

ความเป็นมาของปัญหาและปัญหา

ปัตตานีเป็นจังหวัดหนึ่งในเขตการศึกษา 2 ซึ่งมีนักเรียนถึงร้อยละ 85.78 ที่ไม่ได้ใช้ภาษาไทยในชีวิตประจำวัน ทั้งนี้เนื่องมาจากนักเรียนเหล่านี้ใช้ภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่ง ความเคยชินกับภาษาที่หนึ่งทำให้เกิดปัญหาเมื่อไปเรียนภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาที่สอง และอาจจะส่งผลไปถึงการเรียนวิชาอื่น ๆ ด้วย (วิระวัชร สำราญจิตต์, 2515 : 2) จากรายงานการประเมินคุณภาพของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2528 ของสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดปัตตานี (2530 : 7) โดยการเปรียบเทียบกับเกณฑ์เฉลี่ยของประเทศพบว่า กลุ่มทักษะภาษาไทยมีคะแนนเฉลี่ยร้อยละ 51.80 สำหรับระดับประเทศนั้นมีคะแนนเฉลี่ยร้อยละ 56.84 กลุ่มทักษะคณิตศาสตร์มีคะแนนเฉลี่ยร้อยละ 33.12 สำหรับระดับประเทศนั้นมีคะแนนเฉลี่ยร้อยละ 36.84 กลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตมีคะแนนเฉลี่ยร้อยละ 43.19 สำหรับระดับประเทศนั้นมีคะแนนเฉลี่ยร้อยละ 45.19 กลุ่มการงานและพื้นฐานอาชีพนั้นมีคะแนนเฉลี่ยร้อยละ 55.21 สำหรับระดับประเทศนั้นมีคะแนนเฉลี่ยร้อยละ 57.60 กลุ่มสร้างเสริมลักษณะนิสัย ภาคความรู้สึกรมีคะแนนเฉลี่ย 2.80 สำหรับระดับประเทศนั้นมีคะแนนเฉลี่ย 2.87 จากคะแนนเต็ม 4 ภาคสุขนิสัยมีคะแนนเฉลี่ย 2.41 สำหรับระดับประเทศนั้นมีคะแนนเฉลี่ย 2.23 จากคะแนนเต็ม 3 ความแข็งแรงมีคะแนนเฉลี่ย 1.73 สำหรับระดับประเทศนั้นมีคะแนนเฉลี่ย 2.16 จากคะแนนเต็ม 3 จะเห็นได้ว่าเมื่อเปรียบเทียบคุณภาพด้านการศึกษาของจังหวัดกับเกณฑ์เฉลี่ยของประเทศแล้วพบว่า เกือบทุกกลุ่มประสบการณ์ (ยกเว้นกลุ่มสร้างเสริมลักษณะนิสัย) มีคะแนนเฉลี่ยต่ำกว่าเกณฑ์เฉลี่ยของประเทศทั้งสิ้น นอกจากนี้อัตราการตกซ้ำชั้นของนักเรียนยังอยู่ในเกณฑ์สูง กล่าวคือ ในปีการศึกษา 2527 มีนักเรียนตกซ้ำชั้นร้อยละ 11.64 ปีการศึกษา 2528 มีนักเรียนตกซ้ำชั้นร้อยละ 12.48 (สำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดปัตตานี, 2530 : 8)

ปัญหาเกี่ยวกับด้านคุณภาพการศึกษาต่างกล่าวนี้ เป็นสภาพปัญหาที่คล้ายกันในทุกจังหวัดที่อยู่ใน
 เขตรับผิดชอบของเขตการศึกษา 2 ซึ่งกลุ่มวิชาการ เทศบาลและเมืองพัทยา เขตการศึกษา 2
 (2529) ได้วิเคราะห์ถึงสาเหตุของปัญหาไว้พอสรุปได้คือ

ม.ร.ว. 707

1. นักเรียนมีพื้นฐานในวิชาภาษาไทยไม่ดี จึงทำให้นักเรียนไม่เข้าใจในเนื้อหาวิชาอื่น ๆ
2. นักเรียนที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ใช้ภาษาไทยในชีวิตประจำวันน้อย และขาดทักษะการฟัง พูด และอ่านภาษาไทย
3. ครูขาดเทคนิคในการเข้าใจที่จะช่วยให้แก่นักเรียนสนใจการเรียนภาษาไทย
4. ครูไม่ใช้สื่อการสอนประกอบเนื้อหาที่สอน

จากสาเหตุปัญหาดังกล่าว จะเห็นว่ามีองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบ ที่เกี่ยวข้องกับคุณภาพของการศึกษา นั่นก็คือ นักเรียน ครู และสื่อการสอน

การจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 มุ่งให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้มากที่สุด โดยมีครูเป็นผู้จัดกิจกรรมให้เป็นไปตามแผนการสอน ซึ่งต้องใช้สื่อการสอนประกอบและหนังสือเรียนก็เป็นสื่อการสอนชนิดหนึ่งที่จะช่วยเสริมสร้างทักษะในการอ่านของนักเรียน (กรมวิชาการ, 2520 : 18) นอกจากนี้สื่ออื่น ๆ ที่ช่วยเสริมทักษะการอ่านของนักเรียน ได้แก่ จุลสาร พจนานุกรม บทอรรถกถา หนังสือเสริมการอ่าน และเอกสารที่เป็นข้อความต่าง ๆ ที่ครูเป็นผู้จัดหาหรือจัดทำขึ้นสื่อเหล่านั้นนักเรียนสามารถอ่านเองได้

การอ่านมีความสำคัญอย่างมากต่อการเรียน ทั้งนี้เพราะการอ่านเป็นรากฐาน และเป็นเสมือนเครื่องมือในการเรียนรู้เนื้อหาวิชาต่าง ๆ (ปฐม นิคมานนท์, 2514 : 1) นักเรียนที่สามารถอ่านได้ก็มักจะเรียนวิชาอื่น ๆ ได้ดีด้วย (กองการประถมศึกษา, 2523 : 2) การอ่านที่มีประสิทธิภาพนั้น ผู้อ่านจะต้องสามารถเข้าใจในเรื่องที่อ่าน จับใจความสำคัญของเรื่องที่ได้ การสอนอ่านในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3-4 ได้กำหนดจุดประสงค์ของการเรียนรู้โดยเน้นให้นักเรียนอ่านแล้วสามารถจับใจความและสามารถตอบคำถามจากเรื่องที่ได้ (กรมวิชาการ, 2521 : 30-32) การที่จะทำให้นักเรียนเกิดความเข้าใจในการอ่านเนื้อเรื่องได้นั้น ผู้วิจัยส่วนใหญ่ได้มุ่งศึกษาวิธีการสอนอ่านและวิธีฝึกทักษะในการอ่านด้วยวิธีต่าง ๆ ตลอดจนศึกษาและพัฒนาแบบ เรียนและตำราให้มีลักษณะที่ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ได้อย่างรวดเร็ว

นักเรียนอ่านเข้าใจได้ง่าย ดังที่คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2528 : 122) ได้เสนอแนะในประเด็นการจัดการประถมศึกษาใหม่คุณภาพข้อที่ 5.15 ว่า ควรปรับปรุงแบบเรียนให้น่าสนใจ ไม่นั้นเฉพาะการเสนอเนื้อหาซึ่งแบบเรียนแต่ละเล่มก็จะมียุทธวิธีที่เป็นเรื่องย่อย ๆ อยู่หลายเรื่องด้วยกัน และวิธีการที่ทำให้ผู้เรียนสนใจ เรื่องในบทเรียนแล้วจำเนื้อเรื่องได้ จึงเป็นจุดสำคัญของการอ่านเรื่อง โดยทั่วไปแล้วหนังสือประกอบด้วยเรื่องราวหรือข้อมูลที่ถ่ายทอดชอคกับภาพหรือสัญลักษณ์ที่ช่วยขยายความ เรื่องราวที่จะถ่ายทอดลงนั้นจะต้องมีรูปแบบที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ การแปลความหมายได้ถูกต้องและมีความเด่นชัดในเนื้อหา ภาพประกอบมีส่วนสำคัญเช่นเดียวกันที่จะช่วยให้หนังสืออ่านขึ้น ทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจและมีมโนทัศน์ที่ถูกต้องตรงเนื้อหามากที่สุด เพราะบุคคลใดมีมโนทัศน์ในสิ่งต่าง ๆ อย่างถูกต้อง และสมบูรณ์บุคคลนั้นย่อมเรียนรู้ในเรื่องต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (จำเนียร ชวงโชติ, 2515 : 16) ในการดูภาพบ่อยครั้งที่คนเรารู้เพียงผ่าน ๆ ไปมากกว่าที่จะดูอย่างละเอียด ในกรณีเช่นนี้เราอาจใช้ถ้อยคำชี้แนะให้ เขากลับไปดูภาพอีก ยิงหนังสือแบบเรียนบางเล่ม เนื้อหาบางตอนอ่านทำความเข้าใจด้วยตนเองได้ยาก (วนิดา เสวกตรุณทร, 2522 : 34-141) นับเป็นปัญหาและอุปสรรคต่อการเรียนรู้ ดังนั้นบทเรียนที่มีเนื้อหาประกอบภาพในบางครั้งจึงต้องมีตัวชี้นำ (Cues) ในลักษณะของคำชี้นำ ชี้ให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาภาพเพื่อช่วยให้เกิดความเข้าใจได้ อย่างถูกต้อง นอกจากนี้การใช้ตัวชี้นำ เช่น ตัวพิมพ์หนา ตัวพิมพ์เอียง หรือการขีดเส้นใต้ข้อความที่แสดงมโนทัศน์ของเรื่องผู้อ่านจะช่วยให้ผู้อ่านสามารถแยกแยะระหว่างสาระสำคัญของเรื่อง และส่วนที่เป็นสาระย่อย ๆ ของเรื่องได้ (Proger, 1970 : 28) จะเห็นได้ว่า นอกจากเนื้อหาและรูปแบบของการเสนอเนื้อหาให้เป็นที่สนใจของนักเรียนแล้ว การนำตัวชี้นำเข้ามาช่วยในการอ่านของนักเรียนก็เป็นสิ่งจำเป็น แต่การที่นักเรียนจะเข้าใจเรื่องที่อ่านโดยมีตัวชี้นำในลักษณะใด ซึ่งได้แก่ ตัวชี้นำแบบคำชี้นำ ตัวชี้นำแบบตัวพิมพ์หนาหรือการไม่ให้ตัวชี้นำใดดีกว่ากันนั้นไม่ปรากฏว่าได้มีการทำวิจัยมาก่อน ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาเรื่องนี้

ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาตัวชี้นำต่างรูปแบบ ซึ่งได้แก่ ตัวชี้นำแบบคำชี้นำ แบบตัวพิมพ์หนา และการไม่ให้ตัวชี้นำจะมีผลต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยต่างกัน แตกต่างกันหรือไม่ ตลอดจนศึกษากิริยารวมระหว่างตัวแปรทั้งสองด้วย

เกี่ยวกับตัวชี้นำ วินน์ (Winn, 1982 : 148-156 อ้างอิงมาจาก สังวาลย์ สุตสุข, 2528 : 3) กล่าวไว้ว่า กลวิธีการใช้ตัวชี้นำ (Cueing Strategy) เป็นวิธีการหนึ่งที่จะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจมโนทัศน์ของสิ่งที่ตนศึกษาได้ชัดเจนยิ่งขึ้น ซึ่งตรงกับความคิดของ ออซูเบล (Ausubel, 1968 : 127-128) ที่ว่า การนำเทคนิคบางอย่างมาใช้ร่วมกับการใช้สื่อการสอน จะช่วยปรับโครงสร้างความคิดของบุคคลให้สอดคล้องกับการเรียนรู้และการจำข้อมูลข่าวสารในสาขาเดียวกันกับที่จะรับมาใหม่อย่างมีความสัมพันธ์กัน ถ้าโครงสร้างความคิดจัดลำดับไว้อย่างเหมาะสม และมีความมั่นคงไว่ก่อนแล้ว การเรียนรู้สิ่งใหม่จะเกิดขึ้นได้ก็และจำได้อย่างแม่นยำ ในทางตรงกันข้ามถ้าโครงสร้างความคิดจัดลำดับไว่สับสนไม่ชัดเจน บุคคลจะรับรู้และจำความรู้ใหม่ได้น้อยหรือไม่ยอมรับรู้เลย

การศึกษาเกี่ยวกับการใช้ตัวชี้นำนี้ ได้มีผู้อธิบายและทำการศึกษาไว้หลายรูปแบบ ซาโลมอน (Salomon อ้างอิงมาจาก สายทิพย์ ชลธาร, 2531 : 4) ได้ให้คำจำกัดความของตัวชี้นำว่าเป็นสิ่งซึ่งช่วยจำกัดขอบเขต และการนำไปสู่การพิจารณาขั้นพื้นฐานในการจำแนกเนื้อหาของสิ่งที่ต้องการทราบ เขาได้ให้ตัวอย่างรูปแบบของตัวชี้นำเกี่ยวกับการใช้รูปภาพได้แก่ ลูกศร สิ่งชี้ สี การขีดเส้นเน้น ฯลฯ และควายเออร์ (Dwyer, 1978 : 158) ให้ตัวอย่างรูปแบบของตัวชี้นำไว้ว่า ได้แก่ สี การตั้งคำถาม ลูกศรชี้ หรือเครื่องหมายลายเส้นอื่น ๆ ฯลฯ นอกจากรูปแบบของตัวชี้นำที่มีผู้ให้ตัวอย่างไว้ดังกล่าวแล้ว กิริยา อากาการ และคำพูดที่เป็นการชี้แนะก็ถือว่าเป็นรูปแบบของตัวชี้นำด้วยเช่นกัน (สังวาลย์ สุตสุข, 2528 : 4) ฮอลิเดย์ (Holiday, 1981 : 283-288) ได้ศึกษาผลของการใช้คำถามเพื่อถึงความสนใจของผู้เรียน เขาพบว่า กลุ่มที่เรียนโดยใช้คำถามนำสนใจเรียนมากกว่ากลุ่มที่ไม่ใช้คำถามนำ เทนีสัน และเบาทเวล (Tenyson & Boutwell, 1975 : 821-824) ได้ศึกษาผลของตัวชี้นำที่เกี่ยวกับภาษากับนักเรียนระดับวิทยาลัยด้วยการเสนอตัวชี้นำ 2 รูปแบบ คือ การใช้ตัวอักษรตัวหนาและเส้นแบ่งในแนวดิ่ง (|) ในการเน้นและจำแนกจังหวะทางฉันทลักษณ์ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองที่ใช้เส้นแนวดิ่งเพื่อจำแนกจังหวะให้ออกเสียงที่ละพยางค์ และใช้ตัวอักษรในการเน้นสามารถจำแนกและแบ่งจังหวะทางฉันทลักษณ์ได้ดีกว่าวิธีที่ไม่ได้ใช้ตัวชี้นำ ดังกล่าว พวงพรรณ เจริญผล (2524 : 340) ศึกษาถึงการจดขนาดตัวพิมพ์ และความยาวบรรทัดที่เหมาะสมกับข้อความเชิงวิชาการสำหรับหน้าพิมพ์ 8 หน้ายก ($7\frac{1}{2}'' \times 10''$) กลุ่ม

ตัวอย่างมีจำนวน 270 คน พบว่า ตัวพิมพ์ขนาดแตกต่างกันส่งผลต่อประสิทธิภาพในการอ่านแตกต่างกัน ความยาวบรรทัดขนาดต่างกันส่งผลต่อประสิทธิภาพในการอ่านไม่แตกต่างกัน และ ไพบูลย์ เพิ่มพูล (2524 : 49-51) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านหนังสือแบบเรียนชั้นประถมศึกษาที่อาศัยการเพิ่มจำนวนตัวชี้หน้าด้วยคำต่างกัน กลุ่มตัวอย่างมีจำนวน 150 คน พบว่า กลุ่มที่อ่านเนื้อหาที่มีการเพิ่มตัวชี้หน้าด้วยคำ 4 ครั้ง มีความเข้าใจในการอ่านดีกว่ากลุ่มที่อ่านเนื้อหาที่เพิ่มตัวชี้หน้าด้วยคำ 1 ครั้ง 2 ครั้ง และ 3 ครั้ง ส่วนการไม่เพิ่มตัวชี้หน้าด้วยคำ ทำให้นักเรียนเข้าใจได้น้อยที่สุด

จากเอกสารและผลการวิจัยเกี่ยวกับการใช้ตัวชี้หน้าในการเรียนการสอน ทั้งที่เป็นของไทยและต่างประเทศพอสรุปได้ว่า ตัวชี้หน้ามีผลต่อความจำและความเข้าใจในการอ่าน ทั้งนี้เพราะตัวชี้หน้าช่วยดึงความสนใจของผู้เรียนให้จดจ่อต่อข้อมูลข่าวสาร สามารถจำเนื้อหาและแยกแยะสาระสำคัญของเนื้อหาที่อ่านได้ ตลอดจนสามารถเข้าใจมโนทัศน์ของสิ่งที่ปรากฏและข้อความในบทเรียนได้เป็นอย่างดี

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย เป็นตัวแปรอีกตัวหนึ่งที่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียน ดังที่ สุชา จันทน์เอม (2509 : 1-9) ได้กล่าวไว้ว่า นักเรียนที่สามารถอ่านหนังสือได้รวดเร็ว และเข้าใจในเรื่องที่อ่านได้อย่างถูกต้องจะช่วยให้ผลการเรียนวิชาอื่น ๆ ดีไปด้วย ซึ่งสอดคล้องกับหนังสือ The World Book Encyclopedia (1969 : 1816) ที่กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาต่าง ๆ ในระดับประถมศึกษาขึ้นอยู่กับความสามารถในการอ่านทั้งสิ้น ส่วนระดับมัธยมศึกษาและมหาวิทยาลัยความสามารถในการอ่านได้รวดเร็ว และเข้าใจในเรื่องที่อ่านยิ่งมีความสำคัญเพิ่มมากขึ้น ยงยุทธ ยืนยงดี (2531 : 221-222) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างประสิทธิภาพการอ่านกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 377 คน พบว่า ประสิทธิภาพการอ่านกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยมีความสัมพันธ์กัน และจากผลการวิจัยของ ประพิมพ์พรรณ สุวรรณวงศ์ (2516 : ง-จ) และมาลินี นิยมเสมอ (2518 : 56) พบว่า ความสามารถในการอ่านมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ในการเรียน 4 หมวดวิชา ได้แก่ ภาษาไทย สังคมศึกษา วิทยาศาสตร์ และคณิตศาสตร์ แต่ผู้วิจัยบางคนไม่พบความสัมพันธ์ใน

ลักษณะดังกล่าวนี้ เช่น ผลการวิจัยของ ธนรัชฎ์ ศิริสวัสดิ์ (2523 : ง-จ) ที่พบว่า อัตราเร็วในการอ่าน ความเข้าใจในการอ่านและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย ไม่มีความสัมพันธ์กัน

จากข้อมูลและผลการศึกษาดังกล่าว ส่วนใหญ่แล้วชี้ให้เห็นว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยก็เป็นตัวแปรหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับความเข้าใจในการอ่านของนักเรียน

เอกสารและการวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยแยกตามหัวข้อได้ดังนี้

1. การอ่านและความเข้าใจในการอ่าน
2. ตัวชี้วัด
3. การอ่านและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย

1. การอ่านและความเข้าใจในการอ่าน

คอลลแมน และคณะ (Dallman and others, 1960 : 18) ให้ความสำคัญกับการอ่านเป็นพฤติกรรมทางสายตา และกระบวนการคิดซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 ประการ คือ การจำคำได้ (Word Recognition) และความเข้าใจในการอ่าน (Comprehension) บุษและฮิวเบอร์ (Bush and Huebner, 1970 : 4) ได้กล่าวถึงการอ่านว่า การอ่านเป็นกระบวนการของการตีความจากตัวอักษร สิ่งสำคัญของการอ่านคือ ความหมาย และความหมายนี้ไม่ได้อยู่ที่ตัวอักษรนั้น แต่เป็นผลที่เกิดขึ้นจากสิ่งเร้า หรือตัวอักษรนั้นไปกระตุ้นความคิดของผู้อ่านให้สร้างมโนทัศน์หรือภาพต่าง ๆ ขึ้น กระบวนการที่จะได้ความหมายใหม่นี้เกิดจากการที่ผู้อ่านให้ความหมายกับตัวอักษร

ฮอฟเนอร์ และจอลลี (Hafner and Jolly, 1966 : 3-6 อ้างอิงมาจาก โอลาส สุกใส, 2521 : 59-60) ได้กล่าวถึงการจัดโครงสร้างการอ่านของวิลเลียมเกรย์ ซึ่งแบ่งออกเป็น 4 ระดับ คือ

1. การถอดรหัสหรือตัวอักษรให้เป็นเสียงหรือการออกเสียงคำ (Decoding Printed)
2. การเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่าน (Comprehension Meaning) ซึ่งเน้นว่าผู้อ่านควรมีความเข้าใจในระดับการเข้าใจข้อความตามตัวหนังสือ และระดับแปลความ คือความ
3. การมีปฏิกิริยาต่อสิ่งที่อ่าน (Reacting to Meaning) เป็นการอ่านระดับที่ใช้วิจารณ์ญาณ สามารถตัดสินคุณค่าของเรื่องที่อ่านได้
4. การนำความรู้ที่ได้จากการอ่านไปใช้ (Applying Meaning) เป็นการผสมผสานระหว่างสิ่งที่อ่านกับประสบการณ์เดิม

วันเพ็ญ สุภักดิ์ (2528 : 9) ได้ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า การอ่านเป็นกระบวนการติดต่อสื่อสารความคิดจากผู้เขียนไปสู่ผู้อ่าน เป็นการแปลความสัญลักษณ์หรือตัวอักษรที่ใช้แทนคำพูดให้ได้ความหมาย โดยนำไปสัมพันธ์กับประสบการณ์เดิมของผู้อ่านและหัวใจสำคัญของการอ่านคือ การเข้าใจความหมายจากสิ่งที่อ่าน และทัศนีย์ ศุภเมธี (2527 : 64) กล่าวว่า การอ่านคือ การแปลสัญลักษณ์ที่เขียนหรือพิมพ์ใหม่มีความหมายออกมา ผู้อ่านจะต้องเข้าใจความหมายและนำไปใช้ได้

จากความหมายของการอ่านที่กล่าวมาพอสรุปได้ว่า การอ่านเป็นกระบวนการคิด เป็น การแปลความ สัญลักษณ์หรือตัวอักษรที่เขียนหรือพิมพ์ใหม่มีความหมาย และสิ่งสำคัญของการอ่านคือ การเข้าใจความหมายจากสิ่งที่อ่าน

ความเข้าใจในการอ่าน

บอนด์ และทิงเกอร์ (Bond and Tinker, 1957 : 234-235) พบว่า ความเข้าใจในการอ่านมีลำดับขั้นอยู่ 5 ขั้น ซึ่งมีความสัมพันธ์กันตามลำดับดังนี้

1. ความหมายของคำ เป็นรากฐานของความเข้าใจในการอ่าน ถ้าเข้าใจความหมายของคำที่ชัดแจ่มและกว้างขวาง ย่อมช่วยให้เข้าใจประโยคและเรื่องราวที่อ่านได้คือ
2. หน่วยความคิด เพื่อให้เข้าใจประโยค เด็กจะต้องอ่านเป็นหน่วยความคิดคือ แยกอ่านเป็นกลุ่มคำให้ได้ความหมายของคำที่ต่อเนื่องเป็นกลุ่ม ๆ แทนการอ่านทีละคำ จะทำให้เป็นอุปสรรคต่อความเข้าใจในแต่ละประโยค
3. การเข้าใจประโยค คือ การเอาหน่วยความคิดย่อยมาสัมพันธ์กันจนได้ความเข้าใจประโยค

4. การเข้าใจตอน หมายถึง ความสามารถในการนำประโยคในตอนนั้น ๆ มาสัมพันธ์กันจึงอ่านได้เข้าใจดีขึ้น

5. การเข้าใจเรื่องราว เพื่อให้เข้าใจเรื่องราวหรือข้อความที่อ่าน จะต้องเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างข้อความสำคัญ ๆ ในแต่ละตอน

เกี่ยวกับองค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่านนั้น ฟรอสต์ (Frost, 1967 : 43) พบว่า องค์ประกอบของความเข้าใจในการอ่านประกอบด้วย

1. องค์ประกอบคานคำและความหมายของคำ (Word Factor) หมายถึง รูปคำและความหมายของคำนั้น ๆ (Individual word forms and their meanings)
2. องค์ประกอบในการเรียบเรียงถ้อยคำ (Verbal Factor) หมายถึง ความสามารถในการเชื่อมโยงความหมายของคำต่าง ๆ หรือความสามารถในการเข้าใจรายละเอียดของประโยคย่อย ๆ และความสามารถในการจัดลำดับขั้นตอน (Organization) ของข้อความได้

3. องค์ประกอบคานการสรุปที่เป็นเหตุผล (Abstract Reasoning) หมายถึง ความสามารถในการสรุปความสำคัญของเรื่องหรือสามารถแยกแยะระหว่างใจความสำคัญและส่วนที่เป็นสาระย่อย ๆ ของเรื่อง หรือข้อความที่อ่านได้เป็นการคิดแบบอุปมานและการแก้ปัญหา

องค์ประกอบพื้นฐานของความเข้าใจในการอ่านทั้งสามประการนี้ โปรเจอร์ และคนอื่น ๆ (Proger and others, 1970 : 28) มีความเห็นว่า องค์ประกอบที่ 3 นั้น ผู้อ่านมักจะประสบปัญหาในการแยกแยะระหว่างสาระสำคัญและส่วนที่เป็นสาระย่อยของเรื่อง ผู้แต่งตำราจึงพยายามที่จะแก้ปัญหานี้โดยการใช้ตัวพิมพ์หนา ตัวพิมพ์เอียง หรือการขีดเส้นใต้ข้อความที่แสดงมโนทัศน์ของเรื่องที่อ่าน รวมทั้งวิธีการอื่น ๆ

เบอร์ตัน (Burton, 1956 : 321 อ้างอิงมาจาก สนิท ตั้งทวี, 2526 : 13) ได้ให้ความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องความเข้าใจในการอ่านว่าต้องอาศัยความสามารถหลายด้านประกอบกันคือ

1. การเข้าใจความหมายของคำศัพท์
2. การเรียงลำดับความได้
3. จับความคิดสำคัญได้

4. การสังเกตความสัมพันธ์ของข้อความที่อ่าน

5. แยกประเภทได้ สรุปความได้ และคาดการณ์ล่วงหน้าได้

สุนาฏ นิธิมหรากุล (2520 : 7-8) ได้กล่าวว่า ความเข้าใจในการอ่านของแต่ละบุคคลจะสูงหรือต่ำขึ้นอยู่กับองค์ประกอบต่าง ๆ หลายประการ เช่น

1. ชนิดของความเข้าใจในการอ่าน บุคคลจะเข้าใจสิ่งที่เขาอ่านแตกต่างกันออกไปตามประสบการณ์เดิมของคน และความคิดอันเป็นวัตถุประสงค์ของการอ่านที่เกิดขึ้นในขณะนั้นซึ่งแตกต่างกันออกไปตามความต้องการของแต่ละบุคคล

วัตถุประสงค์ของการอ่านมีดังนี้

1.1 อ่านเพื่อเก็บใจความสำคัญ

1.2 อ่านเพื่อศึกษารายละเอียดที่สำคัญ

1.3 อ่านเพื่อศึกษาคำแนะนำต่าง ๆ เช่น การใช้เครื่องมือ เป็นต้น

1.4 อ่านเพื่อคาดการณ์ว่า เรื่องจะลงเอยอย่างไร

1.5 อ่านเพื่อศึกษาคคุณค่าของสิ่งที่อ่าน

1.6 อ่านเพื่อรวบรวมเรื่อง หรือย่อเรื่อง แล้วนำมาเขียนใหม่

1.7 อ่านเพื่อเปรียบเทียบกับเรื่องราว หรือข้อความอื่น

1.8 อ่านเพื่อจดจำ และอ่านเพื่อให้เข้าใจเนื้อหาสำหรับนำไปใช้ชั่วคราว

หรือนำไปใช้ตลอดไป

2. พิสัยของความเข้าใจในการอ่าน เด็กจะอ่านได้ดีขึ้นและถูกต้องเพียงใดขึ้นอยู่กับพิสัยของหมุก้าที่เด็กสามารถอ่านเข้าใจได้ ประสบการณ์เดิม และความยากง่ายของข้อความที่เด็กอ่านควย

3. ความถูกต้องของความเข้าใจในการอ่าน ช่วยให้เด็กเข้าใจเรื่องราวที่อ่านมากน้อยต่างกัน และความถูกต้องในการเข้าใจของเด็กย่อมแตกต่างกันมากน้อยตามประสบการณ์ความยากง่ายของข้อความนั้น ๆ

4. ระดับความเข้าใจในการอ่าน ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบหลายประการด้วยกันเป็นต้นว่า สติปัญญา ความสามารถในการอ่าน ความเข้าใจคำศัพท์ที่อ่านและวิธีการพิเศษเฉพาะตัวของผู้อ่าน (แต่ละคน) รวมทั้งประสบการณ์เดิมของแต่ละคนควย

5. ความเร็วของความเข้าใจการอ่าน ต้องอาศัยความเข้าใจคำศัพท์ ความสามารถในการนึกเห็นภาพสิ่งที่อ่าน ความยากง่ายของข้อความ และสิ่งอื่น ๆ ที่ครูอาจพิจารณาพบในการสอนอ่าน

บลูม และคณะ (Bloom and others) ได้จำแนกพฤติกรรมของความเข้าใจออกเป็น 3 แบบ คือ การแปลความ (Translation) การตีความ (Interpretation) และการขยายความ (Extrapolation) ซึ่งนักการศึกษาหลายท่านได้นำหลักการของบลูมมาแปลเป็นพฤติกรรมด้านความเข้าใจในการอ่านหลายระดับ เช่น ชวาล แพร์ตกุล (2520 : 134-135) ได้จำแนกพฤติกรรมด้านความเข้าใจในการอ่านออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่

1. การแปลความ คือ การแปลเรื่องราวเดิมออกมาเป็นคำใหม่ ภาษาใหม่ หรือแบบใหม่
2. การตีความ คือ การเก็บความเดิมมาบันทึกใหม่ เรียบเรียงใหม่ สามารถค้นหาและเปรียบเทียบความสำคัญและความสัมพันธ์ของส่วนย่อย ๆ ในเรื่องราวนั้น ๆ นั่นคือ สามารถแยกย่อยเรื่องราวต่าง ๆ ตามที่ปรากฏให้ยุติลงเป็นข้อสรุปได้
3. การขยายความ คือ การอนุมานหรือขยายความคิดให้กว้าง ลึกหรือไกลกว่าข้อเท็จจริงที่ประจักษ์อยู่ในเรื่องนั้น

สมิธ และบารเรต (Smith and Barrett) ได้จำแนกความเข้าใจในการอ่าน (Taxonomy of Reading Comprehension) โดยอาศัยพื้นฐานจากงานของบลูม (Bloom : 1956) กิลฟอร์ด (Guilford : 1967) แซนเดอร์ส (Sandus : 1966) และกูซซัค (Guszuk : 1967) โดยจำแนกความสามารถด้านความเข้าใจในการอ่านเป็น 4 ระดับ (อ้างอิงมาจากศิริรัตน์ นีละคุปต์, 2525 : 25-27) ดังนี้

1. การเข้าใจเรื่องตามตัวอักษร (Literal Comprehension) เกิดขึ้นเมื่อผู้อ่านสามารถจำหรือระลึกเนื้อเรื่องที่อ่านหรือสิ่งที่กล่าวไว้ในเรื่อง เช่น การหาข้อความที่ปรากฏอย่างชัดเจนในเรื่อง
2. การอนุมานหรือสรุปความ (Inference) ต้องอาศัยความรู้พื้นฐาน ความคิด และจินตนาการเป็นพื้นฐานในการเดา เช่น การเดาข้อเท็จจริงเพิ่มจากผู้เขียน เขียนไว้ใจความสำคัญของเรื่อง หรือคตินิยมที่ไม่ได้กล่าวเอาไว้

3. การประเมินค่า (Evaluation) คือ การตัดสินเรื่องทีอ่านซึ่งจะต้องเป็นไปในแนวของความถูกต้อง การยอมรับคุณค่า ความเหมาะสม เกิดขึ้นต่ออาศัยพื้นฐานตามประสบการณ์ที่ผู้อ่านแต่ละคนมีอยู่

4. ความซาบซึ้ง (Appreciation) เป็นการตอบสนองทางอารมณ์ต่อศิลปะทางวรรณกรรมซึ่งผู้อ่านต้องมีความสามารถในข้อที่ 2 และ 3 ด้วย

แบมแมน และดอว์สัน (Bamman and Dawson, 1959 : 177) ได้เสนอแนะแนวทางในการสอนอ่านเพื่อความเข้าใจเนื้อเรื่องไว้ดังนี้

1. สอนให้นักเรียนเข้าใจความ กลุ่มคำ ประโยคและข้อความสั้น ๆ
2. ฝึกให้นักเรียนสามารถจับใจความสำคัญได้โดยการตั้งคำถามให้นักเรียนคิดถึงเรื่องทีอ่านไปแล้วทั้งหมด เช่น เรื่องนี้เกี่ยวกับอะไร สอนว่าอย่างไร
3. ฝึกให้อ่านเพื่อสังเกตรายละเอียดที่เกี่ยวข้องกันโดยกำหนดให้อ่านและวิพากษ์วิจารณ์สิ่งที่อ่าน

4. ฝึกให้อ่านเพื่อคาดการณ์สิ่งที่จะเกิดขึ้นต่อไป
5. ฝึกให้อ่านโดยกำหนดว่า ต้องการให้รู้เรื่องใดบ้าง
6. ฝึกให้อ่านเพื่อให้มีจินตนาการเพิ่มขึ้น
7. ฝึกให้อ่านเพื่อทราบการจัดระเบียบ หรือแนวการจัดลำดับความ

ความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจในการอ่านกับมโนทัศน์

การสร้าง ความเข้าใจในสิ่งที่อ่านมีองค์ประกอบที่สำคัญคือ มโนทัศน์ รัสเซล (Russell, 1961 : 120) ให้ความเห็นว่า เด็กที่มีมโนทัศน์ถูกต้องและสมบูรณ์ย่อมแสดงถึงความสำเร็จในการอ่านและการเรียนรู้ เพราะเขาจะเข้าใจความหมายของสิ่งต่าง ๆ ได้ดี อันเป็นพื้นฐานของการเรียนรู้ โฮล์ม (Holm, 1962 : 64-72 อ้างอิงมาจาก จลวย ชาวานาวิก, 2524 : 12-13) ได้สรุปทฤษฎีที่นำมาอธิบายการอ่านว่า องค์ประกอบในระดับที่ 1 ซึ่งเป็นขั้นสูงสุดมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการอ่านซึ่งมีองค์ประกอบย่อย เช่น

1. ความสามารถในการฟัง (Auding Ability)
2. การเข้าใจความหมายของคำที่เห็นโดยทางตา (Visual Verbal Meaning)
3. การเข้าใจความหมายของคำที่มีอยู่ในเนื้อหาของเนื้อเรื่อง (Vocabulary in Context)

4. การเข้าใจความหมายของคำศัพท์รายคำ (Vocabulary in Isolation)

5. การเข้าใจความหมายของคำอุปมาอุปมัย (Verbal Analogy)

องค์ประกอบในระดับที่ 1 นี้ส่วนใหญ่เป็นความสามารถในการสร้างมโนทัศน์ของคำต่าง ๆ จึงมีความสำคัญยิ่งในการอ่าน องค์ประกอบในระดับที่ 2 คือ ความสามารถในการใช้เหตุผล และองค์ประกอบในระดับที่ 3 เป็นการรับรู้ (Perception) มีความสัมพันธ์กับการอ่าน คำกล่าวองค์ประกอบระดับที่ 1 โดยโฮล์มอธิบายว่าอนุโครงสร้างแต่ละระดับ (1, 2 และ 3) จะมีเส้นเกี่ยวข้องสลับซับซ้อนกันมากมาย ถ้าบุคคลใดโยกย้ายได้คล่องมาก บุคคลนั้นจะมีความสามารถในการอ่านสูง ซึ่งเป็นผลมาจากบุคคลนั้นสร้างมโนทัศน์ได้มาก

มโนทัศน์เป็นองค์ประกอบในโครงสร้างความคิด โครงสร้างความคิดของบุคคลจะจัดลำดับความรู้ในสาขาใดสาขาหนึ่งไว้ในช่วงเวลาหนึ่ง ๆ ซึ่งจะเป็นองค์ประกอบสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้และจำข้อมูลใหม่ ๆ ในสาขาเดียวกันจะทำหน้าที่ซึ่งชี้ความเที่ยงตรงและความแจ่มชัดถึงความหมายของสิ่งที่จะเรียนรู้ซึ่งผ่านเข้ามาในขอบข่ายของความคิด

(Ethirveerasingam, 1971 : 255-A) วิธีการที่จะทำให้ขอบข่ายของความคิดมีความสัมพันธ์กับเรื่องที่จะเรียน เพื่อให้เกิดการเรียนรู้และจำได้งายขึ้นนั่นก็คือ การจัดข้อความชี้แนะแนวทางเพื่อทำให้โครงสร้างความคิดเกี่ยวกับเรื่องที่เรียนพร้อมที่จะเกิดปฏิสัมพันธ์กับมโนทัศน์ของเรื่องที่เรียน (Ausubel, 1966 : 148) การจัดข้อความชี้แนะผู้เรียนนี้ถ้าจัดไว้ล่วงหน้าบทเรียนเรียกว่า การนำเรื่อง (Introductory) (Lawton, 1977 : 27)

การนำเรื่อง (Introductory) หมายถึง ขาวสารที่ไหลล่วงหน้าเนื้อหา (Gubrud, 1971 : 4281-A) เป็นการสรุปย่อและบอกขอบข่าย (Summaries and Overview) ของเรื่องที่จะเรียน (Lawton, 1977 : 27) การนำเรื่องจะช่วยให้เห็นโครงสร้างของสิ่งที่เรียนและทำหน้าที่เป็นตัวรวบรวมข้อมูลของเรื่องนั้น การนำเรื่องเหมาะสมที่จะใช้กับเรื่องที่ผู้เรียน

ไม่คุ้นเคยหรือเป็นเรื่องใหม่ ส่วนเรื่องที่คุณเรียนคุ้นเคยแล้วนั้นไม่จำเป็นต้องใช้การนำเรื่อง เพราะผู้เรียนได้เรียนรู้เรื่องราวนั้นมาแล้ว (Ausubel, 1968 : 137) และสำหรับเนื้อเรื่องที่มีลักษณะ เป็นบทสรุปอิทธิพลของการนำเรื่องก็จะน้อยลง

2. ตัวชี้นำ

จุดมุ่งหมายของการใช้ตัวชี้นำก็เพื่อช่วยให้ผู้เรียนได้บูรณาการข่าวสาร เนื้อเรื่อง ไปเก็บไว้ได้อย่างเป็นระเบียบแบบแผน ซึ่งเกี่ยวข้องกับทฤษฎีการจำและการรับรู้ของสิ่งคล้ายคลึงกัน การสอนที่จะทำให้ผู้เรียนสังเกตลักษณะเด่นของมโนทัศน์ของสิ่งที่กำลังศึกษาอยู่นั้น ได้มีการศึกษากันมาเป็นเวลานานจนเกือบจะเรียกได้ว่าเป็นวิธีการที่สำคัญวิธีหนึ่ง เทคนิคการชี้นำนี้ได้มีผู้แนะนำไว้หลายท่าน เช่น วินน์ (Winn, 1982 : 148-156 อ้างอิงมาจากสังวาลย์ สุสุข, 2528 : 3) ได้เสนอว่าการใช้ตัวชี้นำ เป็นวิธีการหนึ่งที่จะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจมโนทัศน์ของสิ่งที่ตนศึกษาได้ชัดเจนยิ่งขึ้น ควาเฮอร์ (Dwyer, 1978 : 161-162) ได้ยกตัวอย่างของการใช้ตัวชี้นำว่าประกอบด้วย สี การตั้งคำถาม ลูกศรชี้ หรือเครื่องหมายลายเส้นอื่น ๆ นอกจากนี้ สุเมธ อิมศักดิ์วาสนา (2527 : 34) ได้กล่าวไว้ถึงการชี้คำชี้นำ เพื่อสร้างความเข้าใจ ในเนื้อหาที่มีภาพประกอบว่าในการสร้างความเข้าใจในเนื้อหาใหม่ความสัมพันธ์กับภาพประกอบ ในหนังสือเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพสูงนั้น จะต้องเข้าใจเนื้อหาทั้งหมดโดยมีภาพประกอบเป็นตัวช่วย และถ้าใช้คำชี้นำสร้างให้เกิดความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาและภาพได้ก็จะเพิ่มความเข้าใจในการอ่านให้มากยิ่งขึ้น นอกจากนี้การใช้ตัวชี้นำในลักษณะของตัวพิมพ์หนา ตัวพิมพ์เอ่น หรืออื่น ๆ ที่แสดงถึงสาระสำคัญของเรื่องจะเป็นการเน้นย้ำเรื่องราว ทำให้ผู้อ่านเห็นภาพพจน์ของความคิดได้เด่นชัด และผู้อ่านจะได้รสจากการอ่านเพิ่มขึ้นอีกด้วย (กำธร สติรกุล, 2523 : 160-161)

ตัวชี้นำนอกจากจะช่วยดึงความสนใจของผู้เรียนให้จดจ่อต่อข้อมูลข่าวสารแล้วยังช่วยให้ผู้เรียนสามารถจำและเข้าใจมโนทัศน์ของสิ่งที่กำลังศึกษาอยู่ได้เป็นอย่างดี กิจกรรมวิจัยต่าง ๆ ที่จะได้อธิบายต่อไป

เทอดสกุล บุญชานนท์ (2516) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านบทความที่มีเครื่องหมายวรรคตอนกับบทความที่ไม่มีเครื่องหมายวรรคตอน กลุ่มตัวอย่างเป็น

นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 7 ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 3 โรงเรียน โรงเรียนละ 30 คน โดยที่กลุ่มตัวอย่างทุกคนมีความสามารถทางภาษาไทยอยู่ในระดับปานกลาง เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองเป็นแบบทดสอบที่มีเครื่องหมายวรรคตอนกับแบบทดสอบที่ไม่มีเครื่องหมายวรรคตอน ผลปรากฏว่า นักเรียนอ่านบทความที่มีเครื่องหมายวรรคตอนเข้าใจได้ดีกว่าบทความที่ไม่มีเครื่องหมายวรรคตอนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

มองใส ศรีสำราญ (2521 : 53) ได้ศึกษาการจัดรูปแบบของบทความเกี่ยวกับการวางหน้า และตัวอักษรที่มีผลต่อการอ่านโดยศึกษากับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 160 คน ปรากฏว่า การเน้นตัวอักษรเป็นตัวเข้มเฉพาะส่วนสาระสำคัญ ส่งผลต่อความเข้าใจในเนื้อเรื่องที่อ่านสูงกว่าการไม่เน้นตัวอักษรเป็นตัวเข้มในส่วนสาระสำคัญอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สุเมธ อิมศักดิ์वासนา (2527 : 43-45) ได้ศึกษาผลของการเพิ่มคำขึ้นนำที่มีต่อความเข้าใจในการอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปีการศึกษา 2527 โรงเรียนวัดนวลนรดิศในกรุงเทพมหานคร จำนวน 150 คน เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองเป็นเนื้อหาที่มีคำขึ้นนำและภาพประกอบ ประกอบด้วยเนื้อหาเรื่องอวัยวะภายในที่สำคัญแบ่งเป็น 5 ตอน ตอนละ 1 เรื่อง ในแต่ละตอนจะมีจำนวนคำขึ้นนำอยู่ในเนื้อหานั้น แบบทดสอบเป็นแบบเลือกตอบ แต่ละข้อมี 4 ตัวเลือก มีจำนวนตอนละ 6 ข้อ 5 ตอน รวมเป็น 30 ข้อ ในการทดลองผู้วิจัยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 5 กลุ่ม โดยการสุ่มกลุ่มละ 30 คน เข้ารับการทดลองดังนี้

กลุ่มควบคุม อ่านเนื้อหาไม่มีคำขึ้นนำ

กลุ่มทดลองที่ 1 อ่านเนื้อหาที่มีคำขึ้นนำประกอบภาพ 1 คำขึ้นนำ

กลุ่มทดลองที่ 2 อ่านเนื้อหาที่มีคำขึ้นนำประกอบภาพ 2 คำขึ้นนำ

กลุ่มทดลองที่ 3 อ่านเนื้อหาที่มีคำขึ้นนำประกอบภาพ 3 คำขึ้นนำ

กลุ่มทดลองที่ 4 อ่านเนื้อหาที่มีคำขึ้นนำประกอบภาพ 4 คำขึ้นนำ

ทุกกลุ่มให้เวลาอ่านเนื้อหา 3 นาที และพัก 2 นาที หลังจากนั้นให้ทำแบบทดสอบแบบเดียวกันทุกกลุ่มใช้เวลาทำ 2 นาที เมื่อทำแบบทดสอบตอนที่ 1 เสร็จแล้วให้พัก 2 นาที แล้วเริ่มทำตอนที่ 2 ทำเช่นเดียวกันจนครบ 5 ตอน รวมเวลาทั้งหมด 45 นาที จากผลการทดลองพบว่ากลุ่มที่อ่านเนื้อหาที่มีคำขึ้นนำประกอบภาพได้คะแนนความเข้าใจในการอ่าน

สูงกว่ากลุ่มที่อ่านเนื้อหาไม่มีคำขึ้นนำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และยิ่งพบอีกว่า กลุ่มที่อ่านเนื้อหาที่มีคำขึ้นนำ 3 คำขึ้นนำ และ 4 คำขึ้นนำ ได้คะแนนสูงกว่ากลุ่มที่อ่านเนื้อหาที่มีคำขึ้นนำ 1 คำขึ้นนำ และ 2 คำขึ้นนำ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ภักดี ขจรไชยกุล (2528 : 23-27) ได้ศึกษาผลการใช้ตัวชี้แนะการจัดหมวดหมู่ของภาพประกอบคำในชั้นการนำเสนอ และในขั้นทดสอบที่มีต่อการระลึกได้ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนอนุบาลจังหวัดสุรินทร์ จำนวน 180 คน โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 3 ระดับ แยกตามผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยเป็นกลุ่มสูง ปานกลาง และกลุ่มต่ำ กลุ่มละ 60 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นภาพสี่เหมือนจริงประกอบคำ ทั้งหมดสามารถจัดแบ่งออกเป็น 3 หมวดหมู่ หมวดหมู่ละ 20 ภาพเท่า ๆ กันคือ หมวดหมู่ผลไม้ หมวดหมู่สัตว์ หมวดหมู่ดอกไม้ ผู้วิจัยได้สุ่มกลุ่มตัวอย่างแต่ละกลุ่มเข้ารับการทดลอง โดยให้

กลุ่มที่ 1 ผู้รับการทดลองเรียนโดยไม่มีการใช้ตัวชี้แนะการจัดหมวดหมู่ของภาพประกอบคำในชั้นการนำเสนอ และในขั้นทดสอบการระลึก

กลุ่มที่ 2 ผู้รับการทดลองเรียนโดยไม่มีการใช้ตัวชี้แนะการจัดหมวดหมู่ของภาพประกอบในชั้นการนำเสนอ แต่มีการใช้ตัวชี้แนะการจัดหมวดหมู่ของภาพประกอบคำในขั้นทดสอบการระลึก

กลุ่มที่ 3 ผู้รับการทดลองเรียนโดยมีการใช้ตัวชี้แนะการจัดหมวดหมู่ของภาพประกอบคำในชั้นการนำเสนอ แต่ไม่มีการใช้ตัวชี้แนะการจัดหมวดหมู่ของภาพประกอบคำในขั้นทดสอบการระลึก

กลุ่มที่ 4 ผู้รับการทดลองเรียนโดยมีการใช้ตัวชี้แนะการจัดหมวดหมู่ของภาพประกอบคำในชั้นการนำเสนอ และในขั้นทดสอบการระลึก ผู้วิจัยทดสอบผู้รับการทดลองโดยให้ระลึกคำที่เรียนไปแล้ว ผลการทดลองพบว่า แบบการใช้ตัวชี้แนะทั้งในชั้นการนำเสนอและในขั้นทดสอบมีผลทำให้กลุ่มตัวอย่างระลึกได้สูงกว่าทุกกลุ่ม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากผลการวิจัยเกี่ยวกับตัวชี้หน้าที่ได้กล่าวมาแล้ว พอจะสรุปได้ว่าตัวชี้หน้ามีผลต่อความจำและความเข้าใจของนักเรียน

3. การอ่านและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย

มาเฮอร์ (Maher, 1975 : 2616-A) ได้ทดลองใช้การนำเรื่องโดยใช้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนเกรด 4 และเกรด 6 จำนวน 84 คน แบ่งกลุ่มตัวอย่างตามผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านเป็น 3 ระดับคือ กลุ่มนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูง นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านปานกลาง และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านต่ำ ผลการทดลองพบว่า การนำเรื่องช่วยให้เกิดความเข้าใจในการอ่าน กลุ่มนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านปานกลางและต่ำ จะได้รับประโยชน์จากการนำเรื่องมากกว่ากลุ่มนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูง

นิโกลา และทริช (Nicola and Trish, 1988 : 152-155) ได้ศึกษาเกี่ยวกับผลของการให้ชื่อเรื่อง และภาพประกอบต่างกัันที่มีต่อความเข้าใจในการอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนในระดับประถมศึกษา อายุระหว่าง 7-8 ปี จำนวน 24 คน โดยแบ่งออกเป็น 2 ระดับคือ กลุ่มที่มีความสามารถทางการอ่านสูงและกลุ่มที่มีความสามารถทางการอ่านต่ำ เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาคั้งนี้เป็นสมุดเรื่องมีเนื้อเรื่องยอรวม 8 เรื่อง จำนวน 4 ชุด โดยแบ่งเป็นสมุดเรื่องที่มีเนื้อเรื่องยอและชื่อเรื่อง 2 ชุด สมุดเรื่องที่มีเนื้อเรื่องยอและภาพ 2 ชุด รวม 4 ชุด ได้แก่ ชุดแรกมีเนื้อเรื่องยอและชื่อเรื่องเป็นประโยชน์ที่บอกแก่นของเรื่องหรือสามารถบอกภาพรวมของเรื่องได้ (Integrated title) ชุดที่สองมีเนื้อเรื่องยอและชื่อเรื่องที่มีลักษณะเป็นชื่อบุคคลในเรื่อง (Nonintegrated title) ชุดที่สามมีเนื้อเรื่องยอและภาพประกอบที่มีลักษณะเป็นภาพเดี่ยวสามารถบรรยายให้เห็นถึงเนื้อหาสำคัญ ๆ ของเรื่องได้ชัดเจน (Integrated picture) ชุดที่สี่มีเนื้อเรื่องยอและภาพประกอบจำนวน 3 ภาพ แทรกอยู่ในเนื้อเรื่องเมื่อกล่าวถึงบุคคลหรือสิ่งของในเรื่อง (Nonintegrated pictures) นักเรียนแต่ละคนถูกสุ่มเข้ากลุ่มทดลองแต่ละกลุ่ม เมื่อนักเรียนแต่ละคนได้อ่านเรื่องแต่ละเรื่องจบลง ผู้ทดลองได้ทำการทดสอบความเข้าใจในการอ่านโดยตั้งคำถามให้นักเรียนตอบจำนวน 5 คำถามในแต่ละเรื่อง ผลจากการศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีความสามารถทางการอ่านสูงได้คะแนนความเข้าใจในการอ่านมากกว่านักเรียนที่มีความสามารถทางการอ่านต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นักเรียนกลุ่มที่อ่านเนื้อเรื่องยอและมีชื่อเรื่องเป็นประโยชน์ที่บอกแก่นของเรื่อง หรือสามารถบอกภาพรวมของเรื่องได้ ได้คะแนนความเข้าใจในการอ่านมากกว่านักเรียนกลุ่มที่อ่านเนื้อเรื่องยอ

และมีชื่อเรื่องที่มีลักษณะเป็นชื่อบุคคลในเรื่องอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .005 และพบว่านักเรียนกลุ่มที่มีความสามารถทางการอ่านต่ำที่อ่านเนื้อเรื่องที่มีภาพประกอบเป็นภาพเดี่ยวสามารถบรรยายให้เห็นถึงเนื้อหาสำคัญ ๆ ของเรื่องได้ชัดเจน ใค้คะแนนความเข้าใจในการอ่านมากกว่านักเรียนกลุ่มที่มีความสามารถทางการอ่านต่ำที่อ่านเนื้อเรื่องที่มีภาพประกอบจำนวน 3 ภาพ แทรกอยู่ในเนื้อเรื่องเมื่อกล่าวถึงบุคคลหรือสิ่งของในเรื่องอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่มีความแตกต่างในกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถทางการอ่านสูง

สมพิศ ชังชมแกว (2515 : 73-75) ศึกษาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักศึกษาวิทยาลัยครู 5 แห่ง ในกรุงเทพมหานคร เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบทดสอบวัดความเข้าใจ 3 ด้านคือ การแปลความ การตีความ และการขยายความ ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษามีความสามารถในการอ่านแปลความดีกว่าด้านตีความ ด้านตีความดีกว่าด้านขยายความ และพบว่า นักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีความสามารถในการอ่านภาษาไทยดีกว่านักศึกษามีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ผจงจิต อันทรสวรรณ (2517) ใค้ศึกษาเปรียบเทียบองค์ประกอบของสมรรถภาพด้านการเรียนรู้ และการเข้าใจภาษาตามทฤษฎีโครงสร้างทางสมองของกิลฟอร์ดกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 7 ปีการศึกษา 2516 ในจังหวัดตราด จำนวน 341 คน ผลปรากฏว่า กลุ่มตัวอย่างที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยสูงมีค่าเฉลี่ยของความสามารถด้านการเรียนรู้ และการเข้าใจภาษาในผลการคิดแบบต่าง ๆ สูงกว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยต่ำ

สุเทพ สว่างศรี (2528 : 25-27) ใค้ศึกษาเกี่ยวกับความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ เมื่อใช้ภาพประกอบเรื่องที่ต่างกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาประกาศนียบัตรวิชาชีพเทคนิคปีที่ 1 จำนวน 90 คน โดยแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม ตามระดับความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ ใค้แก่ นักศึกษาที่มีความสามารถทางการอ่านสูง นักศึกษาที่มีความสามารถทางการอ่านปานกลาง และนักศึกษาที่มีความสามารถทางการอ่านต่ำ ผลการทดลองพบว่า นักศึกษากลุ่มที่อ่านเรื่องที่มีภาพรวมใจความย่อยประกอบมีความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษสูงกว่ากลุ่มที่อ่านเรื่องที่ไม่มีภาพประกอบ และที่มีภาพเดี่ยวใจความหลักประกอบ และพบว่ามีกิจกรรม

ระหว่างระดับความสามารถในการอ่านกับระดับความเข้าใจในการอ่าน จากการอ่านเรื่องที่ไม่มีภาพประกอบและที่มีภาพประกอบ

จากผลการวิจัยที่กล่าวมาจะเห็นว่า รูปแบบของการเสนอเนื้อเรื่องที่มีตัวชี้นำประกอบ อยู่ในลักษณะต่าง ๆ นั้น มีผลต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียน และผู้วิจัยคาดว่าเนื้อเรื่องที่มีตัวชี้นำประกอบจะเป็นประโยชน์สำหรับนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยต่ำ ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้นำตัวแปรซึ่งประกอบด้วยตัวแปรแบบของตัวชี้นำ และตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยมาศึกษารวมกัน เพื่อคุณผลของตัวแปรดังกล่าวที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

วัตถุประสงค์ทั่วไป

เพื่อศึกษาถึงอิทธิพลของตัวชี้นำต่างรูปแบบที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยต่างกัน ตลอดจนศึกษากิริยารวม (Interaction) ระหว่างตัวแปรทั้งสอง

วัตถุประสงค์เฉพาะ

1. เพื่อศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนที่อ่านเนื้อเรื่องที่มีตัวชี้นำแบบคำชี้นำ แบบตัวพิมพ์หนาและไม่ให้ตัวชี้นำ
2. เพื่อศึกษาว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยสูงและนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยต่ำ นักเรียนกลุ่มใดจะมีความเข้าใจในการอ่านสูงกว่ากัน เมื่อได้อ่านเนื้อเรื่องที่มีตัวชี้นำแบบคำชี้นำ แบบตัวพิมพ์หนา และไม่ให้ตัวชี้นำ
3. เพื่อศึกษากิริยารวมระหว่างแบบของตัวชี้นำและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย คือถ้าให้นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยสูงและต่ำ อ่านเนื้อเรื่องที่มีตัวชี้นำแบบคำชี้นำ แบบตัวพิมพ์หนา และไม่ให้ตัวชี้นำแล้ว แบบของตัวชี้นำทั้ง 3 แบบ จะส่งผลต่อคะแนนจากการทำแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกันออกไปตามระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยหรือไม่

สมมติฐานการวิจัย

1. ถ้าให้นักเรียนอ่านเนื้อเรื่องที่มีตัวชี้นำแบบคำชี้นำ แบบตัวพิมพ์หนา และไม่ให้ตัวชี้นำแล้ว นักเรียนจะไต่คะแนนจากการทำแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกัน
2. ถ้าให้นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยต่างกัน อ่านเนื้อเรื่องที่มีตัวชี้นำแบบคำชี้นำ แบบตัวพิมพ์หนา และไม่ให้ตัวชี้นำแล้ว นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยสูง จะไต่คะแนนจากการทำแบบทดสอบ วัดความเข้าใจในการอ่านมากกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยต่ำ
3. ถ้าให้นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยสูงและต่ำ อ่านเนื้อเรื่องที่มีตัวชี้นำแบบคำชี้นำ แบบตัวพิมพ์หนา และไม่ให้ตัวชี้นำแล้ว แบบของตัวชี้นำทั้ง 3 แบบจะส่งผลกระทบต่อคะแนนจากการทำแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่าน แตกต่างกันออกไปตามระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยหรือมีปฏิสัมพันธ์ (Interaction) ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยกับแบบของตัวชี้นำ

ความสำคัญและประโยชน์ของการวิจัย

1. ด้านความรู้

- 1.1 ทำให้รู้ว่าเนื้อเรื่องที่มีตัวชี้นำแบบคำชี้นำ แบบตัวพิมพ์หนา และไม่ให้ตัวชี้นำ ทำให้นักเรียนมีความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกันหรือไม่
- 1.2 ทำให้รู้ว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยสูงและนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยต่ำ นักเรียนกลุ่มใดมีความเข้าใจในการอ่านสูงกว่ากัน เมื่อได้อ่านเนื้อเรื่องที่มีตัวชี้นำแบบคำชี้นำ แบบตัวพิมพ์หนา และไม่ให้ตัวชี้นำ
- 1.3 ทำให้รู้ว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยสูงและต่ำ เมื่อได้อ่านเนื้อเรื่องที่มีตัวชี้นำแบบคำชี้นำ แบบตัวพิมพ์หนา และไม่ให้ตัวชี้นำแล้ว แบบของตัวชี้นำทั้ง 3 แบบจะส่งผลกระทบต่อคะแนนจากการทำแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านแตกต่างกันออกไป

ตามระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยหรือไม่ หรือมีปฏิสัมพันธ์ (Interaction)

ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยกับแบบของตัวชี้นำหรือไม่

1.4 ทำให้รู้ว่าคุณนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยสูง เมื่อได้อ่านเนื้อเรื่องที่มีตัวชี้นำแบบคำชี้นำ แบบตัวพิมพ์หนา และแบบไม่ให้ตัวชี้นำแล้ว ตัวชี้นำแบบใดจะส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่านได้ดีกว่ากัน

1.5 ทำให้รู้ว่าคุณนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยต่ำ เมื่อได้อ่านเนื้อเรื่องที่มีตัวชี้นำแบบคำชี้นำ แบบตัวพิมพ์หนา และแบบไม่ให้ตัวชี้นำแล้ว ตัวชี้นำแบบใดจะส่งผลต่อความเข้าใจในการอ่านได้ดีกว่ากัน

2. คำแนะนำไปใช้

2.1 เป็นแนวทางในการปรับปรุงและผลิตหนังสือเรียน หนังสืออ่านประกอบในระดับประถมศึกษาให้เหมาะสมยิ่งขึ้นทั้งในด้านเนื้อหา รูปแบบของการเสนอเนื้อหา เพื่อให้เป็นที่สนใจของนักเรียน ตลอดจนนำเทคนิคการชี้นำเข้ามาช่วยเพื่อให้ให้นักเรียนเข้าใจเรื่องที่อ่านมากขึ้น

2.2 เป็นแนวทางสำหรับครูในการเขียน หรือทำ เอกสารประกอบการสอนในวิชาต่าง ๆ ที่เป็นภาษาไทยโดยคำนึงถึง รูปแบบของการเสนอเนื้อหาและระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียน

2.3 เป็นแนวทางในการค้นคว้าวิจัยเพิ่มเติมสำหรับผู้สนใจเกี่ยวกับการเสนอเนื้อหาที่มีตัวชี้นำในลักษณะต่าง ๆ และการใช้ภาพประกอบ

ขอบเขตของการวิจัย

1. ประชากรในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ซึ่งกำลังเรียนในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2531 ของโรงเรียนประถมศึกษาที่สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดปัตตานี จำนวน 24 โรงเรียน รวม 1,502 คน

2. กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ซึ่งกำลังเรียนในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2531 จากโรงเรียนประถมศึกษาขนาดกลาง ที่สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดปัตตานี จำนวน 7 โรงเรียน รวมนักเรียนทั้งหมด 180 คน

3. ตัวแปรที่ศึกษา

3.1 ตัวแปรอิสระ ได้แก่

3.1.1 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย แปรค่าเป็น 2 ระดับ ได้แก่

3.1.1.1 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยสูง

3.1.1.2 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยต่ำ

3.1.2 แบบของตัวชี้้นำแปรค่าเป็น 3 ระดับ ได้แก่

3.1.2.1 ตัวชี้ นำแบบคำชี้ นำ

3.1.2.2 ตัวชี้ นำแบบตัวพิมพ์หนา

3.1.2.3 การไม่ให้ตัวชี้ นำ

3.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ ความเข้าใจในการอ่านซึ่งวัดได้โดยคะแนนจากการ
ทำแบบทดสอบวัดความเข้าใจการอ่าน

นิยามศัพท์เฉพาะ

นิยามศัพท์เฉพาะของการวิจัยครั้งนี้มีดังนี้

1. ตัวชี้ นำ หมายถึง ถ้อยคำและตัวพิมพ์หนาซึ่งเป็นตัวพิมพ์ที่มีขนาดและความสูงแตกต่างจากตัวพิมพ์ปกติที่บอกถึงความหมายสำคัญของเนื้อเรื่องที่มีภาพประกอบ และเป็นสิ่งช่วยในการจำแนกเนื้อเรื่องที่ต้องการทราบ
2. คำชี้ นำ หมายถึง ถ้อยคำที่ใช้เชื่อมโยงระหว่างเนื้อเรื่องกับภาพประกอบที่บอกถึงความหมายสำคัญของเรื่องขณะที่นักเรียนอ่านตอนใดตอนหนึ่งในเนื้อเรื่อง ในที่นี้คือคำในวงเล็บ
3. ตัวพิมพ์หนา หมายถึง ตัวพิมพ์ที่สอกรั้ง และมีตัวอักษรขนาด $19\frac{1}{2}$ พอยท์ ตรงข้อความที่กล่าวถึงใจความสำคัญหรือความหมายสำคัญของเนื้อเรื่องตอนใดตอนหนึ่งที่ต้องการให้นักเรียนเรียนรู้
4. การไม่ให้ตัวชี้ นำ หมายถึง เนื้อเรื่องที่มีภาพประกอบโดยไม่มีคำชี้ นำ หรือตัวพิมพ์หนาที่ข้อความที่กล่าวถึงความหมายสำคัญของเรื่องนั้น ๆ
5. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย หมายถึง ความสามารถทางการเรียนวิชาภาษาไทยซึ่งวัดได้โดยคะแนนจากการตอบแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทย

ACC. No.62063....
DATE RECEIVED 9 พ.ย. 2532
CALL No. ๕๓๕๐

ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นซึ่งใช้วิธีวิเคราะห์กลุ่มบนและกลุ่มล่างร้อยละ 27 (The Upper-Lower 27 Percent) (Ebel 1979 : 260) เป็นเกณฑ์ในการแบ่งระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิชาภาษาไทย ผู้รับการทดลองที่ได้คะแนนสูงสุดลงมาร้อยละ 27 เป็นกลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิชาภาษาไทยสูงและถ้าผู้รับการทดลองได้คะแนนต่ำสุดขึ้นไปร้อยละ 27 เป็นกลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนวิชาภาษาไทยต่ำ

6. ความเข้าใจในการอ่าน หมายถึง ความสามารถแปลความ ตีความ และขยายความ จากการอ่านเนื้อเรื่อง ซึ่งวัดได้โดยคะแนนจากการทำแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านที่ผู้วิจัย สร้างขึ้น

7. โรงเรียนประถมศึกษาขนาดกลาง หมายถึง โรงเรียนประถมศึกษาที่มีจำนวนนักเรียน ระหว่าง 360-719 คน