

Chulalongkorn University

Chula Digital Collections

Chulalongkorn University Theses and Dissertations (Chula ETD)

2022

A study of students' reading engagement and perception of eil materials

Tayaporn Nakornsut
Graduate School

Follow this and additional works at: <https://digital.car.chula.ac.th/chulaetd>

Recommended Citation

Nakornsut, Tayaporn, "A study of students' reading engagement and perception of eil materials" (2022).
Chulalongkorn University Theses and Dissertations (Chula ETD). 5859.
<https://digital.car.chula.ac.th/chulaetd/5859>

This Thesis is brought to you for free and open access by Chula Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Chulalongkorn University Theses and Dissertations (Chula ETD) by an authorized administrator of Chula Digital Collections. For more information, please contact ChulaDC@car.chula.ac.th.

A STUDY OF STUDENTS' READING ENGAGEMENT AND PERCEPTION OF EIL MATERIALS

Miss Tayaporn Nakornsut



A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Master of Arts in English as an International Language
Inter-Department of English as an International Language
GRADUATE SCHOOL
Chulalongkorn University
Academic Year 2022
Copyright of Chulalongkorn University

การศึกษาการมีปฏิสัมพันธ์ในการอ่านและมุมมองของนักเรียนที่มีต่อสื่อการอ่านภาษาอังกฤษใน
ฐานะภาษานานาชาติ



วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติ สหสาขาวิชาภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติ

บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2565

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Thesis Title	A STUDY OF STUDENTS' READING ENGAGEMENT AND PERCEPTION OF EIL MATERIALS
By	Miss Tayaporn Nakornsut
Field of Study	English as an International Language
Thesis Advisor	Assistant Professor APASARA CHINWONNO, Ph.D.

Accepted by the GRADUATE SCHOOL, Chulalongkorn University in
Partial Fulfillment of the Requirement for the Master of Arts

----- Dean of the GRADUATE
SCHOOL
(Associate Professor YOOTTHANA
CHUPPUNNARAT, Ph.D.)

THESIS COMMITTEE

----- Chairman
(Assistant Professor Maneerat Ekkayokkaya, Ph.D.)
----- Thesis Advisor
(Assistant Professor APASARA CHINWONNO, Ph.D.)
----- External Examiner
(Assistant Professor Kittitouch Soontornwipast, Ed.D.)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ความนิยมของภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้เพิ่มขึ้นอย่างรวดเร็ว ส่งผลให้สื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้รับความแพร่หลายมากขึ้นในการศึกษา งานวิจัยนี้มีจุดประสงค์เพื่อ 1) ตรวจสอบการมีปฏิสัมพันธ์ในการอ่านของนักเรียนที่มีต่อสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ 2) เพื่อสำรวจมุมมองของนักเรียนที่มีต่อสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ 3) เพื่อค้นหาความสัมพันธ์ระหว่างระดับการมีปฏิสัมพันธ์ของนักเรียนและมุมมองที่มีต่อสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ โดยกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้คือนักศึกษาระดับปริญญาตรีที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาในการเรียนการสอนที่วิทยาลัยเอกชนแห่งหนึ่ง จำนวน 113 คน ซึ่งผลการวิเคราะห์ข้อมูลสถิติเบื้องต้น การวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ และการวิเคราะห์เชิงเนื้อหาถูกวิเคราะห์บนพื้นฐานของแบบสอบถามการมีปฏิสัมพันธ์ในการอ่าน และแบบสอบถามมุมมองของนักเรียนที่มีต่อสื่อการอ่านภาษาอังกฤษ และการสัมภาษณ์แบบปลายเปิด ผลการศึกษาพบว่านักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ในการอ่านสื่อภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในระดับกลางและมีมุมมองต่อสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในทางที่ดี และค่าความสัมพันธ์ระหว่างการมีปฏิสัมพันธ์ในการอ่านและมุมมองของนักเรียนที่มีต่อสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติมีความสัมพันธ์ที่สูง



สาขาวิชา ภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติ
ปีการศึกษา 2565

ลายมือชื่อนิติ
ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาหลัก

6388005020 : MAJOR ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE

KEYWORD EIL materials, Reading engagement, Student perception

D:

Tayaporn Nakornsut : A STUDY OF STUDENTS' READING
ENGAGEMENT AND PERCEPTION OF EIL MATERIALS. Advisor:
Asst. Prof. APASARA CHINWONNO, Ph.D.

The popularity of English as an International Language has been rapidly growing, contributing EIL materials to have become more widespread in learning. This study discusses students' reading engagement and their perception of EIL materials, which aims to (1) investigate students' engagement in reading EIL materials, (2) explore student perception of EIL materials, and (3) explore the relationship between students' level of reading engagement and their perception of EIL materials. 113 undergraduate students at one private college who use English as a medium for their instruction were participated in this study. A mixed-method study which Reading Engagement Questionnaire and EIL Perception Questionnaire were adopted and constructed to explore the findings and an interview protocol was designed to triangulate with the questionnaires' findings.

The study revealed that students engaged in reading EIL materials in a neutral level and perceived EIL materials positively. Students possessed all four constructs of reading engagement in EIL materials: competence-related beliefs, task values, behavioral engagement in reading texts, and engaged readers. Furthermore, students perceived positively with four principles of EIL: current status of English, varieties of English, strategies for multilingual/multicultural communication and English reader's identities. Interestingly, there was a positive relationship between students' reading engagement and their perception of EIL materials.

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

Field of Study:	English as an International Language	Student's Signature
Academic Year:	2022
		Advisor's Signature
	

ACKNOWLEDGEMENTS

This study has been one of the most crucial academic challenges I have so far. However, I would be unable to complete unless I had always been supported by my teachers, friends, parents.

I would like to gratefully express my gratitude Asst. Prof. Dr. Apasara Chinwonno who accounted for my advisor in spite of her own professional and academic responsibilities. Her knowledge, encouragement and guidance brought me to complete this study. I also would like to be grateful to Asst. Prof. Dr. Maneerat Ekkayokkaya, the committee chair, who has always been helpful and supportive. I am thankful to Asst. Prof. Dr. Kittitouch Soontornwipast, the external committee from Thammasat University for providing me helpful comments and recommendations.

Furthermore, I would like to express my special thanks to Asst. Prof. Dr. Sutthirak Sapsirin and Dr. Tanyaporn Arya from Chulalongkorn University as well as Dr. Panna Chaturongakul from Thammasat University for their valuable assistance to evaluate the research instruments.

I also offer my gratitude to my friends and parents. They have also supported me and cheered me up whenever I struggled with my work. They have also inspired and motivated me throughout the time that I had been working on this study.

TABLE OF CONTENTS

	Page
.....	iii
ABSTRACT (THAI)	iii
.....	iv
ABSTRACT (ENGLISH)	iv
ACKNOWLEDGEMENTS	v
TABLE OF CONTENTS	vi
LIST OF TABLES	ix
LIST OF FIGURES	x
CHAPTER I INTRODUCTION	12
1.1 Background of the study	12
1.2 Statement of problem	14
1.3 Research questions	15
1.4 Research objectives	15
1.5 Scope of the study	15
1.6 Significance of the study	16
1.7 Definitions of terms	17
CHAPTER II LITERATURE REVIEW	18
2.1 English as an International Language	18
2.1.1 Definitions of English as an international language	18
2.1.2 Perceptions of EIL materials	22
2.1.2.1 Principles of EIL	22
2.1.2.2 EIL Materials	28
2.1.3 Principles of EIL perception	32
2.1.4 Related studies English as International Language	34
2.1 Reading	40

2.2.1 Definitions of reading	40
2.2.2 Components of reading	41
2.2.3 Definitions of reading engagement	45
2.2.4 Constructs of reading engagement	52
CHAPTER III RESEARCH METHODOLOGY	57
3.1 Research design	57
3.2 Context.....	57
3.3 Participants	57
3.4 Research instruments	58
3.4.1 Reading Engagement Questionnaire.....	58
3.4.2 EIL perception questionnaire	59
3.4.3 Semi-structured interview.....	60
3.5 Research procedure.....	60
3.5.1 Constructing the instrument.....	61
3.5.1.1 Studying documents	61
3.5.1.2 Validating	62
3.5.1.3 Revising.....	63
3.5.2 Validating	63
3.5.3 Pilot testing.....	64
3.5.4 Revising.....	65
3.5.5 Conducting the main study.....	65
3.6 Data Collection	66
3.6.1 Questionnaires	66
3.6.2 Semi-structured interview	66
3.7 Data analysis	66
CHAPTER IV RESULTS.....	68
4.1 Backgrounds of the students.....	69
4.2 Students' reading engagement in EIL materials	69
4.3 Student perception of EIL materials.....	76

4.4 The relationship between students' reading engagement and their perception of EIL materials.....	81
CHAPTER V DISCUSSION AND CONCLUSION	84
5.1 Summary	84
5.1.1 Students' reading engagement in EIL materials.....	86
5.1.2 Student perception of EIL materials	86
5.1.3 The relationship between students' reading engagement and their perception of EIL materials	87
5.2 Discussion	87
5.3 Conclusion	92
5.4 Pedagogical Implementations	93
5.5 Limitations of the Study.....	94
5.6 Recommendation for Further Studies	94
REFERENCES	94
APPENDICES	97
VITA.....	132

LIST OF TABLES

	Page
Table 1 Reliability Coefficients of the Questionnaire Part 1	64
Table 3.2 Reliability Coefficients of the Questionnaire Part 2.....	64
Table 3.3 The reliability of Reading Engagement Questionnaire and EIL Perception Questionnaire categorized into the main aspects	65



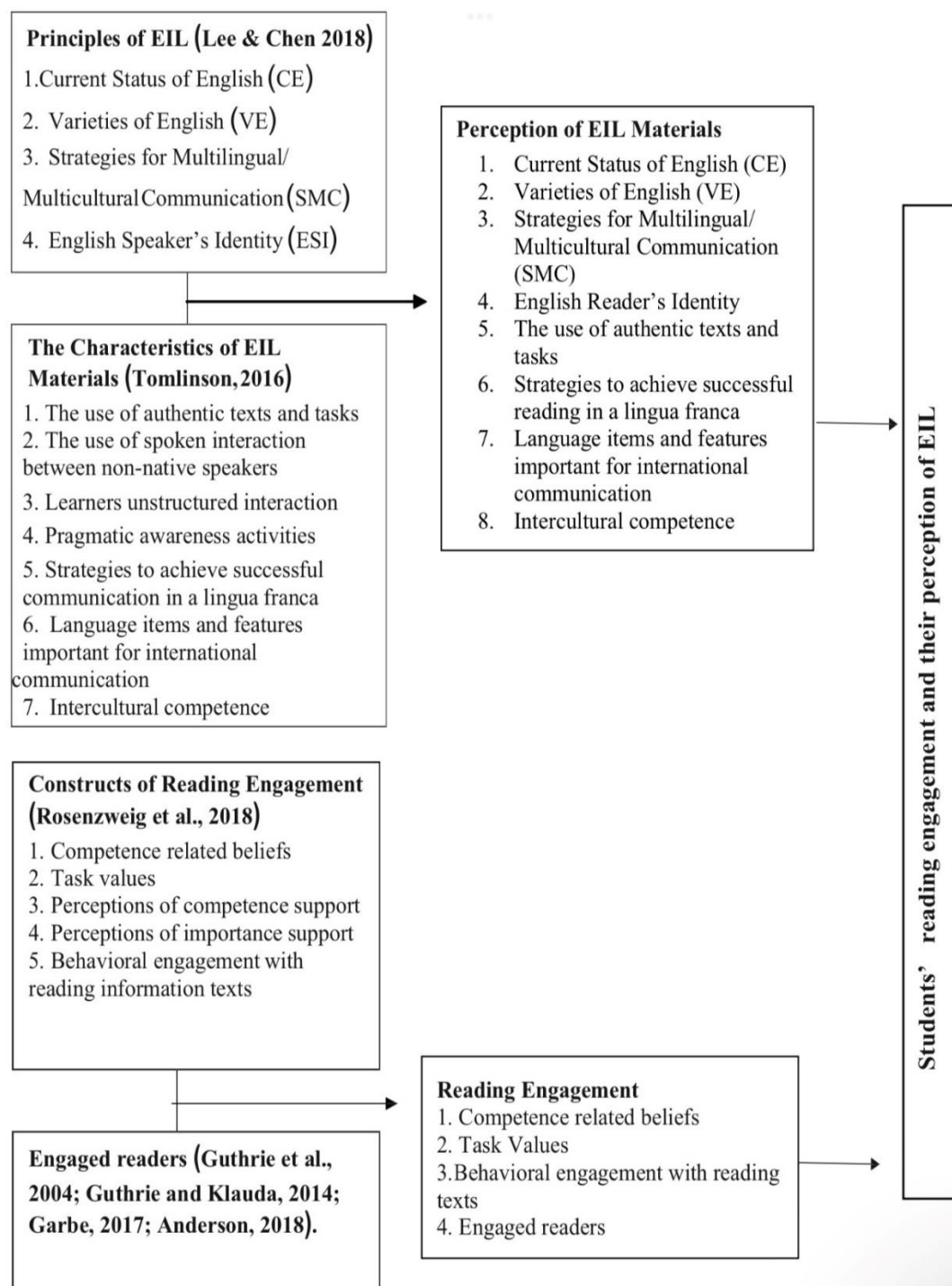
LIST OF FIGURES

Page

Figure 1 Research Procedure	61
-----------------------------------	----



Figure 2 Research Framework



CHAPTER I INTRODUCTION

1.1 Background of the study

At the present, English is widely considered as an international language as it is the most common language used as a second or third language for communication globally. There are several definitions of English as an International Language (EIL). One of these definitions is that EIL is a language of intercultural communication in the current global context (Tajeddin et al., 2020). Moreover, according to McKay (2018), EIL refers to the varieties of English that are spoken these days to the use of English by people who adopt English as a second language. In other words, EIL is perceived as both a type of English and as a method of utilizing English. As a paradigm, EIL, recognizes the English's form internationally and its use in various cultural and economic extent by English speakers from diverse of lingua-cultural backgrounds. Furthermore, together with the growth of research into the international development of English and its impact on international education and business, Global Englishes research putting emphasis on the use of EIL and a global lingua franca, has kept on developing, changing shape and having clear direction towards pedagogical aspect (Rose et al., 2021)

EIL materials have become much more crucial in learning. One major characteristic of EIL materials is the use of authentic texts and tasks. This is because learners will experience language used in the real world, instead of any dialogue in a coursebook. Learners have to participate in an international world. Moreover, EIL materials enable learners to imitate classroom contexts of

communication to outside the classroom (Tomlinson, 2016).

Moreover, reading is one of the 4 skills that plays a major role in English learning. According to Grabe and Jiang (2018) reading can be defined as an ability to draw meaning and interpret information in a meaningful way. Among all kinds of fields in which English is essential, academic reading is perceived as the major core for learning updated information, accessing further clarification and interpretation. In an educational context, reading might be the most important aspect since most students learn English or gain information by reading. It is also widely known that most academic papers and research articles are published in English.

Readers who believe that reading is important and have intrinsic pleasure in reading are likely to put effort and spend time comprehending text in effective ways (Guthrie & Klauda, 2014). This can refer to reading engagement. Furthermore, engaged readers have extensive reading opportunities to continue reading outside their classroom and they do something with the information they have read (Anderson, 2018). According to Anderson (2018), 4 main elements of engaged readers are the readers, the text, strategies and fluency. This is because every reader has different knowledge and skills contributing to the comprehension and all texts are different and they have an influence on the reader's comprehension. Also, strategies that readers will apply to reading materials are important as several strategies can lead them to improve reading while fluency plays a role in comprehending texts as well. Fluency can be defined as reading with a suitable rate as well as adequate comprehension. However, adequate comprehension can be varied based on the type of texts. Reading narrative texts

will be faster than reading expository texts which have new information beyond readers' proficiency. According to Guthrie and Wigfield (2017), reading engagement is directly led by motivation including goals, values and beliefs. To clarify, engagement is made up with motivated actions and the action with emotions, interests, purposes and other psychological processes along with effortful and consistent behavior. Students' reading engagement are considerably linked to their reading proficiencies. Thus, reading engagement can be perceived as strategic and motivated interacting with texts (Guthrie & Klauda, 2014). Obviously, it is significant to understand to what extent that students engage in reading EIL materials and to explore the relationships between students' reading engagement and their perception of EIL.

1.2 Statement of problem

One main problem is that students read something that does not match with their interests. The types of texts can have a huge impact on readers (Grabe & Jiang, 2018). According to Anderson (2018), the type of texts students read can affect students' reading engagement. Due to the fact that readers might have their own preferences, they are interested in each type of reading differently. Many readers are able to spend time reading something they are interested in longer than something they are not. It is also significant for readers to apply their background knowledge and their own experience while reading (Anderson, 2018). This is because all readers have their own skills and knowledge themselves that assist them to contribute to comprehension in texts which is the goal of reading. Readers have to make explicit connections with their background knowledge in order to facilitate comprehension.

Additionally, with the increase in Global Englishes research which focuses in the use of EIL and a global lingua franca (Rose et al., 2021), studies of the EIL materials have received much more academic interests. Nevertheless, a lack of research related to reading engagement in EIL materials has existed. To address this problem, this study aims to find out the students' reading engagement and their perception of EIL materials.

1.3 Research questions

1. To what extent do students engage in reading EIL materials?
2. What is student perception of EIL reading materials?
3. What are the relationships between students' reading engagement and their perception of EIL materials?

1.4 Research objectives

1. To investigate students' engagement in reading EIL materials.
2. To explore student perception of EIL reading materials.
3. To explore the relationships between students' reading engagement and their perception of EIL materials.

1.5 Scope of the study

This study revealed students' reading engagement and their perception of EIL reading materials. The participants of this study were second to fourth year undergraduate students from the faculty of Business Administration, majoring International Business at one private college located in Bangkok. This college uses English as the main language of instruction. Moreover, the two main instruments

applied in this study were questionnaires and interview. The first questionnaire regarding reading engagement was constructed based on 4 constructs of reading engagement which are competence- related beliefs, task values and behavioral engagement with reading information texts and characteristics of engaged readers. Furthermore, another questionnaire of EIL materials was constructed according to 4 main principles of EIL, namely current status of English (CE), varieties of English (VE), strategies for multilingual/ multicultural communication (SMC) and English Speakers Identity (ESI) and based on the main characteristics of EIL materials. The findings of this study were presented through both numerical and descriptive data. The descriptive data was to help to further clarify the numeral data from the questionnaire. Finally, the discussions and suggestions were given in this study to further offer practical implementation for the upcoming studies.

1.6 Significance of the study

As English is the most common language used for reading and EIL reading materials also have become much more popular, it is beneficial to investigate students' reading engagement in reading EIL materials and to explore student perception of EIL reading materials. In addition, the sample of this study used English as the main language for their instruction, they experience reading mostly in English. It is crucial to analyze their perception of EIL materials. The student perception of EIL reading materials could be the main factor for reading engagement in EIL reading materials. Moreover, this study is beneficial in terms of promoting EIL reading to become much more well-known among students as well.

1.7 Definitions of terms

EIL reading materials can be defined as any reading materials which consist of authentic texts and tasks for international communication, the use of spoken interaction between non-native speakers, learner unstructured interaction, pragmatic awareness activities, strategies to achieve successful communication in a lingua franca, language items and features important for international communication and intercultural competence written by non-native writers.

Reading engagement refers to interacting with texts that is motivated and strategic at the same time. The constructs of reading engagement consist of competence-related beliefs, task values, behavioral engagement with reading information text and engaged readers.

Perception refers to how students perceive EIL materials based on current status of English, varieties of English, strategies for multilingual/ multicultural communication, English reader's identities, the use of authentic texts and tasks, strategies to achieve successful reading in a lingua franca, language items and features important for international communication and intercultural competence.

Students can be defined as second to fourth year undergraduate students from the faculty of Business Administration, majoring International Business at one private college located in Bangkok. Their ages range from 18 to 22. It is also presumed that they are at or above the intermediate level of English proficiency.

CHAPTER II

LITERATURE REVIEW

This chapter presents important information related to English as an international language (EIL) and reading engagement which are the main focuses on this study. In terms of EIL, there are definitions, four key principles, EIL materials, perception of EIL materials and related studies in EIL. Additionally, the definitions of reading are clarified along with the five main components of reading. Also, definitions of reading engagement are explained and the five main constructs of reading engagement are provided.

2.1 English as an International Language

2.1.1 Definitions of English as an international language

Various definitions of English as an International Language (EIL) have been interpreted. English as an international language is defined as a language of intercultural communication in the current global context (Tajeddin et al., 2020). Tajeddin et al. (2020) also proposed the global status of English has shifted the key goal of language pedagogy from the development of native speaker competence to comprehensibility and intelligible use of more English's varieties. The aspect in communication between non-native English's speakers from diverse cultural backgrounds and the increasing attention in local and global considerations has put emphasis on the investigation of English as an international language or EIL. Moreover, McKay and Brown (2015) viewed EIL as the diversities of English that were spoken at the present to the use of English by people using English as a second language. Therefore, EIL is seen both as a type of English and as a way of using

English. Moreover, McKay (2018) pointed out that EIL scholars identified the existence of several varieties of English used globally. These varieties are determinants both of the first language and the speaker's culture and the speaker's level of language expertise. It is said that EIL puts high emphasis on content. Furthermore, EIL scholars also acknowledge that what and how language is used is a factor both of the goal of the communication and the speaker's first language, culture, and range of expertise in English. To clarify, EIL focuses on the fact that the language used in any interaction will rely on the investment of the speaker in being comprehended, his or her level of expertise in English and the English competency of the listener. Also, EIL puts emphasis on process. EIL claims that the use of English for international communication must be according to a series of particular principles.

Some of the main principles are as follows

1. With the diversity of English spoken today and L2 learning contexts, all methods and practices of teaching should be made in accordance with local language needs and local social and educational factors.
2. The notion of an English-only classroom is the most effective classroom for language learning needs to be carefully taken into account. Meanwhile, how to utilize the L1 in developing language proficiency the best should be carefully taken into consideration.
3. The development of strategic intercultural competence should occur in all EIL classroom
4. Unlike French, Korean or Japanese, EIL has no direct relationship with

a specific cultural or social context. Therefore, EIL is or should be neutral in cultural ways.

Furthermore, according to Nguyen et al. (2021), from the teaching EIL aspect, textbooks are able to be a tool for strengthening awareness of learners regarding English language, awareness of diverse cultural aspects embedded within the way English is used at the present, and what it means to be a multilingual/ multicultural English user. Additionally, it is accepted that pedagogy should be suitable for the particular needs of the local context. According to Marlina (2014), this is true in terms of the teaching on English as an international language (EIL) that there are a number of factors including the linguistic and social context, the aims and proficiency of the students, the foreign language requirements of the country, and the teachers' proficiency and experience and impact the teaching of English. Due to the fact that there are wide diversities of teaching contexts of EIL, not only one pedagogy will fit all circumstances.

EIL, as a paradigm, acknowledged the international functions of English and its use in diverse economic and cultural domains by speakers of English from a variety of lingua-cultural backgrounds who do not speak each other's mother tongues. Nonetheless, this does not mean there is a specific single diversity of English called "EIL", like ESP - English for Specific Purposes that is spoken by those speakers and is used particularly for international purposes. Moreover, sometimes EIL is mistakenly considered as "International English". The use of an adjective plus "English" often proposes a specific variety and "International English" can propose a specific variety of English which is being

chosen as a lingua franca for international communication. The EIL paradigm refuses the idea of a single diversity of English serving as the medium for international communication (Marlina, 2014).

Additionally, EIL was conceptualized as a function that English performs in international, multilingual contexts, to which a speaker comes up with a diversity of English that they are familiar with the most, together with their own cultural aspects and utilizes a number of strategies to communicate in effective ways (Lee & Chen Hsieh, 2018). In other words, presently, English is used as an international language around the world among people from various linguistic and cultural backgrounds. Nonetheless, conventional ELT is still limited within a monolingual and static paradigm of English and ELT teachers. For example, ELT tests and practices are likely to utilize standard diversities as the sole criterion and make their students communicate like a native English speaker (NES). Moreover, the growth of English as an international language has tested a number of assessment practices' validity, specifically in contexts where students take English as an international language or EIL. The constructs of many tests center on standardized, inner circle English language norms, and the content of these tests are frequently demonstrated from similar contexts. EIL studies challenge the validity of these practices in a globalized world, where people are utilizing English in its plurality within fluid contexts and cultures. When assessing EIL, it is essential to refocus practices to highlight learners' strategic competence in utilizing the language instead of their grammatical knowledge of it. Even though assessment practices in the classroom are flexible to alter, standardized testing remains difficult to change because of inherent hardship in

measuring language use, as opposed to linguistic knowledge of language forms (Rose & Syrbe, 2018). Additionally, according to Xu (2018), English as an International Language (EIL) is far more than a language. It has been considerably conceived as a paradigm or a framework, enhanced together alongside the English's globalization, and it is a multicultural way of thinking, being, and doing. EIL also acknowledges English varieties, including diverse dialects of English and World Englishes (Xu, 2018).

2.1.2 Perceptions of EIL materials

2.1.2.1 Principles of EIL

1. Current Status of English (CSE)

According to Lee and Chen Hsieh (2018), current status of English referred to the perception that English is recognized by people as an international language for global communication in various aspects including business, culture and education. Furthermore, people who use English as a Lingua Franca need to encounter language as it is employed in the real world, instead of practicing in textbooks. They do not learn English as a hobby or academic field but rather they learn to be able to participate in an international world (Tomlinson, 2016). Moreover, due to the fact that the goals of language teaching have developed from linguistic to communicative and intercultural competence, a change of recognition from English as a second language (ESL) and English as a foreign language (EFL) to English as an international language (EIL) existed, making English a common medium of communication among people with diverse mother tongues (Tajeddin et al., 2020). Additionally, according to McKay (2018), thanks to its varieties, its use in cross-

cultural exchanges and its inadequacy of an obvious cultural basis, English was considered as one of the most challenging languages to teach. Meanwhile, it was a language with considerable cultural and geographical extent enabling people to be involved in cross- cultural exchanges and to achieve a wide range of knowledge (McKay, 2018). According to Lee et al. (2019), more than 80% of English communication existed among non-native English speakers (NNES). There was observation in terms of diverse non-digital and digital contexts. For instance, 85% of Facebook users were non-North American according to the 1.4 billion daily Facebook users. Even though there was no data about how predominant English was on Facebook, the language used the most was still English for internet users, accounting for 1,052,764,386 people (Lee et al., 2019). Therefore, English may be the most predominant language among Facebook users. Based on this, overall, 40 million small businesses organized their own Facebook for servicing customers globally. In face- to- face contexts, international events and programs offer more chances for cross-cultural communication worldwide. Consequently, it is important to perceive the global spread of English and cross-cultural communication skills in a variety of aspects. According to Marlina (2014), the sociolinguistic reality of English has become far more complex than other languages owing to the colonial and postcolonial expansion of English and the globalization owing to the colonial and postcolonial expansion of English and the globalization. English is also considered as a first-rank language in all aspects of society, including communication, the press, advertisement, motion pictures, sound recording, transport and broadcasting. It has become the predominant language in diverse economic and cultural domains such as international organization's language, popular music. It is widely known that 'non- English- mother-tongue' countries have

been widespread in employing English. Therefore, it is obvious that these English's international roles have contributed English to the status of an international language (Marlina, 2014).

2. Varieties of English (VE)

It addresses attitudes about English-related varieties, pointing out people express their acceptance of diverse varieties of English and teachers using listening materials that possess interactions among non-native English speakers (Lee & Chen Hsieh, 2018). Moreover, Tajeddin et al. (2020) considered varieties of English as the acceptance of non-native varieties of English, such as Indian English, and reflected the teachers' awareness of the legitimacy of new existing English' diversities to the extent that they are understandable. Also, the legitimacy of non-native varieties of language was generalized as the increase in the number of non-native speakers speaking English internationally (Tajeddin et al., 2020). The different varieties of English education programs, especially those in multilingual context, are incorporated. The English's internationalization has something to do with a wide diversity of both native and non-native speakers' norms (Tajeddin et al., 2020). These varieties are the outcome of differences in pronunciation and are acceptable. Additionally, according to McKay (2018), thanks to the global reach of English, there are several varieties of English and all those varieties are equivalent and should be considered as valid. It is said that English has "blended itself with the cultural and social complex" of the country and thus has become "culture-bond" in it (McKay, 2018). Hence, new Englishes cannot be criticized by the English's norms in inner Circle countries. Instead, new English's form and function must

be recognized in accordance with the context of circumstance which is proper for the variety of its users and uses (McKay, 2018). According to Marlina (2018), EIL acknowledges and respects all varieties of English at many levels which are social, regional and national. Moreover, according to Nguyen et al. (2021), students need to take part in numerous English varieties in postmodern globalization. Therefore, students have to raise an awareness of various communicative norms for a variety of contexts of communication as well as obtain accommodation strategies that are not particular for any culture in order to negotiate with people from diverse linguistic and cultural backgrounds effectively.

3. Strategies for Multilingual/ Multicultural Communication (SMC)

It helps to indicate a self-adjustment in conversational styles and behavior. It was related to the ability to describe personal cultural inclinations and customs and acceptance to foreign cultures (Lee & Chen Hsieh, 2018). Furthermore, there were well built, consistent, and self-structured varieties compatible with particular communities or countries for speakers sharing that membership (Canagarajah, 2007). Multilingual speakers communicate English in accordance with their interest, values, and language repertoires in each interaction. Speakers are able to be successful in communicating if they adopt context and interaction particular communicative practices that assist them to accomplish intelligibility instead of sharing a single norm whether Nigerian English or British English. Additionally, grammar is considered as the communicative challenges for former approaches to international English

whereas the new approach proposes it as a question of practice. In the existing understanding, communicative success is led by people's adeptness in using a variety of grammars in each particular interaction, not grammatical proficiency. Moreover, according to Canagarajah (2014), language awareness is helpful for multilingual or multicultural communication. This kind of awareness is related to how grammars typically work in all languages. This is an intuitive knowledge improved from an individual's experiences with language in everyday life. Language awareness assists successful multilinguals sense the new speakers' grammar they communicate with, apply their grammar or borrow their words for their own purposes, and come up with a middle ground between the divergent grammars of both interlocutors (Canagarajah, 2014). However, language awareness does not rely on formal teacher instruction. Instead, everyone can have language awareness, according to our human ability to negotiate, and can enhance it socially. International English's researchers have demonstrated that multilinguals communicate their various English very effectively, showing complex language awareness. Naturally, if teachers do not define the grammar of particular English varieties as inflexible and correct, language awareness can be instructed in classrooms. Students can be stimulated to look beyond particular grammars to take them as instances of how grammars work in communication generally (Canagarajah, 2014). In addition, according to Nguyen et al. (2021), for those who use English in multilingual contexts, learning English is to enlarge their linguistic repertoire for particular communicative purposes, not to take the place of their first language. Accordingly, most of them do not want to imitate native speakers. Conversely, they may solely desire to become proficient users

as well as keep their own linguistic and cultural identities. McKay (2018) indicated that several studies related to English as a lingua franca have indicated that multilingual users of English do not put emphasis on native speakers' norms when communicating with multilingual users of English. Nonetheless, they attempt to communicate successfully by focusing on their multilingual repertoire and shared 'non- nativeness' to pass over cultural and linguistic variations and facilitate interlocutors. Thus, to make learners ready to use English in a global context, English language teaching (ELT) pedagogy is required in order to shift from monolingual and monocultural norms to support learners to learn to hold diversity and their unique identities as the language multilingual users (McKay, 2018).

4. English Speaker's Identity (ESI)

English speaker's identity refers to the identities people belong to and the significance of mutual intelligibility of the use of English in preference to accomplish correct or native-like English (Lee & Chen Hsieh, 2018). According to Kirkpatrick and Lixun (2020), mutual intelligibility referred to the communicative activity that was understandable for each other although non-standard forms were used sometimes. Also, being a native speaker had no relationship with mutual intelligibility (Kirkpatrick & Lixun, 2020). However, people do not have to sound like English's native speakers. To clarify, there are several varieties of English native speakers and they are differentiated by various pronunciations and accents. Therefore, the idea of native speaker pronunciation is ambiguous. According to Kirkpatrick and Lixun (2020), the expanding role of English as an international lingua franca indicated more and more people who

were multilinguals learned English as an international language using English at international levels (Kirkpatrick & Lixun, 2020). It is obvious that several English accents and pronunciations are countless. Regarding this, it does not seem that a native speaker is significant. What is more significant is mutual intelligibility. According to Marlina (2014), an increasing number of bilingual and multilingual English's speakers and this global expansion of English have contributed to diverse varieties of world Englishes. In terms of communicative settings at the present, English's speakers are prone to apply the varieties of English they know and other languages they speak which count on interlocutors' linguistic background knowledge of them, and to use a variety of pragmatic strategies to communicate with English's other speakers to accomplishment.

2.1.2.2 EIL Materials

Any explicit object of language presentation that can be employed as the language learning's purpose refers to English language teaching materials. English is employed for various cross-cultural communicative goals, so educators of EIL need to acknowledge the use of English as a language globally (McKay, 2003). Hence, making a suitable curriculum, how English is included in the local context is needed to take into consideration. Hence, materials contain a wide range of highly artificial textbooks to authentic ones of language (Rose & Galloway, 2019). In addition, it is significant to balance both activities and exercises when developing materials. Too many activities and a lack of exercise will prevent students from developing the language and skills whilst too few activities and too many exercises will delay the capability to communicate effectively. According to Tomlinson (2016), there is a guideline for particular

evaluation of EIL materials. This guideline consists of evaluating texts for the following characteristics

1. The use of authentic texts and tasks

Authentic texts are highly significant as learners have to encounter language used in the real world, not from coursebook dialogue. Learners learn as a means to take part in an international world. They need to communicate with others from diverse cultures and language backgrounds, build credibility, express their opinion, conduct transactions, and make friends. They need to experience these in both speech and writing. Hence, learners need to listen and read authentic texts that relate to the learners' current and future worlds. Also, authentic tasks allow learners to duplicate in the classroom contexts of communication from outside the classroom. Nonetheless, it can be pedagogic for authentic tasks as they duplicate the use of real-life skills in an artificial activity. This task assists learners to enhance skills in artificial classroom tasks, which they are able to use for real life tasks outside the classroom. Therefore, all tasks should be authentic otherwise the learners are not ready for language use in reality.

2. The use of spoken interaction between non-native speakers

The first need is the course of audio and video recordings of non-native speakers in authentic interactions as well as web references to other sources of such interactions, both in film and television programs and in real life. Practically, successful EIL users and interactants struggling to be successful in communication are both included in such interactions. While successful non-

native speaker interactions can stimulate learners and can be positive models, struggling interactions can give experience of typical reality to the learners and assist them to enhance strategies for dealing with it. The second need is the use of mobile technology such as Skype. It can assist learners to take part in lingua franca interaction and visitors can be invited to class. Learners can become effective communicators with others at different levels of proficiency through cross-school activities face-to-face or mobile phones.

3. Learner unstructured interaction

Speaking only English to each other everytime learners meet both inside and outside the university is helpful for them. Being participated in such unstructured interaction with others helps to largely enhance in confidence and communicative competence and especially, increase their length of utterance and expand their vocabulary during communicating.

4. Pragmatic awareness activities

EIL needs experience of communicating with EIL speakers from diverse cultures and greater awareness of how intended effects can be accomplished. Particularly, they need to enhance sensitivity towards a variety of cultural norms and be able to facilitate their pragmatic norms. EIL learners cannot become proficient in communicating with interactants from all the regions and cultures they tend to experience after their course. Nonetheless, their capability to become sensitive to different ways are enhanced such as greeting people, inviting people, searching for information, asking for clarification, and providing opinions. They can enhance their capability to differ the way in which they perform such speech acts themselves to make the gap closer between their

own cultural norms and those of their interactants. They will not accomplish it if they are limited to practicing idealised native speakers like dialogues. Also, they are required to have monitored opportunities to encounter both successful and unsuccessful lingua franca interactions and opportunities in the classroom, on social networks and outside the classroom to take part in lingua franca communication tasks. In order to be ready for the realities of spoken interaction, EIL learners are exposed to authentic interactions instead of scripted dialogues in which native speakers communicate orally in a standard written English. Additionally, materials for EIL learners should consist of circumstances regarding problematic conversations among non-native speakers and pragmatic awareness activities that the learners are able to explore a particular pragmatic feature which is essential in both a written or spoken text they have already interacted with overall.

5. Strategies to achieve successful communication in a lingua franca

Written EIL is likely to get closer to native speaker norms, however, it differs enough to be problems for learners to be unaccustomed with specific varieties. Generally, learners only experience texts in standard British or American English. It would be beneficial for them if there were texts from literature, songs, newspapers, notices, e-mails and letters written by non-native speakers from such ESL and EFL countries. Rather than deviations from standard norms such texts should be considered as medals of authentic language use.

6. Language items and features important for international communication

Even though English as an International Language is different from standard native speaker Englishes by its functions and abilities needed, some language items and characteristics are considered as EIL instead of standard English. There are phonology, lexis, syntax, and grammatical features. To analyze what these items and characteristics are, it would be essential to investigate the many corpora of Englishes.

7. Intercultural competence.

Making learners experience stimulating literary texts that contain strategies to explore new ways of their common environment is crucial. It helps learners to learn actual sensitivities and abilities essential to accomplish lingua franca cultural integration. Several activities help to improve the development of multi-culturality such as using literature, songs or film of non-native speakers or conducting an interview of lingua franca users about their inter-cultural experiences.

However, this study would focus only on 4 main characteristics of EIL materials which are the use of authentic texts and tasks, strategies to achieve successful communication in a lingua franca, language items and features important for international communication and intercultural competence.

2.1.3 Principles of EIL perception

Several perceptions towards EIL have been conducted during the past two decades in many NNEs countries. According to Bernaisch (2012), American English (AmE) and British English (BrE) were considerably favoured compared with Sri Lankan English (SLE) and Indian English (IE) in Sri Lanka. Likewise, in

India, the study of Bernaisch and Koch (2016) was similar to Bernaisch and Koch (2016) which stated that Indians preferred BrE in comparison to other varieties of English such as Ame, IE or SLE. Furthermore, Lee and Chen Hsieh (2018) proposed Taiwanese and Korean EFL university students' perceptions of 4 dimensions of EIL which are current status of English (CSE), variety of English (VE), Strategies for Multilingual/ Multicultural Communication (SMC) and English speaker's identity (ESI). Three major findings were explored. The first finding is Taiwanese and Korean students acknowledge common concepts of EIL in positive ways. The second finding is that both Taiwanese and Korean students consider their English ownership over their own local varieties, TaE and KoE. The last finding is that Korean university students accept English listening materials that consist of NNES accents and interaction between NNESs more than Taiwanese university students do (Lee & Chen Hsieh, 2018). Additionally, teachers' beliefs or perceptions can be perceived as teachers' assumptions regarding students, classroom, learning and the course to be taught (Lee et al., 2019). Due to the fact that teacher perceptions are highly linked to teacher practices, they are prone to be a guide for their instructional decision-making in class. For example, EFL teachers who have positive perceptions of EIL tend to plan and carry out activities related to EIL rather than those who have neutral or negative perception toward EIL (Lee et al., 2019). Furthermore, Ahn (2014) proposed 204 in-service English teachers' perception of EIL in Korea. It showed that even though Korean EFL teachers recognized the legitimacy of their own English variety or Korean English, some found it in negative ways. They perceived it as an incorrect version of English. Teachers with international

experience in non- Anglophone countries were likely to consider Asian Englishes more convincing compared to those who did not have such experience. Also, the perception of university teachers in China English indicated that most of the forms in syntax, lexis and accent were considered as low recognition. Additionally, in Turkey, teachers of English acknowledged native English speeches' pronunciation as the standard and ideal form in the classroom context (Tajeddin et al., 2020). In terms of teachers' perception of EIL in Iran, a few studies have been conducted. They illustrate that native speakerism is likely to be a distinctive ideology among Persian-speaking teachers and learners who try to imitate a native British or American pronunciation. According to Sadeghi and Richards (2016), Iranian university students majoring in English and language learners in language academies perceived the local variety of English as the least favored form of English. To clarify, the learners of Persian-speaking English language placed British and American English prior to Persian accent in terms of social status and attraction. In addition, EIL instruction is crucial, as most non-native teachers are unlikely to be exposed to varieties of English before coming to the field of English language education. Also, a majority of pre-service teachers overlooked the varieties that hold in English use at the present time. Therefore, they did not prepare to handle varieties that appear in English. Nevertheless, it appears that the “staunchly native speaker ideology” has been dominant in ELT practices, making non- native speaker norms negative (Sadeghi & Richards, 2016).

2.1.4 Related studies English as International Language

According to Marlina (2018), teaching English as an international

language is not an unfamiliar notion, view, or even movement any longer to several applied linguistics, teachers and language practitioners in the ASEAN region and elsewhere. Since the 1970s, teaching English as an international language has imposed its presence in diverse English Language Teaching or Applied Linguistics Journals (Marlina, 2018). Moreover, the global status of English has shifted the major goal of language pedagogy to comprehensibility and perceptible use of more diversities of English. Additionally, according to Canagarajah (2014), there has been a radical shift in the way English is seen as an international language. It is shifted from treating native speaker varieties as the norm for international use, and shifting to admire grammar of localized diversities in postcolonial countries and studying the potentiality of a shared lingua franca norm for all multilinguals which is different from native speaker norms. Tajeddin et al. (2020) pointed out that the aspect in communication between English non-native speakers from diverse cultural backgrounds and the increased interest in global and local considerations has changed attention to the investigation of English as an international language (EIL). In contrast to traditional aspects, English as a language for international communication acknowledges newer diversities, such as Indian English, to be English's legal forms. An increase in attentiveness to the pedagogical practices of English language teaching (ELT) leading to the re-examination of the language and cultural varieties of English used at the present (Tajeddin et al., 2020). Therefore, the need for a re-evaluation of ELT practice to meet the fundamental assumptions underlying teaching English as the common international language has been highly focused. Although many consider English as an international

language, many more studies should be conducted to find out how teachers' beliefs about non- native and native English are displayed in the expanding-circle countries where people learn English as the most common foreign language (Tajeddin et al., 2020). Whilst a prominent status in the field of English language teaching (ELT) is held by Standard British and American English, a demand to reflect on the view of stakeholder, such as teachers, about the status of EIL and English diversities is still required. Teachers' awareness of varieties has gone rather unremarked. It is significant to point out what teachers, specifically those in non-English speaking countries, perceive and believe about some essential issues which are the English's ownership, the majority of English users in international context, the status of new appearing varieties of English for international communication when people from diverse lingua cultural backgrounds communicate with each other and tactics for multilingual or multicultural communication. Nonetheless, only a few studies on this issue demonstrates that the legitimacy of the diversity of English is ignored by most ELT teachers. Consequently, this can cause a number of academic and social issues, specifically when teachers misunderstand that there is only one standard British or American method to communicate in English (Tajeddin et al., 2020). Generally, several studies present that teachers in many diverse English teaching contexts prefer Standard English which are American or British English and overlook other English varieties' accent. Instead, those teachers recognize them as incorrect and not good. Meanwhile, according to Groom (2012), the non-native teachers wanted to have a native speaker's accent. It is also indicated that Greek teachers considered native teachers as "the rightful owner of English".

Moreover, according to research in India, Bernaisch and Koch (2016) pointed out that the pronunciation of the native speaker was preferred compared to varieties of English. It is obviously clear that the notion of native speakerism considerably impacts non-native English language teachers' pronunciation privilege.

Furthermore, according to Marlina (2018), EIL is sometimes conceived or rather misconceived as a variety of English particularly utilized and expanded for different communicative goals in international contexts. EIL is also often mistakenly considered as 'International English' or 'World Standard English'. This notion is considerably debatable since it proposes the existence of a sole international aspect over a variety of English that can lead to success in all communicative exchanges internationally. It is also inconsistent with the EIL paradigm that disclaims the idea of a single variety of English that is the only specific lingua franca for communication in international aspects. The EIL paradigm acknowledges the fluidity and the plurality of English's use in diverse international communicative contexts (Marlina, 2018). In short, according to (Marlina, 2014), EIL pedagogy is an approach motivating students in learning to enhance:

1. An awareness and understanding of the flexible, emergent and self-regulating of English's feature.
2. Readiness for the disorderliness and uncertainty of English at the present time; and
3. The capability of using diverse linguistic and multimodal resources to convey messages as they commute between communities

and communicative contexts.

Most importantly, making students ready for the disorderliness and uncertainty of English does not mean that students can employ English in any way they want to. To clarify, all linguistic errors are fine and will not be corrected. EIL pedagogy views the significance of correcting students' mistakes as crucial as long as those linguistic mistakes are unjustified. Also, an inventory of typical contexts of communication for EIL users and an inventory of the major skills and sub-skills required by EIL users are considerably crucial for developing materials for EIL learners. Thus, authentic tasks are useful to facilitate the improvement of relevant skills and or pragmatic EIL competence (Tomlinson, 2016). It is difficult to put too much emphasis on pragmatic competence in EIL exchanges. In the majority of EIL exchanges, speakers have different levels of competence in the grammar of English, as well as differences in their sense of pragmatic appropriateness. As Canagarajah (2007) demonstrates in most EIL exchanges, the English's form is communicated by speakers for their purposes. The speakers are able to observe each other's language proficiency to perceive mutually the proper grammar, lexis, phonology and pragmatic conventions that would lead to intelligibility. Hence, it seems difficult to explain this language. In order to communicate effectively, working to negotiate comprehension and adapting their language's form in order for the listener to be able to understand and interpret the message conveyed (McKay, 2018). In order for communication to proceed smoothly, speakers have to work to negotiate understanding and adjust the form of their language so that the listener is able to comprehend and interpret the intent of the message. However,

according to Canagarajah (2007), form can sometimes be less crucial than use and meaning in EIL exchanges. Form gets shaped based on the participants and contexts in an interaction. What are more crucial are other abilities, skills and awareness that allow speakers who are multilingual to negotiate grammar. Apart from grammatical competence, language awareness assists speakers to make instant comprehension regarding their multilingual interlocutors' norms and conventions, effective strategic competence to negotiate interpersonal relationships, and pragmatic competence to apply communicative conventions that are suitable for the interlocutor, context, and purpose. With the significance of pragmatic and strategic competence in EIL exchanges, a crucial feature of EIL classes should be to enhance these competencies. McKay (2018) indicates that all EIL curricula should focus on these components of language use as follows:

1. Practicing diverse conversational strategies or routines such as expressing agreement and disagreement, managing turn-taking and taking leave. Introducing and practicing repair strategies including inquiring for clarification and repetition, rephrasing and allowing wait time.
2. Seeking to encourage students' comprehension of how pragmatic norms can be varied cross-culturally.
3. Students should be able to express and clarify their own pragmatic norms but to acknowledge that to the extent these vary from the expected norms of their listener, there might be cross-cultural confusion (McKay, 2018).

2.1 Reading

2.2.1 Definitions of reading

Reading can be defined as an ability to extract or build meaning from a text. In other words, it is the ability to draw meaning and interpret the information in a meaningful way (Grabe & Stoller, 2013). Nevertheless, this definition seems not informative. The most common definition for reading by several researchers is to identify the essential component skills and abilities which help reading comprehension to be developed. Moreover, one main significant factor for reading comprehension abilities is how a process of reading varies according to the reading purpose. According to Grabe and Jiang (2018), there are a number of abilities contributing fluent reading comprehension which are abilities to acknowledge words rapidly and effectively, apply and use a variety of vocabulary words, construct sentences to build comprehension and involve a number of strategic processes and fundamental cognitive skills including setting goals or monitoring comprehension, explicate meaning related to background knowledge, interpret and assess texts along with reader purposes, and process texts fluently over a period of time. These knowledge resources and processes help the reader to build up text comprehension to the level specified by a task given or reader goal. It is obvious that reading for entertainment far differs from reading to learn or to synthesize information from various sources. Moreover, according to Anderson (2018), there are 4 key parts of definitions of reading which are the reader, the text, strategies and fluency. Firstly, the reader plays a major role since all readers have their own different knowledge and

skills within them, contributing to comprehension which is the goal of reading. Readers can have their own background knowledge from books they have read, video games they play or even from interaction they have with others. All of these experiences lead them to approach active reading as a result. Secondly, the text is also crucial. There are 2 main types of texts which are expository which gives students new information such as textbooks and narrative texts which are stories. Both are different and the text directly affects the outcome that the learner will have in comprehending. Thirdly, there are several strategies that readers employ to access materials. However, there are no good or bad strategies. The importance is the readers have to explore many strategies which can assist them to achieve the goal of reading comprehension. Lastly, it is fluency that readers should have. Fluency as reading at an appropriate rate with adequate comprehension. The reading rate will vary which depends in types of text. People will read narrative text at a faster rate than expository texts. However, for expository text which people are familiar with, we will read faster compared with when they read new information. Also, comprehension comes to take a role as well, meaning fluency has to come with comprehension at the same time (Anderson, 2018). Additionally, according Cho and Krashen (2016), giving children interesting books and letting them choose books by themselves can make them interested in reading, contributing to lasting growth in the overall English language.

2.2.2 Components of reading

1. Cognitive and linguistic components

According to Anderson (2018), learners have to involve the use of

language systems with systematic and rule-governed, phonological, morphological, syntactic, semantic, and discourse structures. If the learners understand the grammar of the language, they can comprehend better. It helps the learners to have access to semantics and understand that each word might have several meanings depending on the context. Learners' language background has a crucial impact to gain meaning from what learners read. The size of vocabulary knowledge also plays a role in comprehending texts (Anderson, 2018). According to Grabe and Jiang (2018), L2 Learners who have lower proficiency have a smaller L2 linguistic knowledge base when they start reading in L2. Their understanding of vocabulary, grammar, and discourse structure is more restricted. Conversely, most L1 learners learn to read first after orally L1 learning for 4-6 years. They learned to read during childhood and they have successfully achieved speaking before reading. They have basic grammatical structures of their L1 as tacit knowledge. In contrast to L1 learner's initial linguistic resources, several L2 start to read simple things while they learn the language. However, several L2 learners have prior reading skills from learning in their first language. Learners involved in L2 reading will also experience a range of transfer impacts from their L1 reading experiences including cognitive skills, strategies and goals and expectations.

2. Metalinguistics and metacognitive awareness

Metacognitive refers to the knowledge of what we know. It is significant that learners become more aware of how they learn (Anderson, 2018). It assists learners to step back from their reading and talk about how they are not understanding while reading. L1 readers often have a more tacit understanding

of their home language. In contrast, L2 learners typically gain a higher awareness of L2 itself, likely as a result of direct teaching in vocabulary, grammar, and discourse structure and possibly of indirect teaching tasks in L2 context. Several L2 learners can discuss and reflect on the linguistic resources that they use to help them understand. It enables learners to think about planning, goal setting, task's explicit processing, progress's monitoring and recognition and repair of problems. This indicates a common method to comprehend learning strategies and specifically our explicit and conscious use of reading strategies (Grabe & Jiang, 2018).

3. Motivations for reading in the L2

Given L1 and L2 reading contexts, there are different individual motivations to read and varied sense of self-esteem, attentiveness, engagement with reading and emotional responses to reading. Some of these differences lie in academic purposes, socialization practices, previous educational instruction, or broad cultural framework for literacy uses. In addition to specific reading motivations and task performance, attitudes towards L2 reading are interconnected with perspective on past educational experiences in both L1 and L2 contexts. Such experiences build up learners' perception of how well L2 readers can perform and contribute to their self-perception of their own achievement as students and readers. Meanwhile, these perceptions affect students' self-esteem, emotional reaction to reading, reading attentiveness and willingness to persist. These significant issues are considered as a crucial factor of academic success (Grabe & Jiang, 2018). According to Anderson (2018),

second language readers sometimes need more facilitation from the teacher to assist them and maintain levels of motivation. Learners have to understand why they are reading something and what they are going to do with what they read so that they can have the motivation to achieve.

4. The amount of print exposure and the kinds of texts read

According to Grabe and Jiang (2018), the experience with a variety of text genres between L1 and L2 readers is different thanks to the range of texts they experience. L1 readers take years increasing the amount of exposure to print needed to develop fluency and automaticity. Conversely, L2 readers will also face L2 reading in a different way since they have encountered reading in 2 different languages and since cognitive processing will engage 2 language systems. In addition, Anderson (2018) demonstrated that the time spend reading academic texts is different from the narrative texts. Students would take a longer period of time to develop the academic language.

5. Cultural knowledge and content schema

According to Anderson (2018), it is important for readers to understand that readers always use their background knowledge while reading. Background knowledge can fill in gaps for what might be missing from texts when learners are working with second language readers. However, it is not always that all learners will have background knowledge. Thus, they have to be provided background knowledge to make connections between what they are reading and what they already know. Making explicit connections with their background knowledge can facilitate comprehension (Anderson, 2018). Nonetheless, L2 readers who are not accustomed

with culturally based knowledge or content schema will face difficulties. They will face distinct cultural and social assumptions in L2 texts that they might find it difficult to accept. Also, the ways discourse and texts are gathered can reflect cultural diversities and social preferences. L2 readers tend to find L2 texts not always to be organized to associate with their L1 reading experiences (Grabe & Jiang, 2018).

2.2.3 Definitions of reading engagement

Engagement reflects motivated actions, and the action incorporates emotions, interests, aims, and other psychological processes together with consistent and effortful behavior. Therefore, reading engagement refers to interacting with text that is strategic and motivated at the same time (Wigfield & Guthrie, 2000). According to Guthrie et al. (2004), there are many definitions related to reading engagement. Firstly, engaged reading is based on readers' cognitive and motivational characteristics. This engagement can be marked in readers' cognitive effort, persistence, and self-direction in reading. Secondly, engaged reading relates to achievement in reading comprehension. It highlights affection surrounding engagement, which is "active, goal- directed, flexible, constructive, persistent, focused interactions with the social and physical environments". On the other hand, disaffection which is the adverse term of engagement, is defined as people who are inactive, burned out, and pay no attention to opportunities for learning. Thirdly, engaged reading and its components which are motivation and cognitive strategies can be expanded by instructional practices directly. It is more cognitive which refers to the depth of processing while learning. Lastly, a framework that combines cognitive and

motivational strategy support in reading will develop engaged reading and reading comprehension. It is more activity based, pointing to the amount and variety of readers' reading activities both in and out of school.

Reading engagement refers not only to any type of effort such as accomplishing a task quickly but also to effort taken from utilizing strategies or deep knowledge for learning from text. Most importantly, the definitions of engagement put largely emphasis on behavior are essential, but actually not enough, conditions for engagement. The motivational and strategic aspects of engagement are also crucial and considerably required. Furthermore, according to Guthrie and Klauda (2014), reading engagement is formed by reading, encouraging achievement. When students set their goals and values for reading and believe in themselves as readers, they are more wholly engaged in reading activities. Respectively, active reading engagement allows readers to build different cognitive processes essential to deep reading comprehension.

Moreover, engagement or active involvement in reading, is the direct outcome of motivation including values, goals, and beliefs. Students who think that reading is crucial, share reading and feel intrinsic pleasure in reading are prone to put effort and spend time comprehending text effectively. It also refers to the motivation to read and consists of a combination of behavioral and characteristics including affection and enjoyment of reading, and frequent and various reading practices (Ho & Lau, 2018). One major consideration is time spent reading. According to Barber and Klauda (2020), motivation practices are solely purposive if they add the times' students spend on sustained reading, not on direct literacy instruction or practicing discrete reading comprehension such as

identifying the main idea of a paragraph. According to Guthrie and Wigfield (2017), students must integrate cognitive processes such as vocabulary, decoding or making inferences to accomplish deep comprehension of an extended text throughout their independent reading. Reading amount has correlated relationships with intrinsic motivation, controlling for other related factors such as background knowledge and achievement, grade level or reading efficacy (Wang & Guthrie, 2004). Also, time spent on authentic reading allows students to develop and strengthen their total reading comprehension capacity, which is highly considerable for their success in all academic subjects and for finding enjoyment in reading which is recreational. Meanwhile, if students do not have attractive, various texts, such as books, websites, and other resources accessible for them, they are unable to spend such time reading. Also, students should be able to choose types of books that well correspond to their ability to read independently. In terms of information texts, it should be assured that texts consist of modern, accurate and interesting content. Conversely, in terms of fictional texts, the essence is whether to limit them to classic or modern literature or other genres, such as animal series or graphic novels. Additionally, deep engagement can occur when students hold extensive choices in and out of school (Ivey & Johnston, 2013). However, engagement in any type of text cannot always encourage achievement, but learning can be improved when teachers pay attention to choices that students read and assist students link their reading to the required curriculum. Finally, it is crucial to implement motivation-supporting practices for entirely enhancing students' development into engaged readers. Students' reading engagement is not improved just by the reading experience of

enjoying collaboration, feeling beneficial, finding reading significant or favoring it. Instead, if they have diverse motivations, they will be the most engaged. For instance, when students do not enjoy reading (not having intrinsic motivation), they still keep reading as they think they are competent readers (having self-efficacy) and feel the task's helpfulness (possess task value). If having only a single motivation dimension as an example above, their level of reading engagement seems to be decreased. This notion contributes to the design of reading intervention programs which are CORI and USHER that put emphasis on combining both cognitive strategy instruction and motivation supports. These programs have contributed to clear impacts on reading comprehension, engagement, and motivation for elementary and middle school students (Guthrie & Klauda, 2014) and students from diverse language backgrounds including English learners and native English speakers. However, many students found non-fiction information texts as boring, difficult, and insignificant to them (Guthrie et al., 2012). This can have a negative impact on students' motivation for reading and their performance when reading information texts. As several secondary schools utilize information texts as a main source of course materials, it is highly important to assure that students are motivated enough to engage with and understand these texts. In addition, changing reading instructional practices can assist to improve students' motivation. An instructional program namely Concept- Oriented Reading Instruction (CORI) can be used to support different-aged students' motivation for reading and comprehension of information texts. Teachers apply a number of motivations enhancing practices in CORI, however, we do not perceive how each affects students' results (Rosenzweig et al., 2018).

One of the CORI practices is when teachers highlight the significance of reading to accumulate students' valuing of reading.

Together with motivation, students' engagement in reading is highlighted and it is proposed that a main goal of CORI is supporting reading engagement (Wigfield & Guthrie, 2000). Engaged readers are defined as motivated, strategic, knowledgeable, and actively participated in reading. Also, both students' competence-related beliefs and task values predict positively their reading engagement and other subject aspects (Guthrie et al., 2012). Moreover, engagement consists of behavioral, emotional, and cognitive components. However, students' behavioral engagement is highly focused as it is a critical indicator of reading comprehension (Wigfield & Guthrie, 2000). Additionally, the practice of importance support is examined to improve students' utility value and attainment value for reading (Guthrie & Klauda, 2014). Conducting expectancy value theory-based motivation interventions in math and science have presented that intervention practices set to improve students' valuing have increased students' subsequent motivation beliefs and values and achievement. A majority of these interventions require students to realize how what they are studying in a course connects to their lives. This makes them sense the course material as more beneficial (Gaspard et al., 2015). It is crucial to comprehend how similar intervention practices would impact students in reading. To our knowledge, solely one value-targeting intervention has been taken in reading. Its goal is to teach students about career relevance of course material across a number of academic subjects, but it is unable to enhance students' reading grades.

The concept of reading engagement is added to emphasize its significance in developing reading literacy. Many researchers such as Barber and Klauda (2020) have combined both motivational and cognitive aspects of reading in the concept of reading engagement whereas PISA 2009 puts emphasis on the motivational elements when it comes to the definition of reading engagement. According to the assessment framework of PISA 2009, reading engagement refers to the motivation to read and consists of a combination of behavioral and characteristics including affection and enjoyment of reading, and frequent and various reading practices (Ho & Lau, 2018). The operationalization of reading engagement in PISA (Programme for International Students Assessment) is the same as the notion of intrinsic motivation, which focuses on personal interest and enjoyment in the reading task itself, contributing a reader to engage in reading, not from other external factors. Children who enjoy reading and read more are prone to become entirely skilled readers than those who fail to enhance reading habits and interest at the early age. Better readers are likely to read more as success breeds success, and more reading helps to enhance vocabulary and improve reading skill. It seems that both cognitive goals of achievement and the affective or motivational goals of engagement are similarly significant since they are main aspects of lifelong learning. Additionally, findings from PISA 2000 indicate that students' levels of reading engagement are notably related with their reading proficiencies. These and other findings indicate that reading engagement can reduce some gaps in performance between diverse subgroups in each participating country.

2.2.4 Characteristics of engaged readers

Engaged readers can be defined as readers who are motivated intrinsically, shape knowledge, use cognitive strategies and interact to learn from text socially (Guthrie et al., 2004). Readers who are engaged cognitively conceptually think and employ strategies including comprehension monitoring during learning. In addition, according to Guthrie and Klauda (2014), engaged readers are found to be active, motivated, effortful, and taking part in reading. They also use cognitive systems, together with either conceptual knowledge or cognitive strategies. Moreover, engaged readers continue reading outside their class and they further apply the information they have read to something else (Anderson, 2018). Moreover, engaged readers can be defined based on 4 main elements which are the reader, the text, strategies and fluency. For the reader, the reader plays a crucial role in reading as every reader possesses different skills and knowledge that contribute to comprehension in reading texts. The readers gain background knowledge from books or things they have read and experiences they have from interactions they have with others. For the text, there is a difference in texts which have an impact on readers. There are expository texts which provide new information whereas narrative texts give many readers who have had experience in their lives related to stories they have read. In terms of strategies, readers have to be exposed to a wide range of strategies that can contribute them to comprehend in texts. For fluency, engaged readers have to read with adequate comprehension at an appropriate rate. Nonetheless, reading rates are varied which it depends on the types of texts. Also, readers do not have to understand all the texts they read as understanding only 70% of the text with an appropriate rate will allow them to get through many texts that they

are going to read more (Anderson, 2018).

2.2.4 Constructs of reading engagement

There are 5 main constructs of reading engagement which are competence- related beliefs, task values, perceptions of competence support, perceptions of importance support and behavioral engagement with reading information text (Rosenzweig et al., 2018).

1. Competence-related beliefs

The first construct is competence-related beliefs. It is an individual's belief about his or her capacity to successfully complete reading tasks. The two most proximal beliefs that indicate students' motivation for academic tasks given are their expectancies for how well they will do on the task and the extent they see value in the task. Students' expectancies are also considerably connected to their beliefs about the current ability in a domain. Students' competence-related beliefs are able to forecast their reading comprehension and behavioral engagement. Thus, students' competence-related beliefs are prone to be a stronger indicator of test scores and grades than task values.

2. Task values

The second construct is task values. It is the belief in the significance and usefulness of reading. There are three factors that primarily determine students' task values. The first factor is how beneficial they think the task is. The second factor is the task's significance to their sense of identity. The third factor is how interesting they think the task is. Many researchers have indicated that students' competence- related beliefs and task values positively associate with each other,

and both estimate positively students' outcomes in diverse academic subject areas which include reading (Durik et al., 2006).

3. Perceptions of competence support

The third construct is perception of competence support. It is an individual's perception of his or her capacity to successfully achieve reading tasks. This helps students to ensure that they possess the ability to read something successfully or efficiently. Students can perceive whether what they already perform well or what they need to improve on a given task. Moreover, students are notified of the way to improve their ability needed so that they can meet challenges in reading.

4. Perceptions of importance support

The fourth component is perceptions of importance support. It is an individual's perception of teacher's support. In the study, the CORI practices are applied to be importance support which are based on Eccles and colleagues' expectancy-value theory. Examining the practice of importance support helps to improve students' utility value and attainment value for reading. Many studies related to expectancy-value-theory-based motivation intervention in math and science have demonstrated that intervention practice set to improve student's valuing have enhanced students' subsequent motivational beliefs and values, and achievement. Students are asked to think about the relationship between what they are studying in a course and their lives so that they are able to realize that the course material is more beneficial for them. It is crucial to comprehend how similar intervention practice would have an impact on students' reading. Nonetheless, there are no indirect impacts of perceiving importance support on

students' reading outcome.

5. Behavioral engagement with reading information text

The fifth construct is behavioral engagement with reading information text. Behavioral engagement is the observable act of students being engaged in learning. It is a direct involvement in a range of activities and consists of positive conduct, efforts to perform, and participation in extracurricular activities. Behavioral engagement is considerably interconnected with academic performance. Additionally, students' ability to comprehend information texts given which is measured understanding of words, phrases or concepts, word meanings, relational understanding, or summary of the text. In addition, students' perception of importance support indicates students' later competence-related beliefs, but not their task values. Meanwhile, students' competence-related beliefs indicate students reading comprehension and behavioral engagement while task values indicate reading engagement (Rosenzweig et al., 2018).

Nonetheless, in this study, according to principles of EIL and the characteristics of EIL materials, both of them were analyzed and some of them were selected to form a research framework to find out students' perceptions of EIL materials as follows:

Table 3.1 Principles of EIL and the Characteristics of EIL materials

Principles of EIL (Lee & Chen Hsieh, 2018)
1.Current Status of English: The perception that English is recognized by people as an international language for global communication in various aspects including business, culture and education.
2.Varieties of English:

The acceptance of varieties of English including both native as well as non-native varieties of English. EIL accepts and respects all varieties of English at social, regional and national levels.

3.Strategies for multilingual/ multicultural communication:

When learners experience texts from songs, newspaper or letters that are written by non-native speakers from ESL and EFL countries for example.

4.English Speakers Identities:

The identities people belong to and the significance of mutual intelligibility of the use of English in preference to accomplish correct or native-like English

The Characteristics of EIL materials
(Tomlinson, 2016)

1. The use of authentic texts and tasks:

the use of any texts that are written for any purpose rather than teaching and learning language. It is significant as learners have to experience language used in the real world, not from a textbook

2. Strategies to achieve successful communication in a lingua franca:

an adjustment of ones in conversational styles. It was relevant to the potentiality of indicating one's cultural inclinations and customs and acknowledgement of foreign cultures. Multilingual users of English do not focus on native speakers' norms, but they try focus on their multilingual repertoire and share 'non-nativeness' to pass over cultural and linguistic variations and accommodate interlocutors.

3. Language items and features important for international communication: some language items and characteristics are regarded as EIL rather than standard English, including phonology, lexis, syntax, and grammatical features.

4. Intercultural competence:

when learners encounter stimulating literary texts that have strategies to find out new ways of their environment. It enables learners to learn to achieve lingua franca cultural integration. There are many activities that assist to develop multi-culturality such as having an interview of lingua franca users about their inter-cultural experiences.

In terms of reading engagement, in this study, based on the construct of reading engagement and engaged readers, some of them were selected to form a research framework to find out students' reading engagement as follows:

Table 3.2 Constructs of Reading Engagement

Constructs of reading engagement
1. Competence-related beliefs: one's belief about his or her ability to achieve reading tasks successfully.
2. Task values: the belief in the importance and usefulness of reading.
3. Behavioral engagement with reading information text: reading information texts which refers to the act of students being engaged in learning that can be observed. It is an involvement in many activities and consists of positive conduct, attempt to perform and participation in extracurricular activities.
4. Engaged readers: readers who are intrinsically motivated, form knowledge, use cognitive tactics and interact to learn from text socially. They are active, persistent and taking part in reading.

CHAPTER III

RESEARCH METHODOLOGY

This chapter presents the research methodology applied to investigate students' engagement in reading EIL materials and to explore student perception of EIL in order to explore the relationships between students' level of reading engagement and their perceptions towards EIL materials. It consists of research design, context, participants, research procedure, research instruments, data collection, and data analysis.

3.1 Research design

The study applied a mixed-method approach using quantitative and qualitative methods. For a quantitative method, a survey was used to explore the findings of this study. For a qualitative method, this study conducted an open-ended semi-structured interview which was open and flexible.

3.2 Context

This study gathered data from the students enrolled in the faculty of Business Administration which all major in International Business at one private college located in Bangkok.

It is a college established to be an academic and high-level specific vocational center. It uses both Thai and English as the main languages for instruction. A wide range of programs are provided for a number of students. The students are taught by both non-native and native English teachers.

3.3 Participants

The participants of the main study were 113 students from second to fourth

year Thai undergraduate students of one private college from the Business Administration faculty, majoring in International Business. They were chosen by the random sampling method. The group consisted of males and females aged 18 to 22 years old. They possess different levels of English proficiency which range from lower intermediate to upper intermediate at the intermediate level of English proficiency.

3.4 Research instruments

The instruments applied in this study were adapted from the EIL perception questionnaire and reading engagement questionnaire and the semi-structured interview. Both questionnaires and interviews were conducted in Thai.

3.4.1 Reading Engagement Questionnaire

The close-ended questionnaire was adapted from Rosenzweig et al. (2018). It was used to explore the relationships between students' level of reading engagement based on four main constructs which are competence-related beliefs, task values, behavioral engagement with reading text and engaged readers.

The Reading Engagement Questionnaire is divided into 2 parts

Part 1: Background information (Personal data)

Part 2: Students' reading engagement based on 4 main constructs

The Reading Engagement Questionnaire applies a four-point likert scale format which consists of (1) strongly agree, (2) agree, (3) disagree and (4) strongly disagree. It consists of 32 questions under 4 main constructs which are 6 items for competence-related beliefs, 7 items for task values, 12 items for behavioral engagement with reading text and 7 items for engaged readers.

The criteria for evaluating the students' level of reading engagement was divided into four scales as follow:

- 1 = strongly agree
- 2 = agree
- 3 = disagree
- 4 = strongly disagree

These criteria can be interpreted as strongly agree = high level, agree = neutral level, disagree = low level, and strongly disagree = very low level

3.4.2 EIL perception questionnaire

The close-ended questionnaire was adapted from Lee and Chen Hsieh (2018). It addressed students' perceptions about 4 principles of EIL, which are current status of English (CE), varieties of English (VE), strategies for multilingual/multicultural communication (SMC) and English speaker's identity (ESI).

The EIL perception questionnaire applies a four-point likert scale format questionnaire. The four-point likert scale format consists of (1) strongly agree, (2) agree, (3) disagree and (4) strongly disagree. There are 14 items which are 3 items for CSE, 4 items for VE, 4 items for SMC and 3 items for ESI.

The criteria for evaluating the student perception on EIL is divided into four scales as follow:

- 1 = strongly agree
- 2 = agree
- 3 = disagree

4= strongly disagree

These criteria can be interpreted as strongly agree = high level, agree = neutral level, disagree = low level, and strongly disagree = very low level

3.4.3 Semi-structured interview

The purpose of conducting the semi-structured interview was to explore the deep understanding of the relationships between students' level of reading engagement and their perceptions of EIL materials. The findings from the interview were used to triangulate with the questionnaire findings.

An open-ended semi-structured interview consisted of four questions for perceptions of reading engagement and four questions of EIL. The researcher already listed some fixed questions and some further questions that might come up during the interview as a result of participants' responses. This allowed new ideas to be brought up during the interview which was very beneficial for the researcher to gain insight perspectives of the relationship between students' level of reading engagement and their perceptions of EIL materials. Also, 3 participants were randomly chosen to interview. Their perceptions were analyzed in descriptive ways to triangulate together with the data from the questionnaires.

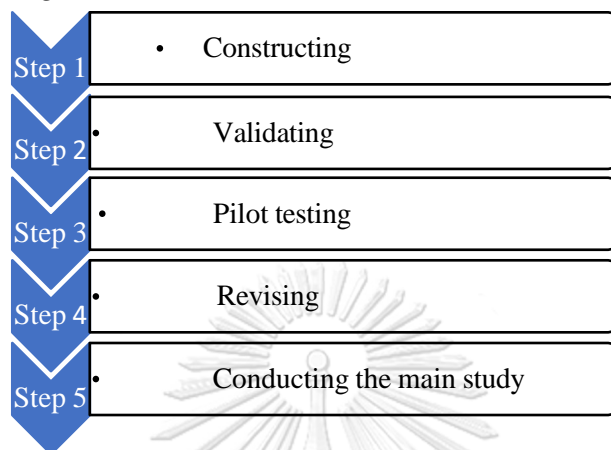
3.5 Research procedure

There were 5 major stages of research procedure. The first step was to construct the instrument by collecting information related to the main study. The second step was to validate the instruments by giving to 3 experts. The third step was to do pilot test to ensure all the instruments were reliable. The fourth step was

to revise all instrument according to comments from the experts and pilot testing.

The last step was to conduct the main study. All steps were presented in figure1.

Figure 1 Research Procedure

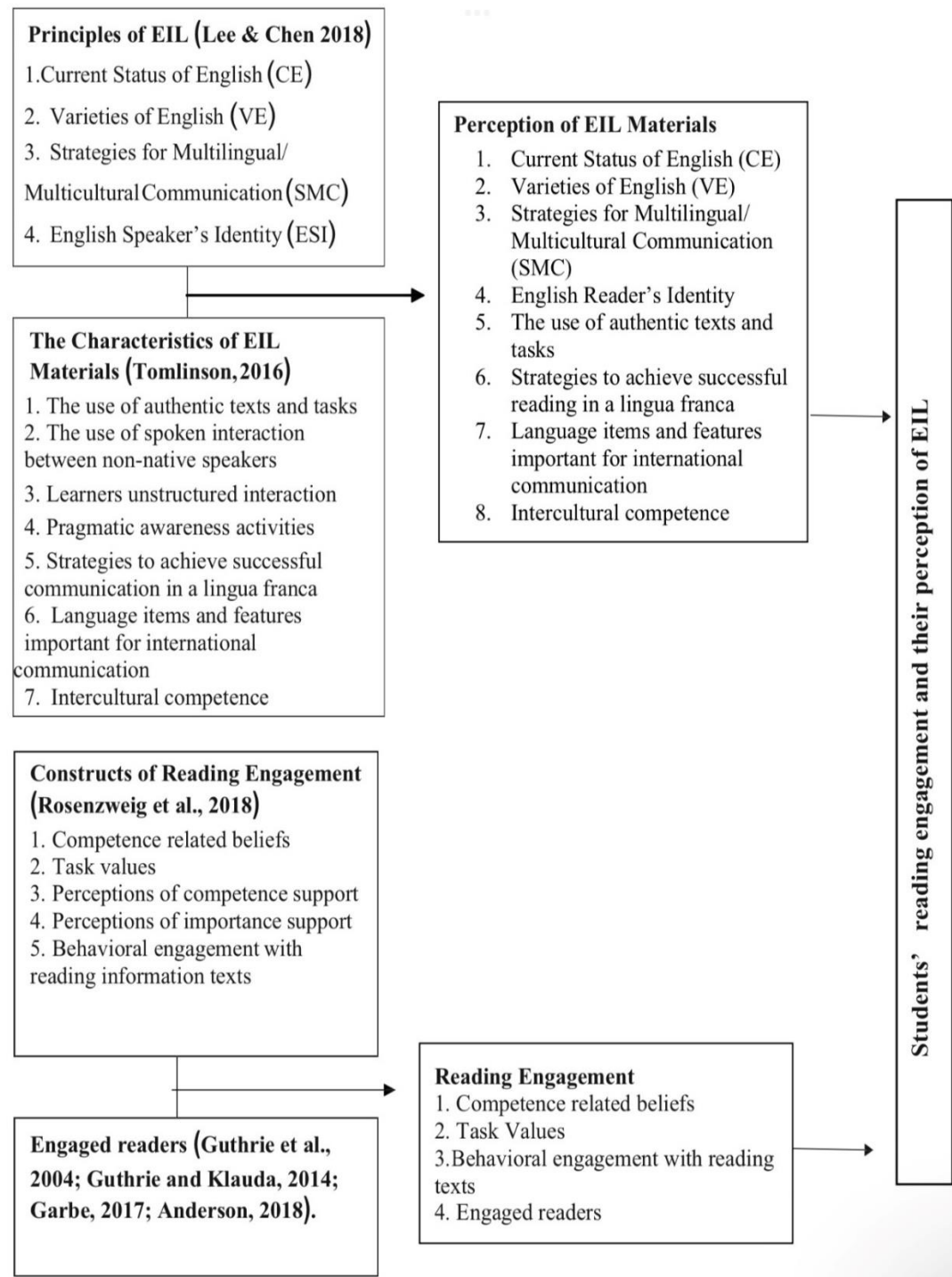


3.5.1 Constructing the instrument

3.5.1.1 Studying documents

In this stage, documents related to English as an international language (EIL), reading, reading engagement and recent related studies in the field were reviewed as a guideline for constructing the main instrument. These documents were compared to find correlations and construct research framework as presented in figure 2.

Figure 2 Research Framework



3.5.1.2 Validating

Content validity and construct validity are assessed by 3 experts who are professional in the field of English teaching (see appendix A). A form of the Index

of Item Objective Congruence (IOC) was sent to the 3 experts to ensure the validity of the content of each item of the questionnaire. A three-point likert scale was provided to the experts which are - 1 (incongruent), 0 (questionable), and 1 (congruent). Mean scores obtained for the results were calculated. It was found both questionnaire and interview questions reached IOC at 0.820 and 0.785 (See appendix B).

3.5.1.3 Revising

According to the Index of Item Objective Congruence (IOC) of part 1,2 and 3, the valid items that the experts provided comments and suggestions were revised (See appendix C).

3.5.2 Validating

After ensuring the validity of the content for the first time, many of the items were considered either irrelevant or redundant. Thus, other documents were studied and gathered in order to construct a new version of instruments. A form of the Index of Item Objective Congruence (IOC) was sent again to the 3 experts to ensure the validity of each item. Mean scores obtained for the results were calculated and both questionnaire and interview questions reached IOC at 1 (See appendix D).

According to the Index of Item Objective Congruence (IOC) of part 1 and 2, the valid items that the experts provided comments and suggestions were revised (See appendix E)

3.5.3 Pilot testing

The questionnaires were distributed to thirty students who did not participate as a sample in this study. These students were randomly chosen from the second to the fourth-year students. Also, these participants were asked to participate in the pilot test for an interview. Only three participants were randomly selected to be interviewed. The interview was conducted for fifteen minutes.

After gathering data from pilot study, the data was computed by using the Reliability Coefficient (Cronbach's alpha) formula to investigate the reliability of the questionnaire. The table below presented the Reliability Coefficients of part 1 and part 2 of the questionnaire (0.975 and 0.977) as shown in Table 3.1 and Table 3.2. Overall, it could be inferred that the results were higher than 0.8 which the questionnaire was reliable.

Table 1 Reliability Coefficients of the Questionnaire Part 1

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Number of Items
.975	.975	32

Table 3.2 Reliability Coefficients of the Questionnaire Part 2

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Number of Items
.976	.977	14

The reliability of Reading Engagement Questionnaire and EIL Perception Questionnaire categorized into the main aspects as presented in Table 3.3

Table 3.3 The reliability of Reading Engagement Questionnaire and EIL Perception Questionnaire categorized into the main aspects

Reading Engagement Questionnaire		EIL Perception Questionnaire	
Aspects	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Aspects	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
Competence-related beliefs	.907	Current Status of English	0.945
Task values	0.972	Varieties of English	0.976
Behavioral engagement with reading texts	0.948	Strategies for Multilingual/Multicultural Communication	0.930
Engaged readers	0.928	English Reader's Identities	.888

However, when checking corrected item total correlation, it was reported that 3 items got the result lower than 6.00 (See appendix F).

3.5.4 Revising

After the questionnaires and the interview were revised based on expert validity and pilot test, the revised version of both instruments was employed in the main study (See Appendix G).

3.5.5 Conducting the main study

After validating the instrument, the questionnaires and the semi-structured interview were applied with the sample of this study. The questionnaires were distributed to the participants online through Google Forms. The participants who were the samples of this study were required to respond to the questionnaire truthfully

based on their perceptions. Also, the interview was conducted with the three participants who were randomly chosen to assure the accuracy of the data gathered from the questionnaire.

3.6 Data Collection

3.6.1 Questionnaires

The Reading Engagement Questionnaire and EIL Perception Questionnaire were distributed online through Google Forms to the participants of this study. The participants were required to respond to the questionnaires. Then, the questionnaires are collected for analysis.

3.6.2 Semi-structured interview

After the semi-structured interview was constructed, three participants were chosen to be interviewees. These interviewees are selected based on the simple random sampling method from the sample of this study. During the interview, the researcher asked interviewees questions related to reading engagement and EIL materials. The interview was conducted online via Zoom. Each interview was taken approximately fifteen minutes. The interviewees' responses were noted and recorded. Then, the qualitative data from the interview was transcribed and analyzed along with the questionnaires. The interview data from selected interviewees were used to assure the precision of the data from the questionnaire. All data assisted to elicit the findings of this study.

3.7 Data analysis

The data from the close-ended questionnaire and semi-structured interview were gathered and analyzed. Data from the questionnaires were analyzed applying the

Descriptive Statistics, the One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA) and correlations method through the SPSS program. Descriptive statistics were applied to find the answer to the research questions. Moreover, the findings from the semi-structured interview were used to triangulate with the questionnaires' findings.

For the research question 1: "To what extent do students engage in reading EIL materials?", reading engagement questionnaire is used to collect the findings. Descriptive statistics were applied to find the answer to the research questions. The analyzed data of descriptive statistics was presented in terms of mean and standard deviation (S.D.).

For the research question 2: "What are student perception of EIL materials?", EIL questionnaire was applied to gather the findings. Descriptive statistics are also applied to find the answer to the research questions. The analyzed data of descriptive statistics was presented in terms of mean and standard deviation (S.D.).

For the research question 3: "What are the relationships between students' level of reading engagement and their perception on EIL?", the findings from both questionnaires and interview were both analyzed using the Pearson Correlation.

CHAPTER IV RESULTS

This chapter presents the findings of the data collected from the questionnaires and interview. The quantitative data obtained from Reading Engagement Questionnaire and EIL Perception Questionnaire were analyzed by SPSS. The qualitative data obtained from the open- ended questions based on reading engagement constructs and principles of EIL were summarized, interpreted, and triangulated with the qualitative results. Both quantitative and qualitative data were analyzed and shown. The findings were analyzed in relation to three research questions:

1. To what extent do students engage in reading EIL materials?
2. What are student perception of EIL materials?
3. What are the relationships between students' level of reading engagement and their perception on EIL?

In order to answer the research questions, the findings from the questionnaires are demonstrated with Descriptive Statistics, and Pearson Product Moment Correlations (PPMS). Accordingly, the findings from the interview analyzed are revealed to support the questionnaires' findings. It is categorized into three main parts as follow:

- 4.1 Background of students
- 4.2 Students' reading engagement in EIL materials
- 4.3 Student perception of EIL materials
- 4.4 The relationship between students' reading engagement and their

perception of EIL materials

4.1 Backgrounds of the students

Table 4.1 represents students' background. The most common group of participants was fourth year students (74.3%) while the least was found among third year students (11.5%).

Table 4.1 The frequency and percentage of the students categorized by the year of the study

The year of study	Frequency (f)	Percentage (%)
Second	16	14.2%
Third	13	11.5%
Fourth	84	74.3%

n=113

Table 4.2 presents the year of studying English. It was shown that the majority of the participants learned English for more than 10 years which accounted for 71.7%.

Table 4.2 The frequency and percentage of the year of studying English categorized by the year of the study

The year of studying English	Frequency (f)	Percentage (%)
Below 5 years	0	0 %
5-10 years	32	28.3%
More than 10 years	81	71.1%

n=113

4.2 Students' reading engagement in EIL materials

This section demonstrates students' reading engagement in EIL materials. Mean score and standard deviation (S.D.) are applied to analyze the students' reading engagement in EIL materials according to the research question.

According to the findings, the students agreed that they had competence related-beliefs, task values, behavioral engagement in reading texts, and possessed characteristics of engaged readers. The mean score of the overall result of the questionnaire in terms of part 1 was 2.42 (S.D. =1.07). It could be implied that students perceived to have all constructs of reading engagement.

The items that gained the highest mean scores were “item 3.9 I do not let other activities distract me from reading EIL materials (Mean=2.63”, “item 2.6 I think that reading EIL materials is more useful than most of the learning activities in English class (Mean=2.61), and “item 3.1 I spend as much time as needed to complete my EIL reading tasks (Mean=2.57), respectively. On the other hand, the item that got the lowest mean scores were “item 3.11 I reread university EIL materials that I do not understand (Mean= 2.34), “item 4.4 I have gained background knowledge from things I have read (Mean = 2.34), and “item 4.3I have many skills and knowledge that contribute to comprehension in reading EIL materials (Mean= 2.35). The finding of each construct shows as follows:

Construct 1: Competence-related beliefs

Table 4.3 The Means and Standard Deviation of Competence-Related Beliefs

Construct	\bar{x}	SD	Meaning
1.Competence related-beliefs	2.43	1.03	Agree
1.1 I can understand all EIL materials that I read	2.49	1.08	Agree
1.2 I can correctly answer questions based on EIL materials that I have read for university	2.45	1.12	Agree
1.3 I understand what the author is trying to tell me when I read EIL materials	2.45	1.01	Agree
1.4 I can find the main idea of EIL materials	2.37	1.09	Agree
1.5 I can figure out what unfamiliar words mean in	2.42	0.82	Agree

EIL materials

1.6 I can explain what I have read in EIL materials 2.38 1.08 Agree

n=113

Table 4.3 presents students reading engagement in terms of competence-related beliefs. The mean score of competence-related beliefs was 2.43 (S.D.=1.03). This means that the students possess competence related-beliefs.

The students claimed that reading something that is not written by native speakers find no difference if compared to reading something written by native speakers.

“...reading something whether the writer was native or non-native was not matter.

What was matter was about my understanding in a topic that I read...”

(Student#1) “....reading something written by non-native speakers sometimes was easy to me to understand...” (Student#2)

“....non-native speakers sometimes wrote something

that was much more understandable for me who used English as a second language...”

(Student#3)

Construct 2: Task values

Table 4.4 The Means and Standard Deviation of Task Values

Construct	\bar{x}	SD	Meaning
2. Task values	2.43	1.22	Agree
2.1 I think that EIL materials give me useful knowledge	2.40	1.30	Agree

2.2 I think that studying EIL materials is important to me	2.38	1.33	Agree
2.3 I think that understanding EIL materials for university is very important to me	2.40	1.31	Agree
2.4 I always learn something from EIL materials that I read at the university	2.41	1.18	Agree
2.5 I can use the knowledge that I learn from EIL materials	2.35	1.19	Agree
2.6 I think that reading EIL materials is more useful than most of the learning activities in English class	2.61	1.05	Agree
2.7 I think it is very important to me to be successful in reading EIL materials for university	2.50	1.15	Agree

n=113

Table 4.4 presents students reading engagement in terms of task values. The mean score of task values was 2.43. (S.D.= 1.22). This indicates that students considered task values as an important aspect in reading.

Most students argued that reading English written by native speakers is not more beneficial than reading something by non-native speakers.

“... I believed that reading English articles that were written by native speakers was similar to those written by a non-native speaker as it depended on a language they used...”
 (Student#1) *“...I think reading something*

written by non-native speakers was the same as reading something written by native-speakers.

Several writers who were non-native were able to use a language that was easy to understand.

Thus, I could understand

what he or she was trying to say much more easily...” (Student#2) *“... reading English written*

by native speakers sometimes seemed difficult to

me to understand as they might use some specific words that were too complex to be understood by me...” (Student#3)

Construct 3 Behavioral engagement in reading texts

Table 4.5 The Means and Standard Deviation of Behavioral Engagement in Reading Texts

Construct	\bar{x}	SD	Meaning
3. Behavioral engagement in reading texts	2.46	0.96	Agree
3.1 I spend as much time as needed to complete my EIL reading tasks	2.57	0.94	Agree
3.2 I carefully read the EIL materials my teacher has given	2.39	0.95	Agree
3.3 I make sure that I have enough time for my EIL reading assignments	2.46	0.97	Agree
3.4 I complete my EIL reading tasks at the university although they are difficult	2.37	1.08	Agree
3.5 I go above and beyond what is expected of me in reading EIL materials for my university	2.36	0.92	Agree
3.6 I put a lot of effort into reading my university EIL Materials	2.50	0.95	Agree
3.7 I do everything I can to complete my EIL reading assignments	2.47	1.06	Agree
3.8 I try my best on all my EIL reading assignments even they are difficult	2.47	1.03	Agree
3.9 I do not let other activities distract me from reading EIL Materials	2.63	0.88	Agree
3.10 I do not give up on difficult EIL reading assignments	2.54	0.88	Agree
3.11 I reread university EIL materials that I do not understand	2.34	0.99	Agree
3.12 I devote as much time as necessary to reading my university	2.50	0.89	Agree

n=113

Table 4.5 presents students reading engagement in terms of behavioral engagement in reading texts. The mean score of behavioral engagement in reading texts was 2.46 (S.D.= 0.96). This indicates that students had behavioral engagement in reading texts.

The interview findings show that most of the students tended to feel enjoyable when reading EIL materials for hours.

“...I certainly enjoyed reading EIL materials only when a topic was interesting for me. I could spend time reading all night long. However, if a topic was not interesting, I could only read in a short period of time. I think everyone felt the same as I did...”
(Student#1)

“... when I continue reading EIL materials For hours, I sometimes felt bored. However, if I was interested in a topic I read, I could read or hours for sure...” (Student#2)

“... it depends on a topic. If a topic was attentive to me, I could read as long as I felt sleepy”(Student#3).

Construct 4 Engaged readers

Table 4.6 The Means and Standard Deviation of Engaged Readers

Construct	\bar{x}	SD	Meaning
4. Engaged readers	2.38	1.06	Agree
4.1 I always continue reading EIL material outside my class.	2.40	1.17	Agree
4.2 I enjoy reading EIL materials for hours.	2.39	0.97	Agree
4.3 I have many skills and knowledge that contribute to comprehension in reading EIL materials.	2.35	1.01	Agree
4.4 I have gained background knowledge from things I have read.	2.34	1.09	Agree
4.5 I am exposed to several strategies that facilitate me to comprehend in EIL materials.	2.43	1.05	Agree
4.6 I can read with adequate comprehension at an appropriate rate.	2.42	0.98	Agree
4.7 I think even if I do not understand all EIL materials, understand only 70% allows me to get through many texts that I am going to read more.	2.38	1.12	Agree

n=113

Table 4.6 presents students reading engagement in terms of engaged readers.

The means score of engaged readers was 2.387 (S.D.= 1.061). It indicates that students seem to be engaged readers, leading to reading engagement.

The students mentioned that most of the time they applied their background knowledge whenever they read EIL materials.

“... I had to use my background knowledge that I had in some certain topics that I read in order to have a bigger picture while reading EIL materials...” (Student #1) “...applying my background knowledge seemed necessary for me while reading EIL materials as some topics might contain some complicated structures for reading. Therefore, I had to apply my knowledge to have a better understanding...” (Student#2) “...sometimes I had to use my background knowledge in order to understand some topics. However, it depended on each topic whether I had to apply my background knowledge or not...” (Student # 3)

To summarize, the construct that achieved the highest means score was found in behavioral engagement in reading texts (Mean =2.46, S.D.=0.96) while engaged

readers was considered to have the least mean score (Mean = 2.38, S.D. =1.06) as

shown in a Table 4.7

Table 4.7 The Summary of Means Score and Standard Deviation of Students' Perception of Reading Engagement Categorized by Construct

	(\bar{x})	S.D.	Meaning
Competence related-belief	2.43	1.03	Agree
Task values	2.43	1.22	Agree
Behavioral engagement with reading texts	2.46*	0.96	Agree
Engaged readers	2.38**	1.06	Agree

n=113

*the highest mean score

**the lowest mean score

With regards to research question 1 “To what extent do students engage in reading EIL materials?”, the findings demonstrate that the students engaged in reading EIL materials based on four major constructs of reading engagement. The construct that possessed the highest mean score was behavioral engagement with reading texts (Mean = 2.46, S.D. 0.96) while the lowest mean score belonged to engage readers (Mean 2.38, S.D. =1.06).

4.3 Student perception of EIL materials

This section reveals student perception of EIL materials. The mean score (\bar{x}) of the overall of the questionnaire in this part was 2.39 (S.D.= 1.16), showing that students agreed with four principles of EIL materials.

The items that gained the highest mean scores were “item 2.2 I think that teachers can use EIL materials that are written by people who are non-native writers” (Mean = 2.49), “item 1.3 I believe that English is the language of business, culture, and education around the world today” (Mean = 2.45, “item 4.1 I

think English teachers should not force me to read at the same rate as them”, and “item 4.3 It is unnecessary to read only EIL materials” (Mean = 2.45). In contrast, the items that accounted for the lowest mean scores were “item 3.3 I am open-minded about accepting reading patterns that are different from those of native-speakers’ writers” (Mean = 2.33), “item 2.3 I think that different varieties of English such as Indonesian English, Taiwanese English and Japanese English are acceptable today” (Mean = 2.34), and “item 3.4 I can adjust my reading styles based on writers from many nationalities” (Mean = 2.35), respectively.

The findings of each principle as follows:

Principle 1: Current status of English

Table 4.8 The Means and Standard Deviation of the Current Status of English

Construct	\bar{x}	S.D.	Meaning
1.Current status of English	2.38	1.25	Agree
1.1 I believe that English is used today as an international language to communicate effectively with people from around the world	2.39	1.31	Agree
1.2 I believe that many non-native English speaking countries currently use English as their official or working language	2.37	1.14	Agree
1.3 I believe that English is the language of business, culture, and education around the world today	2.45	1.31	Agree

n=113

Table 4.8 presents students perception of EIL materials in terms of current status of English. The mean score of current status of English was 2.38 (S.D. =1.25), indicating that students perceived current status of English as an international language.

According to the interview findings, the students mentioned that reading something in English seemed to be more credible than reading something in Thai.

“...people around the world use English to communicate in their daily lives. This makes something written in English is much more credible than in Thai...” (Student#1)

“...reading in Thai seemed less credible and contains some bias, especially when it comes to reading news...” (Student#2)

“...it is much more credible to read in English as it is supposed to be accepted from people globally...” (Student#3)

Principle 2: Varieties of English

Table 4.9 The Means and Standard Deviation of Varieties of English

Construct	\bar{x}	S.D.	Meaning
2.Varieties of English	2.39	1.2	Agree
2.1 I think that different varieties of English such as Hong Kong English, Indian English and Singaporean English are acceptable today	2.38	1.27	Agree
2.2 I think that teachers can use EIL materials that are written by people who are non-native writers	2.49	1.24	Agree
2.3 I think that different varieties of English such as Indonesian English, Taiwanese English and Japanese English are acceptable today	2.34	1.13	Agree
2.4 I think that teachers can include the texts between non-native and non-native English writers in EIL materials	2.36	1.16	Agree

n=113

Principle 3: Strategies for Multilingual/Multicultural Communication

Table 4.10 The Means and Standard Deviation of Strategies for Multilingual/Multicultural Communication

Construct	\bar{x}	S.D.	Meaning
3. Strategies for Multilingual/Multicultural Communication	2.37	1.04	Agree
3.1 I can adjust my reading styles based on EIL materials that I read	2.40	0.99	Agree
3.2 I can explain my own culture and customs clearly when reading EIL materials	2.42	0.98	Agree

3.3 I am open-minded about accepting reading patterns that are different from those of native-speakers' writers	2.33	1.12	Agree
3.4 I can adjust my reading styles based on writers from many nationalities	2.35	1.10	Agree

n=113

Table 4.10 presents students' perception of EIL materials in terms of strategies for Multilingual/ Multicultural Communication. The means score was 2.37 (S.D.= 1.04), showing that the students agreed with strategies for multilingual/multicultural communication.

Furthermore, according to the interview findings, most students claimed that it was necessary for them to adjust their reading styles while reading EIL materials based on writers from various nationalities.

"...each writer has his or her writing styles such as the use of words or phrase which might depend on his or her nationality, so I have to adjust my reading styles accordingly..." (Student#1)

"...adjusting my reading techniques while reading EIL materials seems necessary, but it still depends on a topic that I read..." (Student#2)

"...it is unnecessary to adjust my reading styles since writers use English in writing still..." (Student#3)

Principle 4: English reader's identities

Table 4.11 The Mean and Standard Deviation of English reader's identities

Construct	\bar{x}	S.D.	Meaning
4. English reader's identities	2.44	1.15	Agree
4.1 I think English teachers should not force me to read at the same rate as them	2.45	1.19	Agree
4.2 I do not mind if people laugh at my reading rate when I read because it is my own rate	2.43	1.17	Agree
4.3 It is unnecessary to read only EIL materials	2.45	1.10	Agree

n=113

Table 4.11 demonstrates students' perception of EIL materials in terms of English reader's identities. The mean score was 2.44 (S.D. =1.15). It can be interpreted that students agreed with English reader's identities.

Together with the interview findings, it was found that each reader should not be pressured to read EIL materials at the same rate.

"...everyone has his or her own rate when it comes to reading, so it all depends on their rate..." (Student#1)

"...reading at the same rate with others does not help me to understand what I read still..." (Student#2)

"...reading rate has nothing to do with my comprehension, so each person should not be forced to read at the same rate..." (Student#3)

To conclude, the principle that gained the highest mean score was engaged readers (Mean = 2.44, S.D.= 1.15 whereas strategies for multilingual/multicultural communication was found to be the lowest (Mean = 2.37, S.D. = 1.04) as presented in

Table 4.12

Table 4.12 The Summary of Means Score and Standard Deviation of Students' Perception of EIL Materials by Principle

	Current Status of English	Varieties of English	Strategies for Multilingual/Multicultural Communication	English reader's identities
Mean (\bar{x})	2.38	2.39	2.37*	2.44*
S.D.	1.25	1.20	1.04	1.15
Meaning	Agree	Agree	Agree	Agree

n=113

*the highest mean score

**the lowest mean score

With regards to question 2 “What are student perception of EIL materials?”, the findings reveal that the students perceived EIL materials positively based on 4 principles of EIL. The construct that had the highest mean score was English readers’ identities (Mean = 2.44, S.D. = 1.15) whereas the lowest mean score was the principle of strategies for multilingual/multicultural communication (Mean =2.37, S.D. = 1.04).

4.4 The relationship between students’ reading engagement and their perception of EIL materials

This section presents the relationship between students’ reading engagement and their perception of EIL materials. The correlations of mean scores are used to find out the strength of the relationship between 2 variables as presented in a Table 4.13

Table 3 3.13 The Correlations of Mean Scores of Students' Reading Engagement and Their Perception of EIL Materials

	Competence-related beliefs	Task values	Behavioral engagement in reading text	Engaged readers	Current status of English	Varieties of English	Strategies for multilingual/multicultural Communication	English reader's identities
Competence-related beliefs	1.000							
Task values	.880	1.000						
Behavioral engagement with reading texts	.823	.873	1.000					
Engaged readers	.864	.896	.885	1.000				
Current status of English	.793*	.894	.817	.826	1.000			
Varieties of English	.828	.890	.820	.842	.908	1.000		
Strategies for multilingual/multicultural communication	.989**	.903	.865	.897	.862	.899	1.000	
English reader's identities	.817	.861	.797	.804	.845	.835	.849	1.000
Mean	2.43	2.43	2.46	2.38	2.38	2.39	2.37	2.44
S.D.	1.03	1.22	0.96	1.06	1.25	1.20	1.04	1.15

In response to research question 3 “What are the relationships between students’ level of reading engagement and their perception of EIL materials?”, the Pearson Product Correlations (PPMC) coefficients are applied to find out the strength of the relationship between 2 variables. Based on the findings, the

correlation among these ($0.793 < r < 0.89$) implied that all the pairs were significantly correlated at the .01 level. It was then showed that significantly correlated at the .01 level. It was then showed that the construct of reading engagement: competence-related beliefs and the principle of EIL: strategies for multilingual/ multicultural communication was correlated the most, $r = .989$, $p < .01$ ($n = 113$). Moreover, it is obvious that there was a strong relationship between students' reading engagement and their perception of EIL materials.



CHAPTER V

DISCUSSION AND CONCLUSION

This chapter summarizes by concluding the overall study which the main objectives, the findings, illustration on the discussion, and suggestions based on the findings will be discussed.

5.1 Summary

The popularity of English as an International Language has been rapidly growing, contributing EIL materials to have become more widespread in learning. Moreover, reading is one of skills that plays a key role in English learning. Readers who believe that reading is crucial and have intrinsic pleasure in learning are prone to attempt and spend time comprehending texts effectively. This can be regarded as reading engagement. To further clarify, engagement is led by motivated or inspired actions and the action with passion, enjoyment, intentions and other psychological processes together with consistent and effortful behavior. The main issue regarding reading is that something that students read is not interesting for them. Thus, conducting studies on students' reading engagement and their perception of EIL materials can be useful to find out the connection between reading engagement and materials students read. Consequently, this study was conducted to explore the relationships between students' reading engagement and their perception of EIL materials. The three main objectives of this study were as follows

1. To investigate students' engagement in reading EIL materials.
2. To explore student perception of EIL materials.
3. To explore the relationships between students' reading engagement and

their perception of EIL materials.

The research designs were both quantitative and qualitative methods. The main instruments applied in this study were questionnaires and open-ended semi-structured interview.

There were two main stages in this study. The first stage dealt with constructing research instruments. In this stage, the three sub-stages were used to construct the questionnaires and interview questions: (1) studying documents, (2) constructing the instruments, (3) developing the instruments. The documents related to the study were reviewed and analyzed as a guideline to construct research framework for the study. The instruments were constructed according to the framework of reading engagement and perception of EIL materials and then validated by experts and further by pilot testing. The second stage was about implementing the instruments for the main study. This stage consisted of three sub-stages: (1) conducting the main study, (2) analyzing the data, and (3) reporting the findings. The questionnaires were distributed online to 113 students in the sample of the study. Accordingly, 3 students were randomly chosen to be interviewees in order to ensure the accuracy of the collected data from the questionnaires. The quantitative data was collected and analyzed by the descriptive statistics and Pearson Product Correlations (PPMC) coefficients. Also, the qualitative data from the interview was analyzed by the content analysis.

The findings of this study demonstrated students' reading engagement and their perception of EIL materials which were categorized into two facets: 1) students' reading engagement in EIL materials, and 2) student perception of EIL materials.

5.1.1 Students' reading engagement in EIL materials

In response to research question 1, the students engaged in reading EIL materials. The students agreed that they all had constructs of reading engagement in EIL materials including competence- related beliefs, task values, and behavioral engagement, engaged readers. It revealed that behavioral engagement in reading texts, with mean score = 2.46, had a higher mean score than the other constructs, followed by competence-related belief, task values, behavioral engagement with reading texts, and engaged readers with a mean score of 2.43, 2.43 and 2.38 respectively.

5.1.2 Student perception of EIL materials

In response to research question 2, the students perceived EIL materials positively. They all agreed with the main principles of EIL materials which were current status of English, varieties of English, Strategies for Multilingual/Multicultural Communication, and English reader's identities. It showed that English reader's identities received the highest mean scores among 4 main principles, followed by varieties of English, current status of English and strategies for multilingual/ multicultural communication with a mean score of 2.39, 2.38 and 2.37 in order.

According to the interview findings, the students believed that reading English that was not written by native writers had no difference with reading English written by native writers. Students did not all agree that reading English written by native writers was more useful than reading something by non-native writers. Students also possessed many behavioral engagements in reading texts as most of the students were likely to feel enjoyable when reading EIL materials for

hours. They seemed to be engaged readers as they said that they applied their background knowledge while reading EIL materials. Additionally, students argued that reading something in English was more credible than reading something in Thai and it was also acceptable for them to read something in English written by several nationalities of writers. Furthermore, students agreed with English reader's identities as they found that each reader should not be pressured to read EIL materials at the same rate.

5.1.3 The relationship between students' reading engagement and their perception of EIL materials

The correlations of mean scores of students' reading engagement and their perception of EIL materials were $0.793 < r < 0.89$, which can illustrate that all the pairs were significantly correlated at the .01 level. Furthermore, the construct of reading engagement: competence related- beliefs and the principle of EIL: strategies for multilingual/ multicultural communication represented correlated the most, $r = .989$, $p < 0.1$ ($n = 113$). This points out that there was a strong relationship between students' reading engagement and their perception of EIL materials. Moreover, it is clear that students perceived EIL materials positively, enabling them to engage in reading EIL materials.

5.2 Discussion

The discussion of the findings was divided into two aspects: 1) students' reading engagement in EIL materials, 2) student perception of EIL materials, and 3) the relationship between students' reading engagement in EIL materials and their perception of EIL materials.

5.2.1. Students' reading engagement in EIL materials

Based on the findings, the students engage in reading EIL materials with a neutral level. They agreed that they had competence-related beliefs. Most of them think that they are able to understand EIL materials they read. They also perceived that reading something written by non- native writers was also similar to reading something written by native writers. This can be interpreted that they believe in themselves that they have ability to read something without reference to a writer's nationality. This is related to previous studies (Guthrie et al., 2012; Rosenzweig et al., 2018), which indicated that positive outcomes in comprehending texts can be led by students' competence related-beliefs. Additionally, most students argued that reading something written by native writers was not more beneficial than non-native writers writing. This can be inferred that students believe in task values. To clarify, students believe in materials they read instead of a writer. This is related to Conradi et al. (2014), which presented that task values can be considered as one's belief about to what extent which reading is enjoyable, useful and significant. Also, the students agreed that they possessed behavioral engagements in reading texts and they were likely to keep reading EIL materials for hours. This can be inferred that EIL materials can make students enjoy reading for hours. A similar finding was found by Anderson (2018), which stated that when readers are interested in a text, they are able to read it for a long time and how long they are able to read mostly depends on the type of texts they read. Hence, it is obviously the students are interested in EIL materials, which makes them enjoy reading for long. Moreover, students agreed with all characteristics of engaged readers. They also pointed out that applying their background knowledge was something that they always did

whenever reading something, including EIL materials. This can be implied that during reading, they apply their background knowledge in order to make them comprehend better. This result is consistent with Anderson (2018) and (Grabe & Stoller, 2013) which demonstrated that in order to have a better comprehension in texts and become an engaged reader, all readers have to apply their background knowledge to what they read.

In addition, the construct of behavioral engagement with reading texts gained the higher mean score than the other constructs. Also, that “I do not let other activities distract me from reading EIL materials” was the item that has the highest mean score, which can be concluded that students seem to highly engage in reading EIL materials since they considerably concentrate on reading despite other distractions. This is consistent with prior studies (Barber & Klauda, 2020; Guthrie & Wigfield, 2017; Ho & Lau, 2018), which pointed out that behavioral engagement is linked to engaged readers. Readers who are engaged can be seen that they are persistent in reading

5.2.2 Student perception of EIL materials.

According to the findings, the students perceived EIL materials positively. They all agreed with all of the constructs of EIL. They agreed with current status of English which indicates that English is acknowledged to be an international language for communication globally. They all believed that reading in English seemed to be more reliable than reading in Thai. This can be inferred that they acknowledge that English is an international language that people around the world accept it. This finding is similar to many studies (Marlina, 2014; McKay & Brown, 2015; Rose et al., 2021; Tajeddin et al., 2020), which revealed that the most common

language used as a second or third language for global communication is English. Furthermore, the students agreed with varieties of English as an international language. They claimed that reading English written by writers from many nationalities was satisfactory for them. This means that they believe in EIL. This finding is consistent to existing studies (McKay, 2018; Xu, 2018), which proposed that there are a number of varieties of English used at the present. In addition, the students agreed with strategies for multilingual/ multicultural communication. They demonstrated that it was crucial to adapt their style of reading when reading EIL material. This can be defined that with a different nationality, each writer has his or her own writing style, so adjusting reading style can be necessary for readers. Lastly, the students agreed with English reader's identities. They believed that it is unnecessary for all readers to read EIL materials at the same rate. They might find that all readers have their own speed in reading and how much they can understand what they read does not depend on the reading rate. This finding has a similar result with former studies (Anderson, 2018; Guthrie & Wigfield, 2017), which showed that fixed reading rate does not exist. The rate of reading will vary depending the type of text read.

Also, the principle of EIL which had the higher mean score than the other principles. There were 2 items received the highest mean scores which were "I think English teachers should not force me to read at the same rate as them" and "it is unnecessary to read only EIL materials". This can be inferred that students might believe that all individuals have their own reading rate and they can read any materials that they want to regardless of a type of text. This has a similar finding with Anderson (2018), which proposed that there is no fixed reading rate since it all

relies on a type of texts readers read. The study illustrated that when readers read expository texts consisting of new information, they tend to read slower than reading narrative texts. Thus, it is clear that readers should not be forced to read at the same rate with others.

5.2.3 The relationship between students' reading engagement and their perception of EIL materials

The correlations of mean scores of students' reading engagement and their perception of EIL reading materials were $0.793 < r < 0.989$, which can illustrate that all the pairs were significantly correlated at the .01 level. This points out that there was a positively strong relationship between students' reading engagement and their perception of EIL materials. This can be interpreted that since students have a positive attitude towards EIL reading materials, they can be more engaged in reading EIL materials. This is consistent with the Anderson (2018), which claimed that the type of texts has a huge impact on reader's engagement. Each reader has his or her own interest, so they enjoy reading in a different type of texts. In other words, it could be said that EIL materials are a type of text that students positively perceive and are interested in, so they are able to engage in reading EIL materials. Therefore, it is obvious that students perceived EIL materials positively, enabling them to engage in reading EIL materials. Furthermore, the construct of reading engagement: competence related- beliefs and the principle of EIL: strategies for multilingual/ multicultural communication represented correlated the most, $r = .989$, $p < 0.1$ ($n = 113$). This can be implied that students are more likely to engage in reading EIL materials when they believe in themselves that they are capable of reading successfully such materials. However, they might have to adjust their reading styles according to the writer's

nationality. For example, a writer from some nationalities might use idioms in their writing, so students need to clearly understand such idioms in order to completely understand what they are going to read.

5.3 Conclusion

According to the questionnaire findings of this study, the students engaged in reading EIL materials with a neutral level as they have an average score for four main constructs which are competence-related beliefs, task values, behavioral engagement with reading texts and engaged readers. All of these constructs are essential to measure to what extent students engage with reading EIL materials. The students found themselves to have more behavioral engagement with reading texts than the other constructs of reading engagement. On the contrary, it was also found that some characteristics of engaged readers were found inadequate, leading the construct of engaged readers to have the lowest mean score among the other constructs.

The students were perceived EIL materials positively with regard to four main principles of EIL which are current status of English, varieties of English, strategies for multilingual/ multicultural communication and English's speaker identities. These principles are necessary for EIL materials. The students considered English reader's identities with the highest mean score compared to the other principles. In contrast, they agreed with strategies for multilingual/ multicultural communication less than the other principles of EIL, making it to have the lowest mean score among the other principles.

5.4 Pedagogical Implementations

This study is presented as one of the exploratory survey studies that explore the relationships of students' reading engagement and their perception of EIL materials. It came up with a framework to measure to what extent students engage in reading and student perception of EIL materials. Since EIL materials have become much more popular than the past, it is recommended that Thai education should support and promote EIL materials among students in order for them to know more about what are EIL materials and become engaged more with reading EIL materials.

According to the findings of this study, it is suggested that teachers should provide a variety of EIL reading materials for their instruction. This can make students become more familiar with reading EIL materials, possibly leading to become more engaged with reading EIL materials. Moreover, they should arrange a class to teach about EIL. A class should include all main principles of EIL and its importance to raise awareness of the significance of EIL and to ensure that students profoundly realize what are main characteristics of EIL materials. This can enable them to be more familiar with EIL reading materials. This is to ensure that students can engage more in reading EIL materials.

Apart from teachers, it is recommended that students should believe more in their ability to successfully accomplish their reading tasks and should believe more in the importance and benefits of reading EIL materials. Consequently, they are likely to become more engaged in reading EIL materials. Additionally, they should be provided with EIL reading materials in classroom so that they can become

familiar with EIL reading materials, which might make them more engage in reading EIL materials.

5.5 Limitations of the Study

The study faced one main difficulty. This topic, EIL, seems to be new for some groups of people who are not in the field, so this makes them unable to comprehend the true meaning of EIL. Therefore, a clear explanation of the definition of EIL materials is needed for most participants. Moreover, this study was designed to apply qualitative methods by interviewing three participants. Also, the scope was only limited to one group of students at one private college. Consequently, the result could not be generalized to the large pool which might lead to inaccurate information.

5.6 Recommendation for Further Studies

Further studies should be conducted to highlight more on qualitative data to find more explanation to find the correlation between students' reading engagement and their perception of EIL reading materials. This is because quantitative data is related only the number. It may provide the direction or the level of the relationship. However, it does not give the in-dept reasons behind that. Qualitative data can be classroom observation or interview, so the correlation might be clearly explained.



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

REFERENCES

- Ahn, H. (2014). Teachers' attitudes towards Korean English in South Korea. *World Englishes*, 33(2), 195-222.
- Anderson, N. J. (2018). Introduction to Teaching Reading. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-2).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118784235.eeltv04a>
- Barber, A. T., & Klauda, S. L. (2020). How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27-34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Bernaisch, T. (2012). Attitudes towards Englishes in Sri Lanka. *World Englishes*, 31(3), 279-291.
- Bernaisch, T., & Koch, C. (2016). Attitudes towards Englishes in India. *World Englishes*, 35(1), 118-132.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 923-939.
- Canagarajah, S. (2014). In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *Tesol Journal*, 5(4), 767-785.
- Cho, K.-S., & Krashen, S. (2016). What does it take to develop a long-term pleasure reading habit? *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 1(1), 1-9.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation Terminology in Reading Research: A Conceptual Review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164.
<https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: a developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382.
- Gaspard, H., Dicke, A.-L., Flunger, B., Brisson, B. M., Häfner, I., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2015). Fostering adolescents' value beliefs for mathematics with a relevance intervention in the classroom. *Developmental psychology*, 51(9), 1226.
- Grabe, W., & Jiang, X. (2018). First Language and Second Language Reading. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-7).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0476>
- Grabe, W. P., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching: Reading*. Routledge.
- Groom, C. (2012). Non-native attitudes towards teaching English as a lingua franca in Europe. *English Today*, 28(1), 50-57.
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading research quarterly*, 49(4), 387-416.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Morrison, D. A. (2012). Motivation, achievement, and classroom contexts for information book reading. *Adolescents' engagement in academic literacy*, 1-51.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2017). Literacy engagement and motivation: Rationale, research, teaching, and assessment. In *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 57-84). Routledge.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403.
- Ho, E. S. C., & Lau, K. I. (2018). Reading engagement and reading literacy performance: Effective policy and practices at home and in school. *Journal of Research in Reading*,

- 41(4), 657-679.
- Ivey, G., & Johnston, P. H. (2013). Engagement with young adult literature: Outcomes and processes. *Reading research quarterly*, 48(3), 255-275.
- Kirkpatrick, A., & Lixun, W. (2020). *Is English an Asian Language?* Cambridge University Press.
- Lee, J. S., & Chen Hsieh, J. (2018). University students' perceptions of English as an International Language (EIL) in Taiwan and South Korea. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(9), 789-802.
- Lee, J. S., Lee, K., & Arifah Drahati, N. (2019). Preservice English teachers' perceptions of English as an international language in Indonesia and Korea. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(3), 230-243.
- Marlina, R. (2014). The pedagogy of English as an international language (EIL): More reflections and dialogues. In *The pedagogy of English as an International Language* (pp. 1-19). Springer.
- Marlina, R. (2018). Revisiting the pedagogy of English as an international language. In (Vol. 49, pp. 3-8): SAGE Publications Sage UK: London, England.
- McKay, S. L. (2003). Eil Curriculum Development. *RELC Journal*, 34(1), 31-47.
<https://doi.org/10.1177/003368820303400103>
- McKay, S. L. (2018). English as an international language: What it is and what it means for pedagogy. *RELC Journal*, 49(1), 9-23.
- McKay, S. L., & Brown, J. D. (2015). *Teaching and assessing EIL in local contexts around the world*. Routledge.
- Nguyen, T. T. M., Marlina, R., & Cao, T. H. P. (2021). How well do ELT textbooks prepare students to use English in global contexts? An evaluation of the Vietnamese English textbooks from an English as an international language (EIL) perspective. *Asian Englishes*, 23(2), 184-200.
- Rose, H., & Galloway, N. (2019). Global Englishes and Language Teaching Materials. In H. Rose & N. Galloway (Eds.), *Global Englishes for Language Teaching* (pp. 134-161). Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI: 10.1017/9781316678343.007>
- Rose, H., McKinley, J., & Galloway, N. (2021). Global Englishes and language teaching: A review of pedagogical research. *Language Teaching*, 54(2), 157-189.
- Rose, H., & Syrbe, M. (2018). Assessment practices in teaching English as an international language. *Jl Lontas, T. International Association, & M. DelliCarpini (Eds.), The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-12.
- Rosenzweig, E. Q., Wigfield, A., Gaspard, H., & Guthrie, J. T. (2018). How do perceptions of importance support from a reading intervention affect students' motivation, engagement, and comprehension? *Journal of Research in Reading*, 41(4), 625-641.
- Sadeghi, K., & Richards, J. C. (2016). The idea of English in Iran: An example from Urmia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(4), 419-434.
- Tajeddin, Z., Atai, M. R., & Pashmforoosh, R. (2020). Beliefs about English as an International Language (EIL): voices from Persian-speaking English teachers. *Pedagogies: An International Journal*, 15(2), 127-145.
- Tomlinson, B. (2016). Current issues in the development of materials for learners of English as an international language (EIL). In *English language teaching today* (pp. 53-66). Springer.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3, 403-422.

Xu, Z. (2018). Exploring English as an international language—curriculum, materials and pedagogical strategies. *RELC Journal*, 49(1), 102-118.





APPENDICES

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

Appendix A

Lists of experts validating the instruments

Asst. Prof Sutthirak Sapsirin, Ph. D.

Chulalongkorn Language Institute, Chulalongkorn University

Tanyaporn Arya, Ph.D.

Chulalongkorn Language Institute, Chulalongkorn University

Panna Chaturongakul, Ph. D.

Thammasat Language Institute, Thammasat University



Appendix B

Index of Item Objective Congruence (IOC) Form

(Expert's evaluation form)

การตรวจสอบค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์

ชื่อวิทยานิพนธ์

A STUDY OF STUDENTS' READING ENGAGEMENT AND PERCEPTION OF EIL MATERIALS

(การมีปฏิสัมพันธ์ในการอ่านและมุมมองของนักเรียนที่มีต่อสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ)

จุดประสงค์งานวิจัย

- (1) To investigate students' engagement in reading EIL materials
(เพื่อตรวจสอบการมีปฏิสัมพันธ์ในการอ่านของนักเรียนที่มีต่อสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ)
- (2) To explore students' perception on EIL materials
(เพื่อสำรวจมุมมองของนักเรียนที่มีต่อสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ)
- (3) To explore the relationships between students' level of reading engagement and their perception on EIL materials
(เพื่อค้นหาความสัมพันธ์ระหว่างระดับการมีปฏิสัมพันธ์ของนักเรียนและมุมมองที่มีต่อสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ)

ผู้จัดทำ

น.ส. ตยากรณ์ นครสุต (นักศึกษาปริญญาโท)

หลักสูตรภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติ (EIL)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

The Analysis of the Index of Item objective Congruence (Part 1)

No.	Items	Analysis of IOC from experts			IOC score	Results
		1	2	3		
1.	ความเชื่อในความสามารถที่เกี่ยวข้อง (Competence-related beliefs)					
1.1	ฉันสามารถเข้าใจการอ่านทั้งหมด (I could understand all the readings)	1	1	0	0.666	valid
1.2	ฉันสามารถตอบคำถามเกี่ยวกับการอ่านได้อย่างถูกต้อง (I could correctly answer questions about the readings)	1	1	0	0.666	valid
1.3	จุดสำคัญของบทความสามารถเข้าใจได้ง่ายสำหรับฉัน (The key points in the text were clear to me)	1	1	1	1	valid
1.4	มันเป็นเรื่องง่ายในการหาใจความสำคัญของบทความ (The main ideas of the readings were easy to find)	1	1	0	0.666	valid
1.5	ฉันสามารถเข้าใจความหมายของคำศัพท์ที่ไม่คุ้นเคย (I could figure out what unfamiliar words meant)	1	1	1	1	valid
2	คุณค่าของงาน (Task values)					
2.1	การอ่านให้ความรู้ที่มีประโยชน์กับฉัน (The readings gave me useful knowledge)	1	1	0	0.666	valid
2.2	สื่อการเรียนการสอนมีประโยชน์กับฉัน (Studying the materials was beneficial to me)	1	1	0	0.666	valid
2.3	การทำความเข้าใจกับสื่อการอ่านจะเป็นประโยชน์กับในภายภาคหน้า (Understanding the reading materials will help me in the future)	1	1	1	1	valid
2.4	ฉันได้เรียนรู้บางอย่างที่สำคัญจากการอ่านที่ได้รับมอบหมาย (I learned something valuable from the reading assignments)	1	1	0	0.666	valid
3.	มุมมองของการสนับสนุนความสามารถ (Perception of competence support)					
3.1	คุณครูของฉัน My teacher ... ชมฉันเมื่อฉันอ่านออกเสียง (Said I did well when I read aloud)	1	1	1	1	invalid
3.2	สามารถบอกได้ว่าเมื่อไหร่ที่ฉันต้องการความช่วยเหลือ (Usually knew when I needed help)	1	1	0	0.666	valid
3.3	แสดงวิธีการพัฒนาในการอ่านให้กับฉัน (Showed me how to improve in reading)	1	1	1	1	valid

3.4	บ่อยครั้งที่คุณครูขึ้นชมฉันในห้องเรียน (Almost always let me know when I did something right in class)	1	1	0	0.666	valid
3.5	ช่วยเหลือฉันเมื่อฉันพบกับความท้าทายในการอ่าน (Helped me meet challenges in reading)	1	1	0	0.666	valid
4	มุมมองของความสำเร็จในการสนับสนุน (Perception of importance support)					
4.1	คุณครูของฉัน My teacher.... อภิปรายว่าการอ่านในชั้นเรียนมีความสำคัญอย่างไรในอนาคตของฉัน (Discussed how our class readings are important for my future)	1	1	0	0.666	valid
4.2	แสดงให้เห็นว่าการอ่านมีประโยชน์ (Showed me that reading is valuable)	1	1	1	1	valid
4.3	ไม่ได้แสดงให้เห็นว่าการอ่านในชั้นเรียนสำคัญกับฉัน (Did not show how class reading is important for me)	1	1	1	1	valid
4.4	สอนฉันว่าการอ่านสื่อการเรียนการสอนมีความสำคัญกับฉัน (Taught me that reading our materials is important for me)	1	1	1	1	valid
4.6	ให้ความสำคัญว่าฉันสามารถได้รับประโยชน์จากการอ่านในหัวข้อที่หลากหลาย (Emphasized how I can benefit from reading a variety of topics in social studies)	1	1	0	0.666	valid
5	การมีส่วนร่วมทางพฤติกรรมในการอ่านเนื้อหาข้อมูล (Behavioral engagement with reading information texts)					
5.1	ฉันใช้เวลาในการอ่านบทความมากเท่าที่ฉันต้องการ (I spent as much time as needed to complete my reading homework)	1	1	0	0.666	Valid
5.2	ฉันตั้งใจทำงานที่ได้รับมอบหมาย (For every assignment, I worked hard)	1	1	1	1	Valid
5.3	ฉันมั่นใจว่าฉันมีเวลาเพียงพอในการอ่านที่ได้รับมอบหมาย (I made sure I had enough time to complete my reading assignments)	1	1	0	0.666	Valid
5.4	ถึงแม้ว่าการอ่านที่ได้รับมอบหมายมีความยากเพียงใด ฉันก็สามารถทำให้สำเร็จได้ (Even if the reading assignments were difficult, I completed them)	1	1	1	1	Valid
5.5	ฉันสามารถทำได้เกินความคาดหวังของตัวเองในการอ่าน (I went above and beyond what was expected of me in reading)	1	1	1	1	Valid

5.6	ฉันใช้ความพยายามอย่างมากในการอ่าน (I put a lot of effort into reading)	1	1	1	1	Valid
	Average Score				0.820	Valid



The Analysis of the Index of Item objective Congruence (Part 2)

No.	Items	Analysis of IOC from experts			IOC score	Results
		1	2	3		
1	สถานะของภาษาอังกฤษในปัจจุบัน (Current status of English: CSE)					
1.1	1.1 ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่มีประสิทธิภาพในการสื่อสารระดับสากลของคนทั่วโลก (English is used today as an international language to communicate effectively with people from around the world)	0	1	0	0.333	invalid
1.2	ในหลายๆประเทศที่ไม่ใช่ภาษาอังกฤษเป็นภาษาหลักได้มีการเริ่มใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาทางการ (Many non-native English-speaking countries currently use English as their official or working language)	1	1	1	1	valid
1.3	1.3 ทุกวันนี้ทั่วโลกใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาทางธุรกิจ, วัฒนธรรมและการศึกษา (English is the language of business, culture, and education around the world today)	1	1	1	1	valid
2	ความหลากหลายทางภาษาของภาษาอังกฤษ (Varieties of English: VE)					
2.1	ในทุกวันนี้ความหลากหลายของภาษาอังกฤษ ตัวอย่างเช่น ภาษาอังกฤษของชาวฮ่องกง, ชาวอินเดีย และชาวสิงคโปร์เป็นที่ยอมรับ (Different varieties of English, such as Hongkong English, Indian English, and Singaporean English, are acceptable today)	1	1	1	1	valid
2.2	ผู้สอนสามารถใช้สื่อการสอนการฟังภาษาอังกฤษที่ถูกบันทึกโดยผู้ใช้ภาษาอังกฤษต่างสำเนียงได้ (Teachers can use English listening materials that are recorded by people who have different kinds of English accents)	1	1	1	1	valid
2.3	ในทุกวันนี้ความหลากหลายของภาษาอังกฤษ ตัวอย่างเช่น ภาษาอังกฤษของชาวอินโดนีเซีย, ไต้หวันและญี่ปุ่นเป็นที่ยอมรับ. (Different Varieties of English such as Indonesian English, Taiwanese English, and Japanese English are acceptable today)	1	1	1	1	valid
2.4	ผู้สอนสามารถรวบรวมการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาหลัก ตัวอย่างเช่น ชาวอินโดนีเซียกับชาวญี่ปุ่นในสื่อการฟังภาษาอังกฤษ (Teachers can include the interaction between non-	1	1	0	0.666	valid

	native and non-native English speakers (e.g. Indonesian-Japanese speakers) in English listening materials)					
3	กลยุทธ์สำหรับการสื่อสารของภาษาและวัฒนธรรมที่หลากหลาย (Strategies for multilingual/multicultural communication: SMC)					
3.1	ฉันสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการสนทนาให้สอดคล้องกับการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้คนที่มีมาจากต่างวัฒนธรรม (I can adjust my conversational style according to my interactions with people from other cultural background)	-1	1	1	0.333	invalid
3.2	ฉันสามารถอธิบายวัฒนธรรมและประเพณีของฉันเป็นภาษาอังกฤษให้กับผู้ที่มีวัฒนธรรมที่ต่างจากฉัน ได้อย่างชัดเจน (I can explain my own culture and customs clearly in English to people from other cultures)	-1	1	1	0.333	invalid
3.3	ฉันให้การยอมรับกับรูปแบบการพูดหรือการออกเสียงที่แตกต่างจากบ้านเกิดของฉัน (I am open-minded about accepting speaking/pronunciation patterns that are different from those of my hometown country)	1	1	1	1	valid
3.4	ฉันสามารถประพฤติปฏิบัติอย่างเหมาะสมให้สอดคล้องกับผู้ใช้ภาษาอังกฤษที่ฉันสนทนาด้วย (I can behave appropriately according to English users I speak with)	-1	1	1	0.333	invalid
4	ลักษณะเฉพาะตัวของผู้พูดภาษาอังกฤษ (English speaker's identity: ESI)					
4.1	ผู้สอนภาษาอังกฤษไม่ควรที่จะกดดันให้ฉันพูดเหมือนกับเจ้าของภาษา (English teachers should not push me to speak like a 'native' English speaker)	1	1	1	1	valid
4.2	ฉันไม่ติดใจถ้าผู้จะคนเยาะเย้ยในสำเนียงภาษาอังกฤษของฉันเมื่อฉันพูดเพราะมันเป็นคือภาษาอังกฤษในแบบของฉัน (I don't mind if people laugh at my English accent when I speak because it is my own English)	1	1	1	1	valid
4.3	ไม่มีความจำเป็นที่จะพูดให้เหมือนกับชาวอเมริกันหรือชาวอังกฤษหากภาษาอังกฤษของฉันเป็นที่เข้าใจได้สำหรับผู้อื่น (It is unnecessary to speak like American or British English speakers as long as my English is intelligible for (understandable) to others)	1	1	1	1	valid
Average Score					0.785	valid

The Analysis of the Index of Item objective Congruence (Part 3)

No.	Items	Analysis of IOC form experts			IOC score	Results
		1	2	3		
1	นักเรียนมีความคิดเห็นอย่างไรถ้าจะอ่านบทความที่เป็นภาษาอังกฤษ (How would you think about reading in English?)	1	1	1	1	Valid
2	นักเรียนคิดว่าการอ่านบทความภาษาอังกฤษให้ประโยชน์มากกว่าอ่านบทความเป็นภาษาไทยหรือไม่ อย่างไร (Do you think that reading in English is more beneficial than reading in Thai? And how?)	1	1	1	1	Valid
3	นักเรียนคิดว่าการที่ครูกล่าวชมให้กับนักเรียนที่สามารถอ่านภาษาอังกฤษอย่างคล่องแคล่วช่วยผลักดันให้นักเรียนชอบอ่านบทความภาษาอังกฤษหรือไม่อย่างไร (Do you think that complimenting from teachers to students who are able to read English fluently can motivate students to read English more or not, how?)	1	0	1	0.333	Valid
4	นักเรียนคิดเห็นอย่างไรกับการที่ครูสนับสนุนให้นักเรียนอ่านบทความที่แปลเป็นภาษาอังกฤษมากกว่าอ่านบทความที่เป็นภาษาไทย (How do you think about teachers encourage students to read in English rather than in Thai?)	0	1	1	0.666	Valid
5	นักเรียนสามารถอ่านบทความที่เป็นภาษาอังกฤษได้โดยไม่เบื่อหน่ายแม้จะอ่านเป็นเวลานานหรือไม่อย่างไร (Can you read in English without feeling bored even you read for hours?)	1	1	1	1	Valid
6	นักเรียนคิดว่าการอ่านบทความภาษาอังกฤษมีความน่าเชื่อถือมากกว่าภาษาไทยหรือไม่ อย่างไร (Do you think that reading in English is more credible than reading in Thai? And how?)	1	1	1	1	Valid
7	นักเรียนมองว่าบทความภาษาอังกฤษที่เขียนโดยผู้เขียน ที่มีภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ เหมือนหรือต่างกับผู้เขียนที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง (Is reading something written by a native writer different from reading something written by a writer who uses English as a second language?)	1	1	1	1	Valid
8	นักเรียนคิดว่ามีความจำเป็นหรือไม่อย่างไรในการที่อ่านบทความภาษาอังกฤษแล้วผู้อ่านต้องทราบวัฒนธรรมพื้นเดิมของผู้เขียน (Is it necessary to know a cultural background of a writer before reading something in English?)	0	0	1	0.333	Invalid
9	นักเรียนคิดว่าถ้อยคำการใช้ภาษาอังกฤษมีผลต่อการเข้าใจบทความภาษาอังกฤษหรือไม่อย่างไร (Do you think that does the use of English words have an impact on your understanding in reading English or not and how?)	0	0	0	0	Invalid

Appendix C

The Original and Revised Version of the Questionnaire Items

Part	Original	Revised
1	1.1 ฉันสามารถเข้าใจการอ่านทั้งหมด (I could understand all the readings)	1.1 ฉันสามารถเข้าใจบทความหรือสิ่งที่อ่านทั้งหมด (I am usually able to understand the readings)
	1.2 ฉันสามารถตอบคำถามเกี่ยวกับการอ่านได้อย่างถูกต้อง (I could correctly answer questions about the readings)	1.2 ฉันสามารถตอบคำถามเกี่ยวกับบทความหรือสิ่งที่อ่านทั้งหมดได้อย่างถูกต้อง (I am able to correctly answer the majority of the questions about the readings)
	1.3 ฉันสามารถเข้าใจจุดสำคัญของบทความได้อย่างง่าย (The key points in the text were clear to me)	1.3 ฉันเห็นประเด็นสำคัญของบทความได้อย่างชัดเจน (The key points in the text are usually clear to me)
	1.4 มันเป็นเรื่องที่ง่ายในการหาใจความสำคัญของบทความ (The main ideas of the readings were easy to find)	1.4 การหาใจความสำคัญของบทความ เป็นเรื่องที่ง่ายสำหรับฉัน (The main ideas of the readings are generally easy to grasp)
	2.1 การอ่านให้ความรู้ที่มีประโยชน์กับฉัน (The readings gave me useful knowledge)	2.1 บทความหรือสิ่งที่อ่านให้ความรู้ที่มีประโยชน์กับฉัน (The readings gave me useful knowledge)
	2.2 สื่การเรียนการสอนมีประโยชน์กับฉัน (Studying the materials was beneficial to me)	2.2 การเรียนจากสื่อการเรียนการสอนมีประโยชน์กับฉัน (Studying the materials was beneficial to me)
	2.4 ฉันได้เรียนรู้บางอย่างที่สำคัญจากการอ่านที่ได้รับมอบหมาย (I learned something valuable from the reading assignments)	2.4 ฉันได้เรียนรู้บางอย่างที่มีประโยชน์จากการอ่านที่ได้รับมอบหมาย (I learned something valuable from the reading assignments)
	3.4 ปอยครั้งที่คุณครูชื่นชมฉันในห้องเรียน (Almost always let me know when I did something right in class)	3.4 เกือบจะทุกครั้งที่ชมฉัน เมื่อฉันทำอะไรได้ถูกต้องในห้องเรียน (Almost always let me know when I did something right in class)
	3.5 ช่วยฉันพบเมื่อฉันพบความยากลำบากในการอ่าน (Helped me meet challenges in reading)	3.5 ช่วยฉันรับมือกับความท้าทายในการอ่าน (Helped me meet challenges in reading)
	4.1 อภิปรายว่าการอ่านในชั้นเรียนมีความสำคัญอย่างไรในอนาคต (Discussed how our class readings are important for my future)	4.1 อธิบายว่าบทอ่านที่ใช้ในชั้นเรียนมีความสำคัญอย่างไรในอนาคต (Discussed how our class readings are important for my future)

	4.5 อธิบายว่าการอ่านมีประโยชน์กับฉัน (Explained that reading gives me useful information)	4.5 อธิบายว่าการอ่านทำให้ฉันได้รับข้อมูลที่มีประโยชน์ (Explained that reading gives me useful information)
	4.6 เน้นย้ำว่าฉันสามารถได้รับประโยชน์จากการอ่านในหัวข้อที่หลากหลาย (Emphasized how I can benefit from reading a variety of topics in social studies)	4.6 เน้นย้ำว่าฉันสามารถได้รับประโยชน์จากการอ่านในหัวข้อทางสังคมศาสตร์ที่หลากหลายได้อย่างไร (Emphasized how I can benefit from reading a variety of topics in social studies)
	5.1 ฉันใช้เวลาในการทำการบ้านในการอ่านมากเท่าที่ฉันต้องการจนสำเร็จ (I spent as much time as needed to complete my reading homework)	5.1 ฉันใช้เวลาเท่าที่จำเป็นในการทำการบ้านการอ่านจนสำเร็จ (I spent as much time as needed to complete my reading homework)
	5.3 ฉันมั่นใจว่าฉันมีเวลาเพียงพอในการอ่าน (I made sure I had enough time to complete my reading assignments)	5.3 ฉันใช้เวลาเพียงพอในการทำการบ้านการอ่านที่ได้รับมอบหมาย (I made sure I had enough time to complete my reading assignments)
	5.5 ฉันสามารถทำได้เกินความคาดหมายของตัวเองในการอ่าน (I went above and beyond what was expected of me in reading)	5.5 ฉันสามารถทำได้เกินความคาดหมายที่ครูตั้งไว้ในในการอ่าน (I went above and beyond what was expected of me in reading)
2	1.1 ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่มีประสิทธิภาพในการสื่อสารระดับสากลของคนทั่วโลก (English is used today as an international language to communicate effectively with people from around the world)	1.1 ในปัจจุบันภาษาอังกฤษเป็นภาษาสากลที่ใช้เพื่อการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพกับคนทั่วโลก (English is used today as an international language to communicate effectively with people from around the world)
	2.2 ผู้สอนสามารถใช้สื่อการฟังภาษาอังกฤษที่ถูกบันทึกโดยผู้ใช้ภาษาอังกฤษต่างสำเนียงได้ (Teachers can use English listening materials that are recorded by people who have different kinds of English accents)	2.2 ผู้สอนสามารถใช้สื่อการฟังภาษาอังกฤษที่ถูกบันทึกโดยผู้ใช้ภาษาอังกฤษต่างสำเนียงในการสอนได้ (Teachers can use English listening materials that are recorded by people who have different kinds of English accents)
	2.4 ผู้สอนสามารถรวมการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาหลัก ตัวอย่างเช่น ชาวอินโดนีเซียกับชาวญี่ปุ่น ในสื่อการฟังภาษาอังกฤษ (Teachers can include the interaction between non-native and non-native English speakers (e.g. Indonesian-Japanese speakers) in English listening materials)	2.4 ผู้สอนสามารถสอดแทรกการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาหลัก ตัวอย่างเช่น ชาวอินโดนีเซียกับชาวญี่ปุ่น ในสื่อการฟังภาษาอังกฤษ (Teachers can include the interaction between non-native and non-native English speakers (e.g. Indonesian-Japanese speakers) in English listening materials)
2	3.3 ฉันให้การยอมรับกับรูปแบบการพูดหรือการออกเสียงที่แตกต่างจากบ้านเกิดของฉัน (I am open-minded about accepting speaking/pronunciation patterns that are different from those of my hometown)	3.3 ฉันยอมรับรูปแบบการพูดหรือการออกเสียงที่แตกต่างจากบ้านเกิดของฉัน (I am open-minded about accepting speaking/pronunciation patterns that are different from those of my hometown)

country)	country)
<p>4.2 ฉันไม่ติดใจถ้าผู้คนจะเยาะเย้ยในสำเนียงภาษาอังกฤษของฉันเมื่อฉันพูดเพราะมันเป็นคือภาษาอังกฤษในแบบของฉัน (I don't mind if people laugh at my English accent when I speak because it is my own English)</p>	<p>4.2 ฉันไม่ติดใจถ้าผู้คนจะเยาะเย้ยสำเนียงภาษาอังกฤษของฉันเมื่อฉันพูดเพราะมันเป็นคือภาษาอังกฤษในแบบของฉัน (I don't mind if people laugh at my English accent when I speak because it is my own English)</p>
<p>4.3 ไม่มีความจำเป็นที่จะพูดให้เหมือนกับชาวอเมริกันหรือชาวอังกฤษหากภาษาอังกฤษของฉันเป็นที่เข้าใจได้สำหรับผู้อื่น (It is unnecessary to speak like American or British English speakers as long as my English is intelligible for (understandable) to others)</p>	<p>4.3 ไม่มีความจำเป็นที่จะต้องพูดภาษาอังกฤษให้เหมือนกับชาวอเมริกันหรือชาวอังกฤษหากภาษาอังกฤษของฉันเป็นที่เข้าใจได้สำหรับผู้อื่น (It is unnecessary to speak like American or British English speakers as long as my English is intelligible for (understandable) to others)</p>



The Original and Revised Version of the Interview Questions

No.	Original	Revised
1	นักเรียนมีความคิดเห็นอย่างไรถ้าจะอ่านบทความที่เป็นภาษาอังกฤษ	นักเรียนมีความคิดเห็นอย่างไรในการอ่านบทความที่เป็นภาษาอังกฤษที่ไม่ได้เขียนโดยผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษา
3	นักเรียนคิดว่าการที่คุณครูกล่าวชมให้กับนักเรียนที่สามารถอ่านภาษาอังกฤษอย่างคล่องแคล่วช่วยผลักดันให้นักเรียนชอบอ่านบทความภาษาอังกฤษหรือไม่	นักเรียนคิดว่าการที่คุณครูกล่าวชมนักเรียนที่สามารถอ่านภาษาอังกฤษอย่างคล่องแคล่วช่วยผลักดันให้นักเรียนชอบอ่านบทความภาษาอังกฤษหรือไม่
4	นักเรียนคิดเห็นอย่างไรกับการที่คุณครูสนับสนุนให้นักเรียนอ่านบทความที่แปลเป็นภาษาอังกฤษมากกว่าอ่านบทความที่เป็นภาษาไทย	นักเรียนคิดเห็นอย่างไรกับการที่คุณครูสนับสนุนให้นักเรียนอ่านบทความที่เป็นภาษาอังกฤษมากกว่าอ่านบทความที่เป็นภาษาไทย
5	นักเรียนสามารถอ่านบทความที่เป็นภาษาอังกฤษได้อย่างไม่เบื่อหน่ายแม้จะอ่านเป็นเวลานานหรือไม่อย่างไร	นักเรียนรู้สึกมีสมาธิในการอ่านบทความที่เป็นภาษาอังกฤษเป็นเวลานานได้หรือไม่อย่างไร
7	นักเรียนมองว่าบทความภาษาอังกฤษที่เขียนโดยผู้เขียนที่มีภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ เหมือนหรือต่างกับผู้เขียนที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง	นักเรียนมองว่าบทความภาษาอังกฤษที่เขียนโดยผู้เขียนที่มีภาษาแม่เป็นภาษาอังกฤษเหมือนหรือต่างกับผู้เขียนที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง
8	นักเรียนคิดว่ามีความจำเป็นหรือไม่อย่างไรในการที่อ่านบทความภาษาอังกฤษแล้วผู้อ่านต้องทราบวัฒนธรรมพื้นเดิมของผู้เขียน	นักเรียนมีวิธีการ(กลยุทธ์)อย่างไรในการอ่านและทำความเข้าใจบทความภาษาอังกฤษที่มีการใช้คำศัพท์เฉพาะจากผู้เขียนที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่ต่างกัน
9	นักเรียนคิดว่าถ้อยคำการใช้ภาษาอังกฤษมีผลต่อการเข้าใจบทความภาษาอังกฤษหรือไม่อย่างไร	นักเรียนคิดว่าสำเนียงมีผลต่อการทำความเข้าใจในการสนทนาหรือไม่อย่างไร

Appendix D

The Analysis of the Index of Item objective Congruence (Part 1)

No.	Items	Analysis of IOC form experts			IOC score	Results
		1	2	3		
1.	ความเชื่อในความสามารถที่เกี่ยวข้อง (Competence-related beliefs)					
1.1	ฉันสามารถเข้าใจการสื่อสารการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้ทั้งหมด (I can understand all EIL materials that I read)	1	1	1	1	Valid
1.2	ฉันสามารถตอบคำถามในสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ฉันอ่านในมหาวิทยาลัยได้ (I can correctly answer questions based on EIL materials that I have read for university)	1	1	1	1	Valid
1.3	ฉันเข้าใจในสิ่งที่ผู้แต่งพยายามที่จะสื่อเมื่อฉันอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้ (I understand what the author is trying to tell me when I read EIL materials)	1	1	1	1	Valid
1.4	ฉันสามารถหาใจความหลักของสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้ (I can find the main idea of EIL materials)	1	1	1	1	Valid
1.5	ฉันสามารถเข้าใจความหมายของคำศัพท์ที่ไม่คุ้นเคยในการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (I can figure out what unfamiliar words mean in EIL materials)	1	1	1	1	Valid
1.6	ฉันสามารถอธิบายสิ่งที่ฉันอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้ (I can explain what I have read in EIL materials)	1	1	1	1	Valid
2	คุณค่าของงาน (Task Values)					
2.1	ฉันคิดว่าสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติให้ประโยชน์กับฉัน (I think that EIL materials give me useful knowledge)	1	1	1	1	Valid
2.2	ฉันคิดว่าการศึกษาสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติมีความสำคัญกับฉัน (I think that studying EIL materials is important to me)	1	1	1	1	Valid
2.3	ฉันคิดว่า การเข้าใจสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในมหาวิทยาลัยมีความสำคัญกับฉัน (I think that understanding EIL materials for university is very important to me)	1	1	1	1	Valid
2.4	ฉันเรียนรู้บางอย่างจากการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ฉันอ่านในมหาวิทยาลัยอย่างสม่ำเสมอ (I always learn something from EIL materials that I read for university)	1	1	1	1	Valid
2.5	ฉันสามารถใช้ความรู้ที่ฉันเรียนรู้จากสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (I can use the knowledge that I learn from EIL materials)	1	1	1	1	Valid

2.6	ฉันคิดว่า การอ่านสื่อภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ มีประโยชน์มากกว่ากิจกรรมส่วนใหญ่ในมหาวิทยาลัย (I think that reading EIL materials is more useful than most of the other activities for university)	1	1	1	1	Valid
2.7	ฉันคิดว่า การประสบความสำเร็จในการอ่านบทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติเป็นเรื่องสำคัญ (I think that it is very important to me to be successful in reading EIL materials for university)	1	1	1	1	Valid
3.	พฤติกรรมมีส่วนร่วมในการอ่าน Behavioral Engagement with Reading Text					
3.1	ฉันใช้เวลาเท่าที่ฉันต้องการในการทำงานการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติจนสำเร็จ (I spend as much time as needed to complete my EIL material reading tasks)	1	1	1	1	Valid
3.2	ฉันอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่อาจารย์มอบให้อย่างรอบคอบ (I carefully read the EIL materials my teachers given)	1	1	1	1	Valid
3.3	ฉันใช้เวลาเพียงพอในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ได้รับมอบหมาย (I make sure that I have enough time for my EIL material reading assignments)	1	1	1	1	Valid
3.4	ฉันทำงานที่ได้รับมอบหมายในสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติจนสำเร็จแม้ว่าจะยาก (I complete my EIL material reading tasks for university although they are difficult)	1	1	1	1	Valid
3.5	ฉันสามารถทำได้เกินความคาดหวังของตัวเองในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติสำหรับมหาวิทยาลัย (I go above and beyond what is expected of me in reading EIL materials for my university)	1	1	1	1	Valid
3.6	ฉันใช้ความพยายามอย่างมากในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในมหาวิทยาลัย (I put a lot of effort into reading my university EIL materials)	1	1	1	1	Valid
3.7	ฉันทำทุกอย่างที่ฉันสามารถที่จะทำงานที่ได้รับมอบหมายในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้สำเร็จ (I do everything I can to complete my EIL material reading assignments)	1	1	1	1	Valid
3.8	ฉันทำทุกอย่างที่ฉันสามารถที่จะทำงานที่ได้รับมอบหมายในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติถึงแม้ว่าจะยาก (I try my best on all my EIL material assignments even they are difficult)	1	1	1	1	Valid
3.9	ฉันไม่ปล่อยให้กิจกรรมอื่นมาดึงความสนใจของฉันไปจากการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (I do not let other activities distract me from reading EIL materials)	1	1	1	1	Valid
3.10	ฉันไม่ยอมแพ้ในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่มีความยาก (I do not give up on difficult EIL material reading assignments)	1	1	1	1	Valid
3.11	ฉันกลับไปอ่านในส่วนของสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะ	1	1	1	1	Valid

	ภาษานานาชาติที่ไม่เข้าใจอีกครั้ง (I go above to read in section in university EIL materials that I do not understand)					
3.12	ฉันใช้เวลาอย่างมากกับการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในมหาวิทยาลัย (I devote as much time as necessary to reading my university)	1	1	1	1	Valid
4	Engaged Readers					
4.1	ฉันอ่านบทความที่มีภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาตินอกห้องเรียนอย่างสม่ำเสมอ (I always continue reading EIL material outside my class)	1	1	1	1	Valid
4.2	ฉันเพลิดเพลินกับการอ่านสื่อที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติได้ยาวนานหลายชั่วโมง (I enjoy reading EIL materials for hours)	1	1	1	1	Valid
4.3	ฉันมีทักษะและความรู้ที่หลากหลายซึ่งช่วยให้ฉันเข้าใจในการอ่านบทความที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติได้ (I have many skills and knowledge that contribute to comprehension in reading EIL materials)	1	1	1	1	Valid
4.4	ฉันได้สะสมความรู้พื้นฐานจากสิ่งที่ฉันได้อ่านมา (I have gained background knowledge from things I have read)	1	1	1	1	Valid
4.5	ฉันมีกลยุทธ์ในการอ่านที่หลากหลายที่ช่วยให้ฉันเข้าใจในการอ่านบทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (I am exposed to several strategies that facilitate me to comprehend in EIL materials)	1	1	1	1	Valid
4.6	ฉันสามารถอ่านได้อย่างเข้าใจในอัตราความเร็วของการอ่านที่เหมาะสม (I can read with adequate comprehension at an appropriate rate)	1	1	1	1	Valid
4.7	ฉันสามารถเข้าใจในบทความที่ใช้ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ ถึงแม้ว่าฉันจะเข้าใจเพียงแค่ 70% ของบทความทั้งหมด (I think even if I do not understand all EIL materials, understand only 70% allows me to get through many texts that I am going to read more)	1	1	1	1	Valid
Average Score					1	Valid

The Analysis of the Index of Item Objective Congruence (Part2)

No.	Items	Analysis of IOC form experts			IOC score	Results
		1	2	3		
1	สถานะของภาษาอังกฤษในปัจจุบัน (Current Status of English)					
1.1	ฉันคิดว่าในปัจจุบันภาษาอังกฤษเป็นภาษาสากลที่ใช้เพื่อการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพกับคนทั่วโลก (I believe that English is used today as an international language to communicate effectively with people from around the world)	1	1	1	1	Valid
1.2	ฉันเชื่อว่าหลายๆประเทศที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาหลักได้มีการเริ่มใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาทางการ (I believe that many non-native English speaking countries currently use English as their official or working language)	1	1	1	1	Valid
1.3	ฉันเชื่อว่าทุกวันนี้ทั่วโลกใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาทางธุรกิจ, วัฒนธรรม และการศึกษา (I believe that English is the language of business, culture, and education around the world today)	1	1	1	1	Valid
2.	ความหลากหลายทางภาษาของภาษาอังกฤษ (Varieties of English: VE)					
2.1	ฉันคิดว่าในทุกวันนี้ความหลากหลายของภาษาอังกฤษตัวอย่างเช่นภาษาอังกฤษของชาวฮ่องกง, ชาวอินโดนีเซีย และชาวสิงคโปร์เป็นที่ยอมรับ (I think that different varieties of English such as Hong Kong English, Indian English and Singaporean English are acceptable today)	1	1	1	1	Valid
2.2	ฉันคิดว่าคุณครูสามารถใช้สื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในการเรียนการสอนได้ (I think that teachers can use EIL materials that are written by people who are non-native writers)	1	1	1	1	Valid
2.3	ฉันคิดว่าทุกวันนี้ความหลากหลายของภาษาอังกฤษเช่นภาษาอังกฤษของชาวอินโดนีเซีย, ภาษาอังกฤษของชาวไต้หวัน และภาษาอังกฤษของชาวญี่ปุ่นเป็นที่ยอมรับ (I think that different varieties of English such as Indonesian English, Taiwanese English and Japanese English are acceptable today)	1	1	1	1	Valid
2.4	ฉันคิดว่าคุณครูสามารถรวบรวมบทความการอ่านที่เขียนโดยผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษาและผู้เขียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาในสื่อการเรียนการสอนได้ (I think that teachers can include the texts between non-native and non-native English writers in EIL materials)	1	1	1	1	Valid
3.	กลยุทธ์สำหรับภาษาและวัฒนธรรมที่หลากหลายในการสื่อสาร (Strategies for Multilingual/Multicultural Communication: SMC)					

3.1	ฉันสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการอ่านให้สอดคล้องกับการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้อย่างเหมาะสม (I can adjust my reading styles based on EIL materials that I read)	1	1	1	1	Valid
3.2	ฉันสามารถอธิบายวัฒนธรรมและประเพณีของตัวเองได้อย่างกระจ่าง เมื่อฉันอ่านบทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (I can explain my own culture and customs clearly when reading EIL materials)	1	1	1	1	Valid
3.3	ฉันให้การยอมรับกับรูปแบบการอ่านที่แตกต่างจากผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษา (I am open-minded about accepting reading patterns that are different from those of native-speakers' writers)	1	1	1	1	Valid
3.4	ฉันสามารถปรับรูปแบบการอ่านได้อย่างเหมาะสมกับการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่เขียนโดยผู้เขียนจากหลายเชื้อชาติได้ (I can adjust my reading styles based on writers from many nationalities)	1	1	1	1	Valid
4.	English Reader's Identities					
4.1	ฉันคิดว่าคุณครูสอนภาษาอังกฤษไม่ควรที่จะบังคับให้ฉันอ่านในอัตราความเร็วเทียบเท่ากับพวกเขา (I think English teachers should not force me to read at the same rate as them)	1	1	1	1	Valid
4.2	ฉันไม่รังเกียจถ้าผู้คนจะเยาะเย้ยกับอัตราความเร็วในการอ่านของฉันเพราะว่ามันคืออัตราการอ่านของฉัน (I do not mind if people laugh at my reading rate when I read because it is my own rate)	1	1	1	1	Valid
4.3	ฉันคิดว่าไม่จำเป็นที่จะต้องอ่านแต่การอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (It is unnecessary to read only EIL materials)	1	1	1	1	Valid

The Analysis of the Index of Item Objective Congruence (Part 3)

No.	Items	Analysis of IOC form experts			IOC score	Result
		1	2	3		
1	Competence-related belief					
	คุณมีความคิดเห็นอย่างไรในการอ่านภาษาอังกฤษที่ไม่ได้เขียนโดยผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษา (How do you think about reading something that is not written by native speakers?)	1	1	1	1	Valid
2	Task values					
	คุณคิดว่าการอ่านภาษาอังกฤษที่ไม่ได้เขียนโดยเจ้าของภาษาให้ประโยชน์มากกว่าอ่านบทความที่เขียนโดยเจ้าของภาษาหรือไม่ (Do you think that reading English written by native speaker is more beneficial than reading something written by native speakers or not, how?)	1	1	1	1	Valid
3	Behavioral Engagement with Reading Text					
	คุณรู้สึกอย่างไรในการอ่านบทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติเป็นเวลานาน (How do you feel when you continue reading EIL materials for hours?)	1	1	1	1	Valid
4	Engaged readers					
	คุณได้นำความรู้พื้นฐานของตนเองมาประยุกต์ใช้กับการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติหรือไม่อย่างไร (Do you apply background knowledge while reading EIL materials or not and how?)	1	1	1	1	Valid
5	Current Status of English					
	คุณคิดว่าการอ่านภาษาอังกฤษมีความน่าเชื่อถือมากกว่าภาษาไทยหรือไม่อย่างไร (Do you think that reading English is much more credible than reading in Thai or not and how?)	1	1	1	1	Valid
6	Varieties of English					
	คุณคิดว่าบทความภาษาอังกฤษที่เขียนโดยผู้เขียนหลากหลายเชื้อชาติเป็นที่ยอมรับของคุณหรือไม่อย่างไร (Do you think that is it acceptable for you to read something in English that is written by writers from several nationalities and how?)	1	1	1	1	Valid
7	Strategies for Multilingual/Multicultural Communication					
	คุณคิดว่าการปรับรูปแบบในการอ่านภาษาอังกฤษนานาชาตินานาชาติโดยผู้เขียนจากหลากหลายเชื้อชาติ มีความจำเป็นหรือไม่อย่างไร (Do you think that adjusting reading styles in reading EIL materials according to writers from various nationalities is necessary or not and how?)	1	1	1	1	Valid
8	English Reader's Identities					
	คุณคิดว่าแต่ละคนไม่ควรที่จะถูกกดดันให้อ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในอัตราความเร็วที่	1	1	1	1	valid

	เท่ากันหรือไม่ อย่างไร (Do you think that should each person not be pressured to read EIL materials at the same rate or not and how?)					
Average Score					1	Valid



Appendix E

The Original and Revised Version of the Questionnaire Items

Part	Item	Original	Revised
1	1.1	ฉันสามารถเข้าใจสื่อการอ่านภาษาอังกฤษใน ฐานะภาษานานาชาติได้ทั้งหมด (I can understand all EIL materials that I read)	ฉันสามารถเข้าใจสื่อการอ่านภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษานานาชาติได้ทั้งหมด (I can understand all EIL reading materials that I read)
	1.2	ฉันสามารถตอบคำถามในสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ฉันอ่าน ในมหาวิทยาลัยได้ (I can correctly answer questions based on EIL materials that I have read for university)	ฉันสามารถตอบคำถามในสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ฉัน อ่านในมหาวิทยาลัยได้ (I can correctly answer questions based on EIL materials that I have read at the university)
	1.3	ฉันเข้าใจในสิ่งที่ผู้แต่งพยายามจะสื่อเมื่อฉันอ่าน สื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษา นานาชาติ (I understand what the author is trying to tell me when I read EIL materials)	ฉันเข้าใจในสิ่งที่ผู้แต่งพยายามจะสื่อเมื่อฉัน อ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษา นานาชาติ (I understand what the author is trying to tell me when I read EIL materials)
	1.5	ฉันสามารถเข้าใจความหมายของคำศัพท์ที่ไม่ คุ้นเคยในสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษานานาชาติ (I can figure out what unfamiliar words mean in EIL materials)	ฉันสามารถเข้าใจความหมายของคำศัพท์ที่ ไม่คุ้นเคยในสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษานานาชาติ (I can figure out what unfamiliar words in EIL materials mean)
	1.6	ฉันสามารถอธิบายสิ่งที่ฉันอ่านภาษาอังกฤษใน ฐานะภาษานานาชาติได้ (I can explain what I have read in EIL materials)	ฉันสามารถอธิบายเนื้อความจากสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้ (I can explain what I have read in EIL materials)
	2.1	ฉันคิดว่าสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษา นานาชาติให้ประโยชน์กับฉัน (I think that EIL materials give me useful knowledge)	ฉันคิดว่าสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษานานาชาติให้ความรู้กับฉัน (I think that EIL materials give me useful knowledge)
	2.3	ฉันคิดว่าการเข้าใจสื่อการอ่านภาษาอังกฤษใน ฐานะภาษานานาชาติในมหาวิทยาลัยมี ความสำคัญกับฉัน (I think that understanding EIL materials for university is very important to me)	ฉันคิดว่าการเข้าใจสื่อการอ่านภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษานานาชาติที่ใช้ในมหาวิทยาลัย มีความสำคัญมากกับฉัน (I think that understanding EIL materials that I read at the university is very important to me)
	2.4	ฉันเรียนรู้บางอย่างจากการอ่านสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ฉันอ่าน ในมหาวิทยาลัยอย่างสม่ำเสมอ (I always learn something from EIL materials that I read for university)	ฉันเรียนรู้บางอย่างจากการอ่านสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ฉัน อ่านในมหาวิทยาลัยเสมอ (I always learn something from EIL materials that I read at the university)
	2.6	ฉันคิดว่าการอ่านสื่อการภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษานานาชาติมีประโยชน์มากกว่ากิจกรรม ส่วนใหญ่ในมหาวิทยาลัย (I think that reading EIL materials is more useful than most of the other activities for university)	ฉันคิดว่าการอ่านสื่อการภาษาอังกฤษใน ฐานะภาษานานาชาติมีประโยชน์มากกว่า กิจกรรมอื่นในคาบเรียนภาษาอังกฤษ (I think that reading EIL materials is more useful than most of the learning activities in English class)
	2.7	ฉันคิดว่าการประสบความสำเร็จในการอ่าน	ฉันคิดว่าการประสบความสำเร็จในกิจกรรม

	<p>บทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติเป็นเรื่องสำคัญ (I think it is very important to me to be successful in reading EIL materials for university)</p>	<p>การอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติเป็นเรื่องสำคัญ (I think it is very important to me to be successful in reading EIL materials for university)</p>
3.1	<p>ฉันใช้เวลาเท่าที่ฉันต้องการในการทำงานการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติจนสำเร็จ (I spend as much time as needed to complete my EIL material reading tasks)</p>	<p>ฉันใช้เวลาเท่าที่ฉันต้องการในการทำกิจกรรมการอ่านการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติจนสำเร็จ (I spend as much time as needed to complete my EIL reading tasks)</p>
3.2	<p>ฉันอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่อาจารย์มอบให้อย่างรอบคอบ (I carefully read the EIL materials my teachers given)</p>	<p>ฉันอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่อาจารย์มอบให้อย่างรอบคอบ (I carefully read the EIL materials my teacher has given)</p>
3.3	<p>ฉันใช้เวลาเพียงพอในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ได้รับมอบหมาย (I make sure that I have enough time for my EIL material reading assignments)</p>	<p>ฉันมีเวลาเพียงพอในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ได้รับมอบหมาย (I make sure that I have enough time for my EIL reading assignments)</p>
3.4	<p>ฉันทำงานที่ได้รับมอบหมายในสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติจนสำเร็จแม้ว่าจะยาก (I complete my EIL material reading tasks for university although they are difficult)</p>	<p>ฉันทำงานที่ได้รับมอบหมายในกิจกรรมการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติจนสำเร็จแม้ว่าจะยาก (I complete my EIL reading tasks at the university although they are difficult)</p>
3.5	<p>ฉันสามารถทำได้เกินความคาดหวังของตัวเองในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติสำหรับมหาวิทยาลัย (I go above and beyond what is expected of me in reading EIL materials for my university)</p>	<p>ฉันสามารถทำได้เกินความคาดหวังของตัวเองในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติสำหรับมหาวิทยาลัย (I go above and beyond what is expected of me in reading EIL materials for my university)</p>
3.6	<p>ฉันใช้ความพยายามอย่างมากในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในมหาวิทยาลัย (I put a lot of effort into reading my university EIL materials)</p>	<p>ฉันใช้ความพยายามอย่างมากในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในมหาวิทยาลัย (I put a lot of effort into reading my university EIL materials)</p>
3.7	<p>ฉันทำทุกอย่างที่ฉันสามารถที่จะทำงานที่ได้รับมอบหมายในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้สำเร็จ (I do everything I can to complete my EIL material reading assignments)</p>	<p>ฉันทำทุกอย่างที่ฉันสามารถทำได้เพื่อจะทำงานที่ได้รับมอบหมายในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้สำเร็จ (I do everything I can to complete my EIL reading assignments)</p>
3.8	<p>ฉันทำทุกอย่างที่ฉันสามารถที่จะทำงานที่ได้รับมอบหมายในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติถึงแม้ว่าจะยาก (I try my best on all my EIL material assignments even they are difficult)</p>	<p>ฉันทำทุกอย่างที่ฉันสามารถในการทำงานที่ได้รับมอบหมายในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติถึงแม้ว่าจะยาก (I try my best on all my EIL reading assignments even they are difficult)</p>
3.10	<p>3.10 ฉันไม่ยอมแพ้ในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่มีความยาก (I do not give up on difficult EIL</p>	<p>3.10 ฉันไม่ยอมแพ้ในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่มีความยาก (I do not give up on difficult EIL</p>

		material reading assignments)	reading assignments)
	3.11	ฉันกลับไปอ่านในส่วนหนังสือการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ฉันไม่เข้าใจอีกครั้ง (I go above to read in section in university EIL materials that I do not understand)	ฉันกลับไปอ่านในส่วนหนังสือการอ่านภาษาอังกฤษในระดับมหาวิทยาลัยในฐานะภาษานานาชาติในการเรียนระดับมหาวิทยาลัยที่ฉันไม่เข้าใจอีกครั้ง (I reread university EIL materials that I do not understand)
	3.12	ฉันอุทิศเวลาอย่างมากให้กับการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในมหาวิทยาลัย (I devote as much time as necessary to reading my university)	ฉันอุทิศเวลาอย่างมากให้กับการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในการเรียนระดับมหาวิทยาลัย (I devote as much time as necessary to reading my university)
	4.1	ฉันอ่านบทความที่มีภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาตินอกห้องเรียนอย่างสม่ำเสมอ (I always continue reading EIL material outside my class)	ฉันอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาตินอกห้องเรียนอย่างสม่ำเสมอ (I always continue reading EIL material outside my class)
	4.2	ฉันเพลิดเพลินกับการอ่านสื่อที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติได้ยาวนานหลายชั่วโมง (I enjoy reading EIL materials for hours)	ฉันเพลิดเพลินกับการอ่านสื่อภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติได้ยาวนานหลายชั่วโมง (I enjoy reading EIL materials for hours)
	4.3	ฉันมีทักษะและความรู้ที่หลากหลายซึ่งช่วยให้ฉันเข้าใจในการอ่านบทความที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติได้ (I have many skills and knowledge that contribute to comprehension in reading EIL materials)	ฉันมีทักษะและความรู้ที่หลากหลายซึ่งช่วยให้ฉันเข้าใจในการอ่านสื่อภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้ (I have many skills and knowledge that contribute to comprehension in reading EIL materials)
	4.5	ฉันมีกลยุทธ์ในการอ่านที่หลากหลายที่ช่วยให้ฉันเข้าใจในการอ่านบทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (I am exposed to several strategies that facilitate me to comprehend in EIL materials)	ฉันรู้จักกลยุทธ์ในการอ่านที่หลากหลายที่ช่วยให้ฉันเข้าใจในการอ่านสื่อภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (I am exposed to several strategies that facilitate me to comprehend in EIL materials)
	4.6	ฉันสามารถอ่านได้อย่างเข้าใจในอัตราความเร็วของการอ่านที่เหมาะสม (I can read with adequate comprehension at an appropriate rate)	ฉันสามารถอ่านเข้าใจสิ่งที่อ่านและอ่านได้เร็วในระดับที่เหมาะสม (I can read with adequate comprehension at an appropriate rate)
	4.7	ฉันสามารถเข้าใจในบทความที่ใช้ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ ถึงแม้ว่าฉันจะเข้าใจเพียงแค่ 70% ของบทความทั้งหมด (I think even if I do not understand all EIL materials, understand only 70% allows me to get through many texts that I am going to read more)	แม้ฉันจะไม่เข้าใจสิ่งที่อ่านทั้งหมด แต่การเข้าใจสื่อภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติเพียง 70% ก็เพียงพอในการอ่านสื่อต่างๆแล้ว (I think even if I do not understand all EIL materials, understand only 70% allows me to get through many texts that I am going to read more)
2	1.1	ฉันคิดว่าในปัจจุบันภาษาอังกฤษเป็นภาษาสากลที่ใช้เพื่อการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพกับคนทั่วโลก (I believe that English is used today as an international language to communicate effectively with people from around the world)	ฉันคิดว่าในปัจจุบันภาษาอังกฤษเป็นภาษาสากลที่ใช้เพื่อการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพกับคนทั่วโลก (I believe that English is used today as an international language to communicate effectively with people around the world)
	1.2	ฉันเชื่อว่าหลายๆประเทศที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาหลักได้มีการเริ่มใช้ภาษาอังกฤษเป็น	ฉันเชื่อว่าหลายๆประเทศที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ได้มีการเริ่มใช้

	ภาษาทางการ (I believe that many non-native English speaking countries currently use English as their official or working language)	ภาษาอังกฤษเป็นภาษาทางการหรือเป็นภาษาในการทำงาน (I believe that many non-native English speaking countries currently use English as their official or working language)
2.1	ฉันคิดว่าในทุกวันนี้ความหลากหลายของภาษาอังกฤษตัวอย่างเช่นภาษาอังกฤษของชาวฮ่องกง, ชาวอินโดนีเซีย และชาวสิงคโปร์เป็นที่ยอมรับ (I think that different varieties of English such as Hong Kong English, Indian English and Singaporean English are acceptable today)	ฉันคิดว่าในทุกวันนี้ความหลากหลายของภาษาอังกฤษตัวอย่างเช่นภาษาอังกฤษของแบบฮ่องกง, แบบอินโดนีเซีย และแบบสิงคโปร์เป็นที่ยอมรับ (I think that different varieties of English such as Hong Kong English, Indian English and Singaporean English are acceptable today)
2.2	ฉันคิดว่าคุณครูสามารถใช้สื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในการเรียนการสอนได้ (I think that teachers can use EIL materials that are written by people who are non-native writers)	ฉันคิดว่าครูสามารถใช้สื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่เขียนโดยผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาในการเรียนการสอนได้ (I think that teachers can use EIL materials that are written by people who are non-native writers)
2.3	ฉันคิดว่าทุกวันนี้ความหลากหลายของภาษาอังกฤษเช่นภาษาอังกฤษของชาวอินโดนีเซีย, ภาษาอังกฤษของชาวไต้หวัน และภาษาอังกฤษของชาวญี่ปุ่นเป็นที่ยอมรับ (I think that different varieties of English such as Indonesian English, Taiwanese English and Japanese English are acceptable today)	ฉันคิดว่าทุกวันนี้ความหลากหลายของภาษาอังกฤษเช่นภาษาอังกฤษของแบบอินโดนีเซีย, ภาษาอังกฤษของแบบไต้หวัน และภาษาอังกฤษของแบบญี่ปุ่นเป็นที่ยอมรับ (I think that different varieties of English such as Indonesian English, Taiwanese English and Japanese English are acceptable today)
2.4	ฉันคิดว่าคุณครูสามารถรวบรวมบทความการอ่านที่เขียนโดยผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษาและผู้เขียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาในสื่อการเรียนการสอนได้ (I think that teachers can include the texts between non-native and non-native English writers in EIL materials)	ฉันคิดว่าครูสามารถใช้สื่อการอ่านที่เขียนโดยผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษาและผู้เขียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาในสื่อการเรียนการสอนได้ (I think that teachers can include the texts written by non-native and non-native English writers in EIL materials)
3.1	ฉันสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการอ่านให้สอดคล้องกับการอ่านภาษาอังกฤษในภาษานานาชาติได้อย่างเหมาะสม (I can adjust my reading styles based on EIL materials that I read)	ฉันสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการอ่านให้สอดคล้องกับการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้อย่างเหมาะสม (I can adjust my reading styles based on EIL materials that I read)
3.2	ฉันสามารถอธิบายวัฒนธรรมและประเพณีของตัวเองได้อย่างกระจ่าง เมื่อฉันอ่านบทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (I can explain my own culture and customs clearly when reading EIL materials)	ฉันสามารถอธิบายวัฒนธรรมและประเพณีของตัวเองได้อย่างชัดเจน เมื่อฉันอ่านบทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (I can explain my own culture and customs clearly when reading EIL materials)
3.3	ฉันให้การยอมรับกับรูปแบบการอ่านที่แตกต่างจากผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษา (I am open-minded about accepting reading patterns that are different from those of native-speakers' writers)	ฉันยอมรับรูปแบบการอ่านที่แตกต่างจากผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษา (I am open-minded about accepting reading patterns that are different from those of native-speakers')

			writers)
4.1	ฉันคิดว่าคุณครูสอนภาษาอังกฤษไม่ควรที่จะบังคับให้ฉันอ่านในอัตราความเร็วเทียบกับพวกเขา (I think English teachers should not force me to read at the same rate as them)	ฉันคิดว่าครูสอนภาษาอังกฤษไม่ควรที่จะบังคับให้ฉันอ่านในอัตราความเร็วเทียบกับพวกเขา (I think English teachers should not force me to read at the same rate as them)	
4.2	ฉันไม่รังเกียจถ้าผู้คนจะเยาะเย้ยกับอัตราความเร็วในการอ่านของฉันเพราะว่ามันคืออัตราการอ่านของฉัน (I do not mind if people laugh at my reading rate when I read because it is my own rate)	ฉันไม่รังเกียจถ้าผู้คนจะเยาะเย้ยอัตราความเร็วในการอ่านของฉันเพราะว่ามันคืออัตราการอ่านของฉัน (I do not mind if people laugh at my reading rate when I read because it is my own rate)	
4.3	ฉันคิดว่าไม่จำเป็นที่จะต้องอ่านแต่การอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (It is unnecessary to read only EIL materials)	ฉันคิดว่าไม่จำเป็นที่จะต้องอ่านเฉพาะสื่อภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (It is unnecessary to read only EIL materials)	



The Original and Revised Version of the Questionnaire Items

Part	Item	Original	Revised
1	1.1	ฉันสามารถเข้าใจสื่อการอ่านภาษาอังกฤษใน ฐานะภาษานานาชาติได้ทั้งหมด (I can understand all EIL materials that I read)	ฉันสามารถเข้าใจสื่อการอ่านภาษาอังกฤษใน ฐานะภาษานานาชาติได้ทั้งหมด (I can understand all EIL reading materials that I read)
	1.2	ฉันสามารถตอบคำถามในสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ฉันอ่าน ในมหาวิทยาลัยได้ (I can correctly answer questions based on EIL materials that I have read for university)	ฉันสามารถตอบคำถามในสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ฉัน อ่านในมหาวิทยาลัยได้ (I can correctly answer questions based on EIL materials that I have read at the university)
	1.3	ฉันเข้าใจในสิ่งที่ผู้แต่งพยายามจะสื่อเมื่อฉันอ่าน สื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษา นานาชาติ (I understand what the author is trying to tell me when I read EIL materials)	ฉันเข้าใจในสิ่งที่ผู้แต่งพยายามจะสื่อเมื่อฉัน อ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษา นานาชาติ (I understand what the author is trying to tell me when I read EIL materials)
	1.5	ฉันสามารถเข้าใจความหมายของคำศัพท์ที่ไม่ คุ้นเคยในสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษานานาชาติ (I can figure out what unfamiliar words mean in EIL materials)	ฉันสามารถเข้าใจความหมายของคำศัพท์ที่ไม่ คุ้นเคยในสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษานานาชาติ (I can figure out what unfamiliar words in EIL materials mean)
	1.6	ฉันสามารถอธิบายสิ่งที่ฉันอ่านภาษาอังกฤษใน ฐานะภาษานานาชาติได้ (I can explain what I have read in EIL materials)	ฉันสามารถอธิบายเนื้อความจากสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้ (I can explain what I have read in EIL materials)
	2.1	ฉันคิดว่าสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษา นานาชาติให้ประโยชน์กับฉัน (I think that EIL materials give me useful knowledge)	ฉันคิดว่าสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษานานาชาติให้ความรู้กับฉัน (I think that EIL materials give me useful knowledge)
	2.3	ฉันคิดว่าการเข้าใจสื่อการอ่านภาษาอังกฤษใน ฐานะภาษานานาชาติในมหาวิทยาลัยมี ความสำคัญกับฉัน (I think that understanding EIL materials for university is very important to me)	ฉันคิดว่าการเข้าใจสื่อการอ่านภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษานานาชาติที่ใช้ในมหาวิทยาลัยมี ความสำคัญมากกับฉัน (I think that understanding EIL materials that I read at the university is very important to me)
	2.4	ฉันเรียนรู้บางอย่างจากการอ่านสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ฉันอ่าน ในมหาวิทยาลัยอย่างสม่ำเสมอ (I always learn something from EIL materials that I read for university)	ฉันเรียนรู้บางอย่างจากการอ่านสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ฉัน อ่านในมหาวิทยาลัยเสมอ (I always learn something from EIL materials that I read at the university)
	2.6	ฉันคิดว่าการอ่านสื่อการภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษานานาชาติมีประโยชน์มากกว่ากิจกรรม ส่วนใหญ่ในมหาวิทยาลัย (I think that reading EIL materials is more useful than most of the other activities for university)	ฉันคิดว่าการอ่านสื่อการภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษานานาชาติมีประโยชน์มากกว่ากิจกรรม อื่นในคาบเรียนภาษาอังกฤษ (I think that reading EIL materials is more useful than most of the learning activities in English class)
	2.7	ฉันคิดว่าการประสบความสำเร็จในการอ่าน บทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ เป็นเรื่องสำคัญ (I think it is very important to me to be successful in reading EIL materials for	ฉันคิดว่าการประสบความสำเร็จในกิจกรรม การอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ เป็นเรื่องสำคัญ (I think it is very important to me to be successful in reading EIL materials

	university)	for university)
3.1	ฉันใช้เวลาเท่าที่ฉันต้องการในการทำงาน การอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษา นานาชาติจนสำเร็จ (I spend as much time as needed to complete my EIL material reading tasks)	ฉันใช้เวลาเท่าที่ฉันต้องการในการทำ กิจกรรมการอ่านการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษานานาชาติจนสำเร็จ (I spend as much time as needed to complete my EIL reading tasks)
3.2	ฉันอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษฐานะภาษา นานาชาติที่อาจารย์มอบให้อย่างรอบคอบ (I carefully read the EIL materials my teachers given)	ฉันอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษฐานะภาษา นานาชาติที่อาจารย์มอบให้อย่างรอบคอบ (I carefully read the EIL materials my teacher has given)
3.3	ฉันใช้เวลาเพียงพอในการอ่านสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ได้รับ มอบหมาย (I make sure that I have enough time for my EIL material reading assignments)	ฉันมีเวลาเพียงพอในการอ่านสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ได้รับ มอบหมาย (I make sure that I have enough time for my EIL reading assignments)
3.4	ฉันทำงานที่ได้รับมอบหมายในสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติจนสำเร็จ แม้ว่าจะยาก (I complete my EIL material reading tasks for university although they are difficult)	ฉันทำงานที่ได้รับมอบหมายในกิจกรรมการ อ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติจน สำเร็จแม้ว่าจะยาก (I complete my EIL reading tasks at the university although they are difficult)
3.5	ฉันสามารถทำได้เกินความคาดหวังของตัวเอง ในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษานานาชาติสำหรับมหาวิทยาลัย (I go above and beyond what is expected of me in reading EIL materials for my university)	ฉันสามารถทำได้เกินความคาดหวังของ ตัวเองในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษใน ฐานะภาษานานาชาติสำหรับมหาวิทยาลัย (I go above and beyond what is expected of me in reading EIL materials for my university)
3.6	ฉันใช้ความพยายามอย่างมากในการอ่านสื่อ การอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ ในมหาวิทยาลัย (I put a lot of effort into reading my university EIL materials)	ฉันใช้ความพยายามอย่างมากในการอ่านสื่อ การอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติใน มหาวิทยาลัย (I put a lot of effort into reading my university EIL materials)
3.7	ฉันทำทุกอย่างที่ฉันสามารถที่จะทำงานที่ได้รับ มอบหมายในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษานานาชาติได้สำเร็จ (I do everything I can to complete my EIL material reading assignments)	ฉันทำทุกอย่างที่ฉันสามารถทำได้เพื่อจะ ทำงานที่ได้รับมอบหมายในการอ่านสื่อการ อ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้ สำเร็จ (I do everything I can to complete my EIL reading assignments)
3.8	ฉันทำทุกอย่างที่ฉันสามารถที่จะทำงานที่ได้รับ มอบหมายในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษานานาชาติถึงแม้ว่าจะยาก (I try my best on all my EIL material assignments even they are difficult)	ฉันทำทุกอย่างที่ฉันสามารถในการงานที่ได้รับ มอบหมายในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษานานาชาติถึงแม้ว่าจะยาก (I try my best on all my EIL reading assignments even they are difficult)
3.10	3.10 ฉันไม่ยอมแพ้ในการอ่านสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่มีความ ยาก (I do not give up on difficult EIL material reading assignments)	3.10 ฉันไม่ยอมแพ้ในการอ่านสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่มีความ ยาก (I do not give up on difficult EIL reading assignments)
3.11	ฉันกลับไปอ่านในส่วนของสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่ฉันไม่ เข้าใจอีกครั้ง (I go above to read in section in	ฉันกลับไปอ่านในส่วนของสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในระดับมหาวิทยาลัยในฐานะ ภาษานานาชาติในการเรียนระดับมหาวิทยาลัย ที่ฉันไม่เข้าใจอีกครั้ง

		university EIL materials that I do not understand)	(I reread university EIL materials that I do not understand)
	3.12	ฉันอุทิศเวลาอย่างมากให้กับการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในมหาวิทยาลัย (I devote as much time as necessary to reading my university)	ฉันอุทิศเวลาอย่างมากให้กับการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในการเรียนระดับมหาวิทยาลัย (I devote as much time as necessary to reading my university)
	4.1	ฉันอ่านบทความที่มีภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาตินอกห้องเรียนอย่างสม่ำเสมอ (I always continue reading EIL material outside my class)	ฉันอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาตินอกห้องเรียนอย่างสม่ำเสมอ (I always continue reading EIL material outside my class)
	4.2	ฉันเพลิดเพลินกับการอ่านสื่อที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติได้ยาวนานหลายชั่วโมง (I enjoy reading EIL materials for hours)	ฉันเพลิดเพลินกับการอ่านสื่อภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติได้ยาวนานหลายชั่วโมง (I enjoy reading EIL materials for hours)
	4.3	ฉันมีทักษะและความรู้ที่หลากหลายซึ่งช่วยให้ฉันเข้าใจในการอ่านบทความที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติได้ (I have many skills and knowledge that contribute to comprehension in reading EIL materials)	ฉันมีทักษะและความรู้ที่หลากหลายซึ่งช่วยให้ฉันเข้าใจการอ่านสื่อภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้ (I have many skills and knowledge that contribute to comprehension in reading EIL materials)
	4.5	ฉันมีกลยุทธ์ในการอ่านที่หลากหลายที่ช่วยให้ฉันเข้าใจในการอ่านบทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (I am exposed to several strategies that facilitate me to comprehend in EIL materials)	ฉันรู้จักกลยุทธ์ในการอ่านที่หลากหลายที่ช่วยให้ฉันเข้าใจการอ่านสื่อภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (I am exposed to several strategies that facilitate me to comprehend in EIL materials)
	4.6	ฉันสามารถอ่านได้อย่างเข้าใจในอัตราความเร็วของการอ่านที่เหมาะสม (I can read with adequate comprehension at an appropriate rate)	ฉันสามารถอ่านเข้าใจสิ่งที่อ่านและอ่านได้เร็วในระดับที่เหมาะสม (I can read with adequate comprehension at an appropriate rate)
	4.7	ฉันสามารถเข้าใจในบทความที่ใช้ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ ถึงแม้ว่าฉันจะเข้าใจเพียงแค่ 70% ของบทความทั้งหมด (I think even if I do not understand all EIL materials, understand only 70% allows me to get through many texts that I am going to read more)	แม้ฉันจะไม่เข้าใจสิ่งที่อ่านทั้งหมด แต่การเข้าใจสื่อภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติเพียง 70% ก็เพียงพอในการอ่านสื่อต่างๆแล้ว (I think even if I do not understand all EIL materials, understand only 70% allows me to get through many texts that I am going to read more)
2	1.1	ฉันคิดว่าในปัจจุบันภาษาอังกฤษเป็นภาษาสากลที่ใช้เพื่อการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพกับคนทั่วโลก (I believe that English is used today as an international language to communicate effectively with people from around the world)	ฉันคิดว่าในปัจจุบันภาษาอังกฤษเป็นภาษาสากลที่ใช้เพื่อการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพกับคนทั่วโลก (I believe that English is used today as an international language to communicate effectively with people around the world)
	1.2	ฉันเชื่อว่าหลายประเทศที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาหลักได้มีการเริ่มใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาทางการ (I believe that many non-native English speaking countries currently use English as their official or working language)	ฉันเชื่อว่าหลายประเทศที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ได้มีการเริ่มใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาทางการหรือเป็นภาษาในการทำงาน (I believe that many non-native English speaking countries currently use English as their official or working language)

2.1	ฉันคิดว่าในทุกวันนี้ความหลากหลายของภาษาอังกฤษตัวอย่างเช่นภาษาอังกฤษของชาวฮ่องกง, ชาวอินโดนีเซีย และชาวสิงคโปร์เป็นที่ยอมรับ (I think that different varieties of English such as Hong Kong English, Indian English and Singaporean English are acceptable today)	ฉันคิดว่าในทุกวันนี้ความหลากหลายของภาษาอังกฤษตัวอย่างเช่นภาษาอังกฤษของแบบฮ่องกง, แบบอินโดนีเซีย และแบบสิงคโปร์เป็นที่ยอมรับ (I think that different varieties of English such as Hong Kong English, Indian English and Singaporean English are acceptable today)	
2.2	ฉันคิดว่าคุณครูสามารถใช้สื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในการเรียนการสอนได้ (I think that teachers can use EIL materials that are written by people who are non-native writers)	ฉันคิดว่าครูสามารถใช้สื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่เขียนโดยผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาในการเรียนการสอนได้ (I think that teachers can use EIL materials that are written by people who are non-native writers)	
2.3	ฉันคิดว่าทุกวันนี้ความหลากหลายของภาษาอังกฤษเช่นภาษาอังกฤษของชาวอินโดนีเซีย, ภาษาอังกฤษของชาวไต้หวัน และภาษาอังกฤษของชาวญี่ปุ่นเป็นที่ยอมรับ (I think that different varieties of English such as Indonesian English, Taiwanese English and Japanese English are acceptable today)	ฉันคิดว่าทุกวันนี้ความหลากหลายของภาษาอังกฤษเช่นภาษาอังกฤษของแบบอินโดนีเซีย, ภาษาอังกฤษของแบบไต้หวัน และภาษาอังกฤษของแบบญี่ปุ่นเป็นที่ยอมรับ (I think that different varieties of English such as Indonesian English, Taiwanese English and Japanese English are acceptable today)	
2.4	ฉันคิดว่าคุณครูสามารถรวบรวมบทความการอ่านที่เขียนโดยผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษาและผู้เขียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาในสื่อการเรียนการสอนได้ (I think that teachers can include the texts between non-native and non-native English writers in EIL materials)	ฉันคิดว่าครูสามารถใช้สื่อการอ่านที่เขียนโดยผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษาและผู้เขียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาในสื่อการเรียนการสอนได้ (I think that teachers can include the texts written by non-native and non-native English writers in EIL materials)	
3.1	ฉันสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการอ่านให้สอดคล้องกับการอ่านภาษาอังกฤษในภาษานานาชาติได้อย่างเหมาะสม (I can adjust my reading styles based on EIL materials that I read)	ฉันสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการอ่านให้สอดคล้องกับการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้อย่างเหมาะสม (I can adjust my reading styles based on EIL materials that I read)	
3.2	ฉันสามารถอธิบายวัฒนธรรมและประเพณีของตัวเองได้อย่างกระจ่าง เมื่อฉันอ่านบทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (I can explain my own culture and customs clearly when reading EIL materials)	ฉันสามารถอธิบายวัฒนธรรมและประเพณีของตัวเองได้อย่างชัดเจน เมื่อฉันอ่านบทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (I can explain my own culture and customs clearly when reading EIL materials)	
3.3	ฉันให้การยอมรับกับรูปแบบการอ่านที่แตกต่างจากผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษา (I am open-minded about accepting reading patterns that are different from those of native-speakers' writers)	ฉันยอมรับรูปแบบการอ่านที่แตกต่างจากผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษา (I am open-minded about accepting reading patterns that are different from those of native-speakers' writers)	
4.1	ฉันคิดว่าคุณครูสอนภาษาอังกฤษไม่ควรที่จะบังคับให้ฉันอ่านในอัตราความเร็วเท่ากับพวกเขา (I think English teachers should not force me to read at the same rate as them)	ฉันคิดว่าครูสอนภาษาอังกฤษไม่ควรที่จะบังคับให้ฉันอ่านในอัตราความเร็วเท่ากับพวกเขา (I think English teachers should not force me to read at the same rate as them)	

4.2	ฉันไม่รังเกียจถ้าผู้คนจะเยาะเย้ยกับอัตราความเร็วในการอ่านของฉันเพราะว่ามันคืออัตราการอ่านของฉัน (I do not mind if people laugh at my reading rate when I read because it is my own rate)	ฉันไม่รังเกียจถ้าผู้คนจะเยาะเย้ยอัตราความเร็วในการอ่านของฉันเพราะว่ามันคืออัตราการอ่านของฉัน (I do not mind if people laugh at my reading rate when I read because it is my own rate)
4.3	ฉันคิดว่าไม่จำเป็นที่จะต้องอ่านแต่การอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (It is unnecessary to read only EIL materials)	ฉันคิดว่าไม่จำเป็นที่จะต้องอ่านเฉพาะสื่อภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (It is unnecessary to read only EIL materials)



Appendix F

The Original and Revised Version from Total Correlation

No.	Corrected Item Total Correlation	Original	Revised
Part 1			
1.5	4.16	ฉันสามารถเข้าใจความหมายของคำศัพท์ที่ไม่คุ้นเคยในสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (I can figure out what unfamiliar words in EIL materials mean)	ฉันสามารถเข้าใจความหมายของคำศัพท์ที่ฉันไม่รู้จากบริบทรอบข้างจากสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้ I can understand the meaning of vocabulary word that I do not know from the context given in EIL materials.
3.9	4.67	ฉันไม่ปล่อยให้กิจกรรมอื่นมาดึงความสนใจของฉันไปจากการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ I do not let other activities distract me from reading EIL materials.	ฉันให้ความสนใจกับการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติมากกว่าการอ่านสื่อการอ่านอื่นๆ I am interested in reading EIL materials rather than materials from other sources.
4.2	4.75	ฉันเพลิดเพลินกับการอ่านสื่อที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติได้ยาวนานหลายชั่วโมง I enjoy reading EIL materials for hours.	ฉันรู้สึกเพลิดเพลินกับการอ่านสื่อที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติได้เป็นเวลานาน I enjoy reading EIL materials for a long time.

Appendix G

Reading Engagement Questionnaire

แบบสอบถามการมีปฏิสัมพันธ์ในการอ่านของนักเรียน

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของท่าน

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป

ชั้นปี ☐ ปีที่2 ☐ ปีที่3 ☐ ปีที่4

ระยะเวลาที่เคยเรียนภาษาอังกฤษ ☐ น้อยกว่า 5 ปี ☐ 5-10 ปี ☐ มากกว่า 10 ปี

ประสบการณ์ในการไปศึกษาต่างประเทศ ☐ เคย ☐ ไม่เคย

ถ้าเคย ระยะเวลาเท่าไร ____ ปี

ตอนที่ 2 การมีปฏิสัมพันธ์ในการอ่านของนักเรียน

ระดับความคิดเห็น 1= เห็นด้วยอย่างยิ่ง 2 = เห็นด้วย 3=ไม่เห็นด้วย 4=ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ประเด็นความคิดเห็น	ระดับความคิดเห็น			
	เห็นด้วย อย่างยิ่ง	เห็น ด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย อย่างยิ่ง
1.ความเชื่อในความสามารถที่เกี่ยวข้อง				
1.1 ฉันสามารถเข้าใจการสื่อสารการอ่านภาษาอังกฤษใน ฐานะภาษานานาชาติได้ทั้งหมด				
1.2 ฉันสามารถตอบคำถามในสื่อการอ่านภาษาอังกฤษใน ฐานะภาษานานาชาติที่ฉันอ่านในมหาวิทยาลัยได้				
1.3 ฉันเข้าใจในสิ่งที่ผู้แต่งพยายามที่จะสื่อเมื่อฉันอ่านสื่อการ อ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้				
1.4 ฉันสามารถหาใจความหลักของสื่อการอ่านภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษานานาชาติได้				
1.5 ฉันสามารถเข้าใจความหมายของคำศัพท์ที่ไม่คุ้นเคยใน การอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ				
1.6 ฉันสามารถอธิบายสิ่งที่ฉันอ่านภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษานานาชาติได้				
2. คุณค่าของงาน				
2.1 ฉันคิดว่าการศึกษาสื่อการอ่านภาษาอังกฤษฐานะภาษา นานาชาติมีความสำคัญกับฉัน				
2.2 ฉันคิดว่าการเข้าใจสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษานานาชาติในมหาวิทยาลัยมีความสำคัญกับฉัน				
2.3 ฉันเรียนรู้บางอย่างจากการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษานานาชาติที่ฉันอ่านในมหาวิทยาลัยอย่าง สม่ำเสมอ				
2.4 ฉันสามารถใช้ความรู้ที่ฉันเรียนรู้จากสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ				
2.5 ฉันคิดว่าการอ่านสื่อภาษาอังกฤษในฐานะภาษา นานาชาติมีประโยชน์มากกว่ากิจกรรมส่วนใหญ่ใน มหาวิทยาลัย				
2.6 ฉันคิดว่าการประสบความสำเร็จในการอ่านบทความ ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติเป็นเรื่องสำคัญ				
3. พฤติกรรมการมีส่วนร่วมในการอ่าน				
3.1 ฉันใช้เวลาเท่าที่ฉันต้องการในการทำงานการอ่านสื่อ การอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติจนสำเร็จ				
3.2 ฉันอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษฐานะภาษานานาชาติที่ อาจารย์มอบให้อย่างรอบคอบ				
3.3 ฉันใช้เวลาเพียงพอในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษานานาชาติที่ได้รับมอบหมาย				

3.4 ฉันทำงานที่ได้รับมอบหมายในสื่อการอ่านภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษานานาชาติจนสำเร็จแม้ว่าจะยาก				
3.5 ฉันสามารถทำได้เกินความคาดหวังของตัวเองในการ อ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติสำหรับ มหาวิทยาลัย				
3.6 ฉันใช้ความพยายามอย่างมากในการอ่านสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในมหาวิทยาลัย				
3.7 ฉันทำทุกอย่างที่ฉันสามารถที่จะทำงานที่ได้รับมอบหมาย ในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ ได้สำเร็จ				
3.8 ฉันทำทุกอย่างที่ฉันสามารถที่จะทำงานที่ได้รับมอบหมาย ในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ ถึงแม้ว่าจะยาก				
3.9 ฉันไม่ปล่อยให้กิจกรรมอื่นมาดึงความสนใจของฉันไป จากการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ				
3.10 ฉันไม่ยอมแพ้ในการอ่านสื่อการอ่านภาษาอังกฤษใน ฐานะภาษานานาชาติที่มีความยาก				
3.11 ฉันกลับไปอ่านในส่วนของสื่อการอ่านภาษาอังกฤษใน ฐานะภาษานานาชาติที่ไม่เข้าใจอีกครั้ง				
3.12 ฉันใช้เวลาอย่างมากให้กับการอ่านสื่อการอ่าน ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในมหาวิทยาลัย				
4. ผู้อ่านที่มีปฏิสัมพันธ์ในการอ่าน				
4.1 ฉันคิดว่าคุณครูสอนภาษาอังกฤษไม่ควรที่จะบังคับให้ฉัน อ่านในอัตราความเร็วเทียบกับพวกเขา				
4.2 ฉันไม่รังเกียจถ้าผู้คนจะเยาะเย้ยกับอัตราความเร็วในการ อ่านของฉันเพราะว่ามันคืออัตราการอ่านของฉัน				
4.3 ฉันมีทักษะและความรู้ที่หลากหลายซึ่งช่วยให้ฉันเข้าใจใน การอ่านบทความที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติได้				
4.4 ฉันได้สะสมความรู้พื้นฐานจากสิ่งที่คุณได้อ่านมา				
4.5 ฉันมีกลยุทธ์ในการอ่านที่หลากหลายที่ช่วยให้ฉันเข้าใจ ในการอ่านบทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ				
4.6 ฉันสามารถอ่านได้อย่างเข้าใจในอัตราความเร็วของการ อ่านที่เหมาะสม				
4.7 ฉันสามารถเข้าใจในบทความที่ใช้ภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษานานาชาติ ถึงแม้ว่าฉันจะเข้าใจเพียงแค่ 70% ของ บทความทั้งหมด				

EIL Perception Questionnaire

แบบสอบถามมุมมองของนักเรียนที่มีต่อสื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ

ประเด็นความคิดเห็น	ระดับความคิดเห็น			
	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
1.สถานะของภาษาอังกฤษในปัจจุบัน				
1.1 ฉันคิดว่าในปัจจุบันภาษาอังกฤษเป็นภาษาสากลที่ใช้เพื่อการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพกับคนทั่วโลก				
1.2 ฉันเชื่อว่าหลายประเทศที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาหลักได้มีการเริ่มใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาทางการ				
1.3 ฉันเชื่อว่าทุกวันนี้ทั่วโลกใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาทางธุรกิจ, วัฒนธรรม และการศึกษา				
2. ความหลากหลายทางภาษาของภาษาอังกฤษ				
2.1 ฉันคิดว่าในทุกวันนี้ความหลากหลายของภาษาอังกฤษตัวอย่างเช่นภาษาอังกฤษของชาวฮ่องกง, ชาวอินโดนีเซีย และชาวสิงคโปร์เป็นที่ยอมรับ				
2.2 ฉันคิดว่าคุณครูสามารถใช้สื่อการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในการเรียนการสอนได้				
2.3 ฉันคิดว่าทุกวันนี้ความหลากหลายของภาษาอังกฤษเช่นภาษาอังกฤษของชาวอินโดนีเซีย, ภาษาอังกฤษของชาวไต้หวัน และภาษาอังกฤษของชาวญี่ปุ่นเป็นที่ยอมรับ				
2.4 ฉันคิดว่าคุณครูสามารถรวบรวมบทความการอ่านที่เขียนโดยผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษาและผู้เขียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาในสื่อการเรียนการสอนได้				
3. กลยุทธ์สำหรับภาษาและวัฒนธรรมที่หลากหลายในการสื่อสาร				
3.1 ฉันสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการอ่านให้สอดคล้องกับการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติได้อย่างเหมาะสม				
3.2 ฉันสามารถอธิบายวัฒนธรรมและประเพณีของตัวเองได้อย่างกระชับ เมื่อฉันอ่านบทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ				
3.3 ฉันให้การยอมรับกับรูปแบบการอ่านที่แตกต่างจากผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษา				
3.4 ฉันสามารถปรับรูปแบบการอ่านได้อย่างเหมาะสมกับการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติที่เขียนโดยผู้เขียนจากหลายเชื้อชาติได้				
4. ลักษณะเฉพาะของผู้อ่าน				
4.1 ฉันคิดว่าคุณครูสอนภาษาอังกฤษไม่ควรที่จะบังคับให้ฉันอ่านในอัตราความเร็วเท่ากับพวกเขา				
4.2 ฉันไม่รังเกียจถ้าผู้คนจะเยาะเย้ยกับอัตราความเร็วในการอ่านของฉันเพราะว่ามันคืออัตราการอ่านของฉัน				
4.3 ฉันคิดว่าไม่จำเป็นที่จะต้องอ่านแต่การอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ				

Interview Questions

แบบคำถามสัมภาษณ์

1.คุณมีความคิดเห็นอย่างไรในการอ่านภาษาอังกฤษที่ไม่ได้เขียนโดยผู้เขียนที่เป็นเจ้าของภาษา
2.คุณคิดว่าการอ่านภาษาอังกฤษที่ไม่ได้เขียนโดยเจ้าของภาษาให้ประโยชน์มากกว่าอ่านบทความที่เขียนโดยเจ้าของภาษาหรือไม่
3.คุณรู้สึกอย่างไรในการอ่านบทความภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติเป็นเวลานาน
4.คุณได้นำความรู้พื้นฐานของตนเองมาประยุกต์ใช้กับการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติหรือไม่อย่างไร
5. คุณคิดว่าการอ่านภาษาอังกฤษมีความน่าเชื่อถือมากกว่าการอ่านภาษาไทยหรือไม่อย่างไร
6. คุณคิดว่าบทความภาษาอังกฤษที่เขียนโดยผู้เขียนหลากหลายเชื้อชาติเป็นสิ่งที่คุณยอมรับได้หรือไม่อย่างไร
7. คุณคิดว่าการปรับรูปแบบในการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติโดยผู้เขียนจากหลากหลายเชื้อชาติ มีความจำเป็นหรือไม่อย่างไร
8.คุณคิดว่าแต่ละคนไม่ควรที่จะถูกกดดันให้อ่านการอ่านภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติในอัตราความเร็วที่เท่ากันหรือไม่ อย่างไร



VITA

NAME	Tayaporn Nakornsut
DATE OF BIRTH	20 July 2022
PLACE OF BIRTH	Bangkok Thailand

