

ความเป็นมาของปัญหาและปัญหา

การอ่านมีความสำคัญต่อมนุษย์อย่างมาก ในชีวิตประจำวันของคนเราจะต้องมีการอ่านเข้ามาเกี่ยวข้องอยู่เสมอ เช่น อ่านหนังสือพิมพ์ อ่านฉลากยา อ่านประกาศ สารคดี เป็นต้น จะเห็นว่ากิจกรรมแทบทุกอย่างต้องอาศัยการอ่านเป็นรากฐานเบื้องต้นแทบทั้งสิ้น ผู้ที่อ่านหนังสือได้ดีก็มีประสิทธิภาพย่อมได้เปรียบและมีชีวิตที่ก้าวหน้าได้อย่างรวดเร็ว (สิทธิโชค วรานุสันติกุล 2514 : 1) แม้ในการประกอบอาชีพ การอ่านก็มีความสำคัญอย่างมากไม่ว่าจะเป็นแพทย์ นักกฎหมาย พ่อค้า นักธุรกิจ ครู ตลอดจนบุคคลในอาชีพอื่น ๆ ก็จะไม่สามารถปฏิบัติงานของตนเองให้ก้าวหน้าได้ ถ้าหากว่าอ่านหนังสือไม่ออก แพทย์จำเป็นต้องอ่านหนังสือและวารสารเพื่อติดตามความก้าวหน้าทางวิชาการ นักกฎหมายต้องอ่านกฎหมายและตัวอย่างคำพิพากษาต่าง ๆ สำหรับครู การอ่านยังมีความจำเป็นเพราะจะต้องติดตามข่าวสารใหม่ ๆ อยู่เสมอ เพื่อเพิ่มพูนความรู้ให้แก่ตนเองและนักเรียน แม้แต่การเป็นพลเมืองดีของสังคมก็ต้องอาศัยการอ่าน ซึ่งดีกว่าการฟังวิทยุหรือดูโทรทัศน์ เพราะถ้าไม่เข้าใจคำอธิบายก็มีโอกาสอ่านซ้ำได้ นอกจากนี้การอ่านยังมีความสำคัญต่อการเรียนของนักเรียนเป็นอย่างมากเพราะกิจกรรมต่าง ๆ ในโรงเรียนต้องอาศัยการอ่านเป็นส่วนใหญ่ คือประมาณร้อยละ 80-90 นักเรียนที่มีทักษะทางการอ่านมากก็จะได้รับความรู้มาก แต่ถ้านักเรียนขาดทักษะในการอ่านคืออ่านได้ช้า ขาดความเข้าใจและไม่สามารถจดจำเรื่องที่อ่านได้ ก็จะทำให้การเรียนวิชาต่าง ๆ ไม่ได้ผล เกิดความเบื่อหน่าย วิตกกังวลหรือเกิดความห่อถอยไม่อยากเรียนต่อไป (Stern and Gould 1965 : 12-13) ดังนั้นการอ่านจึงมีความสำคัญในฐานะที่เป็นเครื่องมือพื้นฐานสำหรับนักเรียนที่จะใช้ในการเรียนรู้เรื่องต่าง ๆ รอบตัว จึงกล่าวได้ว่าการอ่านเป็นสิ่งที่มีความสำคัญอย่างยิ่ง

แม้ว่าการอ่านจะมีความสำคัญดังกล่าวแล้ว แต่ผลจากการศึกษาสภาพการรู้หนังสือของนักเรียนที่จบชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ในประเทศไทยปรากฏว่า นักเรียนที่จบชั้นประถมศึกษาปีที่ 4

ไปแล้ว ร้อยละ 67 มีความรู้ความสามารถในการอ่าน เขียน และทำเลขในระดับที่จะนำไปใช้ใน
 ชีวิตประจำวันได้ แต่ในจำนวนวิชาเหล่านั้น วิชาที่นักเรียนทำคะแนนได้น้อยที่สุดคือ อ่านเอาเรื่อง
 (กองการประถมศึกษา 2523 : 2) ซึ่งรายงานนี้สอดคล้องกับรายงานการวิจัยประสิทธิภาพ
 การประถมศึกษาเกี่ยวกับจุดอ่อนด้านทักษะเบื้องต้นทางการเรียนของนักเรียนประถมศึกษา
 (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ 2519 : 2) ที่พบว่า ในด้านการอ่านเอา
 เรื่อง นักเรียนส่วนมากอ่านข้อความที่กำหนดให้แล้วยังไม่เข้าใจหรือยังจับใจความไม่ได้ และผล
 จากรายงานการประเมินความก้าวหน้าคุณภาพนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ระดับประเทศ
 ปีการศึกษา 2528 ก็พบว่า สมรรถภาพการอ่านในใจของนักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยต่ำสุด คือ 4.7
 คะแนน เมื่อคิดคะแนนเต็มเทียบ 10 คะแนน และมีนักเรียนได้คะแนนเป็นที่น่าพอใจเพียงร้อยละ
 46 (ร้อยละของคะแนนที่น่าพอใจคือร้อยละ 50) (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ
 2529 : 193) ส่วนผลจากรายงานการประเมินความก้าวหน้าคุณภาพนักเรียนชั้นประถม
 ศึกษปีที่ 6 ระดับประเทศ ปีการศึกษา 2529 แม้จะพบว่า คะแนนในทุกรายสมรรถภาพได้แก่
 ความรู้ความเข้าใจหลักเกณฑ์ทางภาษา ความสามารถในการฟัง การอ่านในใจ การอ่านออกเสียง
 การเขียนและการพูด มีคะแนนเฉลี่ยและร้อยละของนักเรียนที่น่าพอใจผ่านเกณฑ์ คือ มีคะแนนเฉลี่ย
 ระหว่าง 5-7 คะแนน เมื่อคิดคะแนนเต็มเทียบ 10 คะแนน และจำนวนนักเรียนที่ได้คะแนนเป็นที่
 น่าพอใจร้อยละ 70-90 ก็ตาม แต่เมื่อพิจารณาผลการประเมินระดับจังหวัดแล้วพบว่า สมรรถภาพ
 เกี่ยวกับความรู้ความเข้าใจในหลักเกณฑ์ทางภาษามีผลการประเมินต่ำสุดเมื่อเทียบกับสมรรถภาพ
 อื่น ๆ คือ มีคะแนนเฉลี่ย 4.14 คะแนน เมื่อคิดคะแนนเต็มเทียบ 10 คะแนน และร้อยละของ
 นักเรียนที่มีผลน่าพอใจต่ำสุดในสมรรถภาพเกี่ยวกับการอ่านในใจคือ ไม่ถึงเกณฑ์ที่น่าพอใจร้อยละ
 38 (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ 2530 : 235) โดยเฉพาะในจังหวัด
 บัตตานีพบว่า นักเรียนได้คะแนนเป็นที่น่าพอใจในสมรรถภาพความรู้ความเข้าใจในหลักเกณฑ์ทาง
 ภาษาและการอ่านในใจต่ำสุดคือ ร้อยละ 21.88 และ 22.34 (สำนักงานการประถมศึกษา
 จังหวัดบัตตานี 2529 : 23) การที่จังหวัดบัตตานีมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยต่ำเช่นนี้
 สาเหตุหนึ่งอาจเป็นเพราะนักเรียนส่วนใหญ่ของจังหวัดบัตตานี คือร้อยละ 83.38 ใช้ภาษามลายู
 ถิ่นในชีวิตประจำวัน (สำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดบัตตานี 2529 : 1-3) จึงทำให้มีโอกา

ที่จะใช้ภาษาไทยน้อยและขาดทักษะในด้านการฟัง พูด อ่าน เขียน (บำรุง สุขพรรณ 2518 : 18) ซึ่งถ้าพิจารณาในด้านการศึกษแล้วนับว่าเป็นสาเหตุหนึ่งที่จะก่อให้เกิดปัญหาในด้านการสื่อสารภาษาเพราะนักเรียนเหล่านี้ใช้ภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่ง ความเคยชินกับภาษาที่หนึ่งทำให้เกิดปัญหาเมื่อไปเรียนภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาที่สอง เนื่องจากนักเรียนอาจนำเอาระบบทางภาษามลายูไปใช้ในภาษาไทย ทำให้การเรียนภาษาไทยเป็นไปอย่างลำบาก และปัญหาในการเรียนการสอนภาษาไทยนี้อาจส่งผลไปถึงการเรียนวิชาอื่น ๆ ด้วย (วีระวัชร สารานุกรม 2515 : 2) อีกสาเหตุหนึ่งอาจเกิดจากการฝึกทักษะการอ่านในโรงเรียน กล่าวคือ ครูมักจะฝึกทักษะการอ่านโดยให้อ่านออกเสียงเป็นหลัก ไม่เน้นการสรุปจับมโนทัศน์ (Concept) ของเนื้อหา ดังนั้นนักเรียนจึงสนใจฝึกอ่านให้ดังและถูกต้องมากกว่าการฝึกให้เข้าใจความหมายและตีความหมายของเรื่องที่อ่าน (บุญเลิศ บุญเรือง 2525 : 48) อันเป็นผลให้นักเรียนส่วนมากอ่านข้อความที่กำหนดให้แล้วไม่เข้าใจหรือจับใจความไม่ได้ นับเป็นปัญหาในระดับประถมศึกษาทุกระดับชั้น แม้แต่นักเรียนในระดับประถมศึกษาตอนปลาย ผู้ที่สามารถอ่านหนังสือแล้วเข้าใจเรื่องราวได้ดีมีเพียงร้อยละ 22.80 ซึ่งหมายความว่านักเรียนส่วนใหญ่อ่านแล้วไม่เข้าใจเรื่องราวได้ดีเท่าที่ควร (วงเดือน วรณไชย 2520 : 179) จึงทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาเกี่ยวกับการฝึกทักษะการอ่านของนักเรียนที่พูดภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่งในจังหวัดปัตตานี โดยเลือกศึกษากับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 เนื่องจากการฝึกทักษะการอ่านเพื่อหาความรู้จะต้องสอนเน้นให้มากในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5-6 เพราะนักเรียนจะสามารถนำทักษะนี้ไปใช้ในการศึกษาคือ เพื่อพัฒนาอาชีพและความเป็นอยู่ของตนเองและสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพตลอดชีวิต (กระทรวงศึกษาธิการ 2524 : 28)

การฝึกทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ กระทำได้หลายวิธี เช่น การใช้แบบฝึกหัด การใช้หนังสือคู่มือ การใช้วัสดุประกอบการสอนอย่างอื่น (วันเพ็ญ สุภิกิตย์ 2528 : 4,20) แต่วิธีที่มีประสิทธิภาพวิธีหนึ่ง คือ การฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านแล้วเขียนลำดับเรื่องราว วรณไชย (2527 : 1) ได้กล่าวถึงการฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีเขียนลำดับเรื่องราวไว้ว่า การเขียนลำดับเรื่องราวจะช่วยให้นักเรียนมีความสามารถในการแปลความ ตีความ และขยายความโดยใช้ภาษาของตนเอง เพราะการที่นักเรียนจะเขียนลำดับเรื่องราวได้นั้น นักเรียนจะต้องมีความสามารถในการอ่านทำความเข้าใจ จับใจความสำคัญและเห็นความสัมพันธ์ของส่วนต่าง ๆ

ในข้อความหรือเรื่องนั้น ๆ อย่างดีแล้ว ยังจะต้องมีความสามารถในการใช้ภาษาด้วย จึงจะช่วยให้เขียนลำดับเรื่องราวได้ดี โดยรู้จักเลือกคำและประโยคได้ถูกต้องเหมาะสม จึงจะรักษาความหมายเดิมในสำนวนใหม่ซึ่งเป็นภาษาของนักเรียนเองได้ ข้อกล่าวนี้สอดคล้องกับความคิดเห็นของปรียดา จันทรโรจน์ (2522 : 17) ที่ว่า การฝึกทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจนั้น ทำได้โดยให้นักเรียนบอกลำดับเหตุการณ์ของเรื่องราวที่อ่านตามที่เกิดขึ้น เพราะในการเขียนลำดับเรื่องราว นั้น เมื่อนักเรียนอ่านเรื่องจบแล้ว นักเรียนจะต้องคิดทบทวนเหตุการณ์ต่าง ๆ ของเรื่องที่ได้อ่านมาเสียก่อน แล้วจึงนำเหตุการณ์ในเรื่องมาเรียบเรียงให้เป็นเรื่องราวได้ ลักษณะเช่นนี้แสดงว่านักเรียนเข้าใจเรื่องที่ได้อ่านแล้วเป็นอย่างดี และสอดคล้องกับความคิดเห็นของเวนไรท์ (Wainwright 1972 : 36) ที่ว่า การที่นักเรียนจะมีความเข้าใจสิ่งที่อ่าน นักเรียนจะต้องสามารถสรุปเรื่องราวต่าง ๆ และเรียงลำดับเรื่องราวที่อ่านได้

กล่าวโดยสรุปคือ การเขียนลำดับเรื่องราวทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้น ทั้งนี้เพราะ

1. การเขียนลำดับเรื่องราวจะทำให้นักเรียนอ่านโดยต้องมีการแปลความ ตีความ และขยายความเรื่องราวที่อ่าน จึงจะทำให้เขียนลำดับเรื่องราวโดยใช้ภาษาของตนเองได้
2. ในการเขียนลำดับเรื่องราวนักเรียนจะต้องคิดทบทวนเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่ได้อ่านมาแล้วเสียก่อน จึงจะสามารถเขียนลำดับเรื่องราวได้

การฝึกทักษะการอ่านที่มีประสิทธิภาพอีกวิธีหนึ่งคือ การฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านแล้วตอบคำถาม คำถามเป็นสิ่งเร้าที่มีประสิทธิภาพอย่างหนึ่งในการเรียนรู้ ฮิลเลอร์ (Hiller 1974: 202) ได้ให้ความเห็นว่า คำถามเป็นสิ่งเร้าที่ช่วยกระตุ้นและจูงใจให้นักเรียนเกิดพฤติกรรมการเรียนรู้ ซึ่งแสดงออกมาในรูปของการฟัง อ่าน คิด สนใจ ค้นคว้า เป็นต้น เฟรส (Fraser 1970: 338) กล่าวว่า การใช้คำถามประกอบบทเรียน (Adjunct Question) เป็นสิ่งที่ช่วยการเรียนรู้ (Learning Aids) ในการอ่านได้อย่างเหมาะสมที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับความคิดเห็นของจอห์นสัน (Johnson 1973 : 136-143) ที่ว่า เทคนิคที่ครูใช้กันมากที่สุดอย่างหนึ่งในการช่วยให้นักเรียนเข้าใจสิ่งที่อ่านคือ การให้นักเรียนทำกิจกรรมบางอย่างหลังการอ่าน และคำถามก็เป็นกิจกรรมหลังการอ่านอย่างหนึ่งที่จะกระตุ้นให้นักเรียนได้คิดถึงสิ่งที่อ่าน ซึ่งจะส่งผลต่อการพัฒนาความเข้าใจให้

ลึกซึ้งขึ้นได้ และสอดคล้องกับฟินอคเชียโร (Finocchiaro 1969 : 151-152) ที่กล่าวว่า กิจกรรมที่ครูสามารถนำมาใช้เพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจสิ่งที่อ่านและเพิ่มการเรียนรู้คือ การให้ตอบคำถามเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน โดยอาจให้ตอบปากเปล่าหรือให้เขียนก็ได้ นอกจากนี้ คำถามประกอบบทเรียน จะส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำได้ดีเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับความยากง่ายของคำถาม เซอร์เบอร์เกอร์และเทอร์รี่ (ประยูร แจงจบ 2521 : 8 อ้างอิงจาก Herberger and Terry 1965) ได้ศึกษาความยากง่ายของคำถามประกอบบทความที่มีผลต่อความจำและความเข้าใจในการอ่าน พบว่า ความยากง่ายของคำถามมีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้และการจดจำเนื้อหา ระดับคำถามที่ยากขึ้นจะทำให้การจำสูงขึ้น กล่าวคือถ้าคำถามนั้นนักเรียนสามารถตอบได้โดยไม่ต้องใช้ความพยายามค้นหาคำตอบ นักเรียนจะจำคำตอบได้ดี ในทางตรงกันข้ามถ้านักเรียนนึกคำตอบที่ถูกต้องได้ง่ายการจดจำก็จะน้อยลง แต่อย่างไรก็ตามถ้านักเรียนไม่สามารถหาคำตอบที่จะมาตอบคำถามประกอบบทความนั้นได้ จะทำให้ไม่เกิดการเสริมแรงในการอ่านและความสนใจในการอ่านก็จะหมดไป ออซูเบล (Ausubel 1968 : 28-29) ได้อธิบายกระบวนการทางการคิดที่สัมพันธ์กับระดับของคำถามไว้กล่าวคือ การเรียนรู้ในรูปของการจำเป็นคำหรือเป็นหน่วย (Rote Verbatim Learning) ผู้เรียนจะเรียนเนื้อหานั้นในลักษณะลุ่มกระจัดกระจายไม่เป็นระเบียบ ไม่มีการตีความให้ลึกซึ้งลงไป เพราะผู้เรียนจะต้องการเรียนรู้ในรูปเดิมเหมือนกับที่ได้พบตอนที่อ่าน ไม่มีการประสานสัมพันธ์ในหน่วยย่อย ๆ หรือประโยคเข้าด้วยกัน ส่วนการเรียนรู้ในระดับความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง ซึ่งต้องใช้การวิเคราะห์ ตีความ ขยายความ ผู้เรียนจะต้องนำข้อมูลที่ เป็นข้อเท็จจริงจากสิ่งที่อ่านมาสัมพันธ์กันอย่างเป็นระบบ การเรียนรู้ทั้งสองระดับนี้จะเกิดขึ้นได้ง่ายเมื่อได้ใช้คำถามให้ตรงกันกับระดับของการเรียนรู้นั้น ๆ

✓ กล่าวโดยสรุปคือ การตอบคำถามหลังการอ่านทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้น ทั้งนี้

เพราะ

1. คำถามหลังการอ่านจะช่วยกระตุ้นให้นักเรียนคิดทบทวนเรื่องราวต่าง ๆ ที่ได้อ่านมาแล้ว
2. คำถามหลังการอ่านทำให้นักเรียนสนใจเรื่องราวที่อ่านมากขึ้น

จากที่กล่าวมาแล้ว จะเห็นว่าทั้งการเขียนลำดับเรื่องราวและการตอบคำถามเป็นกิจกรรมหลังการอ่านที่สำคัญที่จะช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจในการอ่านได้ดียิ่งขึ้นจึงทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาการฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านเรื่องแล้วเขียนลำดับเรื่องราวและวิธีอ่านเรื่องแล้วตอบคำถาม

การให้ข้อมูลย้อนกลับ (Informative Feedback) เป็นตัวแปรอีกตัวหนึ่งที่มีอิทธิพลสำคัญต่อการเรียนรู้ เนื่องจากการให้ข้อมูลย้อนกลับจะทำให้ครูและนักเรียนมีโอกาสรู้ผลการกระทำของตนเองว่าผิดหรือถูกอย่างไร ซึ่งจะทำให้ครูและนักเรียนสามารถปรับปรุงแก้ไขตนเองได้ทุกกระยะ นอกจากนี้ยังทำให้นักเรียนสนใจที่จะเรียนมากขึ้นเพราะเป็นเครื่องล่อ (Incentive) ที่มีคุณค่าต่อตัวนักเรียนเอง (ชาญชัย อินทรประวัติ 2522 : 25) ได้มีผู้กล่าวถึงความสำคัญของการให้ข้อมูลย้อนกลับที่มีต่อการเรียนรู้ด้านต่าง ๆ ให้หลายคนด้วยกัน เช่น ออธูบิโน (Ausubel 1968 : 315 Citing Thorndike 1931) กล่าวว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการเรียนรู้ในด้านที่เกี่ยวกับทักษะทางกลไกการรับรู้ (Perceptual-Motor Tasks) นักเรียนจะไม่สามารถปรับปรุงการกระทำของเขาให้ดีขึ้นได้ถ้าเขาไม่รู้ว่าความพยายามของเขาเข้าใกล้เกณฑ์มาตรฐานที่ต้องการหรือไม่ สำหรับการเรียนรู้คำคู่สัมพันธ์ แฮอ์สเบอร์เกอร์ (Ausubel 1968 : 315 Citing Hersberger 1964) กล่าวว่า เมื่อสิ่งเร้าและการตอบสนองได้รับการกำหนดไว้แล้ว การให้ข้อมูลย้อนกลับจะทำให้การเรียนรู้และการจำ (Retention) ง่ายขึ้น และในด้านการเรียนรู้มโนทัศน์ เดอ เซคโค (De Cecco 1968 : 284-294) ได้อธิบายว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับจะช่วยให้นักเรียนเรียนรู้มโนทัศน์ได้ง่ายเช่นเดียวกัน กล่าวคือ นักเรียนสามารถแยกตัวอย่างนิมาน (Positive Example) ออกจากตัวอย่างนิเสธ (Negative Example) ได้ เช่น แมว ม้า เป็นตัวอย่างนิมานของมโนทัศน์สัตว์เลี้ยงลูกด้วยนม และนก กระจอก เป็นตัวอย่างนิเสธของมโนทัศน์ สัตว์เลี้ยงลูกด้วยนม ความคิดเห็นของบุคคลต่าง ๆ เหล่านี้สอดคล้องกับผลการวิจัยจำนวนมากที่พบว่า การให้นักเรียนรู้ผลการกระทำของตนเองนั้นจะส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ที่ยั่งยืน (Gilman 1969 : 503-508, Anderson Kulhavy and Andre 1971 : 148-156, Hanna 1976 : 202-205, Rocklin and Thompson 1985 : 368-372)

จากที่กล่าวมาแล้วจะเห็นว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับนั้นมีความสำคัญต่อกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งสามารถแบ่งออกเป็น 2 ประการคือ

1. การให้ข้อมูลย้อนกลับแก่นักเรียนเกี่ยวกับการตอบสนองของเขา จะทำให้นักเรียนได้แก้ไขสิ่งที่ผิดให้ถูกต้องในการเรียนครั้งต่อไป โดยเฉพาะการเปลี่ยนแปลงทางด้านพฤติกรรมที่เฉพาะเจาะจงที่จะทำให้การกระทำ (Performance) ของนักเรียนเข้าใกล้เกณฑ์ (Criterion) ที่กำหนดไว้ (Deese and Hulse 1967 : 454) นอกจากนี้การให้ข้อมูลย้อนกลับยังช่วยให้นักเรียนรู้จักเลือกใช้การตอบสนองต่อสิ่งเร้า กล่าวคือ ทำให้นักเรียนรู้ว่า ในการเรียนแต่ละครั้ง เขาควรจะตอบสนองอย่างไรจึงจะเกิดผลมากที่สุด

2. การให้ข้อมูลย้อนกลับเป็นสิ่งเสริมแรงในการเรียนรู้ เช่น ธอร์นไดค์ (Thorndike) จะใช้คำว่า "ถูก" หรือ "ผิด" แทนการให้รางวัลหรือการลงโทษที่ได้รับอย่างทันทีด้วย และยังเป็นสิ่งจูงใจที่จะก่อให้เกิดกำลังใจต่อนักเรียนในการทำกิจกรรมครั้งต่อไป (Deese and Hulse 1967 : 454-455)

การให้ข้อมูลย้อนกลับ ถ้าแบ่งตามเวลาที่ให้ จะแบ่งเป็น 2 ประเภท คือ การให้ข้อมูลย้อนกลับทันที (Immediate Feedback) และการให้ข้อมูลย้อนกลับล่าช้า (Delayed Feedback) การให้ข้อมูลย้อนกลับทันทีนั้นทำได้โดยให้นักเรียนรู้ผลการกระทำอย่างทันทีทันใด ว่าการกระทำนั้นถูกหรือผิด เหมาะสมหรือไม่ เนื่องจากถ้าต้องการให้การเสริมแรงเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพแล้ว จะต้องจัดสิ่งเร้าที่เป็นตัวเสริมแรงให้ในเวลาใกล้เคียงกับการตอบสนองที่ได้แสดงออกไปแล้ว (โกวิท ใจยง 2522 : 16) ซึ่งผลจากการทดลองก็พบว่า การให้การเสริมแรงจะมีประสิทธิภาพเพียงใดนั้น ขึ้นอยู่กับระยะเวลาที่ใกล้เคียงกับการตอบสนอง (บูเจสส์ 2513 : 298) ดังเช่นผลการทดลองของเพจ (Paige 1966 : 276-277) และบีสัน (Beeson 1973 : 224-226) ที่พบว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับทันทีส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนมากกว่าการให้ข้อมูลย้อนกลับล่าช้า แต่ผลจากการวิจัยอีกส่วนหนึ่ง เช่น มอร์ (More 1969 : 339-342) เซอร์เบอร์และแอนเดอร์สัน (Surber and Anderson 1975 : 170-173) สเตอร์จิส (Sturges 1978 : 378-387) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการให้ข้อมูลย้อนกลับแล้วพบว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับล่าช้า มีผลทำให้นักเรียนมีความจำดีขึ้น

กล่าวโดยสรุปคือ การให้ข้อมูลย้อนกลับทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น ทั้งนี้ เพราะ

1. ข้อมูลย้อนกลับทำให้นักเรียนมีโอกาสแก้ไขข้อบกพร่องของตนเองให้ถูกต้องยิ่งขึ้นในการเรียนครั้งต่อไป

2. ข้อมูลย้อนกลับเป็นตัวเสริมแรงที่มีคุณค่าต่อตัวนักเรียน

3. ข้อมูลย้อนกลับทำให้นักเรียนมีความตั้งใจและสนใจเรียนมากขึ้น เพราะข้อมูลย้อนกลับมีคุณสมบัติเป็นเครื่องล่อ

ถึงแม้ว่าการให้ข้อมูลย้อนกลับจะมีความสำคัญต่อการเรียนการสอนที่ครูจำเป็นต้องรู้จักเลือกใช้ให้เหมาะสมทั้งในเรื่องของเวลาและวิธีการ (ไชยยศ เรืองสุวรรณ 2521 : 173) แต่ผลจากการทดลองดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า ในการให้ข้อมูลย้อนกลับยังมีปัญหาเรื่องเวลา เพราะครูส่วนมากไม่ทราบว่า จะให้ข้อมูลย้อนกลับแก่นักเรียนเวลาใดจึงเหมาะสมและเป็นประโยชน์มากที่สุดที่จะทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นได้ จากสาเหตุดังกล่าวจึงทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับที่แตกต่างกัน คือ การให้ข้อมูลย้อนกลับทันที การให้ข้อมูลย้อนกลับล่าช้า และการไม่ให้ข้อมูลย้อนกลับ จะส่งผลทำให้นักเรียนมีความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกันหรือไม่

จากที่กล่าวมาแล้วทั้งหมดจะเห็นว่า ทั้งวิธีฝึกทักษะการอ่านและการให้ข้อมูลย้อนกลับส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นอย่างมาก จึงทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาตัวแปรทั้งสองว่าจะทำให้นักเรียนมีความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกันหรือไม่ โดยสรุปเป็นปัญหาในการวิจัยเกี่ยวกับผลของการฝึกทักษะการอ่านต่างวิธีและการให้ข้อมูลย้อนกลับที่มีต่อความเข้าใจในการอ่าน เรื่องของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่พูดภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่ง โดยแปรค่าวิธีฝึกทักษะการอ่านเป็น 2 ระดับ คือ วิธีอ่านเรื่องแล้วเขียนลำดับเรื่องราวกับวิธีอ่านเรื่องแล้วตอบคำถาม และแปรค่าการให้ข้อมูลย้อนกลับเป็น 3 ระดับ คือ การให้ข้อมูลย้อนกลับทันที การให้ข้อมูลย้อนกลับล่าช้าและการไม่ให้ข้อมูลย้อนกลับ

เอกสารและการวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและการวิจัยที่เกี่ยวข้องโดยแยกตามหัวข้อดังนี้

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการอ่านและความเข้าใจในการอ่าน
2. การวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนลำดับเรื่องราว
3. การวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตอบคำถาม
4. การวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้ข้อมูลย้อนกลับ
1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการอ่านและความเข้าใจในการอ่าน

การอ่านเป็นกระบวนการเข้าใจความหมายของสิ่งพิมพ์ ซึ่งจะเห็นได้จากความหมายของการอ่านจากบุคคลต่าง ๆ เช่น โภชัย สาริกบุตร (ฉวีลักษณ์ บุญยะกาญจน 2524 : 2 อ้างอิงจาก โภชัย สาริกบุตร : 2519) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การอ่าน หมายถึง การแปลความหมายของตัวอักษรออกมาเป็นถ้อยคำและความคิด อัญชลี แจ่มเจริญ (2526 : 82) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การอ่าน หมายถึง การแปลความหมายของตัวอักษรออกมาเป็นความคิดอย่างมีเหตุผลและเข้าใจความหมาย ตลอดจนการพิจารณาเลือกความหมายที่ดีไปใช้ให้เป็นประโยชน์ ฮิลเดรท (Hildreth 1968 : 612) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การอ่าน หมายถึง กระบวนการทางสมองที่จะแปลสัญลักษณ์ต่าง ๆ ที่มองเห็นให้เกิดความรู้ความเข้าใจ ซิงค์ (Zintz 1975 : 575) ได้ให้ความหมายว่า การอ่าน หมายถึง การเก็บรวบรวมความคิดจากสิ่งพิมพ์ และกิบสันและเลวิน (Downing and Leong 1982 : 3 Citing Gibson and Lavin 1975) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การอ่าน หมายถึง การดึงความหมายจากข้อความที่อ่าน จากความหมายของการอ่านที่บุคคลต่าง ๆ ได้ให้ไว้ นั้นแม้จะมีความแตกต่างกันแต่ก็เน้นถึงสิ่งเดียวกันคือ ความเข้าใจในการอ่าน

ความเข้าใจในการอ่านเป็นจุดมุ่งหมายที่สำคัญของการอ่าน ซึ่งเป็นสิ่งยากที่จะสร้างให้เกิดขึ้นอย่างทันทีทันใดได้ จึงต้องค่อย ๆ สร้างเสริมและวางพื้นฐานด้านต่าง ๆ มาเป็นลำดับโดยอาศัยระยะเวลา ซิงค์ (Stoodt 1981 : 163 Citing Davis 1972) ได้กล่าวสรุปไว้ว่า พื้นฐานของความเข้าใจในการอ่านประกอบด้วย

1. การรู้ความหมายของคำ
2. ความสามารถในการอ่านอย่างมีเหตุผล
3. การรวบรวมความคิดจากตัวอักษร
4. การเข้าใจโครงสร้างของเรื่องที่อ่าน
5. การเข้าใจอารมณ์และเทคนิคของผู้เขียน

โอภาส สุกใส (2521 : 60) ได้กล่าวถึงทักษะพื้นฐานของความเข้าใจในการอ่านไว้ว่าผู้อ่านจะต้องมีทักษะดังต่อไปนี้

1. การตั้งจุดมุ่งหมายของการอ่าน เช่น อ่านเพื่อบันเทิงหรือเพื่อให้เกิดความคิด
2. การเข้าใจหน่วยย่อย ๆ ของข้อความที่อ่าน เช่น การเข้าใจคำ วลี ประโยคอนุเจต ซึ่งจะนำไปสู่การเข้าใจเรื่องราวทั้งหมด
3. การเข้าใจกลวิธีเสนอเรื่องของงานเขียนประเภทต่าง ๆ ตลอดจนเข้าใจวิธีการลำดับเรื่อง
4. ทักษะในการเข้าใจใจความสำคัญของเรื่องและมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างข้อความย่อย ๆ กับใจความสำคัญได้

ส่วน มณี (เบญจวรรณ ผ่องแผ้ว และอรอนงค์ หิรัญบุรณะ 2526 : 64

อ้างอิงจาก Munby 1978) ได้กล่าวถึงทักษะย่อย ๆ ที่มีความสำคัญต่อการอ่านดังนี้คือ

1. รู้ตัวอักษรที่ใช้ในภาษานั้น
2. เข้าใจความหมายและวิธีใช้ของคำศัพท์ที่ไม่เคยเห็นมาก่อน
3. เข้าใจความหมายที่กล่าวไว้อย่างชัดเจน
4. เข้าใจความหมายที่ข้อความไม่ได้กล่าวไว้อย่างชัดเจน
5. เข้าใจแนวความคิด
6. เข้าใจหน้าที่ของประโยคหรือถ้อยคำที่ใช้ในการสื่อข้อมูล
7. เข้าใจความสัมพันธ์ของประโยคต่อประโยค
8. เข้าใจความสัมพันธ์ของส่วนต่าง ๆ ที่ประกอบกันเป็นบทความ
9. รู้จักตีความหมาย

10. รู้จักคำที่ใช้เชื่อมความหมายของคำพูดหรือประโยค
11. รู้จักอ่านเพื่อจับใจความสำคัญ
12. รู้จักอ่านเอาใจความสำคัญและแยกรายละเอียดที่มาสนับสนุนได้
13. รู้จักอ่านเอาหัวข้อสำคัญมาทำโน้ตย่อได้
14. รู้จักเลือกเอาแต่ข้อมูลที่เกี่ยวข้องจากบทความที่อ่านได้
15. รู้จักคำนามหรือสรรพนามนั้น ๆ ใช้แทนสิ่งใดที่กล่าวมาแล้วหรือที่จะกล่าวต่อไป
16. รู้จักการอ่านแบบกวาดสายตาผ่านตัวอักษรอย่างคร่าว ๆ เพื่อจับใจความสำคัญ
17. รู้จักอ่านเจาะเอาแต่ส่วนที่มีข้อมูลรายละเอียดที่ต้องการ
18. รู้จักนำข้อมูลและสิ่งที่อ่านมาแสดงในรูปแบบอื่น เช่น แผนภูมิ

จะเห็นว่าความเข้าใจในการอ่านจะเกิดขึ้นได้นั้นต้องอาศัยพื้นฐานทางทักษะที่เกิดจากประสบการณ์หลายอย่าง กล่าวคือ รู้คำศัพท์ เข้าใจความหมาย สามารถตีความ เข้าใจความ และสรุปความจากเรื่องที่อ่านได้

อนึ่ง ผู้อ่านที่มีพื้นฐานทางทักษะการอ่านแตกต่างกันก็จะมี ความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกันด้วย ดังที่บุคคลต่าง ๆ ได้จำแนกระดับความเข้าใจในการอ่านเอาไว้แตกต่างกัน เช่น คัลแมนและคนอื่น ๆ (Dallman and others 1974 : 197) ได้จำแนกความเข้าใจในการอ่านออกเป็น 3 ระดับ คือ

1. ความเข้าใจข้อเท็จจริง (Factual Level) หมายถึง ความเข้าใจเรื่องที่อ่านตามตัวหนังสือที่เขียนไว้
2. ความเข้าใจชั้นตีความ (Interpretative Level) หมายถึง การเข้าใจความหมายที่ลึกซึ้งกว่าความหมายตามตัวอักษร ซึ่งก็คือ การเข้าใจความหมายโดยนัยของสิ่งที่ได้อ่าน
3. ความเข้าใจชั้นประเมินค่า (Evaluative Level) หมายถึง ความสามารถในการประเมินค่าสิ่งที่อ่านโดยอาศัยการคิด เช่น การพิจารณาตัดสินคุณภาพของสิ่งที่อ่าน การพิจารณาตัดสินข้อสรุปของผู้เขียนว่าถูกต้องหรือไม่ ฯลฯ ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะต้องอาศัยความรู้และประสบการณ์ของผู้อ่าน

บาร์เรต (คีริรัตน์ นิละกุลต์ 2526 : 15 อ้างอิงจาก Barrett 1972) ได้แบ่งระดับของความเข้าใจในการอ่านออกเป็น 3 ระดับ คือ

1. การระลึกความหมายตามตัวอักษร (Literal Recognition) หมายถึง การที่ผู้อ่านสามารถจำหรือระลึกความคิด ข้อความและเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นของสิ่งที่อ่านได้
2. การอนุมาน (Inference) หมายถึง การที่ผู้อ่านสามารถเดาหรือตั้งสมมติฐานของเรื่องที่อ่านได้โดยอาศัยการสังเคราะห์เนื้อหาในเรื่อง
3. การประเมินค่า (Evaluation) หมายถึง การที่ผู้อ่านสามารถตัดสินเรื่องที่ตนอ่านโดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์ภายนอก (External Criteria) เช่น ข้อความที่ได้รับการบอกเล่าจากครู ผู้เชี่ยวชาญหรือจากข้อเขียนที่ได้มาจากแหล่งที่เป็นที่ยอมรับ หรือเปรียบเทียบกับเกณฑ์ภายใน (Internal Criteria) เช่น ประสบการณ์ของผู้อ่าน ความรู้หรือมาตรฐานที่เกี่ยวข้องเรื่องที่ทำการพิจารณา
4. ความนิยม (Appreciation) หมายถึง ความเข้าใจเทคนิค รูปแบบของโครงสร้างที่ผู้เขียนใช้กระตุ้นให้ผู้อ่านเกิดการตอบสนอง

บลูม (Bloom 1978 : 89-90) ได้แบ่งระดับของความเข้าใจในการอ่านไว้ 3 ระดับ คือ

1. การแปลความ (Translation) หมายถึง การที่บุคคลสามารถแปลเรื่องราวหรือข้อความเดิมจากภาษาหนึ่งไปสู่อีกภาษาหนึ่งได้โดยยังคงความหมายของเรื่องราวหรือข้อความเดิมเอาไว้ได้
 2. การตีความ (Interpretation) หมายถึง การหาความสำคัญของเรื่องในแง่มุมต่าง ๆ โดยนำส่วนย่อย ๆ ของเรื่องมาสัมพันธ์กันจนทำให้เกิดความหมายใหม่
 3. การขยายความ (Extrapolation) หมายถึง การคาดการณ์หรือการพยากรณ์เหตุการณ์ของเรื่องราวต่าง ๆ โดยอาศัยเงื่อนไขหรือความสัมพันธ์ของเหตุการณ์นั้น
- จากที่กล่าวมาแล้ว แม้ว่าบุคคลต่าง ๆ ได้แบ่งระดับของความเข้าใจในการอ่านเอาไว้แตกต่างกัน แต่ก็ตั้งอยู่บนพื้นฐานของความเข้าใจในการอ่านที่เป็นแนวคิดของบลูมทั้งสิ้น

(ศิริรัตน์ นีละกุลต์ 2526 : 15) ฉะนั้นในการวัดพฤติกรรมของความเข้าใจในการอ่านเรื่อง สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้ยึดแนวคิดของบลูม

2. การวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนลำดับเรื่องราว

วันเพ็ญ สุภิกิตย์ (2528 : 60-62) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่าน ของนักเรียนที่ฝึกโดยวิธีอ่านแล้ว เขียนลำดับเรื่องราวกับนักเรียนที่ฝึกโดยวิธีอ่านแล้วทำแบบฝึกหัด กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2528 โรงเรียน วัดลาดชะโด จังหวัดพระนครศรีอยุธยา จำนวน 60 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มอย่างง่ายตามระดับ ความสามารถทางการเรียนสูง ปานกลางและต่ำ แล้วสุ่มอย่างง่ายอีกครั้งหนึ่งเพื่อแบ่งออกเป็น กลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม ทำการทดลองโดยกลุ่มทดลองที่ 1 อ่านเรื่องแล้วเขียนลำดับเรื่องราว กลุ่ม ที่ 2 อ่านเรื่องแล้วทำแบบฝึกหัด เรื่องที่ให้อ่านมีทั้งหมด 10 เรื่อง ใช้เวลาในการทดลองทั้งหมด 5 สัปดาห์ แล้วให้ทำแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่าน ผลจากการทดลองพบว่า ความเข้าใจ ในการอ่านของนักเรียนกลุ่มทดลองที่ 1 กับกลุ่มทดลองที่ 2 จากกลุ่มตัวอย่างที่มีระดับความสามารถ ทางการเรียนสูง ปานกลางและต่ำแตกต่างกันดังนี้คือ กลุ่มทดลองที่ 1 มีความเข้าใจในการอ่านสูง กว่ากลุ่มทดลองที่ 2 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นักเรียนที่มีระดับความสามารถทางการ เรียนสูง ปานกลางและต่ำ มีความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เปเปอร์และเมเยอร์ (Peper and Mayer 1986 : 34-38) ได้ศึกษาเกี่ยว กับการจัดบันทึกระหว่างการบรรยาย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับมัธยม ในสหรัฐอเมริกาจำนวน 40 คน แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม ๆ ละ 20 คน เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองคือ วิดีโอเทปที่ใช้ในการ สอน จำนวน 1 เครื่อง และแบบทดสอบที่ใช้ทดสอบหลังจากการฟังบรรยายจำนวน 4 ฉบับ ซึ่งเป็น แบบทดสอบวัดความจำประโยค จำความหมาย จำข้อเท็จจริงและการถ่ายโยงการแก้ปัญหา ทำการ ทดลองโดยให้กลุ่มตัวอย่างฟังการบรรยายเรื่องเกี่ยวกับเครื่องบินจากวิดีโอเทป ซึ่งมีความยาว 2,500 คำ เป็นเวลา 23 นาที โดยที่กลุ่มทดลองกลุ่มหนึ่งจัดบันทึกระหว่างการฟังบรรยาย ส่วนอีก กลุ่มหนึ่งฟังบรรยายโดยไม่มีการจัดบันทึก หลังจากนั้นให้ทำแบบทดสอบ 4 ฉบับ คือแบบทดสอบวัด ความจำประโยค จำความหมาย จำข้อเท็จจริงและการถ่ายโยงการแก้ปัญหาตามลำดับ ผลจากการ

ทดลองพบว่า นักเรียนกลุ่มที่ไม่จับบันทึกระหว่างการฟังบรรยายได้คะแนนความจำจากแบบทดสอบวัดความจำประโยค จำความหมายและจำข้อเท็จจริงสูงกว่ากลุ่มที่จับบันทึกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนนักเรียนกลุ่มที่จับบันทึกระหว่างการฟังบรรยาย ได้คะแนนจากแบบทดสอบการถ่ายโยงการแก้ปัญหาสูงกว่ากลุ่มที่ไม่จับบันทึกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .02

จากที่กล่าวมาแล้วจะเห็นว่าการเขียนลำดับเรื่องราววนั้นทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ดีกว่าการไม่ทำกิจกรรมใด ๆ เลย ทั้งยังส่งผลต่อการถ่ายโยงการแก้ปัญหา กล่าวคือ ทำให้นักเรียนสามารถแก้ปัญหาได้สูงขึ้น แต่ผลการวิจัยเกี่ยวกับการเขียนลำดับเรื่องราวนี้ยังมีผู้ศึกษาใช้น้อย จึงทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาการฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านเรื่องแล้วเขียนลำดับเรื่องราว

3. การวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านแล้วตอบคำถาม

อุทัย ภิรมย์รัตน์ (2521 : 458-460) ได้ศึกษาผลของการใช้คำถามเพื่อส่งเสริมความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของผู้อ่านที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนนานาชาติ มหาวิทยาลัยอิลลินอยส์ใต้ (Southern Illinois) มหาวิทยาลัยยูทาห์ (Utah) มหาวิทยาลัยโอคลาโฮมา (Oklahoma) และมหาวิทยาลัยจอร์จทาวน์ (Georgetown) ประเทศสหรัฐอเมริกา ซึ่งไม่ใช่เจ้าของภาษาอังกฤษจำนวน 140 คน แบ่งเข้ารับการทดลองโดยวิธีสุ่ม จำนวน 10 กลุ่ม ในจำนวนนี้ เป็นกลุ่มทดลอง 8 กลุ่มให้อ่านบทความที่มีคำถามเสริมผนวกได้ด้วย โดยมีวิธีจัดการทดลองดังนี้

กลุ่มทดลอง 4 กลุ่มให้อ่านบทความที่มีคำถามเสริมหน้าหน้า โดย 2 กลุ่มมีการเฉลยคำตอบของคำถามเสริม ส่วนอีก 2 กลุ่ม ไม่มีการเฉลยคำตอบ

กลุ่มทดลองอีก 4 กลุ่มให้อ่านบทความที่มีคำถามเสริมต่อท้าย โดย 2 กลุ่มมีการเฉลยคำตอบของคำถามเสริม ส่วนอีก 2 กลุ่ม ไม่มีการเฉลยคำตอบ

ส่วนอีก 2 กลุ่ม เป็นกลุ่มควบคุมให้อ่านเฉพาะบทความอย่างเดียว เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง เป็นบทความภาษาอังกฤษจำนวน 3 เรื่อง แต่ละเรื่องมีความยาว 314 คำ 354 คำ และ 1,031 คำ ซึ่งมีระดับความยากของเนื้อเรื่องปานกลาง ค่อนข้างยากและยากตามลำดับ ทำการทดลองโดยให้กลุ่มตัวอย่างแต่ละกลุ่มอ่านบทความ 3 เรื่อง ในเวลา 3 สัปดาห์ ๆ ละ 1 บทความ ๆ ละ 1 ชั่วโมง หลังจากอ่านบทความจบแล้ววัดความเข้าใจในการอ่านทันที โดยใช้

แบบทดสอบ 2 ชนิดคือ วิธีการโคลซและแบบทดสอบชนิดเลือกตอบ โดยกลุ่มทดลอง 4 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม ตอบข้อสอบวิธีการโคลซ ส่วนกลุ่มทดลองอีก 4 กลุ่มและกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม ตอบข้อสอบปรนัยชนิดเลือกตอบ ผลจากการทดลองพบว่า คะแนนความเข้าใจในการอ่านของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สเวนสัน และคัลฮาวี (Swenson and Kulhavy: 1974 : 212-215) ได้ศึกษาผลของคำถามประกอบการอ่านที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านร้อยแก้ว กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 5 และ 6 ประเทศสหรัฐอเมริกาจำนวน 128 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง 8 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 2 กลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองเป็นนิทานเกี่ยวกับเกาะและประชาชนบนเกาะมีความยาว 1,320 คำ แบ่งออกเป็น 20 ย่อหน้า ๆ ละ 66 คำ และแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่าน 2 ฉบับ คือ แบบทดสอบความเข้าใจในการอ่าน Form A และ Form B ทำการทดลองโดยให้กลุ่มตัวอย่างอ่านนิทานเกี่ยวกับเกาะและประชาชนบนเกาะ โดยที่กลุ่มทดลอง 4 กลุ่มได้รับคำถามประกอบการอ่านเรื่อง 1 ย่อหน้า, 5 ย่อหน้า, 10 ย่อหน้า และ 20 ย่อหน้าตามลำดับ และกลุ่มทดลองอีก 4 กลุ่ม ได้รับคำถามประกอบหลังการอ่านเรื่องไปแล้ว 1 ย่อหน้า, 5 ย่อหน้า, 10 ย่อหน้า และ 20 ย่อหน้าตามลำดับ ส่วนกลุ่มควบคุมกลุ่มหนึ่งให้อ่านเรื่องโดยไม่มีคำถามประกอบและอีกกลุ่มหนึ่งตอบคำถามโดยไม่ได้อ่านเรื่อง แล้วทำการทดสอบความเข้าใจในการอ่านทันทีโดยใช้แบบทดสอบ Form A และ Form B ตามลำดับ และหลังจากนั้นอีก 7 วัน ทำการวัดความเข้าใจล่าช้าโดยใช้แบบทดสอบ 2 ชุดเดิม ผลจากการทดลองพบว่า นักเรียนกลุ่มที่ได้รับคำถามประกอบการอ่านได้คะแนนความเข้าใจในการอ่านสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับคำถามอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนกลุ่มที่ได้รับคำถามก่อนและคำถามหลังการอ่านเรื่องในแต่ละย่อหน้าได้คะแนนความเข้าใจในการอ่านไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

การ์เนอร์ และอเล็กซานเดอร์ (Garner and Alexander 1982 : 144-147) ได้ศึกษาผลของการถาม-ตอบในการอ่านบทความ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับปริญญาตรีที่ลงทะเบียนเรียนในวิชาการศึกษา มหาวิทยาลัยแมรีแลนด์ (Maryland) จำนวน 30 คน แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม ๆ ละ 15 คน เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง เป็นบทความเกี่ยวกับเด็กฝาแฝด มีความยาวประมาณ 4,200 คำ ซึ่งมีจุดหยุด (Stop-Points) ทั้งหมด 4 จุด และชุดคำถามที่เกี่ยวกับ

บทความที่อ่านอีก 1 ชุด ทำการทดลองโดยให้กลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่มอ่านบทความ เมื่อถึงจุดหยุด ให้กลุ่มทดลองกลุ่มหนึ่งตั้งคำถามเกี่ยวกับบทความที่อ่าน โดยให้เขียนคำตอบไว้หลังจุดหยุดแต่ละตอน ส่วนกลุ่มทดลองอีกกลุ่มหนึ่งให้อ่านโดยไม่ให้ตั้งคำถามและตอบคำถามเกี่ยวกับบทความ หลังจากอ่านบทความจบแล้วผู้วิจัยเก็บบทความคืน และให้กลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่มตอบชุดคำถามเกี่ยวกับบทความ ผลจากการทดลองพบว่า กลุ่มทดลองที่ให้อ่านบทความโดยไม่ให้ตั้งคำถามและตอบคำถามระหว่างการอ่านได้คะแนนในการตอบชุดคำถามเกี่ยวกับบทความที่อ่านสูงกว่ากลุ่มทดลองที่ไม่ได้ให้ตั้งคำถาม-ตอบคำถาม ระหว่างการอ่านบทความอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

เอลลิส และคนอื่น ๆ (Ellis and others 1982 : 860-867) ได้ศึกษาผลของคำถามประกอบบทความและการสอนที่มีต่อการเรียนรู้ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนทหารเรือจำนวน 87 คน แบ่งออกเป็น 4 กลุ่มโดยการสุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองเป็นเรื่องเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ของการทำสงครามกับเรือดำน้ำ มีความยาว 2,218 คำ ซึ่งแบ่งออกเป็น 13 ตอน และแบบทดสอบวัดความจำแบบเติมคำ ชนิดคำตอบสั้น ซึ่งสร้างขึ้นจากเรื่องที่อ่านในแต่ละตอน ตอนละ 2 คำถาม ทั้งหมดจำนวน 26 ข้อ ทำการทดลองโดยให้กลุ่มตัวอย่างอ่านเรื่องดังนี้

กลุ่มที่ 1 เป็นกลุ่มควบคุมให้อ่านเรื่องโดยไม่ได้รับคำถาม

กลุ่มที่ 2 เป็นกลุ่มทดลอง ได้รับคำถามประกอบการอ่านเรื่อง

กลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มทดลอง ได้รับการสอนเกี่ยวกับการอ่านเรื่อง

กลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มทดลอง ได้รับการสอนเกี่ยวกับการอ่านเรื่องและมีคำถามประกอบ

หลังจากนั้นให้ทำแบบทดสอบวัดความจำแบบเติมคำ ชนิดคำตอบสั้นที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจำนวน 26 ข้อ ผลจากการทดลองพบว่า กลุ่มทดลองที่ได้รับคำถามประกอบการอ่านเรื่องและกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนเกี่ยวกับการอ่านเรื่องและมีคำถามประกอบ ได้คะแนนจากแบบทดสอบวัดความจำสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการสอนเกี่ยวกับการอ่านเรื่องและกลุ่มที่อ่านเรื่องโดยไม่ได้รับคำถามอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากผลการวิจัยที่กล่าวมาแล้วสนับสนุนว่า การตอบคำถามหลังการอ่านนั้นช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้น กล่าวคือ การให้นักเรียนตอบคำถามหลังการอ่าน ทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นกว่าการให้อ่านเพียงอย่างเดียว

4. การวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้ข้อมูลย้อนกลับ

นิกร วรวิรัช (2515 : 64-66) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลการเรียนภาษาอังกฤษจากบทเรียนโปรแกรมระหว่างแบบบอกคำตอบทันทีกับแบบบอกคำตอบล่าช้า ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนเฉลิมขวัญสตรี จังหวัดพิษณุโลก จำนวน 60 คน แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม ๆ ละ 30 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นบทเรียนแบบโปรแกรมสะกดคำภาษาอังกฤษแบบเส้นตรง (Linear) ซึ่งมีทั้งหมด 8 บท ๆ ละ 56 กรอบปัญหา รวมคำศัพท์ในบทเรียนโปรแกรมทั้งสิ้น 56 คำและแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสะกดคำภาษาอังกฤษ ทำการทดลองโดยให้กลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม เรียนการสะกดคำภาษาอังกฤษที่นักเรียนยังเขียนไม่ได้จากบทเรียนแบบโปรแกรมโดยที่กลุ่มทดลองกลุ่มหนึ่งได้รับคำตอบทันทีที่แต่ละกรอบปัญหาเสร็จสิ้นลง ส่วนอีกกลุ่มหนึ่งได้รับคำตอบล่าช้าคือภายหลังจากให้ทำทุก ๆ กรอบปัญหาในบทเรียนหนึ่ง ๆ เสร็จโดยตลอดเสียก่อนจึงจะได้รับคำตอบ หลังจากนั้นทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสะกดคำภาษาอังกฤษ ผลจากการทดลองพบว่า นักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม ได้คะแนนผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้เกี่ยวกับการเขียนสะกดคำภาษาอังกฤษจากบทเรียนโปรแกรมทั้งแบบบอกคำตอบทันทีและแบบบอกคำตอบล่าช้าไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

มาลี นันทสาร (2517 : 227-228) ได้ศึกษาผลของการเฉลยข้อสอบที่มีต่อความจำโดยศึกษาวิธีการเฉลยข้อสอบและเวลาของการเฉลยข้อสอบ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนนารีรัตน์ จังหวัดแพร่ จำนวน 150 คน แบ่งออกเป็น 5 กลุ่ม ๆ ละ 30 คน เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองเป็นบทความเรื่องกาลอากาศและแบบทดสอบวัดความจำเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน ทำการทดลองโดยให้กลุ่มตัวอย่างอ่านบทความแล้วทำการทดสอบวัดความจำ โดยแต่ละกลุ่มได้รับการเฉลยคำตอบตามวิธีการดังนี้

- กลุ่มที่ 1 เป็นกลุ่มควบคุม ไม่ได้รับการเฉลยข้อสอบ
- กลุ่มที่ 2 เป็นกลุ่มทดลอง ได้รับการเฉลยข้อสอบที่มีทั้งข้อถูกและข้อผิดทันที
- กลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มทดลอง ได้รับการเฉลยข้อสอบ เฉพาะข้อถูกทันที
- กลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มทดลอง ได้รับการเฉลยข้อสอบทั้งข้อถูกและข้อผิดช้า 1 วัน
- กลุ่มที่ 5 เป็นกลุ่มทดลอง ได้รับการเฉลยข้อสอบ เฉพาะข้อถูกช้า 1 วัน

หลังจากนั้นอีก 7 วัน ทำการทดสอบซ้ำในเรื่องเดิม ผลจากการทดลองพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่ไม่ได้รับการเฉลยข้อสอบได้คะแนนครั้งหลังต่ำกว่ากลุ่มที่ได้รับการเฉลยข้อสอบและเวลาของการเฉลยข้อสอบ (เฉลยทันทีหลังจากสอบเสร็จกับเฉลยช้า 1 วัน) และวิธีการเฉลยข้อสอบ (เฉลยข้อสอบที่ผิดทั้งข้อถูกและข้อผิดกับ เฉลยเฉพาะข้อถูก) ไม่ทำให้คะแนนการสอบครั้งหลังแตกต่างกัน

พรรณนิภา ประทุมชาติ (2525 : 38-41) ได้ทำการศึกษาอิทธิพลของการเฉลยข้อสอบและช่วงระยะเวลาของการเฉลยข้อสอบที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านหมี่วิทยา จังหวัดชลบุรี จำนวน 135 คน แบ่งตามระดับความสามารถในการเรียนออกเป็น 3 ระดับ คือ ระดับสูง ปานกลาง และต่ำ แล้วจัดแต่ละระดับเข้ากลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม กลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองประกอบด้วยแบบทดสอบย่อยหกฉบับและแบบทดสอบรวมหนึ่งฉบับ แบบทดสอบย่อยใช้ทดสอบระหว่างการทดลอง ส่วนแบบทดสอบรวมใช้ในการทดสอบหลังจากการทดลองสิ้นสุดลง 1 วัน ทำการทดลองโดย

กลุ่มทดลองที่ 1 ได้รับการทดสอบย่อยและเฉลยข้อสอบทันทีหลังการทดสอบ

กลุ่มทดลองที่ 2 ได้รับการทดสอบย่อยและเฉลยช้าไป 1 วัน

กลุ่มควบคุม ได้รับการทดสอบย่อยเพียงอย่างเดียวไม่ได้รับการเฉลยข้อสอบ

หลังจากนั้นอีก 1 วัน ทำการทดสอบโดยใช้แบบทดสอบรวม ผลจากการทดลองพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของกลุ่มที่มีการเฉลยข้อสอบช้าไป 1 วัน สูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการเฉลยข้อสอบทันทีและกลุ่มที่ไม่ได้รับการเฉลยอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนกลุ่มที่ได้รับการเฉลยข้อสอบทันที มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างจากกลุ่มที่ไม่ได้รับการเฉลย สำหรับนักเรียนที่แตกต่างกันตามระดับความสามารถในการเรียนภาษาอังกฤษพบว่า กลุ่มที่ได้รับการเฉลยข้อสอบช้าไป 1 วัน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับการเฉลยข้อสอบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่สูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการเฉลยข้อสอบทันทีอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ กลุ่มที่ได้รับการเฉลยข้อสอบทันทีมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างจากกลุ่มที่ไม่ได้รับการเฉลยข้อสอบ

ชินจิตร สังข์คงเมือง (2529 : 353-354) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาเคมีของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ระหว่างกลุ่มที่มีการเฉลยข้อสอบย่อยระหว่างภาคทันทีกับกลุ่มที่มีการเฉลยข้อสอบหลังการทดสอบย่อยระยะหนึ่ง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โปรแกรมวิทยาศาสตร์ โรงเรียนสวนกุหลาบวิทยาลัย กรุงเทพมหานคร จำนวน 88 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลองที่ 1 ได้รับการเฉลยข้อสอบย่อยทันที และกลุ่มทดลองที่ 2 ได้รับการเฉลยข้อสอบย่อยช้า 1 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบทดสอบย่อยจำนวน 7 ฉบับ และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาเคมีจำนวน 1 ฉบับ ทำการทดลองโดยสอนเนื้อหาวิชาเคมีแก่นักเรียนเป็นเวลา 1 ภาคการศึกษา ซึ่งระหว่างนั้นมีการทดสอบย่อยและเฉลยข้อสอบแก่กลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม โดยกลุ่มทดลองที่ 1 ได้รับการเฉลยข้อสอบย่อยทันที และกลุ่มทดลองที่ 2 ได้รับการเฉลยข้อสอบย่อยช้า 1 สัปดาห์ หลังจากนั้นทำการทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาเคมี ผลจากการทดลองพบว่า นักเรียนกลุ่มที่ได้รับการเฉลยข้อสอบย่อยทันทีและได้รับการเฉลยข้อสอบช้า 1 สัปดาห์ได้คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาเคมีไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เซอร์เบอร์ และแอนเดอร์สัน (Surber and Anderson 1975 : 170-173) ได้ศึกษาเกี่ยวกับผลของการเฉลยคำตอบ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนมัธยม รัฐอิลลินอยส์ (Illinois) ประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 144 คน แบ่งออกเป็น 6 กลุ่มโดยการสุ่ม กลุ่มละ 24 คน เป็นกลุ่มทดลอง 4 กลุ่ม กลุ่มควบคุม 2 กลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองคือเรื่องมดที่ทำหน้าที่ป้องกันรัง (Army Ants) มีความยาว 550 คำ และแบบทดสอบวัดความจำแบบเลือกตอบ (Multiple Choice) ชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 20 ข้อ ทำการทดลองโดยให้กลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม อ่านเรื่องมดที่ทำหน้าที่ป้องกันรังที่มีคำชี้แจงเกี่ยวกับการอ่าน อีก 2 กลุ่ม อ่านเรื่องมดที่ทำหน้าที่ป้องกันรังที่ไม่มีคำชี้แจงเกี่ยวกับการอ่าน หลังจากนั้นวัดความจำทันทีโดยใช้แบบทดสอบวัดความจำแล้วให้ข้อมูลย้อนกลับทันทีแก่กลุ่มทดลองที่มีคำชี้แจงเกี่ยวกับการอ่าน 1 กลุ่ม กับกลุ่มที่ไม่มีคำชี้แจงเกี่ยวกับการอ่านอีก 1 กลุ่ม ส่วนกลุ่มทดลองที่เหลือให้ข้อมูลย้อนกลับล่าช้าหลังจากนั้น 1 วัน ส่วนกลุ่มควบคุม 2 กลุ่ม ให้อ่านเรื่องที่มีและไม่มีคำชี้แจงเกี่ยวกับการอ่านตามลำดับแล้วทำแบบทดสอบวัดความจำทันทีโดยที่ไม่มีกรให้ข้อมูลย้อนกลับหลังจากวัดความจำทันทีแล้วอีก 7 วันถัดมาทำการวัดความคงทน

ในการจำโดยใช้แบบทดสอบฉบับเดิม ผลจากการทดลองพบว่า กลุ่มที่ได้รับการเฉลยคำตอบจะได้คะแนนสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับการเฉลยคำตอบและกลุ่มที่ได้รับการเฉลยคำตอบล่าช้าได้คะแนนสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการเฉลยคำตอบทันทีอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ฮันนา (Hanna 1976 : 202-205) ได้ศึกษาผลของการให้ข้อมูลย้อนกลับทั้งหมด และเป็นบางส่วนที่มีต่อการเรียนรู้ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับ 5 และ 6 รัฐแคนซัส (Kansas) ประเทศสหรัฐอเมริกา เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองเป็นแบบทดสอบ 3 ฉบับ ฉบับหนึ่งเป็นแบบทดสอบชนิดเลือกตอบ อีก 2 ฉบับ เป็นแบบทดสอบชนิดเติมคำ แบบทดสอบทั้ง 3 ฉบับมีความยาวและความยากง่ายใกล้เคียงกัน ทำการทดลองโดยให้นักเรียนทำแบบทดสอบก่อนทดลอง (Pretest) ซึ่งเป็นแบบทดสอบชนิดเติมคำ หลังจากนั้นให้ทำแบบทดสอบชนิดเลือกตอบโดยที่กลุ่มทดลองแต่ละกลุ่มได้รับข้อมูลย้อนกลับแตกต่างกันคือ กลุ่มทดลองที่ 1 ได้รับข้อมูลย้อนกลับทั้งหมด กลุ่มทดลองที่ 2 ได้รับข้อมูลย้อนกลับบางส่วน และกลุ่มทดลองที่ 3 ไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับ หลังจากนั้นวัดความสามารถในการเรียนรู้ของนักเรียนโดยใช้แบบทดสอบชนิดเติมคำอีกฉบับหนึ่ง ผลจากการทดลองพบว่า นักเรียนกลุ่มที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับทั้งหมดได้คะแนนจากแบบทดสอบวัดความสามารถในการเรียนรู้สูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนกลุ่มที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับบางส่วนได้คะแนนจากแบบทดสอบวัดความสามารถในการเรียนรู้สูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

โจเซฟและแมกไอร์ (Joseph and Maguire 1982 : 360-365) ได้ศึกษาเกี่ยวกับเวลาในการให้ข้อมูลย้อนกลับที่มีต่อความสามารถในด้านทักษะเลขคณิต กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 4 จำนวน 236 คน แบ่งออกเป็น 3 กลุ่มคือ กลุ่มที่ 1 ได้รับข้อมูลย้อนกลับทันที กลุ่มที่ 2 ได้รับข้อมูลย้อนกลับล่าช้า 1-วัน ส่วนกลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุม ไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับ เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองเป็นแบบทดสอบชนิดเลือกตอบจำนวน 3 ฉบับ ทำการทดลองโดยให้กลุ่มทดลองทั้ง 3 กลุ่มทำแบบทดสอบฉบับที่ 1 ในวันที่ 1 ทำแบบทดสอบฉบับที่ 2 ในวันที่ 2 และทำแบบทดสอบฉบับที่ 3 ในอีก 7 วันถัดมา โดยที่กลุ่มทดลองที่ 1 ได้รับข้อมูลย้อนกลับทันที กลุ่มทดลองที่ 2 ได้รับข้อมูลย้อนกลับล่าช้า 1 วันและกลุ่มควบคุมไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับ ผลจากการทดลองพบว่า นักเรียนกลุ่มที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับได้คะแนนผลสัมฤทธิ์จากแบบทดสอบวัดความสามารถในด้านทักษะ

JOHN F. KENNEDY LIBRARY
PRINCIPAL OF SONKULIA UNIVERSITY
SAKUNTAL THAILAND

เลขคณิตสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนนักเรียนกลุ่มที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับทันทีและล่าช้า ได้คะแนนผลสัมฤทธิ์จากแบบทดสอบวัดความสามารถในด้านทักษะ เลขคณิตไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ร็อคคลินและทอมสัน (Rocklin and Thompson 1985 : 368-372) ได้ศึกษา กิริยาร่วมระหว่างความยากของแบบทดสอบและการให้ข้อมูลย้อนกลับ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี ในประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 90 คน เป็นชาย 44 คน หญิง 46 คน เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองเป็นแบบทดสอบความสามารถทางด้านถ้อยคำ (Verbal Ability) จำนวน 4 ฉบับ ซึ่งแบ่งเป็นแบบทดสอบความสามารถทางด้านถ้อยคำที่ง่าย (Easy Test) จำนวน 1 ชุด และแบบทดสอบความสามารถทางด้านถ้อยคำที่ยาก (Hard Test) จำนวน 1 ชุด ในแบบทดสอบแต่ละชุดยังแบ่งออกเป็นแบบทดสอบสำหรับสอบก่อนการทดลอง 1 ฉบับ และแบบทดสอบสำหรับสอบหลังการทดลอง 1 ฉบับ ทำการทดลองโดยให้นักศึกษาทำแบบทดสอบความสามารถทางด้านถ้อยคำก่อนการทดลองดังนี้

- กลุ่มที่ 1 ให้ทำแบบทดสอบที่ยากและได้รับข้อมูลย้อนกลับทันที
- กลุ่มที่ 2 ให้ทำแบบทดสอบที่ยากและไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับ
- กลุ่มที่ 3 ให้ทำแบบทดสอบที่ง่ายและได้รับข้อมูลย้อนกลับทันที
- กลุ่มที่ 4 ให้ทำแบบทดสอบที่ง่ายและไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับ

หลังจากนั้นให้ทำแบบทดสอบความสามารถทางด้านถ้อยคำหลังการทดลอง ผลจากการทดลองพบว่า นักศึกษากลุ่มที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับทันทีได้คะแนนความสามารถทางด้านถ้อยคำสูงกว่านักศึกษากลุ่มที่ไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อแบบทดสอบนั้นง่าย ส่วนแบบทดสอบที่ยาก นักศึกษากลุ่มที่ได้รับและไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับได้คะแนนจากแบบทดสอบไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จากผลการวิจัยที่กล่าวมาสนับสนุนว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับช่วยให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นกว่าการไม่ให้ข้อมูลย้อนกลับ แต่ในการให้ข้อมูลย้อนกลับนั้นยังมีปัญหาในเรื่องของเวลา เพราะผลการวิจัยส่วนหนึ่งสนับสนุนว่าการให้ข้อมูลย้อนกลับทันที ทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้สูงกว่าการให้ข้อมูลย้อนกลับล่าช้า แต่ผลการวิจัยอีกส่วนหนึ่งสนับสนุนว่าการให้ข้อมูล

ACC. No. 64257
DATE RECEIVED 20 ส.ค. 2533
CALL No. 1122

ย้อนกลับล่าช้า ทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้สูงกว่าการให้ข้อมูลย้อนกลับทันที จึงทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาเกี่ยวกับเรื่องนี้ในการฝึกทักษะการอ่าน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

วัตถุประสงค์ทั่วไป

เพื่อศึกษาถึงผลของการฝึกทักษะการอ่านต่างวิธีและการให้ข้อมูลย้อนกลับที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านเรื่องของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่พูดภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่ง ตลอดจนกิจกรรมร่วม (Interaction) ระหว่างตัวแปรทั้งสอง

วัตถุประสงค์เฉพาะ

1. เพื่อศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านเรื่องของนักเรียนที่ฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านเรื่องแล้วเขียนลำดับเรื่องราวและที่ฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านเรื่องแล้วตอบคำถาม
2. เพื่อศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านเรื่องของนักเรียนที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับทันที ที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับล่าช้า และที่ไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับ
3. เพื่อศึกษากิจกรรมร่วมระหว่างวิธีฝึกทักษะการอ่านและการให้ข้อมูลย้อนกลับ

สมมติฐานการวิจัย

1. ถ้าให้นักเรียนฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านเรื่องแล้วเขียนลำดับเรื่องราวกับวิธีอ่านเรื่องแล้วตอบคำถาม นักเรียนที่ฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านเรื่องแล้วตอบคำถามจะมีความเข้าใจในการอ่านเรื่องสูงกว่านักเรียนที่ฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านเรื่องแล้วเขียนลำดับเรื่องราว
2. ถ้าให้นักเรียนฝึกทักษะการอ่านโดยได้รับข้อมูลย้อนกลับทันที ได้รับข้อมูลย้อนกลับล่าช้าและไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับแล้ว นักเรียนแต่ละกลุ่มจะมีความเข้าใจในการอ่านเรื่องแตกต่างกัน

3. ถ้าให้นักเรียนฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านเรื่องแล้วเขียนลำดับเรื่องราวกับวิธีอ่านเรื่องแล้วตอบคำถามแล้วนักเรียนแต่ละกลุ่มจะมีความเข้าใจในการอ่านเรื่องแตกต่างกันออกไปตามระดับของการให้ข้อมูลย้อนกลับ หรือมีกิจกรรมระหว่างวิธีฝึกทักษะการอ่านกับการให้ข้อมูลย้อนกลับ

ความสำคัญและประโยชน์ของการวิจัย

ความสำคัญและประโยชน์ของการวิจัยครั้งนี้ แยกได้ดังนี้

1. ด้านความรู้

1.1 ทำให้รู้ว่าการฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านเรื่องแล้วเขียนลำดับเรื่องราวกับวิธีอ่านเรื่องแล้วตอบคำถาม จะทำให้นักเรียนมีความเข้าใจในการอ่านเรื่องแตกต่างกันหรือไม่

1.2 ทำให้รู้ว่าการฝึกทักษะการอ่านโดยการให้ข้อมูลย้อนกลับทันที การให้ข้อมูลย้อนกลับล่าช้าและการไม่ให้ข้อมูลย้อนกลับจะทำให้นักเรียนมีความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกันหรือไม่

1.3 ทำให้รู้ว่ามีกิจกรรมระหว่างวิธีฝึกทักษะการอ่านกับการให้ข้อมูลย้อนกลับหรือไม่

2. ด้านการนำไปใช้

2.1 ทำให้ครูผู้สอนได้รับความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับวิธีฝึกทักษะการอ่านเพื่อช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจในการอ่านเรื่องได้ดียิ่งขึ้น

2.2 ทำให้ครูผู้สอนได้รับความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับเทคนิคการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อประโยชน์ในการจัดสภาพการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น

2.3 เป็นแนวทางในการศึกษาค้นคว้าวิจัยเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่านต่อไป

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีขอบเขตดังนี้

1. ประชากรในการวิจัย เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่พูดภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่ง ซึ่งกำลังเรียนในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2531 ของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดกลาง ที่มีจำนวนนักเรียนที่พูดภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่ง ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ตั้งแต่ 50% ขึ้นไป ในสังกัดสำนักงานการศึกษาจังหวัดปัตตานี จำนวน 23 โรงเรียน รวม 1,294 คน

2. กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่พูดภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่ง ซึ่งกำลังเรียนในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2531 จากโรงเรียนประถมศึกษาขนาดกลาง ที่มีจำนวนนักเรียนที่พูดภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่ง ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ตั้งแต่ 50% ขึ้นไปในสังกัดสำนักงานการศึกษาจังหวัดปัตตานี จำนวน 5 โรงเรียน รวม 180 คน

3. ตัวแปรที่ศึกษา

3.1 ตัวแปรอิสระ ได้แก่

3.1.1 การให้ข้อมูลย้อนกลับ แปรค่าเป็น 3 ระดับ ได้แก่

3.1.1.1 การให้ข้อมูลย้อนกลับทันที (a_1)

3.1.1.2 การให้ข้อมูลย้อนกลับล่าช้า (a_2)

3.1.1.3 การไม่ให้ข้อมูลย้อนกลับ (a_3)

3.1.2 วิธีฝึกทักษะการอ่าน แปรค่าเป็น 2 ระดับ ได้แก่

3.1.2.1 วิธีอ่านเรื่องแล้วเขียนลำดับเรื่องราว (b_1)

3.1.2.2 วิธีอ่านเรื่องแล้วตอบคำถาม (b_2)

3.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ ความเข้าใจในการอ่านเรื่องที่ได้จากคะแนนในการทำแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านเรื่อง

นียมศัพท์เฉพาะ

นียมศัพท์เฉพาะของการวิจัยครั้งนี้ มีดังนี้

1. การให้ข้อมูลย้อนกลับ หมายถึง การให้นักเรียนรู้ผลการกระทำของตนเองว่า ผิดพลาดหรือบกพร่องส่วนใดบ้าง ภายหลังจากฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านเรื่องแล้ว เขียนลำดับเรื่องราวหรือวิธีอ่านเรื่องแล้วตอบคำถาม
2. การให้ข้อมูลย้อนกลับทันที หมายถึง การให้นักเรียนรู้ผลการกระทำของตนเองว่า ผิดพลาดหรือบกพร่องส่วนใดบ้าง โดยเห็นระยะหลังจากฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านเรื่องแล้ว เขียนลำดับเรื่องราวหรือวิธีอ่านเรื่องแล้วตอบคำถามเสร็จแล้ว 30 นาทีในวันเดียวกัน
3. การให้ข้อมูลย้อนกลับล่าช้า หมายถึง การให้นักเรียนรู้ผลการกระทำของตนเองว่า ผิดพลาดหรือบกพร่องส่วนใดบ้างก่อนเริ่มการฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านเรื่องแล้ว เขียนลำดับเรื่องราวหรือวิธีอ่านเรื่องแล้วตอบคำถามครั้งต่อไปในวันถัดมา 30 นาที
4. การไม่ให้ข้อมูลย้อนกลับ หมายถึง การไม่ให้นักเรียนรู้ผลการกระทำของตนเองว่า ผิดพลาดหรือบกพร่องส่วนใดบ้างภายหลังจากฝึกทักษะการอ่านโดยวิธีอ่านเรื่องแล้ว เขียนลำดับเรื่องราวหรือวิธีอ่านเรื่องแล้วตอบคำถาม
5. แบบฝึกทักษะการอ่าน หมายถึง เรื่องราวซึ่งเป็นนิทานจำนวน 9 เรื่องที่ผู้วิจัยใช้ในการฝึกทักษะการอ่าน
6. วิธีฝึกทักษะการอ่าน หมายถึง การให้นักเรียนอ่านเรื่องราวที่กำหนดให้แล้ว เขียนลำดับเรื่องราวหรือตอบคำถาม
7. วิธีอ่านเรื่องแล้วเขียนลำดับเรื่องราว หมายถึง การให้นักเรียนอ่านเรื่องที่ใช้ในการฝึกทักษะการอ่านจนจบแล้วให้นักเรียนเขียนเรื่องราวตามลำดับเหตุการณ์ก่อน-หลังของเรื่องที่นักเรียนได้อ่าน
8. วิธีอ่านเรื่องแล้วตอบคำถาม หมายถึง วิธีที่ให้นักเรียนอ่านเรื่องที่ใช้ในการฝึกทักษะการอ่านจนจบแล้วให้นักเรียนตอบคำถามความเข้าใจชนิดแปลความ ตีความ และขยายความ จากเรื่องที่นักเรียนได้อ่าน

9. ความเข้าใจในการอ่านเรื่อง หมายถึง ความสามารถของนักเรียนที่ได้จากการแปลความ ตีความ และขยายความเรื่องราวที่ได้อ่านโดยวัดจากคะแนนที่นักเรียนทำได้จากแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านเรื่อง