให้ผู้อ่านรู้จักสรุปเนื้อหาที่อ่านโดยใช้ภาษาของตนเอง

9. ครูคิดให้ดูเป็นตัวอย่าง และแสดงแนวทางในการตอบคำถามแต่ละข้อ หลังจากนั้นจึงให้ผู้อ่านฝึกวิธีการนี้กับเพื่อนๆ ในห้อง ซึ่งผู้อ่านจะได้แลกเปลี่ยนความคิดและรู้วิธีการต่างๆ มากขึ้น

10. ครูให้แนวทางในการควบคุมความเข้าใจในการอ่าน โดยกำหนดกิจกรรมให้ผู้่านศึกษาก่อนที่จะเริ่มต้นอ่าน เช่น จากหัวเรื่องและภาพประกอบ ให้ผู้อ่านอ่านอย่างคร่าวๆ แล้วบอกจุดประสงค์ของผู้เขียน และบอกจุดประสงค์ในการอ่านของตนเอง ผู้อ่านคิดว่าตนเองต้องการคำตอบอะไรจากบทอ่าน หลังการอ่านแล้ว ผู้อ่านคิดว่าครูจะถามคำถามอะไร ผู้เขียนจัดระบบงานเขียนของตนเองอย่างไร

เฮอร์แมน (Hermann, 1990, p. 256) กล่าวถึงแนวทางที่ครูสามารถพัฒนาเมตาคอกนิชันในการอ่านให้กับผู้่านไว้ดังนี้ คือ

1. สอนให้ผู้่านรู้จักกระบวนการอ่าน ในการสอนอ่านครูควรสอนให้ผู้่านเข้าใจถึงระบบในกระบวนการอ่าน

2. สอนให้ผู้่านรู้จักใช้กลวิธีต่างๆ ในแต่ละขั้นตอนของการอ่านดังนี้

2.1 กลวิธีที่ใช้ในช่วงก่อนอ่าน (before reading strategies) กิจกรรมในช่วงนี้จะเป็นการเตรียมผู้่าน โดยในขั้นแรก ครูควรกระตุ้นให้ผู้่านได้ระลึกถึงประสบการณ์เดิมที่จะนำมาสัมพันธ์กับเรื่องที่อ่าน ต่อมาจึงแนะนำให้ผู้่านใช้ความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ โครงสร้างทางไวยากรณ์ หัวเรื่องย่อย สิ่งที่มาประกอบบทอ่าน ลำดับของเหตุการณ์ และความซับซ้อนของเนื้อหา มาช่วยในการทำนายเนื้อเรื่องที่จะอ่านล่วงหน้าและเพื่อให้ผู้่านตั้งจุดประสงค์ในการอ่าน

2.2 กลวิธีที่ใช้ในระหว่างการอ่าน (during reading strategies) ในช่วงนี้ครูควรสอนให้ผู้่านรู้จักกลวิธีที่ใช้ในการควบคุม และการหากลวิธีมาแก้ไข โดยในขั้นแรกนั้นครูควรบอกถึงกลวิธีที่จะใช้ในการอ่านโดยตรงว่ามีประโยชน์ และช่วยในการอ่านอย่างไร ต่อมาครูจึงอธิบายถึงกระบวนการให้เหตุผลในการเลือกใช้กลวิธีในการอ่าน เช่น หากผู้่านอ่านคำๆ นั้นไม่ได้ หรือไม่มีความหมายของคำ เขาจะต้องใช้กลวิธีใดและอย่างไร ห้ายที่สุดจึงให้ผู้่านอธิบายเกี่ยวกับการใช้กลวิธีนั้นๆ ด้วยตนเอง หากคำตอบของผู้่านไม่ชัดเจนครูต้องอธิบายให้ฟังอีกครั้งหนึ่ง แสดงเป็นแบบให้ดูใหม่ อาจใช้วิธีการเปรียบเทียบหรือวิธีอื่นๆ เข้าช่วย การสอนในช่วงนี้ครูควรฝึกให้ผู้่านที่มีลักษณะต่างๆ กัน เพื่อให้ผู้่านจะได้การอ่านในหลายๆ รูปแบบ

2.3 กลวิธีที่ใช้หลังการอ่าน (after reading strategy) เมื่อได้อ่านบทอ่านแล้ว ในช่วงท้าย ครูควรสอนให้ผู้อ่านรู้จักตอบสนองต่อสิ่งที่อ่าน โดยให้ผู้อ่านกล่าวสรุปสิ่งที่ได้จากการอ่าน ว่าตนเองมีความคิด หรือมีความรู้สึกต่อสิ่งที่อ่านอย่างไร

3. สอนให้ผู้อ่านรู้จักควบคุมความเข้าใจในการอ่านของตนเอง โดยรู้ว่าจะใช้กลวิธีในการอ่านอย่างไร และเมื่อไร โดยในขั้นแรกครูอาจอธิบายให้ผู้อ่านรู้จักกลวิธีที่จะใช้ในการเชื่อมความสัมพันธ์ของรายละเอียดต่างๆ และนำรายละเอียดนั้นมาเขียนในรูปของโครงร่าง หรือจัดแบ่งตามประเภทของรายละเอียดนั้นๆ ขั้นต่อมาครูสอนให้ผู้อ่านรู้จักปรับอัตราความเร็ว ในการอ่านแบบข้ามคำ (scanning) หรือวิธีการอื่นๆ ก็ได้ และท้ายสุดจึงสอนกลวิธีที่จะช่วยให้ผู้อ่านสามารถจดจำสิ่งที่อ่านได้ดี เช่น อาจใช้เทคนิคการสร้างแผนภูมิการอ่าน (semantic mapping) มาช่วยในการแยกแยะบทอ่านที่มีเนื้อหาซับซ้อน ซึ่งจะช่วยให้เห็นความสัมพันธ์ ของหัวข้อย่อยแต่ละหัวข้อได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

สรุปได้ว่า เทคนิคและวิธีการในการพัฒนายุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่าน มีจุดประสงค์ เพื่อส่งเสริมให้ผู้อ่านรู้จักใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่าน โดยการฝึกให้ผู้อ่านเป็นผู้ที่รู้จักคิด รู้จักการเรียนรู้ด้วยตนเอง และสามารถควบคุมการอ่านของตนเอง เพื่อช่วยพัฒนาความสามารถในการอ่านของตนเองให้ดีขึ้น

4.5 ขั้นตอนการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจโดยใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้ เมตาคอกนิชัน

บราวน์ และคณะ (Brown, et al., 1982, p.2) กล่าวว่าขั้นตอนที่สำคัญการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจโดยใช้ยุทธศาสตร์เมตาคอกนิชัน คือ การใช้ทักษะในการควบคุมการอ่าน ซึ่งประกอบด้วย

1. การทำนายเกี่ยวกับสิ่งที่จะอ่าน (predicting) ผู้อ่านจะต้องคาดคะเนเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านนั้น สามารถกำหนดได้ว่า ตนเองจะอ่านสิ่งนั้นได้เข้าใจหรือไม่ บทอ่านจะยากเพียงใด
2. การวางแผนการอ่าน (planning) ผู้อ่านจะต้องวางแผนก่อนในเรื่อง ของการอ่าน และกลวิธีที่จะใช้ในการอ่าน
3. การกำกับตรวจสอบการอ่าน (monitoring) ผู้อ่านจะต้องตัดสินใจได้ว่าเข้าใจสิ่งที่อ่านหรือไม่เพียงใด สิ่งที่เคยอ่านแล้ว และความรู้ที่มีเพียงพอที่จะทำให้เข้าใจบทอ่านหรือไม่
4. การประเมินผลการอ่าน (evaluation)

แอนเดอร์สัน (Anderson, 1983, p.197) กล่าวถึงขั้นตอนการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจโดยใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้ เมตาคอกนิชัน มีขั้นตอน ดังนี้

1. การวางแผนการอ่าน เป็นกระบวนการในการแก้ไขความขัดแย้ง ซึ่งจะแสดงได้ในลักษณะเงื่อนไข (condition if clause) ในระบบการรับภาษาการวางแผนการอ่านเป็นยุทธศาสตร์ของการควบคุมและตรวจสอบการเรียนรู้ภาษาที่สำคัญยุทธศาสตร์หนึ่งในการอ่านภาษาต่างประเทศ โดยการวางแผนการอ่านจะเกี่ยวข้องกับการรับรู้ภาษา

2. การเลือกให้ความสนใจกับสิ่งที่อ่าน (selected attention) เป็นส่วนสำคัญของกระบวนการรับรู้ที่เกิดขึ้นระหว่างความเข้าใจในการอ่าน การฝึกยุทธศาสตร์ที่รวมถึงการฝึกเลือกให้ความสนใจกับคำ วลี หรือบริบทที่สำคัญ จะเป็นสิ่งที่เอื้อต่อการอ่านที่สำคัญของผู้เรียน

3. การกำกับตรวจสอบการอ่าน (monitoring) เป็นการสนองตอบต่อความคลุมเครือในความเข้าใจภาษา นั่นคือ เมื่อผู้อ่านเดาความหมายของบทอ่านแล้ว เขาจะใช้ทักษะการอ้างอิงเพื่อตรวจสอบและแก้ไขข้อผิดพลาด และยังเกี่ยวข้องกับการควบคุมการอ่าน และการวางแผนการอ่านตามโอกาส เพราะผู้อ่านจะต้องวิเคราะห์บทอ่าน เพื่อกำหนดความยากของสิ่งที่จะอ่าน และกระบวนการที่เหมาะสมที่จะใช้ในการอ่าน

อ็อกฟอร์ด (Oxford, 1990, p.163) ได้เสนอขั้นตอนในการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจโดยใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชัน ไว้ดังนี้

1. การใส่ใจกับการอ่าน จะช่วยให้ผู้อ่านได้รวบรวมความสนใจและสมาธิให้มุ่งไปยังสิ่งที่จะอ่าน กิจกรรม ทักษะหรือเนื้อหาด้านภาษา ได้แก่

1.1 การอ่านคร่าวๆ และเชื่อมโยงสิ่งที่อ่านกับสิ่งที่รู้แล้ว เป็นการอ่านเพื่อเข้าใจมโนทัศน์ หลักการ หรือเนื้อหาที่สำคัญอย่างคร่าวๆ ในกิจกรรมภาษาที่จะเรียนและเชื่อมโยงกับสิ่งที่รู้แล้ว

1.2 การให้ความสนใจเฉพาะสิ่งที่อ่าน เป็นการกำหนดว่าจะสนใจกับสิ่งที่เรียนและไม่สนใจสิ่งสอดแทรก และให้ความสนใจกับแง่มุมเฉพาะภาษาหรือรายละเอียดของสถานการณ์

2. การจัดเตรียมและวางแผนการอ่าน จะช่วยให้ผู้อ่านจัดระบบและวางแผนเพื่อให้การอ่านเป็นไปอย่างได้ผลมากที่สุด ได้แก่

2.1 การศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษา เป็นความพยายามที่จะศึกษาว่าการเรียนรู้ภาษาดำเนินไปอย่างไร โดยการอ่านตำราหรือพูดคุยกับบุคคลอื่นๆ แล้วใช้ข้อมูลนั้นเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ภาษาของตน

2.2 การจัดระบบการอ่าน เป็นความเข้าใจและการใช้เงื่อนไขที่สัมพันธ์กับการอ่านภาษาใหม่ การจัดตารางการอ่าน สิ่งแวดล้อมทางกายภาพและสมุดบันทึกการอ่านภาษา

2.3 การตั้งเป้าหมายและจุดประสงค์ในการอ่าน รวมถึงเป้าหมายระยะยาวหรือจุดประสงค์ระยะสั้น

2.4 การกำหนดวัตถุประสงค์ของงานการอ่าน เป็นการกำหนดวัตถุประสงค์ของงานการอ่านเฉพาะอย่าง เช่น การอ่านบทละครเพื่อความเพลิดเพลิน

2.5 การวางแผนสำหรับงานการอ่าน เป็นการวางแผนเกี่ยวกับองค์ประกอบด้านการอ่านภาษา และหน้าที่ที่จำเป็นสำหรับงาน หรือสถานการณ์การอ่านแต่ละครั้ง

2.6 การค้นหาโอกาสฝึกปฏิบัติ เป็นการสร้างโอกาสในการฝึกปฏิบัติ เช่น การไปชมภาพยนตร์ที่บรรยายด้วยภาษาต่างประเทศ การอ่านหนังสือพิมพ์ภาษาต่างประเทศ

3. การประเมินผลการอ่าน ได้แก่

3.1 การตรวจสอบผลการอ่านของตน เป็นการระบุข้อผิดพลาดในความเข้าใจในการอ่านภาษา เป็นการค้นหาข้อผิดพลาดที่สำคัญ และพยายามกำจัดข้อผิดพลาดนั้น

3.2 การประเมินผลการอ่านของตน เป็นการประเมินความก้าวหน้าของบุคคลในการอ่านภาษา เช่น การตรวจสอบว่าบุคคลหนึ่งอ่านหนังสือได้เร็วขึ้น และมีความเข้าใจมากกว่า 1 เดือน หรือ 6 เดือนผ่านมาหรือไม่

จากการรวบรวมแนวคิด ของนักการศึกษาดังกล่าว สรุปได้ว่าขั้นตอนที่สำคัญของการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจโดยใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้ เมตาคอกนิชัน ประกอบด้วย

1. การวางแผนการอ่าน เป็นการกำหนดวัตถุประสงค์และขั้นตอนของการอ่าน เพื่อให้ผู้อ่านจะได้ตัดสินใจก่อนว่า ต้องการเรียนรู้สิ่งใด และด้วยวิธีใดจึงจะทำให้การอ่านนั้นมีประสิทธิภาพ

2. การกำกับตรวจสอบการอ่าน เป็นการทบทวนความสนใจที่มีต่อการเรียนรู้ความเข้าใจข้อมูลและผลผลิตการอ่านและเรียนรู้ภาษาที่เกิดขึ้นขณะนั้น

3. การประเมินผลการอ่าน เป็นการตรวจสอบความเข้าใจหลังการทำกิจกรรมการอ่าน หรือเป็นการประเมินผลผลิตทางภาษาที่เกิดขึ้น ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนทราบความก้าวหน้าในการอ่านของตน

4.6 แนวการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจโดยใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชัน

นักการศึกษาหลายท่านได้เสนอแนวทางในการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจโดยใช้ยุทธศาสตร์เมตาคอกนิชัน ไว้ ดังนี้

1. แนวการสอนยุทธศาสตร์ในการวางแผนการอ่าน

แลนเกอร์ (Langer, 1981, p.152) ได้เสนอแนวทางการสอนแบบ pre reading plan or prep เป็นการสอนเพื่อตั้งความรู้เดิมมาใช้ในการอ่าน ซึ่งมีขั้นตอนการสอน ดังนี้

1.1 ระบุมโนคติหลักของบทอ่านแล้วนำเสนอต่อทั้งชั้น โดยกล่าวว่า มีความคิดอะไร อยู่ในสมอง เมื่อได้ยินคำหรือวลีว่า.....

1.2 ให้ผู้เรียนแต่ละคนเขียนคำที่เกี่ยวข้องกับหัวข้อเรื่องนั้นๆ ให้มากที่สุด แล้วนำมาเขียนรวมกันบนกระดานหน้าชั้นเรียน

1.3 ให้นักเรียนสะท้อนความคิดว่า ทำไมจึงนึกถึงคำเหล่านั้นขึ้นมา

1.4 สรุปกิจกรรมที่ทำ ผลที่ได้จากการอภิปรายเกี่ยวกับหัวข้อเรื่อง กิจกรรมนี้ก่อให้เกิดความเข้าใจใหม่ๆ เพิ่มเติมขึ้นมาจากบทอ่านหรือไม่

เฮด และ รีเดนซ์ (Head, & Redence, 1986, p.48) ได้เสนอแนะแนวการสอนแบบ anticipation guide (AG) เพื่อนำความรู้มาช่วยในการอ่าน พบว่าได้ประโยชน์มาก โดยเฉพาะกับผู้อ่านที่มักตีความผิดพลาด และมีมโนคติที่ผิดๆ เป็นเทคนิคสำหรับกิจกรรมก่อนการอ่านที่ใช้ในการสร้างการยอมรับ กายวิเศษ หรือการปรับปรุงความรู้เดิมของผู้อ่านแต่ละคน มักมีที่แตกต่างกันซึ่งมีขั้นตอนในการสอน ได้แก่

1. ระบุใจความหลักที่อยู่รวมอยู่ในบทอ่านแต่ละบท และตัดสินใจว่าอันไหนที่ท้าทายและอันไหนที่สนับสนุนความเชื่อของผู้เรียน

2. สร้างข้อความ ประมาณ 5 – 7 ข้อความ ที่ผู้เรียนสามารถแสดง ความคิดเห็นของความเชื่อหรือเจตคติ ข้อความที่ประกอบด้วยข้อมูลที่ไม่ทราบ หรือความรู้ที่ไม่เคยพบโดยทั่วไป มักจะใช้ประโยชน์ในเรื่องนี้ไม่ค่อยได้

3. นำเสนอข้อความนั้นๆ ผู้เรียน แล้วให้แสดงความคิดเห็นในทางบวกหรือทางลบ ต่อแต่ละข้อความ

4. อภิปรายคำตอบที่มีต่อแต่ละข้อความ และให้ผู้เรียนอธิบายว่าทำไมเขาถึงแสดงความคิดเห็นเช่นนั้น

5. หลังจากมีการถกเถียงในทุกแง่มุมแล้ว ให้ผู้อ่านอ่านบทอ่านซึ่งนำไปพยายามมองหาข้อความซึ่งสนับสนุน โต้แย้ง หรือปรับเปลี่ยนความคิดเห็นของเขา

6. หลังจากอ่านแล้ว เน้นให้ผู้เรียนทั้งชั้นอภิปรายในคำถามดังนี้

6.1 ข้อความชุดไหนสนับสนุนความคิดเห็นของเขา

6.2 ข้อความชุดไหนขัดแย้งกับความคิดของเขา

6.3 ทำไมถึงยังคงเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยกับผู้เรียน

6.4 อะไรจะช่วยให้เขาเปลี่ยนความคิด

7. กิจกรรมหลังการอ่านที่น่าสนใจ คือการให้ผู้เรียนโต้ตอบอีกครั้ง ต่อข้อความที่ช่วยกันเขียนแล้วอภิปรายว่า ความคิดเห็นแตกต่างจากก่อนอ่านอย่างไร และทำไมตัวอย่างหัวข้อสำหรับใช้ในกิจกรรมนี้

โอเกอร์ (Ogle, 1986, p.564) เสนอแนวการสอนแบบ K-W-L เพื่อช่วยให้ผู้เรียนได้ดึงความรู้เดิมมาช่วยในการอ่านถามคำถามด้วยตนเอง เพื่อตั้งจุดประสงค์ของการอ่านและบันทึกข้อมูลที่เป็นคำตอบของคำถามนั้น ๆ

1. ดึงความรู้เดิมมาใช้ในการอ่าน โดยให้ผู้อ่านช่วยกันระดมพลังสมองสิ่งที่เขารู้มาแล้วเกี่ยวกับเรื่องนั้นๆ ให้ทั้งชั้นช่วยกันพิจารณาแล้วเขียนแสดงความสัมพันธ์บนกระดานหน้าชั้น

2. นำแผนผังตามตัวอย่างแจกให้ผู้อ่าน

K	W	L
What we know	What we want to learn	What we learned

3. ให้ผู้อ่านอภิปรายทั้งชั้น เพื่อจำแนกความสัมพันธ์ แล้วนำข้อมูลที่ได้รับ เติมลงในส่วน K ของตาราง

4. ให้ผู้อ่านช่วยกันตั้งคำถามที่พวกเขาต้องการคำตอบเกี่ยวกับหัวข้อเรื่องนั้นๆ โดยให้ช่วยกันเขียนลงในช่อง W เมื่อเขาอ่านบทอ่านก็สามารถนำคำถามมาเขียนเพิ่มเติมได้เรื่อยๆ

5. ขณะที่ผู้อ่านอ่านให้นำข้อมูลที่ได้รับมาเขียนลงในช่อง L

6. หลังจากอ่านจบแล้วให้ผู้เรียนอภิปรายร่วมกันว่าคำตอบชุดไหนที่ไม่ได้ตอบคำถามที่ตั้งเอาไว้

2. แนวการสอนยุทธศาสตร์สำหรับสร้างความหมายขณะอ่าน

ราฟาเอล (Raphael, 1986, p. 516) ได้พัฒนายุทธศาสตร์ QARs (question – answer relationships) เป็นเทคนิคที่แสดงให้เห็นว่า สามารถส่งเสริมการอ่านเพื่อความเข้าใจและส่งเสริมกระบวนการอ่านเพื่อจับใจความสำคัญของบทอ่านได้ด้วยตนเอง โดยมีขั้นตอนการสอน ดังนี้

2.1 ครูสาธิตการถามตอบคำถาม ซึ่งมี 3 แบบ

2.1.1 แบบ right there เป็นคำถามที่มีคำตอบตอบได้โดยตรงจากบทอ่าน (textually explicit)

2.1.2 แบบ think and search เป็นคำถามที่มีคำตอบตอบได้ไม่ชัดเจนนักจากบทอ่าน (textually implicit)

2.1.3 แบบ author and you เป็นคำถามที่ต้องคิดในระดับโครงสร้างทางสติปัญญา (schema – based level)

2.2 ผู้อ่านอ่านบทอ่านที่มีคำถามและคำตอบ แต่ไม่ได้ระบุแบบของคำถามเอาไว้ให้ผู้อ่านอ่านและระบุว่าเป็นคำถามแบบใด ซึ่งอาจจะต้องฝึกกิจกรรมส่วนนี้หลายๆ ครั้ง ก่อนจะไปสอนขั้นต่อไป

2.3 เมื่อผู้อ่านเกิดความเข้าใจดีแล้ว ครูจึงให้อ่านบทอ่านที่มีคำถาม ให้ผู้อ่านหาคำตอบเอง แล้วให้ระบุแบบของคำถาม

2.4 ขั้นสุดท้าย ครูแจกบทอ่านให้ผู้อ่านอ่าน แล้วช่วยกันเขียนคำถาม ซึ่งเป็นตัวอย่าง ของคำถามแต่ละประเภท แล้วให้นักเรียนแลกเปลี่ยนซึ่งกันและกัน เพื่อการนำไปประยุกต์ใช้และให้ข้อมูลย้อนกลับ

3. แนวการสอนยุทธศาสตร์สำหรับระบุข้อมูลสำคัญ

บารรอน และ เอียร์รี่ (Barron, & Earie, 1973, p. 230) ได้เสนอแนวการสอน แบบ graphic organizer โดยการให้ผู้อ่านเขียนแผนผังของใจความหลักๆ ของแต่ละตอนของบทอ่าน เป็นตัวแทนที่แสดงถึงมโนคติและคำศัพท์ที่สำคัญที่มีความสัมพันธ์กัน มีขั้นตอน ดังนี้

3.1 ให้ผู้อ่านวิเคราะห์มโนคติและคำศัพท์สำคัญจากบทอ่าน

3.2 เรียนเรื่องคำเหล่านั้นในรูปแผนผัง ซึ่งแสดงถึงความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันของแต่ละมโนคติ

3.3 เขียนเพิ่มเติมคำหรือมโนคติลงในแผนผังที่ผู้อ่านมีความเข้าใจเพื่อที่จะเข้าใจเปรียบเทียบความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่ผู้อ่านรู้แล้วกับสิ่งที่ได้จากการอ่านบทอ่านนั้นๆ

4. แนวการสอนยุทธศาสตร์ในการกำกับตรวจสอบความเข้าใจ

พาลินสการ์ และ บราวน์ (Palinscar, & Brown , 1986, p.117) ได้เสนอแนวการสอนแบบ reciprocal teaching เป็นการสนทนาอย่างต่อเนื่องระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน เป็นการร่วมกันสร้างความหมายขึ้นจากบทอ่าน เป็นกิจกรรมที่ช่วยพัฒนาการกำกับตรวจสอบความเข้าใจ และยุทธศาสตร์ซ่อมเสริมความเข้าใจ ซึ่งมีความต่อเนื่องสัมพันธ์กัน ดังนี้

4.1 การระบุและเขียนสรุปใจความหลักของบทอ่านด้วยสำนวนของตนเอง (summarizing)

4.2 การตั้งคำถามเกี่ยวกับบทอ่าน (self questioning)

4.3 การซ่อมเสริมความเข้าใจ (clarifying) เมื่อการอ่านติดขัดและใช้ยุทธศาสตร์ซ่อมเสริมในการตีความหมายขึ้นมาอีกครั้ง

4.4 การตั้งข้อสมมติฐานขึ้นเกี่ยวกับเค้าโครงและเนื้อเรื่องของบทอ่าน
ตอนต่อไป (predicting)

5. แนวการสอนยุทธศาสตร์ในการประเมินผลการอ่าน

ฮอร์นีย์ และ แอนเดอร์สัน (Horney, & Anderson, 2000, p. 210) ได้เสนอแนวการสอนแบบ R.A.P. เพื่อช่วยให้ผู้อ่านสามารถเขียนสรุปย่อใจความโดยใช้คำพูดของตนเอง มีขั้นตอนดังนี้ คือ

5.1 R – read ให้ผู้อ่านอ่านบทอ่าน

5.2 A – ask ให้ผู้อ่านตั้งคำถามว่าอะไรคือหัวข้อเรื่องและอะไรคือใจความหลัก

5.3 P– paraphrase ให้ผู้อ่านใส่ประโยคใจความหลักและรายละเอียดเข้าด้วยกัน โดยใช้คำพูดของตนเอง

6. แนวการสอนยุทธศาสตร์บูรณาการ

ฟลัด และ แลปปี้ (Flood, & Lapp, 1990, p. 536) ได้เสนอแนวทางในการสอนอ่านแบบบูรณาการ มีขั้นตอนดังนี้

6.1 กิจกรรมก่อนการอ่าน ได้แก่

6.1.1 สืบหาข้อมูลก่อนการอ่านโดยดูชื่อเรื่อง ภาพประกอบ และลักษณะตัวพิมพ์ เพื่อทำความเข้าใจในความสัมพันธ์ของความคิดและความรู้ที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่จะอ่าน

6.1.2 สร้างพื้นความรู้โดยการกระตุ้นให้ผู้อ่านใช้ความรู้พื้นฐานที่มีอยู่ เช่น การตั้งคำถามถามตนเองเกี่ยวกับสิ่งที่รู้มาแล้ว เกี่ยวกับชื่อเรื่อง เรื่องราว คำศัพท์และโครงสร้างที่นำเสนอในหัวข้อเรื่องหรือเรื่องราวนั้นๆ

6.1.3 ตั้งจุดประสงค์ของการอ่าน โดยการถามคำถามเกี่ยวกับสิ่งที่ผู้อ่านต้องการเรียนรู้ระหว่างอ่านบทอ่านนั้น

6.2 กิจกรรมขณะอ่าน ได้แก่

6.2.1 ตรวจสอบความเข้าใจของบทอ่าน โดยการสรุปบทอ่าน โดยใช้สำนวนของตนเอง ใช้บริบทในการตีความคำศัพท์ที่ไม่เข้าใจความหมาย

6.2.2 บูรณาการมโนคติใหม่กับความรู้เดิมที่มีอยู่ ทบทวนจุดประสงค์ของการอ่านอย่างต่อเนื่อง

6.3 กิจกรรมหลังการอ่าน ได้แก่

6.3.1 สรุปใจความสำคัญในการบอกเค้าโครงของเรื่องหรือใจความสำคัญของบทอ่าน

6.3.2 ประเมินความคิดที่มีอยู่ในบทอ่านนั้นๆ

6.3.3 ประยุกต์ใช้ความคิดที่ได้รับจากบทอ่านกับสถานการณ์ที่มีลักษณะเฉพาะ ขยายความคิดให้เกิดมุมมองที่กว้างยิ่งขึ้น

จากแนวคิดของนักการศึกษาเกี่ยวกับแนวการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจโดยใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชัน ที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า กิจกรรมที่สำคัญของการใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันในการอ่าน ประกอบด้วย การคาดเดาเนื้อเรื่องที่จะได้อ่านในบทอ่านนั้นๆ การตั้งความรู้มาช่วยในการทำความเข้าใจในการอ่าน การตั้งจุดประสงค์ของการอ่าน การตั้งคำถามถามตนเองขณะอ่าน การระบุหัวข้อเรื่อง การระบุใจความหลัก การตรวจสอบความเข้าใจของตนเอง และการใช้ยุทธศาสตร์ซ่อมเสริมความเข้าใจเมื่อเกิดติดขัดในการอ่าน

5. เอกสารเกี่ยวกับแรงจูงใจ

5.1 ความหมายของแรงจูงใจ

นักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายของแรงจูงใจ ไว้ดังนี้

กุญชรี้ คำชาย (2540, หน้า 215) กล่าวว่า แรงจูงใจ หมายถึง แรงขับ (drivers) ที่พุ่งตรงไปที่เป้าหมายทั้งในลักษณะของการเข้าหาและการถอยห่าง

มุสดี พุกกะวัน (2540, หน้า 36) กล่าวว่า แรงจูงใจ หมายถึง ภาวะที่อินทรีย์ได้รับการกระตุ้นโดยมีสิ่งเร้า แรงขับหรือแรงจูงใจต่างๆ ที่ทำให้แสดงพฤติกรรมออกมาเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย

สุรพล พะยอมแย้ม (2540, หน้า 91) กล่าวว่า แรงจูงใจ หมายถึง ความปรารถนาหรือสิ่งกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่บุคคลนั้นเห็นว่ามีคุณค่าสำหรับตน โดยผ่านการเรียนรู้ของคนๆนั้น เป็นความปรารถนาที่จะบรรลุเป้าหมายที่ทำให้บุคคลนั้นหาทางที่จะทำให้แรงจูงใจได้รับการตอบสนอง เช่น เด็กชายที่ต้องการให้คนอื่นยอมรับตนเอง อาจพยายามฝึกฝนทักษะทางกีฬาจนมีความชำนาญเป็นพิเศษ

พวงเพชร วัชรอยู่ (2541, หน้า 187) กล่าวว่า แรงจูงใจ หมายถึง สิ่งใดๆที่ทำให้เกิดพฤติกรรมหรือการกระทำขึ้น

จิรภา เต็งไธรวรัตน์ (2542, หน้า 225) กล่าวว่า แรงจูงใจ (motive) มีรากศัพท์มาจากภาษาลาติน คือ movere หมายความว่า เคลื่อนที่ไป (move to) การศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจเป็นการศึกษาถึงอิทธิพลภายนอกและภายในตัวบุคคลที่สามารถจะทำบุคคลสามารถเคลื่อนไปทางใดทางหนึ่งอย่างมีทิศทางและมีพลัง

เมอร์เรย์ (Murray, 1983, p. 284) กล่าวว่า แรงจูงใจเกิดจากระดับความต้องการและความพยายามที่จะกระทำภารกิจนั้นๆ ของแต่ละคน แต่ในความหมายโดยเฉพาะ การจูงใจเป็น

กระบวนการทางจิตที่รวมถึงเหตุที่ปลุกเร้าพฤติกรรม ทิศทางของพฤติกรรมและความคงอยู่ของพฤติกรรมโดยกระทำด้วยความเต็มใจเพื่อไปสู่เป้าหมาย

มิทเชล และลาร์สัน (Mitchell, & Lason, 1987, p.154) กล่าวว่าแรงจูงใจเป็นกระบวนการเกิดพลังแก่บุคคลในการแสดงพฤติกรรมอย่างมีทิศทาง เพื่อให้เป้าหมายซึ่งแรงกระตุ้นที่ทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย เรียกว่า แรงจูงใจ (motives)

บูทซิน และคณะ (Bootzin, et al., 1991, p. 370) กล่าวว่า แรงจูงใจ หมายถึง แรงขับและแรงกระตุ้นสภาวะทางอารมณ์ หรือความปรารถนาภายในที่จะผลักดันให้บุคคลเกิดการแสดงพฤติกรรมต่างๆ เพื่อตอบสนองต่อเป้าหมายที่วางไว้

สรุปได้ว่า แรงจูงใจ คือสิ่งที่เป็แรงผลักดันให้เกิดพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งอย่าง มีจุดมุ่งหมายหรือมีทิศทาง ซึ่งอาจเกิดจากสิ่งเร้าภายในหรือสิ่งเร้าภายนอก

5.2 ประเภทของแรงจูงใจ

ปราณี รามสูต (2541, หน้า 125) แบ่งประเภทของแรงจูงใจ ไว้ดังนี้

1. ประเภทของแรงจูงใจตามแหล่งเกิด มี 3 ประเภท คือ

1.1 แรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการทางกาย เป็นแรงจูงใจที่เป็นไปเพื่อความมีชีวิตอยู่ ซึ่งจัดเป็นความจำเป็นทางธรรมชาติ ที่ต้องการขับถ่าย หายใจ เคลื่อนไหว พักผ่อนนอนหลับ และสนองความต้องการทางเพศ

1.2 แรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการทางจิตวิทยา เป็นแรงจูงใจที่มีผลในทางจิตใจ ซึ่งจัดว่าสำคัญสำหรับความเป็นมนุษย์ในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น เช่น ความรัก ความสนใจเอาใจใส่ ความอยากรู้อยากเห็น การยอมรับยกย่อง เป็นต้น

1.3 แรงจูงใจที่เกิดจากการเรียนรู้ในสังคม ซึ่งแรงจูงใจจากการเรียนรู้ในสังคมแยกได้เป็น 3 ประการย่อยๆ คือ

1.3.1 แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากการความต้องการความสำเร็จ ซึ่งอาจจะเป็นความสำเร็จด้านการเรียน การทำงาน ชีวิตครอบครัว หรือชีวิตส่วนตัวอื่นๆ

1.3.2 แรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์ เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการมีความสัมพันธ์ อันดีกับผู้อื่น มีความผูกพันต่อกัน มีเพื่อน มีญาติ มีกลุ่มสมาชิกที่เป็นพวกเดียวกัน

1.3.3 แรงจูงใจใฝ่อำนาจ เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการครอบครองและมีอิทธิพลเหนือผู้อื่น มีสถานะที่จะดูแลหรือสั่งการผู้อื่นได้

2. ประเภทของแรงจูงใจตามลักษณะสิ่งเร้า แบ่งได้ 2 ประเภท คือ

2.1 แรงจูงใจภายใน (intrinsic motives) เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากพฤติกรรมภายใน เช่น ความสนใจ ความกระหายใคร่รู้ ความคิดเห็น ความเข้าใจความรู้สึก ความตั้งใจ ค่านิยม ความต้องการทางใจ ความพอใจ ซึ่งจะผลักดันให้เกิดพฤติกรรมที่มีความคงทนถาวร บุคคลแสดงพฤติกรรมนั้นๆ โดยสม่ำเสมอ โดยเนื่องมาจากสิ่งผลักดันที่เป็นความในใจหรือพฤติกรรมภายในของตน

2.2 แรงจูงใจภายนอก (extrinsic motives) เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากสิ่งเร้าหรือสิ่งกระตุ้นนอกตัว เช่น การได้รับรางวัล การถูกลงโทษ เกียรติยศ คำชม ฯลฯ ซึ่งจะมีผลต่อพฤติกรรมชั่วคราว ไม่คงทนถาวร บุคคลมักแสดงพฤติกรรมในกรณีที่ต้องการสิ่งดังกล่าว ถ้าเมื่อใดไม่ต้องการ หรือต้องการแต่รู้ว่าถึงแม้จะทำก็ได้ บุคคลมักจะไม่แสดงหรือกระทำพฤติกรรมนั้น

อริยา คูหา (2546, หน้า 10) แบ่งประเภทของแรงจูงใจตามลักษณะของพฤติกรรมที่แสดงออก ไว้ดังนี้

1. แรงจูงใจภายใน (intrinsic motivation) หมายถึงแรงจูงใจที่เกิดจากภายในตัวบุคคลที่อยากรู้อยากกระทำ เกิดขึ้นจากความต้องการของตนเอง ไม่ใช่มาจากสิ่งเร้าภายนอก รางวัลหรือการเสริมแรงไม่มีความสำคัญใดเลย เช่น การที่เด็กชายเสริมชอบวิชาคอมพิวเตอร์ ความชอบทำให้เขาตั้งใจเรียน ขยันเอาใจใส่ ใฝ่เรียนและฝึกฝนปฏิบัติเกี่ยวกับวงจรอุปกรณ์ การใช้เครื่องคอมพิวเตอร์จนเกิดความคล่องแคล่ว เหล่านี้จะเป็นปัจจัยให้บุคคลนั้นเรียนได้ดีอย่างมีประสิทธิภาพ แรงจูงใจประเภทนี้มีค่าและความสำคัญมากกว่าแรงจูงใจภายนอก แรงจูงใจภายในได้แก่ ความอยากรู้อยากเห็น ความสนใจใฝ่รู้ การเอาใจใส่ ความสนใจ ความชอบ ความศรัทธา ความคาดหวังต่อตนเอง กำลังใจ บุคลิกภาพ ความวิตกกังวล เป้าหมาย ความต้องการส่วนตัว มโนทัศน์แห่งตน ความก้าวหน้าความสำเร็จเหล่านี้เป็นลักษณะที่มีอยู่แล้วในบุคคลทุกคน ซึ่งแต่ละคนแต่ละวัยก็จะมี ความสนใจแตกต่างกัน

วิธีสร้างแรงจูงใจภายใน ครูผู้สอนสามารถปฏิบัติได้หลายวิธี กล่าวคือโดยการจัดบทเรียนให้เหมาะสมกับผู้เรียนยอมทำให้ผู้เรียนเกิดความพอใจในบทเรียน และรู้สึกว่าการเรียนนั้นท้าทาย สนุก น่าเรียน บุคลิกภาพของครู ครูผู้สอนจะต้องปรับปรุงบุคลิกภาพของตนให้เหมาะสม ให้ผู้เรียนมีความศรัทธา มีทัศนคติที่ดีต่อครู ชอบ นิยมและประทับใจอยากเรียนกับครูอีก อันเป็นการสร้างเสริมให้บรรยากาศของห้องเรียนดีขึ้น เน้นโอกาสที่ผู้เรียนจะได้นำความรู้ไปใช้ และบอกกล่าวให้ผู้เรียนตระหนักได้ทราบถึงคุณค่าและประโยชน์ของบทเรียนที่กำลังเรียนอยู่ว่าสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันจะทำให้ผู้เรียนตั้งใจเอาใจใส่ยิ่งขึ้น เช่น การเรียนภาษาจีน ญี่ปุ่น อังกฤษ สามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการประกอบอาชีพหน้าได้

2. แรงจูงใจภายนอก (extrinsic motivation) หมายถึง แรงจูงใจหรือความปรารถนา ที่ส่งผลให้บุคคลแสดงพฤติกรรมที่มีผลมาจากสิ่งเร้าภายนอก เช่น รางวัล คำชมเชย เงินเดือน ดาว เกียรติยศชื่อเสียงมาตรฐานสังคม ความคาดหวังของผู้อื่น เป็นต้น ที่โน้มน้าวให้บุคคล มีพฤติกรรมมุ่งสู่เป้าหมายหรือมองเห็นเป้าหมายของการแสดงพฤติกรรม แรงจูงใจที่สำคัญ ประเภทนี้ได้แก่

2.1 การแข่งขันและการร่วมมือ ในระดับประถมศึกษาเป็นวัยที่ผู้เรียนชอบความ สนุกสนาน หากครูใช้เทคนิคการแข่งขันและการร่วมมือแล้วผู้เรียนจะชอบมาก เพราะเด็ก จะใช้ความพยายามแข่งขันที่จะเอาชนะ แต่ข้อเสียก็คือ เด็กเก่งจะชนะอยู่เสมอ ส่วนเด็กที่สู้เพื่อน ไม่ได้จะท้อแท้หมดกำลังใจ ไม่อยากร่วมกิจกรรมอีกต่อไป ดังนั้นครูต้องจัดกลุ่มนักเรียน ให้เหมาะสม มีจำนวนระหว่างเด็กเก่งและเด็กอ่อนคละกันไป ย่อมทำให้เกิดความช่วยเหลือกัน ภายในกลุ่มและอีกวิธีหนึ่งที่ใช้ได้ผลในเรื่องการแข่งขัน คือ ให้เด็กได้เรียนแข่งขันกับตนเอง เช่น เมื่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในภาคเรียนที่ผ่านมาได้ทำไร ในภาคเรียนต่อไปจะต้องได้ผลการเรียน ดีขึ้น วิธีการเช่นนี้จะทำให้นักเรียนมีความพยายามมากขึ้นและเพิ่มขึ้น

2.2 ความสำเร็จในการทำงาน ผู้สอนอาจใช้วิธีการจูงใจเพื่อความสำเร็จ ในการเรียนเป็นแรงจูงใจได้เช่นกัน

2.3 ความนิยมชมชอบจากผู้อื่น มาสโลว์ มีความเชื่อว่า ผู้เรียนทุกคนต้องการ ได้รับการยกย่องจากเพื่อนๆ เป็นทุนเดิมอยู่แล้วครูควรใช้ความรู้สึกนี้ให้เป็นประโยชน์ในการสร้าง แรงจูงใจในการเรียน โดยการสังเกตเด็กแต่ละคนและสังเกตธรรมชาติของเด็กแต่ละคนว่า มีความสามารถ ความเชื่อมั่น ความถนัดทางด้านใด สิ่งที่สำคัญยิ่งก็คือ เด็กที่เรียนอ่อน เด็กที่ ไม่มีความมั่นใจในตนเอง ครูต้องพยายามค้นหาจุดเด่นของเด็กเหล่านี้ ส่งเสริมเด็กให้ได้ทำ กิจกรรมตามความสามารถและความถนัด พร้อมกันนั้นก็ยกย่อง ชมเชย ให้เพื่อนๆได้เห็นใน ความสามารถของเขา ย่อมกระตุ้นให้เกิดความพยายามในการเรียนในครั้งต่อไปยิ่งขึ้น เพราะได้เกิดความภาคภูมิใจในตนเองที่มีคนเห็นคุณค่า ได้มีความสุขที่มีคนนิยมยกย่อง เห็นความสำคัญของตน

2.4 การให้รางวัลและการลงโทษ ทั้งการเสริมแรงทางบวก และการลงโทษ เป็นการให้การเสริมแรงทางลบ ทั้งสองวิธีเป็นวิธีการหนึ่งที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้เร็วขึ้น การให้การเสริมแรงสามารถพัฒนาพฤติกรรมทางสังคมของเด็กได้

จากที่กล่าวมาข้างต้นสามารถสรุปประเภทของแรงจูงใจได้ 3 ประเภท ดังนี้

1. แรงจูงใจทางสรีรวิทยา เป็นแรงจูงใจที่เกิดขึ้นเพื่อสนองความต้องการทางด้านร่างกาย เพื่อให้บุคคลมีชีวิตได้อย่างเป็นปกติสุข ได้แก่ ความต้องการอาหาร น้ำ อากาศ การพักผ่อน

2. แรงจูงใจทางจิตวิทยา เป็นแรงจูงใจที่เกิดขึ้นเพื่อสนองความต้องการทางด้านจิตใจของบุคคลนั้น มีผลทางด้านจิตใจเกิดความรู้สึกเป็นสุข ใครก็ตามที่ได้รับ การตอบสนองทางด้านจิตใจแล้วจะเป็นผู้มีสุขภาพจิตดี มองโลกในแง่ดี ชอบช่วยเหลือสังคม แรงจูงใจเหล่านี้ ได้แก่ ความรัก ความอบอุ่น ความใกล้ชิด การได้รับการเอาใจใส่ดูแล อย่างใกล้ชิด ความห่วงใยรักใคร่ เป็นต้น

3. แรงจูงใจทางสังคม เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากเรียนรู้ แรงจูงใจที่เกิดจากการมีประสบการณ์ทางสังคมที่ได้สั่งสมกันมาทั้งจากการสังเกตและการเรียนแบบ แรงจูงใจทางสังคมของแต่ละบุคคลจะมากหรือน้อย กว้างหรือแคบเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับโลกทัศน์และ วิสัยทัศน์ ของบุคคลนั้น ตลอดจนขึ้นอยู่กับลักษณะและคุณสมบัติของการอบรมเลี้ยงดู

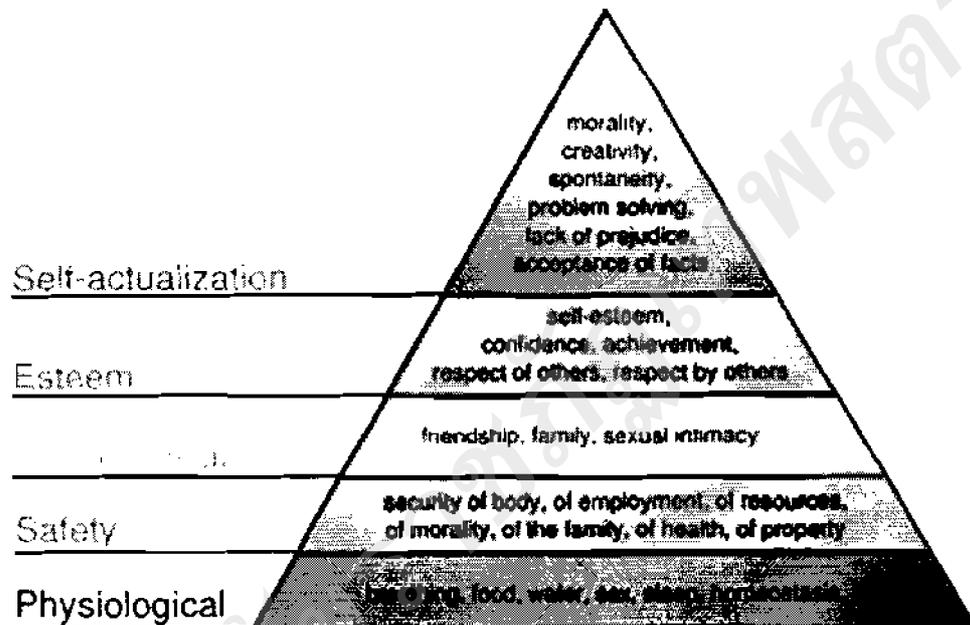
5.3 ทฤษฎีแรงจูงใจ

อริยา คูหา (2546, หน้า 61) ได้สรุปถึงทฤษฎีแรงจูงใจที่นำมาใช้ในการเรียนการสอน ที่สำคัญ ไว้ดังนี้

1. ทฤษฎีแรงจูงใจของมาสโลว์ (Maslow's hierarchy of need theory)

อับราฮัม มาสโลว์ (Abraham Maslow) เป็นนักจิตวิทยาแนวมนุษยนิยม ที่ได้ ศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจของมนุษย์ที่สำคัญๆ มาสโลว์เรียกมนุษย์ว่า “สัตว์ที่มีความต้องการ” (wanting animal) เขาได้ศึกษาเกี่ยวกับความต้องการของมนุษย์แล้วจัดลำดับความต้องการ ออกเป็นชั้นๆ ซึ่งมาสโลว์ ได้เห็นว่า ความต้องการของมนุษย์มีมากมายหลายอย่างด้วยกัน ดังนั้นเขาจึงได้จัดลำดับความต้องการออกเป็นชั้นๆนั้นจึงเริ่มจากชั้นที่ต่ำสุดไปสู่ชั้นสูงสุด โดยที่ มนุษย์จะมีความต้องการชั้นสูงๆ ได้นั้นก็ต้องได้รับการตอบสนองความต้องการในชั้นต้นเสียก่อน

มาสโลว์ เชื่อว่า มนุษย์นั้นแสดงพฤติกรรมเพื่อแสวงหาสิ่งที่บำบัดระงับความต้องการ ของตน ความต้องการจึงเป็นบ่อเกิดของแรงจูงใจ เขาเห็นว่า โดยธรรมชาตินั้นมนุษย์ล้วนเกิดมา ดีพร้อมที่จะทำดี ถ้าความต้องการขั้นพื้นฐานได้รับการตอบสนองอย่างพอเพียงเพื่อที่จะสนอง ความต้องการสู่เป้าหมายและสัมฤทธิ์ผล ส่วนในเรื่องการเรียนรู้และการแสดงพฤติกรรมอันเกิดจาก แรงผลักดันภายในตัวบุคคล ทุกคนจะมีแรงภายในที่จะไปถึงสภาพที่เรียกว่า 'self – actualization' อันหมายถึง ความสามารถที่จะประสบความสำเร็จ ความตระหนักในความสามารถของตน การยอมรับในตนเอง ลำดับขั้นแรงจูงใจของมาสโลว์ แสดงได้ดังภาพ 3



ภาพ 3 แสดงลำดับขั้นแรงจูงใจ
ที่มา : (Maslow, 1972, p.85)

จากภาพ มาสโลว์ (Maslow, 1972, p. 85) ได้อธิบายถึงลักษณะของความต้องการในแต่ละขั้นไว้ดังนี้

1.1 ความต้องการทางสรีระวิทยา (physiological need) เป็นความต้องการพื้นฐานที่สำคัญที่สุดในการดำรงชีวิต ได้แก่ อาหาร น้ำ อากาศ เครื่องนุ่งห่ม ยารักษาโรค การขับถ่าย การหายใจ ความต้องการทางเพศ ทั้งหมดนี้เป็นความต้องการที่ต้องได้รับการตอบสนองเพื่อความพึงพอใจในแต่ละเวลาแต่ละครั้ง

1.2 ความต้องการความปลอดภัย (safety and security need) เป็นความต้องการการปกป้องคุ้มครอง ความเป็นปึกแผ่น ความรู้สึกที่ปลอดภัยไม่มีสิ่งคุกคาม ไม่มี ความวิตกกังวล ความมั่นคงทางจิตใจและความปลอดภัยทางกาย ในกรณีของนักเรียนเด็กทุกคนจะต้องไปโรงเรียน และเด็กจะอยากไปโรงเรียนถ้ารู้สึกว่าห้องเรียนเป็นที่ที่ปลอดภัยมีบรรยากาศที่อบอุ่น ไม่มีการรังแก ชูเชิญทั้งจากครูและเพื่อนๆ ไม่มีการลงโทษ แต่ถ้าเด็กมีความรู้สึกว่ทั้งที่โรงเรียน และทั้งที่ห้องเรียนเป็นที่ที่ไม่มีความปลอดภัย อึดอัด ไม่มีความเป็นกันเอง วิตกกังวล มีความ เอาจัดเอาเปรียบ เด็กก็ไม่อยากไปโรงเรียน

1.3 ความต้องการความรักและเป็นเจ้าของ (belongingness and love need) หากความต้องการในขั้นแรกทั้งสองขั้นได้รับการตอบสนองด้วยดีและเพียงพอ มนุษย์ก็จะมีความต้องการต่อเนื่องสูงขึ้นไปอีกนั้น คือความต้องการยอมรับรวมทั้งการได้รับการยอมรับตัวเอง และผลงาน

1.4 ความต้องการที่จะได้รับการยกย่องและการยอมรับ (esteem need) เป็นความต้องการที่จะให้ตนเองมีค่าในสายตาของคนอื่น เชื่อมั่นในตนเอง ต้องการทำอะไรที่น่าซึ่ง ชื่อเสียง และเกียรติยศ ความสำเร็จ ความรู้ ความสามารถ ตำแหน่งในหน้าที่การงาน คนที่ยอมรับนับถือตนเอง มองเห็นคุณค่า และความสามารถของตนเองนั้น

1.5 ความต้องการที่จะเข้าใจตนเองอย่างต่อแท้ (self-actualization) หมายถึง การที่บุคคลใด ๆ ต้องการที่จะพัฒนาความสามารถของตนเองให้สูงขึ้น เป็นความต้องการบริสุทธิ์ ไม่มีสิ่งใดแอบแฝง ในขั้นนี้บุคคลต้องการที่จะใช้ศักยภาพ ความสามารถ ความสนใจ ความถนัด และความต้องการของตนเองให้เป็นประโยชน์อย่างสูงสุด พร้อมทั้งจะเปิดเผยตนเอง ส่วนใหญ่แล้ว บุคคลจะไม่อาจพัฒนาขึ้นมาถึงจุดนี้ได้ ทั้งนี้เพราะโดยธรรมชาติทุกคนล้วนต้องการที่จะให้คนรอบข้างมองเห็นศักดิ์ศรีและคุณค่าในตนเองมากกว่าที่จะยอมรับความสามารถของใคร ๆ การเปิดรับความสามารถ ยอมรับคุณค่าในคนอื่นจึงจำกัด ในขณะที่เดียวกันก็ไม่อยากให้ใครทราบถึงจุดอ่อน จุดบกพร่องของตน

แนวความคิดเพื่อนาทฤษฎีมาใช้ในการศึกษา

ทฤษฎีของมาสโลว์ เราสามารถเปรียบเทียบความต้องการของมนุษย์ได้ตั้งถน หากถนนั้นได้มีการปูทางลาดยางเรียบร้อย เด็กก็จะพร้อมที่จะก้าวต่อไปจนสุดทาง แต่ในทางตรงกันข้ามหากถนนั้นเป็นหลุมเป็นบ่อ ขรุขระ ลำบากต่อการสัญจร เด็กก็จะไม่เดิน หน้าที่ของการเป็นครูบทบาทจึงต้องรับผิดชอบช่วยเหลือชี้แนะทั้งใช้ศาสตร์และศิลป์ของความเป็นครูแนะนำ สอนสั่ง ให้ความรู้แก่เด็กในทุกวิถีทางเพื่อให้ความต้องการขั้นต่ำของเด็กได้บรรลุ ภายในห้องเรียน ก็ให้เด็กเกิดความอยากรู้อยากเห็น อยากรู้ศึกษาหาความรู้ เข้าใจสิ่งต่าง ๆ รู้สึก ผ่อนคลาย เห็นว่าห้องเรียนนั้นปลอดภัย มีการได้รับการยอมรับจากเพื่อน และรู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งของสมาชิกในห้อง ครูเปิดโอกาสให้แสดงความคิดเห็น ครูมีบทบาทในการจัดบรรยากาศที่ท้าทาย การเรียนรู้เป็นกันเอง ปราศจากการขู่เข็ญ มีการให้ความไว้วางใจ ครูเอื้อและเกื้อกูล เด็กอยู่เสมอ และดูแลทุกข์สุข ในขณะเดียวกันก็ปรับปรุงวิธีสอนของตนเอง เพื่อสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้

2. ทฤษฎีความคาดหวัง (expectancy theory)

มนุษย์ทุกคนที่เกิดมาเมื่อเติบโตขึ้น ในช่วงอายุหนึ่งที่มีความคิดความต้องการความรู้สึกเป็นของตนเอง หรือเมื่อมีวุฒิภาวะเจริญเติบโตขึ้นในทางความคิด ทุกคนต่างก็มีเป้าหมายให้กับตนเอง เพื่อต้องการให้เกิดความสำเร็จ และในการเดินทางที่จะไปสู่เป้าหมายนั้น ทุกคนก็จะต้อง มีความคาดหวังให้กับความสำเร็จนั้น เพื่อให้ความคาดหวังที่เกิดขึ้นเป็นแรงจูงใจที่จะทำให้เป้าหมายบรรลุจุดประสงค์ และในความคาดหวังนั้น อาจจะเป็นความคาดหวังให้กับตนเองหรือเป็นความคาดหวังให้กับบุคคลอื่น โดยทำการคาดหวังให้บุคคลอื่นเป็นไปตามที่ตัวต้องการ ตามเป้าหมายที่วางไว้

แนวความคิดในการนำทฤษฎีความคาดหวังมาใช้ในการศึกษา

การประยุกต์ใช้ทฤษฎีความคาดหวังมาใช้ในสภาพการเรียนการสอน ครูผู้สอนต้องเป็นผู้ที่มีความสามารถ รอบรู้และมีวิธีการเข้าถึงนักเรียน รู้ศักยภาพของนักเรียน รู้ความถนัด ความสนใจ ระดับสติปัญญา ตลอดจนธรรมชาติของความแตกต่างของนักเรียนแต่ละคน ทำให้ผู้เรียนมีความไว้วางใจ มั่นใจในตนเอง อยากเรียนรู้ ดังนั้น ทฤษฎีนี้ ครูนอกจากจะต้องมีความรู้ทางวิชาการเพื่อสอนเท่านั้น แต่ครูจะต้องเป็นผู้ช่วยนักเรียนให้ได้มีการพัฒนาทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคมและสติปัญญา ต้องให้ความอบอุ่น เพื่อที่นักเรียนจะได้เชื่อใจ ไว้วางใจ ให้ความเป็นกันเอง ให้กำลังใจ จัดบทเรียนให้เหมาะสมกับความสามารถของนักเรียน ครูจะต้องจัดเตรียมมวลสาระ ประสบการณ์ มีการวางแผนการสอนอย่างเป็นขั้นตอน โดยคำนึงถึงลักษณะนิสัยของนักเรียนและวิชาที่สอน ให้นักเรียนได้ค่อยๆ เรียนรู้ทีละน้อยจากง่ายไปหายาก เป็นการทำให้เขาเกิดความภาคภูมิใจในตนเอง

ครูย่อมมีความคาดหวังต่อลูกศิษย์ เพื่อต้องการเห็นพฤติกรรมที่ดีขึ้น หรือเห็นผลการเรียนที่ดีขึ้น เพราะทำให้ครูรู้สึกภาคภูมิใจ มีความคาดหวังที่จะเห็นศิษย์ประสบความสำเร็จ ศิษย์เรียนเก่งขึ้น สอบได้เกรดดีๆ หรือสอบเข้ามหาวิทยาลัยได้ ซึ่งเหตุการณ์ของความสำเร็จเหล่านี้ล้วนเป็นรางวัลที่มาจากความคาดหวังของครูที่มีต่อศิษย์ ครูจึงใช้ความคาดหวังมาสร้างเป็นแรงจูงใจในการสอน อาจจะมีการพยายามหาทริคต่างๆ ในการสอน เพื่อใช้เป็นตัวกระตุ้นให้ศิษย์มีความตั้งใจเรียน หรือทำให้กลายเป็นกลเม็ดในการจดจำของศิษย์ เพื่อให้ศิษย์มีแรงจูงใจในการเรียน และทำให้การเรียนนั้นประสบความสำเร็จ ครูต้องมีความเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล สามารถเปลี่ยนแปลงเทคนิคการสอนได้เหมาะสมกับความต้องการ ความชอบ ความถนัดของนักเรียนและวิชาที่เรียน

แต่ในทางกลับกันความรู้สึกขัดแย้งของทฤษฎีความคาดหวัง ก็คือ เมื่อมีความคาดหวังเกิดขึ้น ถึงแม้จะนำมาสร้างเป็นแรงจูงใจได้ ก็ย่อมก่อให้เกิดความกดดันพอสมควร เนื่องจาก

ในความคาดหวังนั้น จะต้องมีการประสบความสำเร็จเป็นรางวัลตอบแทน เพราะถึงแม้มีแรงจูงใจมุ่งสู่ความสำเร็จ ก็ต้องมีความกดดันเกิดขึ้นในความคาดหวังนั้น เช่นความคาดหวังที่เกิดขึ้นกับตนเอง ก็ยอมก่อให้เกิดแรงกดดันในการกระทำเพื่อความต้องการในการประสบความสำเร็จ ดังนั้นในความคาดหวังนี้ถ้าคนรอบข้างหรือคนอื่นมีความคาดหวังกับตัวเราไว้สูง ถึงแม้ว่าเราจะมีแรงจูงใจในการทำให้ประสบความสำเร็จจริง แต่ก็ควบคู่ไปกับความกดดัน ที่ตัวเราต้องเผชิญอยู่กับความเครียดที่จะต้องทำให้เป้าหมายบรรลุให้ได้ หากเรานำความคาดหวังมาใช้ให้ถูกต้องถูกลักษณะ ก็สามารถเป็นตัวกระตุ้นสร้างให้เกิดแรงจูงใจต่อการทำกิจกรรมต่างๆ ได้โดยไม่ก่อให้เกิดภาวะความกดดัน

สรุปได้ว่า ความคาดหวังเป็นแรงจูงใจที่มีอิทธิพลให้มนุษย์มีพฤติกรรมแตกต่างกันออกไป ถ้าบุคคลใดมีความต้องการต่อสิ่งใดอย่างรุนแรงมากๆ เขาย่อมกระตือรือร้น ขวนขวาย มุ่งหมาย และมุ่งมั่น พยายามทุกวิถีทางให้บรรลุสิ่งที่ตนต้องการตามที่ได้คาดหมายไว้ เพื่อตอบสนองความพอใจ เมื่อความต้องการนั้นได้สัมฤทธิ์ผล ความต้องการใหม่ก็จะพุ่มพักตัวขึ้นมาใหม่อีกครั้ง

5.4 หลักในการสร้างแรงจูงใจในการเรียน

อารี พันธุ์มณี (2543, หน้า 198) กล่าวว่า แรงจูงใจมีผลต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ของเด็ก ดังนั้นครูจึงควรส่งเสริมให้เด็กเกิดพฤติกรรมที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ให้มากที่สุด ซึ่งครูควรสร้างแรงจูงใจให้เกิดแก่เด็กในการเรียน ดังนี้

1. การชมเชยและการตำหนิ ทั้งการชมเชยและการตำหนิจะมีผลต่อการเรียนรู้ของเด็กด้วยกันทั้งสองอย่าง จากการศึกษานักเรียนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 3 กลุ่ม ให้ทำงานอย่างเดียวกัน เด็กกลุ่มที่ 1 จะถูกตำหนิตลอดเวลา ไม่ว่าจะทำงานได้ดีเพียงไร ก็จะถูกตำหนิอยู่เสมอ เด็กกลุ่มที่ 2 ได้รับคำชมเชยเสมอ แม้ว่าผลงานจะไม่ดีนัก เด็กกลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มที่ควบคุมเพื่อเปรียบเทียบผลการทดลอง เด็กกลุ่มนี้ไม่ถูกตำหนิและได้รับคำชมเชย ผลการทดลองปรากฏว่า ในวันแรกนั้น ผลงานของเด็กทั้งสามกลุ่มใกล้เคียงกันมาก ในวันที่สองผลงานจะดีขึ้นเหมือนๆ กันทั้งสามกลุ่ม แต่หลังจากที่ทดลองอยู่ระยะหนึ่ง ผลงานของเด็กกลุ่มที่ 1 และเด็กกลุ่มที่ 2 ดีกว่าผลงานของเด็กกลุ่มที่ 3 อย่างเห็นได้ชัด จากการพิจารณาโดยละเอียดเกี่ยวกับอิทธิพลของการชมเชยและการตำหนิ ปรากฏโดยทั่วไปแล้ว การชมเชยจะให้ผลดีกว่าตำหนิบ้างเล็กน้อย เด็กโตชอบการชมเชยมากกว่าการตำหนิ การชมเชยและการตำหนิมีผลต่อการเรียนรู้ของเด็กหญิงน้อยกว่าเด็กชาย ส่วนเด็กที่เรียนดีนั้น เมื่อถูกตำหนิจะมีความพยายามมากกว่าเมื่อได้รับคำชมเชย

2. การทดสอบบ่อยครั้ง คะแนนจากการสอบจะเป็นสิ่งที่จูงใจ มีความหมายต่อนักเรียนอย่างมาก เพราะอาจหมายถึงการเลื่อนชั้น การสำเร็จการศึกษา การได้รับ

ประกาศนียบัตร การศึกษาต่อในสถานศึกษาที่สูงขึ้น ตลอดจนการประกอบอาชีพ การทดสอบ จึงเป็นแรงจูงใจให้นักเรียนสนใจการเรียนมากขึ้น การทดสอบบ่อยครั้งจะช่วยกระตุ้นให้นักเรียน สนใจการเรียน อย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ ทำให้นักเรียนตื่นตัวในการเรียน สนใจ เอาใจใส่จริงจัง มากขึ้นและส่งผลต่อผลการเรียนของนักเรียนอีกด้วย

3. การค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง ครูควรส่งเสริมให้นักเรียนได้ศึกษาค้นคว้าด้วย ตนเอง ด้วยการเสนอแนะหรือการกำหนดหัวข้อที่ทำให้นักเรียนสนใจใคร่รู้ เพื่อให้เด็กค้นคว้า เพิ่มเติมด้วยตนเอง หัวข้อเหล่านี้อาจเป็นเรื่องราวที่น่าสนใจ น่าสงสัย ไม่น่าใจ หรืออาจเกิด ความรู้สึกขัดแย้งก็ได้ ซึ่งจะทำให้นักเรียนเกิดความสนใจจนกว่าจะสามารถค้นคว้าหาความรู้มา สนองตอบความสนใจนั้นได้ ในการกำหนดหัวข้อต้องพึงระวังอย่ายากเกินความสามารถหรือต้องใช้ เวลานานเกินไป เพราะจะทำให้นักเรียนเบื่อหน่ายและหมดความสนใจ และทำให้เกิดผลเสีย ต่อการเรียนรู้ของนักเรียนคนนั้นได้

4. วิธีการที่แปลกและใหม่ ควรนำวิธีการที่แปลกๆใหม่ๆ เพื่อสร้างความสนใจ โดยวิธีการใหม่ ซึ่งนักเรียนไม่เคยคิดและเคยประสบมาก่อน เช่น การให้นักเรียนร่วมกันวาง เค้าโครงประเมินผลการเรียนการสอน ให้นักเรียนช่วยการคิดกิจกรรมต่างๆ ซึ่งแปลกไปกว่าเดิม ทำเป็นต้น วิธีการที่แปลกใหม่จะช่วยให้เด็กเกิดความสนใจและมีแรงจูงใจในการเรียนมากขึ้น

5. ตั้งรางวัลสำหรับงานที่มอบหมาย ครูควรตั้งล่วงหน้าแก่งานที่นักเรียนทำสำเร็จ เพื่อยั่วให้นักเรียนพยายามมากยิ่งขึ้น และการให้รางวัลก่อนการเรียนรู้ก็ได้ เพื่อให้นักเรียนทราบ ถึงผลที่เกิดจากการเรียนรู้ใหม่ ครูควรพยายามให้เด็กมีโอกาสได้รับแรงเสริมกำลังอย่างทั่วถึงกัน ไม่ควรเฉพาะผู้ที่ชนะในการแข่งขันเท่านั้น แต่ให้รางวัลในการแข่งขันกับตนเองก็ได้

6. ตัวอย่างจากสิ่งที่เด็กคุ้นเคยและคาดไม่ถึง การยกตัวอย่างประกอบการสอน ควรเป็นสิ่งที่นักเรียนรู้จักคุ้นเคยแล้ว เพื่อให้เข้าใจได้ง่ายและรวดเร็วขึ้น เช่น เมื่อยกตัวอย่าง ชื่อหนังสือ ในการจัดห้องสมุด ควรเป็นชื่อหนังสือเกี่ยวกับนักกีฬาที่นักเรียนชื่นชอบยกย่อง เป็นต้น ทั้งนี้เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ได้ง่ายและรวดเร็วขึ้น

7. เชื่อมโยงบทเรียนใหม่กับสิ่งที่เคยเรียนรู้มาแล้ว การนำเอาสิ่งใหม่ไปเชื่อมโยง สัมพันธ์กับสิ่งที่เคยรู้มาก่อน จะทำให้เข้าใจได้ง่ายและชัดเจนขึ้น ซึ่งจะทำให้นักเรียนสนใจบทเรียน มากขึ้น เพราะคาดหวังไว้ว่าจะนำเอาสิ่งที่เรียนไปใช้ประโยชน์และเป็นพื้นฐานในการเรียนต่อไป

8. เกมและการเล่นละคร การสอนที่ให้เด็กได้ปฏิบัติจริงทั้งในการเล่นและ การแสดงละครทำให้เด็กเกิดความสนุกสนานเพลิดเพลิน ส่งเสริมความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและ ช่วยให้เข้าใจบทเรียนได้ดีขึ้นด้วย

9. สถานการณ์ที่ทำให้นักเรียนไม่พึงปรารถนา สถานการณ์ในชั้นเรียนอาจทำให้นักเรียนเบื่อ ไม่พอใจ ขัดแย้ง ควรหาทางลดหรือขจัด เพราะเป็นสิ่งที่ป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ของนักเรียน อาจทำให้ไม่เข้าใจบทเรียน ตอบคำถามไม่ได้ ความไม่สะดวกสบายกาย เช่น แสงสว่างไม่พอ มีเสียงรบกวน อากาศถ่ายเทไม่สะดวก มองกระดานดำไม่ชัดเจน ไม่ได้ยินเสียงครูพูด ต้องหยุดทำงานที่กำลังสนใจลงกลางคัน ถูกทดสอบในสิ่งที่ครูไม่เคยสอนหรือไม่เคยกล่าวถึงมาก่อน บทเรียนยากเกินความสามารถ ตลอดจนการจัดให้อยู่ในกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถแตกต่างจากกลุ่มเพื่อนๆ มากเกินไป

5.5 บทบาทของครูเกี่ยวกับการส่งเสริมแรงจูงใจของนักเรียน

สุรางค์ ไคว์ตระกูล (2548, หน้า 180) กล่าวถึง บทบาทของครูเกี่ยวกับการส่งเสริมแรงจูงใจของนักเรียนว่า แบ่งออกเป็น 3 อย่าง ดังนี้คือ

1. การปรับปรุงวิธีการสอนของครูโดยตรง

วิธีการที่นักจิตวิทยาการศึกษาเชื่อว่าจะเป็นการช่วยส่งเสริมแรงจูงใจของนักเรียนมีดังต่อไปนี้

1.1 ครูควรจัดห้องเรียนให้มีบรรยากาศที่ท้าทายความอยากรู้อยากเห็นของนักเรียน

1.2 บอกวัตถุประสงค์เฉพาะของบทเรียนให้นักเรียนทราบ

1.3 พยายามให้งานแก่นักเรียนตามความสามารถและให้โอกาสแก่นักเรียนทุกคนมีประสบการณ์เกี่ยวกับความสำเร็จในการเรียนรู้

1.4 พยายามให้ข้อมูลย้อนกลับแก่นักเรียน และให้นักเรียนใช้ข้อมูลป้อนกลับช่วยปรับปรุงการทำงานให้ดีขึ้น

1.5 พยายามพบนักเรียนเป็นรายบุคคลเพื่อช่วยนักเรียนคิดวิเคราะห์ความสำเร็จสาเหตุความสำเร็จหรือไม่สำเร็จในการเรียนของนักเรียน

1.6 ใช้หลักการในการอบรมแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ช่วยนักเรียน

1.7 บรรยากาศของห้องเรียนต้องปราศจากการขู่เข็ญ หรือเป็นบรรยากาศที่นักเรียนให้ความไว้วางใจครูว่าเป็นผู้ที่คอยเอื้อการเรียนรู้นักเรียนอยู่เสมอ

1.8 ใช้หลักการสอนของนักจิตวิทยามนุษยนิยม มาสโลว์ ที่กล่าวว่า “ นักเรียนจะเรียนรู้ก็ต่อเมื่อความต้องการพื้นฐานที่จะต้องซ่อม สมปรารถนา ”

1.9 ครูจะต้องเป็นผู้ที่เป็นแบบในการแสดงความกระตือรือร้นในเวลาที่สอน

2. การทำงานร่วมกับนักเรียนเพื่อส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียน

จากการศึกษาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ พบว่าลักษณะหนึ่งของผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง คือ ความรับผิดชอบในงานที่ตนทำ นักเรียนส่วนมากต้องการความช่วยเหลือจากครูในการสนับสนุนให้รับผิดชอบในงานที่ตนทำ ชี้แจงให้นักเรียนเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคลเกี่ยวกับการตั้งมาตรฐานความเป็นเลิศให้ใกล้เคียงกับระดับความสามารถของตน นักเรียนบางคนอาจจะตั้งมาตรฐานความเป็นเลิศในการทำคะแนนสูงสุด บางคนตั้งมาตรฐานความเป็นเลิศให้ได้คะแนนสูงกว่าปานกลาง

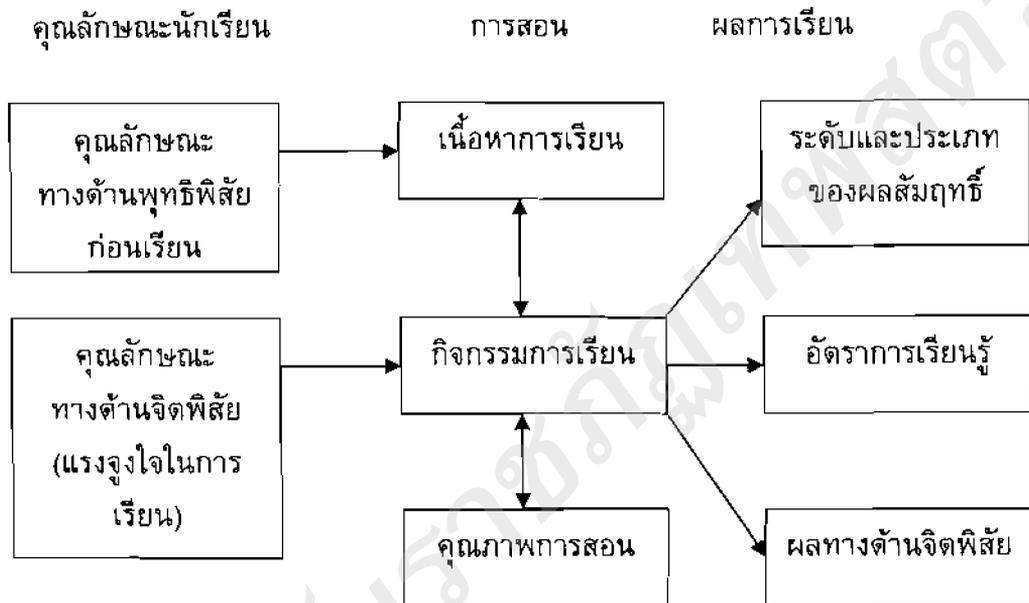
3. การทำงานร่วมกับผู้ปกครองเพื่อส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียนรู้ของนักเรียน

จากการศึกษาความสัมพันธ์ในการเรียนรู้ของนักเรียนโดยมหาวิทยาลัยจอห์น ฮอปคินส์ พบว่าผู้ปกครองมีบทบาทสำคัญมาก ผู้ปกครองที่เอาใจใส่ในการทำการบ้านของนักเรียนและสนับสนุนกิจกรรมต่าง ๆ ของนักเรียนในโรงเรียน ฉะนั้นการทำงานร่วมกับผู้ปกครอง เพื่อส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียนรู้จึงสำคัญมาก

สรุปได้ว่า แรงจูงใจในการเรียนรู้เป็นสิ่งที่นักเรียนจะต้องมีเพื่อจะประสบความสำเร็จในการเรียน แม้ว่าตัวนักเรียนเป็นผู้ที่มีความรับผิดชอบโดยตรง แต่ครูและผู้ปกครองก็มีบทบาทสำคัญในการช่วยส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียนรู้ของนักเรียน ดังนั้นการร่วมมือระหว่างครู นักเรียน และผู้ปกครองจึงเป็นสิ่งสำคัญมาก

5.6 แรงจูงใจกับการเรียนภาษาต่างประเทศ

ตามทฤษฎีการเรียนรู้ของบลูม (Bloom, 1979, p.53) กล่าวว่าความสามารถทางด้านพุทธิปัญญา (cognitive) คือ ความรู้ที่จำเป็นก่อนการเรียน คุณลักษณะด้านจิตพิสัย คือ แรงจูงใจในการเรียน คุณภาพด้านการสอนจะเป็นตัวกำหนดผลการเรียน ได้แก่ ระดับและประเภทของผลสัมฤทธิ์ อัตราการเรียนรู้ และผลทางด้านจิตพิสัย ซึ่งแสดงความสัมพันธ์ของคุณลักษณะนักเรียน การสอน และผลการเรียนได้ดังภาพ 4



ภาพ 4 แสดงความสัมพันธ์ของคุณลักษณะนักเรียน การสอน และผลการเรียน

ที่มา : (บุญชม ศรีสะอาด, 2528, หน้า 45)

เนลสัน และ จาโคโบวิทส์ (Nelson, & Jacobovits, 1970, p.102) กล่าวว่า แรงจูงใจเป็นองค์ประกอบพื้นฐานที่สำคัญในการเรียนภาษาเพราะจากการวิเคราะห์องค์ประกอบในการเรียนภาษาต่างประเทศของผู้เรียบพบว่า มีองค์ประกอบสำคัญ 4 ประการ คือ ความถนัด สติปัญญา ความมานะพยายามหรือแรงจูงใจในการเรียน และองค์ประกอบอื่นๆ ซึ่งสรุปออกมาเป็นร้อยละได้ดังนี้

- | | |
|--|-----------|
| 1. ความถนัดในการเรียนภาษาต่างประเทศ (aptitude) | ร้อยละ 33 |
| 2. สติปัญญา (intelligence) | ร้อยละ 20 |
| 3. ความเข้มข้นของความมานะพยายามหรือแรงจูงใจ (perseverance of motivation) | ร้อยละ 33 |
| 4. องค์ประกอบอื่นๆ | ร้อยละ 14 |

นอกจากนี้ในการเรียนภาษาต่างประเทศนั้น สามารถแบ่งประเภทของแรงจูงใจตามความต้องการในการเรียน ได้ดังนี้

1. instrumental motivation หมายถึง แรงจูงใจของนักเรียนที่ต้องการเรียนภาษาต่างประเทศเพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการประกอบอาชีพ

2. integrative motivation หมายถึง แรงจูงใจของนักเรียนที่ต้องการเรียนภาษาต่างประเทศเพื่อให้เข้าถึงวัฒนธรรมและต้องการเป็นที่ยอมรับของบุคคลในวัฒนธรรมของประเทศที่ใช้ภาษานั้นๆ

6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

6.1 งานวิจัยในประเทศ

ธิดารัตน์ สมานพันธ์ (2540, บทคัดย่อ) ได้เปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่ได้รับการสอนโดยวิธีสอนที่ใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันกับวิธีสอนตามคู่มือครู ผลการวิจัย พบว่า 1) นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันและการสอนตามคู่มือครู มีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05 2) นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอกนิชันและการสอนตามคู่มือครู มีความเข้าใจ ในการอ่านภาษาอังกฤษหลังการทดลองสูงกว่าก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สมจิตร ทรัพย์อัประไมย (2540, บทคัดย่อ) ได้ศึกษาผลของการใช้รูปแบบเพื่อพัฒนาเมตาคอกนิชันที่มีต่อเมตาคอกนิชันและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวนกลุ่มละ 23 คน กลุ่มทดลองฝึกด้วยรูปแบบเพื่อพัฒนาเมตาคอกนิชันในการอ่านและทำแบบฝึกหัดหลังอ่าน เมื่อทำแบบฝึกหัดแล้วมีการทบทวนความตระหนักในกลวิธีและให้ข้อมูลป้อนกลับ กลุ่มควบคุม อ่านตามปกติและทำแบบฝึกหัด รวบรวมข้อมูลด้วยมาตรวัดเมตาคอกนิชัน การสัมภาษณ์ การคิดออกเสียง การสังเกต และการทดสอบ จากการวิจัยพบว่า คะแนนเมตาคอกนิชันจากการอ่านตำราและจากการแก้ปัญหาโจทย์คณิตศาสตร์ของกลุ่มควบคุมสูงกว่า ทั้งระยะทดสอบและระยะติดตามผล กลุ่มทดลองสามารถทำนายผลสำเร็จในงาน และทำนายความมั่นใจในคำตอบสูงกว่ากลุ่มควบคุม คะแนนผลสัมฤทธิ์ในการอ่านไม่ต่างกัน ทั้งระยะทดลองและระยะติดตามผล และคะแนนผลสัมฤทธิ์ในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุม

สุเทียบ ละอองทอง (2545, บทคัดย่อ) ได้ศึกษาการพัฒนาารูปแบบการสอนภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจโดยใช้ยุทธศาสตร์เมตาคอกนิชัน สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาด้านการใช้ยุทธศาสตร์เมตาคอกนิชันและด้านความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษสูงกว่าเกณฑ์มาตรฐานที่ตั้งไว้ คือ 1) มีคะแนนเฉลี่ยด้านการใช้ ยุทธศาสตร์เมตาคอกนิชันและด้านความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษระหว่างสอนและหลังสอนอย่างน้อยร้อยละ 60 ของคะแนนเต็ม 2) มีคะแนนเฉลี่ยด้านการใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้

เมตาคอกนิกซ์และด้านความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษหลังสอนสูงกว่าก่อนสอนอย่างน้อยร้อยละ 15 ของคะแนนเต็ม และ 3) มีคะแนนเฉลี่ยด้านการใช้ยุทธศาสตร์เมตาคอกนิกซ์และด้านความเข้าใจในการอ่านหลังสอนสูงกว่าก่อนสอนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อวยพร เรืองศรี (2545, บทคัดย่อ) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเมตาคอกนิกซ์กับการคิดอย่างมีวิจารณญาณ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 เก็บข้อมูลด้วยการให้สิ่งเร้าก่อนแล้วสัมภาษณ์ จากการวิจัยพบว่า เมตาคอกนิกซ์ทั้งด้านความตระหนักรู้ด้านยุทธศาสตร์ทางความคิด ด้านการวางแผน และด้านการตรวจสอบตนเอง มีสหสัมพันธ์พหุคูณกับการคิดอย่างมีวิจารณญาณทุกด้านคือ นิยามปัญหา การรวบรวมข้อมูล การจัดระบบข้อมูล การตั้งสมมติฐาน การประเมินการสรุปอ้างอิง และเมตาคอกนิกซ์แต่ละด้านส่งผลทางบวกต่อการคิดอย่างมีวิจารณญาณ โดยด้านการตรวจสอบตนเองส่งผลมากที่สุด และด้านยุทธศาสตร์วิธีการคิด ด้านการตระหนักรู้ และด้านการวางแผนส่งผลน้อยกว่าตามลำดับ

จินดา ยัญทิพย์ (2547, บทคัดย่อ) ได้ศึกษาการพัฒนากระบวนการบูรณาการทักษะการคิดในการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจแก่นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ตามทฤษฎีโครงสร้างความรู้และเมตาคอกนิกซ์ ผลการวิจัยพบว่า 1) นักเรียนที่เรียนโดยใช้กระบวนการบูรณาการทักษะการคิดในการสอนภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจหลังการทดลองสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยใช้การสอนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2) นักเรียนที่เรียนโดยใช้กระบวนการบูรณาการทักษะการคิดในการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจมีค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการสรุปย่อความหลังการทดลองสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยใช้การสอนแบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อรนุช เอกพงษ์เผ่า (2551, บทคัดย่อ) ได้ศึกษาการยุทธวิธีอภิปัญญาในการอ่านงานเขียนภาษาอังกฤษทางวิชาการของนิสิตไทย ผลการวิจัยพบว่า นิสิตมีความตระหนักรู้และมีความสามารถในการใช้ยุทธวิธีอภิปัญญาในกระบวนการอ่าน เช่น การอ่านเนื้อหาคร่าวๆ การมุ่งความสนใจที่เนื้อหาหลัก และการมุ่งความสนใจที่สำคัญ เพื่อวางแผน ควบคุมและแก้ปัญหาในกระบวนการอ่านและผลการวิจัยยังพบอีกว่าในการอ่านงานเขียนภาษาอังกฤษ นิสิตที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษในระดับสูงใช้ยุทธวิธีทางอภิปัญญาในการอ่านมากกว่านิสิตที่มีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษระดับต่ำ

6.2 งานวิจัยต่างประเทศ

สจิวต์ และเท (Stewart & Tei , 1998, abstract) ได้ทำการศึกษา การประยุกต์ใช้ยุทธศาสตร์เมตาคอกนิกซ์ในการอ่านบทอ่าน พบว่า ผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพควรรู้ว่าตนเอง

เกิดการเรียนรู้อยู่ในระดับใดและตนเองใช้ยุทธศาสตร์ประสบความสำเร็จมากน้อยแค่ไหน เพื่อที่จะอ่านเพิ่มเติมหรือหาความรู้จากแหล่งอื่นๆ เมื่อเกิดความเข้าใจผิดเกี่ยวกับมโนคติได้มโนคติหนึ่ง

เอล-ฮินดี (El-Hindi, 1999, abstract) ได้ทำการศึกษาเพื่อตรวจสอบว่า เมตาคอกนิชันและการให้แรงกระตุ้นมีความสัมพันธ์กันอย่างไรกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาที่มุ่งพัฒนาทักษะการอ่านและการเขียน โดยทำการสอนวิธีสอนแบบตรง เป็นเวลา 6 สัปดาห์ เพื่อพัฒนาทักษะการใช้ยุทธศาสตร์เมตาคอกนิชัน ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มตัวอย่างมีความรู้ในการใช้ยุทธศาสตร์เมตาคอกนิชันในการอ่านสูงขึ้น คะแนนการอ่านและการเขียนสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ จากผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่านักศึกษาสามารถมีพัฒนาการด้านยุทธศาสตร์เมตาคอกนิชันสูงขึ้นจากการได้รับการฝึกอบรม

ลิตเทิล (Little, 1999, abstract) ได้ทำการวิจัยเรื่องการสำรวจความตระหนักในเมตาคอกนิชันและผลการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 3 กลุ่ม มีการเก็บข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพทั้งก่อนเรียนและหลังเรียน โดยสองกลุ่มแรกมีการสอนที่มุ่งผลทางด้านความตระหนักในเมตาคอกนิชันและการอ่าน กลุ่มที่สาม เรียนจากการสอนตามปกติ เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้ข้อสอบถามมาตรฐานในรายวิชาการอ่าน เพื่อความเข้าใจแบบรายงานตนเองเกี่ยวกับความตระหนักในเมตาคอกนิชัน และแบบสัมภาษณ์ ผลการวิจัยพบว่าสองกลุ่มแรกมีคะแนนเพิ่มขึ้นทั้งคะแนนด้านความตระหนักในเมตาคอกนิชันและด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจในกลุ่มที่สามไม่พบความเปลี่ยนแปลงในทักษะดังกล่าวการค้นพบที่สำคัญจากการศึกษาครั้งนี้ คือ นักศึกษาชั้นปีที่ 1 สามารถได้รับประโยชน์จากการสอน โดยใช้ยุทธศาสตร์เมตาคอกนิชันเพื่อความเข้าใจในการอ่าน

เฟอร์กูสัน (Ferguson, 2001, abstract) ศึกษาผลของการสอนโดยใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้อ่านเมตาคอกนิชันแก่นักเรียนเกรด 6 ในวิชาการอ่านเพื่อความเข้าใจ กับกลุ่มทดลองจำนวน 20 คน ที่เรียนรายวิชาสังคมศึกษา ได้รับการสอนจุดมุ่งหมาย คุณค่า รวมทั้งเทคนิคในการกำกับตรวจสอบตนเองในการใช้ยุทธศาสตร์การสรุปความเพื่อช่วยในการดึงข้อความที่สำคัญจากแบบเรียนสังคมศึกษา ส่วนกลุ่มควบคุมจำนวน 21 คน ได้รับการสอนการเขียนสรุปความในฐานะเป็นยุทธศาสตร์ทางสติปัญญา โดยไม่ได้รับการสอนยุทธศาสตร์เมตาคอกนิชันด้านคุณค่า จุดประสงค์ และการกำกับตรวจสอบตนเอง ทั้งสองกลุ่มไม่มีความแตกต่างของผลการสอบก่อนเรียน แต่หลังการเรียน 10 สัปดาห์ ผลของการสอบหลังเรียนมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ จากผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่าการสอนยุทธศาสตร์เมตาคอกนิชันโดยการเพิ่มเติมเนื้อหา ด้านคุณค่า จุดประสงค์ และการกำกับตรวจสอบตนเองเกี่ยวกับการเขียนสรุปความ มีผลต่อความเข้าใจในการอ่านมากกว่าการสอนเขียนสรุปความเพียงอย่างเดียว

อัล ซาเย (Al-Shaye, 2002, abstract) ได้ศึกษาผลการใช้ยุทธศาสตร์เมตาดอกนิตันในการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจและยุทธศาสตร์เพื่อความเข้าใจของนักเรียนชายเกรด 11 ในโรงเรียนมัธยมศึกษาของคูเวต ในการเรียนภาษาอาหรับ ผลการวิจัยพบว่า ยุทธศาสตร์เมตาดอกนิตันมีผลทางบวกในการอ่านเพื่อความเข้าใจมากกว่าวิธีการสอนแบบเดิม กลุ่มนักเรียนที่เรียนโดยใช้ยุทธศาสตร์เมตาดอกนิตันมีคะแนนสูงกว่ากลุ่มนักเรียนที่เรียนโดยใช้การสอนแบบเดิม

วูแมนแพท แมนฟรด (Wu Man-fat, 2008, abstract) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ของการใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้ภาษาเมตาดอกนิตันและแรงจูงใจในการเรียนภาษา กับนักเรียนที่พูดภาษาจีนระดับอาชีวศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองในฮ่องกง ผลการวิจัยพบว่าการใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาดอกนิตันมีความสัมพันธ์ทางบวกต่อแรงจูงใจในการเรียนภาษาของนักเรียน