

ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมิน  
ป้อนกลับโดยเพื่อน เพื่อพัฒนาความสามารถในการอ่านและการเขียนเชิงวิชาการ  
ของนักศึกษาครู

USING ACTIVE READING STRATEGIES AND FORMATIVE PEER FEEDBACK  
TECHNICS TO DEVELOP ACADEMIC READING AND WRITING ABILITIES OF  
STUDENT TEACHERS

ศึกษา เรืองดำ

Sueksa Rueangdam

สาขาวิชาภาษาไทย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช

Education Faculty, Nakhon Si Thammarat Rajabhat University

Email: suksa\_reu@nstru.ac.th

Received: June 7, 2021

Revised: October 6, 2021

Accepted: October 9, 2021

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการของ  
นักศึกษาก่อนเรียนและหลังเรียน 2) ศึกษาการใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกของนักศึกษาที่มีผลต่อการ  
พัฒนาการอ่านเชิงวิชาการ และ 3) เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการของนักศึกษาก่อนเรียน  
และหลังเรียน กลุ่มเป้าหมาย คือ นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย  
ชั้นปีที่ 3 ภาคการศึกษาที่ 2 ปีการศึกษา 2563 จำนวน 30 คน วิธีการวิจัยกึ่งทดลอง แบบแผนการ  
วิจัยกลุ่มเดียวทดสอบก่อน-หลัง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้ แบบทดสอบ  
ความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการ ประเด็นการสนทนากลุ่ม แบบทดสอบความสามารถในการเขียน  
เชิงวิชาการ ดำเนินการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการแบบผสมผสาน ทั้งเชิงปริมาณและ  
คุณภาพ โดยใช้ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการวิจัยพบว่า 1) ความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษาหลังเรียนโดยใช้กล  
ยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อนสูงกว่าก่อนเรียน 2) ผลการ  
ศึกษาการใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกของนักศึกษา พบว่า นักศึกษาเลือกใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุก  
จำนวน 12 กลยุทธ์ แบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ (1) กลยุทธ์อภิปัญญา (2) กลยุทธ์การอ่านเพื่อสร้าง  
ความรู้ความเข้าใจ (3) กลยุทธ์การอ่านเพื่อขยายความรู้ความเข้าใจ ตามลำดับ โดยมีวัตถุประสงค์  
ในการใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกเพื่อส่งเสริมความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการ 10 องค์ประกอบ  
และมีผลต่อการพัฒนาการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษาในด้าน (1) การใช้กลยุทธ์การอ่าน  
ที่หลากหลาย (2) การปรับตัว ควบคุม ชี้นำตนเองในการอ่าน (3) การอ่านอย่างหลากหลาย (4) การ  
จัดการเวลาการอ่าน (5) การอ่านอย่างต่อเนื่อง ตามลำดับ 3) ความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการ

ของนักศึกษาหลังเรียนโดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน  
สูงกว่าก่อนเรียน

### คำสำคัญ

การอ่านเชิงรุก เทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับ การอ่านเชิงวิชาการ การเขียนเชิงวิชาการ

### ABSTRACT

This research has the objectives to 1) compare academic reading abilities of student teachers before and after learning 2) study active reading strategies which student teachers were used that effected to academic reading development of students and 3) compare academic writing abilities of student teachers before and after learning. The target group was 3th year 30 students in second semester of academic year 2017, bachelor of Faculty Education in Thai major. Research method is quasi-experimental research and research design is one group pretest-posttest design. Research instruments consist of learning management plans, academic reading test, group discussion topics and academic writing test to conduct data collection and analysis by mixed method both qualitative and quantitative research methods that use percentage, mean, standard deviation and content analysis.

The results revealed that 1) academic reading abilities of student teachers after learning by using active reading strategies and formative peer feedback technics was higher than before learning 2) the results of active reading strategies which student teachers were used consist of 12 strategies divided 3 groups in descending order; (1) meta-cognitive strategies (2) constructive strategies (3) expanding knowledge strategies. Student teachers were used active reading strategies to support 10 components of academic reading abilities effected to academic reading development of students in descending order; (1) using various active reading strategies (2) adjust and self-directed learning for reading (3) expanding a wide variety of reading (4) time management for reading and (5) continuous reading 3) academic writing abilities of student teachers after learning by using active reading strategies and formative peer feedback technics was higher than before learning.

### Keyword

Active Reading, Formative Peer Feedback Technics, Academic Reading, Academic Writing

## ความสำคัญของปัญหา

การอ่านและการเขียนในระดับอุดมศึกษาเป็นทักษะขั้นสูงที่สำคัญต่อการพัฒนาสมรรถนะเชิงวิชาการของผู้เรียน ผู้เรียนเป็นผู้อ่านเพื่อเรียนรู้ศาสตร์สาขาวิชาในสาขาที่ศึกษาและเพิ่มพูนพัฒนาศักยภาพของตนเองอย่างต่อเนื่อง พร้อมกันนั้นก็เป็นผู้เขียนเพื่อแสดงความรู้ความเข้าใจ เรียนรู้ศิลปะการใช้ภาษา กระบวนการคิด การสร้างและสื่อความหมายอย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น การพัฒนาคุณลักษณะการเป็นนักอ่าน นักคิด นักเขียน จึงเป็นการเสริมรากฐานและยกระดับการเรียนรู้ของผู้เรียนให้เข้มแข็ง เพิ่มพลังการเรียนรู้ในบรรยากาศทางสังคมวัฒนธรรมวิชาการที่เข้มข้น โดยเฉพาะนักศึกษาครูภาษาไทย ที่นอกจากต้องเชี่ยวชาญในการอ่านและการเขียนระดับสูงแล้วยังต้องสามารถจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการอ่านการเขียนสำหรับผู้เรียน และการทำงานวิชาการอย่างมีคุณภาพในอนาคต

จากสภาพการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระภาษาไทย ผู้เรียนคือนักศึกษาคณะศึกษาศาสตร์ สาขาวิชาภาษาไทย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช ชั้นปีที่ 3 ซึ่งเป็นนักศึกษากลุ่มเป้าหมาย ต้องศึกษาค้นคว้า วิเคราะห์ สังเคราะห์ข้อมูลความรู้เพื่อนำมาใช้ประโยชน์ตามวัตถุประสงค์ จากการอ่านเชิงวิชาการ (Academic Reading) เช่น การอ่านตำรา เอกสารทางการศึกษา บทความวิชาการ บทความวิจัย ตลอดจนงานวิจัยในศาสตร์ต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง ซึ่งงานเขียนประเภทนี้มีลักษณะเนื้อหาสาระที่กว้างและลึก ประกอบกับผู้เรียนต้องอ่านในปริมาณมาก และอ่านจากหลายแหล่งข้อมูล จึงต้องใช้การอ่านเชิงวิเคราะห์และอ่านอย่างละเอียดเพื่อทำความเข้าใจเนื้อหา ใช้กระบวนการทางปัญญาขั้นสูงในการพิจารณา แยกแยะ เชื่อมโยงความสัมพันธ์ของหลักการ แนวคิด ประเด็นสำคัญ ตลอดจนสามารถสรุปและสังเคราะห์ข้อมูลความรู้เพื่อนำไปใช้ประโยชน์ในเชิงวิชาการได้ (Anderson, 2015)

หากแต่ปัญหาที่พบคือเมื่อผู้สอนมอบหมายภาระงานให้ผู้เรียนศึกษาค้นคว้าและวิเคราะห์ความรู้จากการอ่านบทอ่านที่ดี หรือให้ผู้เรียนอ่านและค้นคว้าความรู้ที่สำคัญจำเป็นในการเรียนรู้รายวิชานี้ที่ดี ผู้เรียนยังมีลักษณะเป็นผู้อ่านเชิงรับ (Passive Reader) กล่าวคือ ผู้สอนจะเป็นผู้กำหนดภาระงานให้ผู้เรียนอ่านหรือบังคับให้อ่าน ปัญหาเบื้องต้นคือผู้เรียนขาดแรงจูงใจ ไม่มีส่วนร่วมในกิจกรรมการอ่านเพื่อศึกษาค้นคว้าและเรียนรู้สิ่งที่ยากและซับซ้อนขึ้น ทำให้มีปัญหามาตามาคือผู้เรียนไม่สามารถบรรลุวัตถุประสงค์ของการอ่านได้ ไม่สามารถอ่านทำความเข้าใจ วิเคราะห์และสังเคราะห์ได้ดีเท่าที่ควร เป็นผลให้การเรียนรู้ถูกจำกัดด้วยเรื่องของความรู้ที่ไม่เพียงพอ ส่งผลกระทบต่อการจัดการเรียนรู้ด้านเวลาที่ต้องใช้ในการศึกษาค้นคว้ายาวนานมากขึ้น และการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนในด้านอื่น ๆ เป็นอย่างมาก

ในขณะที่การเรียนรู้เชิงรับ (Passive Learning) ได้เปลี่ยนผ่านมาเป็นการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เพื่อให้เหมาะสมกับยุคสมัยที่เปลี่ยนแปลงไปในปัจจุบัน การอ่านเชิงรับ (Passive Reading) จึงปรับเปลี่ยนเป็นการอ่านเชิงรุก (Active Reading) ด้วยในแนวทางเดียวกัน โดยมุ่งเน้นให้ผู้อ่านเป็นผู้เรียนรู้ เกิดการพัฒนาระดับสติปัญญา อ่านอย่างหลากหลาย มีประสิทธิภาพ เกิดประสิทธิผล ประเมินผลการอ่านได้ มีวิจรรย์ญาณ มีความสนใจในการอ่านและอ่านอย่างต่อเนื่อง (Sun, 2020) ความเป็นมาของการอ่านเชิงรุก (Active Reading) คือแนวทางการอ่านเพื่อการเรียนรู้ เริ่มต้นแนวคิดโดย Mortimer Adler ในปี ค.ศ. 1940 ซึ่งได้เขียนหนังสือ How to Read a Book

จากนั้นเริ่มใช้อย่างแพร่หลายช่วงปี ค.ศ. 2001 เป็นต้นมา ในวงการสอนภาษาอังกฤษในประเทศอังกฤษและอีกหลายประเทศทั่วโลก (Jennifer, 2017; Inie & Barkhuus, 2021)

การศึกษาและพัฒนาเกี่ยวกับกลยุทธ์การอ่านเชิงรุกมีอยู่อย่างกว้างขวาง และใช้แตกต่างกันไปตามลักษณะผู้เรียน เนื้อหาสาระหรือตัวบท ปัจจุบันนิยมใช้ในการส่งเสริมการอ่าน ทั้งการอ่านจากสื่อสิ่งพิมพ์และสื่อเทคโนโลยีดิจิทัล จากการทบทวนวรรณกรรม พบว่า ลักษณะสำคัญของการอ่านเชิงรุกคือการอ่านที่ในขณะที่อ่านมีการคิดและเกิดการเรียนรู้ จากการมีปฏิสัมพันธ์กับตนเอง ตัวบท และโลกแห่งความเป็นจริง ซึ่งเป็นพื้นฐานที่จะนำไปสู่การเรียนรู้ที่มีความหมาย มีองค์ประกอบสำคัญคือ อภิปัญญาด้านการรู้คิด (meta-cognitive function) ที่ช่วยนำส่งเนื้อหาไปสู่ความเข้าใจที่คงทน ด้วยการกำกับติดตามความเข้าใจและกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้เชิงรุกในกระบวนการอ่านที่มีวัตถุประสงค์เพื่อหาคำตอบ วิธีการอ่านตามแนวนี้อยู่บนฐานของการอภิปรายและการวิเคราะห์ เน้นการตั้งคำถามเพื่อกระตุ้นความสนใจให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self-Learning) หรือร่วมมือเรียนรู้กับผู้อื่น (Cooperative or Collaborative Learning) มีการใช้กลยุทธ์ เทคนิคต่าง ๆ ที่หลากหลาย เพื่อช่วยให้ผู้เรียนอ่านเนื้อหาอย่างละเอียดและสามารถประมวลสิ่งที่ได้อ่าน มีการแสดงผลการอ่านออกมาในรูปแบบต่าง ๆ เพื่อตรวจสอบให้มั่นใจว่าได้รับสาระจากการอ่านอย่างครบถ้วนชัดเจน รวมทั้งมีปฏิสัมพันธ์กับการอ่านอย่างกระตือรือร้นและอ่านอย่างต่อเนื่องจนบรรลุผลสำเร็จ (Jennifer, 2017; Miller, Lukoff & Mazur, 2018; Roy, Torre, Gadiraju, Maxwell & Hauff, 2021)

ตัวอย่างกระบวนการจัดการเรียนรู้การอ่านเชิงรุก ตามแนวคิดของนักการศึกษา นักวิชาการ หน่วยงานและผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่าน (Corrigan, 2014; Western Sydney, 2017; Abdelhalim, 2017; Anderson, 2020) ที่น่าสนใจนำไปประยุกต์ใช้ ประกอบด้วยกระบวนการสำคัญ ได้แก่ 1) การสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการอ่าน 2) การให้ความสำคัญกับพื้นฐานความรู้และประสบการณ์เดิม 3) การวางแผนและกำหนดการปฏิบัติการอ่าน ก่อน ระหว่าง หลัง 4) การสอนอ่านเพื่อความเข้าใจ 5) การใช้กลยุทธ์การอ่าน 6) การฝึกฝนทักษะการอ่าน 7) การจัดเวลาสำหรับการอ่าน 8) การเขียนเชื่อมโยงคำตอบและบูรณาการความรู้ 9) การแสดงความรู้เกี่ยวกับการอ่านให้เห็นเป็นรูปธรรม 10) การอภิปรายกลุ่ม 11) การใช้เทคนิคการเรียนรู้แบบร่วมมือ 12) การบันทึกการอ่านอย่างมีประสิทธิภาพและต่อเนื่อง 13) การประเมินและสะท้อนผลการอ่านด้วยตนเอง 14) การฝึกปฏิบัติการอ่านที่หลากหลายและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ 15) การปลูกฝังนิสัยรักและผูกพันกับการอ่าน

อย่างไรก็ตาม การอ่านเป็นการปฏิบัติการที่ซับซ้อน ผู้อ่านต้องประสงค์ที่จะอ่านและเรียนรู้ อย่างมีจุดมุ่งหมาย มีความสามารถพื้นฐานในการรับรู้และเข้าใจคำศัพท์ เข้าใจตัวบท สามารถแปลความ ตีความ ขยายความ จนพัฒนาไปสู่ระดับของการคิดขั้นสูงอย่างการวิเคราะห์ การสังเคราะห์ การประเมินค่า การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการคิดอย่างสร้างสรรค์ได้ ดังนั้น การอ่านต้องอาศัย 1) กระบวนการทางปัญญา ประกอบกับ 2) มีแรงจูงใจในการอ่าน และ 3) มีกลยุทธ์ในการอ่าน เพื่อให้การอ่านแต่ละครั้งบรรลุตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ ด้วยเหตุนี้ การฝึกทักษะการใช้กลยุทธ์ในการอ่านที่สอดคล้องกับลักษณะบทอ่านแต่ละประเภทจนชำนาญ ทำให้ผู้เรียนสามารถฝึกฝนเชื่อมโยงทักษะในบริบทหรือสถานการณ์ใหม่ โดยเฉพาะกิจกรรมการอ่านแบบผสมผสาน (Hybrid) ในยุคดิจิทัล หากผู้เรียนสามารถใช้กลยุทธ์การอ่านได้โดยอัตโนมัติ จะทำให้การอ่านมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลที่ดีขึ้นอย่างต่อเนื่อง (Douglas, Barnett, Poletti, Seaboyer & Kennedy, 2016; Manarin, 2019)

กลยุทธ์การอ่านเชิงรุก (Active Reading Strategies) จึงเป็นเทคนิคเชิงวิธีการที่ผู้เรียนสามารถเลือกใช้ในขั้นตอนก่อน-ระหว่าง-หลังการอ่านบทอ่านแต่ละประเภท ในงานวิจัยนี้เจาะจงใช้ในการอ่านบทอ่านเชิงวิชาการ ซึ่งจากการศึกษางานวิจัยของ Liu, Gu & Jin (2021) พบว่า การใช้กลยุทธ์การอ่านในการเรียนรู้ร่วมกันของนักศึกษาระดับปริญญาตรี เพื่อส่งเสริมการสร้างความรู้ในการอ่านเชิงวิชาการ ผู้สอนมีบทบาทสำคัญในการช่วยเสริมต่อการเรียนรู้ในกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน ทั้งนี้ ผลการวิจัยพบว่า นอกจากการใช้กลยุทธ์การอ่านจะส่งผลให้การอ่านมีประสิทธิภาพมากขึ้นแล้ว ผู้สอนยังสามารถศึกษาวิธีการทำความเข้าใจตัวบทอ่านในการเรียนรู้ของผู้เรียน เพื่อค้นหาแนวทางการพัฒนาการอ่านได้อย่างต่อเนื่อง

กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกที่นิยมใช้ ได้แก่ 1) การทำนายหรือคาดคะเน (Predicting) 2) การตั้งคำถาม (Questioning) 3) การตรวจสอบ (Determining) 4) การระบุคำสำคัญหรือคำศัพท์ (Identifying key, Vocabulary word) 5) การสรุปย่อ (summarizing) 6) การติดตามความเข้าใจ (Monitoring comprehension) ทั้งนี้ กลยุทธ์การอ่านอื่น ๆ ที่ใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ (Reading Comprehension) ก็มีการนำมาประยุกต์ใช้เป็นหนึ่งขั้นตอนการอ่านเชิงรุก เช่น 1) การเชื่อมโยง (Cohesion) 2) การอ้างอิง (Quotation) 3) การกำหนด/ลำดับความสำคัญ (determining Importance) 4) การประเมินโครงสร้างงานเขียน (Evaluating) 5) การใช้แผนผังความคิด (Graphic organizer) 6) การอนุมาน (Inferring) 7) การถอดความ (paraphrasing) 8) การพิจารณาภาพรวมก่อนการอ่าน (Previewing) 9) การทบทวนความรู้เดิม (Prior knowledge) 10) การค้นหาความหมายจากบริบท (Reading on) 11) การอ่านซ้ำ (Re-reading) 12) การอ่านแบบค้นหาข้อมูลสำคัญ (Scanning) 13) การสังเคราะห์ (Synthesizing) 14) การแสดงเป็นภาพ (Visualizing) 15) การอธิบายเพิ่มรายละเอียด (Elaborating) 16) การให้เหตุผล (Reasoning) 17) การใช้พจนานุกรม (Using dictionary) เป็นต้น (Snow, Jacovina, Jackson & McNamara, 2016; Abdelhalim, 2017; Lumen, 2020; Liu, Gu & Jin, 2021)

จากการศึกษางานวิจัยของ Saengpakdeejit (2011) สำนวณกลวิธีที่นักศึกษาระดับปริญญาตรีใช้ในการพัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิชาการ พบว่า กลวิธีที่นักศึกษานักศึกษาใช้ในการอ่านบทความทางวิชาการ สามารถแบ่งออกได้เป็น 2 กลุ่มหลัก คือ 1) กลวิธีที่นักศึกษานักศึกษาใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และ 2) กลวิธีที่นักศึกษานักศึกษาใช้ในการอ่านเพื่อเพิ่มพูนความเข้าใจในการอ่าน มีกลวิธีที่นักศึกษานักศึกษาใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ในทางตรงกันข้าม นักศึกษานักศึกษาไม่ได้ให้ความสำคัญกับกลวิธีที่นักศึกษานักศึกษาใช้ในการอ่านเพื่อเพิ่มพูนความเข้าใจในการอ่านมากนัก ส่วนงานวิจัยของ Sukavatee (2017) ศึกษาการใช้กลยุทธ์การอ่านเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านภาษาอังกฤษเชิงวิจารณ์ โดยผ่านการเรียนแบบผสมผสานของนิสิตครุศาสตร์ เอกภาษาอังกฤษ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย งานวิจัยนี้มีการสอนการใช้กลยุทธ์การอ่านจำนวน 4 กลยุทธ์ ได้แก่ 1) การทำนายความ (Previewing) 2) การตั้งคำถาม (Questioning) 3) การทำให้กระจ่าง (Clarifying) และ 4) การสรุปย่อ (Summarizing) แต่ผลการสำรวจการใช้กลยุทธ์การอ่านของนิสิต พบว่า นิสิตใช้กลยุทธ์การอ่านภาษาอังกฤษเชิงวิจารณ์ 3 กลยุทธ์ เรียงตามลำดับมากที่สุด ได้แก่ 1) การทำให้กระจ่าง (Clarifying) 2) การตั้งคำถาม (Questioning) และ 3) การสรุปย่อ (Summarizing) และไม่

ใช้กลยุทธ์การทำนายความ (Previewing) ในการอ่านเชิงวิจารณ์ ซึ่งการใช้กลยุทธ์การอ่านดังกล่าวช่วยส่งเสริมการพัฒนาทักษะการอ่านและการคิดอย่างมีวิจารณญาณได้ดียิ่งขึ้น

จะเห็นได้ว่า การอ่านช่วยพัฒนาการคิดและมีความสัมพันธ์โดยตรงกับการเขียน เพื่อแสดงความคิดความรู้ ตรวจสอบความเข้าใจและสื่อสารความหมายใหม่ที่ได้จากการอ่าน โดยเฉพาะการเขียนเชิงวิชาการ (Academic Writing) ในระดับอุดมศึกษา นอกจากเป็นทักษะหลักที่ใช้ในการเรียนการสอนแล้ว ยังเป็นส่วนสำคัญในฐานะเครื่องมือการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนในทุกสาขาวิชา ผู้สอนจึงต้องพัฒนาผู้เรียนให้สามารถเขียนได้ดี ทั้งในส่วนของกระบวนการและผลงานตามสถานการณ์และรูปแบบ นั่นคือ ผู้เรียนต้องสามารถเขียนเชิงวิชาการได้อย่างมีคุณภาพทั้งทางด้านเนื้อหา การเรียบเรียงนำเสนอความคิด ความรู้ การใช้ภาษาที่ถูกต้องเหมาะสม โดยผู้สอนสามารถออกแบบกิจกรรมที่เชื่อมโยงการเขียนกับกระบวนการทางปัญญา มุ่งเน้นการใช้ภาระงานเป็นฐาน (Task-Based Learning) ส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกัน สร้างแรงจูงใจและสีสันในการเรียนรู้ มีกิจกรรมการสะท้อนคิด สะท้อนผลงาน การให้ข้อมูลป้อนกลับ (feedback) (Dirgeyasa, 2016) ตัวอย่างกิจกรรม เช่น 1) การนำกรอบแนวคิดจากตัวบทอ่านไปประยุกต์ใช้ (Application of frameworks to texts) 2) การประเมินแนวทางหรือวิธีการทางเลือก (Evaluations of alternative approaches and methods) 3) การสะท้อนผล (Reflections) 4) การวิพากษ์ (Critiques) 5) การเปรียบเทียบ (Comparisons) 6) การเขียนข้อเสนอ (Proposals) 7) การสรุปย่อรายงาน (Brief reports) 8) การรายงานความก้าวหน้า (Progress reports) เหล่านี้เป็นต้น (Satjapiboon, 2010; Bean, 2011; Singh, 2015; Goctu, 2017; Giltrow, Gooding & Burgoyne, 2021)

กระบวนการหลักในการสอนการเขียนที่ใช้กันโดยทั่วไปประกอบด้วย 1) ขั้นตอนการเขียน (Pre-writing) 2) ขั้นตอนการเขียน (Writing) และ 3) ขั้นทบทวนและแก้ไขปรับปรุง (Reviewing and revising) (Zemach & Rumisek, 2010) ซึ่งครูผู้สอนต้องพิจารณาถึงพื้นฐานความรู้ของผู้เรียนและคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ดังนั้น ควรให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์และมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ ตั้งแต่การวางแผนการเรียนรู้ การจัดระบบ การเสริมแต่งให้ละเอียดสมบูรณ์ และการสะท้อนผล เปิดโอกาสให้ผู้เรียนเป็นเจ้าของและกำกับการเรียนรู้ด้วยตนเอง ประเมินค่าและตัดสินใจด้วยตนเอง ซึ่งจะทำให้เกิดการเรียนรู้อย่างลึกซึ้ง (Deep Learning) (Frey, Fisher & Hattie, 2016; Torshizi & Bahraman, 2019) ในขณะที่ Anderson, Anson, Gonyea & Paine (2016) ได้นำเสนอข้อสรุปจากการวิจัยของ National Survey of Student Engagement (NSSE) และ The Council of Writing Program Administrators (WPA) จากผลวิจัยดังกล่าวได้มีข้อเสนอสำคัญคือ ควรมีการส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถออกแบบการกำหนดภาระงานเขียนด้วยตนเอง และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้รับผลประเมินป้อนกลับ (Feedback) ซึ่งเป็นเทคนิคที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนการเขียนเชิงวิชาการในระดับอุดมศึกษาที่ได้รับการยอมรับ ได้แก่ 1) การให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน (Peer feedback) 2) การเปรียบเทียบผลการเขียนระหว่างผู้เรียน 3) การเปรียบเทียบผลการประเมินป้อนกลับจากตนเอง เพื่อน และครูผู้สอน ทั้งนี้ ต้องมีการกำหนดเกณฑ์การประเมินให้ผู้เรียนหรือกำหนดเกณฑ์การประเมินร่วมกัน เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การวิธีการตรวจสอบ แนวทางการวัดประเมินผล และพัฒนาวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับ คำชี้แนะ การแนะนำต่าง ๆ และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกระบวนการดังกล่าวมาปรับปรุงพัฒนาผลงานและการเรียนรู้ของตนเองผ่านกระบวนการกลุ่ม ทั้งยัง

สามารถนำเทคโนโลยีมาสนับสนุนกิจกรรมการให้ข้อมูลป้อนกลับได้หลากหลายรูปแบบ (Sackstein, 2017; Hu, 2019)

การให้ผลประเมินป้อนกลับ (Feedback) เป็นเทคนิคเสริมที่ช่วยผู้เรียนปฏิบัติกิจกรรมการเขียนอย่างมีประสิทธิภาพ ในด้านผู้สอนต้องจัดบรรยากาศการเรียนรู้เชิงบวก สร้างแรงจูงใจ เป็นต้นแบบ สานิต หรือเสนอตัวอย่าง ทางเลือก ให้ผู้เรียนได้ประจักษ์ถึงวิธีการเรียนรู้ ในด้านผู้เรียนต้องมีเป้าหมายและวางแผนการเขียนให้สำเร็จ มีความพร้อมในการบอกเล่าความรู้ (Knowledge telling) ที่ได้จากการอ่าน ซึ่งก็คือกระบวนการสร้างความหมาย (Meaning construction) มีการให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) เพื่อใช้ในการวางแผนหรือตรวจสอบทบทวนการเขียน โดยพิจารณาโครงสร้างสาระเนื้อหา ความถูกต้องของการใช้ภาษา ไวยากรณ์ การร้อยเรียงสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้าง ความหมายของการสื่อสาร รวมถึงการร่วมแลกเปลี่ยนพูดคุยถึงวิธีการเขียนและกระบวนการสร้างความหมาย การมีส่วนร่วมในการให้ข้อมูลป้อนกลับทั้งทางตรง (Direct) จากการระบุจุดวางตำแหน่งอย่างชัดเจน หรือทางอ้อม (Indirect) ในการชี้ชวนให้ร่วมตั้งคำถาม วิจัยข้อปัญหา ถกแถลงข้อนำเสนอ สงสัย การแนะนำ เสนอแนะ หรือการตั้งประเด็นมาสนทนาอย่างจริงจัง (Critical open suggestion) เสนอตัวอย่างขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ที่สามารถประยุกต์ใช้ได้ เพื่อให้ผู้เรียนใช้เป็นกลยุทธ์ในการสร้างงานตามสถานการณ์และรูปแบบ ตลอดจนการปรับแต่งงานให้สมบูรณ์มากขึ้นหรือการตัดสินใจที่จะสร้าง งานเขียนใหม่ (Chitez & Kruse, 2012; Kunwongse, 2013; Shulin & Lee, 2016; Huisman, Saab, Driel & Broek, 2018)

การใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน จึงนับเป็นประสบการณ์ที่น่าสนใจนำมาส่งเสริมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมของผู้เรียนในกระบวนการอ่านและเขียนเชิงวิชาการ ด้วยผู้วิจัยเล็งเห็นว่า การอ่านและการเขียนเป็นทักษะที่พัฒนาควบคู่กันไป เพราะในกระบวนการเรียนรู้มีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด การจัดการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกร่วมกับเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน จึงเป็นการพัฒนาการอ่านการเขียนเชิงวิชาการของนักศึกษาให้สามารถพัฒนาการอ่านด้วยตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ เพิ่มพูนความรู้อย่างต่อเนื่อง มีแรงจูงใจใฝ่รู้ อันเป็นการเสริมศักยภาพในการเรียนรู้ของนักศึกษาให้กว้างขวางลึกซึ้ง ควบคู่กับการพัฒนาการเขียน การประเมินผล การสื่อสาร และสมรรถนะเชิงวิชาการ ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อการศึกษา และการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในอนาคตอันใกล้

### โจทย์วิจัย/ปัญหาการวิจัย

- 1) ความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษา หลังเรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อนสูงกว่าก่อนเรียนหรือไม่
- 2) กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกที่นักศึกษาเลือกใช้มีแบบใดบ้าง ใช้เพื่อวัตถุประสงค์ใด และมีผลต่อการพัฒนาการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษาหรือไม่ อย่างไร
- 3) ความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการของนักศึกษา หลังเรียนด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อนสูงกว่าก่อนเรียนหรือไม่

### วัตถุประสงค์ของการวิจัย

- 1) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษา ก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน
- 2) เพื่อศึกษาการใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกของนักศึกษาที่มีผลต่อการพัฒนาการอ่านเชิงวิชาการ
- 3) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการของนักศึกษา ก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน

### วิธีดำเนินการวิจัย

กลุ่มเป้าหมาย คือ นักศึกษาสาขาวิชาภาษาไทย ชั้นปีที่ 3 กลุ่มเรียน 02 คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สาระการเรียนรู้ภาษาไทย ภาคการศึกษาที่ 2 ปีการศึกษา 2563 จำนวน 30 คน

การวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-Experimental Research) แบบแผนการวิจัยกลุ่มเดียวทดสอบก่อน-หลัง (One Group Pretest-Posttest Design)

เครื่องมือในการวิจัย ประกอบด้วย

1. เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน จำนวน 4 แผน ระยะเวลา 16 ชั่วโมง ผ่านการตรวจสอบคุณภาพ โดยการประเมินความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) และความเหมาะสมของกิจกรรมการเรียนรู้ ด้วยรายการคำถาม 2 ส่วน ได้แก่ รายการคำถามแบบมาตราส่วนประเมินค่า (Rating Scale) และรายการคำถามปลายเปิดเกี่ยวกับข้อเสนอแนะเพื่อพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ ผลการประเมินแผนการจัดการเรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญเท่ากับ 4.67 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) เท่ากับ 0.42 มีการแก้ไขปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับลำดับขั้นตอนของกิจกรรม ความเชื่อมโยงของกิจกรรมการเรียนรู้กับวัตถุประสงค์ และปรับเวลาในการจัดแต่ละกิจกรรมให้เหมาะสม ก่อนนำไปใช้ทดลองกับกลุ่มเป้าหมาย

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่

- 1) แบบทดสอบความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการก่อน-หลังเรียน และเกณฑ์การประเมิน โดยทั้งสองฉบับเป็นแบบทดสอบชุดเดียวกัน เนื้อหาประกอบด้วยบทความวิชาการด้านหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ภาษาไทย เป็นแบบวัดอัตนัย ฉบับละ 10 ข้อ ใช้เวลาสอบ 60 นาที ซึ่งมีการระบุความสอดคล้องสัมพันธ์ตามองค์ประกอบของความสามารถของการอ่านเชิงวิชาการ ผู้วิจัยแก้ไขปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ เกี่ยวกับนิยามความหมายขององค์ประกอบย่อยความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการ เพื่อความชัดเจนในการนำไปออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ ในแผนการจัดการเรียนรู้ การใช้คำที่แสดงความแตกต่างของแต่ละระดับอย่างชัดเจน และปรับภาษาให้สอดคล้องตรงกันทุกรายการประเมินก่อนนำไปใช้จริง

- 2) ประเด็นการสนทนากลุ่ม (Focus Group) ผู้วิจัยสังเคราะห์ประเด็นจากกิจกรรมการเรียนรู้ และให้นำหน้าเนื้อหาสาระในการจัดสนทนากลุ่มไปที่กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกที่นักศึกษาใช้ในการอ่านเชิงวิชาการ เพื่อศึกษาความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการที่ได้รับการพัฒนาหลังจากการจัดการเรียนรู้ ประเด็นหลักที่ใช้ในการสนทนากลุ่ม ได้แก่ การใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกของนักศึกษา



ในกระบวนการอ่าน วัตถุประสงค์ในการใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุก และแนวทางการพัฒนาการอ่านของตนเอง

3) แบบทดสอบความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการก่อน-หลังเรียน และเกณฑ์การประเมิน เป็นแบบทดสอบอัตนัย ๑ ข้อ ใช้เวลาสอบ 90 นาที มีการตรวจสอบเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญ ประเมินพิจารณาความสอดคล้องของข้อคำถามกับจุดประสงค์หรือคุณลักษณะที่ต้องการวัด (Index of Item Objective Congruence: IOC) มีค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 1.00 ผู้วิจัยมีการแก้ไขปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ เกี่ยวกับการพิจารณาระดับคะแนนและเกณฑ์พิจารณาในการให้คะแนนเป็นร้อยละ และปรับภาษาให้สอดคล้องตรงกันทุกรายการประเมินก่อนนำไปใช้จริง

การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง โดยใช้เครื่องมือการวิจัยเก็บข้อมูลก่อน ระหว่าง และหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่สังเคราะห์ได้จากการทบทวนวรรณกรรม (Corrigan, 2014; Western Sydney, 2017; Abdelhalim, 2017; Anderson, 2020 Satjapiboon, 2010; Zemach & Rumisek, 2010; Bean, 2011; Singh, 2015; Goctu, 2017; Giltrow, Gooding & Burgoyne, 2021) เป็นกิจกรรมการเรียนรู้ ARAW 7 Steps มี 7 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 สร้างบรรยากาศเชิงบวก ขั้นที่ 2 กำหนดเป้าหมายและวางแผนร่วมกัน ขั้นที่ 3 ปฏิบัติการอ่านอย่างมีส่วนร่วม ขั้นที่ 4 บันทึกผลการอ่านและสร้างงานเขียน ขั้นที่ 5 ตรวจสอบและให้ผลประเมินป้อนกลับ ขั้นที่ 6 ฝึกปฏิบัติหลากหลายด้วยตนเอง ขั้นที่ 7 ประเมินผลเพื่อการเรียนรู้สามารถแสดงให้เห็นขั้นตอนได้ ดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 ขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ARAW 7 Steps

การวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ โดยคำนวณหาค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ( $\bar{X}$ ) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ทำการเปรียบเทียบข้อมูล พิจารณาแปลผลการพัฒนา (D) เป็นค่าร้อยละ และวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหาและสร้างข้อสรุปแบบอุปนัย

### ผลการวิจัย

1. ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษา ก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน แสดงได้ดังตารางต่อไปนี้

**ตารางที่ 1** เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษา ก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน ในภาพรวม (N = 30)

| ความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการ | ก่อนเรียน     |      | ระดับ | หลังเรียน     |      | ระดับ | D    | D ร้อยละ |
|--------------------------------|---------------|------|-------|---------------|------|-------|------|----------|
|                                | ( $\bar{X}$ ) | (SD) |       | ( $\bar{X}$ ) | (SD) |       |      |          |
| ค่าคะแนนเฉลี่ย                 | 2.11          | 0.53 | พอใช้ | 4.17          | 0.53 | ดี    | 2.06 | 41.2     |

ข้อมูลที่ปรากฏในตารางที่ 1 แสดงให้เห็นว่า นักศึกษากลุ่มเป้าหมายมีค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการก่อนการจัดการเรียนรู้เท่ากับ 2.11 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.53 อยู่ในระดับ พอใช้ หลังการจัดการเรียนรู้ นักศึกษามีค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการก่อนการจัดการเรียนรู้เท่ากับ 4.17 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.53 อยู่ในระดับ ดี เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบผลคะแนนโดยภาพรวม พบว่า หลังการจัดการเรียนรู้ นักศึกษามีความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการสูงขึ้น โดยพิจารณาจากค่าผลการพัฒนา อยู่ที่ 2.06 คิดเป็นร้อยละ 41.2 ทั้งนี้ เพื่อให้เห็นผลการพัฒนาความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษา ผู้วิจัยเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษา ก่อนเรียนและหลังเรียน จำแนกตามองค์ประกอบ ดังต่อไปนี้

**ตารางที่ 2** เปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษา ก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน จำแนกตามองค์ประกอบ (N = 30)

| ความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการ          | ก่อนเรียน     |      | ระดับ | หลังเรียน     |      | ระดับ | D    | D ร้อยละ |
|---|---------------|------|-------|---------------|------|-------|------|----------|
|   | ( $\bar{X}$ ) | (SD) |       | ( $\bar{X}$ ) | (SD) |       |      |          |
| 1. ความสามารถในการกำหนดวัตถุประสงค์     | 1.96          | 0.31 | พอใช้ | 4.06          | 0.52 | ดี    | 2.10 | 42.0     |
| 2. ความสามารถในการระบุประเด็นสำคัญ      | 1.70          | 0.46 | พอใช้ | 4.46          | 0.50 | ดี    | 2.76 | 55.2     |
| 3. ความสามารถในการแยกแยะข้อมูล          | 2.30          | 0.59 | พอใช้ | 4.63          | 0.49 | ดีมาก | 2.33 | 46.6     |
| 4. ความสามารถในอธิบาย/ขยายประเด็นสำคัญ  | 2.16          | 0.46 | พอใช้ | 3.96          | 0.61 | ดี    | 1.80 | 36.0     |
| 5. ความสามารถในการคาดคะเนคำตอบ          | 1.96          | 0.49 | พอใช้ | 3.80          | 0.48 | ดี    | 1.84 | 36.8     |
| 6. ความสามารถในการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ | 2.20          | 0.53 | พอใช้ | 3.90          | 0.30 | ดี    | 1.70 | 34.0     |

## ตารางที่ 2 (ต่อ)

| ความสามารถในการอ่านเชิง<br>วิชาการ              | ก่อนเรียน     |             | ระดับ        | หลังเรียน     |             | ระดับ     | D           | D<br>ร้อยละ |
|---|---------------|-------------|--------------|---------------|-------------|-----------|-------------|-------------|
|   | ( $\bar{X}$ ) | (SD)        |              | ( $\bar{X}$ ) | (SD)        |           |             |             |
| 7. ความสามารถในการ<br>เปรียบเทียบข้อมูล         | 2.23          | 0.56        | พอใช้        | 4.06          | 0.36        | ดี        | 1.83        | 36.6        |
| 8. ความสามารถในการอนุมาน<br>และสรุปผล           | 1.93          | 0.36        | พอใช้        | 3.96          | 0.18        | ดี        | 2.03        | 40.6        |
| 9. ความสามารถในการนำเสนอผล                      | 2.06          | 0.44        | พอใช้        | 4.30          | 0.46        | ดี        | 2.24        | 44.8        |
| 10. ความสามารถในการ<br>ตรวจสอบผลกับวัตถุประสงค์ | 2.63          | 0.49        | ปาน<br>กลาง  | 4.53          | 0.50        | ดีมาก     | 1.90        | 38.0        |
| <b>รวม</b>                                      | <b>2.11</b>   | <b>0.53</b> | <b>พอใช้</b> | <b>4.17</b>   | <b>0.53</b> | <b>ดี</b> | <b>2.06</b> | <b>41.2</b> |

ข้อมูลที่ปรากฏในตารางที่ 2 แสดงให้เห็นว่า นักศึกษากลุ่มเป้าหมายมีค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการเพิ่มสูงขึ้นทุกองค์ประกอบ เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบค่าคะแนนเฉลี่ยในแต่ละองค์ประกอบ พบว่า ความสามารถในการระบุประเด็นสำคัญเพิ่มขึ้นมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 55.2 รองลงมาคือ ความสามารถในการแยกแยะข้อมูล คิดเป็นร้อยละ 46.6 และความสามารถในการนำเสนอผล คิดเป็นร้อยละ 44.8 ความสามารถในการกำหนดวัตถุประสงค์ คิดเป็นร้อยละ 42.0 ความสามารถในการอนุมานและสรุปผล คิดเป็นร้อยละ 40.6 ความสามารถในการตรวจสอบผลกับวัตถุประสงค์ คิดเป็นร้อยละ 38.0 ความสามารถในการคาดคะเนคำตอบ คิดเป็น ร้อยละ 36.8 ความสามารถในการเปรียบเทียบข้อมูล คิดเป็นร้อยละ 36.6 ความสามารถในการอธิบาย/ขยายประเด็นสำคัญ คิดเป็นร้อยละ 36.0 ตามลำดับ ส่วนความสามารถในการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ เพิ่มขึ้นน้อยที่สุด คิดเป็นร้อยละ 34.0

2. ผลการศึกษาการใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกของนักศึกษาที่มีต่อการพัฒนาการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษา สามารถนำเสนอผลการศึกษาดังต่อไปนี้

2.1 ผลการใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกของนักศึกษา ผู้วิจัยกับนักศึกษาร่วมกันวิเคราะห์คำตอบที่ได้จากการสนทนากลุ่ม จากนั้นผู้วิจัยนำมาวิเคราะห์ร่วมกับการตรวจบันทึกการอ่านของนักศึกษา พบว่า นักศึกษามีการเลือกใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกจำนวน 12 กลยุทธ์ แต่ละกลยุทธ์มีวัตถุประสงค์การใช้ในกระบวนการอ่านเพื่อส่งเสริมความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการทั้ง 10 องค์ประกอบตามที่ได้นำเสนอในตารางที่ 2 แบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ กลยุทธ์การอ่านเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจ กลยุทธ์การอ่านเพื่อขยายความรู้ความเข้าใจ และกลยุทธ์อภิปัญญา ดังตารางต่อไปนี้

**ตารางที่ 3** สถิติการใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกของนักศึกษา

| กลยุทธ์การอ่านเชิงรุก   | ความถี่      | ร้อยละ       |
|---|--------------|--------------|
| <b>กลุ่มที่ 1 กลยุทธ์การอ่านเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจ</b>     | <b>20</b>    | <b>66.67</b> |
| 1) การเน้น (Emphasis)   | 30           | 100.00       |
| 2) การแสดงเป็นภาพ (Visualizing)                                 | 17           | 56.67        |
| 3) การคาดคะเน (Prediction)                                      | 13           | 43.33        |
| 4) การสร้างแผนผังความคิด (Mind map)                             | 26           | 86.67        |
| 5) การสรุปย่อ (Summarizing)                                     | 14           | 46.67        |
| <b>กลุ่มที่ 2 กลยุทธ์การอ่านเพื่อขยายความรู้ความเข้าใจ</b>      | <b>13.5</b>  | <b>45.00</b> |
| 6) การเชื่อมโยงความ (Cohesion)                                  | 18           | 60.00        |
| 7) การเรียนรู้และขยายคำศัพท์ (Vocabularies learning strategies) | 16           | 53.33        |
| 8) การอธิบาย (Annotation)                                       | 11           | 36.67        |
| 9) การสังเคราะห์ (Synthesis)                                    | 9            | 30.00        |
| <b>กลุ่มที่ 3 กลยุทธ์อภิปัญญา</b>                               | <b>23.33</b> | <b>77.77</b> |
| 10) การตั้งคำถามด้วยตนเอง (Self-questioning)                    | 19           | 63.33        |
| 11) การอ่านซ้ำ (Re-reading)                                     | 26           | 86.67        |
| 12) การตรวจสอบ (Determining)                                    | 25           | 83.33        |

ข้อมูลที่ปรากฏในตารางที่ 3 แสดงให้เห็นว่า กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกที่นักศึกษาเลือกใช้มากที่สุดจัดอยู่ในกลุ่มกลยุทธ์อภิปัญญา คิดเป็นร้อยละ 77.77 รองลงมาคือกลุ่มกลยุทธ์การอ่านเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจ คิดเป็นร้อยละ 66.67 และกลุ่มกลยุทธ์การอ่านเพื่อขยายความรู้ความเข้าใจ คิดเป็นร้อยละ 45.00 ตามลำดับ โดยเมื่อพิจารณากลยุทธ์ย่อย กลยุทธ์ที่นักศึกษาใช้มากที่สุด คือ 1) การเน้น (Emphasis) คิดเป็นร้อยละ 100 รองลงมาคือ 4) การสร้างแผนผังความคิด (Mind map) และ 11) การอ่านซ้ำ (Re-reading) คิดเป็นร้อยละ 86.67 ส่วนกลยุทธ์ที่นักศึกษาใช้น้อยที่สุด คือ 9) การสังเคราะห์ (Synthesis) คิดเป็นร้อยละ 30.00

2.2 ผลการพัฒนาการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษาจากการใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุก ผู้วิจัยกับนักศึกษาร่วมกันวิเคราะห์จากจำนวนคำตอบที่ได้จากการสนทนากลุ่ม เรียงตามลำดับมาก-น้อย ได้แก่ 1) การใช้กลยุทธ์การอ่านที่หลากหลาย (ร้อยละ 100) 2) การปรับตัว ควบคุม ชี้นำตนเอง ในการอ่าน (ร้อยละ 83.33) 3) การอ่านอย่างหลากหลาย (ร้อยละ 63.33) 4) การจัดการเวลาการอ่าน (ร้อยละ 53.33) และ 5) การอ่านอย่างต่อเนื่อง (ร้อยละ 40.00)

3. ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการของนักศึกษาก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน แสดงได้ดังตารางต่อไปนี้

**ตารางที่ 4** เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการของนักศึกษา ก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน ในภาพรวม (N = 30)

| ความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการ | ก่อนเรียน     |      | หลังเรียน     |      | D     | D ร้อยละ |
|---------------------------------|---------------|------|---------------|------|-------|----------|
|                                 | ( $\bar{X}$ ) | (SD) | ( $\bar{X}$ ) | (SD) |       |          |
| ค่าคะแนนเต็ม 100 คะแนน          | 57.10         | 2.23 | 82.26         | 3.92 | 25.16 | 25.16    |

ข้อมูลที่ปรากฏในตารางที่ 4 แสดงให้เห็นว่า นักศึกษากลุ่มเป้าหมายมีค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการก่อนการจัดการเรียนรู้เท่ากับ 57.10 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 2.23 หลังการจัดการเรียนรู้ นักศึกษามีค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการหลังการจัดการเรียนรู้เท่ากับ 82.26 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 3.92

เมื่อพิจารณาผลคะแนนโดยภาพรวม พบว่า หลังการจัดการเรียนรู้ นักศึกษามีความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการสูงขึ้น โดยพิจารณาจากค่าผลการพัฒนาอยู่ที่ 25.16 คิดเป็นร้อยละ 25.16

ทั้งนี้ เพื่อให้เห็นผลการพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการของนักศึกษา ผู้วิจัยเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการของนักศึกษา ก่อนเรียนและหลังเรียน จำแนกตามองค์ประกอบ ดังตารางต่อไปนี้

**ตารางที่ 5** เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการของนักศึกษา ก่อนเรียนและหลังเรียน จำแนกตามองค์ประกอบ (N = 30)

| ความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการ                          | ก่อนเรียน     |      | หลังเรียน     |      | D     | D ร้อยละ |
|--|---------------|------|---------------|------|-------|----------|
|  | ( $\bar{X}$ ) | (SD) | ( $\bar{X}$ ) | (SD) |       |          |
| 1. ด้านการนำเสนอเนื้อหาสาระ (30 คะแนน)                   | 15.70         | 1.89 | 24.60         | 1.71 | 8.90  | 29.66    |
| 2. ด้านการเรียบเรียง เชื่อมโยง และขยายความคิด (30 คะแนน) | 15.40         | 1.52 | 23.8          | 1.73 | 8.40  | 28.00    |
| 3. ด้านการใช้ภาษา (20 คะแนน)                             | 14.50         | 0.97 | 16.63         | 0.96 | 2.13  | 10.65    |
| 4. ด้านการอ้างอิงข้อมูล (20 คะแนน)                       | 11.46         | 1.38 | 17.23         | 1.04 | 5.77  | 28.85    |
| รวม  | 57.10         | 2.23 | 82.26         | 3.92 | 25.16 | 25.16    |

ข้อมูลที่ปรากฏในตารางที่ 5 แสดงให้เห็นว่า นักศึกษากลุ่มเป้าหมายมีค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการเพิ่มสูงขึ้นทุกองค์ประกอบ เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบค่าคะแนนเฉลี่ยในแต่ละองค์ประกอบ พบว่า ด้านการนำเสนอเนื้อหาสาระเพิ่มขึ้นมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 29.66 รองลงมาคือด้านการอ้างอิงข้อมูล คิดเป็นร้อยละ 28.85 ด้านการเรียบเรียง เชื่อมโยง

และขยายความคิด คิดเป็นร้อยละ 28.00 ส่วนความสามารถด้านการใช้ภาษาเพิ่มขึ้นน้อยที่สุด คิดเป็นร้อยละ 10.65 ตามลำดับ

## อภิปรายผล

1. ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษา ก่อนเรียน และหลังเรียน โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ความสามารถในการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษาหลังการจัดการเรียนรู้เพิ่มสูงขึ้นทุกองค์ประกอบ โดยความสามารถในการระบุประเด็นสำคัญเพิ่มขึ้นมากที่สุด รองลงมาคือความสามารถในการแยกแยะข้อมูล และความสามารถในการนำเสนอผล สามารถอภิปรายได้ว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน เน้นพัฒนาตั้งแต่ระดับการอ่านเพื่อความเข้าใจ การอ่านเชิงวิเคราะห์และการอ่านอย่างละเอียด สามารถเชื่อมโยงเข้ากับการพัฒนาทักษะการเขียนเพื่อนำเสนอผลการอ่าน สอดคล้องกับกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุกที่จัดขึ้นอย่างเหมาะสมกับลักษณะผู้เรียน เนื้อหาสาระของตัวบทอ่านเชิงวิชาการ ส่วนความสามารถในการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ซึ่งเพิ่มขึ้นน้อยที่สุดนั้น อาจเนื่องด้วยการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของหลักการ แนวคิด ทฤษฎี จะต้องบูรณาการความรู้ทั้งภายในและภายนอกตัวบท ซึ่งนักศึกษาต้องใช้เวลาในการพัฒนาความรู้ สะสมประสบการณ์ เพื่อนำมาบูรณาการการอ่านได้กว้างขวางมากขึ้น อย่างไรก็ตาม นักศึกษาสามารถใช้กลยุทธ์การอ่านทำความเข้าใจข้อมูลความรู้วิเคราะห์และสังเคราะห์ความรู้อย่างเป็นระบบ ขยายขอบเขตความรู้ พร้อมสรุปและนำเสนอผลการอ่านได้ตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ รวมทั้งประยุกต์ใช้ความรู้จากการอ่านในการปฏิบัติที่หลากหลายได้อย่างต่อเนื่อง สอดคล้องตามที่ Jennifer (2017) Miller, Lukoff & Mazur (2018) Roy, Torre, Gadiraju, Maxwell & Hauff (2021) ได้อธิบายคุณลักษณะสำคัญของการอ่านเชิงรุกไว้ในเบื้องต้นอย่างชัดเจน

2. ผลการศึกษาการใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกของนักศึกษาที่มีผลต่อการพัฒนาการอ่านเชิงวิชาการของนักศึกษา

ผลการใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกของนักศึกษา แบ่งได้ 3 กลุ่ม รวม 12 กลยุทธ์ เพื่อใช้ในการแก้ปัญหาและส่งเสริมกระบวนการอ่านให้บรรลุผลสำเร็จ ซึ่งการใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกมีผลต่อการพัฒนาการอ่านของนักศึกษาใน 5 ด้านดังกล่าว ผลการวิจัยมีทั้งส่วนที่สอดคล้องและส่วนเพิ่มเติมจากงานวิจัยของ Saengpakdeejit (2011) ส่วนที่สอดคล้องตรงกัน คือพบว่ามีการใช้กลวิธีการอ่านเพื่อความเข้าใจและกลวิธีเพิ่มพูนความเข้าใจ แต่ผลการวิจัยในครั้งนี้ ชี้ให้เห็นว่ากลยุทธ์อภิปรายเป็นองค์ประกอบสำคัญในการอ่านและเป็นกลยุทธ์ที่นักศึกษาใช้มากที่สุดเพื่อกำกับและเรียนรู้ด้วยตนเอง ส่วนความสอดคล้องกับงานวิจัยของ Sukavatee (2017) คือนักศึกษามีการเลือกใช้กลยุทธ์ลักษณะเดียวกัน ส่วนที่แตกต่างกันคือกลยุทธ์การทำนายความ (previewing) ที่ไม่มีการเลือกใช้ในการอ่านเชิงวิจารณ์ แต่ในการวิจัยนี้ นักศึกษาเลือกใช้เป็นกลยุทธ์หนึ่งในการอ่านเชิงวิชาการเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจ ทั้งนี้ การเลือกใช้กลยุทธ์แตกต่างกันตามตัวบทอ่านและสื่อวัสดุการอ่าน สอดคล้องตามที่ Douglas, Barnett, Poletti, Seaboyer & Kennedy (2016) และ Manarin (2019) ต่างได้เสนอไว้ว่า การใช้กลยุทธ์ในการอ่านที่สอดคล้องกับลักษณะบทอ่านแต่ละประเภท ทำให้การอ่านมี

ประสิทธิภาพและเกิดประสิทธิผล และยังสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Liu, Gu & Jin (2021) ที่พบว่า การใช้กลยุทธ์การอ่านจะส่งผลให้การอ่านมีประสิทธิภาพมากขึ้น และสามารถศึกษาวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียนจากการใช้กลยุทธ์การอ่านเพื่อพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังแสดงให้เห็นความสัมพันธ์ของการอ่านเชิงรุกเป็นพื้นฐานที่นำไปสู่การเรียนรู้ที่มีความหมายได้อย่างชัดเจน สอดคล้องตามที่ Jennifer (2017) ได้เสนอไว้ และมีกลยุทธ์ที่สำคัญในด้านการสร้างแรงจูงใจในการอ่าน การตรวจสอบและประเมินผลการอ่านด้วยตนเอง นั่นคือ กลยุทธ์อภิปัญญา ที่ช่วยส่งเสริมนำเนื้อหาไปสู่ความจำที่คงทน การกำกับติดตามความเข้าใจ การช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาเฉพาะ ที่จะต้องได้รับการส่งเสริมสนับสนุนจากกลยุทธ์การอ่านอื่น ๆ อย่างหลากหลายร่วมด้วย ซึ่งผู้สอนสามารถนำกลยุทธ์การเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) มาปรับใช้ในกระบวนการอ่าน โดยมุ่งเน้นการส่งเสริมแรงจูงใจ สติ สมาธิในการอ่านของผู้เรียนในขณะอ่าน การชี้แนะ ควบคุมตนเอง เมื่อเกิดปัญหาอุปสรรคในกระบวนการอ่าน เช่น ความเบื่อหน่ายเหนื่อยล้า ความสับสน ขาดแรงจูงใจในการอ่าน ตลอดจนการอ่านอย่างกระตือรือร้น การมีปฏิสัมพันธ์ทั้งกับตัวบทอ่านและบริบทแวดล้อม การอ่านอย่างต่อเนื่อง การใช้กลยุทธ์การอ่านต่าง ๆ ประสานกัน เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านให้อ่านได้โดยอัตโนมัติอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น นอกจากนี้ นักศึกษายังมีแนวทางในการสรุปความรู้ความเข้าใจ ประเมินผล และสะท้อนผลการอ่านในรูปแบบการเขียน ทำให้การอ่านง่าย เร็ว และดีขึ้น ใช้เวลาอ่านน้อยลง สนุกกับการอ่านมากขึ้น

3. ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการของนักศึกษา ก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อน

ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการของนักศึกษา ก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้กลยุทธ์การอ่านเชิงรุกและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับโดยเพื่อนเพิ่มสูงขึ้นในทุกองค์ประกอบ แม้ความสามารถด้านการใช้ภาษาจะเพิ่มขึ้นน้อยที่สุด ด้วยอาจเป็นเพราะนักศึกษา สาขาวิชาภาษาไทย มีพื้นฐานความสามารถในการใช้ภาษาที่ดีในระดับหนึ่ง ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ประการแรก การออกแบบและกระบวนการใช้เทคนิคการประเมินป้อนกลับ ตั้งแต่การวางแผน การทบทวนตรวจสอบ การจัดวางองค์ประกอบงานเขียน การประเมิน ตลอดจนการแก้ไขปรับปรุง โดยใช้วิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือ นอกจากจะพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการของนักศึกษา ซึ่งเป็นผลลัพธ์ที่ได้โดยตรงแล้ว ยังเอื้อประโยชน์แก่นักศึกษาในการพัฒนาทักษะความเป็นนักวิชาการ นั่นคือ นักศึกษาสามารถประเมิน ให้ข้อมูล เสนอทางเลือก ชี้แนะการพัฒนาคุณภาพงานและแนวทางการปฏิบัติที่ทำให้สำเร็จได้ นับเป็นการเรียนรู้เชิงลึก (deep learning) ที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อการเรียนรู้ บูรณาการความรู้และนำความรู้ไปใช้ประโยชน์ได้จริง สอดคล้องตามแนวคิดของ Frey, Fisher & Hattie (2016) และ Torshizi & Bahraman (2019) ที่ได้เสนอไว้

ประการที่สอง จากการศึกษาที่ Kunwongse (2013) ได้กล่าวถึงข้อบกพร่องที่มักเกิดขึ้นในเรื่องของเวลาและกระบวนการที่ซับซ้อนในการให้ผลประเมินป้อนกลับในการเขียนเชิงวิชาการ ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยพยายามจัดสรรเวลา และให้นักศึกษาฝึกปฏิบัติที่หลากหลายด้วยตนเอง มีการวางแผน และกำหนดเกณฑ์การประเมินร่วมกันก่อนการให้ผลประเมินป้อนกลับ ทำให้ผู้เรียนเข้าใจวิธีการอย่างชัดเจน ซึ่งช่วยลดข้อจำกัดด้านเวลาและความสับสนซับซ้อนในการใช้เทคนิคได้ดีในระดับหนึ่ง ผลกระทบเชิงบวกที่ได้ค้ำค่าการเรียนรู้ค่อนข้างมาก เพราะจากการใช้เทคนิคการให้ผลประเมิน

ป้อนกลับโดยเพื่อน ผู้เรียนสามารถตรวจสอบและประเมินงานของตนเองและแก้ไขพัฒนาให้สมบูรณ์ได้ด้วยตนเอง

ประการสุดท้าย ผลการวิจัยในภาพรวมได้สะท้อนให้เห็นว่า ความสามารถในการอ่านคือความสามารถในการเรียนรู้ เมื่อผู้เรียนอ่านได้เพิ่มขึ้น ก็ยังช่วยเพิ่มพูนความรู้ความเข้าใจในเรื่องต่าง ๆ ได้มากขึ้น การใช้กลยุทธ์การอ่านจึงเป็นการใช้กลยุทธ์เพื่อการเรียนรู้ด้วย トラบที่นักศึกษาสามารถพัฒนาตนเอง จนมีความรักและผูกพันกับการอ่าน ก็จะช่วยเพิ่มความสนใจใคร่รู้ความรู้ที่หลากหลายมากขึ้น ต่อยอดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต ด้วยการอ่านเชิงรุกมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนผูกพันกับการอ่านอย่างหลากหลายในชีวิตประจำวัน โดยใช้กลยุทธ์การอ่านต่าง ๆ ประสานกันในการอ่านตัวบทแต่ละประเภท สามารถพัฒนาทักษะการอ่านของผู้เรียน ทั้งยังส่งเสริมทักษะการคิด การเขียน การสื่อสาร โดยเฉพาะการส่งเสริมให้ผู้เรียนเป็นนักอ่านที่ดีนั้น อาจได้ผลลัพธ์พิเศษคือผู้เรียนจะกลายเป็นนักเขียนที่ดีด้วย ซึ่งการเขียนจะเสริมแทรกกระบวนการอ่านและการใช้กลยุทธ์การอ่าน ตั้งแต่การบันทึก การสรุปและตอบสนองผลการอ่าน การจัดลำดับและระบบความคิด การเรียบเรียงความคิดเป็นถ้อยคำเพื่ออธิบายความรู้ความเข้าใจ การเสนอข้อโต้แย้ง การนำเสนอผลการอ่านด้วยภาษาของตนเอง ทำให้สามารถตรวจสอบผลการอ่าน พิจารณาการใช้ภาษา วิพากษ์กระบวนการอ่าน-คิด-เขียน เพื่อการปรับปรุงแก้ไขหรือพัฒนาความก้าวหน้าในการเรียนรู้ของตนเอง การจัดกิจกรรมต่าง ๆ ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนผูกพันกับการอ่าน การเขียน เป็นการสนับสนุนให้ผู้เรียนสั่งสมองค์ความรู้และความเข้าใจที่คงทนในการเรียนรู้ และตระหนักรู้ความหมายของการเรียนรู้เล็กใหญ่ว่ามีประโยชน์มหาศาลในการสร้างพื้นฐานที่ดีให้กับตนเอง จนพัฒนาไปสู่ระดับที่สูงขึ้นได้ จากการประสานการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ ทักษะการสื่อสาร ทักษะทางสังคม เข้าด้วยกันในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพขนาดย่อม

## ข้อเสนอแนะ

### ข้อเสนอแนะสำหรับการนำไปใช้

1. การวิจัยครั้งนี้มุ่งพัฒนาผู้เรียนในสาขาวิชาเฉพาะ หากเป็นผู้เรียนในสาขาอื่น ๆ ผู้สอนควรมีการเตรียมความพร้อมด้านผู้เรียนและด้านตัวบทอ่าน โดยเลือกบทอ่านให้สอดคล้องกับสาระวิชา ความสนใจหรือพัฒนาการของผู้เรียน และควรบูรณาการบทอ่านที่มีเนื้อหาสาระสอดคล้องต่อเนื่องกัน รวมถึงเตรียมชุดกลยุทธ์การอ่านที่เหมาะสมกับลักษณะบทอ่านไว้ในเบื้องต้นด้วย เพื่อใช้เป็นต้นแบบหรือตัวอย่างให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และฝึกการใช้กลยุทธ์การอ่าน
2. ผู้สอนสามารถเลือกกลยุทธ์การเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้เชิงรุก มาปรับหรือประยุกต์ใช้ในการสอนอ่านเชิงรุก เพื่อสนับสนุนให้ผู้เรียนได้ใช้ทักษะการอ่านเพื่อพัฒนาทักษะการเรียนรู้
3. ผู้สอนควรวางแผนการบริหารจัดการเวลาในการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสม โดยเฉพาะเวลาสำหรับการอ่านการคิดของผู้เรียน ที่อาจใช้มากน้อยไม่เท่ากัน และตรวจสอบกิจกรรมการเรียนรู้ในแต่ละขั้นตอนให้เหมาะสมกับเวลา
4. ผู้สอนควรมีสื่อ วัสดุ อุปกรณ์ที่ใช้ในกระบวนการอ่านและการให้ผลประเมินป้อนกลับที่เหมาะสมและเพียงพอ รวมทั้งสื่อเทคโนโลยีต่าง ๆ ที่สามารถอำนวยความสะดวกให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้ง่าย สะดวก และสนุกยิ่งขึ้น



5. ผู้บริหารควรให้การสนับสนุนและส่งเสริมการอ่านเชิงรุกในสถานศึกษา โดยสามารถนำผลการวิจัยไปใช้พัฒนาเป็นหลักสูตรเสริม รายวิชาเพิ่มเติม โครงการ กิจกรรม

#### ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. แนวคิด กระบวนการ และกลยุทธ์การอ่านในงานวิจัยนี้ สามารถนำไปใช้ในการพัฒนาการอ่านตัวบทประเภทอื่น ๆ และอาจเปรียบเทียบหรือทดลองใช้ระหว่างการอ่านจากสื่อสิ่งพิมพ์กับการอ่านผ่านสื่อเทคโนโลยี

2. การวิจัยนี้มีแนวทางและตัวอย่างขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ ซึ่งสามารถประยุกต์ใช้ในการวิจัยเพื่อพัฒนาการอ่านและการเขียนในระดับชั้นอื่น ๆ โดยอาจเลือกปรับกลยุทธ์การอ่านและเทคนิคการให้ผลประเมินป้อนกลับให้เหมาะสมกับระดับผู้เรียน

3. เทคนิคการให้ข้อมูลป้อนกลับ สามารถนำไปใช้ประเมินผลเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนในด้านอื่น ๆ เช่น ด้านผลงาน กระบวนการ การใช้กลยุทธ์ การกำกับหรือประเมินตนเอง และควรมีการศึกษาอย่างเป็นระบบในด้านต่าง ๆ ดังกล่าว

#### Reference

- Abdelhalim, S. M. (2017). Developing EFL students' reading comprehension and reading engagement: effects of a proposed instructional strategy. **Theory and Practice in Language Studies**. 7(1), 37-48.
- Anderson, Anson, Gonyea & Paine. (2016). How to create high impact writing assignments that enhance learning and development and reinvigorate WAC/WID Programs: What Almost 72,000 Undergraduates Taught Us. **A Journal of Language, Learning and Academic Writing**. Retrieved from <https://doi.org/10.37514/ATD-J.2016.13.4.13>
- Anderson, N. J. (2015). **Academic reading expectations and challenges. esl reader and writers in higher education**. New York: Routledge.
- Anderson, N. J. (2020). **Promoting Reading with the ACTIVE framework for the american english live teacher professional development series**. Retrieved from [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/ae\\_live\\_8.1\\_active\\_reading-presentation.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/ae_live_8.1_active_reading-presentation.pdf)
- Bean, J. C. (2011). **Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom**. 2<sup>nd</sup> ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chitez, M. & Kruse, O. (2012). Writing cultures and genres in European higher education in Montserrat Castello & Christiane Donahue (Ed.), **University Writing: Selves and Texts in Academic societies**. UK: Emerald group Publishing Limited.

- Corrigan, P. T. (2014). Attending to the act of reading: critical reading, contemplative reading and active reading. **Essays in Reader Oriented Theory, Criticism, and Pedagogy**. 63(64), 146-173.
- Dirgeyasa, M. H. (2016). **College academic writing a genre-based perspective**. Jakarta: KECANA.
- Douglas, K., Barnett, T., Poletti, A. Seaboyer, J. & Kennedy, R. (2016). Building reading resilience: Re-thinking reading for the literary studies classroom. **Higher Education Research & Development**. 35(2), 254-266.
- Frey, N., Fisher, D. & Hattie, J. (2016). Surface, deep, and transfer? considering the role of content literacy instructional strategies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. 60(5), 567-575.
- Giltrow, J., Gooding, R. & Burgoyne, D. (2021). **Academic writing an introduction**. 4<sup>th</sup> ed. Ontario: Broadview Press.
- Goctu, R. (2017). Metacognitive strategies in academic writing. **Journal of Education in Black Sea Region**. 2(2), 82-96.
- Hu, G. (2019). Culture and peer feedback. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), **Feedback in second language writing: Contexts and issues** (45-63). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Huisman, B., Saab, N., Driel, J. V. & Broek, P. V. D. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. 43(6), 955-968.
- Inie, N. & Barkuus, L. (2021). Developing evaluation metrics for active reading support. **In Proceedings of the 13th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2021)**. 1, 177-188.
- Jennifer, A. P. (2017). Multimedia active reading: a framework for understanding learning with tablet textbook. in Terry Kidd & Lonnie R. Morris, Jr. (Ed.), **Handbook of Research on Instructional systems in educational Technology** (pp. 153-163). United States of America: IGI Global.
- Kunwongse, S. (2013). Peer feedback, benefits and drawbacks. **Thammasat Review**. Special Issue, 277-288.
- Liu, X., Gu, M. M. & Jin, T. (2021). Strategy use in collaborative academic reading: Understanding how undergraduate students co-construct comprehension of academic texts. **Language Teaching Research**. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13621688211025688>

- Lumen. (2020). **Active reading strategies**. Retrieved from <https://courses.lumenlearning.com/>
- Manarin, K. (2019). Why Read?. **Higher Education Research & Development**. 38(1), 11-23.
- Miller, K., Lukoff, B. & Mazur, E. (2018). Use of a social annotation platform for pre-class reading assignment in flipped introductory physic class. **Frontiers in Education**. 3, 1-12.
- Roy, N., Torre, M. V., Gadiraju, U., Maxwell, D., & Hauff, C. (2021). **How do active reading strategies affect learning outcomes in web search?**. Retrieved from [https://doi.org/10.1007/978-3-030-72240-1\\_37](https://doi.org/10.1007/978-3-030-72240-1_37)
- Sackstein, S. (2017). **Peer feedback in the classroom: empowering students to be the experts**. Virginia: ASCD.
- Saengpakdeejit, R. (2011). Use of reading strategies in English academic reading. **RMUTP Research Journal**. 5(1), 76-90.
- Satjapiboon, S. (2010). **Development of an instructional model by integrating process-based, content-based, and genre-based approach for enhancing academic writing and critical thinking ability of undergraduate students**. Doctoral dissertation. Chulalongkorn University.
- Shulin, Y. & Lee, I. (2016). Peer feedback in second language writing (2005-2014). **Language Teaching**. 49(4), 461-493.
- Singh, M. K. M. (2015). International graduate student' academic writing practices in malaysia: challenges and solutions. **Journal of International Students**. 5(1), 12-22.
- Snow, E. L., Jacobina, M. E., Jackson, G. T. & McNamara, D. S. (2016). iSTART-2 A Reading comprehension and strategy instruction tutor. In S. A. Crossley & D.S. McNamara (Eds.) **In Adaptive educational technologies for literacy instruction** (104-121). New York: Taylor & Francis.
- Sukavatee, P. (2017). The use of reading strategies to enhance critical reading ability through a blended learning environment of English major students at the faculty of education. **Journal of Education Studies Chulalongkorn University**. 45(2), 72-89.
- Sun, T. T. (2020). Active versus passive reading: Hoe to read scientific paper?. **National Science Review**. 7(9), 1422-1427.
- Torshizi, D. M. & Bahraman, M. (2019). I explain, therefore I learn: Improving students' assessment literacy and deep learning by teaching. **Studies in Educational Evaluation**. 61, 66-73.

Western Sydney. (2017). **How to read effectively**. Retrieved from  
[westernsydney.edu.au/studysmart](http://westernsydney.edu.au/studysmart)

Zemach, D. E. & Rumisek, L. A. (2010). **Academic writing from paragraph to essay**.  
Berlin: Hueber Verlag GmbH.