ใบรับรองวิทยานิพนธ์

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต (หลักสูตรและการสอน)

ปริญญา

หลักสูตรและการสอน	การศึกษา
สาขา	**ภาควิชา**

เรื่อง การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศของนักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยกรุงเทพ

Development of Metacognition in Reading English as a Foreign Language of Bangkok University Undergraduate Students

นามผู้วิจัย นางสุทธิลักษณ์ มีอำพล

ได้พิจารณาเห็นชอบโดย

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก .....

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์แม้นมาศ ลีลสัตยกุล, Ph.D.)

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม .....

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ศิริรัตน์ นีละคุปต์, Ph.D.)

หัวหน้าภาควิชา .....

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์สุดารัตน์ สารสว่าง, Ph.D.)

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์รับรองแล้ว

.....

(รองศาสตราจารย์กัญจนา ธีระกุล, D.Agr.)

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

วันที่ ..... **เดือน** ..... **พ.ศ.** .....

วิทยานิพนธ์

เรื่อง

การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยกรุงเทพ

Development of Metacognition in Reading English as a Foreign Language of Bangkok University Undergraduate Students

โดย

นางสุทธิลักษณ์ มีอำพล

เสนอ

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
เพื่อความสมบูรณ์แห่งปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต (หลักสูตรและการสอน)
พ.ศ. 2552

สุทธิลักษณ์ มีอำพล 2552: การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศของนักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยกรุงเทพ ปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต (หลักสูตรและการสอน) สาขาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาการศึกษา อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: ผู้ช่วยศาสตราจารย์แม้นมาศ ลีลสัตยกุล, Ph.D. 140 หน้า

วัตถุประสงค์ของการวิจัยครั้งนี้เพื่อ 1) พัฒนาและศึกษาผลของการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี และ 2) ศึกษาความคิดเห็นของกลุ่มตัวอย่างต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ

ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยคือ นักศึกษาที่ลงทะเบียนเรียนวิชาภาษาอังกฤษ EN212: Advanced English จำนวน 40 คน ซึ่งผู้วิจัยเลือกแบบเจาะจงจากนักศึกษาปริญญาตรี ชั้นปีที่ 2 จำนวน 500 คน ของมหาวิทยาลัยกรุงเทพ ภาคการศึกษาที่ 2 ปีการศึกษา 2550

ผู้วิจัยดำเนินการวิจัยดังนี้คือ ศึกษาวิธีการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ จากนั้นออกแบบแผนการสอนที่ใช้วิธีการสอนกลยุทธ์การอ่านโดยตรงและการคิดดัง รวมทั้งออกแบบสื่อการสอนการอ่านสำหรับสอนกลยุทธ์การอ่านอย่างเข้มข้นและสอนเพียงปานกลาง กลยุทธ์ที่นำมาออกแบบในแผนการสอนเป็นกลยุทธ์ 29 กลยุทธ์ที่แปลและดัดแปลงจากแบบสำรวจความตระหนักทางอภิปัญญาในการอ่าน Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) ออกแบบเครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูลการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถามกลยุทธ์การอ่าน แบบทดสอบมาตรฐานการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ แบบสอบถามความคิดเห็นของกลุ่มตัวอย่างต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษและบันทึกการเรียนรู้ ดำเนินการสอนตามแผนการสอนและเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยเครื่องมือดังกล่าวรวมเวลา 20 ชั่วโมง นำข้อมูลมาวิเคราะห์จำนวนและร้อยละของผู้ใช้กลยุทธ์ หาค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานและเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยคะแนนการทดสอบความเข้าใจในการอ่านก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านโดยใช้ t-test

ผลการวิจัยพบว่า อภิปัญญาในการอ่านพัฒนาได้ด้วยการสอนให้รู้จักใช้กลยุทธ์การอ่านในการตรวจสอบความเข้าใจในกระบวนการอ่าน การสอนน่าจะมีผลต่อการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของกลุ่มตัวอย่างโดยเฉพาะกลุ่มต่ำ และพบว่ากลุ่มต่ำรู้จักใช้กลยุทธ์การอ่านเพิ่มขึ้นโดยเฉพาะการใช้กลยุทธ์ในกลุ่มการวิเคราะห์ข้อเขียนในภาพรวม (GLOB) อย่างไรก็ดีเมื่อสิ้นสุดงานวิจัยกลุ่มตัวอย่างโดยรวมเห็นด้วยระดับปานกลางต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ ในประเด็นความน่าสนใจของกิจกรรม ความสามารถและความมั่นใจในการใช้กลยุทธ์การอ่าน และทัศนคติที่ดีต่อการอ่านภาษาอังกฤษ

_____ _____ ___ / ___ / ___

ลายมือชื่อนิสิต ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

Sutilak Meeampol 2009: Development of Metacognition in Reading English as a Foreign Language of Bangkok University Undergraduate Students. Doctor of Philosophy (Curriculum and Instruction), Major Field: Curriculum and Instruction, Department of Education. Thesis Advisor: Assistant Professor Mantmart Leesatayakun, Ph.D. 140 pages.

The purposes of this research were 1) to study the development of undergraduate students' metacognition in reading English as a foreign language and the effects of the development on these students' reading and 2) to find out the students' opinions toward the development.

The subjects were 40 students purposively selected from 500 second-year Bangkok University undergraduate students , who enrolled in EN212: Advanced English during the second semester of 2007.

The researcher had studied how metacognition in reading English as a foreign language could be developed. Then the lesson plans including teaching and learning materials for intensive and moderate teaching of reading strategies were constructed, based on direct teaching and thinking aloud of twenty-nine reading strategies adapted from the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI). The data gathering tools were a set of reading strategies questionnaire, a standardized reading test for the pre- and post- assessment, a set of questionnaire about students' opinions toward the development of metacognition in reading English, and students' reflective journal. After 20 hours of teaching and learning, the data were collected and analyzed by calculating for numbers and percentage of questionnaire respondents. The standardized reading test scores were analyzed for mean, standard deviation, and t-test.

The research showed that metacognition in reading could be developed through teaching the subjects to use the reading strategies to monitor their comprehension in the reading process. The results showed that the subjects, especially those with low reading proficiency, had better reading scores in their posttest. This could be the results of the subjects' using more reading strategies, especially those of Global reading strategies intensively taught, as shown in the post reading strategies questionnaire results. The research also showed that the subjects had moderate opinions toward the development of metacognition in reading English, particularly their interest in the activities, confidence to use the reading strategies, and attitude toward reading in English.

_____ _____ ___ / ___ / ___

Student's signature Thesis Advisor's signature

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์นี้สำเร็จได้ด้วยความเมตตา ความปรารถนาดี และความช่วยเหลือจากบุคคลหลายท่าน โดยเฉพาะคณาจารย์ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ที่ได้ประสิทธิประสาทวิชาและจุดประกายความคิดในการเลือกหัวข้องานวิจัย รวมทั้งบุคลากรทุกท่านที่ช่วยเหลือเกื้อกูลในช่วงดำเนินการวิจัย

ขอขอบพระคุณบุคคลสำคัญสองท่านคือ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. แม้นมาศ ลีลสัตยกุล อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ศิริรัตน์ นีละคุปต์ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ผู้มีบทบาทสำคัญต่อความสำเร็จของงานวิจัยนี้ ท่านได้ทุ่มเทเวลาในการแนะนำและให้ความรู้ทั้งที่เกี่ยวกับเนื้อหาและระเบียบวิธีของงานวิจัยนี้ เป็นความรู้ขั้นสูงที่เป็นประโยชน์ต่อผู้วิจัยทั้งในการดำเนินการวิจัยและในหน้าที่การงานของผู้วิจัยในลำดับต่อไป รวมทั้งขัดเกลาผู้วิจัยให้มีความตระหนักในการเป็นนักวิจัยที่ดี ความภาคภูมิใจของผู้วิจัยที่มีต่อผลงานและความรู้ที่เพิ่มพูน คงเป็นความภาคภูมิใจเดียวกันของท่านอาจารย์ทั้งสองที่มีต่อตัวของผู้วิจัย และขอขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ ดร. มธุรส จงชัยกิจ ที่กรุณาสละเวลามาเป็นประธานการสอบ ช่วยแก้ไขและให้คำแนะนำเพิ่มเติมเกี่ยวกับงานวิจัย และ ดร. พัชรีพรรณ ม. รัตนพล ผู้ทรงคุณวุฒิภายนอกที่ให้เกียรติร่วมให้คำแนะนำเพื่อให้งานวิจัยนี้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

ขอขอบคุณมหาวิทยาลัยกรุงเทพ ที่เปิดโอกาสให้ศึกษาต่อที่มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์และให้ความอนุเคราะห์ในการเป็นสถานที่วิจัย นักศึกษากลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้ ที่ให้ความร่วมมืออย่างเต็มที่เคียงบ่าเคียงไหล่กับผู้วิจัยตั้งแต่เริ่มต้นจนเสร็จสิ้นงานวิจัย ครอบครัวของผู้วิจัย บิดามารดาของผู้วิจัยและของสามีที่ช่วยดูแลครอบครัวและให้ความอนุเคราะห์ด้านการเงิน และผู้เขียนหนังสือ ตำรา บทความ เอกสารและงานวิจัยทุกเรื่องที่ผู้วิจัยได้ศึกษาและนำมาอ้างอิงในงานวิจัยนี้

ผู้วิจัยขอมอบคุณประโยชน์ที่งานวิจัยเรื่องนี้พึงมีแด่คณาจารย์และผู้ที่มีพระคุณทุกท่าน

สุทธิลักษณ์ มีอำพล

เมษายน 2552

สารบัญ

หน้า

สารบัญตาราง (3)

สารบัญภาพ (4)

บทที่ 1 บทนำ 1
ความสำคัญของปัญหา 1
วัตถุประสงค์ในการวิจัย 2
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ 2
ขอบเขตของการวิจัย 2
นิยามคำศัพท์ 3
บทที่ 2 การตรวจสอบเอกสาร 5
ความหมายและแนวคิดเกี่ยวกับอภิปัญญาและอภิปัญญาในการอ่าน 5
แนวทางการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน 7
ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน 13
กลยุทธ์การอ่านและการใช้กลยุทธ์ในกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ 13
การสอนกลยุทธ์การอ่าน 19
การคิดดัง 22
ความสามารถในการอ่าน 29
บทบาทของภาษาแม่ในการอ่านภาษาที่สอง 32
การวัดค่าของอภิปัญญาในการอ่าน 33
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 36
งานวิจัยในประเทศ 36
งานวิจัยในต่างประเทศ 38
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย 51
ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 51
กำหนดกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิจัย 51

สารบัญ (ต่อ)

หน้า

สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย 51
เครื่องมือที่ใช้ในการสอน 52
เครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน 52
ดำเนินการวิจัยและเก็บรวบรวมข้อมูล 55
การดำเนินการวิจัย 55
การเก็บรวบรวมข้อมูล 70
การวิเคราะห์ข้อมูล 70
บทที่ 4 ผลการวิจัยและการอภิปรายผล 72
ผลการวิจัย 72
การอภิปรายผล 100
บทที่ 5 สรุปและข้อเสนอแนะ 108
สรุป 108
ข้อเสนอแนะ 111

เอกสารสิ่งและอ้างอิง 113

ภาคผนวก 122
ภาคผนวก ก ตัวอย่างแผนการสอนที่ 3 123
ภาคผนวก ข กลยุทธ์การอ่านที่นำมาสอน 128
ภาคผนวก ค บันทึกการใช้กลยุทธ์ “รายการกลยุทธ์การอ่านของฉัน” (My Reading Strategies list) 131
ภาคผนวก ง แบบสอบถามกลยุทธ์การอ่าน 134
ภาคผนวก จ กลยุทธ์การอ่านจำแนกตามกลุ่มกลยุทธ์ 137

ประวัติการศึกษาและการทำงาน 140

สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
1	แสดงจำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้แต่ละกลยุทธ์การอ่านในความถี่ต่างๆ ก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน	73
2	เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนที่ได้จากการทดสอบด้วยแบบทดสอบ The Nelson Reading Skills Test: Level C ของกลุ่มตัวอย่างก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน	93
3	ค่าเฉลี่ยและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของระดับความเห็นด้วยของกลุ่มตัวอย่างต่อข้อความที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ	98

สารบัญภาพ

ภาพที่		หน้า
1	แผนภูมิเส้นแสดงจำนวนผู้ใช้กลยุทธ์ย่อย GLOB1 – GLOB13 ก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน	81
2	แผนภูมิเส้นแสดงจำนวนผู้ใช้กลยุทธ์ย่อย SUP1 – SUP8 ก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน	86
3	แผนภูมิเส้นแสดงจำนวนผู้ใช้กลยุทธ์ย่อย PROB1 – PROB8 ก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน	89

บทที่ 1

บทนำ

ความสำคัญของปัญหา

การอ่านเป็นเครื่องมือสำคัญที่ใช้ในการแสวงหาความรู้และการสร้างองค์ความรู้ของผู้เรียนในระดับอุดมศึกษา แต่ในปัจจุบันพบว่าปัญหาสำคัญประการหนึ่งของการศึกษาระดับอุดมศึกษาของประเทศไทยคือ นักศึกษาไทยอ่านไม่แตกฉาน ขาดทิศทางในการอ่านจนไม่สามารถจับใจความหรือทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านได้ โดยเฉพาะการอ่านเนื้อหา ตำรา หรืองานเขียนต่างๆ ที่เป็นภาษาอังกฤษและเป็นแหล่งข้อมูลสำคัญในการศึกษาค้นคว้าเพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียนระดับดังกล่าว ส่งผลให้การแสวงหาและสร้างองค์ความรู้ซึ่งต้องอาศัยการอ่านเป็นหลักขาดประสิทธิภาพ จึงเป็นความจำเป็นของอาจารย์และผู้เกี่ยวข้องกับการจัดหลักสูตรการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษาจะต้องคำนึงถึงการสอนการอ่านให้กับผู้เรียน ปรับเปลี่ยนจากวิธีสอนการอ่านแบบดั้งเดิมที่มุ่งเน้นแต่การใช้ทักษะพื้นฐานของการอ่าน หรือมุ่งที่สิ่งที่อ่านหรือผลการอ่าน มาเป็นวิธีสอนที่มุ่งเน้นกระบวนการทำความเข้าใจการอ่าน สอนให้อ่านอย่างใช้ความคิดหรือมีความตระหนักในการอ่านหรืออ่านอย่างมีอภิปัญญา (metacognition) ทั้งนี้ผู้อ่านที่ใช้อภิปัญญาจะใช้ความตระหนักคิดในกระบวนการอ่านของตน ในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน และเมื่อเกิดปัญหาในการอ่าน (comprehension breakdown) สามารถนึกคิดปรับเปลี่ยนกระบวนท่าในการอ่าน พยายามแก้ปัญหาในการอ่าน เพื่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจในสิ่งที่อ่านในที่สุด และประการสำคัญคือเป็นผู้ที่มีกลยุทธ์การอ่าน รู้จักนำกลยุทธ์มาใช้ในกระบวนการอ่านอย่างมีประสิทธิภาพ

อย่างไรก็ดี อภิปัญญาไม่ใช่สิ่งที่เกิดขึ้นได้เองในตัวผู้เรียน แต่เป็นทักษะและคุณลักษณะที่ต้องฝึกฝนหรือสอนโดยใช้หลักการพัฒนาอภิปัญญาในการเรียนรู้ ผู้วิจัยในฐานะอาจารย์ผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษ มองเห็นความจำเป็นในการพัฒนาผู้เรียนซึ่งเป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยที่กำลังเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (EFL) ให้สามารถใช้อภิปัญญาในการอ่านและประสบความสำเร็จในการอ่าน

วัตถุประสงค์ในการวิจัย

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ดังนี้

1. เพื่อพัฒนาและศึกษาผลของการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี

2. เพื่อศึกษาความคิดเห็นของกลุ่มตัวอย่างต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับจากการวิจัยนี้คือ ได้แนวทางในการนำแนวคิดด้านพุทธิปัญญา (cognition) และอภิปัญญา (metacognition) ซึ่งเน้นที่กระบวนการทำความเข้าใจหรือรับรู้ข้อมูล มาพัฒนาหลักสูตรด้านการสอนการอ่านภาษาอังกฤษแบบเป็นภาษาต่างประเทศ

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยนี้มีขอบเขตดังนี้

1. เป็นการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษเท่านั้น

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยได้รับการคัดเลือกมาแบบเฉพาะเจาะจง

3. บทอ่านที่ใช้ในการทดลองสอน เป็นบทอ่านที่ผู้วิจัยจัดเตรียมสำหรับการสอนอ่านโดยใช้อภิปัญญา

4. ตัวแปรที่จะศึกษาในการวิจัยครั้งนี้ คือ

- ตัวแปรอิสระ คือ แผนการสอนเพื่อพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ

- ตัวแปรตาม มี 3 ตัวแปรคือ ความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ ความสามารถด้านการใช้กลยุทธ์การอ่าน และความคิดเห็นของกลุ่มตัวอย่างต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ

นิยามคำศัพท์

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้นิยามคำศัพท์ที่ใช้ในการวิจัยดังนี้

อภิปัญญา (metacognition) หมายถึง การคิดขั้นสูงหรือขั้นใช้สติปัญญาของคนในการเรียนรู้และควบคุมกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง รวมทั้งติดตาม ควบคุมและประเมินผลการเรียนรู้นั้นๆ ด้วยตนเองได้ การมีอภิปัญญาสามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นได้โดยจัดบริบทการเรียนให้มีการนำกลยุทธ์การเรียนมาเป็นตัวควบคุมกระบวนการเรียนรู้ และมีการฝึกให้นึกคิดและทบทวนเกี่ยวกับการใช้กลยุทธ์ของตน

ความรู้เชิงอภิปัญญา (metacognitive knowledge) หมายถึงความรู้ที่ผู้มีอภิปัญญาพึงมีในกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง คือความรู้ในปัจจัยสามด้านคือ

- ปัจจัยด้านตนเองในฐานะผู้เรียนเช่น รู้ว่าตนมีจุดแข็งหรือจุดอ่อนอะไรในการเรียนรู้ รู้ว่าต้องแก้ไขตนเองอย่างไรเพื่อให้เรียนรู้ได้ดีขึ้น รู้ว่าจะเรียนรู้อย่างไรจึงจะสอดคล้องกับรูปแบบการเรียนรู้ของตนเอง รู้สึกว่าควรจดบันทึกข้อมูลไว้ก่อนที่จะลืม เป็นต้น

- ปัจจัยด้านกลยุทธ์การเรียนรู้และทักษะการเรียนภาษา เช่น รู้ว่าจะต้องใช้กลยุทธ์การเรียนหรือทักษะการเรียนภาษาใดเมื่อต้องทำกิจกรรมการฟัง พูด อ่านหรือเขียน รู้ว่ากลยุทธ์ใดเหมาะหรือไม่เหมาะกับตนเอง เป็นต้น

- ปัจจัยด้านกิจกรรมที่ตนกำลังเรียนรู้ เช่น รู้ว่าควรหาความหมายคำศัพท์ก่อนจะลงมืออ่าน รู้ว่าควรสำรวจเนื้อหาก่อนลงมืออ่านจริง รู้ว่าควรอ่านบทสคริปก่อนทำกิจกรรมฟัง รู้ว่าควรทำอย่างไรเมื่อไม่เข้าใจงานที่ได้รับมอบหมาย เป็นต้น

อภิปัญญาในการอ่าน หมายถึง การรู้จักเลือกใช้กลยุทธ์การอ่านมาใช้ในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านและแก้ปัญหาการอ่าน ผู้มีอภิปัญญาในการอ่านมักเป็นผู้ที่ตระหนักต่อกระบวนการอ่านของตน คิดว่าจะทำอย่างไรจึงจะเข้าใจและถ้าไม่เข้าใจจะต้องทำอย่างไร รู้จักกลยุทธ์การอ่านที่หลากหลายและใช้บ่อยเพื่อให้อ่านได้อย่างประสบความสำเร็จ

การคิดทบทวน (reflection) หมายถึง การย้อนคิดของผู้เรียนเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ทั้งในช่วงที่กำลังเรียนรู้และเมื่อเสร็จสิ้นการเรียนรู้ การคิดทบทวนเป็นส่วนหนึ่งของการใช้อภิปัญญาในการอ่าน อาจคิดทบทวนโดยเขียนบันทึกการเรียนรู้ การพูดออกมาหรือเขียนถึงสิ่งที่ตนคิดในขณะอ่าน เป็นต้น

กลยุทธ์การอ่าน (reading strategies) หมายถึง การวางแผน (plan) ของผู้อ่านในกระบวนการอ่านหรือการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านเช่น ตั้งเป้าหมายการอ่าน (setting goals) ตรวจสอบเป้าหมายที่ได้ตั้งไว้ (checking goals) นึกถึงความรู้เดิมที่มีอยู่ (activating background knowledge) ใส่ใจในการอ่าน (directing attention) เชื่อมโยงสิ่งที่อ่านเข้ากับตนเอง (personalizing) เห็นภาพจากสิ่งที่อ่าน (visualizing) ตั้งคำถามเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน (asking questions) ตรวจสอบความถูกต้องของสิ่งที่ได้คาดเดาไว้ (verifying predictions) ใช้แหล่งความรู้ช่วยในการอ่าน (using resources) สรุปความสิ่งที่อ่าน (summarizing) เป็นต้น

กลุ่มสูง หมายถึง กลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้ที่เป็นกลุ่มคะแนนสูงหรือมีความสามารถทางการอ่านสูง ทดสอบด้วยแบบทดสอบ The Nelson Reading Skills Test: Level C

กลุ่มต่ำ หมายถึง กลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้ที่เป็นกลุ่มคะแนนต่ำหรือมีความสามารถทางการอ่านต่ำ ทดสอบด้วยแบบทดสอบ The Nelson Reading Skills Test: Level C

บทที่ 2

การตรวจสอบเอกสาร

ในการตรวจสอบเอกสารสำหรับการทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศของนักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยกรุงเทพ” ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารต่างๆ ตามประเด็นต่อไปนี้คือ ความหมายและแนวคิดเกี่ยวกับอภิปัญญาและอภิปัญญาในการอ่าน แนวทางการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน การวัดค่าของอภิปัญญาในการอ่าน และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ความหมายและแนวคิดเกี่ยวกับอภิปัญญาและอภิปัญญาในการอ่าน

แนวคิดเรื่องอภิปัญญามีจุดกำเนิดในบริบททางการศึกษาเรื่องกระบวนการสารสนเทศ (information processing) ในช่วงปี 1970 – 1979 Case and Gunstone (2002) กล่าวถึงนักจิตวิทยาชื่อ Flavell (1979) ว่าเป็นหนึ่งในผู้ที่ให้ความหมายของอภิปัญญา ว่าเป็นความรู้ (knowledge) ที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการทางปัญญา (cognitive processes) ในการควบคุมดูแลกิจกรรมการรับข้อมูลของบุคคลและผลของกระบวนการทางปัญญาของบุคคลผู้นั้น ความหมายนี้มุ่งเน้นที่บทบาทเชิงการจัดการ (executive role) ของอภิปัญญาในการควบคุมดูแลกระบวนการทางปัญญาของคน ตามความคิดของ Flavell กระบวนการคิดแบบอภิปัญญาเกิดเมื่อ “เราสังเกตว่าเราเรียนรู้ A ได้ยากกว่าเรียนรู้ B” “เราคิดได้ว่าควรตรวจสอบซ้ำข้อมูล C ก่อนจะยอมรับมัน” “เราเริ่มตระหนักว่าเราไม่แน่ใจว่าผู้ทำการทดลองต้องการให้เราทำอะไร” “เรารู้สึกว่าเราควรจดบันทึกเรื่อง D ก่อนที่เราจะลืมมัน” “เราคิดว่าจะถามใครสักคนเกี่ยวกับเรื่อง E เพื่อดูว่าความเข้าใจเรื่อง E ของเรานั้นถูกต้อง” เป็นต้น

อภิปัญญาตามความหมายของ Livingston (1997) หมายถึง ระดับการคิดขั้นสูง (higher order thinking) หรือขั้นใช้สติปัญญาในการไตร่ตรองและควบคุมกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง โดยวางแผนการใช้กลยุทธ์การเรียนย่อยๆ ในการเรียนรู้ รวมทั้งติดตาม ควบคุมและประเมินผลการเรียนรู้นั้นๆ ด้วยตนเองได้

Anderson (2002) กล่าวว่า การคิดแบบอภิปัญญาเป็นการนึกถึงสิ่งที่กำลังคิด (thinking about thinking) ผู้เรียนที่ใช้การคิดแบบอภิปัญญาเป็นผู้ที่รู้ว่า “จะต้องทำอะไรหรือทำอย่างไรในเวลาที่ตนไม่รู้ว่าจะทำอย่างไร” เป็นผู้ที่มีกลยุทธ์การเรียนย่อย ๆ มากมาย สำหรับใช้ค้นหาคำตอบเมื่อมีปัญหาในการเรียนรู้ หรือเวลาที่ตนไม่รู้ว่าจะต้องทำอย่างไรในการเรียนรู้ การคิดแบบอภิปัญญาช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ในขั้นลึกซึ้ง และนำไปสู่การพัฒนาการเรียนของตนได้ โดยเฉพาะผู้ที่เรียนอ่อน ตามความคิดของ Anderson อภิปัญญาเป็นส่วนผสมของกระบวนการคิดและการทบทวนความคิด (thinking and reflective processes) ของผู้เรียน

Georghiades (2004) กล่าวว่าผู้มีอภิปัญญาในการเรียนหมายถึงผู้ที่เรียนรู้โดยมี metacognitive reflection หรือการที่ผู้เรียนได้คิดทบทวนถึงความตระหนักในการเรียนรู้ของตนเอง วิเคราะห์กระบวนการเรียนรู้ มองเห็นและรับรู้ความผิดพลาดต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในกระบวนการเรียนรู้ของตน และมี metacognitive monitoring หรือการที่ผู้เรียนใช้วิจารณญาณในการเปรียบเทียบ วัดและประเมินผลเนื้อหาที่เรียน หรือกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง ซึ่งจะนำไปสู่ความสามารถในการควบคุมแก้ไขสถานการณ์การเรียนรู้ของตนเอง (self-management) ได้

จากแนวคิดเกี่ยวกับอภิปัญญาในการเรียนรู้ ว่าเป็นทักษะการคิดสำคัญที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการทางปัญญาในการเรียนรู้ และเป็นทักษะที่ควรพัฒนาให้เกิดขึ้นในตัวผู้เรียนนั้น อภิปัญญาในบริบทของการอ่านซึ่งเป็นกิจกรรมหนึ่งของการเรียนรู้ จึงหมายถึงการอ่านโดยใช้อภิปัญญา ซึ่งต้องมีการจัดการและบริหารกลยุทธ์การอ่านต่าง ๆ ที่มีอยู่ เพื่อนำมาใช้ในการอ่านหรือทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน ควบคุมและดูแลให้อ่านได้อย่างราบรื่นและประสบความสำเร็จ Collins (1994) สนับสนุนแนวคิดของ Flavell ที่ว่า อภิปัญญาเกี่ยวข้องกับความรู้ของคน และมองว่าอภิปัญญาในการอ่านเกี่ยวข้องกับความรู้ 4 ประการ คือ

- ความรู้เกี่ยวกับข้อเขียนหรือโครงสร้างข้อเขียน (text structures) ช่วยให้ผู้อ่านมองเห็นการจัดวางแนวคิดและข้อมูลของผู้เขียน ผู้อ่านที่มีความตระหนักในโครงสร้างข้อเขียนสามารถทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านได้ดีขึ้น

- ความรู้เกี่ยวกับชิ้นงานที่อ่าน (tasks) ผู้อ่านที่มีความตระหนักในความรู้นี้ จะรู้ว่าวัตถุประสงค์หลักของการอ่าน คือการหาความหมายของชิ้นงานที่อ่าน และเรียนรู้ที่จะปรับพฤติกรรมการอ่านให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์

- ความรู้เกี่ยวกับคุณสมบัติ (characteristics) ของตัวผู้อ่านเอง เช่น ความรู้เดิมที่มี (background knowledge) ความสนใจ ทักษะต่างๆ ที่ผู้อ่านมีอยู่ ในการพัฒนาให้ผู้อ่านมีอภิปัญญาในการอ่าน ควรฝึกให้ผู้อ่านตระหนักถึงคุณสมบัติของตนและนำมาใช้ในการอ่าน

- ความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่าน (reading strategies) ซึ่งสำคัญที่สุดต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน ถือเป็นพฤติกรรมเชิงกลยุทธ์ทางการอ่านที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบทั้งสามข้างต้น

Collins มีความเห็นว่า ความรู้ที่สำคัญที่สุดคือความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่าน ความรู้นี้เกี่ยวข้องและครอบคลุมความรู้สามประการแรก กล่าวคือผู้อ่านที่มีความรู้หรือตระหนักในกลยุทธ์การอ่าน จะตระหนักในสิ่งที่อ่านหรือกิจกรรมที่ทำอยู่ ในการใช้กลยุทธ์ที่เหมาะสมกับเนื้อหาและชิ้นงานที่อ่าน รวมทั้งตระหนักถึงสิ่งที่ตนรู้และไม่รู้ในขณะอ่าน ความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่านช่วยให้รู้จักเลือกใช้กลยุทธ์มาแก้ไขปัญหาหรือสนับสนุนการอ่านของตน ดังนั้นในการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน จึงควรจัดให้มีการให้ความรู้หลักทางอภิปัญญา ซึ่งเป็นความรู้ที่เกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่าน

อย่างไรก็ดีก่อนการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน ครูหรือผู้พัฒนาควรแน่ใจว่าผู้เรียนมีความรู้ทั้งสี่ประการนี้อย่างดี เพราะเป็นความรู้ที่จำเป็นต่อการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน และเป็นความรู้ที่ผู้เรียนต้องใช้ในการควบคุมและตรวจสอบการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านของตน

แนวทางการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน

ดังได้กล่าวมาแล้วในตอนต้นเกี่ยวกับอภิปัญญาว่า เป็นการเรียนรู้ด้วยปัญญาหรือความตระหนักในการจัดการและบริหารกลยุทธ์การเรียน เพื่อนำมาใช้ในการเรียนรู้ ทำความเข้าใจหรือแก้ปัญหา ใช้ในการควบคุมดูแลให้การเรียนรู้เกิดขึ้นอย่างราบรื่นและประสบความสำเร็จ การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน จึงเป็นการพัฒนาให้ผู้อ่านใช้ความคิดหรือมีความตระหนักในกระบวนการอ่านของตน ตระหนักในความรู้ต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน ทั้งความรู้เดิมที่มีอยู่ในตนเอง (overall prior knowledge) ความรู้เกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน และความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่าน (reading strategies) และตระหนักในการนำความรู้เหล่านั้นมาใช้ในการทำความเข้าใจสิ่งที่กำลังอ่าน แก้ปัญหาการอ่าน เพื่อให้อ่านได้อย่างราบรื่นและประสบความสำเร็จ (Singhal, 2001)

การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านจึงมีแนวทางเช่นเดียวกับการพัฒนาอภิปัญญาในการเรียนรู้ ดังนี้

1. การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านตามแนวทางการเรียนรู้ที่มองว่าอภิปัญญาเป็นความสามารถในการเรียนรู้ พัฒนาได้ในบริบทการเรียนการสอน เช่น Case and Gunstone (2002) มีแนวทางพัฒนาความสามารถทางการคิดแบบอภิปัญญา (metacognitive abilities) ของผู้เรียน ให้มีความสามารถในการคิดเพิ่มขึ้น มีความรู้มากขึ้น มีความตระหนักและสามารถควบคุมการเรียนรู้ของตนได้มากขึ้น เป็นการพัฒนาที่เกิดในบริบทการเรียนรู้เนื้อหาสาระ ครูสอนหรือพัฒนาอภิปัญญาผ่านทางกระบวนการเรียนการสอนเนื้อหาตามปกติ หรือเป็นการสอนแบบสอดแทรกในการเรียนการสอน รวมทั้งให้ผู้เรียนเกิดความตระหนักในกระบวนการและผลของการเรียนรู้ของตน หรือสอนให้ผู้เรียนจัดการกระบวนการเรียนรู้ เพื่อให้การเรียนรู้นั้นมีประสิทธิภาพมากขึ้น ซึ่งจะได้ผลดีกว่าการแยกการพัฒนาอภิปัญญาออกจากการสอนเนื้อหาวิชา หรือเป็นในลักษณะสอนทักษะการเรียน (study skills) เพียงอย่างเดียว ทั้งนี้ Rampp and Guffey (1999) กล่าวถึงการสอนการคิดแบบอภิปัญญาให้กับผู้เรียนในสามบริบทคือ บริบทที่อยู่ตามลำพัง (stand-alone context) เป็นการสอนการคิดโดยไม่จำเป็นต้องเกี่ยวข้องกับเนื้อหาวิชา เช่น การจดบันทึก ทักษะการทำข้อสอบและการจำ บริบทที่มีการหลอมรวมในรายวิชา (infused context) เป็นการสอนที่เน้นการพัฒนาสติปัญญาการคิดไตร่ตรองของผู้เรียน เช่น รูปแบบการสอนที่อยู่บนพื้นฐานงานวิจัยด้านการอ่านและเขียนที่เน้นการคิดผ่านทางการตั้งคำถามและการไตร่ตรอง (reflective research model) และรูปแบบการสอนที่เน้นกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน (process-based instruction) และบริบทที่ผสานทั้งสองแบบเข้าด้วยกัน (composite theory of intellectual acquisition) โดยเฉพาะสำหรับผู้เรียนที่ยังไม่มีความพร้อมทางวุฒิภาวะหรือผู้เรียนที่ยังเป็นเด็ก โดยกล่าวเพิ่มเติมว่าการสอนที่ช่วยพัฒนาผู้เรียนโดยเฉพาะในระดับมหาวิทยาลัยมีการคิดขั้นสูง คือการสอนที่ใช้แนวทางในรูปแบบของการหลอมรวมในรายวิชา (infused context) หรือ “การสอนทักษะการคิดในบริบทของเนื้อหารายวิชา” เป็นวิธีที่ง่ายและได้ผลโดยครูอาจจะอธิบายทักษะการคิดแบบอภิปัญญาที่ต้องการสอนในบทเรียน ครูและผู้เรียนสลับกันแสดงแบบให้ดู จากนั้นผู้เรียนทบทวนและประเมินผลการเรียนจากประสบการณ์ตรงในการทำกิจกรรมการเรียน ความสำเร็จของการเรียนการสอนขึ้นอยู่กับการอธิบายของครูและการแสดงแบบให้ดูจากทั้งสองฝ่าย รวมทั้งการประเมินการเรียนด้วยตนเอง ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถในการคิดของตน ทุกขั้นตอน และองค์ประกอบดังกล่าวนี้อยู่ภายในบริบทของการเรียนการสอนในเนื้อหาวิชาในชั้นเรียน

2. การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านตามแนวทางการเรียนรู้ที่มองว่า อภิปัญญาคือความรู้และการใช้ความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์การเรียนซึ่งเป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ของตน เช่น Livingston (1997) มีแนวทางการพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้เกี่ยวกับกระบวนการหรือกลยุทธ์การเรียน มีโอกาสฝึกใช้กลยุทธ์ รวมทั้งประเมินผลลัพธ์ของการฝึกปฏิบัตินั้น ด้วยการเขียนทบทวนความคิดเกี่ยวกับสิ่งที่เรียนรู้และกระบวนการเรียนรู้ของตน Gama (2004) เห็นพ้องกับแนวคิดนี้และให้ความเห็นเพิ่มเติมว่า การเรียนรู้เป็นทั้งกระบวนการเชิงรุกและทบทวนการเรียนรู้ (active and reflective process) เราเรียนรู้ด้วยการลงมือปฏิบัติ การสร้างองค์ความรู้ การพูดคุย การเขียน ในขณะเดียวกันเราก็เรียนรู้ด้วยการคิด เป็นการคิดเกี่ยวกับเหตุการณ์ กิจกรรมและประสบการณ์ต่างๆ ของเรา กิจกรรมการเรียนรู้ที่มีการให้ผู้เรียนได้คิดทบทวน ทำให้ผู้เรียนได้วิเคราะห์การทำงานของตนเอง เปรียบเทียบกับผู้อื่น ดังนั้นเมื่อผู้เรียนได้ทำกิจกรรมการเรียนรู้เชิงอภิปัญญา เช่น การประเมินตนเอง การอธิบายเกี่ยวกับตนเอง การควบคุมดูแลและทบทวนการเรียนรู้ด้วยตนเอง การเรียนรู้จะได้รับการพัฒนาไปด้วย

3. การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านตามแนวทางการเรียนรู้ที่มองว่า อภิปัญญาเป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์ในกระบวนการเรียนรู้ เช่น Blakey and Spence (1990) มีแนวทางการพัฒนาที่ให้ครูวางขั้นตอนหรือใช้กลยุทธ์การสอน เพื่อให้ผู้เรียนได้มีโอกาสฝึกฝนในการพูดถึงสิ่งที่ตนรู้และไม่รู้เกี่ยวกับการเรียนหรือสิ่งที่กำลังศึกษาอยู่ พูดถึงสิ่งที่กำลังคิดเป็นการแสดงความตระหนักถึงสิ่งที่กำลังคิดในขณะกำลังเรียนรู้ เขียนอนุทินที่แสดงความคิดของตน (thinking journal) วางแผนหรือดูแลการเรียนรู้ด้วยตนเอง ตั้งคำถามถามตัวเองเพื่อให้เกิดความตระหนักในกระบวนการคิดของตนเอง เช่น “สิ่งที่ฉันอ่านเป็นงานเขียนชนิดใด” “ฉันควรทำสิ่งนี้หรือสิ่งนั้นก่อนดี” “ฉันควรทำอย่างไรเพื่อจะแก้ปัญหานี้ได้” เป็นต้น และประเมินการเรียนรู้ของตนเอง

4. การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านตามแนวทางการเรียนรู้ที่มองว่า อภิปัญญาเป็นกลยุทธ์การเรียนอย่างหนึ่ง (metacognitive strategies) เกี่ยวข้องกับความตระหนักในความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์และการใช้กลยุทธ์ เช่น Chamot (1994) มีแนวทางการพัฒนาโดยใช้กิจกรรมการเรียนที่มีการสอนกลยุทธ์อภิปัญญา ควบคู่กับการสอนเนื้อหา ดำเนินการใน 5 ขั้นตอนคือ ขั้นเตรียมการ (preparation) ขั้นการนำเสนอ (presentation) ขั้นการฝึกปฏิบัติ (practice) ขั้นการประเมิน (evaluation) และขั้นการขยายผล (expansion) ดังรายละเอียดคือ

4.1 ขั้นเตรียมการ เป็นขั้นเริ่มต้น ด้วยการให้ผู้เรียนเกิดความตระหนักในการนำเอาความรู้เดิมมาช่วยในการทำความเข้าใจความรู้ใหม่ ความรู้เดิมนี้อาจเป็นทั้งความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาหรือเป็นความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์การเรียนของผู้เรียนเองก็ได้ ในขั้นการเตรียมการนี้ ครูอาจจะแบ่งกลุ่มผู้เรียนและให้ตอบคำถาม ให้อภิปรายกลุ่ม ให้ผู้เรียนได้มีโอกาสพูดถึงสิ่งที่ตนกำลังคิดในขณะเรียนรู้ กิจกรรมสำหรับขั้นตอนนี้ได้แก่

- อภิปรายเกี่ยวกับกลยุทธ์ต่าง ๆ ที่ผู้เรียนได้ใช้ในกิจกรรมการเรียน

- สัมภาษณ์กลุ่มเล็กโดยให้ผู้เรียนได้พูดถึงและแลกเปลี่ยนเทคนิคการเรียนที่ได้ผลดีของตนกับผู้อื่น

- ตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับกลยุทธ์การเรียน โดยให้ผู้เรียนระบุความถี่ในการใช้กลยุทธ์การเรียนของตนเอง

- สัมภาษณ์รายบุคคลโดยให้พูดถึงสิ่งที่กำลังคิดในขณะทำกิจกรรมการเรียนรู้

4.2 ขั้นการนำเสนอ เป็นขั้นที่ครูสอนหรือแนะนำกลยุทธ์การเรียนที่สอดคล้องกับเนื้อหา หรือกลยุทธ์การเรียนที่เหมาะสมกับผู้เรียน โดยครูอาจจะแสดงแบบการใช้กลยุทธ์เหล่านั้นให้ผู้เรียนดู ให้ผู้เรียนได้เห็นว่าสามารถนำกลยุทธ์การเรียนมาใช้ได้มากกว่าหนึ่งกลยุทธ์ในการทำกิจกรรมหรือเรียนรู้เนื้อหาใดๆ ครูสามารถสอนโดยตรงด้วยกิจกรรมต่างๆ ได้แก่

- แสดงแบบการใช้กลยุทธ์โดยใช้การคิดดังขณะทำกิจกรรมการเรียน

- ตั้งชื่อและเรียกชื่อของกลยุทธ์การเรียนทุกครั้งเมื่อต้องการเอ่ยถึง

- อธิบายให้ผู้เรียนฟังว่ากลยุทธ์การเรียนสามารถช่วยการเรียนรู้ได้อย่างไร

- บรรยายให้ผู้เรียนทราบว่าสามารถใช้กลยุทธ์การเรียนใดได้บ้างกับเนื้อหาการเรียนรู้ต่าง ๆ

4.3 ขั้นการฝึกปฏิบัติ เป็นขั้นที่ผู้เรียนได้มีโอกาสนำกลยุทธ์ที่ได้เรียนรู้มาใช้จริงในการทำกิจกรรมหรือใช้กับเนื้อหาที่เรียน โดยอาจเป็นการฝึกปฏิบัติแบบเดี่ยวหรือกลุ่มก็ได้ รวมทั้งให้ผู้เรียนได้มีโอกาสคิดทบทวน หรืออภิปรายเกี่ยวกับสิ่งที่ตนได้ฝึกปฏิบัติ เป็นขั้นที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกใช้กลยุทธ์การเรียนในกิจกรรมการเรียนการสอนต่าง ได้แก่ การเรียนอย่างมีส่วนร่วม การเรียนรู้โดยการให้มีประสบการณ์ตรง การเรียนรู้โดยให้มีการแก้ปัญหา การทำโครงการค้นคว้า การนำเสนอรายงานด้วยการพูดหรือการเขียน การให้มีการวิเคราะห์ เช่น วิเคราะห์วรรณกรรม และการทำกิจกรรมผลัดกันสอน

4.4 ขั้นการประเมิน เป็นขั้นตอนสุดท้ายที่ให้ผู้เรียนได้คิดทบทวนเกี่ยวกับกลยุทธ์การเรียนที่ได้ฝึกปฏิบัติ อาจทำได้โดยให้ผู้เรียนเขียนบันทึกเกี่ยวกับกลยุทธ์นั้นๆ ว่ามีผลต่อการเรียนรู้ของตนเช่นไร มีปัญหาหรืออุปสรรคอย่างไรบ้าง เป็นการพัฒนาความตระหนักทางอภิปัญญาของผู้เรียน ในเรื่องของกลยุทธ์การเรียนที่เหมาะสำหรับตนและทำไมจึงเป็นเช่นนั้น ตัวอย่างกิจกรรมคือ

- พูดอภิปรายทันทีภายหลังการใช้กลยุทธ์การเรียน

- เขียนบันทึกอนุทินโดยบรรยายและประเมินกลยุทธ์ที่ใช้

- เปรียบเทียบการเรียนรู้ของตนเมื่อทำกิจกรรมการเรียนที่ใช้และไม่ใช้กลยุทธ์

- ทำแบบตรวจสอบรายการ (checklist) หาระดับของความมั่นใจในการใช้กลยุทธ์การเรียน

- ตอบแบบสอบถามเพื่อหาระดับความมั่นใจในการทำกิจกรรมการเรียนได้สำเร็จครบถ้วน

- เขียนรายงานเกี่ยวกับตนเองว่าเมื่อใดจะใช้กลยุทธ์การเรียนอะไรและทำไม

4.5 ขั้นการขยายผล เป็นขั้นที่ผู้เรียนนำกลยุทธ์การเรียนที่ได้เรียนในห้องเรียนไปใช้กับเนื้อหาวิชาอื่น หรือใช้กลยุทธ์การเรียนแบบต่าง ๆ กับเนื้อหาหรือกิจกรรมการเรียนหนึ่งแล้วลองเปรียบเทียบดู ตัวอย่างกิจกรรมคือ

- ใช้เทคนิคการให้ความช่วยเหลือกับผู้เรียน (scaffolding) เพื่อมุ่งลดการที่ครูต้องเตือนผู้เรียนถึงกลยุทธ์ที่จะใช้ลงไปเรื่อย ๆ

- กล่าวชมเชยเมื่อผู้เรียนสามารถใช้กลยุทธ์การเรียนได้ด้วยตนเอง

- เขียนรายงานเกี่ยวกับตนเองเมื่อมีการใช้กลยุทธ์การเรียนกับเนื้อหาหรือกิจกรรมการเรียนอื่น ๆ

- อภิปรายแบบใช้ทักษะการคิด โดยการให้ผู้เรียนได้ระดมสมองถึงวิธีการนำกลยุทธ์การเรียนไปใช้

- ติดตามผลโดยให้ผู้เรียนนำกลยุทธ์การเรียนที่ได้ศึกษาแล้วไปใช้ในวิชาอื่นๆ

- วิเคราะห์และอภิปรายถึงกลยุทธ์การเรียนที่ผู้เรียนแต่ละคนพบว่ามีประสิทธิภาพ

5. การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านตามแนวทางการเรียนรู้ที่มองว่าอภิปัญญาเป็นความตระหนักในการเรียนรู้ด้วยกลยุทธ์การเรียน เช่น Anderson (2002) เสนอแนวทางการเรียนรู้แบบอภิปัญญาที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีการเตรียมการและวางแผนการเรียน เลือกและใช้กลยุทธ์การเรียนย่อยๆ ควบคุมการใช้กลยุทธ์ย่อยต่างๆ ร่วมกัน และประเมินการใช้กลยุทธ์และการเรียนของตน

เห็นได้ว่าอภิปัญญาในการอ่านซึ่งเป็นการเรียนรู้อย่างหนึ่ง มีแนวทางของการพัฒนาเช่นเดียวกับการพัฒนาอภิปัญญาในการเรียนรู้ทั่วไป องค์ประกอบสำคัญของการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านคือ มีการสอนกลยุทธ์การอ่านผ่านกิจกรรมการอ่านที่มีทั้งการอธิบายของครู และการแสดงแบบให้ดูจากทั้งครูและผู้เรียน มีกิจกรรมการอ่านที่ให้ผู้เรียนคิดทบทวนกระบวนการอ่านของตน อ่านอย่างรู้ตัวและตระหนักตลอดเวลา (consciousness-raising) ถึงการใช้กลยุทธ์การอ่าน เลือกและปรับเปลี่ยนกลยุทธ์ขณะอ่านเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของการอ่าน การพัฒนาอภิปัญญาให้กับผู้เรียนเป็นการถ่ายโอนความรับผิดชอบในการเรียนจากครูสู่ผู้เรียน อันจะนำมาสู่การมีทัศนคติทางบวกต่อตนเองของผู้เรียน (Paris and Winograd, 1990)

ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน

ในการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านให้ประสบความสำเร็จ ครูหรือผู้พัฒนาต้องคำนึงถึงปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านคือ กลยุทธ์การอ่านและการใช้กลยุทธ์ในกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ การสอนกลยุทธ์การอ่าน การคิดดัง ความสามารถในการอ่าน และบทบาทของภาษาแม่ในการอ่านภาษาที่สอง

กลยุทธ์การอ่านและการใช้กลยุทธ์ในกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ

การอ่านอย่างมีอภิปัญญา เป็นการอ่านที่ผู้เรียนต้องใช้ความรู้สำคัญทางอภิปัญญาคือความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์และการนำกลยุทธ์มาใช้ในกระบวนการอ่านของตน

1. กลยุทธ์การอ่าน (reading strategies) หมายถึง เทคนิค การตั้งใจวางแผน การดำเนินการและกระบวนการแก้ปัญหาในการอ่าน (Pressley and Afflerbach, 1995) กลยุทธ์การอ่านที่ปรากฏในบริบทการสอนกลยุทธ์การอ่าน เกิดจากการรวบรวมพฤติกรรมที่พึงประสงค์ในกระบวนการอ่านของผู้อ่านที่เชี่ยวชาญในการอ่านหรือมีระดับความสามารถในการอ่าน จัดเป็นหมวดหมู่ต่างๆ ตามลักษณะการใช้งานหรือตามลักษณะกระบวนการทางจิตวิทยา ตัวอย่างผู้รวบรวมและจัดกลุ่มกลยุทธ์การอ่านซึ่งเป็นประโยชน์ต่อการนำมาใช้ศึกษาเกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่าน เช่น Barneet (1988 cited in Brantmeier, 2002); O'Malley and Chamot (1993); Pressley and Afflerbach (1995); Mokhtari and Reichard (2002); Block a Israel (2004)

1.1 Barnett (1988 cited in Brantmeier, 2002) พัฒนาแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านจากแนวคิดการจัดกลุ่มกลยุทธ์การอ่านในระดับข้อความ (text-level) และระดับคำ (word-level) กลยุทธ์ระดับข้อความหรือกลยุทธ์จากยอดสู่ฐาน (top-down strategies) เป็นการจัดการกับบทอ่านแบบองค์รวมโดยใช้ความรู้เดิมของผู้อ่านและเน้นที่ความหมายโดยรวมมากกว่าความหมายของคำย่อยๆ กลยุทธ์ระดับข้อความเช่น ใช้ความรู้เดิม (utilizing background knowledge) คาดเดา (predicting) อ่านชื่อเรื่อง (reading the title) อ่านข้ามและอ่านกวาดสายตา (skimming and scanning) ส่วนกลยุทธ์ระดับคำ เป็นกลยุทธ์จากฐานสู่ยอด (bottom-up strategies) เน้นที่การจัดการบทอ่านโดยมุ่งที่คำหรือกลุ่มคำย่อยๆ เพื่อมาอธิบายความหมายของหน่วยที่ใหญ่ขึ้นของสิ่งที่อ่าน

1.2 O'Malley and Chamot (1993) วิเคราะห์และจำแนกกลยุทธ์เป็นสองรูปแบบใหญ่ๆ คือ กลยุทธ์อภิปัญญา (metacognitive strategies) ซึ่งเป็นกลยุทธ์ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการคิดเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ การวางแผนการเรียน การตรวจสอบดูแลสิ่งที่เรียนรู้ และประเมินการเรียนรู้ และกลยุทธ์ทางความรู้ (cognitive strategies) ซึ่งเกี่ยวข้องโดยตรงกับเนื้อหาหรือสิ่งที่เรียนรู้ การดำเนินการและจัดการกับสิ่งที่เรียนรู้โดยการนึกคิดหรือการลงมือทำ หรือการใช้เทคนิคเฉพาะเพื่อการเรียนรู้นั้น

1.3 Pressley and Afflerbach (1995) สังเคราะห์งานวิจัยด้านการอ่านหลายชิ้น ที่ศึกษาพฤติกรรมเชิงกลยุทธ์การอ่านจากถ้อยคำของผู้อ่านที่กล่าวออกมา (verbal protocols) ในขณะทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน รวบรวมได้ทั้งสิ้น 150 พฤติกรรม แบ่งเป็นกลุ่มกลยุทธ์การอ่านได้ 3 กลุ่ม

1) กลุ่มกลยุทธ์ในการระบุได้ (identifying strategies) เป็นกลยุทธ์ที่ใช้ในการช่วยหาความหมายหรือทำความเข้าใจแนวคิดของสิ่งที่อ่าน เช่น มองหาคำหรือแนวคิดต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกัน หรือตัดสินใจว่าข้อมูลใดสำคัญ

2) กลุ่มกลยุทธ์ในการควบคุมตรวจสอบ (monitoring strategies) เป็นกระบวนการทางอภิปัญญา (metacognitive processes) ที่ใช้ในการตรวจสอบความเข้าใจ เช่น อ่านซ้ำเมื่อไม่เข้าใจ หรือดูว่าเนื้อหาที่อ่านมาจากแหล่งใด

3) กลุ่มกลยุทธ์ในการประเมิน (evaluating strategies) เป็นกลยุทธ์ที่ผู้อ่านใช้ในการสนองตอบต่อสิ่งที่อ่าน เช่น เห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยกับสิ่งที่อ่าน

Pressley และ Afflerbach ให้ข้อสังเกตว่าพฤติกรรมเชิงกลยุทธ์เหล่านี้ ไม่ได้มีรูปแบบที่แน่นอน ไม่ได้เกิดขึ้นตามลำดับ อาจเกิดพร้อมกันหรือสลับกัน ผู้อ่านอาจมีพฤติกรรมเหล่านี้ในระดับมากหรือน้อย หรืออาจมีเฉพาะพฤติกรรมบางอย่างที่ตนสามารถทำได้เท่านั้น จะมากน้อยหรือเป็นลักษณะใดขึ้นอยู่กับปัจจัยต่างๆ คือ ระดับความสามารถในการอ่าน แรงจูงใจในการอ่าน จุดมุ่งหมายในการอ่านและชนิดของบทอ่าน

1.4 Mokhtari and Reichard (2002) พัฒนาแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่าน Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) ซึ่งแสดงกลุ่มกลยุทธ์ 3 กลุ่มคือ กลุ่มกลยุทธ์ Global Reading Strategies (GLOB) กลุ่มกลยุทธ์ Problem Solving Reading Strategies (PROB) และกลุ่มกลยุทธ์ Support Reading Strategies (SUP) โดยแต่ละกลุ่มประกอบด้วยกลยุทธ์ย่อยๆ ดังนี้

1) กลุ่มกลยุทธ์ Global Reading Strategies (GLOB) เป็นกลุ่มกลยุทธ์ที่มุ่งใช้ในการวิเคราะห์ข้อเขียนในภาพรวม (oriented toward a global analysis of text) ประกอบด้วยพฤติกรรมหรือกลยุทธ์ย่อยๆ 13 กลยุทธ์คือ

- มีวัตถุประสงค์ในการอ่าน
- คิดถึงสิ่งที่เคยรู้และนำมาช่วยทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่าน
- สำรวจข้อเขียนก่อนอ่านเพื่อจะได้ทราบว่าเกี่ยวกับอะไร
- คิดว่าเนื้อหาของข้อเขียนตรงกับวัตถุประสงค์ในการอ่านที่ตั้งไว้หรือไม่
- อ่านเร็วๆ ผ่านๆ ก่อนโดยสังเกตความยาวและโครงสร้างข้อเขียน
- ตัดสินใจว่าส่วนไหนจะอ่านให้ละเอียดส่วนไหนจะข้าม
- ใช้ตาราง แผนภูมิ/ กราฟและภาพประกอบเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น
- ใช้ร่องรอยจากบริบทช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่านดีขึ้น
- ใช้ตัวช่วยด้านการพิมพ์เช่น ตัวพิมพ์เส้นหนาหนักและตัวพิมพ์เอนชี้บ่งข้อมูลสำคัญ
- วิเคราะห์อย่างมีวิจารณญาณและประเมินข้อมูลที่นำเสนอในข้อเขียน
- ตรวจสอบความเข้าใจของตนเองเมื่อพบข้อมูลที่ขัดแย้ง
- พยายามเดาว่าเนื้อหาที่อ่านเกี่ยวกับอะไร
- ตรวจดูว่าการคาดเดาเกี่ยวกับเนื้อหาถูกหรือผิด

2) กลุ่มกลยุทธ์ Problem Solving Reading Strategies (PROB) เป็นกลุ่มของกลยุทธ์ที่มุ่งเน้นการแก้ปัญหาเมื่อข้อเขียนเข้าใจยาก (oriented around strategies for solving problems when text becomes difficult to read) ประกอบด้วยพฤติกรรมหรือกลยุทธ์ย่อยๆ 8 กลยุทธ์คือ

- อ่านช้าๆ แต่ถี่ถ้วนเพื่อให้แน่ใจว่าเข้าใจสิ่งที่อ่าน
- พยายามตั้งสติเมื่อเสียสมาธิ
- ปรับอัตราเร็วในการอ่านตามสิ่งที่อ่าน
- เมื่อเนื้อหายากขึ้นก็ใส่ใจกับสิ่งที่อ่านมากขึ้น
- หยุดอ่านเป็นครั้งคราวและคิดเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังอ่าน
- พยายามสร้างภาพข้อมูลเพื่อช่วยให้จำสิ่งที่อ่าน
- เมื่อเนื้อหายากขึ้น อ่านซ้ำเพื่อให้เข้าใจดีขึ้น
- พยายามเดาความหมายของคำหรือวลีที่ไม่รู้จัก

3) กลุ่มกลยุทธ์ Support Reading Strategies (SUP) เป็นกลุ่มกลยุทธ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้แหล่งความรู้อื่น การจดโน้ตและกลยุทธ์สนับสนุนอื่นๆ (involved use of outside reference materials, taking notes, and other practical strategies that might be described as functional or support strategies) ประกอบด้วยพฤติกรรมหรือกลยุทธ์ย่อยๆ 9 กลยุทธ์ คือ

- จดโน้ตขณะอ่านเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน
- เมื่อข้อเขียนยากขึ้นอ่านออกเสียงเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน
- สรุปสิ่งที่อ่านเพื่อย้อนคิดถึงข้อมูลสำคัญในข้อเขียน
- อภิปรายสิ่งที่อ่านกับผู้อื่นเพื่อตรวจสอบความเข้าใจ
- ขีดเส้นใต้หรือเขียนวงล้อมรอบข้อมูลเพื่อช่วยให้จำได้
- ใช้แหล่งข้อมูลเช่น พจนานุกรม ช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน
- กล่าวถึงสิ่งที่อ่านด้วยคำพูดของตนเองเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น
- อ่านกลับไปกลับมาเพื่อให้ทราบความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดในข้อเขียน
- ตั้งคำถามที่อยากได้คำตอบจากข้อเขียน

1.5 Block and Israel (2004) รวบรวมกลยุทธ์การอ่านจากพฤติกรรมหรือกลยุทธ์การอ่านของผู้อ่านที่เชี่ยวชาญ (expert readers) ที่ใช้ในช่วงต่างๆ ของการอ่านคือ ช่วงเริ่มอ่าน ขณะอ่าน และหลังการอ่าน โดยแต่ละช่วงประกอบด้วยกลยุทธ์ย่อยๆ ดังนี้

1) พฤติกรรมหรือกลยุทธ์ที่คิดหรือกระทำช่วงเริ่มอ่านคือ

- อ่านคร่าวๆ เพื่อมองภาพรวมก่อนการอ่านอย่างละเอียด
- มองหาข้อมูลสำคัญ
- เชื่อมโยงเข้าสู่ความคิดหลักของผู้เขียน
- ใช้ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่อ่าน
- สมมติตนเองเป็นบุคคลในเรื่องที่อ่าน

2) พฤติกรรมหรือกลยุทธ์ที่คิดหรือกระทำขณะอ่านคือ

- ทบทวนปรับปรุงความรู้เดิมและทายล่วงหน้าเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน
- จำลีลาการเขียนของผู้เขียนได้
- ระบุความหมายคำศัพท์
- ถามคำถาม

3) พฤติกรรมหรือกลยุทธ์ที่คิดหรือกระทำหลังจากการอ่านคือ

- สังเกตความแปลกใหม่ในงานเขียน
- เชื่อมโยงเรื่องที่อ่านเข้ากับชีวิตตน
- คาดหวังว่าจะนำความรู้ไปใช้

Latif (2006) กล่าวเสริมว่า กลยุทธ์ใดก็ตามจะเป็นกลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพได้ ก็ต่อเมื่อถูกใช้อย่างเหมาะสมกับบริบทการเรียนรู้ ในการสังเกตการใช้กลยุทธ์อาจพบว่าบางกลยุทธ์สังเกตเห็นได้ชัดและบางกลยุทธ์อาจไม่สามารถสังเกตเห็นได้

2. การใช้กลยุทธ์ในกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ นอกเหนือจากความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่านแล้ว ความรู้ที่เป็นองค์ประกอบสำคัญอีกประการหนึ่งของการมีอภิปัญญาในการอ่าน คือ ความรู้เกี่ยวกับการนำกลยุทธ์ไปใช้ เพื่อให้เข้าใจสิ่งที่อ่านซึ่งเป็นวัตถุประสงค์สำคัญของการอ่าน Abromitis (1994) กล่าวว่า พฤติกรรมสำคัญของการอ่านโดยใช้อภิปัญญา คือรู้จักตรวจสอบความเข้าใจของตนเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน (comprehension monitoring) เช่น สามารถบอกได้ว่าไม่เข้าใจ

สิ่งที่กำลังอ่าน แต่ก็สามารถจัดการแก้ไขความไม่เข้าใจนั้นได้ ถือเป็นกลยุทธ์ในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน (Comprehension strategies) ซึ่งผู้อ่านแสดงให้เห็นว่า ทำความเข้าใจอย่างไร และทำอย่างไรเมื่อไม่เข้าใจ ผู้อ่านที่มีความตระหนักทางอภิปัญญาจะรู้ว่าตนเข้าใจหรือไม่เข้าใจ และต้องใช้กลยุทธ์อะไรเพื่อช่วยให้เข้าใจ (Singhal, 2001)

การตรวจสอบความเข้าใจสิ่งที่อ่าน เป็นทักษะที่ควรได้รับการสอนและฝึกฝนให้ เพราะเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้อ่านได้เรียนรู้ในการนำกลยุทธ์การอ่านต่างๆ มาใช้ การมีความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์อย่างเดียวจะไม่มีประโยชน์อันใด ถ้าไม่สามารถนำมาใช้ในการอ่านได้จริง Carrell (1989) กล่าวว่า การใช้กลยุทธ์การอ่านให้ประสบความสำเร็จ ขึ้นอยู่กับการใช้อย่างมีอภิปัญญา อีกทั้งพบว่าผู้อ่านที่ขาดความเชี่ยวชาญส่วนมาก แม้จะรู้จักกลยุทธ์การอ่านมากมายแต่ไม่สามารถนำมาใช้ได้เพราะขาดอภิปัญญา Nietfeld, Cao and Osborne (2005) เห็นด้วยกับแนวคิดนี้ เนื่องจากพบว่ามีผู้เรียนจำนวนมากขาดทักษะการตรวจสอบการเรียนรู้ของตน ทำให้ไม่สามารถนำกลยุทธ์การเรียนมาใช้เมื่อจำเป็นต้องใช้ และพบว่าแม้แต่ผู้เรียนที่มีทักษะการเรียนรู้ดีบางคน ก็อาจจะควบคุมตรวจสอบการเรียนรู้ของตนเองได้ไม่ดีนัก

Yang (2006) ยืนยันความสัมพันธ์ระหว่างกลยุทธ์การอ่านและการตรวจสอบความเข้าใจสิ่งที่อ่าน โดยกล่าวว่ากลยุทธ์การอ่านเป็นกิจกรรมทางปัญญาที่ผู้เรียนใช้ในการแก้ปัญหาการอ่าน ซึ่งอาจเป็นปัญหาจากการขาดความรู้ทางภาษาในบทอ่าน (within the text) ส่วนการตรวจสอบความเข้าใจสิ่งที่อ่าน เป็นการที่ผู้เรียนผสานกลยุทธ์การอ่านเพื่อช่วยทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน ถือเป็นการจัดการเหนือข้อมูลในบทอ่าน (beyond the text) การตรวจสอบความเข้าใจสิ่งที่อ่านเป็นทักษะสำคัญที่ครูควรสอนให้กับผู้เรียน เพื่อที่ผู้เรียนจะได้ใช้กลยุทธ์การอ่านได้อย่างประสบความสำเร็จ โดย Yang เสนอแนะว่า ในการสอนการอ่าน สิ่งที่ครูต้องสอนคือความรู้ทางภาษา ความรู้ทางกลยุทธ์การอ่าน และความรู้ในการตรวจสอบความเข้าใจสิ่งที่อ่าน เพราะตามปกติแล้วเมื่อความรู้ทางภาษาไม่เพียงพอ เกิดปัญหาในการอ่าน ผู้เรียนจะใช้กลยุทธ์มาช่วยแก้ปัญหาการอ่านนั้น ส่วนความรู้ในการตรวจสอบความเข้าใจสิ่งที่อ่าน จะช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นปัญหาในการอ่านและแนวทางในการแก้ไขปัญหา อย่างไรก็ดี Yang กล่าวว่า สำหรับผู้เรียนบางคนที่อาจมีความรู้ทางภาษาเพียงพอหรือสูงกว่าบทอ่าน เมื่อให้ลองพูดรายงานการใช้กลยุทธ์การอ่านขณะอ่าน อาจพบว่าบางครั้งสังเกตกลยุทธ์ที่ผู้เรียนใช้ได้ยาก หรืออาจไม่พบการระบุการใช้กลยุทธ์ที่นำมาใช้แก้ปัญหาการอ่าน อาจเป็นเพราะผู้เรียนไม่เกิดปัญหาในการอ่าน และไม่จำเป็นต้องมีการใช้กลยุทธ์มาช่วยแก้ปัญหาก็ได้

การสอนกลยุทธ์การอ่าน

Livingston (1997) กล่าวว่า การสอนอภิปัญญาให้กับผู้เรียน (metacognitive instruction) เกิดขึ้นภายในบริบทเดียวกันกับการสอนกลยุทธ์ทางความรู้ให้กับผู้เรียน (cognitive strategy instruction) กล่าวคือ การสอนกลยุทธ์ทางความรู้เน้นที่การพัฒนาให้ผู้เรียนมีทักษะการคิดและใช้กระบวนการใดๆ ก็ตาม ที่จะเพิ่มความสามารถในการเรียนรู้ พึ่งพาตนเองได้และเป็นผู้มีกลยุทธ์ทางความรู้ ส่วนการสอนให้มีอภิปัญญา เป็นการสอนให้ผู้เรียนได้ใช้ประโยชน์อย่างเต็มที่กับกลยุทธ์ทางความรู้ ทั้งการนำกลยุทธ์มาใช้และการคงไว้ของการใช้กลยุทธ์ ด้วยเหตุนี้การสอนอภิปัญญาจึงเกี่ยวข้องโดยตรงกับสอนกลยุทธ์ให้ผู้เรียนด้วย โดยเฉพาะการสอนให้รู้จักกลยุทธ์ต่างๆ ที่ใช้โดยผู้ที่มีความสามารถสูงและต่ำ รวมทั้งให้มีประสบการณ์ในการใช้กลยุทธ์นั้นๆ Tercanlioglu (2004) กล่าวว่า ในบริบทของการสอนกลยุทธ์การอ่านนั้น แม้จะพบว่าผู้อ่านส่วนใหญ่รู้จักใช้กลยุทธ์การอ่านอยู่แล้ว แต่เป็นที่ประจักษ์ว่ามีความแตกต่างกันในการใช้กลยุทธ์ อีกทั้งพบว่าไม่ได้ใช้อย่างประสบความสำเร็จทุกคนไป และเป็นที่คาดหวังว่าจะสามารถพัฒนาผู้อ่านที่ไม่ประสบความสำเร็จให้สามารถอ่านอย่างประสบความสำเร็จได้

กล่าวได้ว่าการมีอภิปัญญาในการอ่าน จะนำไปสู่ความสำเร็จในการอ่านหรือการเข้าใจในสิ่งที่อ่านได้ การสอนกลยุทธ์การอ่านจึงเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนาอภิปัญญาให้ผู้เรียน Duke และ Pearson (2002) กล่าวว่า การสอนให้เข้าใจสิ่งที่อ่านควรจัดแบบ “สมดุล” (balanced) ระหว่างการสอนของครูและการลงมือปฏิบัติจริงของผู้เรียน ในกระบวนการสอนควรคำนึงถึงประเด็นต่างๆ คือ การให้เวลากับการฝึกปฏิบัติและอ่านบทอ่านที่หลากหลาย มีเนื้อหาและคำศัพท์ที่ช่วยเสริมความรู้ พูดคุยเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน รวมทั้งมีการควบคุมตรวจสอบความเข้าใจสิ่งที่อ่านโดยผู้อ่านเองเพื่อเป็นการประเมินด้วย การสอนอาจดำเนินการดังนี้

- ครูอธิบายกลยุทธ์ที่กำลังสอน ให้ชัดเจน ควรใช้เมื่อใดและใช้อย่างไร
- ครูหรือผู้เรียนแสดงแบบการใช้กลยุทธ์
- ครูและผู้เรียนร่วมกันแสดงแบบการใช้กลยุทธ์
- ผู้เรียนรับผิดชอบต่อการแสดงแบบการใช้กลยุทธ์มากขึ้นจนทำได้ด้วยตนเอง

นอกจากนี้ในการสอนกลยุทธ์การอ่าน ครูควรใช้กลยุทธ์หรือสอนให้ครอบคลุมองค์ประกอบเหล่านี้คือ

- การทายล่วงหน้า เป็นกิจกรรมหรือพฤติกรรมการอ่านที่นำไปสู่การใช้ความรู้เดิมของผู้เรียนหรือตรวจสอบสิ่งที่กำลังอ่าน (preview)

- การคิดดัง (think-aloud) ช่วยเสริมการทำความเข้าใจของผู้เรียนได้มากขึ้น ได้ใช้ความคิดในการอ่านมากขึ้นและไม่รีบอ่านเพื่อสรุปความหมายของสิ่งที่อ่าน เริ่มจากครูคิดดังโดยพูดถึงวิธีการทำความเข้าใจข้อเขียนที่อ่านของตนให้ผู้เรียนฟังเป็นแบบอย่าง แล้วผู้เรียนจึงคิดดังโดยพูดถึงการทำความเข้าใจข้อเขียนที่อ่านของตน

- โครงสร้างข้อเขียน (text structure) ช่วยให้ผู้เรียนเห็นภาพรวมของสิ่งที่อ่านได้ง่ายขึ้นและนึกถึงเนื้อเรื่องได้มากขึ้น

- แผนภาพแทนที่ข้อเขียน (visual representations of text) ช่วยให้ผู้เรียนอ่านอย่างใช้ความคิดมากขึ้นโดยการใช้แผนภาพแทนตัวอักษร

- การสรุปความ (summarizing) เป็นทักษะการอ่านที่ผู้เรียนต้องได้รับการฝึกจึงจะใช้กลยุทธ์นี้ได้

- การตั้งคำถามหรือใช้คำถามโดยเป็นการฝึกให้ผู้เรียนมีคำถามหรือตั้งข้อสงสัยเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน

จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นว่า การสอนให้ผู้เรียนมีอภิปัญญาเกี่ยวข้องกับการสอนให้รู้จักใช้กลยุทธ์เสริมความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์และคุณค่าของการใช้กลยุทธ์ Nunan (1997) กล่าวว่า การสอนกลยุทธ์มีผลต่อผู้เรียนหลายด้านด้วยกัน โดยเฉพาะการสร้างแรงจูงใจให้กับผู้เรียน อย่างไรก็ดีในประเด็นของการมีอภิปัญญาในการอ่านหรือรู้จักใช้กลยุทธ์การอ่านนั้น Nunan เสริมว่า การสอนกลยุทธ์ให้กับผู้เรียน ไม่จำเป็นว่าจะส่งผลให้ผู้เรียนใช้กลยุทธ์ทั้งหมดที่สอนในลักษณะเดียวกันเสมอไป ผู้เรียนอาจเลือกใช้กลยุทธ์ที่ตนให้ความสนใจเท่านั้น ซึ่งอาจแตกต่างกันไปแต่ละบุคคลและอาจไม่มีทิศทางที่แน่นอน ถือเป็นการแสดงออกทางอภิปัญญาที่แตกต่างกันไป

Latif (2006) กล่าวเสริมประเด็นการสอนกลยุทธ์การอ่านซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านว่า กลยุทธ์เป็นสิ่งที่ควรสอนให้กับผู้เรียน เนื่องจากโดยรวมแล้วการสอนกลยุทธ์ช่วยเพิ่มระดับการใช้กลยุทธ์และอาจเพิ่มความสามารถทางการเรียนด้วย เป้าหมายหลักของครูสอนภาษา ควรเน้นการพัฒนาให้ผู้เรียนใช้กลยุทธ์อย่างมีประสิทธิภาพ สอนให้รู้ว่าจะ “เรียนอย่างไร” (how to learn) นอกเหนือจากสอนสิ่งที่ต้องเรียน (what to learn) ผู้เรียนที่ได้รับการสอนกลยุทธ์อาจใช้กลยุทธ์แบบจงใจกระทำ (conscious actions) ในช่วงแรก แต่เมื่อใช้ในระยะเวลาหนึ่งก็จะเป็นการใช้แบบอัตโนมัติ (automatic actions) อย่างไรก็ดีจากการศึกษาต่างๆ เกี่ยวกับผลของการสอนกลยุทธ์การอ่าน อาจพบว่าบางครั้งการสอนไม่มีผลต่อการเพิ่มความสามารถทางการอ่านหรือการใช้กลยุทธ์การอ่านของผู้เรียน Latif อธิบายว่า อาจเป็นเพราะมีปัจจัยอื่นเข้ามาเกี่ยวข้อง เช่น ระดับความสามารถทางการอ่านของผู้เรียน หรือความน่าเชื่อถือของเครื่องมือ ซึ่งครูหรือผู้วิจัยต้องให้ความใส่ใจ แต่โดยรวมแล้วการสอนกลยุทธ์การอ่านก็ยังมีผลทางบวกต่อผู้เรียน โดยอาจเป็นผลทางบวกต่อความถี่ของการใช้กลยุทธ์ มากกว่าจะเป็นผลทางบวกต่อความสามารถทางภาษาของผู้เรียน อีกทั้งอาจพบว่ามีผลทางบวกต่อผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาต่ำมากกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาสูง Latif กล่าวว่า อาจเป็นเพราะผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาสูงรู้จักหรือใช้กลยุทธ์อ่านที่นำมาสอนอยู่แล้ว การสอนกลยุทธ์การอ่านจึงไม่ส่งผลหรือทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงมากนักต่อความถี่ของการใช้กลยุทธ์ หรือต่อการมีอภิปัญญาในการเรียนของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาสูง

กล่าวได้ว่าการสอนกลยุทธ์การอ่านช่วยเพิ่มความสามารถทางการใช้กลยุทธ์การอ่าน รวมทั้งอาจเพิ่มความสามารถทางการอ่านของผู้เรียนได้ โดยเฉพาะผู้ที่มีระดับความสามารถทางภาษาต่ำ การสอนกลยุทธ์ที่ได้ผลมักเป็นการสอนแบบตรง (explicit instruction) ซึ่งเป็นการสอนแบบพัฒนาความตระหนักในการใช้กลยุทธ์ของผู้เรียน การแสดงแบบการใช้กลยุทธ์โดยครู การเรียกชื่อกลยุทธ์ในขณะใช้ การเปิดโอกาสให้ฝึกฝนหรือประเมินผลการใช้กลยุทธ์ของตน ทั้งนี้การสอนและฝึกให้ผู้เรียนใช้กลยุทธ์ เกิดจากแนวคิดว่า ผู้เรียนจะประสบความสำเร็จในการเรียนได้ต้องอาศัยการใช้กลยุทธ์ที่เหมาะสม สำหรับผลของการสอนกลยุทธ์ต่อความสามารถทางการอ่านนั้น Song (1998) กล่าวว่า อาจพบว่าการสอนการใช้กลยุทธ์การอ่านช่วยเพิ่มคะแนนความเข้าใจการอ่านและการจดจำข้อมูล

การคิดดัง

Oster (2001) กล่าวว่า การคิดดังเป็นเทคนิคหนึ่งที่ผู้อ่านพูดถึงสิ่งที่กำลังคิดในขณะอ่าน ซึ่งถ้อยคำเหล่านี้จะแสดงให้เห็นถึงกลยุทธ์การอ่านที่นำมาใช้เพื่อทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน รวมทั้งการแสดงความคิดเห็นหรือข้อสงสัยเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน การเชื่อมโยงกับความรู้เก่าหรือตีความเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน ถ้อยคำจากการคิดดังของผู้เรียนช่วยให้ครูหรือผู้วิจัยได้เห็นถึงจุดแข็งและจุดอ่อนในการอ่านหรือความต้องการของผู้เรียน การคิดดังเป็นทั้งเครื่องมือในการสอนอ่านและประเมินการอ่าน

1. การคิดดังที่ใช้เป็นเครื่องมือสอนการอ่าน แนวทางในการนำการคิดดังมาสอนกลยุทธ์การอ่านเพื่อความเข้าใจของ Collins and Smith (1982 cited in Kucan and Beck, 1997) เริ่มต้นโดยครูรวบรวมกลยุทธ์การอ่านและสอนตามขั้นตอนคือ ครูแสดงแบบการคิดดังโดยใช้กลยุทธ์เพื่อตรวจสอบความเข้าใจขณะอ่าน จากนั้นให้ผู้เรียนลองคิดดังด้วยตนเอง โดยในที่สุดแล้วผู้เรียนจะจดจำการนำกลยุทธ์การอ่านมาช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่านด้วยตนเอง จุดเน้นตามแนวคิดของ Collins และ Smith อยู่ที่การแสดงแบบของครูและการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในกระบวนการแสดงแบบนั้น Davey (1983) เสนอแนะว่า ครูควรคิดดังการใช้กลยุทธ์ที่สำคัญอย่างน้อย 5 กลยุทธ์คือ การทายล่วงหน้า การนึกภาพ การเชื่อมโยงแบบอุปมาอุปมัย การแสดงออกถึงความงุนงงในสิ่งที่อ่าน และการใช้กลยุทธ์ที่มาช่วยเสริมเมื่อไม่เข้าใจ เช่น การอ่านซ้ำ ทั้งนี้ Meichenbaum (1985 cited in Kucan and Beck, 1997) กล่าวว่า กระบวนการฝึกผู้เรียนให้คิดดังโดยมีครูเป็นแบบนั้น ไม่ถือว่าเป็นการสอนว่าต้องคิดอะไรแต่เป็นการสอนว่าจะคิดอย่างไร ฝึกฝนจนในที่สุดผู้เรียนสามารถคิดเองได้ กระบวนการที่เกิดขึ้นนี้ ถือเป็นการพัฒนาความตระหนักทางอภิปัญญาของผู้เรียน ให้มีความสามารถในการจัดการกระบวนการทางปัญญาและเป็นผู้อ่านที่มีกลยุทธ์การอ่านนั่นเอง

Oster (2001) เสนอรูปแบบการนำการคิดดังมาใช้เป็นกิจกรรมการสอนอ่านที่ครอบคลุมสองปัจจัยคือ การแสดงแบบให้ดูและการเปิดโอกาสให้ฝึกฝนแบบทั้งชั้นเรียน แบบคู่และแบบเดี่ยว โดยอาจใช้การเขียนมาช่วยในการคิดดัง (written think-aloud comments) ตามขั้นตอนคือ

1) เตรียมพร้อมผู้อ่านในการสร้างความตระหนักเกี่ยวกับการอ่าน โดยในขณะอ่านฝึกให้ผู้อ่านเขียนคำถามและความคิดเห็นของตนเองเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน ซึ่งจะช่วยให้ผู้อ่านเกิดความตระหนักเกี่ยวกับความรู้พื้นฐาน คำศัพท์ การตีความข้อมูล การคาดเดาเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านของตนเอง ซึ่งจะเป็นข้อมูลสำคัญของผู้สอน ในการเตรียมสิ่งที่จะต้องสอนเพื่อเสริมความสามารถในการอ่านของผู้อ่าน

2) อธิบายความสำคัญของการใช้ความคิดในขณะอ่าน เป็นความคิดที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่อ่าน โดยครูเขียนคำถามสำคัญที่ผู้อ่านควรถามขณะอ่านเพื่อเป็นแนวทางให้กับผู้อ่านในการคิดดังเช่น คำถามเกี่ยวกับข้อมูล (“มีข้อมูลอะไรบ้างที่ควรให้ความสนใจขณะอ่าน”) การคาดเดา (“อะไรจะเกิดขึ้นต่อไป”) พร้อมทั้งบอกชื่อของกลยุทธ์การอ่านของแต่ละคำถามนั้นๆ และเขียนชื่อกลยุทธ์ต่างๆ บนกระดาน

3) แสดงแบบให้ผู้เรียนดู โดยคิดดังกับบทอ่านสั้นๆ และหยุดเพื่ออธิบาย หรือพูดคุยกับผู้เรียนถึงชนิดของถ้อยคำจากการคิดดังของครู ให้ผู้เรียนได้เห็นถึงประโยชน์ของการคิดดังในการช่วยครูให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน รวมทั้งการแสดงความคิดเห็นของครูเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน ซึ่งไม่จำเป็นต้องถูกเสมอไป จากนั้นให้ผู้เรียนทั้งชั้นฝึก โดยครูอ่านประโยคต่อไปและให้ผู้เรียนลองแสดงความคิดเห็นและใช้กลยุทธ์การอ่านที่ได้เขียนไว้บนกระดาน ในการคิดดังเกี่ยวกับแต่ละประโยคที่อ่านอาจมีการแสดงความคิดเห็น หรือใช้กลยุทธ์การอ่านหลายแบบ จึงควรมีการอภิปรายร่วมกัน

4) ให้ผู้เรียนจับคู่ผลัดกันคิดดัง และแสดงเป็นแบบอย่างให้เพื่อนดู จากนั้นให้ผู้เรียนแต่ละคนในชั้นคิดดัง และเขียนออกมาเป็นการบ้าน ต่อจากนั้นจึงให้แลกเปลี่ยนสิ่งที่เขียนและอภิปรายร่วมกัน

5) ประเมินผลกิจกรรมการคิดดังโดยให้ผู้เรียนตรวจสอบสิ่งที่เขียนจากการคิดดังทั้งที่เหมือนและต่างจากของตน หรือจัดลำดับหมวดหมู่ของความคิดเห็นหรือกลยุทธ์ที่เพื่อนใช้ จากที่เขียนไว้บนกระดาน ครูอาจชี้แนะให้ผู้เรียนแต่ละคนได้เห็นรูปแบบของการคิดดังของตนเอง สิ่งที่ตนชอบทำ คำถามหรือปัญหาที่เกิดขึ้นบ่อย เป็นการสร้างความตระหนักในการอ่านของแต่ละคน

Duke and Pearson (2002) กล่าวว่า การคิดดังที่เป็นเครื่องมือสำคัญในการสอนอ่านและกิจกรรมการอ่าน เกิดขึ้นในสองบริบทคือ การคิดดังโดยครู (teacher think-aloud) และการคิดดังโดยผู้เรียน (student think-aloud) ในบริบทแรกใช้เป็นเทคนิคการสอนที่ได้รับการยอมรับว่าได้ผลดีในการช่วยเพิ่มทักษะความเข้าใจสิ่งที่อ่านให้กับผู้เรียน จุดมุ่งหมายก็เพื่อแสดงแบบ โดยครูคิดดังในกระบวนการอ่านของตน เพื่อให้ผู้เรียนเห็นแบบอย่างการทำความเข้าใจและแก้ปัญหาการไม่เข้าใจ การเลือกใช้และไม่ใช้บางกลยุทธ์การอ่าน การคิดดังจะได้ผลดีมากที่สุด เมื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนฝึกฝนคิดดังเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านและเมื่อครูแสดงแบบคิดดังอย่างสม่ำเสมอในห้องเรียน การคิดดังมีความสำคัญต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านหรือการอ่านอย่างมีความตระหนัก เป็นกิจกรรมที่

ช่วยเพิ่มทักษะการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน ได้รับการยอมรับว่าช่วยทำให้ผู้อ่านสรุปความข้อมูลที่อ่านได้ดีกว่าผู้อ่านที่ไม่ได้รับการฝึกคิดดัง ทั้งนี้มีสาเหตุคือ การคิดดังช่วยลดการด่วนตัดสินใจ หรือด่วนสรุปความเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน การคิดดังช่วยทำให้ผู้อ่านคิดอย่างลึกซึ้งในขณะอ่านมากขึ้น ซึ่งการพยายามใช้ความคิดเป็นการให้เวลาไตร่ตรองกับสิ่งที่อ่าน ถือเป็นกุญแจสำคัญต่อความสำเร็จในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน

Block and Israel (2004) เสนอแนะให้ครูนำการคิดดังมาเป็นเทคนิคการสอน หรือเป็นกลยุทธ์ในการแสดงให้ผู้เรียนเห็นถึงกระบวนการการทำความเข้าใจของครูเอง ต่อข้อเขียนที่อ่าน เป็นแนวการสอนการอ่านที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ “มองเห็น” ความคิดในขณะที่ทำความเข้าใจข้อเขียนที่อ่าน เป็นต้นแบบให้ผู้เรียนทำตาม การใช้เทคนิคการคิดดังสอนอ่าน แตกต่างจากการสอนอ่านแบบอื่นๆ ตรงที่ครูสามารถแสดงให้ผู้เรียนเห็นว่าจะเลือกกระบวนการการสร้างความเข้าใจที่เหมาะสมกับจังหวะ หรือชนิดของข้อเขียนนั้นๆ ได้อย่างไร โดยเฉพาะกับช่วงที่เกิดปัญหาในการอ่าน ครูเปรียบเสมือนผู้อ่านที่เชี่ยวชาญและการคิดดังของครูจะช่วยให้ผู้เรียนได้เห็นสิ่งที่ผู้อ่านที่เชี่ยวชาญคิด หรือทำทั้งก่อนเริ่มการอ่าน ขณะอ่าน และหลังจากการอ่าน ทั้งนี้ Block และ Israel เสนอกิจกรรมการคิดดังแบบต่างๆ เช่น กิจกรรม Think-aloud flashcard games กิจกรรม Peer think-aloud game หรือ กิจกรรม Think-aloud bookmarks ซึ่งเป็นกิจกรรมที่ให้ผู้อ่านใช้รายการกลยุทธ์การอ่านมาคอยกำกับกระบวนการอ่านของตน ซึ่งกลยุทธ์เหล่านี้เป็นพฤติกรรมการอ่านที่ผู้อ่านที่เชี่ยวชาญทำทั้งก่อนอ่าน ขณะอ่านและหลังอ่าน

เห็นได้ว่าการคิดดังเป็นเครื่องมือที่เหมาะสมสำหรับการสอนให้อ่านอย่างมีอภิปัญญา โดยการมีความตระหนักทางอภิปัญญา หรือความสามารถในการคิดเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังคิด ถือเป็นองค์ประกอบสำคัญของการอ่าน เพราะทำให้ผู้อ่านประเมินระดับความเข้าใจของตนเองต่อสิ่งที่อ่านและปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การอ่านเพื่อให้เข้าใจสิ่งที่อ่านได้ กิจกรรมการคิดดังเปิดโอกาสให้ผู้อ่านได้รับผิดชอบต่อความตระหนักในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน รวมทั้งการใช้กลยุทธ์การอ่าน อีกทั้งอาจพบว่าผู้อ่านที่ได้มีโอกาสคิดดังในขณะอ่าน มีคะแนนความเข้าใจการอ่านเพิ่มขึ้น (Oster, 2001)

2. การคิดดังที่ใช้เป็นเครื่องมือประเมินการอ่านและการวิเคราะห์ข้อมูลคิดดัง สำหรับการนำการคิดดังมาเป็นเครื่องมือในการประเมินการอ่านนั้น Katib (1997) กล่าวว่าการคิดดังมีความเหมาะสมในการเป็นเครื่องมือเพื่อใช้สังเกตกลยุทธ์การอ่าน หรือเพื่อหาข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการทำความเข้าใจของผู้อ่าน อาจกล่าวได้ว่าการคิดดังเป็นเครื่องมือสำคัญ ที่สามารถใช้หาข้อมูล

เกี่ยวกับกระบวนการทางปัญญาของผู้อ่าน ซึ่งถือเป็นความสามารถทางการอ่านที่เหนือกว่าการวัดเพียงความรู้เกี่ยวกับสิ่งที่อ่านด้วยแบบทดสอบการอ่านทั่วไปเท่านั้น

Block (1986) กล่าวถึงการคิดดังว่า เป็นเครื่องมือสำคัญในการศึกษากลยุทธ์การอ่าน โดยผู้อ่านรายงานความคิดหรือพฤติกรรมการอ่านของตนที่เกิดจริงโดยไม่ต้องมีการจัดเตรียมกลยุทธ์ไว้ล่วงหน้า ทำให้ได้เห็นถึงความคิดในกระบวนการอ่านที่เกิดขึ้นจริง โดยเฉพาะเมื่อเกิดปัญหาการอ่านเป็นความคิดที่ตามปกติแล้วไม่ได้เปิดเผยออกมา Block กล่าวว่า การคิดดังซึ่งถือเป็น“การรายงานด้วยถ้อยคำ” นั้น ทำได้สองรูปแบบคือ แบบ retrospective ซึ่งให้ผู้อ่านรายงานกระบวนการอ่านของตนเองเมื่ออ่านเสร็จแล้ว และแบบ introspective ซึ่งให้ผู้อ่านรายงานขณะที่อ่าน การรายงานทั้งสอบแบบ ต่างก็มีทั้งข้อดีและข้อด้อย ข้อดีของการรายงานแบบ retrospective คือ กระบวนการอ่านของผู้อ่านที่รายงานภายหลังการอ่าน จะไม่ถูกขัดจังหวะ ส่วนข้อด้อยคือข้อมูลอาจคลาดเคลื่อนหรือไม่ถูกต้อง เนื่องจากการรายงานไม่ครอบคลุมกิจกรรมการคิดในขณะอ่าน เช่น ผู้อ่านทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านอย่างไร และทำไมถึงไม่เข้าใจสิ่งที่อ่าน สำหรับข้อดีของการรายงานในขณะอ่านหรือแบบ introspective คือ ได้ข้อมูลกระบวนการอ่านโดยตรง ซึ่งทำให้ครูหรือผู้วิจัยได้เห็นถึงสิ่งที่กำลังเกิดขึ้นในความคิดของผู้อ่าน ส่วนข้อด้อยคือ การรายงานแบบนี้อาจขัดจังหวะกระบวนการอ่าน อย่างไรก็ดีการคิดดังเป็นเครื่องมือที่มีข้อจำกัดในการใช้เช่นกัน การคิดดังจะให้ข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการอ่านได้ดี เมื่อผู้อ่านมีปัญหาการอ่าน ดังนั้นถ้าให้อ่านบทอ่านที่ค่อนข้างง่าย ผู้อ่านอาจไม่ค่อยมีปัญหาในการอ่าน ทำให้ไม่ค่อยจะต้องใช้กลยุทธ์นัก ส่งผลให้ข้อมูลจากการคิดดังไม่สมบูรณ์หรือเหมาะสมต่อการนำมาศึกษากระบวนการอ่านของผู้อ่านนั้น

Wade (1990) เห็นว่าการคิดดังเป็นเครื่องมือสำคัญในการศึกษาอภิปัญญา และเป็นวิธีวัดความเข้าใจสิ่งที่อ่านได้ดีวิธีหนึ่ง การที่ผู้อ่านกล่าวออกมาเป็นถ้อยคำถึงสิ่งที่คิดในขณะอ่าน เป็นหลักฐานที่ค่อนข้างชัดเจนว่า ผู้อ่านทำความเข้าใจหรือสร้างความหมายจากข้อเขียนที่อ่านอย่างไร เป็นการพูดกับตนเองเกี่ยวกับกระบวนการคิดขณะที่อ่าน Wade กล่าวถึงขั้นตอนที่ครูจะใช้และประเมินการคิดดังดังนี้

1) ขั้นการเตรียมบทอ่าน ควรเป็นบทอ่านที่เหมาะสมในการนำมาใช้กับการคิดดัง

2) ขั้นตอนการสอนการคิดดัง ทำดังนี้

- บอกผู้อ่านว่าจะต้องอ่านทีละกลุ่มประโยค

- บอกผู้อ่านว่าเมื่ออ่านเสร็จแล้วจะต้องพูดเล่าสิ่งที่อ่าน

- ให้อ่านออกเสียงแต่ละกลุ่มประโยค และพูดเล่าสิ่งที่อ่าน ครูอาจใช้คำถามที่ช่วยให้ผู้อ่านได้ตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน เช่น What do you think this is about?

- เมื่อจบบทอ่าน ให้ผู้อ่านเล่าซ้ำทั้งเรื่องโดยใช้คำพูดของตนเอง ผู้อ่านอาจจะอ่านเรื่องทั้งเรื่องอีกครั้งหนึ่งก่อนที่จะเล่า

- อาจให้ผู้อ่านหาประโยคสำคัญ ๆ ของเรื่องที่อ่าน

- บันทึกเสียงการคิดดังและถอดความจากแถบบันทึกเสียง ควรมีการบันทึกการสังเกตการณ์

3) ขั้นการวิเคราะห์ผล สามารถใช้คำถามต่างๆ มาเป็นเกณฑ์ในการวิเคราะห์ข้อความที่ถอดจากแถบบันทึกเสียง คือ

- ผู้อ่านตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านหรือไม่

- ผู้อ่านใช้ข้อมูลใดๆ จากบทอ่านมาสนับสนุนสมมติฐานนั้นๆ หรือไม่

- ผู้อ่านนำข้อมูลอะไรจากบทอ่านมาใช้บ้าง

- ผู้อ่านเชื่อมโยงเนื้อหาหรือข้อมูลจากบทอ่านเข้ากับความรู้เดิมหรือประสบการณ์เดิมของตนหรือไม่

- ผู้อ่านบูรณาการความรู้ใหม่จากการอ่านเข้ากับความรู้เดิมหรือไม่

- ผู้อ่านทำอย่างไรเมื่อพบว่าข้อมูลใหม่ที่ได้จากการอ่านมีความขัดแย้งกับสิ่งที่ตนรู้หรือเข้าใจ

- ตำแหน่งหรือตัวบ่งชี้ใดที่ทำให้ผู้อ่านตระหนักได้ว่าเรื่องที่อ่านเป็นอย่างไร

- ผู้อ่านจัดการหรือทำอย่างไรกับคำที่ตนไม่รู้ความหมายในบทอ่าน

- ผู้อ่านใช้กลยุทธ์บูรณาการ (integration strategies) เช่น การสร้างจินตนาการ

- ผู้อ่านมีความมั่นใจต่อสมมติฐานการอ่านของตนเพียงใด

- มีข้อสังเกตอื่นใดอีกบ้างเกี่ยวกับพฤติกรรม การใช้กลยุทธ์ ของผู้อ่าน

การวิเคราะห์ผลที่นำเสนอโดย Wade แสดงให้เห็นว่า เมื่อใช้การคิดดังเป็นเครื่องมือในการวัดค่าอภิปัญญาในการอ่าน ต้องมีการวิเคราะห์ถ้อยคำที่ได้จากการคิดดัง โดยการจัดหมวดหมู่ของถ้อยคำตามรูปแบบของกระบวนการทางปัญญา

Block (1986) นำเสนอการจัดหมวดหมู่ด้วยวิธีการเข้ารหัส (coding system) โดยแนวทางการวิเคราะห์ถ้อยคำเพื่อศึกษากลยุทธ์การอ่านคือ บันทึกเสียงข้อมูลการคิดดัง ถอดข้อความจากแถบบันทึกเสียงและนำถ้อยคำคิดดังมาเทียบในตารางคำจำกัดความของกลยุทธ์ที่ใช้ โดยอาจนับเป็นจำนวนครั้งหรือความถี่ของกลยุทธ์ที่ใช้ ในการวิเคราะห์ภาพรวมของกระบวนการอ่าน Block วิเคราะห์ถ้อยคำการคิดดังโดยจำแนกเป็นสองลักษณะ ลักษณะแรกคือถ้อยคำที่สื่อถึงการตอบสนองของผู้อ่านกับสิ่งที่อ่าน (mode of response) คือแบบ extensive mode และแบบ reflexive mode โดยการตอบสนองแบบ reflexive mode นั้นผู้อ่านจะเชื่อมโยงสิ่งที่อ่านโดยเน้นที่ความรู้สึกนึกคิดของตนเองมากกว่าการเน้นที่ข้อมูลหรือเนื้อหาที่กำลังอ่าน เห็นได้จากการใช้สรรพนามบุรุษที่หนึ่งและสอง ส่วนแบบ extensive mode นั้นผู้อ่านมุ่งให้ความสนใจเนื้อหาหรือพยายามเข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนพยายามสื่อสาร มากกว่าความรู้สึกของตนเอง เห็นได้จากการใช้สรรพนามบุรุษที่สาม ลักษณะที่สองคือถ้อยคำที่แสดงกลยุทธ์ทั่วไปสำหรับการทำความเข้าใจ (general comprehension strategies) เช่น ตีความสิ่งที่อ่าน (“ฉันคิดว่านี่แหละคือเหตุผลที่บางคนทำสิ่งเหล่านี้”) คาดเดาเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน (“ฉันขอเดาเลยว่าเรื่องนี้ต้องเกี่ยวข้องกับเด็กแน่ๆ”) และถ้อยคำที่แสดงกลยุทธ์ที่เกี่ยวข้อง

กับภาษา (local linguistic strategies) เช่น ตั้งคำถามเกี่ยวกับความหมายของประโยค (“ประโยคนี้หมายความว่าอย่างไรนะ”) ตั้งคำถามเกี่ยวกับความหมายของคำ (“ฉันไม่เข้าใจคำๆ นี้เลย”)

Katib (1997) เสนอแนะผู้ที่จะวิเคราะห์ถ้อยคำจากการคิดดังว่า ต้องตระหนักถึงธรรมชาติของการคิดดัง กล่าวคือถ้อยคำที่ได้จากการคิดดังเป็นสิ่งที่บอกถึงความคิดในขณะอ่าน แต่ไม่ถือว่าเป็นกลยุทธ์โดยตรง ผู้วิเคราะห์ต้องตีความถ้อยคำเหล่านั้นว่าเป็นกลยุทธ์อะไร และกล่าวว่ากิจกรรมการคิดดังมีความหลากหลาย จะมีวิธีการคิดดังอย่างไรนั้นขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของผู้ใช้ เช่น ถ้าต้องการศึกษากระบวนการคิดของผู้อ่าน ควรให้ผู้คิดดังกล่าวถึงความคิดออกมาอย่างอิสระ ไม่ขัดจังหวะ แนะนำหรือนั่งสังเกตผู้คิดดัง โดยเสนอการนำถ้อยคำซึ่งถอดความจากแถบบันทึกเสียงมาวิเคราะห์ตามลำดับดังนี้คือ

1) จัดกลุ่มถ้อยคำ (statements) โดยคำพูดเหล่านี้จะถูกจัดเป็นกลุ่มคำ ประโยคไม่สมบูรณ์และประโยคสมบูรณ์

2) หาหน่วยความคิด (forming idea units) โดยนำกลุ่มคำหรือกลุ่มประโยคที่จัดไว้มาวิเคราะห์เพื่อดูแนวคิดหรือการตอบสนองต่อสิ่งที่อ่าน กลุ่มของประโยคหลายประโยครวมกันอาจวิเคราะห์ได้เป็นหนึ่งความคิดหลักที่ได้จากสิ่งที่อ่าน

3) หาพฤติกรรมเชิงกลยุทธ์ที่ใช้ในการทำความเข้าใจการอ่าน (categorization of strategies) โดยนำแต่ละหน่วยความคิดมาวิเคราะห์ เพื่อหากลยุทธ์หรือพฤติกรรมเชิงกลยุทธ์การอ่าน อาจพบว่าบางครั้งกลุ่มประโยคที่วิเคราะห์หน่วยความคิดได้หนึ่งหน่วย อาจวิเคราะห์กลยุทธ์การอ่านได้ถึงสองกลยุทธ์

4) จัดแบ่งเป็นตอน (segments) โดยหนึ่งตอนของการคิดดังจะประกอบด้วยหนึ่งหน่วยความคิด หรือหนึ่งประเด็นเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านและกลยุทธ์จำนวนหนึ่งกลยุทธ์

5) ระบุชนิดกลยุทธ์การอ่านและจัดหมวดกลยุทธ์จากถ้อยคำทั้งหมด รวบรวมกลยุทธ์หรือพฤติกรรมเชิงกลยุทธ์ต่างๆ และจัดเป็นหมวดตามเหตุผลหรือวัตถุประสงค์ที่นำมาใช้

ตามแนวทางของ Katib นั้น แม้จะเป็นการศึกษาการใช้กลยุทธ์ในกระบวนการอ่าน แต่เป็นการวิเคราะห์ที่ผู้วิเคราะห์ไม่ได้กำหนดชนิดของกลยุทธ์ที่คาดหวังว่าผู้อ่านจะใช้ไว้เป็นแนวทางการวิเคราะห์ แต่ค้นหาโดยตรงจากถ้อยคำของผู้อ่าน อย่างไรก็ดีมีผู้เสนอแนวทางการวิเคราะห์ที่แตกต่างไป โดยเป็นการวิเคราะห์ที่มีการระบุชนิดของกลยุทธ์การอ่าน ไว้เป็นแนวทางสำหรับการวิเคราะห์ เช่น Salataci and Akyel (2002) เสนอการวิเคราะห์ถ้อยคำซึ่งถอดความจากแถบบันทึกเสียง นำมาเข้ารหัสตามชนิดหรือกลุ่มกลยุทธ์ โดยมีการกำหนดชื่อและเขียนคำจำกัดความของกลยุทธ์ซึ่งเป็นข้อความเชิงพฤติกรรมของกลยุทธ์นั้นๆ จากนั้นนำถ้อยคำมาวิเคราะห์ตามคำจำกัดความและหาความถี่ของการใช้กลยุทธ์ที่ได้กำหนดไว้

การประเมินความตระหนักในการอ่านแบบมือภิปัญญาโดยวิธีคิดดังนั้น ถ้อยคำที่นำมาวิเคราะห์จะแสดงถึงการใช้กลยุทธ์ต่างๆ ในการแก้ปัญหาและการทำความเข้าใจในขณะอ่าน ช่วยให้ครูเห็นถึงความคิดและสิ่งที่ผู้อ่านได้ทำ จุดเด่นของการอ่านหรือความต้องการของผู้อ่าน รวมทั้งกลยุทธ์ที่ผู้อ่านใช้ในกระบวนการอ่าน (Feng and Mokhtari, 1998) อย่างไรก็ดีในบริบทการวัดค่าอภิปัญญาในการอ่านโดยวิธีคิดดัง ประเด็นที่ต้องคำนึงถึงคือภาษาใช้ในการคิดดัง White, Schramm and Chamot (2007) กล่าวว่า โดยทั่วไปผู้เรียนสามารถคิดดังได้ทั้งในภาษาที่หนึ่งหรือภาษาแม่และภาษาที่สอง หรือใช้ทั้งสองภาษาปนกัน แต่ในบริบทการอ่านภาษาอังกฤษแบบเป็นภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สองนั้น การคิดดังโดยใช้ภาษาอังกฤษหรือภาษาที่สองของผู้เรียนอาจมีข้อด้อยคือ ผู้เรียนจำเป็นต้องใช้ความสามารถทางปัญญาหรือใช้กลยุทธ์การอ่านมากกว่าการคิดดังในภาษาไทย ส่งผลให้เกิดความจำกัดในกลยุทธ์ที่ตนมีอยู่ อีกทั้งต้องคอยกังวลกับการพูดภาษาที่สองให้ถูกต้อง จนกลายเป็นการกีดขวางกระบวนการอ่านหรือการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน และให้ความเห็นว่า การคิดดังในภาษาที่หนึ่งน่าจะเหมาะสมสำหรับผู้เรียนส่วนใหญ่ อย่างไรก็ดีควรให้ผู้เรียนได้มีโอกาสเลือกคิดดังในภาษาที่ตนเองถนัด ซึ่งอาจจะใช้ภาษาที่หนึ่งเป็นหลักและใช้ภาษาที่สองสำหรับบางช่วงของการคิดดังก็ได้

ความสามารถในการอ่าน

การศึกษาเกี่ยวกับอภิปัญญาในการอ่านระดับมหาวิทยาลัย ซึ่งหลักใหญ่เป็นการศึกษาความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์และการใช้กลยุทธ์ในกระบวนการอ่านนั้น Singhal (2001) กล่าวว่า มีความสัมพันธ์ค่อนข้างเด่นชัด ระหว่างความสามารถของผู้อ่านและความตระหนักในการใช้กลยุทธ์การอ่าน เป้าหมายของการศึกษาที่ได้รับความสนใจ มักเป็นผู้อ่านที่มีความสามารถในการอ่านสูง (high reading

proficiency) หรือมีความสามารถด้านคำ (word recognition) โครงสร้างข้อเขียน (text structure) ประเด็นการอ่าน (topic) และมีความตระหนักเกี่ยวกับกลยุทธ์และการใช้กลยุทธ์ที่หลากหลาย

Pang (2008) กล่าวว่า ผู้อ่านที่มีความสามารถสูงบางครั้งถูกกล่าวถึงว่าเป็น “ผู้อ่านที่มีกลยุทธ์” “ผู้อ่านที่มีความชำนาญ” หรือ “ผู้อ่านที่มีทักษะการอ่าน” ตรงข้ามกับผู้อ่านที่มีระดับความสามารถทางการอ่านต่ำหรือ “ผู้อ่านที่ขาดความชำนาญ” หรือ “ผู้อ่านที่ขาดทักษะการอ่าน” ผู้อ่านที่มีความสามารถทางการอ่านสูง มีความรู้ครอบคลุมความรู้ทางภาษา ทางปัญญาและอภิปัญญา คิดวิเคราะห์สิ่งที่อ่านได้เร็วและเป็นอัตโนมัติกว่าผู้อ่านที่ความสามารถต่ำ ทั้งนี้จุดมุ่งหมายของการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน คือการพัฒนาให้ผู้อ่านเป็นผู้มีทักษะทางอภิปัญญา (metacognitively skilled readers) รู้ว่าต้องทำอย่างไรในกระบวนการอ่าน เพื่อจะเข้าใจสิ่งที่อ่าน หรือเพิ่มพูนความเข้าใจของตน เป็นผู้มีกลยุทธ์และใช้กลยุทธ์การอ่านเสมอ เข้าใจหรือสร้างความหมายจากสิ่งที่อ่านได้ทั้งในระดับคำและกลุ่มคำโดยไม่ต้องใช้เวลานาน รวมทั้งรู้ว่าในการอ่านต้องมีสิ่งที่ทำให้งุนงง แต่ก็มีกลยุทธ์ที่ใช้สำหรับแก้ไขปัญหาเหล่านั้น (Pressley, 2002)

Brantmeier (2002) กล่าวว่า ปัจจัยหลักที่มีผลต่อการเลือกใช้กลยุทธ์การอ่าน คือปัจจัยด้านความสามารถทางภาษาหรือความสามารถทางการอ่าน ที่จำแนกผู้อ่านออกเป็นผู้อ่านที่ชำนาญและขาดความชำนาญ หรือเป็นผู้อ่านที่มีความสามารถทางการอ่านสูงและต่ำ Brantmeier กล่าวว่าส่วนใหญ่แล้วในบริบทของการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง ความแตกต่างด้านเพศของผู้อ่านแทบไม่มีผลต่อการเลือกใช้กลยุทธ์เลย โดยเฉพาะการใช้กลยุทธ์ในกลุ่ม Global reading strategies และกลุ่ม Local reading strategies (Young and Oxford, 1997)

Paris (1984) กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างระดับความสามารถในการอ่านและการใช้กลยุทธ์การอ่าน ในประเด็นของการมีอภิปัญญาในการอ่านว่า ผู้อ่านที่ชำนาญมีทักษะการอ่านสูง มักมีการวางแผน มีการใช้กลยุทธ์ที่ค่อนข้างยืดหยุ่น ตรวจสอบความเข้าใจของตนเองต่อสิ่งที่อ่านเป็นระยะๆ ตลอดเวลา คิดถึงประเด็นที่อ่าน อ่านไปข้างหน้าและถอยกลับมาดูเนื้อหาที่อ่านแล้ว ส่วนผู้อ่านที่ขาดความชำนาญไม่ทำพฤติกรรมดังกล่าว ไม่ตระหนักว่าต้องทำพฤติกรรมเหล่านั้น ความแตกต่างอีกประการหนึ่งคือ ผู้อ่านที่ชำนาญอ่านด้วยความตระหนักว่ากำลังอ่านอะไร และทำไมต้องอ่าน มีแผนการสำหรับแก้ปัญหาในการอ่านที่จะเกิดขึ้นและแผนสำหรับการทำความเข้าใจสิ่งที่จะอ่าน ส่วนผู้อ่านที่ขาดความชำนาญมีความจำกัดในความรู้ทางอภิปัญญาที่เกี่ยวข้องกับการอ่าน Hosenfeld (1997 cited in Singhal, 2001) กล่าวเสริมว่าผู้อ่านที่ชำนาญอ่านโดยเน้นที่ความหมายโดยรวม

อ่านแบบมองภาพรวม เว้นหรือข้ามคำที่ไม่เข้าใจไปก่อน มีทัศนคติเชิงบวกต่อการอ่านของตน ในขณะที่ผู้อ่านที่ขาดความชำนาญจะอ่านแบบเน้นที่ความหมายระดับคำและกลุ่มคำ และมีทัศนคติเชิงลบ ลักษณะการอ่านของผู้อ่านที่ชำนาญที่มีการนำกลยุทธ์การอ่านมาใช้อย่างชาญฉลาด เป็นการอ่านโดยใช้อภิปัญญา จึงเห็นได้ว่าการพัฒนาให้มีความตระหนักทางอภิปัญญาเป็นสิ่งจำเป็นต่อผู้เรียน เพราะช่วยเพิ่มพูนความรู้จากการเรียนรู้ของตนได้ (Paris and Winograd, 1990)

โดยรวมแล้วอาจกล่าวได้ว่ามีความสัมพันธ์กันระหว่างความสามารถเดิมและการใช้กลยุทธ์การอ่าน การมีทั้งความตระหนักในกระบวนการอ่านอย่างมีกลยุทธ์และการสามารถใช้กลยุทธ์ได้จริงในกระบวนการอ่าน คือสิ่งที่บ่งบอกถึงความแตกต่างระหว่างผู้อ่านที่เชี่ยวชาญและขาดความเชี่ยวชาญ (Sheorey and Mokhtari, 2001)

อย่างไรก็ดี Anderson (1991 cited in Singhal, 2001) แสดงความเห็นว่า ผู้อ่านทั้งที่เชี่ยวชาญและขาดความเชี่ยวชาญอาจใช้กลยุทธ์การอ่านชนิดเดียวกัน แต่มักพบว่าผู้ที่เชี่ยวชาญใช้กลยุทธ์อย่างมีประสิทธิภาพและเหมาะสมกว่าพวกขาดความเชี่ยวชาญ โดยให้ข้อคิดว่าสิ่งสำคัญของการใช้กลยุทธ์การอ่านไม่ได้อยู่ที่การเลือกใช้กลยุทธ์เท่านั้น แต่อยู่ที่การรู้ว่าจะใช้อย่างไรให้ประสบความสำเร็จด้วย Oxford *et al.* (2004) กล่าวว่า คำกล่าวที่ว่าผู้อ่านที่เชี่ยวชาญจะใช้กลยุทธ์การอ่านมากกว่าผู้ที่ขาดความเชี่ยวชาญนั้น อาจไม่จริงเสมอไป ทั้งนี้จากการศึกษาต่างๆ เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างระดับความสามารถของผู้เรียนและการใช้กลยุทธ์การเรียนพบว่าผู้เรียนที่มีความสามารถในการเรียนรู้ต่ำ ก็อาจใช้กลยุทธ์การเรียนที่หลากหลายเช่นกัน แต่อาจจะคนละลักษณะกับการใช้กลยุทธ์ของผู้ที่มีความสามารถสูง เช่น ผู้เรียนที่มีความสามารถสูงอาจมีความถี่ของการตั้งคำถามเพื่อความชัดเจนของสิ่งที่อ่านสูง ในขณะที่ผู้เรียนที่มีความสามารถต่ำอาจมีความถี่ของการแปลสูงเป็นต้น หรือในการศึกษาการอ่านระดับมหาวิทยาลัยของผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง ซึ่งบทอ่านค่อนข้างยาก อาจพบว่าผู้อ่านที่มีระดับความสามารถทางภาษาต่ำมีความถี่ของการใช้กลยุทธ์การอ่านสูงกว่าผู้อ่านที่มีระดับความสามารถทางภาษาสูง Cohen (1998 cited in Oxford *et al*., 2004) กล่าวเสริมในประเด็นนี้ว่า ผู้เรียนที่มีการใช้กลยุทธ์การเรียนบ่อยๆ จนกลายเป็นพฤติกรรมที่อยู่ใต้จิตสำนึก อาจไม่แสดงออกถึงการใช้กลยุทธ์นั้นๆ ดังนั้นตัวเลขที่แสดงความถี่ของการใช้กลยุทธ์ อาจไม่ใช่ตัวบ่งชี้ถึงการเป็นผู้เรียนที่ประสบความสำเร็จเสมอไป เป็นเพียงตัวบ่งบอกถึงระดับการใช้กลยุทธ์ของผู้เรียนเท่านั้น สิ่งสำคัญของการเป็นผู้อ่านที่ชำนาญอยู่ที่การนำกลยุทธ์มาใช้จริงได้อย่างเหมาะสมกับข้อเขียนที่อ่านมากกว่า รู้จักใช้กลยุทธ์ในลักษณะที่เป็นลูกโซ่ (strategy chain) ที่เหมาะสมกับสิ่งที่อ่าน เช่น ก่อนอ่านมีการตรวจสอบชื่อเรื่อง รูปภาพหรือประโยคเปิดของ

ย่อหน้าก่อน คาดเดาสิ่งที่จะอ่าน พยายามจับประเด็นสำคัญของเรื่องก่อนจะอ่านอย่างละเอียด ขณะอ่านตรวจสอบว่าคาดเดาถูกหรือไม่ และเมื่ออ่านเสร็จแล้วก็สรุปความ เป็นต้น

บทบาทของภาษาแม่ในการอ่านภาษาที่สอง

จากการศึกษาต่างๆ พบว่า ภาษาแม่มีบทบาทสำคัญในการช่วยในการอ่านภาษาที่สองของผู้อ่านที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ และพบว่าผู้อ่านมักใช้การแปลมาช่วยในขณะอ่านบางส่วนของเนื้อความ Kern (1994 cited in Erler and Finkbeiner, 2007) กล่าวว่า เหตุผลหนึ่งก็เพราะเพื่อปลดปล่อยความกดดันที่เกิดขึ้นในส่วนของความจำในสมองของผู้อ่านเอง การแปลเป็นภาษาแม่ของผู้อ่านจะช่วยในการเก็บความหมายของสิ่งที่กำลังอ่าน และช่วยให้มีสมาธิกับสิ่งที่อ่าน อีกทั้งการแปลยังช่วยเสริมความมั่นใจให้ผู้อ่านว่า ความเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านนั้นถูกต้องแล้ว อีกนัยหนึ่งก็คือ ภาษาแม่ถูกใช้เป็นเครื่องทุ่นแรงการใช้ความคิดขณะอ่านนั่นเอง ทั้งนี้ Upton and Lee-Thompson (2001 cited in Erler and Finkbeiner, 2007) กล่าวว่าการแปลเป็นภาษาแม่มีบทบาทมาก ในการช่วยทำความเข้าใจการอ่านในภาษาที่สอง เป็นกลยุทธ์สำคัญที่ช่วยในการอ่านบทอ่านที่ยากดังนี้คือ ช่วยแปลคำศัพท์จากภาษาที่สองเป็นภาษาแม่ ช่วยตีความหมายของคำในภาษาที่สอง ช่วยตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับความหมายของส่วนของเนื้อหาที่อ่าน ช่วยเสริมความมั่นใจเกี่ยวกับความเข้าใจส่วนของเนื้อหาที่อ่าน ช่วยในการทำนายล่วงหน้าเกี่ยวกับเนื้อหาและโครงสร้างข้อเขียนของสิ่งที่อ่าน และช่วยตรวจสอบความเข้าใจโครงสร้างข้อเขียนและพฤติกรรมการอ่านของผู้อ่านเอง

การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านของงานวิจัยนี้ มุ่งเน้นที่การพัฒนาอภิปัญญาโดยสอดแทรกอยู่ในการสอนอ่านตามปกติ (Rampp and Guffey, 1999; Case and Gunstone, 2002) สอนและฝึกฝนให้ผู้อ่านนึกคิดในการนำความรู้สำคัญเชิงอภิปัญญาคือ กลยุทธ์การอ่านมาใช้ทำความเข้าใจและแก้ไขปัญหาการอ่าน (Chamot, 1994; Livingston, 1997; Anderson, 2002; Gama, 2004) โดยผ่านทางกิจกรรมการอ่านที่เน้นความตระหนักในพฤติกรรมทางอภิปัญญา (Blakey and Spence, 1990) ในกระบวนการอ่านของตนเอง ได้ใช้ความรู้ทางอภิปัญญาสองประการของ Flavell คือ ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการอ่านหรือความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่าน (Knowledge of cognitions) มีกลยุทธ์การอ่านที่มีประสิทธิภาพและหลากหลาย รวมทั้งได้ใช้ความรู้ด้านการนำกลยุทธ์การอ่านมาใช้ในกระบวนการอ่าน (Regulation of cognitions) เพื่อทำความเข้าใจและแก้ไขปัญหาการอ่าน (comprehension monitoring) (Case and Gunstone, 2002) กล่าวได้ว่าปริมาณการใช้กลยุทธ์การอ่านของผู้อ่านเป็นสิ่งบ่งบอกถึงการมีอภิปัญญาในการอ่านของผู้นั้นนั่นเอง

การวัดค่าของอภิปัญญาในการอ่าน

ดังได้กล่าวมาแล้วว่าอภิปัญญาในการอ่าน หมายถึงความตระหนักในความเข้าใจและแก้ปัญหาความไม่เข้าใจโดยใช้กลยุทธ์การอ่าน เป็นลักษณะหนึ่งของการสร้างความเข้าใจขั้นสูงและการเรียนรู้ที่ประสบความสำเร็จของผู้เรียน (Pressley, 2000) จากแนวคิดของการนำพฤติกรรมการอ่านของผู้อ่านที่มีความเชี่ยวชาญมาเป็นรูปแบบของการสอนกลยุทธ์การอ่าน การวัดค่าของอภิปัญญาในการอ่านจึงเป็นการวัดว่าผู้อ่านนำกลยุทธ์มาช่วยในการทำความเข้าใจและแก้ปัญหาความไม่เข้าใจในลักษณะใดและมากน้อยเพียงใด

Cohen (1996) เสนอว่า ในการจะบอกว่าผู้อ่านใช้กลยุทธ์ในการอ่านมากน้อยหรือมีลักษณะอย่างไร ต้องอาศัยเครื่องมือหลักคือ “การรายงานด้วยถ้อยคำ” (verbal report) ซึ่งเป็นรูปแบบการรายงานเกี่ยวกับตนเอง มี 3 รูปแบบคือ รูปแบบ Self-report หรือแบบสอบถาม ซึ่งถือเป็นรายงานเกี่ยวกับกลยุทธ์หรือพฤติกรรมในการอ่านของตนเอง รูปแบบ Self-observation หรือรายงานการสังเกตตนเองด้วยบันทึกอนุทิน และรูปแบบ Self-revelation หรือรายงานความคิดของตนเองแบบการคิดดัง โดยกล่าวเสริมว่ารูปแบบ self-observation และ self-revelation เป็นเครื่องมือที่มีข้อได้เปรียบกว่า self-report เพราะช่วยให้เข้าถึงกระบวนการคิดหรือเหตุผลของปรากฏการณ์การใช้หรือไม่ใช้กลยุทธ์ของผู้รายงานได้มากกว่า โดยเฉพาะการรายงานทันทีเมื่อมีการทำกิจกรรมการเรียนรู้นั้นๆ (the moment of the learning/cognitive event) ในขณะที่ self-report มีข้อจำกัดที่การใช้ข้อความที่มักจะนำไปสู่การตอบตาม “ความเชื่อ” เกี่ยวกับพฤติกรรมหรือสิ่งที่ตนทำมากกว่าจะเป็นสิ่งที่ตนได้ทำจริงๆ ดังนั้นในการศึกษาการใช้กลยุทธ์การอ่านภาษาที่สอง ควรใช้การรายงานถ้อยคำแบบ self-observation และ self-revelation ประกอบรูปแบบ self-report ด้วย อีกทั้งข้อมูลที่ได้จะมีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้นถ้ารายงานด้วยภาษาแม่ของผู้รายงาน

Block and Israel (2004) เสนอวิธีวัดความตระหนักในกระบวนการอ่าน โดยให้ผู้เรียนทำสิ่งเหล่านี้คือ

- ตอบแบบสอบถามที่ให้จัดลำดับความสามารถของตน เกี่ยวกับพฤติกรรมการอ่านที่นำมากำกับการอ่าน หรือตอบคำถามว่าพฤติกรรมการอ่านหรือกลยุทธ์การอ่านใดบ้าง ที่ช่วยได้มากในกระบวนการอ่านของตน ทั้งนี้เป็นการวัดค่าในลักษณะที่บอกจุดแข็งหรือจุดอ่อนในกระบวนการอ่านของผู้เรียน

- คิดดังเป็นรายบุคคล เพื่อให้เห็นชัดเจนว่าผู้อ่านมีพฤติกรรมการอ่านนั้นๆ จริงในขณะอ่าน

- บันทึกความถี่ของกลยุทธ์หรือพฤติกรรมการอ่านที่ตนใช้หรือใช้อย่างมีประสิทธิภาพ

Georghiades (2004) เสนอแนวทางการวัดค่าอภิปัญญาในตัวผู้เรียนบนพื้นฐานความคิดว่าอภิปัญญาเป็นความเข้าใจในความรู้ ที่สามารถสะท้อนให้เห็นได้ด้วยการใช้คำถาม หรือโดยการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีโอกาสบรรยายถึงความเข้าใจหรือความตระหนักนั้นๆ ของตนเอง วิธีที่จะหาอภิปัญญาของผู้เรียนทำได้โดย

- ครูตั้งคำถามและให้ผู้เรียนตอบ

- ผู้เรียนใช้เทคนิควิธีการพูดถึงสิ่งที่ตนกำลังคิดหรือคิดดังในขณะที่ผู้เรียนกำลังทำกิจกรรมการเรียนรู้

- ผู้เรียนสอนผู้อื่นในการแก้ปัญหาการเรียนรู้ ซึ่งจะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้พูดถึงความรู้ความเข้าใจของตนเองในการเรียนรู้หรือการจัดการการเรียนรู้นั้นๆ

Georghiades กล่าวเสริมว่า การจะบอกได้ว่าผู้เรียนมีอภิปัญญาหรือไม่ และวัดออกมาเป็นค่าหรือปริมาณนั้นเป็นเรื่องที่ค่อนข้างยาก อีกทั้งยังมีความยุ่งยากในการหาเครื่องมือมาใช้สำหรับวัดค่าและการตีความเพื่อหาค่าจากเครื่องมือนั้นๆ ตัวอย่างเช่น การใช้เครื่องมือการสัมภาษณ์เพื่อหาค่าอภิปัญญาในตัวผู้เรียนนั้น ผู้ตอบสัมภาษณ์อาจเงียบเมื่อถูกถาม ซึ่งอาจตีความได้สองประการคือ ผู้ตอบไม่ทราบหรือไม่แน่ใจกับคำตอบของตน หรือผู้ตอบกำลังใช้เวลาเพื่อคิดทบทวนด้วยความระมัดระวัง ซึ่งเป็นลักษณะหนึ่งของการคิดแบบอภิปัญญา เป็นการยากสำหรับผู้วิจัยในการตัดสินการมีอภิปัญญาของผู้เรียนด้วยการใช้การสัมภาษณ์ ข้อคิดเห็นของ Georghiades เป็นสิ่งที่ผู้พัฒนาอภิปัญญาต้องให้ความสำคัญเมื่อจะวัดค่าของอภิปัญญา อาจแก้ปัญหาโดยใช้เครื่องมือหลายรูปแบบสำหรับวัดค่า เพื่อความละเอียดและชัดเจนยิ่งขึ้นของข้อมูล

ประเด็นสำคัญอีกประการหนึ่งเกี่ยวกับการใช้เครื่องมือมาวัดค่าความตระหนักทางอภิปัญญาในการอ่าน ผู้วัดอาจใช้การคิดดังเป็นเครื่องมือควบคู่กันไปกับแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์การอ่าน เปรียบเทียบข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์การอ่าน ซึ่งเป็นลักษณะของการรายงาน

แนวทางการใช้กลยุทธ์ของตนเอง (self-report of general approach) และจากการคิดดังซึ่งเป็นการใช้กลยุทธ์แบบเกิดขึ้นจริง (actual reading process) ขณะอ่าน อาจพบว่าคำตอบจากแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์ อาจสอดคล้องหรือขัดแย้งกับถ้อยคำจากการคิดดังกลยุทธ์ที่ใช้จริง ขณะอ่าน กล่าวคือผู้อ่านตอบในแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์การอ่านว่าได้ใช้กลยุทธ์การอ่านต่างๆ ในความถี่สูง แต่เมื่อพิจารณาจากการคิดดังแล้วอาจไม่พบการใช้กลยุทธ์เหล่านั้นเลยก็ได้ ปรากฏการณ์นี้อาจอธิบายได้ว่าข้อมูลที่ได้จากการตอบแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์การอ่าน เป็นเพียงแนวทางทั่วๆ ไปของการใช้กลยุทธ์หรือ “ความคิดเห็น (opinion)” ของผู้อ่านว่าได้ใช้กลยุทธ์ ในขณะที่ข้อมูลที่ได้จากการคิดดังเป็น “พฤติกรรม (behavior)” ที่ผู้อ่านได้ใช้จริง (Ozek and Civelek, 2006)

Levine and Reves (1998) กล่าวถึงความเหมือนและความแตกต่างของข้อมูลการใช้กลยุทธ์ที่ได้จากเครื่องมือทั้งสองว่า อาจเกี่ยวข้องกับความแตกต่างของลักษณะของเครื่องมือ การคิดดังเป็นเครื่องมือที่ให้ข้อมูลตามสภาพจริง (authentic) ซึ่งผู้รายงานอาจไม่ทันตระหนักในขณะรายงาน ว่ามีกลยุทธ์ใดบ้างที่จะนำมาใช้ได้ ส่วนแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์เป็นเครื่องมือที่มีลักษณะชี้นำ (a guiding instrument) ผู้รายงาน ว่ามีกลยุทธ์ใดบ้างที่ตนจะเลือกมาใช้ได้ และอาจเกี่ยวข้องกับลักษณะของกลยุทธ์เอง กล่าวคือ กลยุทธ์ที่มีลักษณะแบบทั่วไป เช่น การใช้ความรู้เดิม มักจะเป็นข้อมูลที่พบได้ในเครื่องมือทั้งสองชนิด แต่กลยุทธ์ที่มีลักษณะแบบเฉพาะเจาะจง เช่น การใช้ภาษาแม่ การอ่านคร่าวๆ เพื่อจับใจความสำคัญ มักเป็นข้อมูลที่พบว่าแตกต่างกันในเครื่องมือทั้งสอง นอกจากนี้อาจมีปัจจัยอื่นๆ ที่เกี่ยวข้อง เช่น ปัจจัยของระดับความสามารถทางภาษาของผู้รายงาน ซึ่งถ้าเป็นการรายงานการอ่านในภาษาที่ผู้อ่านมีความถนัด เช่น การอ่านในภาษาแม่ของตน มักพบว่าข้อมูลการใช้กลยุทธ์ที่พบในการคิดดังและการตอบแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์มีความคล้ายกัน ส่วนการอ่านในภาษาที่ผู้รายงานไม่มีความถนัดหรืออ่านบทอ่านที่ค่อนข้างยากเมื่อเทียบกับความสามารถของตน มักพบว่าข้อมูลการใช้กลยุทธ์ที่พบในการคิดดังและการตอบแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์มีความแตกต่างกัน อาจเป็นเพราะผู้รายงานต้องใช้ความพยายามอย่างมากในกระบวนการอ่านจริง (mental effort) ทำให้การระบุการใช้กลยุทธ์ในการคิดดังมีความแตกต่างและอาจมีจำนวนน้อยกว่าข้อมูลในแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์ อีกปัจจัยหนึ่งคือพื้นฐานทางวัฒนธรรม ทัศนคติและแรงจูงใจในการเรียนรู้ เช่น ผู้รายงานอาจรายงานการใช้กลยุทธ์ที่หลากหลายในแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์ เพื่อให้ครูหรือผู้วิจัยเกิดความพึงพอใจ หรือผู้เรียนที่สนใจสิ่งที่ตนอ่านซึ่งเป็นภาษาที่ตนกำลังเรียนรู้ อาจใส่ใจในการรายงานการทำความเข้าใจในการอ่านของตน เป็นต้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยในประเทศ

ผลของอภิปัญญาในการอ่านต่อกลุ่มตัวอย่างระดับมัธยมศึกษาได้แก่ Torut (1994) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความตระหนักในการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาและคะแนนการอ่านเพื่อความเข้าใจบทอ่านของนักเรียนไทยระดับมัธยมศึกษา 460 คน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบวัดความตระหนักทางอภิปัญญาพบว่า ไม่มีความสัมพันธ์ระหว่างการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาของกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ การคาดเดาและยืนยันสิ่งที่คาดเดา การตรวจสอบสิ่งที่อ่านก่อนอ่าน การตั้งวัตถุประสงค์ การตั้งคำถาม การใช้ความรู้เดิมและการใช้กลยุทธ์อื่นๆ กับคะแนนการอ่านของกลุ่มตัวอย่าง และพบว่าระดับความสามารถทางการอ่านของกลุ่มตัวอย่างไม่มีผลต่อระดับความตระหนักในอภิปัญญาในการอ่าน ในขณะที่ ปรียานุช ทองสม (2547) ศึกษาผลของการสอนอภิปัญญาในการอ่านต่อนักเรียนระดับมัธยม 43 คน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบทดสอบวัดความเข้าใจในการอ่านพบว่ากลุ่มตัวอย่างมีค่าเฉลี่ยของคะแนนจากแบบทดสอบการอ่านเพิ่มขึ้นกว่าคะแนนจากแบบทดสอบก่อนการสอนอภิปัญญาในการอ่าน

การศึกษาในระดับมหาวิทยาลัยซึ่งมุ่งศึกษาความสัมพันธ์ของอภิปัญญาในการอ่านและระดับความสามารถทางภาษาหรือการใช้กลยุทธ์การอ่าน โดยใช้แบบสอบถามการใช้กลยุทธ์การอ่านได้แก่ Wirotanan (2002 cited in Boonkit, 2006) ศึกษาการใช้กลยุทธ์การอ่านของนักศึกษาระดับปริญญาตรี พบว่ากลุ่มความสามารถทางการอ่านสูงและต่ำมีความแตกต่างในการใช้กลยุทธ์การอ่าน ซึ่งเกิดจากปัจจัยคือ การประเมินตนเอง ความคาดหวัง การดูแลการอ่านของตน ความมั่นใจและสิ่งแวดล้อม Boonkit (2006) ศึกษาผลการสอนการอ่านโดยใช้กลยุทธ์ (the strategy-based instruction program) ให้กับนักศึกษาไทยที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ 106 คน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์การอ่าน แบบทดสอบวัดการอ่าน และการสัมภาษณ์ พบว่า ผู้เรียนใช้กลยุทธ์อภิปัญญา (metacognitive strategies) กลยุทธ์ทางความรู้ (cognitive strategies) และกลยุทธ์ช่วยทดแทน (compensation strategies) ในระดับบ่อย และพบว่าคะแนนที่ได้จากการทดสอบวัดการอ่านภายหลังการสอนกลยุทธ์สูงกว่าคะแนนที่ได้ก่อนการสอนกลยุทธ์อย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนั้นยังพบว่าผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษสูง ระบุว่าใช้กลยุทธ์การอ่านคือ เดาความหมายของคำจากบริบท จับใจความสำคัญ วิเคราะห์หาความเชื่อมโยง ตีความความหมายของผู้เขียนและอ่านคร่าวๆ ทรงยุทธ อัคโกศล และบุปผา เสโตบล (2549) ศึกษา

ผลการสอนอภิปัญญาในการอ่านให้กับนักศึกษาคณะวิศวกรรมศาสตร์และคณะวิทยาศาสตร์ สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ 207 คน ที่ศึกษาภาษาอังกฤษแบบเป็นภาษาต่างประเทศ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้แบบทดสอบประเมินสมิทธิผลการอ่าน แบบสอบถามความคิดเห็น และแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านพบว่า กลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน รวมทั้งมีความเห็นว่าอภิปัญญาในการอ่านมีประโยชน์ต่อการอ่านของตน และกิจจา กำแหง (2550) เปรียบเทียบการใช้กลยุทธ์การอ่านของนิสิตชั้นปีที่ 4 วิชาเอกภาษาอังกฤษมหาวิทยาลัยนเรศวรที่มีความสามารถทางการอ่านสูงและต่ำ 64 คน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการตอบแบบสอบถามกลวิธีในการอ่านภาษาอังกฤษ พบว่า นิสิตที่มีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านสูงใช้กลยุทธ์โดยรวมสูงกว่ากลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านต่ำอย่างมีนัยสำคัญ โดยกลุ่มผลสัมฤทธิ์สูงมีความถี่ของการใช้กลยุทธ์ในการอ่านแบบองค์รวม (GLOB) สูงกว่ากลุ่มผลสัมฤทธิ์ต่ำอย่างมีนัยสำคัญ แต่กลุ่มตัวอย่างทั้งสองไม่แตกต่างกันในการใช้กลวิธีการอ่านที่ใช้ในการแก้ปัญหา (PROB) และกลวิธีการอ่านที่ใช้สนับสนุนการอ่าน (SUP) เมื่อพิจารณากลยุทธ์แบบแยกย่อยพบว่า กลุ่มความสามารถสูงใช้กลยุทธ์ย่อยของกลุ่ม GLOB ในเกณฑ์สูงคือ การใช้บริบท การใช้ความรู้เดิม กลยุทธ์ย่อยของกลุ่ม PROB คือ อ่านเนื้อหาโดยใช้ความเร็วในการอ่านไม่เท่ากัน อ่านอย่างระวัง อ่านซ้ำ หยุดอ่านเพื่อคิดถึงสิ่งที่อ่าน และกลยุทธ์ย่อยของกลุ่ม SUP ที่ใช้ในเกณฑ์สูงคือ ทำเครื่องหมายหรือขีดเส้นใต้ การใช้เอกสารอ้างอิง เช่น พจนานุกรม ส่วนกลุ่มความสามารถต่ำใช้กลยุทธ์กลุ่ม GLOB ในระดับปานกลางทุกกลวิธี แต่ใช้กลยุทธ์ย่อยของกลุ่ม PROB ในระดับสูงคือ อ่านเนื้อหาโดยใช้ความเร็วในการอ่านไม่เท่ากัน อ่านย้อนกลับเมื่อเสียสมาธิ อ่านซ้ำ อ่านอย่างระวัง และใช้กลยุทธ์ย่อยของกลุ่ม SUP ในระดับสูงคือ การใช้เอกสารอ้างอิงเช่น พจนานุกรม

การศึกษาโดยใช้การคิดดังเป็นเครื่องมือหลักในการเก็บข้อมูลได้แก่ Katib (1997) ตรวจสอบความเข้าใจการอ่านของนิสิตของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยชั้นปีที่สองและสี่ 16 คนที่มีระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษสูงและต่ำจากการคิดดัง ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ระดับความสามารถทางภาษาไม่มีผลมากนักต่อการใช้กลยุทธ์การอ่านโดยรวมของทั้งสองกลุ่ม อย่างไรก็ดีพบว่ากลุ่มความสามารถต่ำใช้กลยุทธ์อ่านซ้ำและการวกกลับไปอ่านส่วนที่อ่านแล้วในระดับความถี่สูงกว่ากลุ่มความสามารถสูง แต่ใช้กลยุทธ์ความรู้เก่ามาช่วยอ่านในระดับความถี่ที่ต่ำกว่ากลุ่มความสามารถสูง และ Aegpongpaow (2008) ศึกษาการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาของนักศึกษามหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ 20 คน จากการสัมภาษณ์ การคิดดังและการเขียนบันทึกการเรียน ผลการวิจัยพบว่า โดยรวมแล้วกลุ่มตัวอย่างใช้กลยุทธ์ต่างๆ ในการอ่านคือ การวางแผน การตรวจสอบความเข้าใจการอ่าน การอ่านข้าม การจับใจความสำคัญ และการใช้คำหลัก และพบว่ากลุ่มความสามารถทางการอ่านสูงใช้

กลยุทธ์อภิปัญญาสูงกว่ากลุ่มความสามารถทางการอ่านต่ำ และถึงแม้ทั้งสองกลุ่มจะรู้จักกลยุทธ์การอ่าน แต่กลุ่มความสามารถทางการอ่านต่ำไม่สามารถนำกลยุทธ์มาช่วยในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านได้ และจากการพบปัญหาทางภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยในด้านคำศัพท์ โครงสร้างภาษาและไวยากรณ์ และโครงสร้างข้อเขียน ทำให้เห็นความจำเป็นในการสอนกลยุทธ์ทางอภิปัญญาให้กับผู้อ่าน

งานวิจัยในต่างประเทศ

การศึกษาเกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่านในบริบทการเรียนภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ ได้แก่ Carrell (1985) จัดการสอนการอ่านโดยวิเคราะห์โครงสร้างข้อเขียนให้กับกลุ่มตัวอย่างที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง 25 คน โดยแบ่งเป็นสองกลุ่ม กลุ่มทดลองได้รับการสอนการวิเคราะห์โครงสร้างข้อเขียนแบบเปรียบเทียบ แบบปัญหาและการแก้ปัญหา และแบบพรรณนา ผลการวิจัยพบว่าภายหลังการสอนให้อ่านโดยมีการวิเคราะห์โครงสร้างของบทอ่านกลุ่มทดลองมีคะแนนการเล่าซ้ำสูงกว่ากลุ่มควบคุมซึ่งไม่ได้รับการสอนการวิเคราะห์ และในปี 1989 จัดการสอนการอ่านโดยการสอนกลยุทธ์การอ่านให้กับกลุ่มตัวอย่างที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง โดยเน้นที่การใช้ผังความคิด (semantic mapping) และวิธีการสอนแบบเชื่อมโยงประสบการณ์เข้ากับบทอ่าน รวมทั้งการฝึกให้มีความตระหนักทางอภิปัญญาในการใช้กลยุทธ์การอ่าน ผลการวิจัยพบว่าภายหลังการฝึกฝนกลุ่มตัวอย่างมีคะแนนความเข้าใจการอ่านเพิ่มขึ้น

Barnett (1988 cited in Brantmeier, 2002) ศึกษาผลของการสอนกลยุทธ์ต่อการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน กลุ่มตัวอย่างคือนักศึกษาที่เรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาที่สอง 2 กลุ่ม โดยกลุ่มหนึ่งได้รับการสอนกลยุทธ์การอ่าน ส่วนอีกกลุ่มหนึ่งไม่ได้รับการสอนกลยุทธ์การอ่าน ทดสอบโดยให้ทั้งสองกลุ่มอ่านบทอ่าน ทำแบบทดสอบความเข้าใจการอ่าน เล่าซ้ำ และตอบแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์การอ่านซึ่งออกแบบจากแนวคิดการจัดกลุ่มกลยุทธ์ระดับข้อความและระดับคำในแบบสอบถามมีทั้งข้อความที่บ่งบอกกลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพสูงได้แก่ ผู้อ่านให้ความสนใจความหมายของบทความมาก ผู้อ่านให้ความสนใจหน้าที่ตามไวยากรณ์ของคำมากที่สุด ผู้อ่านอ่านข้อเขียนทั้งหมดก่อนหนึ่งครั้งแล้วจึงอ่านซ้ำ ส่วนข้อความที่บ่งบอกกลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพต่ำ ได้แก่ ผู้อ่านให้ความสนใจความหมายของแต่ละคำมากที่สุด ผู้อ่านอ่านซ้ำเฉพาะส่วนที่ยาก ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการสอนกลยุทธ์การอ่านมีคะแนนสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับการสอน อีกทั้งคะแนนที่ได้และจำนวนการใช้กลยุทธ์ของกลุ่มตัวอย่างยังมีความสัมพันธ์ในทิศทางเดียวกัน แม้กลุ่มที่ไม่ได้รับ

การสอนกลยุทธ์แต่ตอบแบบสอบถามว่าเวลาอ่านตนเองใช้กลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพสูง มีคะแนนสูงกว่าผู้ที่ไม่ได้ใช้กลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพสูง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้กลยุทธ์กลุ่มที่มีประสิทธิภาพสูงทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านได้ดีกว่าผู้อ่านที่ไม่ได้ใช้

Ozek and Civelek (2006) ศึกษาการใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศของนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่งและปีที่สี่ 185 คน โดยให้ตอบแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์การอ่านที่ใช้ก่อนอ่าน ระหว่างอ่านและหลังอ่านและให้คิดดัง ผลจากการคิดดังพบว่า ก่อนอ่าน กลุ่มตัวอย่างใช้กลยุทธ์ เชื่อมโยงชื่อเรื่องเข้ากับเนื้อหา ในขณะอ่านใช้แหล่งข้อมูล เช่น พจนานุกรม เดาความหมายของคำจากบริบท ข้ามคำที่ไม่รู้ความหมาย คิดดัง และเชื่อมโยงเนื้อหาเข้ากับความรู้เดิม ส่วนหลังอ่านนั้น กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดไม่ใช้กลยุทธ์ใดเลย และจากการเปรียบเทียบผลการใช้กลยุทธ์ของกลุ่มตัวอย่าง พบว่ามีทั้งสอดคล้องและแตกต่างกันระหว่างกลยุทธ์ที่ระบุว่าได้ใช้ในแบบสอบถามและกลยุทธ์ที่ใช้จริงจากการวิเคราะห์ถ้อยคำในการคิดดัง ผู้วิจัยเสนอแนะว่าการพัฒนากลยุทธ์การอ่านที่ใช้น้อยหรือไม่ได้ใช้จากผลการวิเคราะห์ จัดเป็นกลยุทธ์ที่ควรได้รับการพัฒนาให้กับกลุ่มตัวอย่าง

Bang and Zhao (2007) เปรียบเทียบความตระหนักในการใช้กลยุทธ์การอ่าน โดยใช้นักศึกษาชาวเกาหลี 4 คน และชาวจีน 4 คน ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองเป็นกรณีศึกษา โดยให้กลุ่มตัวอย่างอ่านบทอ่าน 2 เรื่องตามปกติคือ ไม่จำกัดเวลาและมีอุปกรณ์ช่วยอ่าน เช่น พจนานุกรม ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการเล่าซ้ำ (recall) การสัมภาษณ์เกี่ยวกับกระบวนการอ่าน และการตอบแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์การอ่านในช่วงต่างๆ คือ เริ่มต้นอ่าน ขณะอ่าน และหลังอ่าน พบว่ากลุ่มตัวอย่างชาวเกาหลีใช้กลยุทธ์การแปลเป็นภาษาแม่ช่วยในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน ขณะที่กลุ่มตัวอย่างชาวจีนพยายามหลีกเลี่ยงการแปล เนื่องจากยุ่งยากที่จะต้องหาคำในภาษาจีนมาแทนคำในภาษาอังกฤษ กลยุทธ์ที่ทั้งสองกลุ่มใช้เหมือนกันเมื่อต้องอ่านเนื้อหาที่เป็นวิชาการและมีความซับซ้อนเป็นกลยุทธ์การอ่านทั่วไป เช่น อ่านให้ช้าลงหรือการตั้งใจตรวจสอบดูเนื้อหาที่อ่าน และพบว่ากลุ่มตัวอย่างทั้งสองใช้กลยุทธ์ต่างกันเมื่อมีปัญหาในการอ่าน กลุ่มตัวอย่างชาวเกาหลีซึ่งเป็นผู้อ่านที่มีทักษะการอ่านน้อยกว่ากลุ่มตัวอย่างชาวจีน ใช้วิธีเปิดพจนานุกรมเพื่อแปลเป็นภาษาแม่ ออกเสียงคำหรือกลุ่มคำเพื่อช่วยให้เข้าใจความหมาย แบ่งคำออกเป็นส่วนๆ เพื่อให้ได้ความหมาย ขณะที่ชาวจีนจะพยายามเดาความหมายคำศัพท์จากบริบท หรือข้ามคำที่แปลไม่ออกไปก่อน จดโน้ต พูดคุยกับผู้อื่นเพื่อหาคำตอบ หาความหมายของคำโดยการมองภาพรวมของคำและเชื่อมโยงเข้ากับคำอื่นมากกว่าจะแบ่งคำออกเป็นส่วนๆ

Xianming (2007) ใช้แบบสำรวจกลยุทธ์การอ่าน (Survey of Reading Strategies) ของ Mokhtari และ Sheorey ศึกษาความตระหนักทางอภิปัญญาในการใช้กลยุทธ์การอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศของนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่ง 74 คนที่เรียนสาขาวิชาต่างๆ ที่ Yuxi Teachers' College เพื่อสำรวจว่านักศึกษาใช้กลยุทธ์การอ่านอะไรบ้างในการอ่านตำราวิชาการที่เป็นภาษาอังกฤษ และใช้อย่างไร ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ใช้กลุ่มกลยุทธ์ทั้งสามคือ กลุ่มกลยุทธ์ GLOB กลุ่มกลยุทธ์ PROB และ กลุ่มกลยุทธ์ SUP ในระดับปานกลางถึงระดับสูง และมีเพียงกลุ่มตัวอย่างส่วนน้อยเท่านั้นที่ระบุว่าใช้กลยุทธ์ทั้งสามกลุ่มในระดับน้อย กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีระดับอภิปัญญาในการอ่านในระดับปานกลาง หรือกล่าวได้ว่ากลุ่มตัวอย่างมีความตระหนักในการใช้กลยุทธ์ต่างๆ มาช่วยในกระบวนการอ่าน กลยุทธ์ย่อยๆ ที่กลุ่มตัวอย่างใช้มากเพื่อช่วยอ่านคือ ใช้ความรู้เดิม ใช้ร่องรอยบริบท เดาความหมายจากบริบท ขีดเส้นใต้หรือเขียนวงล้อมรอบ (underlining and circling) แปล (translation) วางแผนก่อนการอ่าน (planning before reading) ปรับความเร็วในการอ่าน (adjusting reading speed) อ่านช้าและระมัดระวัง (reading slowly and carefully) ตั้งสมาธิเมื่อถูกรบกวน (getting back on track when distracted) ตรวจสอบความเข้าใจของตนเอง (checking understanding) เดาความหมาย (guessing meaning) อ่านข้ามๆ หรือกวาดสายตา (skimming and scanning) ใช้ตารางและภาพที่มีช่วยสร้างความเข้าใจ (using tables and pictures) เดาความหมายคำที่ไม่รู้จัก (guessing unknown words) อ่านซ้ำ (re-reading) หยุดอ่านเพื่อคิดเป็นครั้งคราว (stopping and thinking from time to time) อ่านกลับไปกลับมา (going back and forth in reading) และใช้พจนานุกรม (using a dictionary) ส่วนกลยุทธ์ย่อยๆ ที่กลุ่มตัวอย่างไม่ค่อยให้ความสนใจคือ สังเกตความยาวและวิธีเรียบเรียง (noting length and organization) สังเกตว่าอะไรที่ควรอ่านให้ละเอียดและอะไรควรข้ามไป (noticing what to read closely and what to ignore) วิเคราะห์และประเมินข้อมูลที่อ่าน (analyzing and evaluating the information) นึกภาพตาม (visualizing information) คิดถึงสิ่งที่ยากๆ ขณะอ่าน (thinking about difficulties while reading) อ่านออกเสียงเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน (reading aloud to help them understand what they read) ตั้งคำถามเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน (asking question of the text) และสรุปความสิ่งที่อ่านด้วยคำพูดตนเองและจดโน้ต (paraphrasing and note taking)

Cubukcu (2008) ศึกษาผลของการสอนเพื่อพัฒนาความตระหนักทางอภิปัญญาในการสร้างความเข้าใจสิ่งที่อ่าน โดยใช้นักศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ 130 คนเป็นกลุ่มตัวอย่าง แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลองซึ่งได้รับการสอนอ่านโดยใช้กลยุทธ์อภิปัญญาเป็นเวลา 5 สัปดาห์ และกลุ่มควบคุมซึ่งไม่ได้รับการสอนการใช้กลยุทธ์อภิปัญญา ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จาก

การทดสอบด้วยแบบทดสอบคำศัพท์และแบบสำรวจการสร้างความเข้าใจสิ่งที่อ่าน พบว่าคะแนนของกลุ่มทดลองที่ได้จากการทำแบบทดสอบทั้งสองชนิดสูงกว่าคะแนนของกลุ่มควบคุม หรืออาจสรุปได้ว่าการสอนให้อ่านโดยใช้อภิปัญญามีผลต่อการสร้างความเข้าใจสิ่งที่อ่าน และจากการวิเคราะห์บันทึกอนุทินการเรียนพบว่าการฝึกสอนช่วยให้ผู้อ่านได้รู้ว่าจะใช้กลยุทธ์อะไร เมื่อใดและอย่างไร รวมทั้งมีความตระหนักในการใช้กลยุทธ์ในการอ่านมากขึ้น

Martinez (2008) ศึกษาความตระหนักทางอภิปัญญาในการอ่านของนักศึกษาสเปนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง 157 คน โดยใช้แบบสอบถามวัดความตระหนักในการอ่าน Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) ของ Mokhtari และ Reichard ผลการวิจัยพบว่า ค่าเฉลี่ยการใช้กลยุทธ์ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดอยู่ในระดับปานกลางถึงสูง กลยุทธ์ที่กลุ่มตัวอย่างระบุว่าใช้มากที่สุดคือ กลุ่มแก้ปัญหาการอ่าน รองลงมาคือกลุ่มวางแผนและตรวจสอบความเข้าใจสิ่งที่อ่านและกลุ่มสนับสนุนการอ่าน ส่วนกลยุทธ์ย่อยๆ ที่กลุ่มตัวอย่างระบุว่าชอบใช้ในระดับสูง เช่น การอ่านซ้ำ คิดถึงสิ่งที่ยากๆ ขณะอ่าน ตั้งสมาธิเมื่อถูกรบกวน อ่านช้าและระมัดระวัง เดาความหมาย การใช้บริบทรอบข้าง สังเกตความยาวและวิธีเรียบเรียง ใช้ตารางหรือภาพช่วยอ่าน ใช้พจนานุกรม และพบว่ากลยุทธ์ย่อยๆ ที่กลุ่มตัวอย่างไม่ค่อยได้ใช้หรือใช้น้อย ได้แก่ การตั้งคำถามเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน อ่านออกเสียงเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน มองดูคร่าวๆ ก่อนอ่าน สรุปความสิ่งที่อ่าน วิเคราะห์และประเมินข้อมูลที่อ่าน ตรวจสอบความเข้าใจของตนเอง

การศึกษาเกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่านในบริบทการเรียนภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศโดยคำนึงถึงความสามารถทางภาษาหรือความสามารถทางการอ่านของกลุ่มตัวอย่างได้แก่ Song (1998) ให้นักศึกษาชาวเกาหลีที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ 68 คน ผลัดกันสอนกลยุทธ์การอ่านต่างๆ เช่น การสรุปความ การตั้งคำถาม การบอกความชัดเจนและการคาดเดา ผลการวิจัยพบว่าการฝึกฝนทำให้กลุ่มตัวอย่างมีความสามารถทางการอ่านเพื่อความเข้าใจและการจำเนื้อเรื่องที่อ่านได้มากขึ้น อย่างไรก็ตาม ผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาต่ำได้ผลจากการฝึกกลยุทธ์มากกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถสูง

Ikeda and Takeuchi (2003 cited in Chamot, 2005) ใช้วิธีสอนตรง (explicit reading strategy instruction) สอนกลยุทธ์การอ่านต่างๆ ให้แก่นักศึกษาชาวญี่ปุ่นที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ 210 คน ผลปรากฏว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีระดับความสามารถทางภาษาสูงเท่านั้นที่ใช้กลยุทธ์ในระดับความถี่เพิ่มขึ้น ทั้งนี้อาจเป็นเพราะกลยุทธ์ที่นำมาใช้สอนกลุ่มตัวอย่างเป็นกลยุทธ์

ในกลุ่มจากยอดสู่ฐาน (top-down strategies) ซึ่งไม่สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนกลุ่มความสามารถทางภาษาต่ำ ผู้วิจัยเสนอแนะว่าควรเน้นการสอนกลยุทธ์กลุ่มจากฐานสู่ยอด (bottom-up strategies) ให้กับผู้เรียนกลุ่มความสามารถต่ำด้วย

Wen-kang (2003) ศึกษาการใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศของนักเรียนระดับมัธยมต้นที่มีความสามารถในการอ่านสูงและต่ำ 147 คน โดยให้คิดดัง ให้สัมภาษณ์และตอบแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์กลุ่ม Global reading strategies กลุ่ม Local reading strategies ในขณะที่อ่าน ผลการตอบแบบสอบถามพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มีความสามารถในการอ่านสูงใช้กลยุทธ์ต่างๆ มากกว่ากลุ่มความสามารถต่ำ โดยกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เห็นว่าการคาดเดาจากชื่อเรื่องและภาพประกอบ และการอ่านแบบผ่านอย่างรวดเร็วมีประโยชน์มากที่สุด ส่วนการอ่านซ้ำ การวิเคราะห์ประโยคและวิเคราะห์คำมีประโยชน์น้อยที่สุด ผลการคิดดังพบว่ากลุ่มความสามารถในการอ่านสูงใช้กลยุทธ์กลุ่ม Global reading strategies มากกว่ากลุ่มความสามารถต่ำ เมื่อต้องอ่านบทอ่านที่ยากพบว่ากลุ่มตัวอย่างทั้งสองพวกเพิ่มการใช้กลยุทธ์กลุ่ม Local reading strategies และพบว่ากลุ่มความสามารถต่ำไม่ค่อยรู้วิธีการใช้กลยุทธ์กลุ่ม Global reading strategies

Hiromori (2005) ศึกษาผลของการสอนการอ่านภาษาที่สองโดยใช้กลยุทธ์อภิปัญญาและการสร้างความตระหนักทางอภิปัญญาให้แก่นักศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ผลการวิจัยพบว่า การฝึกการใช้กลยุทธ์อภิปัญญามีผลต่อการทำความเข้าใจการอ่านอย่างมีนัยสำคัญ และพบว่าการฝึกมีผลมากที่สุดต่อกลุ่มตัวอย่างที่มีระดับความสามารถในการอ่านต่ำ

Monos (2005) ศึกษาความตระหนักทางอภิปัญญาในการอ่านของนักศึกษาฮังกาเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นวิชาเอก 86 คน โดยวิเคราะห์ความถี่และชนิดของกลยุทธ์ที่ใช้ในการอ่านทางวิชาการของกลุ่มตัวอย่าง จากการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการตอบแบบสอบถาม Survey of Reading Strategies of Hungarian College Students ซึ่งประกอบด้วยกลยุทธ์ 3 กลุ่มคือ กลุ่มวางแผนและตรวจสอบความเข้าใจสิ่งที่อ่าน (GLOB) กลุ่มแก้ปัญหาการอ่าน (PROB) และกลุ่มสนับสนุนการอ่าน (SUP) ปรากฏว่ากลุ่มตัวอย่างใช้กลยุทธ์กลุ่ม GLOB และ PROB มากที่สุด ซึ่งสะท้อนการมีความตระหนักในการอ่านสูงของผู้อ่าน และการที่ไม่ค่อยใช้ SUP สะท้อนให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างไม่มีความจำเป็นต้องใช้กลไกพื้นฐานเพื่อช่วยในการอ่าน และการที่บางกลยุทธ์ย่อยคือ การอ่านออกเสียงเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่กำลังอ่าน การแปลเป็นภาษาแม่ และการตั้งคำถามถามตัวเองเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านมีความถี่ของการใช้ในระดับต่ำ อาจเป็นเพราะกลุ่มตัวอย่างพยายามหลีกเลี่ยงกลยุทธ์ที่ต้องใช้เวลา

และอาจเป็นผลจากการปลูกฝังในช่วงมัธยมศึกษาซึ่งมักจะฝึกให้อ่านโดยไม่ต้องออกเสียงและให้หลีกเลี่ยงการแปล อีกทั้งการใช้กลยุทธ์ ข้ามข้อมูลส่วนที่คิดว่าไม่สำคัญ มีการใช้น้อยด้วยเหตุผลว่าเนื้อหาทางวิชาการมีข้อมูลที่สำคัญทำให้ไม่สามารถจะข้ามได้ ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่มีระดับความตระหนักทางอภิปัญญาสูง (มีความถี่ของการใช้กลยุทธ์สูง) บางคนมีระดับความสามารถทางการอ่านต่ำ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการตอบแบบสอบถามเป็นการรายงานการใช้มากกว่าการใช้กลยุทธ์นั้นจริงๆ อีกทั้งการจะมีความสามารถทางการอ่านนั้น ผู้อ่านต้องอาศัยสิ่งอื่นนอกเหนือจากการใช้กลยุทธ์ นั่นคือทักษะและองค์ความรู้ทางภาษา

Philip and Hua (2006) ใช้ Self-regulated Learning Approach to Strategic Learning (SRSL) สอนนักศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง 45 คน ซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่าง และให้เขียนบันทึกการใช้กลยุทธ์การอ่านขณะที่อ่านจริง โดยเน้นการวิเคราะห์กลยุทธ์อภิปัญญาคือ การวางแผน ตรวจสอบความเข้าใจ ประเมินผลและแก้ปัญหา ผลการวิจัยพบว่า SRSL มีผลต่อการใช้กลยุทธ์อภิปัญญาในขณะที่อ่านของกลุ่มตัวอย่างทั้งที่มีระดับความสามารถทางการอ่านสูงและต่ำ โดยกลุ่มที่มีระดับความสามารถสูงแสดงความตระหนักทางอภิปัญญาที่ค่อนข้างเข้มข้นกว่ากลุ่มที่มีระดับความสามารถต่ำ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะความได้เปรียบทางด้านภาษาของกลุ่มความสามารถสูงที่มีอยู่เดิมแล้ว ถึงกระนั้นก็ยังพบว่ากลุ่มที่มีระดับความสามารถต่ำมีแนวโน้มที่จะมีความตระหนักเพิ่มขึ้นหากได้รับการฝึกมากขึ้น

Mohamed, Chew and Kabilan (2006) ศึกษาความตระหนักในการใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศของนักศึกษาชาวจีนมาเลย์ที่มีระดับความสามารถในการอ่านสูง ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการตอบแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์การอ่าน Survey of Reading Strategies Questionnaire ของ Mokhtari และ Sheorey ปรากฏว่ากลุ่มตัวอย่างใช้กลุ่มกลยุทธ์ PROB ในระดับสูงและใช้กลุ่มกลยุทธ์ GLOB ในระดับปานกลาง และไม่ใช้กลุ่มกลยุทธ์ SUP

Darwazeh (2007) ตรวจสอบการอ่านเข้าใจข้อเขียนของนักศึกษา 44 คน ที่เรียนภาษา อังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศเป็นเวลา 5 สัปดาห์ และพบว่าค่าเฉลี่ยความเข้าใจการอ่านเพิ่มขึ้น ก่อนการสอนค่าเฉลี่ยของการใช้กลยุทธ์กลุ่มแก้ปัญหาการอ่าน (Problem-solving strategies หรือ PROB) สูงกว่ากลยุทธ์กลุ่มสนับสนุนการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน (Support reading strategies หรือ SUP) และกลยุทธ์กลุ่มวางแผนและตรวจสอบความเข้าใจสิ่งที่อ่าน (Global reading strategies หรือ GLOB) แต่ภายหลังการสอนค่าเฉลี่ยของการใช้กลยุทธ์กลุ่ม SUP สูงกว่ากลุ่ม PROB และกลุ่ม GLOB

ตามลำดับ นอกจากนั้นยังพบว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีระดับความสามารถทางภาษาสูงมีค่าเฉลี่ยของความเข้าใจการอ่านสูงกว่ากลุ่มความสามารถต่ำ

Hsu (2008) ศึกษาการใช้กลยุทธ์การอ่านของนักศึกษาชาวจีนไต้หวันที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ 41 คน โดยใช้แบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านที่ครอบคลุมกลยุทธ์ในสามกลุ่ม คือ กลยุทธ์ทางความรู้ซึ่งเกี่ยวข้องกับกระบวนการรับข้อมูล การสรุปความและการจดจำ กลยุทธ์อภิปัญญาซึ่งเกี่ยวข้องกับกระบวนการวางแผนการอ่าน การตรวจสอบความเข้าใจ การประเมินสิ่งที่อ่านและการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน และกลยุทธ์สังคมซึ่งเกี่ยวกับการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นและความมั่นใจในตนเอง ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างเพศชายและหญิงไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญในภาพรวมของการใช้กลยุทธ์ ระดับความสามารถในการอ่านมีผลต่อการใช้กลยุทธ์ คือ กลุ่มตัวอย่างที่มีความสามารถในการอ่านสูงมีความถี่ของใช้กลยุทธ์การอ่านมากกว่ากลุ่มที่มีระดับความสามารถต่ำอย่างมีนัยสำคัญ ส่วนกลยุทธ์ที่กลุ่มตัวอย่างที่มีระดับความสามารถสูงใช้มากกว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีระดับความสามารถต่ำคือ ขีดเส้นใต้คำหรือกลุ่มคำที่ไม่เข้าใจ และตรวจสอบความเข้าใจของตนเอง สำหรับการใช้กลยุทธ์โดยรวมของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด ปรากฏว่ากลยุทธ์ที่มีผู้ใช้มากที่สุดคือ อ่านอย่างระมัดระวังเมื่อไม่เข้าใจ ขีดเส้นใต้เนื้อหาที่สำคัญ ส่วนกลยุทธ์ที่มีผู้ใช้น้อยที่สุดคือ ตั้งคำถามเกี่ยวกับเนื้อหาส่วนที่ยาก ตั้งคำถามแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน

การศึกษาเกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่านในบริบทการเรียนภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศโดยใช้การคิดดังเป็นเครื่องมือสอนและประเมินได้แก่ Block (1986) เปรียบเทียบการใช้กลยุทธ์การอ่านระหว่างนักศึกษาที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่กับนักศึกษาที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองรวม 9 คน โดยให้คิดดังในขณะอ่าน เพื่อศึกษาการใช้กลยุทธ์กลุ่ม General strategies ได้แก่ การคาดเดาเนื้อหา (anticipate content) วิเคราะห์โครงสร้างงานเขียน (recognize text structure) เชื่อมโยงข้อมูลใหม่และเก่า (integrate new information with old information) ตั้งคำถามเกี่ยวกับข้อมูล (question information) แยกใจความสำคัญจากรายละเอียด (distinguish main ideas from details) ตีความเนื้อหา (interpret the text) ใช้ทั้งความรู้ทั่วไปและความรู้เดิม (use general knowledge and associations to background) แสดงความเห็นเกี่ยวกับพฤติกรรมหรือกระบวนการอ่านของตน (comment on behaviour or process) ตรวจสอบความเข้าใจข้อเขียนที่อ่าน (monitor comprehension) ปรับพฤติกรรมการอ่าน (correct behaviour) มุ่งเน้นที่ความหมายโดยรวมของสิ่งที่อ่าน (focus on textual meaning as a whole) และตอบสนองต่อสิ่งที่อ่าน (react to the text) และกลยุทธ์กลุ่ม Local strategies ได้แก่ การพูดสรุปด้วยคำพูดของตนเอง (paraphrase) อ่านซ้ำ (reread) ตั้งคำถามเกี่ยวกับ

ความหมายของประโยคที่อ่าน (question meaning of a clause or sentence) ตั้งคำถามเกี่ยวกับความหมายของคำ (question meaning of a word) แก้ปัญหาคำศัพท์ที่ไม่รู้ (solve a vocabulary problem) นักวิจัยให้กลุ่มตัวอย่างอ่านบทอ่าน 2 เรื่อง ตอบคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านและเล่าเรื่องซ้ำต่อจากนั้นจึงให้คิดดัง ผลการวิจัยพบว่า ผู้อ่านที่มีระดับความเข้าใจสูงโดยพิจารณาจากคะแนนที่ได้จากการทดสอบด้วยแบบทดสอบการอ่านและการเล่าซ้ำ มีพฤติกรรมการอ่านดังนี้คือ เชื่อมโยงข้อมูลใหม่และเก่า แยกใจความสำคัญออกจากรายละเอียด ใช้ทั้งความรู้ทั่วไปและความรู้เดิม เน้นที่ความหมายรวมของสิ่งที่อ่าน ส่วนผู้อ่านที่มีระดับความเข้าใจในการอ่านต่ำมีพฤติกรรมการอ่านทั้งสี่เพียงเล็กน้อยเท่านั้น ต่อมาในปี 1992 ศึกษาการตรวจสอบความเข้าใจของผู้อ่านที่ใช้ภาษา อังกฤษเป็นภาษาแม่และภาษาที่สอง 25 คน ซึ่งมีระดับความสามารถในการอ่านทั้งสูงและต่ำ กลุ่มตัวอย่างอ่านบทอ่านแบบให้ความรู้และคิดดัง ผลการวิจัยพบว่า เมื่อพบคำศัพท์ที่ไม่เข้าใจผู้อ่านที่มีระดับความสามารถในการอ่านสูงใช้กลยุทธ์กลุ่ม General strategies ซึ่งเน้นที่ความหมายโดยรวม (meaning-based strategies) ใช้ความรู้เดิมเพื่อดูว่าคำศัพท์นั้นให้ความหมายโดยรวมของเรื่องที่อ่านหรือไม่ อ่านประโยคซ้ำ ใช้โครงสร้างประโยคเป็นสิ่งชี้นำ ส่วนผู้อ่านที่มีระดับความสามารถต่ำพยายามวิเคราะห์คำมากกว่าคาดเดาความหมาย

Nyhus (1994 cited in Cohen, 1996) ศึกษาการใช้กลยุทธ์การอ่านโดยให้กลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นนักศึกษาต่างชาติที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ อ่านบทอ่านและคิดดังเป็นภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยบันทึกเทปการคิดดังขณะที่อ่าน (introspective verbal report) แล้วเปิดเทปการคิดดังให้กลุ่มตัวอย่างฟัง และให้คิดดังเพิ่มเติมข้อมูลในส่วนของความคิดที่เกิดแต่ไม่ได้พูดบันทึก จากนั้นสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างเพื่อศึกษาทัศนคติต่อการการคิดดัง ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เห็นว่าการคิดดังช่วยทำให้เกิดความตระหนักในกระบวนการอ่านของตนมากขึ้นรวมทั้งความตระหนักในตนเองและบทอ่าน สามารถใช้ความคิดได้หลากหลายเกี่ยวกับบทอ่าน มีกลุ่มตัวอย่างจำนวนน้อยซึ่งมีระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษต่ำที่คิดว่าการคิดดังเป็นอุปสรรคต่อการอ่านและไม่มีประโยชน์ต่อตน

Upton and Lee-Thompson (2001) ศึกษาบทบาทของภาษาแม่คือภาษาจีนและภาษาญี่ปุ่นในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ โดยจัดให้มีการฝึกคิดดัง เริ่มจากดูวีดีทัศน์จากแบบอย่างของการคิดดัง จากนั้นฝึกฝนจนมั่นใจว่าสามารถคิดดังด้วยภาษาแม่ แล้วจึงให้กลุ่มตัวอย่างอ่านบทอ่านที่ให้ข้อมูลความรู้ บันทึกเทปการคิดดังขณะอ่าน เมื่ออ่านจบผู้วิจัยสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างเพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการอ่าน กลยุทธ์การอ่านและภาษาที่นำมาใช้ในการอ่าน ทั้งนี้ผู้วิจัยวิเคราะห์ถ้อยคำของการคิดดังเพื่อหาพฤติกรรมการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านตามรูปแบบพฤติกรรม

ของ Pressley and Afflerbach (1995) ผลการวิจัยพบว่า ภาษาแม่มีบทบาทมากต่อผู้อ่านทั้งที่มีระดับความสามารถในการอ่านสูงและต่ำ โดยที่เป็นเครื่องมือสื่อสารความคิดในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านและแก้ปัญหาในการอ่าน การแปลจากภาษาที่สองเป็นภาษาแม่มีบทบาทสำคัญเช่นกันกับผู้อ่านที่เรียนภาษาที่สองส่วนใหญ่ โดยเฉพาะเป็นกลยุทธ์สำคัญที่ใช้เมื่อพบคำ กลุ่มคำ หรือประโยคที่ยากในขณะที่อ่าน หรือเมื่อต้องสังเกตหรือทำความเข้าใจกับกิจกรรมการอ่าน การใช้ถ้อยคำในการคิดดัง (verbalizations) มีจำนวนลดลงเมื่อระดับความสามารถในการอ่านของผู้อ่านเพิ่มขึ้น และพบว่าผู้อ่านใช้กลยุทธ์การอ่านมากน้อยตามลำดับดังนี้คือ กลยุทธ์การระบุ (identifying strategies) ซึ่งเป็นกลยุทธ์ในการหาความหมายหรือทำความเข้าใจแนวคิดของสิ่งที่อ่าน กลยุทธ์การควบคุมตรวจสอบ (monitoring strategies) ซึ่งเป็นกระบวนการทางอภิปัญญา (metacognitive processes) ที่ใช้ในการตรวจสอบความเข้าใจ และกลยุทธ์การประเมิน (evaluating strategies) ซึ่งเป็นกลยุทธ์ที่ใช้สนองตอบต่อสิ่งที่อ่านในรูปแบบต่างๆ อีกทั้งพบว่าผู้อ่านที่มีความสามารถต่ำใช้ภาษาแม่ในการช่วยอ่านมากกว่าผู้อ่านที่มีความสามารถสูง แต่เป็นการใช้ที่ไม่มีประสิทธิภาพเท่ากับผู้อ่านที่มีความสามารถสูง

Salataci and Akyel (2002) สอนผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ 8 คน ให้อ่านโดยการคิดดังแบบผลัดกันสอนให้ใช้กลยุทธ์ เช่น การใช้ความรู้เดิม การตรวจสอบความเข้าใจข้อเขียนที่อ่าน การเชื่อมโยงประสบการณ์กับบทอ่าน ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการคิดดังและแบบสอบถามพบว่า ภายหลังการสอนกลุ่มตัวอย่างลดการใช้กลยุทธ์ในกลุ่มจากฐานสู่ยอด เช่น การหาความหมายระดับคำ การใช้พจนานุกรม การเน้นที่รูปประโยคและไวยากรณ์ และเพิ่มการใช้กลยุทธ์ในกลุ่มจากยอดสู่ฐาน เช่น การคาดเดา การตรวจสอบสิ่งที่คาดเดา การใช้ความรู้เดิม การตั้งคำถาม การสร้างจินตภาพ การสรุปความ เป็นต้น นอกจากนี้การสอนยังทำให้คะแนนการอ่านเข้าใจเพิ่มขึ้นโดยเฉพาะกลุ่มตัวอย่างที่มีความสามารถทางภาษาต่ำ

Yang (2006) ศึกษาผลของการฝึกใช้กลยุทธ์การอ่านและกลยุทธ์การตรวจสอบความเข้าใจสิ่งที่อ่านของนักศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศจำนวน 20 คน โดยวิธีคิดดังขณะที่อ่านและพูดรายงานหลังอ่าน ผลการวิเคราะห์ถ้อยคำพบว่ากลุ่มตัวอย่างใช้กลยุทธ์การอ่านต่างๆ เช่น การอ่านซ้ำ การตั้งคำถาม การเดาความหมายของคำ การใช้ความรู้เดิม การใช้ร่อยรอยบริบท มาช่วยแก้ปัญหาการอ่าน และแสดงการตรวจสอบความเข้าใจสิ่งที่อ่านโดยนำกลยุทธ์การอ่านต่างๆ มาช่วยในการประเมินสิ่งที่อ่าน หรือผสานการใช้กลยุทธ์ในกระบวนการอ่านของตน เช่น การไม่ใส่ใจคำที่แปลไม่ออกโดยข้ามไปเพราะไม่ใช่คำสำคัญ หรือการอ่านซ้ำเพื่อตรวจสอบสิ่งที่คาดเดา

การศึกษาเกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่านในบริบทการเรียนภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สอง ได้แก่ Carrell, Pharis, and Liberto (1989) ศึกษาความตระหนักทางอภิปัญญาของการใช้กลยุทธ์ในการอ่าน โดยใช้กลุ่มตัวอย่างสองกลุ่ม กลุ่มแรกเป็นนักศึกษาที่ใช้ภาษาสเปนเป็นภาษาแม่และเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง กลุ่มที่สองเป็นนักศึกษาที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่และเรียนภาษาสเปนเป็นภาษาที่สอง ทั้งสองกลุ่มอ่านบทความ 2 เรื่องในภาษาแม่และภาษาที่สอง ทำแบบทดสอบความเข้าใจเรื่องที่อ่านและตอบแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์การอ่าน ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองที่มีระดับความสามารถในการอ่านสูงใช้กลยุทธ์กลุ่ม Global strategies ซึ่งเป็นกลยุทธ์จากยอดสู่ฐาน ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่เรียนภาษาสเปนเป็นภาษาที่สองที่มีระดับความสามารถในการอ่านต่ำ ใช้กลยุทธ์กลุ่ม Local strategies ซึ่งเป็นกลยุทธ์จากฐานสู่ยอดมากกว่า

Feng and Mokhtari (1998) สรุปผลการใช้กลยุทธ์การอ่านบทอ่านภาษาอังกฤษและภาษาจีนแบบง่ายและยากของนักศึกษาชาวจีน 20 คน โดยใช้การคิดดังเป็นเครื่องมือประเมิน พบว่าความยากของสิ่งที่อ่านมีผลต่อการใช้กลยุทธ์การอ่านของผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองโดยจะใช้กลยุทธ์เพิ่มมากขึ้นเมื่อสิ่งที่อ่านมีความยากมากขึ้น และผู้อ่านใช้กลยุทธ์ในการอ่านภาษาอังกฤษมากกว่าภาษาจีน นอกจากนี้ยังพบว่าผู้อ่านที่มีความสามารถสูงมีความตระหนักในการใช้กลยุทธ์เพื่อช่วยในการอ่านมากกว่าผู้อ่านที่มีความสามารถต่ำ รวมทั้งใช้กลยุทธ์ในลักษณะที่เป็นอัตโนมัติ

Sheorey and Mokhtari (2001) ศึกษาความตระหนักทางอภิปัญญาในการใช้กลยุทธ์การอ่านของนักศึกษาที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่และนักศึกษาที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง 302 คน เครื่องมือที่ใช้คือแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่าน Survey of Reading Strategies ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างทั้งสองที่มีระดับความสามารถในการอ่านสูงใช้กลยุทธ์อภิปัญญา ซึ่งเป็นกลยุทธ์แบบวางแผนและตรวจสอบความเข้าใจสิ่งที่อ่าน เช่น ตั้งวัตถุประสงค์การอ่าน ตรวจสอบสิ่งที่อ่าน และใช้กลยุทธ์ทางความรู้ ซึ่งเป็นกลยุทธ์สำหรับแก้ปัญหาการอ่าน เช่น เดาความหมายคำศัพท์และอ่านซ้ำมากกว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีระดับความสามารถในการอ่านต่ำ ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองทั้งที่มีระดับความสามารถในการอ่านสูงและต่ำใช้กลยุทธ์กลุ่มสนับสนุนการอ่าน ซึ่งเป็นกลไกในการช่วยเหลือการทำความเข้าใจในการอ่าน เช่น การใช้แหล่งความรู้ เช่น พจนานุกรม การจดบันทึกย่อ เป็นต้น

Mokhtari and Reichard (2004) ใช้ Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) ศึกษาการใช้กลยุทธ์การอ่านของผู้อ่านระดับมหาวิทยาลัย ชาวอเมริกันและโมรอคโค ซึ่งมีระดับความสามารถในการอ่านสูงถึงสูงมาก 450 คน โดยใช้แบบสอบถาม ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างใช้กลยุทธ์กลุ่มแก้ปัญหาการอ่านในระดับปานกลางถึงสูงมาก ตามด้วยกลยุทธ์กลุ่มสนับสนุนการอ่านและกลยุทธ์กลุ่มวางแผนและตรวจสอบความเข้าใจสิ่งที่อ่าน ตามลำดับ ส่วนความเข้าใจสิ่งที่อ่านระหว่างนักศึกษาทั้งสองเชื้อชาติไม่มีความแตกต่างกันอย่างชัดเจน Mokhtari และ Reichard ยังพบว่ามีความสัมพันธ์กันระหว่างระดับความสามารถของผู้อ่านกับการใช้กลยุทธ์ โดยกลยุทธ์กลุ่ม GLOB และ กลุ่ม PROB เป็นกลยุทธ์ที่ผู้อ่านที่มีระดับความสามารถสูงใช้มากกว่าผู้อ่านที่มีระดับความสามารถต่ำ ส่วน Bishop, Reyes and Pflaum (2006) เห็นสอดคล้องกับ Mokhtari และ Reichard ว่ากลยุทธ์กลุ่ม GLOB นั้นเป็นกลยุทธ์ที่ใช้โดยผู้อ่านที่มีความเชี่ยวชาญมากกว่าผู้อ่านที่ขาดความเชี่ยวชาญ ได้ตั้งข้อสังเกตว่าน่าจะเป็นเพราะเป็นกลุ่มกลยุทธ์ที่ค่อนข้างจะเป็นพฤติกรรมที่เกิดภายในของคน (implicit approach) เป็นกลยุทธ์ที่ครูสอนหรือฝึกฝนให้กับผู้เรียนได้ยากโดยการแสดงแบบให้ดู ซึ่งต่างจากกลุ่ม PROB และกลุ่ม SUP ซึ่งสอนได้ง่ายและเห็นชัดเจนกว่า (explicit approach)จึงมักพบว่า GLOB เป็นกลยุทธ์ที่ยังใช้น้อยในกลุ่มผู้อ่านส่วนใหญ่

Tercanlioglu (2004) ศึกษาการใช้กลยุทธ์การอ่านของนักศึกษาที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สอง 17 คน โดยวิธีสัมภาษณ์และให้ตอบแบบสอบถามซึ่งครอบคลุมการใช้กลยุทธ์ใน 3 กลุ่มคือ กลุ่มกลยุทธ์ทางความรู้ เช่น การมองเหตุผล การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ข้อมูล กลุ่มอภิปัญญา เช่น การตั้งวัตถุประสงค์การอ่าน ตรวจตราสิ่งที่อ่าน ใช้รูปลักษณ์และวิธีจัดคำเป็นเครื่องช่วย และกลุ่มสนับสนุนการอ่าน เช่น การใช้แหล่งความรู้ เช่น พจนานุกรม การจดบันทึกย่อหรือการขีดเส้นใต้ข้อความสำคัญ ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มตัวอย่างทั้งสองเลือกใช้กลยุทธ์ทางความรู้มากที่สุด รองลงมาคือกลยุทธ์อภิปัญญาและกลยุทธ์สนับสนุนการอ่าน โดยกลุ่มที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่มีความถี่ของการใช้กลยุทธ์มากกว่ากลุ่มที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง แต่ใช้กลยุทธ์สนับสนุนการอ่านต่อไปนี้คือ การใช้ดิกชันนารี การจดโน้ตย่อ การขีดเส้นใต้ข้อความสำคัญน้อยกว่าอย่างมีนัยสำคัญ

การศึกษาเอกสารและงานวิจัยดังกล่าวข้างต้น ช่วยให้ผู้วิจัยได้แนวคิดในการจัดการสอนการอ่านเพื่อพัฒนาอภิปัญญา ซึ่งเป็นการคิดที่เกี่ยวข้องกับการใช้ปัญญาเพื่อการเรียนรู้ (Livingston, 1997) ทั้งนี้ผู้เรียนที่มีอภิปัญญา แสดงพฤติกรรมการเรียนรู้โดยคิดและวางแผนการเรียนรู้ของตน การแก้ปัญหาทางการเรียนและการเลือกใช้กลยุทธ์การเรียนต่าง ๆ ที่เหมาะสมกับกิจกรรมการเรียน

(Anderson, 2002; Georghiades, 2004) ทั้งนี้เห็นได้ชัดเจนว่าผู้เรียนที่มีทักษะการคิดแบบอภิปัญญาเป็นผู้ที่สามารถพึ่งพาตนเองในการเรียนรู้ได้นั่นเอง อย่างไรก็ดีผู้เรียนส่วนใหญ่ขาดทักษะการคิดแบบอภิปัญญา ซึ่งรวมทั้งขาดความตระหนักถึงกลยุทธ์การเรียนรู้ การพัฒนาการคิดอภิปัญญาให้เกิดในตัวผู้เรียนถือเป็นการพัฒนาความสามารถในการพึ่งพาตนเองในการเรียนรู้ของผู้เรียน จึงเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับโลกในปัจจุบันและอนาคต ซึ่งเป็นโลกของการเรียนรู้ที่ไม่มีวันสิ้นสุด เป็นโลกของแหล่งข้อมูลมากมายและหลากหลาย

แนวคิดในเรื่ององค์ประกอบต่างๆ ของอภิปัญญา รวมทั้งรูปแบบพฤติกรรมการเรียนที่มีอภิปัญญาซึ่งเกี่ยวข้องโดยตรงกับการเรียนแบบมีการไตร่ตรองซึ่งอาจแสดงออกโดยการเขียนบันทึกหรือการคิดดัง ซึ่งช่วยสะท้อนกระบวนการเรียนรู้ของตน รวมทั้งการสอนผู้เรียนให้มีกลยุทธ์การเรียนและรู้จักใช้กลยุทธ์ให้ประสบความสำเร็จในการเรียน ซึ่งในที่นี้คือการอ่านเพื่อทำความเข้าใจ รวมทั้งเป็นการพัฒนาอภิปัญญาควบคู่กันไปกับการสอนเนื้อหาวิชา ผู้วิจัยสรุปได้ว่า การพัฒนาผู้เรียนให้มีอภิปัญญาในการอ่านนั้น ต้องเริ่มต้นด้วยการปรับแผนการสอนการอ่านให้มีความเหมาะสมทั้งการจัดเนื้อหาและกิจกรรมการอ่าน แนวการสอนของครูต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีโอกาสแสดงพฤติกรรมการอ่านแบบมีการตระหนักรู้ในกระบวนการอ่านของตน การได้มีโอกาสวางแผนและดูแลการอ่าน เลือกวิธีหรือกลยุทธ์การอ่านที่เหมาะสมรวมทั้งได้ประเมินการอ่านของตนเองได้ (Case และ Gunstone, 2002) ในงานวิจัยนี้มุ่งเน้นที่การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านซึ่งมีองค์ประกอบหลักที่การฝึกสอนให้ผู้อ่านคิดถึงกระบวนการอ่านของตน มีการนำกลยุทธ์ต่างๆ ในกลุ่มการวิเคราะห์ข้อเขียนในภาพรวม กลุ่มกลยุทธ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้แหล่งความรู้อื่น การจดโน้ตและกลยุทธ์สนับสนุนอื่นๆ และกลุ่มกลยุทธ์ที่มุ่งเน้นการแก้ปัญหาเมื่อข้อเขียนเข้าใจยาก (Mokhtari และ Reichard, 2004) มาเป็นแนวทางในการฝึกฝนโดยเน้นวิธีการสอนด้วยการคิดดัง (Yang, 2006; Darwazeh, 2007)

การวิจัยนี้ได้นำแนวคิดด้านองค์ประกอบหลัก ๆ ของการสอนการคิดอภิปัญญามาใช้ดังนี้

- การมีอภิปัญญาในการอ่านเกี่ยวข้องกับการรู้จักนำกลยุทธ์การอ่านมาใช้ ดังนั้นจึงต้องมีการแนะนำกลยุทธ์การอ่านให้กับผู้เรียน โดยแปลและดัดแปลงจากรายการกลยุทธ์การอ่านที่รวบรวมโดย Mokhtari and Reichard (2002) ประกอบด้วยกลุ่มการวิเคราะห์ข้อเขียนในภาพรวม กลุ่มกลยุทธ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้แหล่งความรู้อื่น การจดโน้ตและกลยุทธ์สนับสนุนอื่นๆ และกลุ่มกลยุทธ์ที่มุ่งเน้น

การแก้ปัญหาเมื่อข้อเขียนเข้าใจยาก รวบรวมเป็น “รายการกลยุทธ์การอ่านของฉัน” (My Reading Strategies List) ที่ใช้เป็นแนวทางในการทำความเข้าใจและแก้ปัญหาการอ่าน

- การนำการคิดดังมาเป็นวิธีการสำคัญในการฝึกอภิปัญญาในการอ่าน ซึ่งเป็นการอ่านที่ใช้การนึกคิดโดยเฉพาะเกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่าน เริ่มต้นด้วยการที่ครูแสดงแบบการคิดดังกับชิ้นงานอ่าน โดยใช้รายการของกลยุทธ์การอ่านเป็นแนวทางสำหรับเลือกใช้กลยุทธ์การอ่าน เปิดโอกาสให้ผู้เรียนฝึกฝนตามแบบของครูทั้งแบบเดี่ยว แบบคู่และแบบกลุ่ม ซึ่งในขณะคิดดังผู้อ่านได้มีโอกาสในการพูดถึงสิ่งที่ตนรู้และไม่รู้ในขณะอ่าน พูดถึงสิ่งที่ตนคิด ฝึกวางแผนหรือตรวจสอบความเข้าใจการอ่านของตนเอง ฝึกตั้งคำถามถามตัวเองในขณะอ่าน รวมทั้งการฝึกประเมินการอ่านของตนเอง ซึ่งถือเป็นการแสดงพฤติกรรมทางอภิปัญญาที่สำคัญ

- การเก็บข้อมูลที่ต้องอาศัยเครื่องมือหลายอย่างประกอบกันเพื่อให้ได้ข้อมูลที่มีความเที่ยงตรง โดยการใช้ทั้งแบบสอบถามและบันทึกการเรียน เป็นต้น

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการ ที่มุ่งพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษของนักศึกษาที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษ ระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยกรุงเทพ ได้ดำเนินการดังนี้คือ ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง กำหนดกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิจัย สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ดำเนินการวิจัยและเก็บรวบรวมข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล

ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ศึกษาข้อมูลจากสื่อสิ่งพิมพ์และสื่ออิเล็กทรอนิกส์ เกี่ยวกับหลักการ ทฤษฎี และการวัดประเมินผลอภิปัญญา โดยมุ่งเน้นที่การใช้อภิปัญญาในการอ่าน ศึกษารูปแบบการสอนที่เน้นการพัฒนาอภิปัญญาซึ่งมีหลักสำคัญคือการเรียนรู้แบบไตร่ตรองและความตระหนักในการใช้กลยุทธ์การอ่านที่เหมาะสมเพื่อให้อ่านได้อย่างประสบความสำเร็จ เพื่อนำแนวคิดที่ได้มาออกแบบงานวิจัยและสร้างเครื่องมือ

กำหนดกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ คือนักศึกษาปริญญาตรี ชั้นปีที่ 2 หลักสูตร 4 ปี ของมหาวิทยาลัยกรุงเทพ ซึ่งกำลังศึกษาอยู่ในภาคการศึกษาที่ 2 ปีการศึกษา 2550 จำนวนทั้งสิ้น 500 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยนี้ คือนักศึกษาที่ลงทะเบียนเรียน วิชาภาษาอังกฤษ EN212: Advanced English จำนวน 40 คน ซึ่งผู้วิจัยเลือกมาแบบเจาะจง (purposive sampling)

สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือสำหรับงานวิจัยที่ใช้เวลารวมทั้งสิ้น 20 ชั่วโมง ประกอบด้วยเครื่องมือที่ใช้ในการสอนและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินผล

เครื่องมือที่ใช้ในการสอน

1. แผนการสอนเพื่อพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ มี 7 แผน แต่ละแผนประกอบด้วยจุดประสงค์การเรียนรู้ สื่อการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนการสอนและการวัดผลและประเมินผล ดังตัวอย่างแผนการสอนที่ 3 ในภาคผนวก ก

2. บทอ่านที่ให้ความรู้ (expository text) เป็นความเรียงที่คัดสรรจากสื่อสิ่งพิมพ์ เช่น หนังสือนิตยสาร หนังสือพิมพ์ และสื่ออิเล็กทรอนิกส์ 7 เรื่องคือ (1) Woodwork project (2) Meat: To Eat or Not to Eat (3) The First Wonder of the World (4) Dead hearts can beat again (5) Afraid of snakes? If so, try an ophidiophobia (snake fear) clinic (6) If it sounds too good to be true…และ (7) Americans urged to recycle phones

3. กลยุทธ์การอ่านที่นำมาสอน จำนวน 29 กลยุทธ์ที่แปลและดัดแปลงจากแบบสำรวจความตระหนักทางอภิปัญญาในการอ่าน (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) (ภาคผนวก ข)

4. บันทึกการใช้กลยุทธ์ "รายการกลยุทธ์การอ่านของฉัน" (My Reading Strategies list) เป็นรายการกลยุทธ์การอ่าน 29 กลยุทธ์สำหรับกลุ่มตัวอย่างแต่ละคนใช้เป็นแนวทางในการใช้กลยุทธ์การอ่าน (ภาคผนวก ค)

5. เทคนิคการคิดดังแสดงการใช้กลยุทธ์ (think aloud) คือการพูดบรรยายถึงความคิดที่เกิดขึ้นในกระบวนการอ่านของผู้อ่าน

เครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน

1. แบบทดสอบ The Nelson Reading Skills Test: Level C เป็นแบบทดสอบการอ่านมาตรฐาน ซึ่ง Gerald Hanna, Leo Schell, และ Robert Schreiner เป็นผู้สร้าง ประกอบด้วยบทอ่านสั้นๆ ที่มีเนื้อหาด้านมนุษยศาสตร์ วิทยาศาสตร์และสังคมศาสตร์ 5 บทอ่าน และคำถามแบบเลือกตอบซึ่งทดสอบความเข้าใจ 41 ข้อ แบบทดสอบนี้มีค่าความเชื่อมั่นระหว่าง .81-.93 เป็น

แบบทดสอบที่มีการวัดความตรงเชิงเนื้อหาและความยากง่ายของตัวเลือก ปรับปรุงให้ไม่มีความลำเอียงต่อผู้สอบที่มีความแตกต่างทางเชื้อชาติและเพศ

2. แบบสอบถามกลยุทธ์การอ่าน เป็นแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์การอ่านที่แปลและดัดแปลงจากรายการกลยุทธ์การอ่าน 30 กลยุทธ์ในแบบสำรวจความตระหนักทางอภิปัญญาในการอ่าน Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) ของ Mokhtari และ Reichard (2002) ประกอบด้วยกลยุทธ์การอ่าน 3 กลุ่มคือ Global reading strategies (GLOB) ซึ่งเป็นกลุ่มกลยุทธ์ที่มุ่งใช้ในการวิเคราะห์ข้อเขียนในภาพรวม กลุ่ม Support reading strategies (SUP) ซึ่งเป็นกลุ่มกลยุทธ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้แหล่งความรู้อื่น การจดโน้ตและกลยุทธ์สนับสนุนอื่นๆ และกลุ่ม Problem-solving strategies (PROB) ซึ่งเป็นกลุ่มกลยุทธ์ที่มุ่งเน้นการแก้ปัญหาเมื่อข้อเขียนเข้าใจยาก

ผู้วิจัยใช้กลยุทธ์การอ่านกลุ่ม GLOB ทั้ง 13 ข้อที่มีอยู่เดิม ดังปรากฏในแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่าน (ภาคผนวก ง) ข้อ 1, 3, 4, 5, 7, 11, 14, 16, 19, 20, 22, 23 และ 26

สำหรับกลยุทธ์การอ่านกลุ่ม PROB ผู้วิจัยใช้ทั้ง 8 กลยุทธ์ที่มีอยู่เดิมซึ่งปรากฏในแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านข้อ 6, 8, 10, 13, 15, 18, 24 และ 27

สำหรับกลยุทธ์การอ่านกลุ่ม SUP เดิมมีทั้งหมด 9 กลยุทธ์ (ดังปรากฏในเอกสารนี้ที่หน้า 16 – 17) ผู้วิจัยตัดออกไป 3 กลยุทธ์ กลยุทธ์แรกที่ตัดออกคือ “เมื่อข้อเขียนยากขึ้นฉันอ่านออกเสียงเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน” ทั้งนี้เพราะการอ่านออกเสียงคำหรือกลุ่มคำภาษาอังกฤษเพื่อให้ได้ความหมาย เป็นกลยุทธ์ที่ใช้ได้ผลในกลุ่มผู้อ่านที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาพูด แต่สำหรับผู้อ่านคนไทย การออกเสียงคำและกลุ่มคำไม่ช่วยให้ได้ความหมาย กลยุทธ์ที่สองที่ตัดออกคือ “ฉันสรุปสิ่งที่อ่านเพื่อย้อนคิดถึงข้อมูลสำคัญในข้อเขียน” แม้ว่ากลยุทธ์นี้จะมีความสำคัญ แต่การสรุปหรือย่อความเป็นทักษะที่ถูกละเลยทั้งในการสอนภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ผู้เรียนส่วนใหญ่จึงขาดทักษะนี้ ผู้วิจัยค่อนข้างมั่นใจว่ากลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้ไม่น่าจะใช้กลยุทธ์นี้ได้ หากจะนำมาสอนก็จะต้องสอนต่อเนื่องเป็นเวลานาน และกลยุทธ์ที่สามที่ตัดออกคือ “ฉันอภิปรายสิ่งที่อ่านกับผู้อื่นเพื่อตรวจสอบความเข้าใจ” ทั้งนี้เพราะพฤติกรรมการอ่านนี้ไม่ใช่วิสัยของผู้อ่านคนไทย นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้เพิ่ม 2 กลยุทธ์เข้าไปในกลยุทธ์กลุ่ม SUP คือ “ขณะอ่านฉันแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย” และ “ขณะอ่านฉันคิดถึงเนื้อหาเป็นภาษาอังกฤษและเป็นภาษาไทย” ทั้งนี้เพราะผลจาก

งานวิจัยหลายชิ้นแสดงว่า ภาษาแม่มีบทบาทสำคัญในการอ่านภาษาที่สองของผู้อ่านที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ เป็นกลยุทธ์สำคัญที่ใช้เมื่อพบคำ กลุ่มคำ หรือประโยคที่ยากในขณะที่อ่าน การแปลเป็นภาษาแม่ช่วยปลดปล่อยความกดดันที่เกิดขึ้น รวมทั้งช่วยในการเก็บความหมายของสิ่งที่กำลังอ่านและช่วยในการมีสมาธิกับสิ่งที่อ่าน (Kern, 1994 cited in Erler and Finkbeiner, 2007; Pressley and Afflerbach, 1995) ดังนั้นกลยุทธ์การอ่านกลุ่ม SUP ในแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านจึงมีทั้งหมด 8 กลยุทธ์คือ ข้อ 2, 9, 12, 17, 21, 25, 28 และ 29 ผู้วิจัยจัดกลยุทธ์การอ่านในแบบสอบถามคละกลุ่ม เพื่อให้ผู้ตอบแบบสอบถามมุ่งคิดที่ความถี่ของการใช้กลยุทธ์การอ่านนั้นๆ ของตน โดยไม่ต้องคำนึงถึงกลุ่มกลยุทธ์ ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามโดยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (– coefficient) ของ Cronbach (บุญชม ศรีสะอาด, 2535) ได้ค่าความเชื่อมั่นของแบบสำรวจทั้งชุด เท่ากับ .83

3. แบบสอบถามความคิดเห็นของนักศึกษาที่มีต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ จำนวน 8 ประโยค โดยให้เลือกระดับความเห็นด้วยจากน้อยที่สุด (1) ไปจนถึงมากที่สุด (5) ได้ค่าความเชื่อมั่นของแบบสำรวจทั้งชุด เท่ากับ .85 (บุญชม ศรีสะอาด, 2535) นำค่าเฉลี่ยของข้อมูลมาแปลความหมายระดับความเห็นด้วยตามเกณฑ์ดังนี้ (Oxford, 1990)

1.00 – 1.79	=	น้อยที่สุด
1.80 – 2.59	=	น้อย
2.60 – 3.39	=	ปานกลาง
3.40 – 4.19	=	มาก
4.20 – 5.00	=	มากที่สุด

4. บันทึกการเรียนรู้ (reflective journal) กลุ่มตัวอย่างเขียนบันทึกการเรียนรู้ในสัปดาห์สุดท้าย โดยผู้วิจัยกำหนด 4 คำถาม/ ข้อความ เพื่อให้กลุ่มตัวอย่างได้สะท้อนความคิดเห็นในประเด็นที่เป็นองค์ประกอบของการพัฒนาอภิปัญญา ดังนี้คือ

คำถามที่ 1: เกี่ยวกับตัวผู้สอนและวิธีการสอนที่เน้นการฝึกคิดถึงการอ่านโดยใช้กลยุทธ์การอ่าน นักศึกษารู้สึกอย่างไร มีอะไรอยากจะแนะนำเพิ่มเติมเกี่ยวกับสิ่งเหล่านี้

คำถามที่ 2: เกี่ยวกับกิจกรรมต่างๆ ของการอ่าน โดยเริ่มจากช่วงแรกๆ ของการเรียน ลองนึกดูและแสดงความคิดเห็นให้ครูฟัง: กิจกรรมสร้างพื้นฐานการอ่าน (context clues, text patterns) กิจกรรมการนำกลยุทธ์การอ่านมาใช้ในการอ่าน (My Reading Strategies list) กิจกรรมการ Think aloud ทั้งโดยครูและด้วยตนเอง

คำถามที่ 3: นักศึกษาคิดว่าทักษะต่างๆ โดยเฉพาะการใช้ความนึกคิดเกี่ยวกับการอ่านที่ฝึกกัน มีประโยชน์ต่อการอ่านของนักศึกษาหรือไม่ อย่างไร ให้บรรยายความรู้สึกของเรา

คำถามที่ 4: นักศึกษาคิดว่าจะสามารถนำทักษะการอ่านแบบใช้การนึกคิดถึงกลยุทธ์การอ่านที่เราได้ฝึกฝนกันมาตลอดทั้งภาคการศึกษาไปใช้ในการอ่านอย่างอื่นนอกเหนือจากภาษาอังกฤษได้หรือไม่ อธิบายให้ครูฟัง

ผู้วิจัยนำเครื่องมือที่ใช้ในการสอนและการประเมินที่ได้กล่าวมาแล้วเสนอต่อคณะกรรมการที่ปรึกษาเพื่อตรวจสอบความถูกต้องและเหมาะสม แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขก่อนนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง

ดำเนินการวิจัยและเก็บรวบรวมข้อมูล

การดำเนินการวิจัย

ผู้วิจัยใช้เวลาดำเนินการวิจัยและเก็บรวบรวมข้อมูลตลอดภาคการศึกษารวมทั้งสิ้น 20 ชั่วโมง ดังรายละเอียดพอเป็นสังเขปคือ

ชั่วโมงที่ 1 - 2

- แจ้งให้กลุ่มตัวอย่างทราบรายละเอียดและจุดมุ่งหมายของการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน แนวทางการสอนและฝึกฝนการใช้กลยุทธ์การอ่าน การวัดผลและประเมินผลตามที่กำหนดในงานวิจัยนี้

- ทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างด้วยแบบทดสอบ The Nelson Reading Skills Test: Level C โดยให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบทั้ง 41 ข้อในชั้นเรียน โดยไม่จำกัดเวลา แล้วนำคะแนนมาจำแนกกลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ โดยกลุ่มสูงได้คะแนนร้อยละ 60 ขึ้นไป คะแนนน้อยกว่านั้นเป็นกลุ่มต่ำ ผลก็คือได้กลุ่มสูงจำนวน 13 คน และกลุ่มต่ำ 27 คน

ชั่วโมงที่ 3

หาจำนวนคนในกลุ่มตัวอย่างที่ใช้แต่ละกลยุทธ์การอ่านก่อนการพัฒนาอภิปัญญา โดยดำเนินการดังนี้

- แจกแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านให้กับกลุ่มตัวอย่างแต่ละคน อธิบายวิธีการตอบและความหมายของตัวเลขที่แสดงความถี่ของการใช้กลยุทธ์สำหรับเลือกตอบ เปิดโอกาสให้กลุ่มตัวอย่างซักถามเพื่อให้เข้าใจตรงกัน

- นำแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านที่มีทั้งข้อความภาษาไทยและภาษาอังกฤษขึ้นจอภาพหน้าชั้นเรียน อธิบายทุกกลยุทธ์เพิ่มเติมเพื่อความชัดเจนและเพื่อให้ทุกคนเข้าใจข้อความต่างๆ ในแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านอย่างถูกต้อง

- ให้กลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์การอ่านของตนตามความเป็นจริง

- ผู้วิจัยสังเกตการตอบของกลุ่มตัวอย่าง พร้อมทั้งให้คำแนะนำเพิ่มเติมตามความจำเป็น

ชั่วโมงที่ 4 - 8

- แจก “รายการกลยุทธ์การอ่านของฉัน” (My Reading Strategies list) ผู้วิจัยอธิบายทุกกลยุทธ์การอ่านซ้ำอีกครั้งเพื่อให้แน่ใจว่ากลุ่มตัวอย่างเข้าใจ และบอกให้กลุ่มตัวอย่างใช้ “รายการกลยุทธ์การอ่านของฉัน” ตรวจสอบการใช้กลยุทธ์การอ่านต่างๆ ของตนเองในการอ่านแต่ละบทอ่าน

- จากการศึกษาเอกสารการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านและคำตอบจากแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านของกลุ่มตัวอย่างก่อนการพัฒนาอภิปัญญา ผู้วิจัยเลือกกลยุทธ์ใช้ร่องรอยจากบริบทช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่านดีขึ้น (GLOB8) และการระบุโครงสร้างข้อเขียนประเภทให้ข้อมูลความรู้เพื่อที่กลุ่มตัวอย่างจะได้นำกลยุทธ์ไปใช้หาความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดในข้อเขียนที่อ่าน (SUP5) มาสอนอย่างเข้มข้นแบบที่ 1 เพื่อให้มั่นใจว่ากลุ่มตัวอย่างมีความรู้เกี่ยวกับสองกลยุทธ์นี้อย่างแท้จริง สำหรับกลยุทธ์ GLOB8 นั้น สอนร่องรอยบริบทชนิด definition clues, example clues, contrast clues และ inference clues ส่วนกลยุทธ์ SUP5 สอนโครงสร้างข้อเขียนระดับยอด (top-level structure) 5 ประเภทคือ ข้อเขียนเชิงลำดับ ข้อเขียนเชิงบรรยาย ข้อเขียนเชิงเหตุผล ข้อเขียนเชิงเปรียบเทียบ และข้อเขียนเชิงปัญหาและทางแก้ สอนทั้งสองกลยุทธ์โดยใช้แบบฝึกหัดและใช้วิธีคิดดังเป็นแบบอย่างให้ผู้เรียนฟัง

- สอนกลยุทธ์การอ่านอย่าง “เข้มข้น” แบบที่ 1 ดำเนินการตามลำดับดังนี้ ผู้วิจัยใช้วิธีสอนตรงด้วยการนำเสนอกลยุทธ์ที่ต้องการสอน อธิบายพร้อมทั้งให้ตัวอย่างและสร้างแบบอย่างการใช้กลยุทธ์นั้นๆ โดยใช้วิธีคิดดัง จากนั้นฝึกปฏิบัติการใช้กลยุทธ์การอ่านร่วมกันกับกลุ่มตัวอย่าง และให้กลุ่มตัวอย่างฝึกปฏิบัติการใช้กลยุทธ์การอ่านเป็นกลุ่ม เป็นคู่และคนเดียว จากนั้นผู้วิจัยประเมินการใช้กลยุทธ์การอ่านนั้นๆ ของกลุ่มตัวอย่างโดยให้ทำแบบฝึกหัดหรือแสดงการใช้กลยุทธ์โดยคิดดัง

- ตัวอย่างการคิดดังการใช้ร่องรอยบริบทชนิด definition clues

Teacher: (อ่านออกเสียงประโยค) Glogg, a Swedish hot punch, is often served at holiday parties… “Glogg” “G..L..O..G..G” อะไรเอ่ยไม่เคยได้ยิน อ้อ..เครื่องหมายคอมม่าคร่อมข้อความ “a Swedish hot punch” ปกติเป็นการบอกความหมายหรือขยายความคำที่อยู่ข้างหน้า ในประโยคนี้มี subject และ verb “GLOG…is….” “GLOG” คืออะไรไม่รู้ที่…มีเสริฟในงานปาร์ตี้ …ไม่น่าจะเป็น punch ที่แปลว่าการชก …น่าจะเป็น punch ที่เป็นเครื่องดื่ม..น้ำพันช์ของคนสวีเดน …โอเค…Glogg เป็นเครื่องดื่มพันช์แบบร้อน

- ตัวอย่างการสอนโครงสร้างข้อเขียนระดับยอดประเภทข้อเขียนเชิงลำดับ โดยใช้บทอ่านเรื่อง Woodwork project

Woodwork project

To get started with your woodworking project, select a piece of wood that has an interesting grain pattern. Next think of something you can make from a piece that size. It is a good idea to make a cardboard pattern first and then trace it on the wood. After this, cut out the design with a coping saw, just outside the lines you traced. When you have finished sawing, remove the saw marks with a fine file, followed by sandpaper. Finally, apply a coat or two of a stain-wax.

กิจกรรมก่อนอ่าน

- ให้กลุ่มตัวอย่างดูชื่อเรื่องและผู้วิจัยกระตุ้นให้กลุ่มตัวอย่างระลึกถึงความรู้เดิมที่ตนมีเกี่ยวกับ Woodwork ซึ่งเป็นหัวข้อเรื่อง เช่น ให้กลุ่มตัวอย่างนึกถึงประสบการณ์ที่ตนเคยตัดแต่งหรือประดิษฐ์อุปกรณ์ที่ต้องใช้ไม่เป็นวัสดุ (GLOB2)

- ให้กลุ่มตัวอย่างแต่ละคนตั้งคำถามถามตนเองเกี่ยวกับเรื่องที่จะอ่าน (SUP6) เช่น เนื้อเรื่องเกี่ยวกับอะไร จะได้ความรู้อะไรจากเรื่องที่อ่านบ้าง

- แนะนำกลุ่มตัวอย่างให้ใช้คำถามที่ตนตั้งเป็นวัตถุประสงค์ในการอ่าน (GLOB1) จะได้อ่านเพื่อหาคำตอบที่ตนต้องการจากข้อเขียน

กิจกรรมระหว่างอ่าน

- ผู้วิจัยฝึกให้กลุ่มตัวอย่างใช้กลยุทธ์ปรับอัตราเร็วในการอ่านตามสิ่งที่อ่าน (PROB3) โดยอ่านกวาดสายตา (scan) เพื่อหาคำตอบของคำถามที่ตนตั้งไว้ คำตอบอาจจะมีหรือไม่มีในข้อเขียนก็ได้

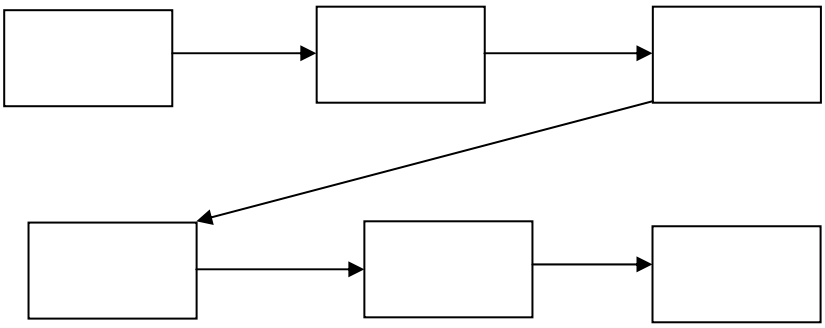
- ผู้วิจัยฝึกให้กลุ่มตัวอย่างใช้กลยุทธ์หาความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดในข้อเขียน (SUP5) โดยคิดดังเกี่ยวกับบทอ่าน Woodwork project เป็นแบบอย่างให้แก่กลุ่มตัวอย่างดังนี้

Teacher: Woodwork project นี่เป็นชื่อบทอ่าน wood คือไม้ work คืองาน บทอ่านนี้คงจะกล่าวถึงงานไม้ (GLOB11) สงสัยว่าจะเป็นงานไม้อย่างที่นักเรียนทำในวิชาศิลปะหรือเปล่า หรืออาจเป็นงานไม้ประเภทแกะสลักเป็นช้าง เป็นลายฉลุ (GLOB2, GLOB11) …จากชื่อเรื่องทำให้รู้ว่าเรื่องที่จะอ่านเป็น project หรือโครงงานงานไม้ พูดถึงโครงงานทำให้นึกได้ว่า การทำโครงงานต้องทำเป็นขั้นเป็นตอน (GLOB2) ลองอ่านกวาดตาดูซิว่าจะมีสัญญาณบอกขั้นตอนหรือไม่ (GLOB3, GLOB5, PROB3) อ้อ...เจอแล้ว ประโยคแรกมีสัญญาณบอกขั้นตอนคือ To get started with ประโยคที่สองมี Next ประโยคที่สามมี First and then ประโยคที่สี่มี After this ประโยคที่สี่มี When you have finished sawing และประโยคสุดท้ายมี Finally… เป็นอันว่าที่คิดว่าเรื่องนี้กล่าวถึงขั้นตอนการทำโครงงานงานไม้นั้นถูกแล้ว (GLOB5, GLOB11, GLOB12) เขียนวงล้อมรอบสัญญาณพวกนี้ไว้ก่อนดีกว่ากันลืม (SUP2) …ทีนี้มาดูขั้นตอนของโครงงานงานไม้ในรายละเอียดดีกว่าว่า ขั้นที่หนึ่ง สอง สาม จะต้องทำอะไรบ้าง (GLOB1, SUP6) เตรียมจดโน้ตไว้เลย เขียนขั้นที่หนึ่ง สอง สาม ลงในกระดาษไว้ก่อน พอได้ข้อมูลแล้วค่อยจดลงไป …ประโยคแรก “To get started with your woodworking project, select a piece of wood that has an interesting grain pattern.” ประโยคนี้ไม่ยาก อ่านเข้าใจแล้ว จดโน้ตลงไปเลย ขั้นที่หนึ่ง “select a piece of wood that has an interesting grain pattern” (SUP1) … แต่ว่า grain pattern นี้เป็น pattern หรือลายอะไรนะ ช่างมันเถอะผ่านไปก่อน อยากรู้แค่ขั้นตอน ยังไม่สนใจรายละเอียด เอาเป็นว่าขั้นที่หนึ่งคือเลือกไม้มาก่อน (SUP7, SUP8) … ประโยคที่สอง “Next think of something you can make from a piece that size.” หมายความว่าให้คิดว่าจะทำอะไรกับไม้ขนาดนั้น (SUP4, SUP7, SUP8) จดโน้ตขั้นที่สองไว้เลยว่า “think of something that can be made from that piece of wood” (SUP1) …ประโยคที่สาม “It is a good idea to make a cardboard pattern first and then trace it on the wood.” ประโยคนี้บอกให้สร้างแบบก่อนแล้วลอกแบบลงบนไม้ (SUP4, SUP7, SUP8) จดโน้ตขั้นที่สามไว้เลยว่า “make a cardboard pattern first and then trace it on the wood” (SUP1) …ประโยคที่สี่ “After this, cut out the design with a coping saw, just outside the lines you traced.” หมายความว่าให้ใช้เลื่อยตัดนอกเส้นที่เขียนไว้ (SUP4, SUP7, SUP8) จดโน้ตขั้นที่สี่ไว้ว่า “cut out the design with a coping saw” (SUP1) … ประโยคที่ห้า “When you have finished sawing, remove the saw marks with a fine file, followed by sandpaper.” …ประโยคนี้สรุปได้ว่าขั้นต่อไปใช้ตะไบลบรอยเลื่อยแล้วใช้กระดาษทรายขัด (SUP4, SUP7, SUP8) จดลงไปเลยว่า ขั้นที่ห้า “remove the saw marks with a fine file, followed by sandpaper” …ขั้นสุดท้าย “Finally, apply a coat or two of a stain-wax.” หมายความว่าให้ลงขี้ผึ้งหนึ่งหรือสองชิ้น (SUP4, SUP7, SUP8) จดลงไปว่าขั้นที่หกคือ “apply a coat or two of a stain-wax” เป็นอันว่าได้ขั้นตอนหกขั้นในการทำโครงงานงานไม้

กิจกรรมหลังอ่าน

- สอนเขียนโครงแผนภาพแทนที่ข้อเขียน (graphic organizer) ต่อไปนี้บนกระดาน

Woodwork project



- กลุ่มตัวอย่างเติมข้อความลงในโครงแผนภาพแทนที่ข้อเขียน

- ผู้วิจัยสอนให้กลุ่มตัวอย่างแบ่งกลุ่มอ่านบทอ่านที่มีโครงสร้างข้อเขียนระดับยอดเป็นประเภทข้อเขียนเชิงลำดับแล้วสร้างโครงแผนภาพแทนที่ข้อเขียน

- ผู้วิจัยตรวจสอบความสามารถของกลุ่มตัวอย่างในการลำดับสิ่งที่เกิดขึ้นก่อนหลังในข้อเขียนที่อ่าน

ชั่วโมงที่ 9-10

- ผู้วิจัยสอนกลยุทธ์การอ่านอย่างเข้มข้นแบบที่ 2 และสอนกลยุทธ์การอ่านแบบปานกลาง

- ผู้วิจัยเลือกกลยุทธ์เหล่านี้มาสอนอย่างเข้มข้นแบบที่ 2 คือ ตั้งวัตถุประสงค์ในการอ่าน (GLOB1) คิดถึงสิ่งที่เคยรู้และนำมาช่วยทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่าน (GLOB2) สำรวจข้อเขียนก่อนอ่านเพื่อจะได้ทราบว่าเกี่ยวกับอะไร (GLOB3) พยายามเดาว่าเนื้อหาที่อ่านเกี่ยวกับอะไร (GLOB11) และตั้งคำถามที่อยากได้คำตอบจากข้อเขียน (SUP6) เนื่องจากพบจากการศึกษาเอกสารการพัฒนา

อภิปัญญาในการอ่านว่า เป็นกลยุทธ์ที่ช่วยกระตุ้นการนำความรู้เดิมของกลุ่มตัวอย่างมาช่วยทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน

- การสอนกลยุทธ์การอ่านอย่างเข้มข้นแบบที่ 2 หมายความว่าผู้วิจัยใช้กลยุทธ์เป้าหมายที่ต้องการฝึกอย่างเข้มข้นทุกครั้งที่มีการอ่านร่วมกันระหว่างผู้วิจัยและกลุ่มตัวอย่าง และกำกับตรวจสอบให้กลุ่มตัวอย่างใช้ทุกครั้งที่อ่าน กลยุทธ์ที่ฝึกเข้มข้นดังกล่าวนี้

- ส่วนกลยุทธ์ที่เหลือทั้งหมดสอนอย่างปานกลาง หมายความว่าผู้วิจัยสร้างแบบอย่างการใช้กลยุทธ์การอ่านนั้นๆ ในขณะอ่านและคิดดังเป็นครั้งคราว ขึ้นอยู่กับเนื้อหาที่อ่านขณะนั้น กลยุทธ์การอ่านที่ผู้วิจัยสอนอย่างปานกลางคือ กลยุทธ์การอ่านนอกเหนือจากกลยุทธ์ที่สอนอย่างเข้มข้นทั้งสองแบบ

- ตัวอย่างการสอนกลยุทธ์ทั้งอย่างเข้มข้นและปานกลางโดยใช้บทอ่านเรื่อง Meat: To Eat or Not to Eat

Meat: To Eat or Not to Eat

You may know someone who is a vegetarian, a person who does not eat meat. If you do, you know that when this person comes to your house, he or she will not eat meat. If you are having pancakes and sausage, the person will not want any sausage. Probably the person will not eat turkey stuffing made with meat, soups made with meat broth, or spaghetti sauce made with ground beef.

There are different types of vegetarians. On the one hand, there are those who will eat veal, beef, lamb, pork, or other meat products. On the other hand, most vegetarians do not eat any kind of meat, poultry, or fish; and some will not eat egg or milk products since these foods, too, come from animals.

A generation ago, there were about 2 ½ million vegetarians in the U.S. Today, there are about 7 million. In the future, the number will probably keep growing.

There are many reasons why people are becoming vegetarians. One is the high cost of meat. Some people cannot afford to buy meat, or they feel they would rather use a larger portion of their grocery money toward buying other foods. They feel that the protein from meat can be obtained just as easily from other less expensive foods such as beans, eggs, and cheese. Other people do not feel safe eating meat because of the chemicals added to keep it fresh and give it color. They feel that these chemicals are more harmful to their bodies than the meat is helpful. Chemicals to promote growth are also fed to the animals being raised for meat.

There are other reasons why people choose not to eat meat. With the increasing world population, thousands of people in poor nations are dying of starvation. Some feel that the vast amounts of grain fed to livestock could be used to help feed these starving people. The theory is that with fewer people in the world eating meat, more people in the world would be eating. Some people will not eat meat because they claim that it is cruel and unnecessary to kill any animal. Their consciences will not permit them to eat the flesh of a living creature that was killed to be eaten.

กิจกรรมก่อนอ่าน

- ให้กลุ่มตัวอย่างสำรวจบทอ่านเพื่อจะได้ทราบว่าเกี่ยวกับอะไร (GLOB3)

- ให้เดาว่าเนื้อหาในบทอ่านน่าจะมีอะไรบ้าง (GLOB11) และผู้วิจัยเขียนสิ่งที่กลุ่มตัวอย่างช่วยกันเดาไว้บนกระดาษ

กิจกรรมระหว่างอ่าน

- ผู้วิจัยคิดดังขณะอ่านเรื่อง Meat: To Eat or Not to Eat เป็นแบบอย่างการใช้กลยุทธ์การอ่านต่างๆ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

Teacher: จากชื่อเรื่อง Meat: To Eat or Not to Eat คิดว่าผู้เขียนควรให้ข้อมูลเกี่ยวกับ meat เพื่อผู้อ่านจะได้ตัดสินใจว่าจะกินหรือไม่กิน meat ดี (GLOB11) …ลองอ่านข้ามๆ เฉพาะประโยคแรกของทุกย่อหน้าดูว่าจะได้ข้อมูลอย่างที่คาดเดาไว้ไหม (GLOB5, GLOB12)

…ประโยคแรกในย่อหน้าแรก “You may know someone who is a vegetarian, a person who does not eat meat.” ประโยคนี้อธิบาย vegetarian ว่าคือ a person who does not eat meat (GLOB8) เราเรียกพวกไม่กินเนื้อสัตว์ว่าพวกมังสวิรัติ คำว่ามังสวิรัติในภาษาอังกฤษก็คือ vegetarian นี่เอง (GLOB2, SUP4, SUP7, SUP8)

…ประโยคแรกในย่อหน้าที่สอง “There are different types of vegetarians.” ประโยคนี้บอกว่า vegetarians มีหลายประเภท (SUP7, SUP8)

…ประโยคแรกในย่อหน้าที่สาม “A generation ago, there were about 2 ½ million vegetarians in the U.S.” ประโยคนี้กล่าวถึงจำนวน vegetarians ในอดีตซึ่งเป็นคนรุ่นก่อนหน้านี้ (SUP7, SUP8)

…ประโยคแรกในย่อหน้าที่สี่ “There are many reasons why people are becoming vegetarians.” ประโยคนี้กล่าวว่าคนเป็นมังสวิรัติด้วยเหตุผลหลายประการ (SUP7, SUP8)

…จากประโยคแรกของทุกย่อหน้า ทำให้รู้ว่า topic ของเรื่องนี้คือ vegetarians พวกเขาคือใคร vegetarians มีหลายประเภท คนรุ่นก่อนหน้านี้ในสหรัฐอเมริกาเป็น vegetarians 2.5 ล้านคน เป็น vegetarians ด้วยเหตุผลหลายประการ …ที่คาดเดาไว้แต่แรกว่าเป็นเรื่องการให้ข้อมูลเกี่ยวกับ meat เพื่อผู้อ่านจะได้ตัดสินใจว่าจะกินหรือไม่กิน meat ดีนั้น ผิดเสียแล้ว (GLOB12)

…ย้อนกลับมากอ่านย่อหน้าที่หนึ่งใหม่ ประโยคแรกอ่านไปแล้วและรู้แล้วว่า vegetarians ก็คือมังสวิรัตินั่นเอง …ไม่อ่านต่อแล้ว เราก็พอรู้จักพวกมังสวิรัติ รู้ว่าพวกเขากินอะไรและไม่กินอะไร ข้ามไปเลยก็ได้ ไปอ่านย่อหน้าที่หนึ่งเลย (GLOB2, GLOB6)

…จากประโยคแรกในย่อหน้าที่สอง เดาได้เลยว่าเนื้อหาต่อไปจะกล่าวถึง vegetarians ประเภทต่างๆ (GLOB11) แล้วมีกี่ประเภทล่ะ อะไรบ้าง ต่างกันอย่างไร (GLOB1, SUP6) … ประเภทที่สองในย่อหน้าที่สองบอกว่า “On the one hand, there are those who will eat veal, beef, lamb, pork, or other meat products.” …on the one hand เป็นสัญญาณแสดงความต่าง เมื่อเห็นกลุ่มคำนี้บอกได้เลยว่าจะต้องพบอีกกลุ่มคำหนึ่งคือ on the other hand…จริงๆ ด้วย มีอยู่ในประโยคถัดไปเลย เขียนวงล้อมรอบกลุ่มคำสัญญาณแสดงความต่างสองกลุ่มนี้ไว้ก่อนดีกว่า (SUP2)… ย้อนกลับมาที่ประโยคที่สองใหม่ ประโยคนี้บอกประเภทแรกของ vegetarians คือพวกที่ยังกินเนื้อลูกวัว เนื้อวัว เนื้อแกะ เนื้อหมูหรือเนื้ออื่นอยู่…ประโยคที่สามในย่อหน้านี้กล่าวว่า “On the other hand, most vegetarians do not eat any kind of meat, poultry, or fish; and some will not eat egg or milk products since these foods, too, come from animals.” จากประโยคนี้จับความได้ว่า vegetarians ประเภทที่สองคือ พวกไม่กินเนื้อ สัตว์ปีก หรือปลาประเภทใดๆ ทั้งสิ้น …จากเครื่องหมาย semi-colon และคำเชื่อม and ทำให้ทราบว่ามี vegetarians อีกประเภทหนึ่งคือ พวกไม่กินไข่หรือผลิตภัณฑ์นม เพราะอาหารพวกนี้มาจากสัตว์ (SUP7, SUP8) …ทีนี้รู้แล้วล่ะว่า vegetarians มีกี่ประเภท อะไรบ้างและต่างกันอย่างไร (GLOB12)

…ประโยคแรกในย่อหน้าที่สามกล่าวถึงจำนวน vegetarians ในสหรัฐอเมริกาในช่วงอายุคนรุ่นที่แล้ว ทายได้เลยว่าต่อไปจะกล่าวถึงจำนวน vegetarians ในปัจจุบันและอนาคต (GLOB11) …จริงๆ ด้วย สองประโยคต่อไปกล่าวว่า “Today, there are about 7 million. In the future, the member will probably growing.” นั่นก็คือปัจจุบันมี vegetarians ประมาณ 7 ล้านคน ในอนาคตว่าจะมีจำนวนเพิ่มขึ้น (GLOB12, SUP7, SUP8)

…ประโยคแรกในย่อหน้าสุดท้ายกล่าวว่า เหตุผลที่เป็น vegetarians มีหลายประการ ย่อหน้านี้ต้องให้รายละเอียดเกี่ยวกับเหตุผลต่างๆ แน่ๆ เลย (GLOB11)…ดูซิว่ามีกี่เหตุผล อะไรบ้าง (GLOB1, SUP6) …ก่อนอื่นอ่านผ่านๆ เพื่อหาสัญญาณบอกลำดับของเหตุผลต่างๆ เช่น first, second, …(GLOB11, PROB3)…ลองดูแล้วพบแต่ “One” ในประโยคที่สอง และ “There are other reasons” ในประโยคที่แปด ที่พอจะใช้เป็นแนวทางในการระบุเหตุผลได้ (GLOB12)

…ย้อนกลับมาอ่านย่อหน้าสุดท้ายใหม่ คราวนี้ต้องอ่านให้ละเอียดและช้าลงหน่อยจะได้จับใจความได้ (GLOB6, PROB1, PROB3) ประโยคที่ 2-3 กล่าวว่า “One is the high cost of meat. Some people cannot afford to buy meat, or they feel they would rather use a large portion of their

grocery money toward buying other foods.” ประเด็นสำคัญในสองประโยคนี้คือ “high cost of meat” และ “Some people cannot afford to buy meat…” ขีดเส้นใต้ข้อความนี้ไว้ก่อนดีกว่า (SUP2) สรุปก็คือ “เนื้อแพงบางคนไม่มีเงินพอที่จะซื้อ” (SUP4, SUP7, SUP8) นี่น่าจะเป็นเหตุผลข้อที่หนึ่งของการเป็น vegetarians ข้อความที่เหลือในประโยคนี้ก็คือ “แทนที่จะซื้อเนื้อบางคนก็พอใจที่จะซื้ออาหารประเภทอื่นมากกว่า” (SUP4)…ประโยคที่สี่กล่าวว่า “They feel that protein from meat can be obtained just as easily from other less expensive foods such as beans, eggs, and cheese.” สรุปได้ว่าแม้ว่า meat จะให้โปรตีน แต่อาหารอื่นๆ ที่แพงน้อยกว่าก็ให้โปรตีนได้เช่นกัน (SUP4) ประโยคนี้ก็คือว่าเป็นประโยคสนับสนุนประเด็นที่ว่าเนื้อราคาแพงทำให้คนต้องชั่งใจในการซื้อ (SUP4)

…ประโยคที่ห้าในย่อหน้าสุดท้ายกล่าวว่า “Other people do not feel safe eating meat because of chemicals added to keep it fresh and give it color.” ประโยคนี้เป็นเหตุผลที่สองของการเป็น vegetarian อย่างแน่นอน ขีดเส้นใต้ไว้ก่อน (SUP2) จับความได้ว่าบางคนรู้สึกไม่ปลอดภัยในการกินเนื้อ เพราะมีการใส่สารเคมีเพื่อให้สดและมีสีสัน (SUP4) …ประโยคที่ 6 และ 7 ที่อยู่ถัดไปคือ “They feel that these chemicals are more harmful to their bodies than the meat is helpful. Chemicals to promote growth are also fed to the animals being raised for meat.” ให้ข้อมูลขยายความประเด็นที่ว่า คนไม่กินเนื้อเพราะสารเคมี พวกเขาเห็นว่าสารเคมีเป็นอันตรายต่อร่างกายมากยิ่งกว่าการให้คุณของเนื้อ นอกจากนี้ยังมีการใส่สารเคมีในอาหารสัตว์เพื่อเร่งการเจริญเติบโตอีกด้วย (SUP5, SUP7, SUP8)

…จากประโยคที่ 8 ในย่อหน้านี้ที่ขึ้นต้นด้วย “There are other reasons…” แสดงว่าต่อไปจะมีข้อมูลที่เป็นเหตุผลของการเป็น vegetarians มากกว่าหนึ่งเหตุผล (GLOB11) จะต้องอ่านต่อไปเพื่อจะดูว่ามีอีกกี่เหตุผล อะไรบ้าง (GLOB1, SUP6)

…จากข้อความที่อ่านมาตั้งแต่ต้นย่อหน้าจนถึงขณะนี้ มองเห็นสัญญาณที่ผู้เขียนบทอ่านใช้เมื่อกล่าวถึง แต่ละเหตุผลของการเป็น vegetarians เหตุผลแรก Some people…เหตุผลที่สอง Other people… ก็เลยคิดว่าจะใช้สัญญาณลักษณะนี้มองหาเหตุผลที่เหลือ…ขออ่านข้ามๆ ก่อนเพื่อหาสัญญาณที่คล้ายๆ กับที่กล่าวมาแล้วในส่วนที่เหลือของบทอ่าน …พบแล้ว ในประโยคที่ 10 มี “Some feel that…” และประโยคที่ 12 มี “Some people will not eat meat…” (GLOB5, PROB3) ถ้าเป็นไปอย่าง

ที่คาดคิด ประโยคที่ 9 ถึง 11 จะต้องสัมพันธ์กัน และประโยคที่ 12 ถึง 13 ก็จะต้องสัมพันธ์กัน ในแง่ที่ประโยคหนึ่งเป็นประเด็นหลักและประโยคที่เหลือขยายความเพิ่มเติม

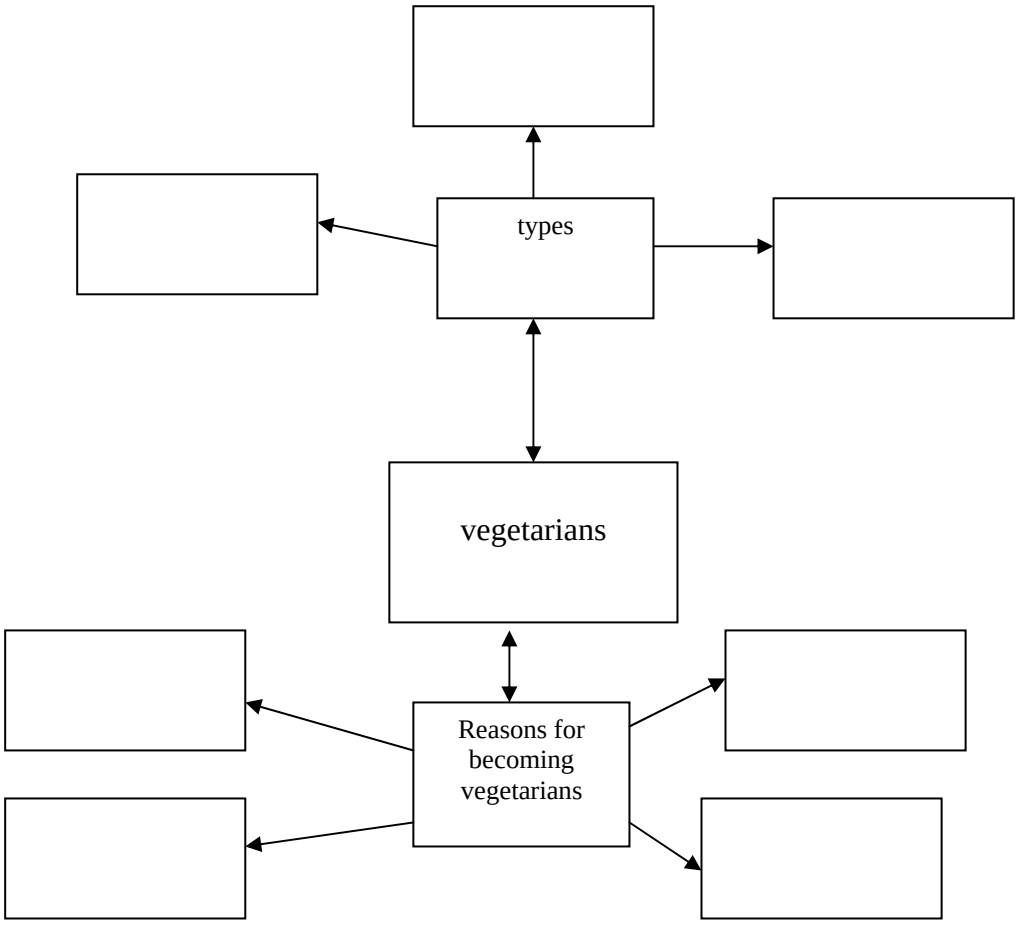
…อ่านประโยคที่ 9 ถึง 11 ก่อน ต้องอ่านให้ละเอียดและช้าลงจะได้จับความให้เข้าใจได้ (GLOB6, PROB1, PROB3) “With the increasing world population, thousands of people in poor nations are dying of starvation. Some feel that the vast amounts of grain fed to livestock could be used to help feed these starving people. The theory is that with fewer people in the world eating meat, more people in the world would be eating. …ใน 3 ประโยคนี้ ไม่มีประโยคใดที่ระบุเหตุผลของการเป็น vegetarians ตรงๆ ที่จะขีดเส้นใต้ได้เหมือนอย่างที่เคยทำมา…จะต้องอ่านกลับไปกลับมาเพื่อจับความและสรุปเป็นเหตุผลให้ได้…พออ่านซ้ำ ช้าๆ แล้วพอจับความได้ว่า “คนจำนวนมากในประเทศยากจนอดตาย ธัญพืชมากมายที่นำมาเลี้ยงสัตว์ให้เนื้อ น่าจะเอามาให้คนเหล่านี้กิน ถ้าจำนวนคนกินเนื้อลดลง จำนวนคนที่มีอาหารกินก็จะมากขึ้น” (SUP4, SUP8) …จากนี้ก็พอจะระบุเหตุผลข้อที่ 3 ของการเป็น vegetarians ได้ว่า “เพราะต้องการลด demand หรืออุปสงค์ด้านเนื้อสัตว์ซึ่งยังผลให้จำนวนสัตว์ให้เนื้อที่เลี้ยงลดลง จนสามารถนำธัญพืชที่เคยให้สัตว์กินไปให้คนที่อดหยากกินได้” (SUP4, PROB1, PROB3, PROB5)

…ต่อไปอ่านประโยคที่ 12 ซึ่งได้เคยคาดเดาไว้ก่อนแล้วจากกลุ่มคำที่เป็นสัญญาณ “Some people will not eat meat…” ว่าเป็นเหตุผลที่สี่ของการเป็น vegetarians (GLOB11) พออ่านข้อความที่เหลือในประโยคว่า “..because they claim that it is cruel and unnecessary to kill any animal..” ก็บอกได้เลยว่าสิ่งที่คาดเดาไว้ถูกต้องแล้ว (GLOB12) เหตุผลข้อที่สี่ก็คือ “การฆ่าสัตว์เป็นสิ่งโหดร้ายและไม่จำเป็นต้องทำ” (SUP4, SUP8) ส่วนประโยคที่ 13 ซึ่งกล่าวว่า “Their consciences will not permit them to eat the flesh of a living creature that was killed to be eaten.” เป็นประโยคขยายความต่อจากประโยคที่ 12 สรุปความได้ว่า “มโนธรรมทำให้พวกเขากินเนื้อของสัตว์ที่ถูกฆ่าเพื่อเป็นอาหารไม่ลง” (SUP4, SUP8) …ถ้าจะสรุปรวมเหตุผลที่สี่อีกทีก็คงจะได้ความว่า “บางคนไม่กินเนื้อเพราะกินไม่ลง เนื่องจากเนื้อได้มาจากการฆ่าสัตว์เป็นๆ ซึ่งเป็นสิ่งที่โหดร้ายและไม่จำเป็นต้องทำเลย” (SUP4, SUP8) …ตกลงที่คาดเดาไว้ตั้งแต่เริ่มต้นย่อหน้าที่สี่ว่า จะมีการกล่าวถึงเหตุผล ก็เป็นจริงอย่างที่คาดเดา (GLOB12) และที่ตั้งคำถามไว้ว่ามีกี่เหตุผล อะไรบ้าง ก็ได้คำตอบแล้วว่ามีสี่เหตุผล รายละเอียดของแต่ละเหตุผลก็ได้กล่าวมาแล้ว

กิจกรรมหลังอ่าน

- ผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างตรวจสอบสิ่งที่คาดเดาไว้ในกิจกรรมก่อนอ่านแต่ละรายการว่าถูกต้องหรือไม่

- ผู้วิจัยให้แบ่งกลุ่มๆ ละ 4 คนและแจกโครงแผนภาพแทนที่ข้อเขียนต่อไปนี้ ให้แต่ละกลุ่มอ่านบทอ่านซ้ำ แล้วช่วยกันเขียนข้อความลงในแผนภาพให้สมบูรณ์



- ผู้วิจัยเขียนโครงแผนภาพบทกระดานให้กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดช่วยกันออกมาเติมข้อความในแผนภาพให้สมบูรณ์ และเมื่อตรวจสอบความถูกต้องแล้ว ก็ให้นำแผนภาพที่ร่วมกันเติมข้อความในกลุ่มมาเทียบเคียง ตรวจสอบความถูกต้อง

ชั่วโมงที่ 11

- สอนบทอ่านเรื่อง The First Wonder of the World ซึ่งมีโครงสร้างข้อเขียนระดับยอดแบบบรรยาย สอนโดยใช้กิจกรรมการอ่านแบบ KWL และการคิดดังของครูและผู้เรียน สอนกลยุทธ์การอ่านที่วางแผนสอนอย่างเข้มข้นทุกกลยุทธ์ และสอนกลยุทธ์ที่วางแผนสอนเพียงปานกลางคือ อ่านเร็วๆ ผ่านๆ ก่อนโดยสังเกตความยาวและโครงสร้างข้อเขียน (GLOB5) กล่าวถึงสิ่งที่อ่านด้วยคำพูดของตนเองเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น (SUP4) คิดว่าเนื้อหาของข้อเขียนตรงกับวัตถุประสงค์ในการอ่านที่ตั้งไว้หรือไม่ (GLOB4) ตรวจสอบความเข้าใจของตนเองเมื่อพบข้อมูลที่ขัดแย้ง (GLOB13) ขณะอ่านแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย (SUP7) ขณะอ่านคิดถึงเนื้อหาเป็นภาษาอังกฤษและเป็นภาษาไทย (SUP8) อ่านช้าๆ แต่ถี่ถ้วนเพื่อให้แน่ใจว่าเข้าใจสิ่งที่อ่าน (PROB1) พยายามสร้างภาพข้อมูลเพื่อช่วยให้จำสิ่งที่อ่าน (PROB6)

ชั่วโมงที่ 12

- สอนบทอ่านเรื่อง Dead hearts can beat again ซึ่งมีโครงสร้างข้อเขียนระดับยอดแบบปัญหาและทางแก้ สอนการอ่านโดยใช้โครงแผนภาพแทนที่ข้อเขียนประเภทดังกล่าวและการคิดดังทั้งของผู้สอนและผู้เรียน สอนกลยุทธ์การอ่านที่วางแผนสอนอย่างเข้มข้นทุกกลยุทธ์ และสอนกลยุทธ์ที่วางแผนสอนเพียงปานกลางคือ อ่านเร็วๆ ผ่านๆ ก่อนโดยสังเกตความยาวและโครงสร้างข้อเขียน (GLOB5) ตรวจดูว่าการคาดเดาเกี่ยวกับเนื้อหาถูกหรือผิด (GLOB12) กล่าวถึงสิ่งที่อ่านด้วยคำพูดของตนเองเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น (SUP4) ตัดสินใจว่าส่วนไหนจะอ่านให้ละเอียดส่วนไหนจะข้าม (GLOB6) ขีดเส้นใต้หรือเขียนวงล้อมรอบข้อมูลเพื่อช่วยให้จำได้ (SUP2) ใช้แหล่งข้อมูลเช่น พจนานุกรม ช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน (SUP3) ขณะอ่านแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย (SUP7) ขณะอ่านคิดถึงเนื้อหาเป็นภาษาอังกฤษและเป็นภาษาไทย (SUP8)

ชั่วโมงที่ 13

- สอนบทอ่านเรื่อง Afraid of snakes? If so, try an ophidiophobia (snake fear) clinic ซึ่งมีโครงสร้างข้อเขียนระดับยอดแบบเหตุผล สอนโดยใช้กิจกรรมการอ่านแบบ KWL และครูแสดงแบบคิดดังบางส่วนของบทอ่านให้ดู สอนกลยุทธ์การอ่านที่วางแผนสอนอย่างเข้มข้นทุกกลยุทธ์ และสอนกลยุทธ์ที่วางแผนสอนเพียงปานกลางคือ อ่านเร็วๆ ผ่านๆ ก่อนโดยสังเกตความยาวและ

โครงสร้างข้อเขียน (GLOB5) ตรวจดูว่าการคาดเดาเกี่ยวกับเนื้อหาถูกหรือผิด (GLOB12) ขณะอ่านพยายามเดาความหมายของคำหรือวลีที่ไม่รู้จัก (PROB8) ขณะอ่านแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย (SUP7) ขณะอ่านคิดถึงเนื้อหาเป็นภาษาอังกฤษและเป็นภาษาไทย (SUP8) อ่านช้าๆ แต่ถี่ถ้วนเพื่อให้แน่ใจว่าเข้าใจสิ่งที่อ่าน (PROB1) พยายามตั้งสติเมื่อเสียสมาธิ (PROB2) ปรับอัตราเร็วในการอ่านตามสิ่งที่อ่าน (PROB3) เมื่อเนื้อหายากขึ้นใส่ใจกับสิ่งที่อ่านมากขึ้น (PROB4) หยุดอ่านเป็นครั้งคราวและคิดเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังอ่าน (PROB5)

ชั่วโมงที่ 14

- สอนบทอ่านเรื่อง If it sounds too good to be true…ซึ่งมีโครงสร้างข้อเขียนระดับยอดแบบเปรียบเทียบ สอนการอ่านโดยใช้โครงแผนภาพแทนที่ข้อเขียนประเภทดังกล่าวและการคิดดังทั้งของผู้สอนและผู้เรียน สอนกลยุทธ์การอ่านที่วางแผนสอนอย่างเข้มข้นทุกกลยุทธ์ และสอนกลยุทธ์ที่วางแผนสอนเพียงปานกลางคือ อ่านเร็วๆ ผ่านๆ ก่อนโดยสังเกตความยาวและโครงสร้างข้อเขียน (GLOB5) ใช้ตาราง แผนภูมิ/ กราฟและภาพประกอบเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น (GLOB7) คิดว่าเนื้อหาของข้อเขียนตรงกับวัตถุประสงค์ในการอ่านที่ตั้งไว้หรือไม่ (GLOB4) ตัดสินใจว่าส่วนไหนจะอ่านให้ละเอียดส่วนไหนจะข้าม (GLOB6) วิเคราะห์อย่างมีวิจารณญาณและประเมินข้อมูลที่นำเสนอในข้อเขียน(GLOB10) ตรวจสอบความเข้าใจของตนเองเมื่อพบข้อมูลที่ขัดแย้ง (GLOB13) จดโน้ตขณะอ่านเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน (SUP1) ขีดเส้นใต้หรือเขียนวงล้อมรอบข้อมูลเพื่อช่วยให้จำได้ (SUP2) ใช้แหล่งข้อมูลเช่น พจนานุกรม ช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน (SUP3) ขณะอ่านแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย (SUP7) ขณะอ่านคิดถึงเนื้อหาเป็นภาษาอังกฤษและเป็นภาษาไทย (SUP8) อ่านช้าๆ แต่ถี่ถ้วนเพื่อให้แน่ใจว่าเข้าใจสิ่งที่อ่าน (PROB1) พยายามตั้งสติเมื่อเสียสมาธิ (PROB2)

ชั่วโมงที่ 15-16

- สอนบทอ่านเรื่อง Americans urged to recycle phones ซึ่งมีโครงสร้างข้อเขียนระดับยอดแบบเหตุผล สอนการอ่านโดยใช้กิจกรรมการเล่าซ้ำเรื่องที่อ่าน การผลัดกันคิดดัง สอนกลยุทธ์การอ่านที่วางแผนสอนอย่างเข้มข้นทุกกลยุทธ์ และสอนกลยุทธ์การอ่านที่วางแผนสอนเพียงปานกลางคือ ใช้ตาราง แผนภูมิ/ กราฟและภาพประกอบเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น (GLOB7) กล่าวถึงสิ่งที่อ่านด้วยคำพูดของตนเองเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น (SUP4) ขณะอ่านพยายามเดาความหมายของคำหรือวลีที่ไม่รู้จัก (PROB8) คิดว่าเนื้อหาของข้อเขียนตรงกับวัตถุประสงค์ในการอ่านที่ตั้งไว้

หรือไม่ (GLOB4) ตัดสินใจว่าส่วนไหนจะอ่านให้ละเอียดส่วนไหนจะข้าม (GLOB6) ใช้ตัวช่วยด้านการพิมพ์เช่น ตัวพิมพ์เส้นหนาหนักและตัวพิมพ์เอนชี้บ่งข้อมูลสำคัญ (GLOB9) ขณะอ่านแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย (SUP7) ขณะอ่านคิดถึงเนื้อหาเป็นภาษาอังกฤษและเป็นภาษาไทย (SUP8) อ่านช้าๆ แต่ถี่ถ้วนเพื่อให้แน่ใจว่าเข้าใจสิ่งที่อ่าน (PROB1) หยุดอ่านเป็นครั้งคราวและคิดเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังอ่าน (PROB5) เมื่อเนื้อหายากขึ้นอ่านซ้ำเพื่อให้เข้าใจดีขึ้น (PROB7)

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยใช้เครื่องมือประเมินต่างๆ ดังกล่าวมาแล้ว เก็บรวบรวมข้อมูลในชั่วโมงที่ 17 – 20 โดยให้กลุ่มตัวอย่างกระทำดังนี้

- เขียนบันทึกการเรียนรู้

- ตอบแบบสอบถามความคิดเห็นของนักศึกษาที่มีต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ

- ทำแบบทดสอบ The Nelson Reading Skills Test: Level C การดำเนินการทดสอบเป็นไปเช่นเดียวกันกับการดำเนินการทดสอบครั้งแรกก่อนการเรียนการสอน

- ตอบแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านหลังการสอน

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำข้อมูลที่รวบรวมได้มาวิเคราะห์ดังนี้

- นำข้อมูลที่ได้จากการตอบแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านก่อนและหลังการเรียนการสอนมาวิเคราะห์เพื่อเปรียบเทียบจำนวนและร้อยละของผู้ตอบที่ไม่เคยใช้กลยุทธ์เลย ใช้นานๆ ครั้ง ใช้บางครั้ง ใช้บ่อยและใช้ทุกครั้งก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 40 คน จำแนกเป็นกลุ่มสูง 13 คนและกลุ่มต่ำ 27 คน และนำเสนอข้อมูลเป็นตารางและแผนภูมิเส้น

- นำคะแนนของกลุ่มตัวอย่างที่ได้จากการทดสอบด้วยแบบทดสอบ The Nelson Reading Skills Test: Level C มาหาค่าเฉลี่ยและเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านโดยใช้ t-test

- ข้อมูลที่ได้จากการเขียนบันทึกการเรียนรู้ตามข้อคำถามหรือข้อความที่กำหนดให้ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด มาวิเคราะห์และนำเสนอโดยการบรรยาย

- นำข้อมูลที่ได้จากการตอบแบบสอบถามความคิดเห็นของนักศึกษาที่มีต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ มาวิเคราะห์โดยหาค่าเฉลี่ยและนำค่าเฉลี่ยมาเทียบกับเกณฑ์ระดับความเห็นด้วย

บทที่ 4

ผลการวิจัยและการอภิปรายผล

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยเรื่องการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศของนักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยกรุงเทพประกอบด้วยผลการวิเคราะห์ข้อมูลต่างๆ คือ ผลการวิเคราะห์คำตอบจากแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่าน ผลการวิเคราะห์ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ผลการวิเคราะห์บันทึกการเรียนรู้ของกลุ่มตัวอย่าง และผลการวิเคราะห์คำตอบจากแบบสอบถามความคิดเห็นของนักศึกษาที่มีต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ ดังรายละเอียดคือ

ผลการวิเคราะห์คำตอบจากแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่าน

ในการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่าน ผู้วิจัยนำกลยุทธ์ต่างๆ ทั้ง 29 กลยุทธ์จากแบบสอบถามมาจัดเรียงใหม่ตามกลุ่มกลยุทธ์ (ภาคผนวก จ) และวิเคราะห์คำตอบเพื่อหาจำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดและที่จำแนกตามความสามารถทางการอ่านกับการใช้กลยุทธ์การอ่านทั้งที่ “ไม่เคยใช้กลยุทธ์เลย” “ใช้นานๆ ครั้ง” “ใช้บางครั้ง” “ใช้บ่อย” และ “ใช้ทุกครั้ง” ก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านในตารางที่ 1 ดังนี้

ตารางที่ 1 แสดงจำนวนและค่าร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้แต่ละกลยุทธ์การอ่านในความถี่ต่างๆ ก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน

กลยุทธ์	กลุ่มตัวอย่าง	ก่อนพัฒนา										ข้อที่	หลังพัฒนา								
		ทุกครั้ง		บ่อย		บางครั้ง		นานๆ ครั้ง		ไม่ใช้เลย			ทุกครั้ง		บ่อย		บางครั้ง		นานๆ ครั้ง		ไม่ใช้เลย	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
GLO B1	รวม	1	2.5	2	5.0	15	37.5	15	37.5	7	17.5	1	3	7.5	9	22.5	20	50.0	8	20.0	-	-
	สูง	-	-	1	7.7	6	46.2	5	38.5	1	7.7		-	-	5	38.5	6	46.2	2	15.4	-	-
	ต่ำ	1	3.7	1	3.7	9	33.3	10	37.0	6	22.2		3	11.1	4	14.8	14	51.9	6	22.2	-	-
GLO B2	รวม	3	7.5	9	22.5	19	47.5	6	15.0	3	7.5	2	12	30.0	13	32.5	13	32.5	2	5.0	-	-
	สูง	1	7.7	5	38.5	5	38.5	2	15.4	-	-		7	53.8	2	15.4	3	23.1	1	7.7	-	-
	ต่ำ	2	7.4	4	14.8	14	51.9	4	14.8	3	11.1		5	18.5	11	40.7	10	37.0	1	3.7	-	-
GLO B3	รวม	2	5.0	8	20.0	17	42.5	9	22.5	4	10.0	3	6	15.0	17	42.5	12	30.0	3	7.5	2	5.0
	สูง	1	7.7	3	23.1	7	53.8	2	15.4	-	-		1	7.7	4	30.8	6	46.2	2	15.4	-	-
	ต่ำ	1	3.7	5	18.5	10	37.0	7	25.9	4	14.8		5	18.5	13	48.1	6	22.2	1	3.7	2	7.4
GLO B4	รวม	1	2.5	1	2.5	12	30.0	16	40.0	10	25.0	4	2	5.0	6	15.0	21	52.5	11	27.5	-	-
	สูง	1	7.7	1	7.7	3	23.1	6	46.2	2	15.4		-	-	2	15.4	6	46.2	5	38.5	-	-
	ต่ำ	-	-	-	-	9	33.3	10	37.0	8	29.6		2	7.4	4	14.8	15	55.6	6	22.2	-	-

ตารางที่ 1 (ต่อ)

กลยุทธ์	กลุ่มตัวอย่าง	ก่อนพัฒนา											หลังพัฒนา									
		ทุกครั้ง		บ่อย		บางครั้ง		นานๆ ครั้ง		ไม่ใช้เลย		ข้อที่	ทุกครั้ง		บ่อย		บางครั้ง		นานๆ ครั้ง		ไม่ใช้เลย	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
GLO B5	รวม	1	2.5	2	5.0	2	5.0	11	27.5	24	60.0	5	2	5.0	4	10.0	18	45.0	8	20.0	8	20.0
	สูง	1	7.7	1	7.7	-	-	4	30.8	7	53.8		-	-	1	7.7	7	53.8	2	15.4	3	23.1
	ต่ำ	-	-	1	3.7	2	7.4	7	25.9	17	63.0		2	7.4	3	11.1	11	40.7	6	22.2	5	18.5
GLO B6	รวม	1	2.5	5	12.5	12	30.0	18	45.0	4	10.0	6	6	15.0	15	37.5	15	37.5	4	10.0	-	-
	สูง	1	7.7	1	7.7	5	38.5	5	38.5	1	7.7		2	15.4	5	38.5	5	38.5	1	7.7	-	-
	ต่ำ	-	-	4	14.8	7	25.9	13	48.1	3	11.1		4	14.8	10	37.0	10	37.0	3	11.1	-	-
GLO B7	รวม	1	2.5	4	10.0	9	22.5	21	52.5	5	12.5	7	1	2.5	9	22.5	16	40.0	13	32.5	1	2.5
	สูง	1	7.7	-	-	4	30.8	7	53.8	1	7.7		-	-	1	7.7	7	53.8	5	38.5	-	-
	ต่ำ	-	-	4	14.8	5	18.5	14	51.9	4	14.8		1	3.7	8	29.6	9	33.3	8	29.6	1	3.7
GLO B8	รวม	1	2.5	9	22.5	8	20.0	11	27.5	11	27.5	8	2	5.0	18	45.0	15	37.5	4	10.0	1	2.5
	สูง	-	-	6	46.2	2	15.4	2	15.4	3	23.1		-	-	6	46.2	5	38.5	2	15.4	-	-
	ต่ำ	1	3.7	3	11.1	6	22.2	9	33.3	8	29.6		2	7.4	12	44.4	10	37.0	2	7.4	1	3.7

ตารางที่ 1 (ต่อ)

กลยุทธ์	กลุ่มตัวอย่าง	ก่อนพัฒนา											หลังพัฒนา									
		ทุกครั้ง		บ่อย		บางครั้ง		นานๆ ครั้ง		ไม่ใช้เลย		ข้อที่	ทุกครั้ง		บ่อย		บางครั้ง		นานๆ ครั้ง		ไม่ใช้เลย	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
GLO B9	รวม	1	2.5	8	20.0	20	50.0	8	20.0	3	7.5	9	5	12.5	14	35.0	14	35.0	4	10.0	3	7.5
	สูง	1	7.7	2	15.4	8	61.5	1	7.7	1	7.7		1	7.7	4	30.8	6	46.2	1	7.7	1	7.7
	ต่ำ	-	-	6	22.2	12	44.4	7	25.9	2	7.4		4	14.8	10	37.0	8	29.6	3	11.1	2	7.4
GLO B10	รวม	1	2.5	1	2.5	19	47.5	12	30.0	7	17.5	10	1	2.5	9	22.5	20	50.0	9	22.5	1	2.5
	สูง	1	7.7	-	-	5	38.5	5	38.5	2	15.4		-	-	2	15.4	6	46.2	5	38.5	-	-
	ต่ำ	-	-	1	3.7	14	51.9	7	25.9	5	18.5		1	3.7	7	25.9	14	51.9	4	14.8	1	3.7
GLO B11	รวม	4	10.0	9	22.5	17	42.5	8	20.0	2	5.0	11	7	17.5	16	40.0	14	35.0	3	7.5	-	-
	สูง	2	15.4	4	30.8	5	38.5	2	15.4	-	-		2	15.4	4	30.8	6	46.2	1	7.7	-	-
	ต่ำ	2	7.4	5	18.5	12	44.4	6	22.2	2	7.4		5	18.5	12	44.4	8	29.6	2	7.4	-	-
GLO B12	รวม	3	7.5	1	2.5	18	45.0	16	40.0	2	5.0	12	1	2.5	13	32.5	15	37.5	10	25.0	1	2.5
	สูง	1	7.7	-	-	7	53.8	5	38.5	-	-		-	-	4	30.8	2	15.4	6	46.2	1	7.7
	ต่ำ	2	7.4	1	3.7	11	40.7	11	40.7	2	7.4		1	3.7	9	33.3	13	48.1	4	14.8	-	-

ตารางที่ 1 (ต่อ)

กลยุทธ์	กลุ่มตัวอย่าง	ก่อนพัฒนา											หลังพัฒนา									
		ทุกครั้ง		บ่อย		บางครั้ง		นานๆ ครั้ง		ไม่ใช้เลย		ข้อที่	ทุกครั้ง		บ่อย		บางครั้ง		นานๆ ครั้ง		ไม่ใช้เลย	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
GLO B13	รวม	1	2.5	6	15.0	20	50.0	11	27.5	2	5.0	18	3	7.5	16	40.0	15	37.5	3	7.5	3	7.5
	สูง	1	7.7	3	23.1	4	30.8	4	30.8	1	7.7		2	15.4	3	23.1	6	46.2	1	7.7	1	7.7
	ต่ำ	-	-	3	11.1	16	59.3	7	25.9	1	3.7		1	3.7	13	48.1	9	33.3	2	7.4	2	7.4
SUP1	รวม	1	2.5	2	5.0	11	27.5	13	32.5	13	32.5	13	3	7.5	11	27.5	17	42.5	3	7.5	6	15.0
	สูง	1	7.7	2	15.4	2	15.4	3	23.1	5	38.5		1	7.7	3	23.1	7	53.8	-	-	2	15.4
	ต่ำ	-	-	-	-	9	33.3	10	37.0	8	29.6		2	7.4	8	29.6	10	37.0	3	11.1	4	14.8
SUP2	รวม	5	12.5	11	27.5	14	35.0	6	15.0	4	10.0	14	15	37.5	16	40.0	6	15.0	3	7.5	-	-
	สูง	1	7.7	4	30.8	6	46.2	2	15.4	-	-		5	38.5	4	30.8	3	23.1	1	7.7	-	-
	ต่ำ	4	14.8	7	25.9	8	29.6	4	14.8	4	14.8		10	37.0	12	44.4	3	11.1	2	7.4	-	-
SUP3	รวม	16	40.0	11	27.5	10	25.0	2	5.0	1	2.5	15	21	52.5	12	30.0	7	17.5	-	-	-	-
	สูง	9	69.2	2	15.4	2	15.4	-	-	-	-		5	38.5	5	38.5	3	23.1	-	-	-	-
	ต่ำ	7	25.9	9	33.3	8	29.6	2	7.4	1	3.7		16	59.3	7	25.9	4	14.8	-	-	-	-
SUP4	รวม	1	2.5	7	17.5	14	35.0	13	32.5	5	12.5	16	7	17.5	16	40.0	7	17.5	7	17.5	3	7.5
	สูง	-	-	3	23.1	4	30.8	5	38.5	1	7.7		1	7.7	7	53.8	1	7.7	2	15.4	2	15.4
	ต่ำ	1	3.7	4	14.8	10	37.0	8	29.6	4	14.8		6	22.2	9	33.3	6	22.2	5	18.5	1	3.7

ตารางที่ 1 (ต่อ)

กลยุทธ์	กลุ่มตัวอย่าง	ก่อนพัฒนา										ข้อที่	หลังพัฒนา									
		ทุกครั้ง		บ่อย		บางครั้ง		นานๆ ครั้ง		ไม่ใช้เลย			ทุกครั้ง		บ่อย		บางครั้ง		นานๆ ครั้ง		ไม่ใช้เลย	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SUP5	รวม	2	5.0	3	7.5	21	52.5	10	25.0	4	10.0	17	5	12.5	10	25.0	20	50.0	5	12.5	-	-
	สูง	2	15.4	-	-	6	46.2	3	23.1	2	15.4		3	23.1	1	7.7	8	61.5	1	7.7	-	-
	ต่ำ	-	-	3	11.1	15	55.6	7	25.9	2	7.4		2	7.4	9	33.3	12	44.4	4	14.8	-	-
SUP6	รวม	-	-	8	20.0	10	25.0	20	50.0	2	5.0	19	2	5.0	10	25.0	17	42.5	11	27.5	-	-
	สูง	-	-	2	15.4	4	30.8	6	46.2	1	7.7		1	7.7	2	15.4	5	38.5	5	38.5	-	-
	ต่ำ	-	-	6	22.2	6	22.2	14	51.9	1	3.7		1	3.7	8	29.6	12	44.4	6	22.2	-	-
SUP7	รวม	8	20.0	18	45.0	10	25.0	2	5.0	2	5.0	20	23	57.5	11	27.5	3	7.5	3	7.5	-	-
	สูง	3	23.1	6	46.2	3	23.1	1	7.7	-	-		9	69.2	2	15.4	1	7.7	1	7.7	-	-
	ต่ำ	5	18.5	12	44.4	7	25.9	1	3.7	2	7.4		14	51.9	9	33.3	2	7.4	2	7.4	-	-
SUP8	รวม	2	5.0	9	22.5	14	35.0	12	30.0	3	7.5	21	6	15.0	17	42.5	12	30.0	4	10.0	1	2.5
	สูง	1	7.7	2	15.4	6	46.2	4	30.8	-	-		2	15.4	6	46.2	3	23.1	1	7.7	1	7.7
	ต่ำ	1	3.7	7	25.9	8	29.6	8	29.6	3	11.1		4	14.8	11	40.7	9	33.3	3	11.1	-	-
PRO B1	รวม	2	5.0	14	35.0	16	40.0	7	17.5	1	2.5	22	9	22.5	24	60.0	5	12.5	2	5.0	-	-
	สูง	2	15.4	4	30.8	6	46.2	1	7.7	-	-		3	23.1	8	61.5	1	7.7	1	7.7	-	-
	ต่ำ	-	-	10	37.0	10	37.0	6	22.2	1	3.7		6	22.2	16	59.3	4	14.8	1	3.7	-	-

ตารางที่ 1 (ต่อ)

กลยุทธ์	กลุ่มตัวอย่าง	ก่อนพัฒนา											หลังพัฒนา								
		ทุกครั้ง		บ่อย		บางครั้ง		นานๆ ครั้ง		ไม่ใช้เลย		ข้อที่	ทุกครั้ง		บ่อย		บางครั้ง		นานๆ ครั้ง		ไม่ใช้เลย	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
PRO B2	รวม	4	10.0	13	32.5	11	27.5	7	17.5	5	12.5	23	11	27.5	19	47.5	9	22.5	1	2.5	-	-
	สูง	1	7.7	5	38.5	5	38.5	-	-	2	15.4		4	30.8	6	46.2	3	23.1	-	-	-	-
	ต่ำ	3	11.1	8	29.6	6	22.2	7	25.9	3	11.1		7	25.9	13	48.1	6	22.2	1	3.7	-	-
PRO B3	รวม	-	-	10	25.0	21	52.5	8	20.0	1	2.5	24	10	25.0	18	45.0	11	27.5	1	2.5	-	-
	สูง	-	-	5	38.5	6	46.2	2	15.4	-	-		2	15.4	5	38.5	5	38.5	1	7.7	-	-
	ต่ำ	-	-	5	18.5	15	55.6	6	22.2	1	3.7		8	29.6	13	48.1	6	22.2	-	-	-	-
PRO B4	รวม	4	10.0	13	32.5	16	40.0	5	12.5	2	5.0	25	9	22.5	16	40.0	13	32.5	2	5.0	-	-
	สูง	1	7.7	5	38.5	5	38.5	2	15.4	-	-		4	30.8	4	30.8	4	30.8	1	7.7	-	-
	ต่ำ	3	11.1	8	29.6	11	40.7	3	11.1	2	7.4		5	18.5	12	44.4	9	33.3	1	3.7	-	-
PRO B5	รวม	1	2.5	6	15.0	17	42.5	13	32.5	3	7.5	26	4	10.0	17	42.5	15	37.5	3	7.5	1	2.5
	สูง	1	7.7	3	23.1	3	23.1	4	30.8	2	15.4		-	-	3	23.1	9	69.2	1	7.7	-	-
	ต่ำ	-	-	3	11.1	14	51.9	9	33.3	1	3.7		4	14.8	14	51.9	6	22.2	2	7.4	1	3.7

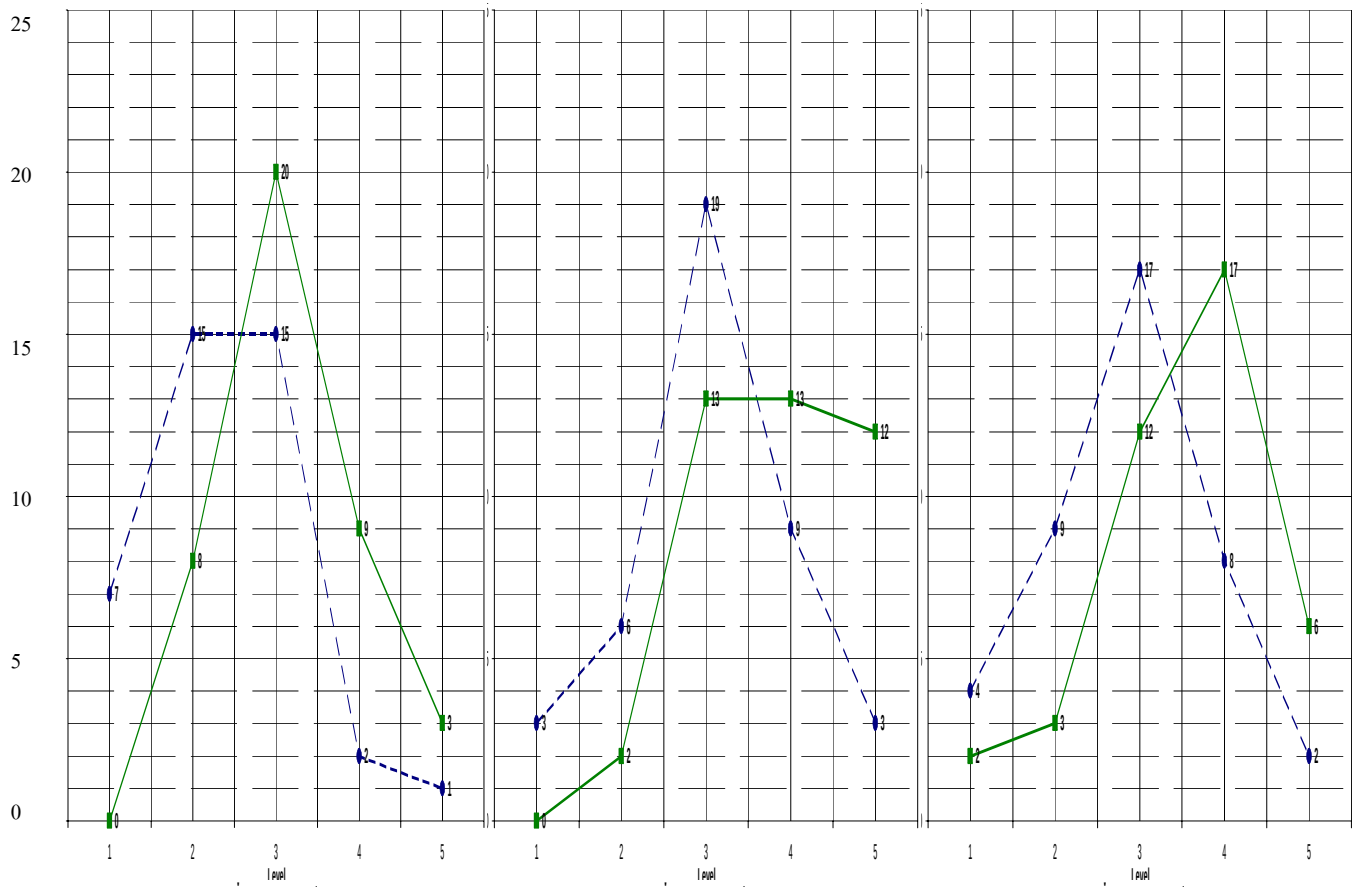
ตารางที่ 1 (ต่อ)

กลยุทธ์	กลุ่มตัวอย่าง	ก่อนพัฒนา											หลังพัฒนา									
		ทุกครั้ง		บ่อย		บางครั้ง		นานๆ ครั้ง		ไม่ใช้เลย		ข้อที่	ทุกครั้ง		บ่อย		บางครั้ง		นานๆ ครั้ง		ไม่ใช้เลย	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
PRO B6	รวม	-	-	8	20.0	14	35.0	17	42.5	1	2.5	27	5	12.5	13	32.5	15	37.5	5	12.5	2	5.0
	สูง	-	-	1	7.7	6	46.2	6	46.2	-	-		3	23.1	4	30.8	4	30.8	2	15.4	-	-
	ต่ำ	-	-	7	25.9	8	29.6	11	40.7	1	3.7		2	7.4	9	33.3	11	40.7	3	11.1	2	7.4
PRO B7	รวม	9	22.5	10	25.0	14	35.0	5	12.5	2	5.0	28	12	30.0	16	40.0	8	20.0	3	7.5	1	2.5
	สูง	4	30.8	5	38.5	3	23.1	1	7.7	-	-		5	38.5	5	38.5	3	23.1	-	-	-	-
	ต่ำ	5	18.5	5	18.5	11	40.7	4	14.8	2	7.4		7	25.9	11	40.7	5	18.5	3	11.1	1	3.7
PRO B8	รวม	3	7.5	13	32.5	14	35.0	8	20.0	2	5.0	29	7	17.5	19	47.5	10	25.0	4	10.0	-	-
	สูง	2	15.4	6	46.2	2	15.4	2	15.4	1	7.7		4	30.8	6	46.2	2	15.4	1	7.7	-	-
	ต่ำ	1	3.7	7	25.9	12	44.4	6	22.2	1	3.7		3	11.1	13	48.1	8	29.6	3	11.1	-	-

จากตารางที่ 1 ซึ่งแสดงจำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดและกลุ่มตัวอย่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำที่ใช้ทั้งสามกลุ่มกลยุทธ์ก่อนและหลังการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาอภิปัญญา คือ กลุ่มกลยุทธ์ที่มุ่งใช้ในการวิเคราะห์ข้อเขียนในภาพรวม (GLOB) กลุ่มกลยุทธ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้แหล่งความรู้อื่น การจดโน้ตและกลยุทธ์สนับสนุนอื่นๆ (SUP) และกลุ่มกลยุทธ์ในการแก้ปัญหาการอ่านเมื่อข้อเขียนเข้าใจยาก (PROB) จะเห็นว่าโดยรวมแล้วจำนวนผู้ที่ “ไม่ใช้” แต่ละกลยุทธ์ในกลุ่มกลยุทธ์ทั้งสาม และจำนวนผู้ที่ใช้ “นานๆ ครั้ง” ก่อนการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านได้ลดลงหลังการพัฒนาอภิปัญญาแล้ว จำนวนผู้ที่ใช้แต่ละกลยุทธ์ “บ่อย” เพิ่มขึ้นทุกกลยุทธ์ และจำนวนผู้ที่ใช้กลยุทธ์ “ทุกครั้ง” ที่อ่านจะเพิ่มขึ้นเกือบทุกกลยุทธ์ จะมีเพียงสองกลยุทธ์ย่อยที่จำนวนผู้ใช้ “ทุกครั้ง” คงที่ ทั้งก่อนและหลังการพัฒนา ส่วนจำนวนผู้ใช้กลยุทธ์เป็น “บางครั้ง” ก็มีการเปลี่ยนแปลง ถ้าจะเพิ่มขึ้นก็เพราะผู้ที่ “ไม่เคยใช้” กลยุทธ์เลยหรือใช้ “นานๆ ครั้ง” เปลี่ยนมาใช้เป็น “บางครั้ง” และถ้าจำนวนจะลดลงก็เป็นเพราะผู้ที่เคยใช้กลยุทธ์นั้นๆ เป็น “บางครั้ง” เมื่อได้รับการพัฒนาแล้วก็ “ใช้บ่อย” ขึ้นหรือ “ใช้ทุกครั้ง”

เมื่อพิจารณาแยกเป็นกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ ก็พบว่าจำนวนผู้ที่ “ไม่ใช้” แต่ละกลยุทธ์ในกลุ่มกลยุทธ์ทั้งสาม และใช้ “นานๆ ครั้ง” มีอัตราส่วนของการลดลงในกลุ่มต่ำมากกว่ากลุ่มสูงหลังจากการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน และอัตราส่วนของจำนวนที่เพิ่มขึ้นของผู้ใช้เกือบทุกกลยุทธ์ “บ่อยๆ” และ “ทุกครั้ง” ก็ปรากฏในกลุ่มต่ำมากกว่ากลุ่มสูงเช่นเดียวกัน

ผู้วิจัยนำข้อมูลจากตารางที่ 1 มาแสดงเป็นแผนภูมิเชิงเส้นเพื่อแสดงจำนวนผู้ใช้กลยุทธ์ย่อยแต่ละกลยุทธ์ที่ความถี่ต่างๆ ก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน ภาพที่ 1 แสดงการใช้กลยุทธ์ย่อยของกลุ่มกลยุทธ์ที่มุ่งใช้ในการวิเคราะห์ข้อเขียนในภาพรวม (GLOB) ภาพที่ 2 แสดงการใช้กลยุทธ์ย่อยของกลุ่มกลยุทธ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้แหล่งความรู้อื่น การจดโน้ตและกลยุทธ์สนับสนุนอื่นๆ (SUP) และภาพที่ 3 แสดงการใช้กลยุทธ์ย่อยของกลุ่มกลยุทธ์ในการแก้ปัญหาการอ่านเมื่อข้อเขียนเข้าใจยาก (PROB) โดยความถี่ 1 หมายถึง “ไม่ใช้เลย” ความถี่ 2 หมายถึง “ใช้นานๆ ครั้ง” ความถี่ 3 หมายถึง “ใช้บางครั้ง” ความถี่ 4 หมายถึง “ใช้บ่อย” และความถี่ 5 หมายถึง “ใช้ทุกครั้ง”

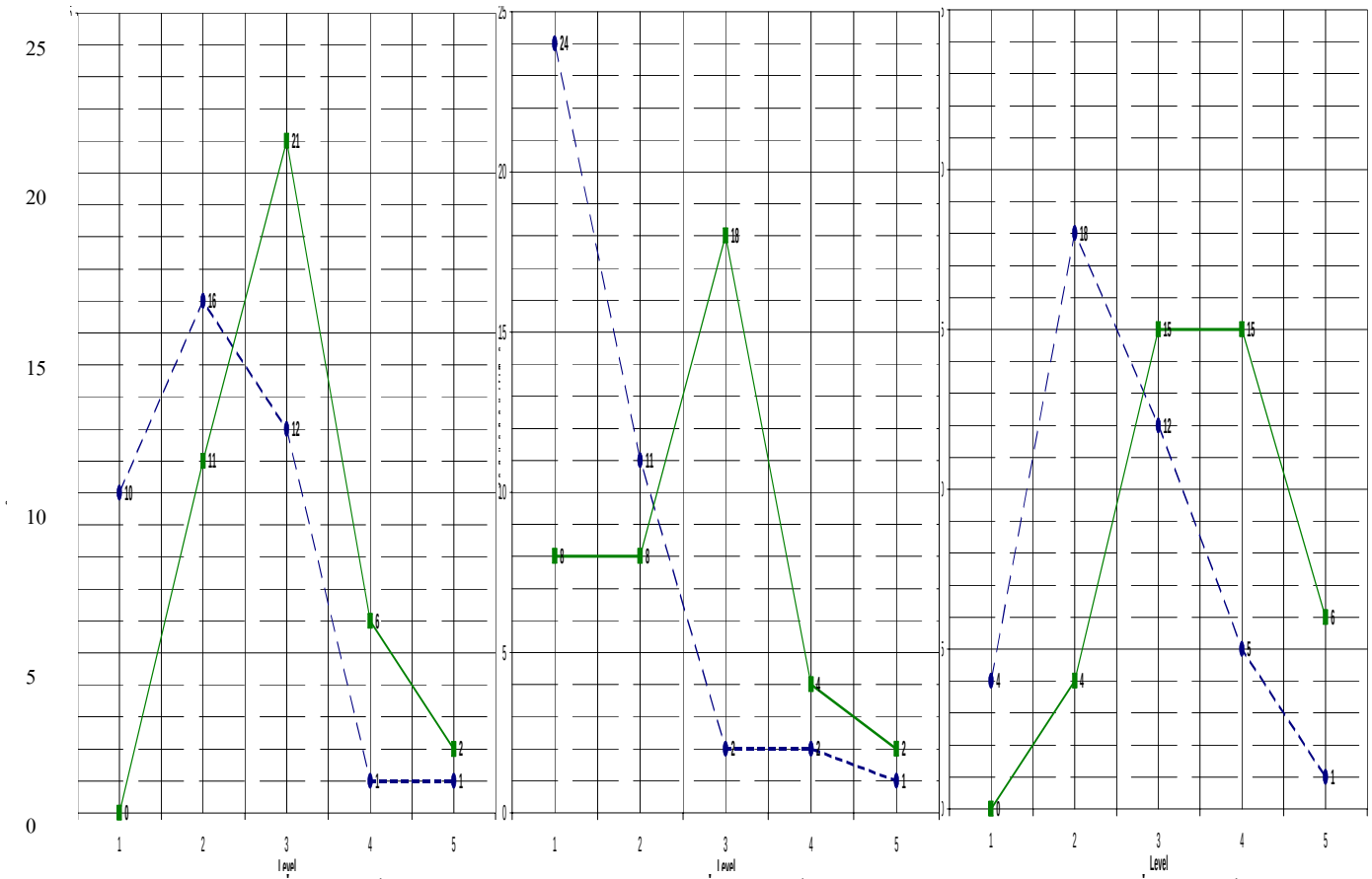


GLOB1: ตั้งวัตถุประสงค์ในการอ่าน

GLOB2: คิดถึงสิ่งที่เคยรู้และนำมาช่วยทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่าน

GLOB3: สำรวจข้อเขียนก่อนอ่านเพื่อจะได้ทราบว่าเกี่ยวกับอะไร

ภาพที่ 1 แผนภูมิเชิงเส้นแสดงจำนวนผู้ใช้กลยุทธ์ย่อย GLOB1 – GLOB13 ก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน

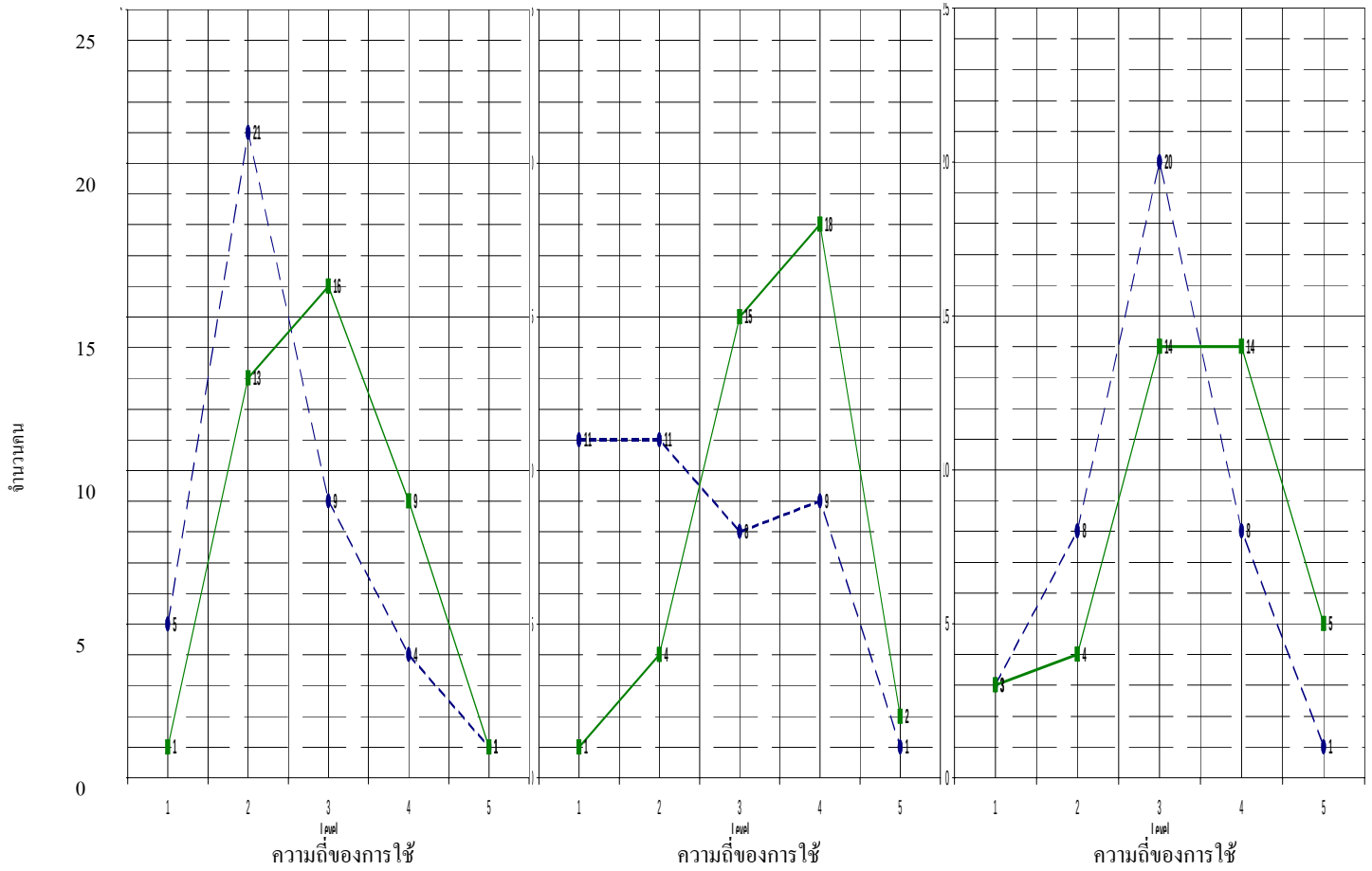


GLOB4: คิดว่าเนื้อหาของข้อเขียนตรงกับวัตถุประสงค์ในการอ่านที่ตั้งไว้หรือไม่

GLOB5: อ่านเร็วๆ ผ่านๆ ก่อนโดยสังเกตความยาวและโครงสร้างข้อเขียน

GLOB6: ตัดสินใจว่าส่วนไหนจะอ่านให้ละเอียดส่วนไหนจะข้าม

ภาพที่ 1 (ต่อ)

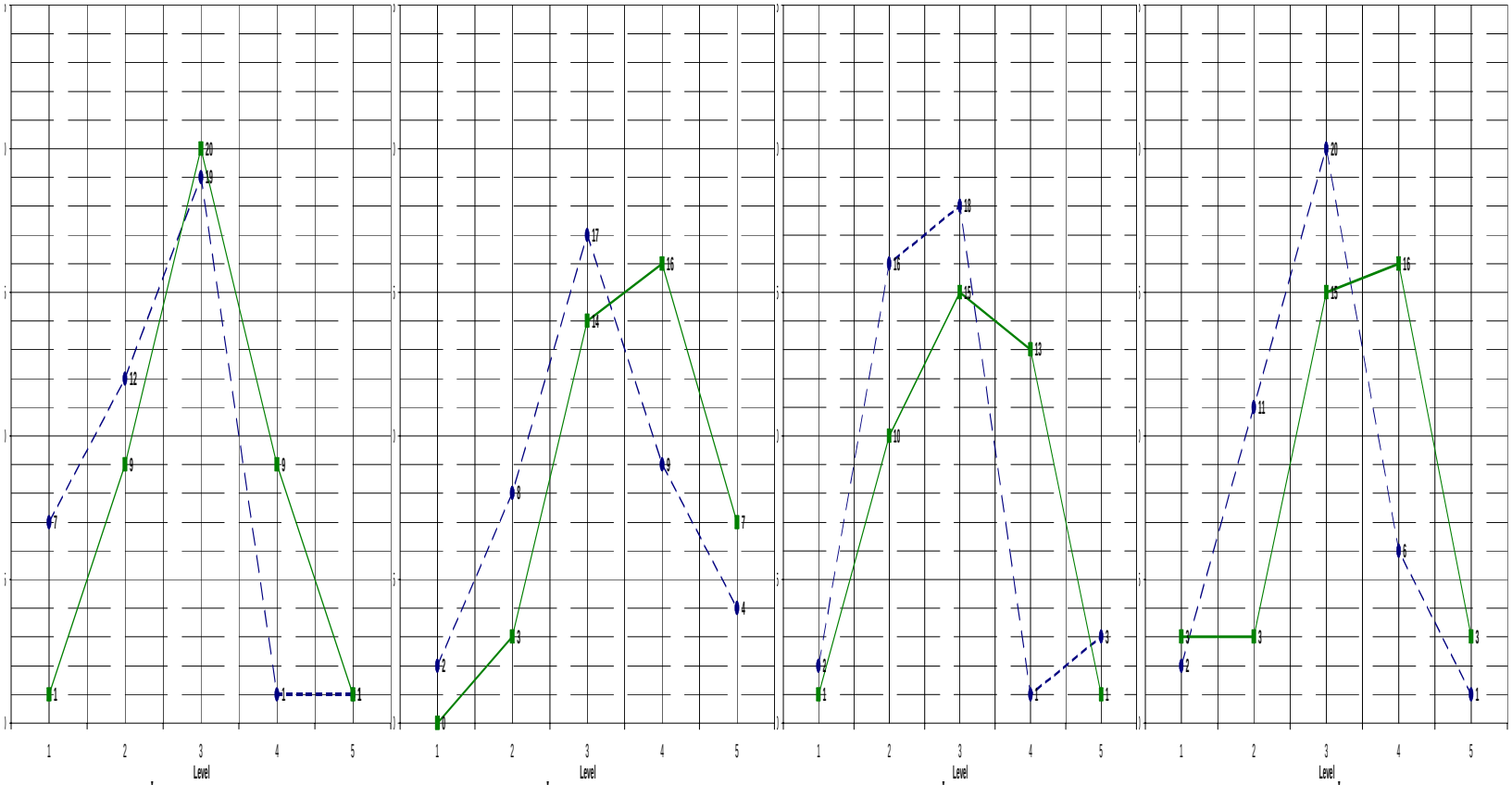


GLOB7: ใช้ตาราง แผนภูมิ/ กราฟและภาพประกอบเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น

GLOB8: ใช้ร่องรอยจากบริบทช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่านดีขึ้น

GLOB9: ใช้ตัวช่วยด้านการพิมพ์เช่น ตัวพิมพ์เส้นหนาหนักและตัวพิมพ์เอนชี้บ่งข้อมูลสำคัญ

ภาพที่ 1 (ต่อ)



ความถี่ของการใช้ ความถี่ของการใช้ ความถี่ของการใช้ ความถี่ของการใช้

GLOB10: วิเคราะห์อย่างมีวิจารณญาณและประเมินข้อมูลที่นำเสนอในข้อเขียน

GLOB11: พยายามเดาว่าเนื้อหาที่อ่านเกี่ยวกับอะไร

GLOB12: ตรวจดูว่าการคาดเดาเกี่ยวกับเนื้อหาถูกหรือผิด

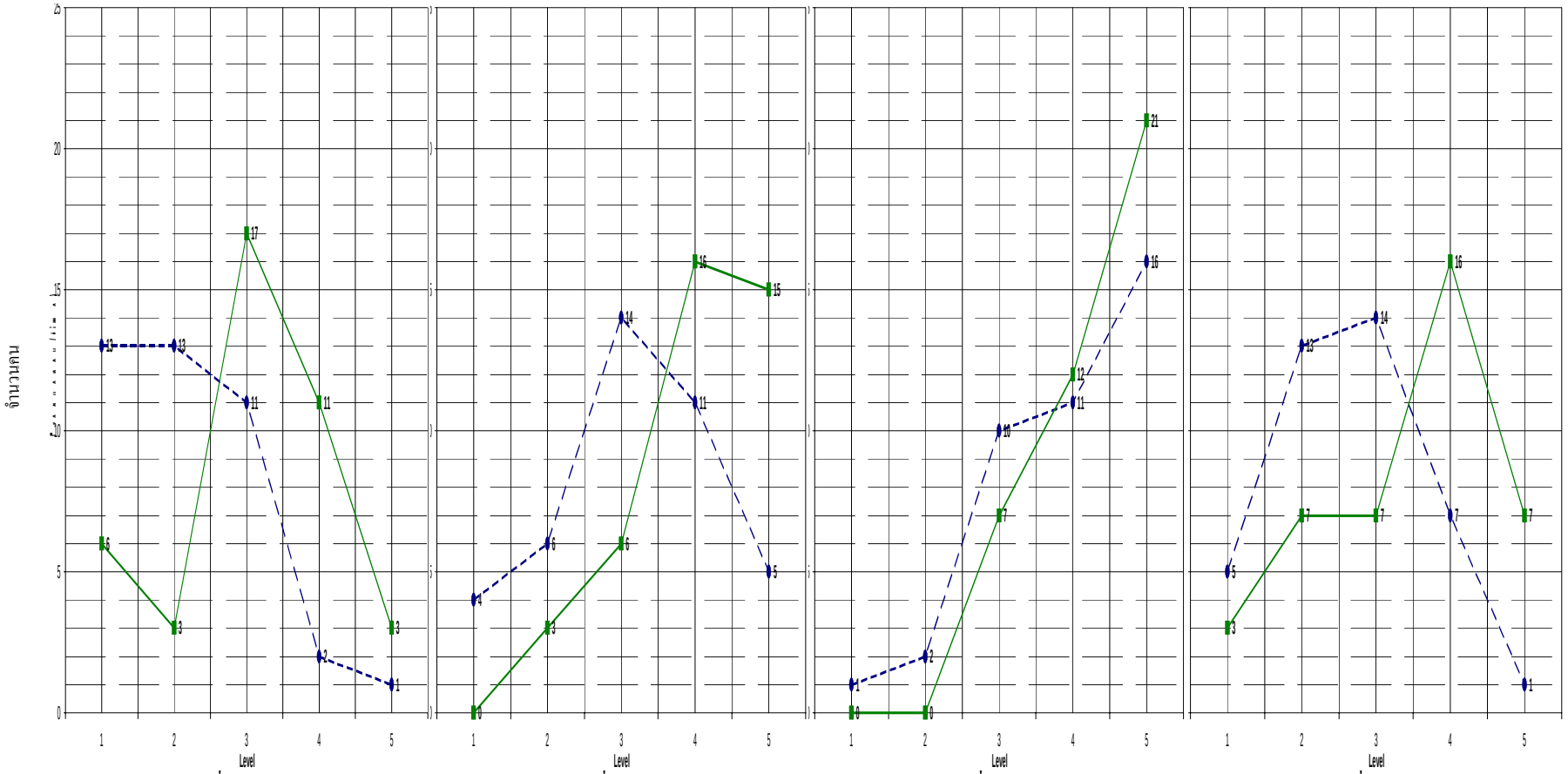
GLOB13: ตรวจสอบความเข้าใจของตนเองเมื่อพบข้อมูลที่ขัดแย้ง

ภาพที่ 1 (ต่อ)

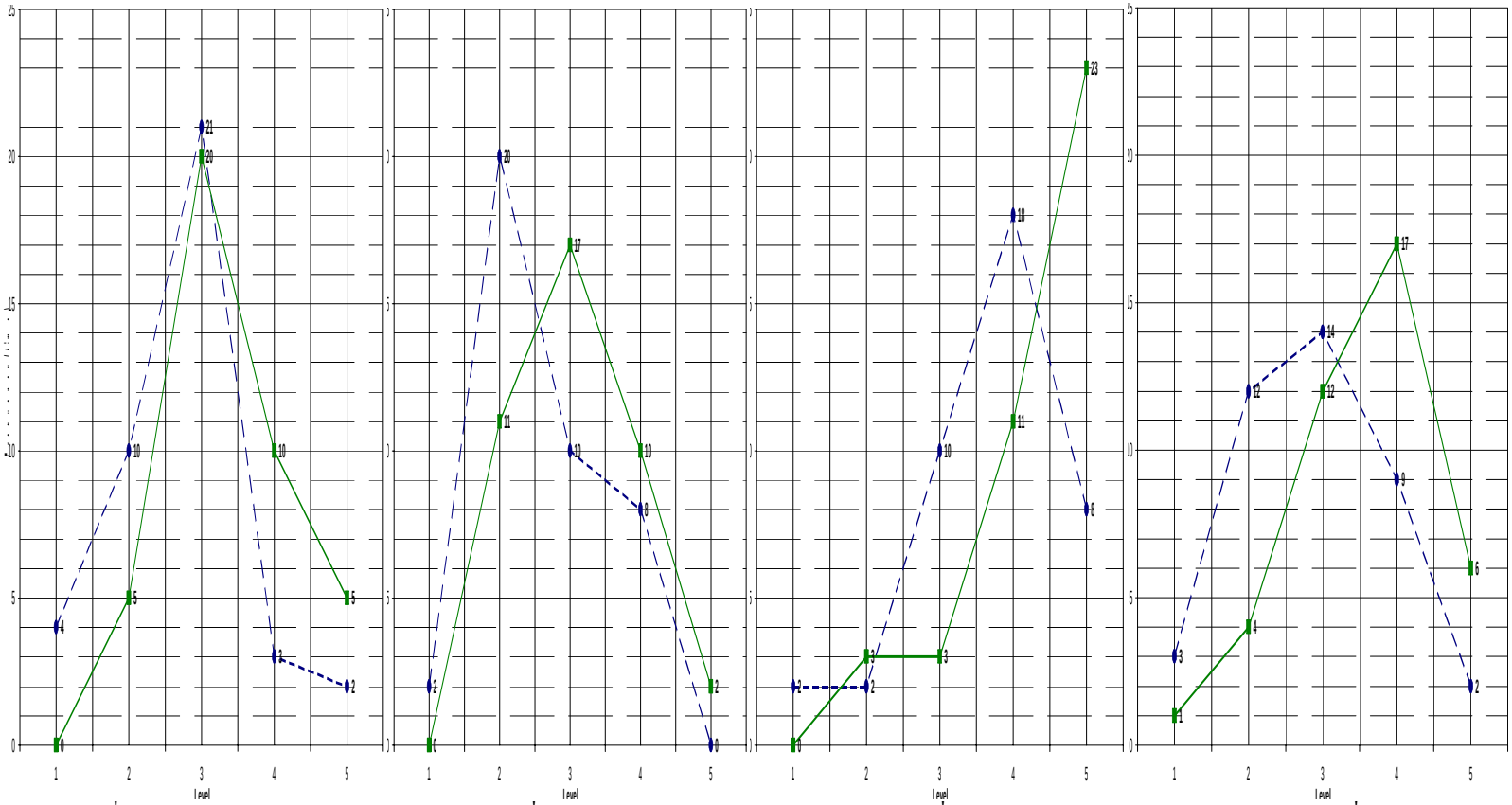
หมายเหตุ: ------- หมายถึง จำนวนผู้ที่ใช้กลยุทธ์ก่อนการพัฒนา _____ หมายถึง จำนวนผู้ที่ใช้กลยุทธ์หลังการพัฒนา

แผนภูมิเชิงเส้นในภาพที่ 1 แสดงให้เห็นว่ากลยุทธ์การอ่านกลุ่ม GLOB ที่กลุ่มตัวอย่างจำนวนมากกว่าครึ่งหนึ่งใช้เป็น “บางครั้ง” จนถึง “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” ตั้งแต่ก่อนการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านได้แก่ คิดถึงสิ่งที่เคยรู้และนำมาช่วยทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่าน (GLOB2) สำรวจข้อเขียนก่อนอ่านเพื่อจะได้ทราบว่าเกี่ยวกับอะไร (GLOB3) ใช้ตัวช่วยด้านการพิมพ์เช่น ตัวพิมพ์เส้นหนาหนักและตัวพิมพ์เอนชี้บ่งข้อมูลสำคัญ (GLOB9) วิเคราะห์อย่างมีวิจารณญาณและประเมินข้อมูลที่นำเสนอในข้อเขียน (GLOB10) พยายามเดาว่าเนื้อหาที่อ่านเกี่ยวกับอะไร (GLOB11) ตรวจดูว่าการคาดเดาเกี่ยวกับเนื้อหาถูกหรือผิด (GLOB12) และตรวจสอบความเข้าใจของตนเองเมื่อพบข้อมูลที่ขัดแย้ง (GLOB13) และหลังการพัฒนาจำนวนคนที่ใช้กลยุทธ์การอ่านดังกล่าวในความถี่ทั้งสามประเภทเพิ่มขึ้นตั้งแต่ 4 ถึง 13 คน

กลยุทธ์การอ่านกลุ่ม GLOB ที่ควรให้ความสนใจคือ ตั้งวัตถุประสงค์ในการอ่าน (GLOB1) คิดว่าเนื้อหาของข้อเขียนตรงกับวัตถุประสงค์ในการอ่านที่ตั้งไว้หรือไม่ (GLOB4) อ่านเร็วๆ ผ่านๆ ก่อนโดยสังเกตความยาวและโครงสร้างข้อเขียน (GLOB5) ตัดสินใจว่าส่วนไหนจะอ่านให้ละเอียดส่วนไหนจะข้าม (GLOB6) ใช้ตาราง แผนภูมิ/ กราฟและภาพประกอบเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น (GLOB7) และใช้ร่องรอยจากบริบทช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่านดีขึ้น (GLOB8) ทั้งนี้เพราะก่อนการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน กลุ่มตัวอย่างประมาณครึ่งหนึ่งบางส่วนตอบแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์ว่า “ไม่ได้ใช้” กลยุทธ์การอ่านเหล่านี้เลย บางส่วนก็ตอบว่าใช้นานๆ ครั้ง โดย GLOB1 มีผู้ “ไม่ใช้เลย” และใช้ “นานๆ ครั้ง” รวมกัน 22 คน GLOB4 มี 26 คน GLOB5 มี 35 คน GLOB6 มี 22 คน GLOB7 มี 26 คน และ GLOB8 มี 22 คน หลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน จำนวนผู้ใช้กลยุทธ์การอ่านดังกล่าวนี้ได้เปลี่ยนแปลงไป จากจำนวนเดิมที่ “ไม่ใช้เลย” และใช้ “นานๆ ครั้ง” ปรากฏว่าผู้ใช้ GLOB1 เป็น “บางครั้ง” “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” มีจำนวนรวมกัน 32 คน GLOB4 มีจำนวน 29 คน GLOB5 มีจำนวน 24 คน GLOB6 มีจำนวน 36 คน GLOB7 มีจำนวน 26 คน และ GLOB8 มีจำนวน 35 คน



ภาพที่ 2 แผนภูมิเชิงเส้นแสดงจำนวนผู้ใช้กลยุทธ์ย่อย SUP1 – SUP8 ก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน

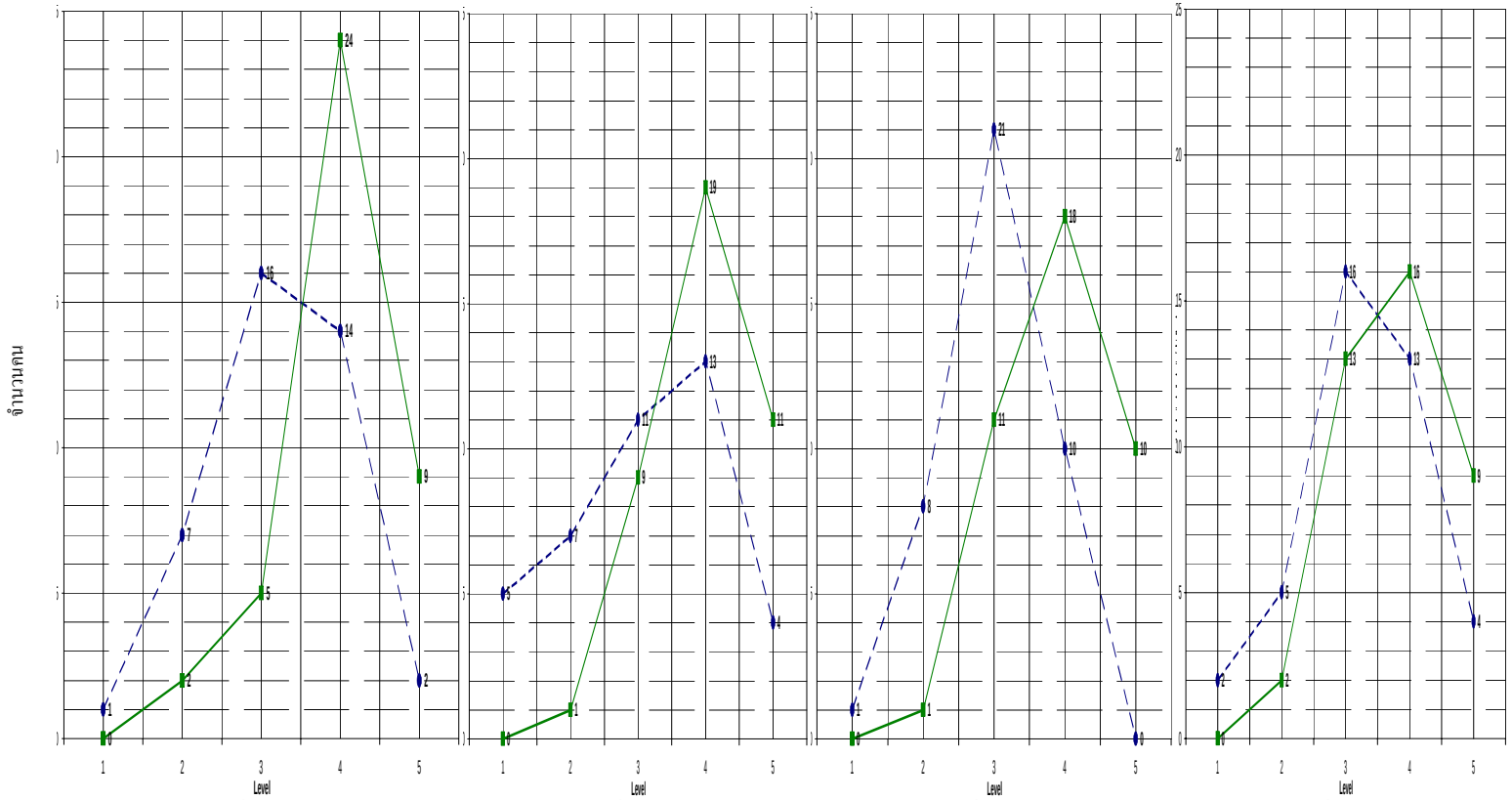


ภาพที่ 2 (ต่อ)

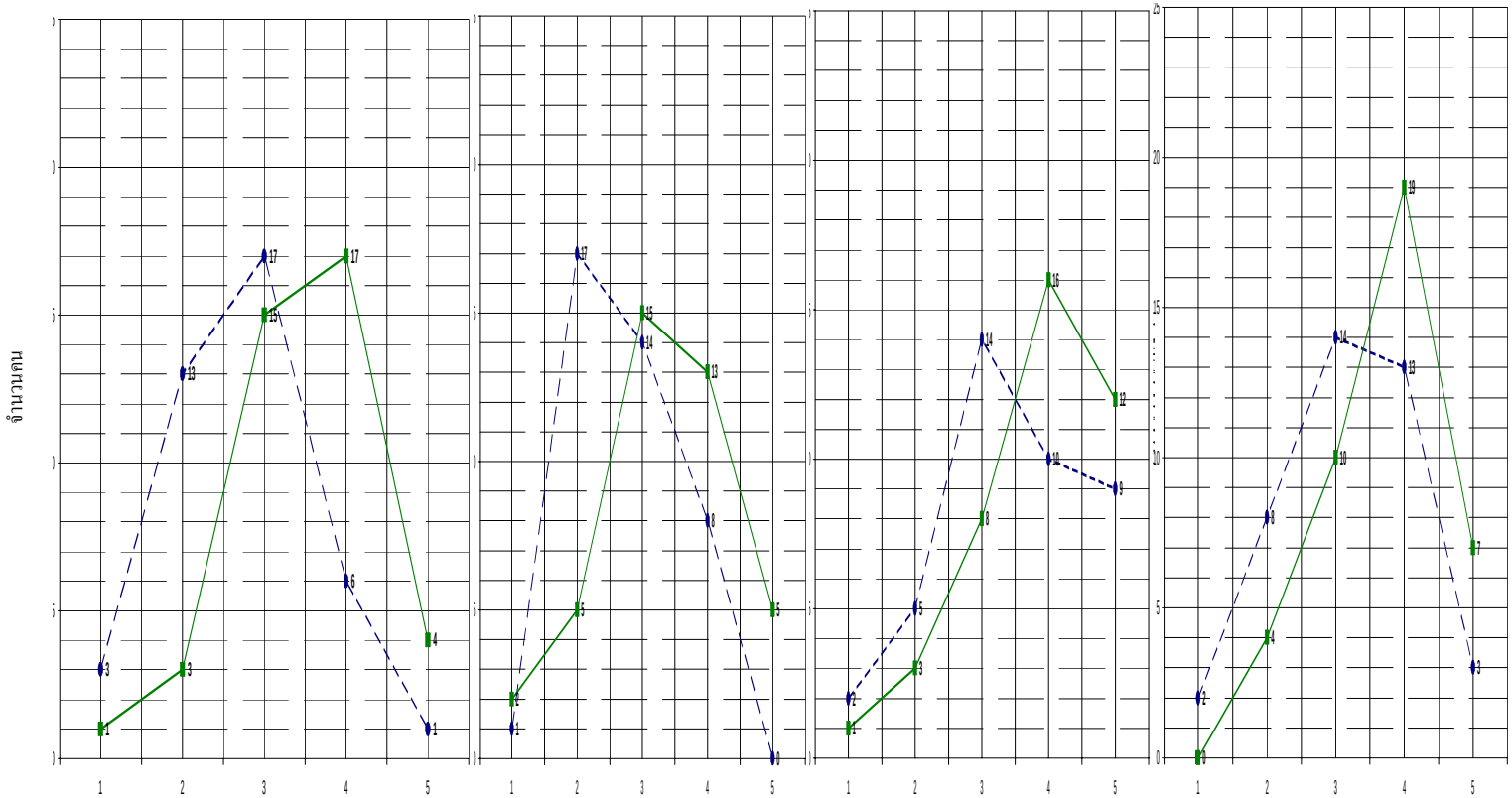
หมายเหตุ: ------- หมายถึง จำนวนผู้ที่ใช้กลยุทธ์ก่อนการพัฒนา _____ หมายถึง จำนวนผู้ที่ใช้กลยุทธ์หลังการพัฒนา

จากแผนภูมิเชิงเส้นในภาพที่ 2 จะเห็นได้ว่าก่อนการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน กลุ่มตัวอย่างจำนวนเกินกว่าครึ่งใช้แต่ละกลยุทธ์ “บ่อย” ในกลุ่ม SUP มาก่อนแล้ว โดยทั่วไปจำนวนคนที่ใช้ “บางครั้ง” จะมากกว่าจำนวนคนที่ “ใช้บ่อย” “ใช้ทุกครั้ง” “ใช้นานๆ ครั้ง” และ “ไม่ใช้เลย” ยกเว้นการใช้กลยุทธ์ ใช้แหล่งข้อมูลเช่น พจนานุกรม ช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน (SUP3) และขณะอ่านแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย (SUP7) โดยจำนวนคนที่ใช้ SUP3 “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” รวมกันมีถึง 27 คน และ SUP7 ก็มีถึง 26 คน ในทางตรงข้ามกลยุทธ์ จดโน้ตขณะอ่านเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน (SUP1) และตั้งคำถามที่อยากได้คำตอบจากข้อเขียน (SUP6) ก่อนการพัฒนาจำนวนคนที่ “ไม่ได้ใช้” และใช้ SUP1 “นานๆ ครั้ง” รวมกันมีถึง 26 คนและ SUP6 ก็มีถึง 22 คน อย่างไรก็ตามหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน จำนวนผู้ที่ “ไม่ได้ใช้” และใช้ SUP1 “นานๆ ครั้ง” รวมกันลดลงเหลือเพียง 9 คนและจำนวนผู้ที่ใช้ SUP6 ในความถี่ดังกล่าวลดลงครึ่งหนึ่งเหลือ 11 คน

การใช้กลยุทธ์กลุ่ม SUP ของกลุ่มตัวอย่างก็มีพัฒนาการเช่นเดียวกันกับการใช้กลยุทธ์กลุ่ม GLOB คือ หลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านจำนวนผู้ที่ “ไม่เคยใช้” และใช้ “นานๆ ครั้ง” จะลดลง และจำนวนจะไปเพิ่มที่การใช้ “บางครั้ง” “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” กลยุทธ์ย่อยที่มีผู้ใช้ “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” รวมกันจำนวน 30 คนขึ้นไปได้แก่ SUP2, SUP3, SUP7



ภาพที่ 3 แผนภูมิเชิงเส้นแสดงจำนวนผู้ใช้กลยุทธ์ย่อย PROB1 – PROB8 ก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน



PROB5: หยุดอ่านเป็นครั้งคราวและคิดเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังอ่าน

PROB6: พยายามสร้างภาพข้อมูลเพื่อช่วยให้จำสิ่งที่อ่าน

PROB7: เมื่อเนื้อหายากขึ้นอ่านซ้ำเพื่อให้เข้าใจดีขึ้น

PROB8: ขณะอ่านพยายามเดาความหมายของคำหรือวลีที่ไม่รู้จัก

ภาพที่ 3 (ต่อ)

หมายเหตุ: ------- หมายถึง จำนวนผู้ที่ใช้กลยุทธ์ก่อนการพัฒนา _____ หมายถึง จำนวนผู้ที่ใช้กลยุทธ์หลังการพัฒนา

แผนภูมิเชิงเส้นในภาพที่ 3 แสดงให้เห็นว่าก่อนการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน โดยทั่วไปแล้วแต่ละกลยุทธ์ย่อยในกลยุทธ์การอ่านกลุ่ม PROB มีจำนวนผู้ “ไม่ใช้เลย” และใช้ “นานๆ ครั้ง” รวมกันไม่เกิน 10 คน ยกเว้นหยุดอ่านเป็นครั้งคราวและคิดเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังอ่าน (PROB5) และพยายามสร้างภาพข้อมูลเพื่อช่วยให้จำสิ่งที่อ่าน (PROB6) ซึ่งมีผู้ใช้ในลักษณะนี้จำนวน 16 คนและ 18 คนตามลำดับ แต่หลังการพัฒนาอภิปัญญาแล้ว จำนวนผู้ “ไม่ใช้” PROB5 และ PROB6 และใช้ “นานๆ ครั้ง” รวมกันลดลงเหลือ 4 คนและ 7 คนตามลำดับ

ข้อควรสังเกตคือ ก่อนการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านกลุ่มตัวอย่างจำนวนมากใช้แต่ละกลยุทธ์ “บ่อย” ในกลยุทธ์กลุ่ม PROB อยู่แล้ว ยกเว้น PROB5 และ PROB6 ที่กล่าวมาแล้ว จำนวนคนที่ใช้กลยุทธ์ PROB อื่นๆ “บางครั้ง” “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” รวมกันเกินกว่า 30 คน นอกจาก PROB2 ซึ่งมีจำนวนผู้ใช้ 28 คน ซึ่งก็ใกล้เคียง 30 คน หลังการพัฒนาอภิปัญญาแล้ว ทุกกลยุทธ์ย่อยในกลุ่ม PROB ไม่เว้นแม้แต่ PROB5 และ PROB6 มีผู้ใช้ “บางครั้ง” “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” รวมกันมากกว่า 30 คน ในจำนวนนี้ส่วนใหญ่จะเป็นผู้ที่ “ใช้บ่อย”

ผลการวิเคราะห์คำตอบจากแบบสอบถามการใช้กลยุทธ์การอ่านพอสรุปได้ว่า การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านมีผลต่อกลุ่มตัวอย่างโดยรวมคือ จำนวนผู้ใช้แต่ละกลยุทธ์เป็น “บางครั้ง” “บ่อยๆ” และ “ทุกครั้ง” เพิ่มขึ้นจากเดิมก่อนการพัฒนาอภิปัญญา และเห็นได้อย่างชัดเจนว่ามีผลอย่างมากต่อการใช้กลยุทธ์การอ่านของกลุ่มต่ำ ส่วนกลุ่มสูงนั้นแม้จะได้ประโยชน์จากการพัฒนาเช่นเดียวกัน แต่จำนวนผู้ใช้กลยุทธ์ที่เปลี่ยนแปลงจากที่เคยใช้เป็น “บางครั้ง” มาเป็น “บ่อยๆ” และ “ใช้ทุกครั้ง” มีไม่มากนัก แสดงว่าการพัฒนามีผลต่อกลุ่มสูงไม่มากเท่ากับผลที่มีต่อกลุ่มต่ำ

เพื่อตรวจสอบว่ากลุ่มตัวอย่างได้นำกลยุทธ์การอ่านในแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านไปใช้จริงมากน้อยเพียงใด ผู้วิจัยสุ่มการคิดดังที่ได้จากการถอดความจากแถบบันทึกเสียงของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มย่อยจำนวน 6 คนในขณะอ่านบทอ่าน 2 บทอ่านร่วมกันมาวิเคราะห์ จากการวิเคราะห์ถ้อยคำจากการคิดดังบทอ่านเรื่องแรกซึ่งกลุ่มตัวอย่างทำหลังจากได้รับการสอนแล้ว 9 ชั่วโมง ปรากฏว่ากลุ่มตัวอย่างแสดงให้เห็นว่าได้ใช้กลยุทธ์ต่างๆ คือ อ่านกลับไปกลับมาเพื่อให้ทราบความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดในข้อเขียน (SUP5) ตั้งคำถามที่อยากได้คำตอบจากข้อเขียน (SUP6) ใช้ร่องรอยจากบริบทช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่านดีขึ้น (GLOB8) กล่าวถึงสิ่งที่อ่านด้วยคำพูดของตนเองเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น (SUP4) พยายามเดาว่าเนื้อหาที่อ่านเกี่ยวกับอะไร (GLOB11) ขณะอ่านแปลจากภาษาอังกฤษ

เป็นภาษาไทย (SUP7) ขณะอ่านคิดถึงเนื้อหาเป็นภาษาอังกฤษและเป็นภาษาไทย (SUP8) ผ่านถ้อยคำดังตัวอย่างต่อไปนี้

“สรุปรวมก็ เอาตั้งแต่ paragraph A ละกัน มีการใช้ pattern อะไรบ้าง โอเค paragraph A ไม่มี pattern ที่ชัดเจน ส่วน paragraph B ก็มี cause-effect ซึ่งมี listing ซ้อนอยู่ข้างใน” (SUP5)

“…อืม แล้วเหตุผลของมันอยู่ที่ไหน…” (SUP6)

“…for example เป็น context clue ตัวหนึ่ง” (GLOB8)

“…center…Kampsville center ต่างจากสองที่…ต่างจากสองที่..อืม..มันเป็นที่เดียว ที่เดียวเท่านั้นที่มีโปรแกรมสำหรับ junior และ senior from high scholl…” (SUP4)

“…จากภาพนี้น่าจะสื่อถึงอะไรได้บ้าง ที่คิดไว้น่าจะสื่อถึงภาพคนโบราณ ดำๆ มืดๆ น่าจะเกี่ยวข้องกับอะไรที่มันสื่อถึงสิ่งที่มันยาวนานมา สิ่งที่มันโบราณ…” (GLOB11)

“…ancient แปลว่าโบราณ” (SUP7)

“..ต่อมา the junior high program at Kampsville is real archaeologies it includes … ประโยคนี้ก็เริ่มต้นเลย จาก the junior high program ก็คือว่า junior พูดง่ายๆ ก็คือ ผู้ที่มาเรียนนั่นแหละที่ Kampsville นี่…” (SUP8)

ผลการวิเคราะห์ถ้อยคำจากการคิดดังของกลุ่มตัวอย่างเดียวกันนี้ภายหลังจากการสอนสิ้นสุดลงแล้ว ปรากฏว่านอกจากกลยุทธ์การอ่านที่เคยใช้ในการอ่าน ยังใช้กลยุทธ์เพิ่มขึ้นอีกด้วยคือ คิดถึงสิ่งที่เคยรู้และนำมาช่วยทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่าน (GLOB2) ตรวจดูว่าการคาดเดาเกี่ยวกับเนื้อหาถูกหรือผิด (GLOB12) ขณะอ่านพยายามเดาความหมายของคำหรือวลีที่ไม่รู้จัก (PROB8) ดังตัวอย่างต่อไปนี้

“…ก็แปลกอยู่เพราะธรรมดาแล้วจะเป็นผู้ชายเล่นเกม…” (GLOB2)

"…ถัดมาก็มาดูในส่วนของ prediction กันว่า ข้อความและการ think aloud ทั้งหมดเนี่ยมีส่วนไหนตรงกับที่เราอ่านบ้าง เกี่ยวกับเกมกีฬาและการแข่งขัน อันนี้มี ส่วนที่ predict ไว้ว่าเกี่ยวกับผู้หญิงก็มีเพราะเนื้อเรื่องส่วนใหญ่เน้นไปที่ผู้หญิง ส่วนที่ 3 ที่เกี่ยวสิ่งที่เกิดขึ้นเมื่อผู้หญิงเล่นเกมก็มี เพราะจะบอกถึงผลกระทบต่างๆ เมื่อผู้หญิงเล่นเกม ส่วนที่ predict อันที่ 4 เกี่ยวกับปัญหาที่เกิดขึ้น…" (GLOB12)

"…figure quoted by internet-based communities of female player are even more bullish..figure นี่คล้ายกับว่าจะแปลว่าโครงสร้างอะไรสักอย่าง quoted คำนี้ประมาณว่าหลักฐานอ้างอิง…" (PROB8)

จากถ้อยคำเห็นได้ว่ากลุ่มตัวอย่างได้นำกลยุทธ์ต่างๆ ในแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านไปใช้จริงและกล่าวได้ว่าน่าจะมีการใช้กลยุทธ์หลากหลายเพิ่มขึ้นเมื่อสิ้นสุดการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน

ผลการวิเคราะห์ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ก่อนดำเนินกิจกรรมการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน ผู้วิจัยทดสอบความสามารถทางการอ่านภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้แบบทดสอบ The Nelson Reading Skills Test: Level C และได้ใช้คะแนนที่ได้จากการทดสอบนี้จำแนกกลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ และทดสอบด้วยแบบทดสอบนี้อีกครั้งเมื่อสิ้นสุดการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน ได้ผลดังแสดงในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนที่ได้จากการทดสอบด้วยแบบทดสอบ The Nelson Reading Skills Test: Level C ของกลุ่มตัวอย่างก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน

กลุ่มตัวอย่าง	n	ก่อนการพัฒนาฯ อภิปัญญาในการอ่าน		หลังการพัฒนาฯ อภิปัญญาในการอ่าน				
		X	S.D.	X	S.D.	df	t	Sig.
กลุ่มสูง	13	27.62	2.02	28.46	3.62	12	.929	.372
กลุ่มต่ำ	27	19.40	1.89	22.56	4.44	26	4.05	.001*
รวม	40	22.08	4.71	24.48	5.10	39	3.66	.001*

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตารางที่ 2 แสดงให้เห็นว่าภายหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน กลุ่มตัวอย่างทั้งหมด (n = 40) มีคะแนนเฉลี่ยที่ได้จากการทดสอบจากแบบทดสอบ The Nelson Reading Skills Test: Level C เพิ่มขึ้นจากก่อนการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญ แต่เมื่อพิจารณาแยกกลุ่มพบว่า คะแนนทดสอบก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาของกลุ่มสูงแตกต่างอย่างไม่มีนัยสำคัญ ขณะที่คะแนนทดสอบสองครั้งของกลุ่มต่ำแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ

ผลการวิเคราะห์บันทึกการเรียนรู้ของกลุ่มตัวอย่าง

จากการวิเคราะห์บันทึกการเรียนรู้ตามข้อคำถามหรือข้อความที่กำหนดให้ 4 ข้อ ซึ่งกลุ่มตัวอย่างได้เขียนแสดงความคิดเห็นและเสนอแนะเกี่ยวกับตัวผู้สอนและวิธีการสอน กิจกรรมการพัฒนาการอ่านโดยเน้นการคิด รวมทั้งการสามารถใช้อภิปัญญาเพื่อการเรียนรู้เมื่อสิ้นสุดการเรียน ได้ข้อสรุปดังนี้

1. เกี่ยวกับตัวผู้สอนและวิธีการสอนที่เน้นการฝึกคิดถึงการอ่านโดยใช้กลยุทธ์การอ่าน นักศึกษารู้สึกอย่างไร มีอะไรอยากจะแนะนำเพิ่มเติมเกี่ยวกับสิ่งเหล่านี้

พบว่ากลุ่มตัวอย่างมากกว่าครึ่งหนึ่ง (n = 28) พอใจผู้สอนและวิธีการสอนที่เน้นการฝึกคิดเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านโดยใช้กลยุทธ์การอ่าน มีความเห็นว่าผู้สอน “สอนดีและใส่ใจกับผู้เรียน เน้นมากกับการใช้กลยุทธ์เวลาอ่าน” และ “รู้สึกว่าในการที่อาจารย์มีการเน้นการฝึกอ่านทุกอาทิตย์ ทำให้ได้มีการฝึกฝนบ่อยมากขึ้น เมื่อฝึกไปเรื่อยๆ ทำให้อ่านคล่องมากขึ้น รู้สึกว่าวิธีการสอนของอาจารย์ดีมากเพราะว่าอาจารย์จะเน้นมากกับการใช้กลยุทธ์เวลาอ่าน ทำให้วิเคราะห์ดีขึ้นเรื่อยๆ” กลุ่มตัวอย่างแสดงความเข้าใจจุดมุ่งหมายของการฝึกฝนอ่าน ดังจะเห็นจากถ้อยคำที่ว่า “ข้าพเจ้าได้รู้ว่าสิ่งที่ข้าพเจ้าอ่านได้ประโยชน์ตามจุดประสงค์อะไรบ้าง ไม่ใช่อ่านไปเรื่อยๆ ไม่รู่ว่าอ่านทำไมเพื่ออะไร ถ้าเราคำนึงถึงกลยุทธ์การอ่านทุกครั้งจะทำให้เราเป็นนักอ่านที่ดีได้”

อย่างไรก็ดี มีกลุ่มตัวอย่างส่วนหนึ่ง (n = 15) แสดงความคิดเห็นในส่วนข้อด้อยของวิธีการสอนด้วยเช่นกัน โดยเฉพาะความเหมาะสมของวิธีการสอนกับผู้เรียนที่อาจจะขาดความรู้ในเรื่องโครงสร้างภาษา คำศัพท์ ทำให้ไม่สามารถเข้าใจเรื่องที่อ่าน ดังคำกล่าวที่ว่า “รู้สึกว่ามีประโยชน์มากก็จริง แต่ถ้าไม่สามารถที่จะแปลศัพท์ที่อยู่รอบๆ ได้ก็ไม่มีความหมาย” และ “กลยุทธ์

ในการอ่านเรื่องก็ดี แต่ไม่สามารถอ่านได้รู้เรื่องเพราะนักศึกษายังอ่อนในเรื่องคำศัพท์ ไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ ซึ่งพื้นฐานยังไม่แน่นพอ ไม่สามารถเข้าใจเรื่องราวบทความ" นอกจากนั้นยังมีความเห็นว่าจำนวนกลยุทธ์ที่นำมาฝึกมีจำนวนมากเกินไป "ดีค่ะ เพราะตั้งแต่เรียนภาษาอังกฤษมาตั้งแต่เด็กจนป่านนี้ เหมือนว่าทักษะที่มีทั้งหมดได้เอามาใช้ในการอ่านค่ะ แต่เหมือนกลยุทธ์จะเยอะไปหน่อยนะคะ เพราะในความเป็นจริงแทบจะไม่ได้ใช้เลยค่ะ" กลุ่มตัวอย่างคนหนึ่งมีความคิดเห็นว่า "การเน้นเรื่องการอ่านก็เป็นสิ่งที่ดี ช่วยฝึกในการอ่านได้มาก แต่คิดว่าในชีวิตจริงเราคงไม่ได้นำกลยุทธ์มาใช้ตลอด อาจารย์น่าจะสอนเกี่ยวกับไวยากรณ์หรือการสนทนาบ้างเพราะเหล่านี้เป็นสิ่งที่ใช้ในชีวิตประจำวันมากกว่า และวิธีการสอนของอาจารย์ออกจะดูน่าเบื่อเล็กน้อย เพราะให้ทำสิ่งเดิมๆ หลายรอบ น่าจะให้ทำกิจกรรมแบบอื่นบ้าง"

2. เกี่ยวกับกิจกรรมต่างๆ ของการอ่าน โดยเริ่มจากช่วงแรกๆ ของการเรียน ลองนึกดูและแสดงความคิดเห็นให้ครูฟัง: กิจกรรมสร้างพื้นฐานการอ่าน (context clues, text patterns) กิจกรรมการนำกลยุทธ์การอ่านมาใช้ในการอ่าน (My Reading Strategies list) กิจกรรมการ Think aloud ทั้งโดยครูและด้วยตนเอง

ในช่วงของกิจกรรมการสร้างพื้นฐานการอ่านในระยะแรกของการพัฒนา กลุ่มตัวอย่างส่วนมาก (n = 30) มีความเห็นว่าเป็นกิจกรรมที่มีประโยชน์และช่วยในการอ่าน โดยเฉพาะการใช้ร่องรอยบริบทและวิเคราะห์โครงสร้างงานเขียนช่วยในการอ่าน "…คิดว่าเป็นเทคนิคที่ดี ช่วยให้เข้าใจเนื้อหาได้เร็วขึ้น เข้าใจลำดับขั้น เข้าใจในแต่ละย่อหน้าว่ากล่าวถึงอะไร…" โดยกลุ่มตัวอย่างบางคน (n = 12) ให้ความสนใจและสนุกกับกิจกรรมนี้โดยมีเหตุผลว่า "…(ช่วงสร้างพื้นฐาน) ช่วงนี้รู้สึกชอบมากกว่าช่วงอื่น…สามารถปรับใช้ได้มากกว่าช่วงอื่น ช่วงนี้อาจารย์จะแจกเอกสารมีตัวอย่างให้ทำด้วย ช่วงนี้เรียนสนุก…" และถึงแม้ว่าจะมีความยากของกิจกรรมเมื่อต้องวิเคราะห์บทอ่าน แต่ก็ตระหนักในประโยชน์ของกิจกรรม "…ตอนแรกเป็นเรื่องที่ยากมาก อาจทำได้ไม่ดี แต่พอใช้เทคนิคที่อาจารย์สอน ทำให้เข้าใจมากขึ้น มีเทคนิคในการเรียน อ่านได้เข้าใจง่ายขึ้น มีประโยชน์มาก"

ในช่วงของการนำกลยุทธ์การอ่านมาใช้ในการอ่านนั้น พบว่ากลุ่มตัวอย่างมากกว่าครึ่ง (n = 28) เห็นว่าค่อนข้างยากแต่เมื่อให้เวลามากขึ้นก็จะชำนาญขึ้นและช่วยทำให้อ่านได้สะดวกขึ้น "…ตอนแรกๆไม่ค่อยเห็นว่าน่าสนใจเท่าไหร่ เพราะคิดว่ายาก แต่พอฝึกไปเรื่อยๆ ก็เริ่มดีขึ้น…" และ "…ในช่วงแรกก็งงว่าให้ My Reading Strategies list มาเพื่ออะไร เนื่องจากโดยปกติในการอ่าน

แต่ละครั้งก็ปฏิบัติตนเช่นนั้นอยู่แล้ว เพียงแต่อาจไม่ครบถ้วน แต่พอสักพักก็เข้าใจว่าเราสามารถทำเพิ่มเติมจากสิ่งที่ไม่เคยทำได้…" อย่างไรก็ดี กลุ่มตัวอย่างส่วนหนึ่ง (n = 8) มองว่ากลยุทธ์มีจำนวนมากเกินกว่าความจำเป็น ทำให้ต้องใช้เวลากับกลยุทธ์มาก "…กลยุทธ์การอ่าน..คิดว่าดีแต่ใช้เวลามากเกินไปทำให้เริ่มงง.." รวมทั้ง "..ในเวลาอ่านจริงๆ มักไม่ค่อยนึกถึงกลยุทธ์เหล่านี้ หรือบางทีก็ไม่รู้ตัวว่าได้นำกลยุทธ์ข้อใดมาใช้.." โดยกลุ่มตัวอย่างจำนวนน้อย (n = 4) "…รู้สึกว่ากลยุทธ์บางข้อไม่สามารถนำมาใช้ในการอ่านได้จริง…" และในประเด็นการใช้เวลากับการฝึกฝนการนึกคิดเกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่านนั้น กลุ่มตัวอย่างหลายคนมองว่า "…เมื่อได้เรียนเรื่องกลยุทธ์และนำมาใช้ในการอ่าน ก็รู้สึกสนุกดีเพราะได้ทำกิจกรรมร่วมกันในห้อง แต่อาจารย์ให้ทำแบบเดิมซ้ำๆ หลายครั้ง เลยดูน่าเบื่อในช่วงหลังๆ…"

ในช่วงกิจกรรมคิดดัง พบว่า ผู้อ่านประมาณครึ่งหนึ่ง (n = 22) มองว่าการคิดดังเป็นกิจกรรมที่มีประโยชน์ช่วยให้รู้ตัวตลอดว่าอ่านอย่างไรและควรจะทำอย่างไร เป็นการทำให้ตนเองเห็นตนเองและเห็นคนอื่นว่าอ่านอย่างไร เป็นการได้นำกลยุทธ์และทักษะต่างๆ มาใช้รวมกัน เกิดความชัดเจนในการอ่านมากขึ้น "การ think aloud ก็เป็นกิจกรรมที่ดีอีกกิจกรรมหนึ่ง ได้พูดในสิ่งที่คิดทั้งตนเองและผู้อื่น เวลาที่เรียนและ think aloud ให้อาจารย์ฟัง บางครั้งก็เข้าใจผิด อาจารย์ก็จะช่วยให้ไปถูกทาง ต่างคนต่างรู้ความคิดของกัน ทำให้รู้ความคิดเห็นที่ต่างกันออกและสามารถวิเคราะห์เนื้อหาได้เร็วขึ้นด้วย" รวมทั้งแสดงความเห็นต่อบทบาทของครูในการเป็นแบบอย่างในการคิดดังว่า "…การ think aloud ทำให้เข้าใจเรื่องมากขึ้น …และจากการที่อาจารย์ think aloud เป็นตัวอย่างให้ฟังก็ทำให้ฉันรู้วิธีหรือเทคนิคที่อาจารย์ใช้ว่ามีอย่างไรบ้างมาใช้กับตัวเองด้วย" ซึ่งกลุ่มตัวอย่างหลายคนมองว่าการได้ฟังการคิดดังของเพื่อนทำให้ตนเองได้เรียนรู้ไปด้วย "การ think aloud เป็นการเรียนการสอนที่ดีมาก คือเราคิดอ่านอะไร เราก็พูดออกมา แชร์ความคิดกับเพื่อนๆ ทำให้เราได้ความรู้เพิ่ม" ทั้งนี้กลุ่มตัวอย่างหลายคนได้แสดงความคิดเห็นซึ่งเป็นการเสนอแนะถึงการใช้และประสิทธิภาพของกิจกรรม เช่น "การ think aloud คิดว่ามันเป็นการสอนที่ดี แต่ว่าบางทีมันอาจจะช้าไปสำหรับการทำกับเนื้อหาเยอะๆ" รวมทั้งมองว่า "…มันเหมือนไม่เป็นธรรมชาติเลย" และพบว่ากลุ่มตัวอย่างจำนวนหนึ่ง (n = 9) ยังต้องการการดูแลจากครูในการคิดดัง เพื่อความมั่นใจ โดยมองว่าขณะที่ครูคิดดังให้ฟัง มีความเข้าใจและดูว่าไม่ยากแต่เมื่อต้องไปทำเองกลับพบว่าไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร "…อาจารย์ think aloud ให้ฟังทำให้เข้าใจมากขึ้น แต่ถ้า think aloud เองไม่ค่อยเข้าใจเท่าไหร่ เพราะไม่ค่อยได้นำกลยุทธ์ของอาจารย์มาใช้เท่าไหร่" หรือ "…เวลาอาจารย์ think aloud ให้ฟังเหมือนจะเข้าใจ แต่พอกลับไป think เองบางทีจะ think ไม่ออก และบางทีก็ไม่ได้ think…" หรือ "…ตอนอาจารย์ think ให้ฟังพวกเรารู้สึกว่ามันง่ายดีจังเลย แต่พอทำเองกลับไม่ค่อยลื่น

อาจเนื่องมาจากพื้นฐานความรู้เรื่องคำศัพท์…” และพบว่ามีเพียงกลุ่มตัวอย่างเพียง 2 คนที่มองว่าการคิดดังไม่มีประโยชน์กับตน “…เรื่องการ think aloud ไม่ค่อยน่าสนใจเท่าไหร่ พอรวมกลุ่มกันก็จะช่วยๆ กันแต่ก็ไม่ได้ความรู้อะไรเพิ่มเติม” รวมทั้งมองว่า “…การ think aloud ก็สนุกมากๆ แต่ก็ไม่ช่วยให้เข้าใจเนื้อเรื่องได้ เพียงแค่เดาเฉยๆ”

3. นักศึกษาคิดว่าทักษะต่างๆ โดยเฉพาะการใช้ความนึกคิดเกี่ยวกับการอ่านที่ฝึกกันมีประโยชน์ต่อการอ่านของนักศึกษาหรือไม่ อย่างไร ให้บรรยายความรู้สึกของเรา

พบว่า กลุ่มตัวอย่างมากกว่าครึ่งหนึ่ง (n = 27) คิดว่าการฝึกฝนใช้ทักษะการนึกคิดต่างๆ ที่เกี่ยวกับการอ่านมีประโยชน์ต่อการอ่านของตนเอง ช่วยให้ตนอ่านได้ประสบความสำเร็จมากขึ้น เพราะทักษะเหล่านี้ช่วยในการ “..จับใจความสำคัญ ทำความเข้าใจกับสิ่งที่อ่าน อ่านอย่างมีระบบ อ่านโดยไม่ต้องเปิด dictionary แต่ใช้วิธีดูคำรอบข้าง มีโอกาสนำกลยุทธ์ต่างๆ มาใช้ อ่านอย่างใช้จินตนาการและการคาดเดา มองภาพรวมของสิ่งที่จะอ่าน…” เป็นต้น และกลุ่มตัวอย่างบางคนเห็นว่ามีประโยชน์เพราะทำให้อ่านได้ดีขึ้นกว่าเดิม “..ไม่อ่านอย่างสะเปะสะปะ ความคิดแน่วแน่ขึ้น ในขณะอ่าน มีเทคนิคในการอ่านเพิ่มขึ้นอย่างที่ไม่เคยรู้มาก่อน…” อย่างไรก็ดีพบว่ากลุ่มตัวอย่างจำนวนน้อย (n = 4) ที่คิดว่ามีประโยชน์น้อย “..มีประโยชน์บ้างเล็กน้อย คือกลยุทธ์บางอย่างก็ทำให้เราอ่านได้เร็วขึ้นหรือเข้าใจบทความโดยรวมได้ดีขึ้น แต่ไม่ใช่ทั้งหมด เพราะกลยุทธ์บางอย่างก็ทำให้เสียเวลาในการอ่านมากกว่าเดิม อีกอย่างถ้าต้องนำไปใช้ในการทำข้อสอบ แล้วต้องใช้กลยุทธ์ทุกอย่างก็คงจะทำข้อสอบไม่ทันเวลา” โดยมองว่าสิ่งสำคัญอยู่ที่การรู้ความหมายคำศัพท์มากกว่า “ข้าพเจ้าคิดว่าสิ่งสำคัญที่สุดคือ คำศัพท์ หากเราไม่รู้คำศัพท์ต่อให้ใช้สัก 10 กลยุทธ์ก็ไม่มีประโยชน์ แต่หากเรารู้คำศัพท์ ไม่ว่ากลยุทธ์ใดก็ไม่สำคัญ เมื่อรู้คำศัพท์ก็ต้องแปลเนื้อหาได้ ในเมื่อรู้เนื้อหาแล้ว กลยุทธ์จะมีประโยชน์อะไร”

4. นักศึกษาคิดว่าจะสามารถนำทักษะการอ่านแบบใช้การนึกคิดถึงกลยุทธ์การอ่านที่เราได้ฝึกฝนกันมาตลอดทั้งภาคการศึกษาไปใช้ในการอ่านอย่างอื่นนอกเหนือจากภาษาอังกฤษได้หรือไม่ อธิบายให้ครูฟัง

พบว่า กลุ่มตัวอย่างมากกว่าครึ่งหนึ่ง (n = 28) คิดว่าจะสามารถนำทักษะการอ่านแบบใช้การนึกคิดถึงกลยุทธ์การอ่านที่ได้ฝึกฝนกันมาตลอดทั้งภาคการศึกษาไปใช้ในการอ่านอย่างอื่นนอกเหนือจากภาษาอังกฤษได้ โดยมองว่า "..เพราะเนื้อหาการอ่านทั่วไปจะต้องมีการคิดวิเคราะห์อยู่แล้ว (การอ่านแบบนึกคิดถึงกลยุทธ์) จะทำให้อ่านง่ายขึ้น" อีกทั้ง "…การอ่านทุกประเภทต้องดูเนื้อเรื่องคร่าวๆ ก่อน ต้องทราบวัตถุประสงค์ของเรื่อง คาดเดาเนื้อหาของเรื่อง…" "…เพราะเนื้อเรื่องอื่นๆ เมื่อเราเรียนเราก็ต้องใช้เทคนิคต่างๆ เช่น การเดาคำ กราฟ การหยุดอ่านหรืออ่านช้าๆ อาจขีดเส้น ทำวงกลมหรืออื่นๆ คิดว่านำมาใช้ประโยชน์ต่อการอ่านได้ แม้ว่าการอ่านนั้นจะไม่ใช่ภาษาอังกฤษ เทคนิคเหล่านี้นำไปใช้ได้ทุกสาขา" อย่างไรก็ดี กลุ่มตัวอย่างจำนวนน้อย (n = 3) มองว่า "ไม่น่าจะนำไปใช้อะไรได้มาก เพราะวิธีการมันดูยุ่งยากเกินไป"

ผลการวิเคราะห์คำตอบจากแบบสอบถามความคิดเห็นของนักศึกษาที่มีต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ

เมื่อสิ้นสุดการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน ผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างย้อนคิดและตอบแบบสอบถามความคิดเห็นที่มีต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ นำข้อมูลมาวิเคราะห์หาค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานและหาระดับของความเห็นด้วย

ตารางที่ 3 ค่าเฉลี่ยและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของระดับความเห็นด้วยของกลุ่มตัวอย่างต่อข้อความที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ

(N = 40)

ข้อความ	X	S.D.	ระดับความเห็นด้วย
1. กิจกรรมการอ่านทั้งในและนอกห้องเรียนมีความน่าสนใจและกระตุ้นให้ฉันอยากอ่านมากขึ้น	2.98	.698	ปานกลาง
2. ฉันชอบกิจกรรมการอ่านแบบ Think aloud เพราะทำให้ฉันได้ใช้ความคิดเพื่อทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน	3.00	.961	ปานกลาง
3. ฉันสามารถเลือกใช้กลยุทธ์การอ่านต่างๆ มาช่วยแก้ปัญหาในการอ่านได้	3.18	.873	ปานกลาง
4. ฉันรู้สึกพอใจและมั่นใจในการอ่านภาษาอังกฤษมากขึ้น	3.08	.764	ปานกลาง
5. กลยุทธ์การอ่านเป็นสิ่งที่เรียนรู้และฝึกฝนได้ไม่ยาก	3.08	.859	ปานกลาง

ตารางที่ 3 (ต่อ)

(N = 40)

ข้อความ	X	S.D.	ระดับความเห็นด้วย
6. ฉันคิดว่าการใช้ความคิดและไตร่ตรองขณะอ่านเป็นสิ่งจำเป็นและช่วยในการอ่าน	3.65	.893	มาก
7. ฉันคิดว่าจะสามารถนำกลยุทธ์การอ่านที่ได้ฝึกฝนนี้ไปช่วยในการอ่านเนื้อหาหรือตำราในวิชาอื่นๆ ได้	3.38	.807	ปานกลาง
8. การฝึกฝนการอ่านโดยการนึกคิดและใช้กลยุทธ์การอ่าน ช่วยทำให้ฉันรู้สึกว่าการอ่านภาษาอังกฤษน่าสนใจและท้าทายมากขึ้น	3.05	.677	ปานกลาง

จากตารางที่ 3 พบว่ากลุ่มตัวอย่างเห็นด้วยในระดับมากเพียงประเด็นเดียว ที่ว่าการใช้ความคิดและไตร่ตรองขณะอ่านเป็นสิ่งจำเป็นและช่วยในการอ่าน (ข้อความที่ 6) ส่วนในประเด็นอื่นๆ คือความน่าสนใจของกิจกรรมการเรียน (ข้อความที่ 1 และ 2) ความสามารถของตนเองที่จะนำกลยุทธ์ไปใช้และความมั่นใจในตนเองในการอ่าน (ข้อความที่ 3, 4, 5, และ 7) และทัศนะของกลุ่มตัวอย่างต่อการอ่านภาษาอังกฤษ (ข้อความที่ 8) กลุ่มตัวอย่างมีความเห็นด้วยในระดับปานกลางเท่านั้น

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลต่างๆ ข้างต้นแสดงให้เห็นว่า การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านซึ่งเป็นผลจากการใช้กลยุทธ์การอ่าน มีผลทางบวกต่อกลุ่มตัวอย่างโดยรวมโดยเฉพาะกลุ่มต่ำ เห็นได้จากผลการวิเคราะห์คำตอบจากแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านว่า กลุ่มตัวอย่างกลุ่มต่ำรู้จักใช้กลยุทธ์ต่างๆ เพิ่มขึ้น โดยเฉพาะกลยุทธ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อเขียนในภาพรวม (GLOB) และผลการวิเคราะห์ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจพอจะแสดงให้เห็นได้ว่า กลุ่มตัวอย่างโดยเฉพาะกลุ่มต่ำมีความสามารถในการอ่านเข้าใจภาษาอังกฤษเพิ่มขึ้น ส่วนผลการวิเคราะห์บันทึกการเรียนรู้ของกลุ่มตัวอย่างและผลการวิเคราะห์คำตอบจากแบบสอบถามความคิดเห็นต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ แสดงให้เห็นว่าโดยรวมแล้วกลุ่มตัวอย่างเข้าใจและตระหนักถึงประโยชน์ของการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน ซึ่งมีองค์ประกอบต่างๆ ทั้งครู รูปแบบกิจกรรมการสอนกลยุทธ์และประโยชน์ที่ตนจะได้จากการมีอภิปัญญาในการอ่าน รวมทั้งเสนอแนะการเพิ่มความน่าสนใจของการสอนกลยุทธ์และการสอนที่เน้นคำศัพท์และไวยากรณ์ทางภาษาอังกฤษเพื่อความสมบูรณ์มากขึ้นของการอ่านอย่างมีอภิปัญญา อย่างไรก็ดีกลุ่มตัวอย่างโดยรวมมีความเห็นด้วยระดับปานกลางเท่านั้นต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ ในประเด็นของความน่าสนใจของ

กิจกรรม ความสามารถของตนเองที่จะนำกลยุทธ์ไปใช้และความมั่นใจในตนเองในการอ่าน และทัศนคติที่ดีของกลุ่มตัวอย่างต่อการอ่านภาษาอังกฤษเมื่อสิ้นสุดงานวิจัย

การอภิปรายผล

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านสามารถทำได้โดยการสอนกลยุทธ์การอ่านและสอนให้ผู้อ่านตระหนักรู้ตลอดเวลาที่อ่าน รู้ว่าตนเข้าใจสิ่งที่กำลังอ่านหรือไม่ ถ้าไม่เข้าใจจะใช้กลยุทธ์การอ่านใดมาแก้ไขความไม่เข้าใจ นอกจากนี้ผลการวิจัยยังแสดงให้เห็นผลของการพัฒนาที่สำคัญสองประการคือ ผลที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านและผลที่มีต่อการใช้กลยุทธ์ของกลุ่มตัวอย่าง รวมทั้งแสดงให้เห็นถึงความคิดเห็นของกลุ่มตัวอย่างต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ

1. ผลของการพัฒนาอภิปัญญาต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของกลุ่มตัวอย่าง

การวิเคราะห์คะแนนที่ได้จากการทดสอบด้วยแบบทดสอบ The Nelson Reading Skills Test: Level C ก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน ทำให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างโดยรวมมีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านเพิ่มขึ้นภายหลังการพัฒนา โดยเฉพาะกลุ่มตัวอย่างกลุ่มต่ำค่อนข้างจะได้รับผลของการพัฒนามากกว่ากลุ่มสูง ก่อนการพัฒนาอภิปัญญาจำนวนคนในกลุ่มต่ำที่รู้จักใช้แต่ละกลยุทธ์การอ่านน้อยมาก เมื่อได้รับการพัฒนาอภิปัญญาแล้วจำนวนคนที่รู้จักใช้กลยุทธ์การอ่านเหล่านี้เพิ่มขึ้นจาก “ไม่เคยใช้เลย” ก็เป็นใช้ “นานๆ ครั้ง” จากใช้ “นานๆ ครั้ง” ก็ใช้ “บางครั้ง” อาจกล่าวได้ว่าการรู้จักใช้กลยุทธ์การอ่านมากขึ้นของกลุ่มต่ำ น่าจะส่งผลให้ความสามารถในการอ่านเพิ่มขึ้นด้วย ส่วนกลุ่มสูงนั้นคะแนนที่ได้จากการทดสอบด้วยแบบทดสอบ The Nelson Reading Skills Test: Level C ก่อนการพัฒนาอภิปัญญา แสดงว่ากลุ่มสูงน่าจะรู้จักใช้กลยุทธ์การอ่านจำนวนหนึ่งอยู่แล้ว จึงใช้กลยุทธ์การอ่านเหล่านี้อ่านบทอ่านในแบบทดสอบและสามารถทำคะแนนได้ค่อนข้างสูง แม้จะได้รับการสอนกลยุทธ์การอ่านเช่นเดียวกับกลุ่มต่ำ แต่ส่วนใหญ่ก็เป็นกลยุทธ์ที่ตนใช้ในการอ่านอยู่แล้ว การสอนกลยุทธ์การอ่านในช่วงระยะเวลาไม่นานนัก ไม่อาจทำให้ความสามารถในการใช้กลยุทธ์เพิ่มขึ้นมากนัก เมื่อทำข้อทดสอบเดิมซ้ำอีกครั้งหนึ่ง คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มสูงนี้ไม่แตกต่างจากคะแนนเฉลี่ยที่ได้จากการทดสอบครั้งแรกมากนัก Song (1998) ก็ได้อธิบายประเด็นที่คะแนนเฉลี่ยการอ่านก่อนและหลังการพัฒนาของกลุ่มสูงแตกต่างอย่างไม่มีนัยสำคัญไว้ว่าอาจเป็นเพราะผู้อ่านกลุ่มสูงส่วนใหญ่มีความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์ที่เป็นประโยชน์ต่อการอ่านภาษา

อังกฤษและนำกลยุทธ์มาช่วยในการอ่านเนื้อเรื่องในแบบทดสอบก่อนการพัฒนาอย่างค่อนข้างจะมีประสิทธิภาพอยู่แล้ว การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านที่จัดให้จึงน่าจะเป็นเพียงการเน้นหรือฝึกฝนเพิ่มเติมให้กับผู้อ่านกลุ่มนี้เท่านั้น ส่งผลให้ในการทำแบบทดสอบการอ่านภาษาอังกฤษภายหลังการพัฒนา การเพิ่มขึ้นของค่าเฉลี่ยจึงไม่มีนัยสำคัญ ส่วนผู้เรียนที่เป็นกลุ่มต่ำและมีค่าเฉลี่ยของคะแนนทดสอบการอ่านภาษาอังกฤษภายหลังการพัฒนาเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญนั้น อาจเป็นเพราะก่อนการพัฒนาผู้เรียนกลุ่มนี้ขาดความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพที่จะช่วยในการอ่าน หรืออาจนำมาใช้อย่างขาดประสิทธิภาพ ส่งผลให้คะแนนทดสอบการอ่านภาษาอังกฤษก่อนการพัฒนาไม่ค่อยดีนัก คาดว่าผลของการพัฒนาน่าจะทำให้กลุ่มต่ำสามารถทำแบบทดสอบการอ่านภาษาอังกฤษได้ดีขึ้นและแตกต่างจากเดิมอย่างมีนัยสำคัญ

2. ผลของการพัฒนาอภิปัญญาต่อการใช้กลยุทธ์การอ่านของกลุ่มตัวอย่าง

ผลการวิเคราะห์คำตอบจากแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านทั้งก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน แสดงให้เห็นว่าหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน จำนวนคนในกลุ่มตัวอย่างที่ตอบว่า “ไม่ใช้” แต่ละกลยุทธ์การอ่านและใช้ “นานๆ ครั้ง” ลดลงอย่างเห็นได้ชัด บางกลยุทธ์ไม่มีผู้ที่ตอบว่า “ไม่ใช้เลย” ในทำนองเดียวกันจำนวนคนที่ตอบว่าใช้แต่ละกลยุทธ์ “บ่อย” และ “ใช้ทุกครั้ง” ก็มีจำนวนมากขึ้น ส่วนการลดหรือเพิ่มจำนวนของผู้ใช้แต่ละกลยุทธ์การอ่านเป็น “บางครั้ง” นั้นขึ้นอยู่กับจำนวนของผู้ที่ “ไม่ใช้เลย” และใช้ “นานๆ ครั้ง” ก่อนการพัฒนาอภิปัญญาจะเปลี่ยนมาใช้เป็น “บางครั้ง” หลังการพัฒนา และจำนวนของผู้ที่ใช้เป็น “บางครั้ง” ก่อนการพัฒนาจะใช้ “บ่อย” หรือ “ทุกครั้ง”

แม้ว่ากลุ่มตัวอย่างโดยรวมจะมีพัฒนาการในการใช้แต่ละกลยุทธ์การอ่านในกลุ่มกลยุทธ์ทั้งสาม จำนวนคนที่พัฒนาจากการ “ไม่ใช้เลย” เป็นใช้ “บางครั้ง” จากการใช้ “บางครั้ง” เป็น “ใช้บ่อย” และจากการ “ใช้บ่อย” เป็น “ใช้ทุกครั้ง” ก็แตกต่างกันไปตามกลยุทธ์ย่อยต่างๆ ถึงกระนั้นก็น่าจะสรุปได้ว่า การสอนกลยุทธ์การอ่านแบบต่างๆ ได้แก่ การสอนเข้มแบบที่ 1 การสอนเข้มแบบที่ 2 และการสอนแบบปานกลาง ล้วนมีผลต่อการใช้ทุกกลยุทธ์ย่อยของกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งควรแก่การนำมาอภิปรายดังนี้

2.1 ผลของการสอนกลยุทธ์การอ่านอย่างเข้มข้นแบบที่ 1 กลยุทธ์ย่อยที่นำมาสอนเข้มข้นแบบที่ 1 คือ ใช้ร่องรอยจากบริบทช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่านดีขึ้น (GLOB8) และอ่านกลับไปกลับมาเพื่อให้ทราบความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดในข้อเขียน (SUP5) ทั้งนี้ GLOB8 และ SUP5 เป็นกลยุทธ์ย่อยที่ก่อนการพัฒนาอภิปัญญามีจำนวนผู้ใช้ “บางครั้ง” “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” รวมกันแล้วไม่ถึงครึ่งหนึ่งของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด แต่หลังจากสอนอย่างเข้มข้นจำนวนผู้ใช้ GLOB8 เป็น “บางครั้ง” “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” รวมกันเพิ่มจากเดิมก่อนการสอน 18 คน (กลุ่มสูง 8 คน กลุ่มต่ำ 10 คน) มาเป็น 35 คน (กลุ่มสูง 11 คน กลุ่มต่ำ 24 คน) ส่วนผู้ใช้ SUP5 เป็น “บางครั้ง” “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” รวมกัน ก็เพิ่มจากเดิม 26 คน (กลุ่มสูง 8 คน กลุ่มต่ำ 18 คน) มาเป็น 35 คน (กลุ่มสูง 12 คน กลุ่มต่ำ 23 คน) จำนวนคนใช้กลยุทธ์ย่อยทั้งสองที่เพิ่มขึ้นยืนยันได้ว่าการสอนกลุ่มตัวอย่างให้ใช้ร่องรอยชนิดต่างๆ เดาความหมายของคำศัพท์ที่ไม่รู้ และการสอนโครงสร้างข้อเขียน โดยเฉพาะโครงสร้างระดับยอดทั้ง 5 ประเภท มีผลทำให้กลุ่มตัวอย่างจำนวนมากขึ้นนำกลยุทธ์ GLOB8 และ SUP5 ไปใช้ อย่างไรก็ตามการใช้กลยุทธ์ SUP5 ของกลุ่มตัวอย่างที่ปรากฏในแผนภูมิเส้นในตารางที่ 3 ก็แสดงว่ามีผู้ใช้ “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” จำนวนรวมกันเพียง 15 คนเท่านั้น และเมื่อนำการใช้กลยุทธ์ GLOB5 ซึ่งเป็นกลยุทธ์ที่เกี่ยวกับการสังเกตโครงสร้างข้อเขียนส่วนหนึ่งก็พบว่า จำนวนคนที่ใช้ “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” รวมกันหลังการสอนมีเพียง 6 คน แต่ถึงกระนั้นก็ยังมีผู้ใช้ SUP5 เป็น “บางครั้ง” ถึง 21 คน และ GLOB5 มี 18 คน แสดงว่ากลุ่มตัวอย่างได้ตระหนักว่าการรู้โครงสร้างข้อเขียนมีความสำคัญต่อการอ่านเข้าใจ เมื่อใดที่อ่านบทอ่านและบอกโครงสร้างข้อเขียนได้ก็ใช้กลยุทธ์ GLOB5 และ SUP5 เมื่อใดที่ไม่รู้ก็ไม่ใช้ การสอนและการฝึกให้กลุ่มตัวอย่างระบุโครงสร้างข้อเขียนในบทอ่าน ถึงหากจะสอนอย่างเข้มข้นแต่การฝึกและเวลาที่ฝึกอาจน้อยเกินไป จนทำให้ไม่อาจนำกลยุทธ์ทั้งสองนี้ไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิผล

2.2 ผลของการสอนกลยุทธ์อย่างเข้มข้นแบบที่ 2 กลยุทธ์ย่อยที่นำมาสอนเข้มข้นแบบที่ 2 คือ ตั้งวัตถุประสงค์ในการอ่าน (GLOB1) คิดถึงสิ่งที่เคยรู้และนำมาช่วยทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่าน (GLOB2) สำรวจข้อเขียนก่อนอ่านเพื่อจะได้ทราบว่าเกี่ยวกับอะไร (GLOB3) พยายามเดาว่าเนื้อหาที่อ่านเกี่ยวกับอะไร (GLOB11) ตั้งคำถามที่อยากได้คำตอบจากข้อเขียน (SUP6) กลยุทธ์ย่อยเหล่านี้คือกลยุทธ์ที่ผู้วิจัยใช้ในการอ่านบทอ่านทุกเรื่องที่สอน โดยคิดดังเป็นแบบอย่างการใช้ให้กลุ่มตัวอย่างฟัง กลยุทธ์การอ่านดังกล่าวนี้เป็นกลยุทธ์ที่กลุ่มตัวอย่างไม่ได้รับการสอนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา การสอนอ่านภาษาอังกฤษในสองระดับการศึกษานี้เป็นการสอนแบบแปลประโยคต่อประโยค และให้ความสำคัญกับความหมายของคำศัพท์ ไม่มีการสอนให้ผู้เรียนตั้งวัตถุประสงค์ในการอ่าน นำความรู้เดิมที่มีอยู่มาใช้ทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน คาดเดาสิ่งที่คาดว่าจะ

อ่านพบ หรือตั้งคำถามถามตนเอง ครั้นผู้วิจัยพยายามสร้างแบบอย่างการใช้กลยุทธ์เหล่านี้โดยการคิดดังครั้งแล้วครั้งเล่าในขณะที่อ่านแต่ละบทอ่าน ปฏิกิริยาที่ได้จากหนึ่งในกลุ่มตัวอย่างก็คือ “… วิธีการสอนของอาจารย์ออกจะดูน่าเบื่อเล็กน้อย เพราะให้ทำสิ่งเดิมๆ หลายรอบ น่าจะให้ทำกิจกรรมแบบอื่นบ้าง…”

อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาแผนภูมิเชิงเส้นในภาพที่ 1 และภาพที่ 2 ซึ่งแสดงการใช้กลยุทธ์ดังกล่าวก่อนและหลังการเรียนการสอนก็พบว่า กลยุทธ์การอ่านเหล่านี้แม้จะไม่ได้รับการสอนในห้องเรียนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา แต่กลุ่มตัวอย่างก็ใช้มาก่อนแล้วก่อนที่ผู้วิจัยจะสอน โดยพบว่าก่อนการเรียนการสอนผู้ใช้ GLOB2, GLOB3 และ GLOB11 “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” รวมกัน 12 (กลุ่มสูง 6 คน กลุ่มต่ำ 6 คน), 10 (กลุ่มสูง 4 คน กลุ่มต่ำ 6 คน) และ 13 (กลุ่มสูง 6 คน กลุ่มต่ำ 7 คน) คนตามลำดับ แต่หลังการเรียนการสอนพบว่าผู้ใช้กลยุทธ์ทั้งสาม “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” เพิ่มจำนวนเป็น 25 (กลุ่มสูง 9 คน กลุ่มต่ำ 16 คน), 23 (กลุ่มสูง 5 คน กลุ่มต่ำ 18 คน) และ 23 (กลุ่มสูง 6 คน กลุ่มต่ำ 17 คน) คนตามลำดับ อาจกล่าวได้ว่าแม้จะพอมีผู้ใช้ทั้ง “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” อยู่บ้างแต่รวมกันแล้วไม่เกิน 13 คนทั้งสามกลยุทธ์ ซึ่งถือเป็นจำนวนที่ค่อนข้างจะมากกว่าผู้ใช้ “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” รวมกันของกลยุทธ์อื่นๆ ในกลุ่ม GLOB โดยอาจเป็นไปได้ว่าการอ่านโดยใช้กลยุทธ์ทั้งสามนี้คือ การใช้ความรู้เดิมที่มีอยู่มาช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน การสำรวจก่อนอ่านและการคาดเดาเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน เป็นกลยุทธ์ที่แม้กลุ่มตัวอย่างจะไม่ได้รับการสอนมาก่อนหน้านี้ แต่ประสบการณ์ในการเรียนมหาวิทยาลัยน่าจะทำให้รู้จักใช้อยู่บ้าง และในภายหลังจำนวนผู้ใช้ “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” รวมกันเพิ่มขึ้นอีกเท่าตัว แสดงว่าการสอนและฝึกฝนอย่างสม่ำเสมอช่วยกระตุ้นให้กลุ่มตัวอย่างมากกว่าครึ่งหนึ่งรู้จักนำกลยุทธ์ทั้งสามมาช่วยในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านมากขึ้น

2.3 ผลของการสอนกลยุทธ์ปานกลาง เมื่อพิจารณาจากแผนภูมิเชิงเส้นในภาพที่ 1 ก็พบว่ากลยุทธ์การอ่านย่อยในกลุ่ม GLOB ที่มีจำนวนผู้ใช้เพิ่มขึ้นอีกเท่าตัวหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านได้แก่ คิดว่าเนื้อหาของข้อเขียนตรงกับวัตถุประสงค์ในการอ่านที่ตั้งไว้หรือไม่ (GLOB4) อ่านเร็วๆ ผ่านๆ ก่อนโดยสังเกตความยาวและโครงสร้างข้อเขียน (GLOB5) ตัดสินใจว่าส่วนไหนจะอ่านให้ละเอียดส่วนไหนจะข้าม (GLOB6) และใช้ตาราง แผนภูมิ/ กราฟและภาพประกอบเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น (GLOB7) จำนวนรวมของผู้ที่ใช้ GLOB4 “บางครั้ง” “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” เพิ่มจาก 14 เป็น 29 คน GLOB5 เพิ่มจาก 5 เป็น 24 คน GLOB6 เพิ่มจาก 18 เป็น 36 คน และ GLOB 7 เพิ่มจาก 14 เป็น 26 คน การเพิ่มจำนวนคนที่ใช้ GLOB5 น่าจะเป็นผลจากการสอนโครงสร้าง

ข้อเขียนแบบเข้มข้น ผู้เรียนจำนวนหนึ่งจึงเริ่มสังเกตโครงสร้างข้อเขียนในบทอ่านที่ตนอ่าน เพื่อช่วยให้จับความง่ายขึ้น การเพิ่มจำนวนผู้ใช้ GLOB4 ก็อธิบายได้ในทำนองเดียวกันคือ ในเมื่อการสอนตั้งวัตถุประสงค์ในการอ่านเป็นไปอย่างเข้มข้นแบบที่ 2 ก็เป็นธรรมดาที่ผู้เรียนย่อมอยากทราบว่าเนื้อหาในข้อเขียนที่อ่านตอบวัตถุประสงค์ที่ตนตั้งหรือไม่ ส่วน GLOB6 นั้นแต่เดิมกลุ่มตัวอย่างเคยชินกับการอ่านทุกประโยคในบทอ่านโดยระบบผู้สอนอ่านนำและผู้เรียนอ่านตาม แต่เมื่อผู้วิจัยแสดงแบบการคิดดังขณะอ่านข้ามรายละเอียดที่เห็นว่าไม่สำคัญและอ่านรายละเอียดในส่วนที่สำคัญ กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ก็นำกลยุทธ์นี้มาใช้ สำหรับการใช้ GLOB7 นั้น แต่เดิมกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ไม่ใช้ประโยชน์จากตาราง แผนภูมิ/ กราฟ และภาพประกอบมาช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่านมากนัก แต่เมื่อผู้วิจัยแสดงแบบอย่างให้ดูก็มีผู้หันมาใช้มากขึ้น

สำหรับกลยุทธ์การอ่านกลุ่ม SUP สังเกตเห็นได้ว่าจำนวนรวมของผู้ที่ใช้กลยุทธ์ขีดเส้นใต้หรือเขียนวงล้อมรอบข้อมูลเพื่อช่วยให้จำได้ (SUP2) ใช้แหล่งข้อมูลเช่น พจนานุกรมช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน (SUP3) และขณะอ่านแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย (SUP7) “บางครั้ง” “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” ก่อนและหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านไม่ต่างกันมากนัก SUP2 เพิ่มจำนวนจาก 30 เป็น 37 คน SUP3 เพิ่มจาก 37 เป็น 40 คนและ SUP7 เพิ่มจาก 36 เป็น 37 คน การที่กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ขีดเส้นใต้ ใช้พจนานุกรม และแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย ก็เป็นที่ประจักษ์อยู่แล้วในวงการการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ ที่น่าสนใจคือ จดโน้ตขณะอ่านเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน (SUP1) จำนวนรวมของผู้ที่ใช้กลยุทธ์นี้เป็น “บางครั้ง” “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” เพิ่มจาก 14 เป็น 31 คน แสดงว่าหลังการสอนมีจำนวนผู้จดโน้ตขณะอ่านเพิ่มขึ้น ทั้งนี้อาจเป็นเพราะกลุ่มตัวอย่างได้รับการฝึกให้สร้างแผนภาพแทนที่ข้อเขียนซึ่งถือว่าเป็นการทำโน้ตย่อแบบหนึ่ง และผู้วิจัยก็คิดดังถึงการจดโน้ตในขณะที่อ่านด้วย จึงส่งผลให้กลุ่มตัวอย่างรู้จักการจดโน้ตในขณะอ่าน

ส่วนกลยุทธ์กลุ่ม PROB นั้น โดยภาพรวมกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่รู้จักใช้แต่ละกลยุทธ์การอ่านกลุ่มนี้มาก่อนการพัฒนาแล้ว จะมีผู้ที่ “ไม่ใช้เลย” และ “ใช้นานๆ ครั้ง” รวมกันไม่เกิน 10 คน ยกเว้นหยุดอ่านเป็นครั้งคราวและคิดเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังอ่าน (PROB5) และพยายามสร้างภาพข้อมูลเพื่อช่วยให้จำสิ่งที่อ่าน (PROB6) ซึ่งมีผู้ “ไม่ใช้เลย” และ “ใช้นานๆ ครั้ง” รวมกันก่อนการพัฒนาอภิปัญญา 16 และ 18 คนตามลำดับ แต่หลังการพัฒนาก็มีจำนวนรวมของผู้ใช้ “บางครั้ง” “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” เพิ่มเป็น 36 และ 33 คนตามลำดับ ทั้งนี้อาจเป็นผลจากการที่ผู้วิจัยแสดงแบบอย่างการหยุดคิดเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านและการสร้างภาพจากข้อมูลที่อ่านโดยการคิดดังให้กลุ่มตัวอย่างฟังในกรณีที่บทอ่านเอื้อให้ผู้วิจัยทำเช่นนั้น

แม้ว่าแผนภูมิเชิงเส้นภาพที่ 1, 2 และ 3 จะแสดงให้เห็นว่าจำนวนผู้ใช้แต่ละกลยุทธ์ย่อยภายหลังการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านจะมากกว่าจำนวนผู้ใช้ก่อนการพัฒนา แต่จำนวนที่เพิ่มขึ้นก็ไม่มากนัก โดยเฉพาะอย่างยิ่งการใช้กลยุทธ์การอ่านกลุ่ม SUP และกลุ่ม PROB แม้ว่าการเรียนรู้กลยุทธ์การอ่านบางกลยุทธ์ที่ผู้วิจัยสอนแบบเข้มข้นทั้งสองแบบ อาจมีส่วนอย่างมากที่ทำให้กลุ่มตัวอย่างสามารถนำไปใช้ได้ตามศักยภาพของการรับรู้ของตน คือใช้ “บางครั้ง” บ้าง “บ่อยครั้ง” บ้างและ “ทุกครั้ง” บ้าง แต่การที่กลุ่มตัวอย่างส่วนหนึ่งตอบแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านก่อนการเรียนการสอน ว่าตนได้ใช้แต่ละกลยุทธ์การอ่าน “นานๆ ครั้ง” บ้าง “บางครั้ง” บ้าง “บ่อยครั้ง” บ้างและ “ทุกครั้ง” บ้าง ยืนยันว่ากลุ่มตัวอย่างรู้จักและใช้กลยุทธ์เหล่านี้ก่อนการเรียนการสอนอยู่แล้ว ผู้วิจัยจึงสงสัยว่าในขณะที่ตอบแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านนั้น กลุ่มตัวอย่างคิดเฉพาะกลยุทธ์การอ่านภาษาอังกฤษของตน หรือในภาวะจิตใต้สำนึก (subconsciousness) ได้รวมการใช้กลยุทธ์ที่ตนใช้ในการอ่านภาษาไทยเข้ามาด้วย ทั้งนี้เพราะการเรียนการสอนอ่านภาษา อังกฤษไม่ว่าจะเป็นระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษาและในรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐานในระดับอุดมศึกษาใช้บทอ่านที่มีความยาวไม่มากพอที่จะให้ผู้เรียนฝึกใช้กลยุทธ์การอ่านกลุ่ม SUP และ PROB รวมทั้งบางกลยุทธ์ย่อยในกลุ่ม GLOB ข้อสงสัยนี้เป็นสิ่งที่จะต้องหาคำตอบต่อไป

อย่างไรก็ดีเห็นได้ค่อนข้างชัดเจนว่าผลการสอนทำให้กลุ่มตัวอย่างมีความตระหนักในการใช้กลยุทธ์การอ่านมากขึ้นหรือกล่าวได้ว่าเป็นผู้ที่มีความตระหนักทางอภิปัญญา (Paris a nd Jacobs, 1984; Abromitis, 1994) และแม้ก่อนการพัฒนากลุ่มตัวอย่างพอจะรู้จักหรือใช้กลยุทธ์บ้างแล้ว แต่การสอนยังคงมีความจำเป็นเนื่องจากอาจเป็นการใช้ที่ยังไม่ถูกต้องหรือไม่เหมาะสมก็ได้ (Tercanlioglu, 2004) และผลของการพัฒนาอภิปัญญาต่อการรู้จักใช้กลยุทธ์การอ่านของกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้ สอดคล้องกับงานวิจัยที่ทำโดย Barnett (1988 cited in Brantmeier, 2002); Ikeda and Takeuchi (2003 cited in Chamot, 2005); Philip and Hua (2006); Darwazeh (2007); Boonkit (2006)

ผลของการพัฒนาต่อการใช้กลยุทธ์ของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำนอกเหนือจากด้านผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านแล้ว เห็นได้ว่าการพัฒนาน่าจะมีผลต่อกลุ่มต่ำมากกว่ากลุ่มสูงด้านการใช้กลยุทธ์การอ่านด้วยเช่นกัน เห็นได้จากผู้ที่ใช้กลยุทธ์ย่อยๆ “บางครั้ง” “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” ของกลุ่มตัวอย่างภายหลังการพัฒนาที่มีจำนวนค่อนข้างมากกว่ากลุ่มสูง โดยผลการวิเคราะห์ข้อมูลต่างๆ ร่วมกันพอจะช่วยอธิบายได้ว่า การเพิ่มขึ้นของความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของกลุ่มต่ำ น่าจะเป็นผลจากการรู้จักใช้กลยุทธ์ในกระบวนการอ่าน

เพิ่มขึ้น หรือเรียกว่ามีอภิปัญญาหรือตระหนักในการใช้กลยุทธ์การอ่านเพิ่มขึ้นนั่นเอง ผลของการพัฒนาต่อกลุ่มต่ำซึ่งค่อนข้างชัดเจนกว่าผลต่อกลุ่มสูงในงานวิจัยนี้ สอดคล้องกับการศึกษาของ Barnett (1988 cited in Brantmeier, 2002); Song (1998); Chamot (2005)

2.4 ผลการศึกษาความคิดเห็นของกลุ่มตัวอย่างต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ

จากผลการวิเคราะห์บันทึกการเรียนรู้ของกลุ่มตัวอย่างและผลการวิเคราะห์คำตอบจากแบบสอบถามความคิดเห็นของนักศึกษาที่มีต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ โดยพบว่าเกินกว่าครึ่งของกลุ่มตัวอย่างโดยรวมพอใจวิธีการสอน มองเห็นว่าการฝึกอ่านช่วยให้อ่านคล่องขึ้น อ่านอย่างมีเป้าหมายมากขึ้น และกลยุทธ์การอ่านช่วยให้วิเคราะห์สิ่งที่อ่านได้ดีขึ้น ช่วยในการเข้าใจลำดับขั้นการอ่านและใจความหลักของแต่ละย่อหน้า เป็นการเสริมเทคนิคการอ่าน นอกจากนี้กลุ่มตัวอย่างส่วนมากพอใจกิจกรรมการสอนอ่านที่ผู้วิจัยจัดให้ แม้ตามปกติจะใช้กลยุทธ์อยู่แล้ว แต่อาจไม่ครบถ้วนและการสอนทำให้รู้ว่าสามารถใช้กลยุทธ์เพิ่มได้ การที่กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มองว่ากลยุทธ์การอ่านเป็นสิ่งจำเป็นและมีประโยชน์ต่อตน และค่อนข้างพอใจในการเรียนรู้ที่จะใช้กลยุทธ์การอ่าน สอดคล้องกับความเห็นด้วยในระดับมากของกลุ่มตัวอย่างที่ว่าความคิดและไตร่ตรองขณะอ่านเป็นสิ่งจำเป็นและช่วยในการอ่าน

อย่างไรก็ดีความเห็นด้วยของกลุ่มตัวอย่างเพียงระดับปานกลางต่อความน่าสนใจของกิจกรรมการเรียน ความสามารถของตนเองที่จะนำกลยุทธ์ไปใช้และความมั่นใจในตนเองในการอ่าน และทัศนคติที่ดีของกลุ่มตัวอย่างต่อการอ่านภาษาอังกฤษเมื่อสิ้นสุดงานวิจัยนั้น สอดคล้องกับคำกล่าวของกลุ่มตัวอย่างบางคนที่มองว่า การสอนกลยุทธ์การอ่านโดยผ่านกิจกรรมการอ่านต่างๆ เช่น การคิดดัง ต้องใช้เวลามากและเกิดความยุ่งยาก อีกทั้งบางคนยังมีข้อสงสัยเกี่ยวกับประโยชน์ของกลยุทธ์การอ่านต่อการอ่านของตน ผู้วิจัยมองว่าความคิดเห็นและข้อสงสัยเหล่านี้เป็นข้อมูลที่มีประโยชน์ต่อผู้วิจัยและผู้ที่สนใจจะพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับปริญญาตรีในลำดับต่อไป ข้อมูลที่ได้สะท้อนให้เห็นว่าในกระบวนการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน การสอนกลยุทธ์การอ่านต้องใช้เวลา เพื่อให้ผู้เรียนตระหนักในการใช้กลยุทธ์การอ่านจนเกิดความเป็นอัตโนมัติของการใช้ ระยะเวลาของการสอนในงานวิจัยนี้ ซึ่งสอนทั้งอย่างเข้มข้นและปานกลาง อาจยังไม่เพียงพอต่อการจัดการเรียนการสอน ที่ทำให้เกิดความเป็นอัตโนมัติในการใช้กลยุทธ์การอ่านของกลุ่มตัวอย่าง จึงทำให้กลุ่มตัวอย่างจำนวนหนึ่งยังรู้สึกว่ามีความยุ่งยากในการใช้ ไม่แน่ใจว่าถ้าต้องนำกลยุทธ์การอ่านไปใช้อ่านด้วยตนเองจะทำได้หรือไม่ ส่งผลให้การใช้กลยุทธ์

การอ่านขาดความน่าสนใจ ถ้ากลุ่มตัวอย่างฝึกฝนการใช้กลยุทธ์การอ่านจนเกิดความชำนาญมากกว่านี้ ผู้วิจัยค่อนข้างมั่นใจว่าระดับความเห็นด้วยต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษา อังกฤษของกลุ่มตัวอย่างน่าจะดีขึ้นกว่าเดิม สำหรับกลุ่มตัวอย่างบางคนที่กล่าวว่าน่าจะเน้นการสอนไวยากรณ์หรือคำศัพท์เพื่อช่วยในการอ่านมากกว่านั้น ผู้วิจัยมองว่าเป็นปัญหาของตัวผู้อ่านเองที่ยังคงมีปัญหาในระดับคำหรือสิ่งปลีกย่อยในการอ่าน มากกว่าจะเป็นปัญหาที่กระบวนการพัฒนาหรือการใช้กลยุทธ์การอ่านในงานวิจัยนี้

บทที่ 5

สรุปและข้อเสนอแนะ

สรุป

การวิจัยเชิงปฏิบัติการครั้งนี้มุ่งพัฒนาและศึกษาผลของการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศของนักศึกษาระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยกรุงเทพ รวมทั้งศึกษาความคิดเห็นของกลุ่มตัวอย่างต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน

ดำเนินการตามขั้นตอนการวิจัยดังนี้

1. ศึกษาวิธีการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

2. ออกแบบแผนการสอนที่ใช้วิธีการสอนตรงกลยุทธ์การอ่านหรือสอนอย่างเข้มข้นแบบที่ 1 และแบบที่ 2 กับกลยุทธ์จำนวน 7 กลยุทธ์ซึ่งเป็นกลยุทธ์การอ่านที่ช่วยในการนำความรู้เดิมของกลุ่มตัวอย่างมาช่วยในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน ส่วนกลยุทธ์ที่เหลืออีก 22 กลยุทธ์ออกแบบการสอนแบบปานกลางหรือคิดดังแสดงแบบการใช้กลยุทธ์เมื่อมีโอกาส กลยุทธ์ที่นำมาออกแบบในแผนการสอนเป็นกลยุทธ์ 29 กลยุทธ์ที่แปลและดัดแปลงจากแบบสำรวจความตระหนักทางอภิปัญญาในการอ่าน Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI)

3. ออกแบบสื่อการสอนการอ่านสำหรับสอนกลยุทธ์การอ่านอย่างเข้มข้นและสอนเพียงปานกลาง และออกแบบเครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูลการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถามกลยุทธ์การอ่าน แบบทดสอบ The Nelson Reading Skills Test: Level C แบบสอบถามความคิดเห็นของนักศึกษาต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ และบันทึกการเรียนรู้

4. ดำเนินการสอนตามแผนการสอนและเก็บรวบรวมข้อมูลการใช้กลยุทธ์การอ่านของกลุ่มตัวอย่างและทดสอบความสามารถในการเข้าใจสิ่งที่อ่าน รวมทั้งบันทึกการเรียนรู้และความคิดเห็นต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ ด้วยเครื่องมือดังกล่าวรวมเวลา 20 ชั่วโมง นำมาวิเคราะห์เพื่อศึกษาผลของการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านตามวัตถุประสงค์การวิจัย

ผลการวิจัยสรุปดังนี้

1. อภิปัญญาในการอ่านพัฒนาให้กับผู้เรียนได้ โดยจัดกระบวนการเรียนการสอนการอ่านที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ตระหนักถึงความรู้เชิงอภิปัญญาที่จำเป็นต่อการอ่านและได้ใช้ความรู้นั้นในกระบวนการอ่านของตน ความรู้สำคัญคือความรู้เกี่ยวกับข้อเขียนที่อ่าน ความรู้เกี่ยวกับวัตถุประสงค์การอ่าน ความรู้เดิมที่ผู้เรียนมีที่จะนำมาใช้ในการช่วยทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน และความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่าน การสอนการใช้กลยุทธ์การอ่านเป็นองค์ประกอบสำคัญที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ความนึกคิดซึ่งเป็นกระบวนการทางปัญญาในการอ่าน กลยุทธ์การอ่านที่นำมาสอนเป็นกลุ่มกลยุทธ์ที่มุ่งใช้ในการวิเคราะห์ข้อเขียนในภาพรวม (GLOB) กลุ่มกลยุทธ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้แหล่งความรู้อื่น การจดโน้ตและกลยุทธ์สนับสนุนอื่นๆ (SUP) และกลุ่มกลยุทธ์ที่มุ่งเน้นการแก้ปัญหาเมื่อข้อเขียนเข้าใจยาก (PROB)

2. การสอนกลยุทธ์ที่ได้ผลดีควรสอนอย่างเป็นระบบและเป็นรูปธรรม ซึ่งอาจสอนตรงด้วยการนำเสนอกลยุทธ์เหมือนสอนเนื้อหา อธิบาย ให้ตัวอย่างและสร้างแบบอย่างการใช้กลยุทธ์โดยวิธีคิดดัง (สอนเข้มข้นแบบที่ 1) หรือสอนโดยใช้กลยุทธ์เป้าหมายทุกครั้งที่มีการอ่านร่วมกันระหว่างผู้วิจัยและกลุ่มตัวอย่าง รวมทั้งมีการกำกับตรวจสอบให้กลุ่มตัวอย่างใช้ทุกครั้งที่อ่าน (สอนเข้มข้นแบบที่ 2) รวมทั้งอาจสอนในลักษณะเพียงแนะนำให้รู้จัก และแสดงแบบคิดดังการใช้เมื่อมีโอกาสหรือเมื่อบทอ่านเอื้อต่อการใช้กลยุทธ์ (สอนแบบปานกลาง) คัดเลือกกลยุทธ์มาสอนอย่างเข้มข้นทั้งสองแบบโดยพิจารณาจากความจำเป็นของการกระตุ้นการใช้ความรู้เชิงอภิปัญญาของผู้เรียน คือความรู้เกี่ยวกับการใช้ร่องรอยบริบทเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่านและความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างระดับยอดของข้อเขียน 5 ประเภท (ข้อเขียนเชิงลำดับ ข้อเขียนเชิงบรรยาย ข้อเขียนเชิงเหตุผล ข้อเขียนเชิงเปรียบเทียบ และข้อเขียนเชิงปัญหาและทางแก้) รวมทั้งความรู้เชิงอภิปัญญาเกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่าน ที่ช่วยกระตุ้นการใช้ความรู้เดิมของผู้เรียนที่จำเป็นต่อการทำความเข้าใจในสิ่งที่อ่านและต่อกระบวนการอ่าน คือการตั้งวัตถุประสงค์ในการอ่าน คิดถึงสิ่งที่เคยรู้และนำมาช่วยทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่าน สำรวจข้อเขียนก่อนอ่านเพื่อจะได้ทราบว่าเกี่ยวกับอะไร พยายามเดาว่าเนื้อหาที่อ่านเกี่ยวกับอะไร และตั้งคำถามที่อยากได้คำตอบจากข้อเขียน

3. การพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านมีผลต่อกลุ่มตัวอย่างสองด้านคือ ผลต่อการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของกลุ่มตัวอย่างโดยรวม จากการทดสอบด้วยแบบทดสอบ The Nelson Reading Skills Test: Level C ทั้งก่อนและหลังการพัฒนา แต่เมื่อพิจารณาจำแนกตามกลุ่มสูงและ

กลุ่มต่ำ พบว่ากลุ่มต่ำมีคะแนนเฉลี่ยทั้งสองครั้งแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ อาจกล่าวได้ว่าการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านมีผลต่อการเพิ่มความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของกลุ่มต่ำมากกว่ากลุ่มสูง ส่วนผลต่อการใช้กลยุทธ์การอ่านของกลุ่มตัวอย่างที่ได้จากการตอบแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านทั้งก่อนและหลังการพัฒนา เห็นได้ว่ากลุ่มตัวอย่างโดยรวมใช้กลยุทธ์ย่อยทั้งสามกลุ่มกลยุทธ์เพิ่มขึ้น โดยจำนวนผู้ที่ใช้ “บางครั้ง” “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” เพิ่มขึ้นเกือบทุกกลยุทธ์ ส่วนผู้ที่ “ไม่เคยใช้เลย” และ “ใช้นานๆ ครั้ง” ก็ลดลงอย่างเห็นได้ชัด และเมื่อพิจารณาการใช้กลยุทธ์ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ เห็นได้ว่าจำนวนผู้ใช้กลยุทธ์ทั้ง “บางครั้ง” “บ่อย” และ “ทุกครั้ง” ที่เพิ่มขึ้นส่วนใหญ่เป็นกลุ่มต่ำมากกว่ากลุ่มสูง จึงอาจกล่าวได้ว่าคะแนนความสามารถทางการอ่านของกลุ่มต่ำที่แตกต่างจากก่อนการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญ น่าจะเป็นผลของการใช้กลยุทธ์การอ่านที่เพิ่มขึ้น ส่วนกลุ่มสูงแม้จะได้ประโยชน์จากการสอน แต่อาจจะรู้จักและเคยใช้กลยุทธ์การอ่านแล้วก่อนการพัฒนา จึงทำให้การเปลี่ยนแปลงการใช้กลยุทธ์ไม่โดดเด่นนัก รวมทั้งคะแนนเฉลี่ยจากแบบทดสอบการอ่านมาตรฐานทั้งสองครั้งก็แตกต่างอย่างไม่มีนัยสำคัญ

4. ความตระหนักในกระบวนการอ่านเป็นหัวใจสำคัญของการอ่านอย่างมีอภิปัญญา การคิดดังจึงเป็นเครื่องมือหลักในการสอนการอ่าน ทั้งโดยครูแสดงแบบคิดดังการสอนกลยุทธ์ และผู้เรียนคิดดังแสดงการใช้กลยุทธ์ของตน ถ้อยคำจากแถบบันทึกเสียงของการคิดดังที่เป็นกิจกรรมเสริมการอ่าน ยืนยันว่ากลุ่มตัวอย่างมีการใช้กลยุทธ์การอ่านจริง โดยเฉพาะการใช้กลยุทธ์ในกลุ่มที่มุ่งใช้ในการวิเคราะห์ข้อเขียนในภาพรวม (GLOB) ซึ่งตรงกับข้อมูลจากแบบสอบถามกลยุทธ์การอ่านว่ามีจำนวนผู้ใช้เพิ่มขึ้นอย่างชัดเจน

5. ผลของการพัฒนาการใช้กลยุทธ์การอ่านซึ่งได้จากการวิเคราะห์บันทึกการเรียนรู้และแบบสอบถามความคิดเห็นต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ แสดงให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างโดยรวมเห็นถึงประโยชน์ของการใช้ความคิดและไตร่ตรองในการอ่าน แต่มีความเห็นด้วยเพียงระดับปานกลางต่อความน่าสนใจของกิจกรรม ความมั่นใจในการนำกลยุทธ์การอ่านไปใช้ และทัศนคติที่ดีต่อการอ่านภาษาอังกฤษภายหลังการพัฒนา ซึ่งอาจเป็นเพราะกระบวนการสอนกลยุทธ์การอ่านอย่างเข้มข้นภายใต้ระยะเวลาของงานวิจัยนี้ อาจยังไม่เพียงพอต่อการสอนให้กลุ่มตัวอย่างเกิดความชำนาญพอที่จะใช้กลยุทธ์การอ่านได้อย่างเป็นอัตโนมัติ ซึ่งความสามารถในการใช้กลยุทธ์การอ่านได้อย่างเป็นอัตโนมัติ น่าจะส่งผลให้กลุ่มตัวอย่างใช้กลยุทธ์การอ่านได้อย่างคล่องแคล่ว และน่าจะส่งผลต่อระดับความเห็นด้วยที่มากขึ้นต่อการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่าน

ข้อเสนอแนะ

ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษดังนี้

ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษ

1. ควรเปิดสอนกลยุทธ์การอ่านภาษาอังกฤษเป็นรายวิชา เนื่องจากเห็นแล้วว่ากลยุทธ์การอ่านจะเป็นทักษะที่นำไปใช้ได้ และการสอนกลยุทธ์การอ่านช่วยเพิ่มความสามารถในการอ่านของผู้เรียน

2. การสอนกลยุทธ์การอ่านควรสอนตรงแบบเข้มหรือสอนเป็นเนื้อหาและฝึกฝนจนเกิดทักษะอย่างจริงจัง เพราะผู้เรียนสามารถถ่ายโอนทักษะทางกลยุทธ์การอ่านนี้ไปใช้ในการอ่านตำราหรือเอกสารอื่นนอกเหนือจากข้อเขียนที่อ่านในงานวิจัยนี้

3. ควรเปิดสอนรายวิชาการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษาเพื่อผู้เรียนที่สนใจพัฒนากลยุทธ์การอ่านภาษาอังกฤษและนำไปใช้ในการแสวงหาความรู้เพิ่มเติมในสาขาวิชาการของตน

4. ควรเลือกบทอ่านให้เหมาะสมกับกลยุทธ์การอ่านที่กำหนดว่าจะสอนในแต่ละครั้ง และมีความยาวและยากพอที่ผู้เรียนจะใช้อภิปัญญาและเลือกใช้กลยุทธ์การอ่านได้อย่างหลากหลาย โดยเฉพาะกลยุทธ์การอ่านในกลุ่ม SUP และ PROB

5. ควรใช้วิธีพัฒนากลยุทธ์การอ่านให้หลากหลาย แม้ว่าเทคนิคการคิดดังจะเป็นวิธีการที่ดีที่ทำให้ผู้เรียนมองเห็นกระบวนการคิดในการทำความเข้าใจข้อความที่อ่าน แต่ก็มีจุดอ่อนตรงที่ทำให้กระบวนการอ่านชะงักเป็นระยะๆ รวมทั้งต้องทำซ้ำๆ จึงจะได้ผล ส่งผลให้ผู้เรียนรู้สึกเบื่อหรือคิดว่าเป็นกิจกรรมที่ไม่น่าสนใจ ควรหาวิธีการปรับปรุงกระบวนการสอนว่าทำอย่างไรจึงจะแก้ไขจุดอ่อนเหล่านี้ได้

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

1. ใช้แบบสำรวจความตระหนักทางอภิปัญญาในการอ่าน (MARSI) สำรวจพื้นฐานการอ่านของนักศึกษา เพื่อเป็นแนวทางในการปรับปรุงการจัดการสอนการอ่าน รวมทั้งเพื่อช่วยเหลือผู้เรียนด้านการอ่าน

2. ศึกษาการใช้กลยุทธ์การอ่านรายกรณี โดยให้กรณีศึกษาคิดดังในขณะอ่านบทอ่านที่มีรูปลักษณ์ ความยาวและความยากเหมาะสมและเอื้อให้ผู้อ่านใช้กลยุทธ์การอ่านได้อย่างหลากหลาย

3. ศึกษาการพัฒนาอภิปัญญาในการอ่านที่หลากหลายกว่าการใช้เทคนิคคิดดัง

4. ศึกษาสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านและการใช้กลยุทธ์การอ่าน

เอกสารและสิ่งอ้างอิง

กิจจา กำแหง. 2550. กลวิธีการอ่านภาษาอังกฤษของนิสิตที่มีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านสูงและต่ำ. **วารสารมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร**. 4 (2): 41-63.

ทรงยุทธ อัคโกศล และบุปผา เสโตบล. 2549. การใช้กลยุทธ์การอ่านแบบอภิปัญญาของนักศึกษาไทยที่ศึกษาภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ. **รายงานการวิจัย**. สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ.

บุญชม ศรีสะอาด. 2535. **การวิจัยเบื้องต้น**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์.

ปรียานุช ทองสม. 2547. **การใช้ยุทธศาสตร์การเรียนรู้ทางปัญญาในการจัดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมเพื่อพัฒนาความเข้าใจการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ช่วงชั้นที่ 4.** วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร.

Abromitis, B. 1994. The Role of Metacognition in Reading Comprehension: Implications for Instruction. **ERIC** (Online). http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/ae/15.pdf, April 5, 2008.

Aegpongpaow, O. 2008. A Qualitative Investigation of Metacognitive Strategies in Thai Students' English Academic Reading. **Thesis, M.A. (English)** (Online). http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/Eng(M.A.)/Orranuch_A.pdf, April 5, 2008.

Anderson, N. 2002. The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. **CAL Digest** (Online). http://www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html, April 5, 2008.

Bang, H. and C. Zhao. 2007. Reading Strategies Used by Advanced Korean and Chinese ESL Graduate Students: A Case Study. **The Reading Matrix** (Online). http://www.readingmatrix.com/articles/bang_zhou/article.pdf, April 5, 2008.

Bishop, P., C. Reyes, and S. Pflaum. 2006. Read Smarter, Not Harder--Global Reading Comprehension Strategies. **ERIC** (Online). http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ749433&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ749433, June 20,2008.

Blakey, E. and S. Spence. 1990. **Developing Metacognition** (Online). http://www.ericdigests.org/pre-9218/developing.htm, October 5, 2007.

Block, E. 1986. The Comprehension Strategies of Second Language Readers. **TESOL Quarterly** 20: 463-494.

Block, C. and S. Israel. 2004. The ABCs of Performing Highly Effective Think-Alouds. **The Reading Teacher** 58 (2): 154-167.

Boonkit, K. 2006. Academic English Reading: Strategy-Based Instruction. **Proceeding** (Online). http://www.arts.su.ac.th/Research/MainResearch/Proceeding/Kamonpan.pdf, July 2, 2007.

Brantmeier, C. 2002. Second Language Reading Strategy Research at the Secondary and University Levels: Variations, Disparities, and Generalizability. **The Reading Matrix** (Online). www.readingmatrix.com/articles/brantmeier/article.pdf, July 2, 2007.

Carrell, P. 1985. Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure. **TESOL Quarterly**, 19: 727-757.

_____. 1989. Metacognitive Awareness and Second Language Reading. **TESOL Quarterly**, 73: 121-134.

Carrell, P., B. Pharis, and J. Liberto. 1989. Metacognitive Strategy Training for ESL Reading. **TESOL Quarterly,** 23: 647-678.

Case, J. and R. Gunstone. 2002. Metacognitive Development as a Shift in Approach to Learning: An In-Depth Study. **Studies in Higher Education** 27(4): 459-470.

Chamot, A. 1994. **The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach**. N.Y.: Longman.

Chamot, A. 2005. Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. **Annual Review of Applied Linguistics** (Online). http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=6&fid=322796&jid=APL&volumeId=25&issueId=-1&aid=322794#, November 7, 2007.

Cohen, A. 1996. Verbal Reports as a Source of Insights into Second Language Learner Strategies. **Applied Language Learning** (Online). http://www.dliflc.edu/Academics/academic_materials/all/ALLissues/all7.pdf#page=11, November 7, 2007.

Collins, N. 1994. Metacognition and Reading to Learn. **ERIC Digest** (Online). http://www.indiana.edu/¬reading/ieo/digests/d96.html, November 7, 2007.

Cubukcu, F. 2008. Enhancing Vocabulary Development and Reading Comprehension through Metacognitive Strategies. **Issues in Educational Research** (Online). http://www.iier.org.au/iier18/cubukcu.pdf

Darwazeh, A. 2007. The Effect of Training in Monitoring Reading Comprehension (Abstract). **Bethlehem University Journal** 26: 10-11.

Davey, B. 1983. Think Aloud – Modeling the Cognitive Processes of Reading Comprehension. **Journal of Reading** 27 (1): 44-47.

Duke, N. and D. Pearson. 2002. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. **What Research Has to Say about Reading Instruction**. Delaware: International Reading Association.

Erler, L and C. Finkbeiner. 2007. A Review of Reading Strategies: Focus on the Impact of First Language. **Language Learner Strategies**, edited by Cohen, A. and Macaro, E., NY: Oxford UP.

Feng, X. and K. Mokhtari. 1998. Reading Easy and Difficult Texts in English and Chinese: Strategy Use by Native Speakers of Chinese. **Asian Journal of English Language Teaching** (Online). http://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol8/art2.htm, December 22, 2007.

Gama, C. 2004. **Integrating Metacognition Instruction in Interactive Learning Environments** (Online). http://www.dcc.ufba.br/~claudiag/thesis/Thesis_Gama.pdf, December 22, 2007.

Georghiades, P. 2004. From the General to the Situated: Three Decades of Metacognition. **INT. J. SCI. EDU** 26 (3): 365-383.

Hanna, G., L. Schell, and R. Schreiner. 1977. **The Nelson Reading Skills Test: Level C**. NJ: Houghton Mifflin.

Hiromori, T. 2005. Metacognitive Strategy Instruction in L2 Reading. (Abstract). **Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science**. **Graduate School of International Media and Communication, Hokkaido** (Online). http://www.jacet-hokkaido.org/pdf/hiromori2005.pdf, December 22, 2007.

Hsu, S. 2008. Reading Strategies Used by EFL Technical Students. **Department of Applied Foreign Languages, Nanya Institute of Technology** (Online). http://blog.cersp.com/userlog8/93728/archives/2008/757455.shtml, December 22, 2007.

Katib, A. 1997. A Descriptive Study of EFL Students' Comprehension Monitoring Strategies When Reading in English. **A Dissertation Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy**, University of Victoria.

Kucan, L. and I. Beck. 1997. Thinking Aloud and Reading Comprehension Research: Inquiry, Instruction, and Social Interaction. **Review of Educational Research** Fall 67 (3): 271-299.

Latif, M. 2006. The Teachability of Second/ Foreign Language Learning Strategies. **Essex Graduate Student Papers in Language and Linguistics** (Online). http://www.essex.ac.uk.linguistics/pgr/egspll/volume8/PDFs/M.%20Abdel%20Latif.pdf, December 22, 2007.

Levine, A. and T. Reves. 1998. Data-Collecting on Reading-Writing Strategies: A Comparison of Instruments: A Case Study. **TESL-EJ** (Online). www-writing.berkeley.edu/test-ej/ej11/a1.html, December 5, 2007.

Livingston, J. 1997. **Metacognition: An Overview** (Online). http://www.gse.buffalo.edu/ fas/shuell/cep564/Metacog.htm

Martinez, A. 2008. Analysis of ESP University Students' Reading Strategy Awareness. **IBERICA** (Online). ww.aelfe.org/documents/10_15_Lahuerta.pdf, December 5, 2007.

Mohamed, A., J. Chew, and M. Kabilan. 2006. Metacognitive Reading Strategies of Good Malaysian Chinese Learners. **Malaysian Journal of ELT Research** (Online). www.melta.org.my, December 5, 2007.

Mokhtari, K and C. Reichard. 2002. Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. **Journal of Educational Psychology** (Online). http://www-tep.ucsd.edu/ courses/eds230b/wi08/readings/assessing.pdf, December 5, 2007.

Mokhtari, K and C. Reichard. 2004. Investigating the Strategic Reading Processes of First and Second Language Readers in Two Different Cultural Contexts. **System** 32: 379-394.

Monos, K. 2005. A Study of the English Reading Strategies of Hungarian University Students with Implications for Reading Instruction in an Academic Context. **Thesis** (Online). University of Debrecen, Hungary. http://www.melta.org.my/Doc/MonosK_Eng_ reading_strategies.pdf, December 5, 2007.

Nietfeld, J., L. Cao, and J. Osborne. 2005. Metacognitive Monitoring Accuracy and Student Performance in the Postsecondary Classroom. **The Journal of Experimental Education** 74 (1): 7-28.

Nunan, D. 1997. Strategy Training in the Language Classroom: An Empirical Investigation. **RELC Journal** 28 (2, December): 56-81.

O'Malley, J. and A. Chamot. 1993. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. NY: Cambridge UP.

Oster, L. 2001. Using the Think - Aloud for Reading Instruction. **Reading Teacher** 55 (1): 64-69.

Ozek, Y. and M. Civelek. 2006. A Study on the Use of Cognitive Reading Strategies by ELT Students. **The Asian EFL Journal Professional Teachers Articles** (Online). www.asian-efl-journal.com/PTA_August_06_ozec&civelek.pdf, January 3, 2008.

Oxford, R. 1990. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.** Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, R., Y. Cho, S. Leung, and H-J. Kim. 2004. Effect of the Presence and Difficulty of Task on Strategy Use: An Exploratory Study. **International Review of Applied Linguistics** (Online). www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ745554 - 32k, January 3, 2008.

Pang, J. 2008. Research on Good and Poor Reader Characteristics: Implications for L2 Reading Research in China. **Reading in a Foreign Language** (Online). http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2008/pang/pang.html, January 3, 2008.

Paris, S. and J. Jacobs. 1984. The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills. **Child Development** 55: 2083-2093.

Paris, S. and P. Winograd. 1990. How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. **Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Philip, B. and T. Hua. 2006. Metacognitive Strategy Instruction (MSI) for Reading: Co-Regulation of Cognition. **Jurnal e-Bangi**, Jilid 1, Bilangan 1: 1-26 (Online). eprints.ukm.my/26/1/tankimhua-edited.pdf, January 3, 2008.

Pressley, M. 2000. What Should Comprehension Instruction Be the Instruction of? **Handbook of Reading Research**, Vol. III. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 545-561.

Pressley, M. and P. Afflerbach. 1995. **Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading**. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rampp, L. and F. Guffey. 1999. Metacognition: A New Implementation Model for Learning. **ERIC** (Online). http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/10/d1/1c.pdf, January 3, 2008.

Salataci, R. and A. Akyel. 2002. Possible Effects of Strategy Instruction on L1 and L2 Reading. **Reading in a Foreign Language** (Online). http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2002/salataci/salataci.html, January 3, 2008.

Sheorey, R. and K. Mokhtari. 2001. Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Native and Non-Native Readers. **System** 29: 431-449.

Singhal, M. 2001. Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. **Reading Matrix** (Online). http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/, January 3, 2008.

Song, M–J. 1998. Teaching Reading Strategies in an Ongoing EFL University Reading Classroom. **Asian Journal of English Language Teaching** (Online). http://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol8/art3.htm, January 3, 2008.

Tercanlioglu, L. 2004. Postgraduate Students' Use of Reading Strategies in L1 and ESL Contexts: Links to Success. **International Education Journal** (Online). http://idj.cjb.net. , January 3, 2008.

Torut, B. 1994. Metacognitive Strategy Awareness and EFL Reading Comprehension: A Study of Thai Secondary Students. **A Dissertation Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy**, Southern Illinois University at Carbondale.

Upton, T. and L. Lee-Thompson. 2001. The Role of the First Language in Second Language Reading. **SSLA** (Online). http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FSLA%2FSLA23_04%2FS0272263101004028a.pdf&code=c1c224dd218ad94acc1b3917051f9ad5, January 3, 2008.

Wade, S. 1990. "Using Think Alouds to Assess Comprehension" **The Reading Teacher** 43 (7): 23-25.

Wen-kang, K. 2003. The Proficiency and Gender Differences in Reading Strategies Used by Junior High School Students toward the Basic Competence Test. **Thesis Submitted to the Graduate Program of Department of English Language, Literature, and Linguistics**, Providence University.

White, C., K. Schramm, and A. Chamot. 2007. Research Methods in Strategy Research: Re-Examining the Toolbox. **Language Learner Strategies**. NY: Oxford University Press.

Xianming, X. 2007. A Study of First-Year College Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. **Chiang Mai University Journal** (Online). http://cmuj.chiangmai.ac.th/ CMU%20Journal%20of%20Social%20Sciences%20and%20Hum/93-108.pdf, January 3, 2008.

Young, D. and R. Oxford. 1997. A Gender-Related Analysis of Strategies Used to Process Written Input in the Native Language and Foreign Language. **Gender-Related Analysis of Strategies** (Online). www-E/Inetpub/wwwroot/members/reading/DLI_Pubs/ALL/all8_l/gender.htm, January 3, 2008.

Yang, Y-F. 2006. Reading Strategies or Comprehension Monitoring Strategies? **Reading Psychology** (Online). www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ769126 - 32k, January 3, 2008.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก

ตัวอย่างแผนการสอนที่ 3

แผนการสอนที่ 3

1. จุดประสงค์การเรียนรู้: ใช้กลยุทธ์การอ่านที่เหมาะสมสร้างความเข้าใจสิ่งที่อ่าน

2. เนื้อหาและสื่อการเรียนการสอน: บทอ่านเรื่อง The First Wonder of the World

The First Wonder of the World

(A) The Egyptian pyramids were built almost 4,700 years ago on a rocky plain just a few miles from Cairo. They were tombs in which the pharaohs, or kings, were buried. As a result, a pyramid consisted of two parts. The first part was the burial chamber, which was usually located at the bottom of a shaft cut into the rock. The second part of the pyramid was the superstructure, which made up the upper part of the pyramid. After the burial, it was open to visitors. The inner walls of this part were usually painted with scenes from the life of the buried pharaoh. The last painting recorded the pharaoh's death and expressed his wish for the living to pray for him.

(B) Because the early Egyptians believed that life continued, furniture,clothing, weapons, food, and generous amounts of gold and other valuables were buried with the pharaohs. These they would need in the afterworld.

(C) To guard against thieves, the pyramid builders did two things: First, to protect the pharaoh's body and the precious jewelry placed upon him, he was put in several sealed coffins, each inside a larger one. These were finally placed in an even larger stone coffin so heavy that robbers could not easily open it. Second, the actual location of the pharaoh's burial chamber was kept secret. In fact, the pyramids sometimes had two or even three burial chambers to fool thieves. The pharaohs often had only their most trusted servants carry them to the burial chamber in order to keep secret the location of this chamber.

(D) Often referred to as the Great Pyramid, Khufu (Ku'fu) is the largest and oldest of the three pyramids at Giza (ge'ze). It is considered to be the greatest single building ever constructed. It covers an area of thirteen acres. Made of limestone and

granite, Khufu was built from more than 2 ½ million blocks of stone, each weighing an average of 2 ½ tons. Khafre (ka'fra), built somewhat later by King Khafre about 2650 B.C., is only four feet shorter than Khufu. In front of Khafre is the world-famous Sphinx (a huge statue with a man's head and a lion's body), which is about the same time as this pyramid. The third and smallest pyramid of Giza is Menkaure (men ku'ra), which was built around 2600 B.C. Barely 200 feet high, Menkaure is less than half the size of its towering neighbors.

(E) The pyramids of Giza, the first Wonder of the World, prove the mathematical genius, hard work, artistic splendour, and cleverness of the Egyptians.

3. กิจกรรมการเรียนการสอน

3.1 กิจกรรมก่อนอ่าน

1) ครูเขียนคำว่า The First Wonder of the World บนกระดาน บอกว่าเป็นชื่อเรื่องของสิ่งที่กำลังจะอ่าน ให้ผู้เรียนดูจากชื่อเรื่องและพยายามเดาว่าเนื้อหาที่อ่านเกี่ยวกับอะไร (GLOB11)

2) แบ่งกลุ่มผู้เรียนกลุ่มละ 4 คน แจกตาราง KWL ให้กลุ่มละ 1 แผ่น

K **(Know)**	**W** **(Want to know)**	**L** **(Learned)**

3) ให้ผู้เรียนช่วยกันนึกว่าตนเองรู้อะไรบ้างเกี่ยวกับ the First Wonder of the World โดยนำความรู้เดิมหรือประสบการณ์ที่มีมาช่วย (GLOB2) เขียนเกี่ยวกับสิ่งที่ตนรู้ลงในคอลัมน์ K

4) ให้ผู้เรียนแต่ละกลุ่มนึกถึงสิ่งที่ตนอยากรู้เกี่ยวกับ The First Wonder of the World ตั้งคำถามเกี่ยวกับสิ่งที่ตนอยากรู้ แล้วเขียนลงในคอลัมน์ W และบอกผู้เรียนให้ช่วยกันอ่านโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อตอบคำถามต่างๆ ที่ได้ตั้งไว้ (GLOB1)

3.2 กิจกรรมระหว่างอ่าน

1) ผู้เรียนช่วยกันอ่านบทอ่านโดยกวาดสายตาหาคำตอบของคำถามในคอลัมน์ W (PROB3) บางคำถามอาจมีคำตอบหรือไม่มีก็ได้ เมื่อพบคำตอบแล้วเขียนไว้ในคอลัมน์ L

2) ให้ผู้เรียนทุกกลุ่มอ่านเพื่อตรวจดูว่าสิ่งที่ตนรู้เกี่ยวกับ The First Wonder of the World และข้อมูลในบทอ่านขัดแย้งกันหรือไม่ (GLOB13) ถ้าขัดแย้งกันก็ตัดสินใจว่าจะแก้ไขข้อมูลในคอลัมน์ K หรือจะรอไว้ก่อนเพื่อหาข้อมูลเพิ่มเติม นอกจากนั้นยังให้อ่านเพื่อระบุสิ่งที่เรียนรู้ใหม่แล้วบันทึกไว้ในคอลัมน์ L

3) ครูอ่านออกเสียงย่อหน้าแรก แสดงแบบอย่างการใช้กลยุทธ์การอ่านในขณะที่อ่านโดยการคิดดัง กลยุทธ์การอ่านตามลำดับที่ใช้ในการอ่านย่อหน้าแรกมีดังนี้

- ขณะอ่านคิดถึงเนื้อหาเป็นภาษาอังกฤษและเป็นภาษาไทย (SUP8)
- กล่าวถึงสิ่งที่อ่านโดยใช้คำพูดของตนเอง (SUP4)
- ตั้งคำถามที่อยากได้คำตอบจากข้อเขียน (SUP6)
- ใช้ร่องรอยจากบริบทมาช่วยทำความเข้าใจ (GLOB8)
- เดาว่าเนื้อหาที่อ่านเกี่ยวข้องกับอะไร (GLOB11)
- ตรวจดูการคาดเดาเกี่ยวกับเนื้อหาว่าถูกต้องหรือไม่ (GLOB12)
- ขีดเส้นใต้หรือเขียนวงล้อมรอบข้อมูลเพื่อช่วยให้จำได้ (SUP2)
- สร้างภาพข้อมูลเพื่อช่วยให้จำสิ่งที่อ่าน (PROB6)
- ตรวจสอบความเข้าใจของตนเองเมื่อพบข้อมูลที่ขัดแย้ง (GLOB13)

4) ให้ผู้เรียนแต่ละกลุ่มช่วยกันคิดดังขณะอ่านย่อหน้าต่อไปจนจบ โดยใช้ “รายการกลยุทธ์การอ่านของฉัน” เป็นแนวทาง แล้วจดบันทึกกลยุทธ์การอ่านที่กลุ่มของตนใช้

3.3 กิจกรรมหลังอ่าน

1) ให้ผู้เรียนแต่ละกลุ่มนำเสนอคำถามของตนในคอลัมน์ W ของตาราง KWL และคำตอบที่หาได้ในบทอ่าน

2) ให้ผู้เรียนทุกกลุ่มร่วมกันนำเสนอข้อมูลในคอลัมน์ L ของตาราง KWL และช่วยกันตรวจสอบความถูกต้อง

3) ให้ผู้แทนของแต่ละกลุ่มผลัดกันแสดงแบบอย่างการใช้กลยุทธ์การอ่านต่างๆ ในขณะที่อ่านย่อหน้าที่เหลือจากที่ครูอ่านโดยการคิดดัง

4. การวัดและประเมินผล

ประเมินผลความเข้าใจบทอ่านจากข้อมูลในตาราง KWL และตรวจสอบการใช้กลยุทธ์การอ่านจากบันทึกการใช้กลยุทธ์การอ่านของแต่ละกลุ่ม

ภาคผนวก ข

กลยุทธ์การอ่านที่นำมาสอน

กลยุทธ์การอ่านที่นำมาสอน

1. ตั้งวัตถุประสงค์ในการอ่าน
2. จดโน้ตขณะอ่านเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน
3. คิดถึงสิ่งที่เคยรู้และนำมาช่วยทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่าน
4. สำรวจข้อเขียนก่อนอ่านเพื่อจะได้ทราบว่าเกี่ยวกับอะไร
5. คิดว่าเนื้อหาของข้อเขียนตรงกับวัตถุประสงค์ในการอ่านที่ตั้งไว้หรือไม่
6. อ่านช้าๆ แต่ถี่ถ้วนเพื่อให้แน่ใจว่าเข้าใจสิ่งที่อ่าน
7. อ่านเร็วๆ ผ่านๆ ก่อนโดยสังเกตความยาวและโครงสร้างข้อเขียน
8. พยายามตั้งสติเมื่อเสียสมาธิ
9. ขีดเส้นใต้หรือเขียนวงล้อมรอบข้อมูลเพื่อช่วยให้จำได้
10. ปรับอัตราเร็วในการอ่านตามสิ่งที่อ่าน
11. ตัดสินใจว่าส่วนไหนจะอ่านให้ละเอียดส่วนไหนจะข้าม
12. ใช้แหล่งข้อมูลเช่น พจนานุกรม ช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน
13. เมื่อเนื้อหายากขึ้นใส่ใจกับสิ่งที่อ่านมากขึ้น
14. ใช้ตาราง แผนภูมิ/ กราฟและภาพประกอบเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น
15. หยุดอ่านเป็นครั้งคราวและคิดเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังอ่าน
16. ใช้ร่องรอยจากบริบทช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่านดีขึ้น
17. กล่าวถึงสิ่งที่อ่านด้วยคำพูดของตนเองเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น
18. พยายามสร้างภาพข้อมูลเพื่อช่วยให้จำสิ่งที่อ่าน
19. ใช้ตัวช่วยด้านการพิมพ์เช่น ตัวพิมพ์เส้นหนาหนักและตัวพิมพ์เอนชี้บ่งข้อมูลสำคัญ
20. วิเคราะห์อย่างมีวิจารณญาณและประเมินข้อมูลที่นำเสนอในข้อเขียน
21. อ่านกลับไปกลับมาเพื่อให้ทราบความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดในข้อเขียน
22. ตรวจสอบความเข้าใจของตนเองเมื่อพบข้อมูลที่ขัดแย้ง
23. พยายามเดาว่าเนื้อหาที่อ่านเกี่ยวกับอะไร
24. เมื่อเนื้อหายากขึ้นอ่านซ้ำเพื่อให้เข้าใจดีขึ้น
25. ตั้งคำถามที่อยากได้คำตอบจากข้อเขียน
26. ตรวจดูว่าการคาดเดาเกี่ยวกับเนื้อหาถูกหรือผิด
27. ขณะอ่านพยายามเดาความหมายของคำหรือวลีที่ไม่รู้จัก
28. ขณะอ่านแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย

29. ขณะอ่านคิดถึงเนื้อหาเป็นภาษาอังกฤษและเป็นภาษาไทย

แปลและดัดแปลงจาก Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory: MARSI ของ (Mokhtari and Reichard, 2002)

ภาคผนวก ค

บันทึกการใช้กลยุทธ์

“รายการกลยุทธ์การอ่านของฉัน” (My Reading Strategies list)

บันทึกการใช้กลยุทธ์

“รายการกลยุทธ์การอ่านของฉัน” (My Reading Strategies List)

Title of the Reading Passage: _____ Date: _____

ข้อความ	ได้ทำ	ไม่ได้ทำ
1. ตั้งวัตถุประสงค์ในการอ่าน		
2. คิดถึงสิ่งที่เคยรู้และนำมาช่วยทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่าน		
3. สำรวจข้อเขียนก่อนอ่านเพื่อจะได้ทราบว่าเกี่ยวกับอะไร		
4. คิดว่าเนื้อหาของข้อเขียนตรงกับวัตถุประสงค์ในการอ่านที่ตั้งไว้หรือไม่		
5. อ่านเร็วๆ ผ่านๆ ก่อนโดยสังเกตความยาวและโครงสร้างข้อเขียน		
6. ตัดสินใจว่าส่วนไหนจะอ่านให้ละเอียดส่วนไหนจะข้าม		
7. ใช้ตาราง แผนภูมิ/ กราฟและภาพประกอบเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น		
8. ใช้ร่องรอยจากบริบทช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่านดีขึ้น		
9. ใช้ตัวช่วยด้านการพิมพ์เช่น ตัวพิมพ์เส้นหนาหนักและตัวพิมพ์เอนชี้บ่งข้อมูลสำคัญ		
10. วิเคราะห์อย่างมีวิจารณญาณและประเมินข้อมูลที่นำเสนอในข้อเขียน		
11. ตรวจสอบความเข้าใจของตนเองเมื่อพบข้อมูลที่ขัดแย้ง		
12. พยายามเดาว่าเนื้อหาที่อ่านเกี่ยวกับอะไร		
13. ตรวจดูว่าการคาดเดาเกี่ยวกับเนื้อหาถูกหรือผิด		
14. จดโน้ตขณะอ่านเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน		
15. ขีดเส้นใต้หรือเขียนวงล้อมรอบข้อมูลเพื่อช่วยให้จำได้		
16. ใช้แหล่งข้อมูลเช่น พจนานุกรม ช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน		
17. กล่าวถึงสิ่งที่อ่านด้วยคำพูดของตนเองเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น		
18. อ่านกลับไปกลับมาเพื่อให้ทราบความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดในข้อเขียน		
19. ตั้งคำถามที่อยากได้คำตอบจากข้อเขียน		
20. ขณะอ่านแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย		
21. ขณะอ่านคิดถึงเนื้อหาเป็นภาษาอังกฤษและเป็นภาษาไทย		

ข้อความ	ได้ทำ	ไม่ได้ทำ
22. อ่านช้าๆ แต่ถี่ถ้วนเพื่อให้แน่ใจว่าเข้าใจสิ่งที่อ่าน		
23. พยายามตั้งสติเมื่อเสียสมาธิ		
24. ปรับอัตราเร็วในการอ่านตามสิ่งที่อ่าน		
25. เมื่อเนื้อหายากขึ้นก็ใส่ใจกับสิ่งที่อ่านมากขึ้น		
26. หยุดอ่านเป็นครั้งคราวและคิดเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังอ่าน		
27. พยายามสร้างภาพข้อมูลเพื่อช่วยให้จำสิ่งที่อ่าน		
28. เมื่อเนื้อหายากขึ้น อ่านซ้ำเพื่อให้เข้าใจดีขึ้น		
29. พยายามเดาความหมายของคำหรือวลีที่ไม่รู้จัก		
รวมกลยุทธ์ (ที่ได้ทำ / ไม่ได้ทำ)		

ภาคผนวก ง

แบบสอบถามกลยุทธ์การอ่าน

แบบสอบถามกลยุทธ์การอ่าน

ชื่อ_____ นามสกุล _____

ตอนที่ 1สถานภาพทั่วไป

<u>คำชี้แจง</u> ให้ทำเครื่องหมาย / หน้าข้อที่ตรงกับสถานภาพของท่านมากที่สุดเพียงข้อเดียว

1. เพศ ( ) หญิง ( ) ชาย

2. คณะ ( ) บริหารธุรกิจ ( ) วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี

( ) บัญชี ( ) อื่น ๆ ระบุ _____

ตอนที่ 2กลยุทธ์การอ่าน

<u>คำชี้แจง</u> แบบสอบถามนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเทคนิคการอ่านภาษาอังกฤษที่ท่านใช้ ให้ท่านตอบโดยเลือก**หมายเลข**ที่ตรงกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวท่านมากที่สุด

5 หมายถึง ฉันทำสิ่งนี้ทุกครั้ง

4 หมายถึง ฉันทำสิ่งนี้บ่อย

3 หมายถึง ฉันทำสิ่งนี้บางครั้ง

2 หมายถึง ฉันทำสิ่งนี้นานๆ ครั้ง

1 หมายถึง ฉันไม่ทำสิ่งนี้เลย

ข้อความ	5	4	3	2	1
1. ฉันตั้งวัตถุประสงค์ในการอ่าน					
2. ฉันจดโน้ตขณะอ่านเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน					
3. ฉันคิดถึงสิ่งที่เคยรู้และนำมาช่วยทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่าน					
4. ฉันสำรวจข้อเขียนก่อนอ่านเพื่อจะได้ทราบว่าเกี่ยวกับอะไร					
5. ฉันคิดว่าเนื้อหาของข้อเขียนตรงกับวัตถุประสงค์ในการอ่านที่ตั้งไว้หรือไม่					
6. ฉันอ่านช้าๆ แต่ถี่ถ้วนเพื่อให้แน่ใจว่าเข้าใจสิ่งที่อ่าน					
7. ฉันอ่านเร็วๆ ผ่านๆ ก่อนโดยสังเกตความยาวและโครงสร้างข้อเขียน					
8. ฉันพยายามตั้งสติเมื่อเสียสมาธิ					
9. ฉันขีดเส้นใต้หรือเขียนวงล้อมรอบข้อมูลเพื่อช่วยให้จำได้					

ข้อความ	5	4	3	2	1
10. ฉันปรับอัตราเร็วในการอ่านตามสิ่งที่อ่าน					
11. ฉันตัดสินใจว่าส่วนไหนจะอ่านให้ละเอียดส่วนไหนจะข้าม					
12. ฉันใช้แหล่งข้อมูลเช่น พจนานุกรม ช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน					
13. เมื่อเนื้อหายากขึ้นฉันใส่ใจกับสิ่งที่อ่านมากขึ้น					
14. ฉันใช้ตาราง แผนภูมิ/ กราฟและภาพประกอบเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น					
15. ฉันหยุดอ่านเป็นครั้งคราวและคิดเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังอ่าน					
16. ฉันใช้ร่องรอยจากบริบทช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่านดีขึ้น					
17. ฉันกล่าวถึงสิ่งที่อ่านด้วยคำพูดของตนเองเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น					
18. ฉันพยายามสร้างภาพข้อมูลเพื่อช่วยให้จำสิ่งที่อ่าน					
19. ฉันใช้ตัวช่วยด้านการพิมพ์เช่น ตัวพิมพ์เส้นหนาหนักและตัวพิมพ์เอนชี้บ่งข้อมูลสำคัญ					
20. ฉันวิเคราะห์อย่างมีวิจารณญาณและประเมินข้อมูลที่นำเสนอในข้อเขียน					
21. ฉันอ่านกลับไปกลับมาเพื่อให้ทราบความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดในข้อเขียน					
22. ฉันตรวจสอบความเข้าใจของตนเองเมื่อพบข้อมูลที่ขัดแย้ง					
23. ฉันพยายามเดาว่าเนื้อหาที่อ่านเกี่ยวกับอะไร					
24. เมื่อเนื้อหายากขึ้นฉันอ่านซ้ำเพื่อให้เข้าใจดีขึ้น					
25. ฉันตั้งคำถามที่อยากได้คำตอบจากข้อเขียน					
26. ฉันตรวจดูว่าการคาดเดาเกี่ยวกับเนื้อหาถูกหรือผิด					
27. ขณะอ่านฉันพยายามเดาความหมายของคำหรือวลีที่ไม่รู้จัก					
28. ขณะอ่านฉันแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย					
29. ขณะอ่านฉันคิดถึงเนื้อหาเป็นภาษาอังกฤษและเป็นภาษาไทย					

แปลและดัดแปลงจาก Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory ของ (Mokhtari and Reichard, 2002)

ภาคผนวก จ

กลยุทธ์การอ่านจำแนกตามกลุ่มกลยุทธ์

กลยุทธ์การอ่านจำแนกตามกลุ่มกลยุทธ์

กลุ่มกลยุทธ์	ข้อความ
GLOB1	ฉันตั้งวัตถุประสงค์ในการอ่าน
GLOB2	ฉันคิดถึงสิ่งที่เคยรู้และนำมาช่วยทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่าน
GLOB3	ฉันสำรวจข้อเขียนก่อนอ่านเพื่อจะได้ทราบว่าเกี่ยวกับอะไร
GLOB4	ฉันคิดว่าเนื้อหาของข้อเขียนตรงกับวัตถุประสงค์ในการอ่านที่ตั้งไว้หรือไม่
GLOB5	ฉันอ่านเร็วๆ ผ่านๆ ก่อนโดยสังเกตความยาวและโครงสร้างข้อเขียน
GLOB6	ฉันตัดสินใจว่าส่วนไหนจะอ่านให้ละเอียดส่วนไหนจะข้าม
GLOB7	ฉันใช้ตาราง แผนภูมิ/ กราฟและภาพประกอบเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น
GLOB8	ฉันใช้ร่องรอยจากบริบทช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่านดีขึ้น
GLOB9	ฉันใช้ตัวช่วยด้านการพิมพ์เช่น ตัวพิมพ์เส้นหนาหนักและตัวพิมพ์เอนชี้บ่งข้อมูลสำคัญ
GLOB10	ฉันวิเคราะห์อย่างมีวิจารณญาณและประเมินข้อมูลที่นำเสนอในข้อเขียน
GLOB11	ฉันพยายามเดาว่าเนื้อหาที่อ่านเกี่ยวกับอะไร
GLOB12	ฉันตรวจดูว่าการคาดเดาเกี่ยวกับเนื้อหาถูกหรือผิด
GLOB13	ฉันตรวจสอบความเข้าใจของตนเองเมื่อพบข้อมูลที่ขัดแย้ง
SUP1	ฉันจดโน้ตขณะอ่านเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน
SUP2	ฉันขีดเส้นใต้หรือเขียนวงล้อมรอบข้อมูลเพื่อช่วยให้จำได้
SUP3	ฉันใช้แหล่งข้อมูลเช่น พจนานุกรม ช่วยให้เข้าใจสิ่งที่อ่าน
SUP4	ฉันกล่าวถึงสิ่งที่อ่านด้วยคำพูดของตนเองเพื่อช่วยให้เข้าใจดีขึ้น
SUP5	ฉันอ่านกลับไปกลับมาเพื่อให้ทราบความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดในข้อเขียน
SUP6	ฉันตั้งคำถามที่อยากได้คำตอบจากข้อเขียน
SUP7	ขณะอ่านฉันแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย
SUP8	ขณะอ่านฉันคิดถึงเนื้อหาเป็นภาษาอังกฤษและเป็นภาษาไทย
PROB1	ฉันอ่านช้าๆ แต่ถี่ถ้วนเพื่อให้แน่ใจว่าเข้าใจสิ่งที่อ่าน
PROB2	ฉันพยายามตั้งสติเมื่อเสียสมาธิ
PROB3	ฉันปรับอัตราเร็วในการอ่านตามสิ่งที่อ่าน
PROB4	เมื่อเนื้อหายากขึ้นฉันใส่ใจกับสิ่งที่อ่านมากขึ้น

กลุ่มกลยุทธ์	ข้อความ
PROB5	ฉันหยุดอ่านเป็นครั้งคราวและคิดเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังอ่าน
PROB6	ฉันพยายามสร้างภาพข้อมูลเพื่อช่วยให้จำสิ่งที่อ่าน
PROB7	เมื่อเนื้อหายากขึ้นฉันอ่านซ้ำเพื่อให้เข้าใจดีขึ้น
PROB8	ขณะอ่านฉันพยายามเดาความหมายของคำหรือวลีที่ไม่รู้จัก

ประวัติการศึกษา และการทำงาน

ชื่อ –นามสกุล	นางสุทธิลักษณ์ มีอำพล
วัน เดือน ปี ที่เกิด	27 ธันวาคม 2507
สถานที่เกิด	กรุงเทพฯ
ประวัติการศึกษา	MA (English) จาก University of Louisiana, at Lafayette
ตำแหน่งปัจจุบัน	อาจารย์ประจำสถาบันภาษา
สถานที่ทำงานปัจจุบัน	มหาวิทยาลัยกรุงเทพ