

การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน  
เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ  
และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต



นางสาว พรทิพย์ ศิริสมบุญเวช

สถาบันวิทยบริการ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต  
สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตร การสอน และเทคโนโลยีการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย


ปีการศึกษา 2547

ISBN 974-53-2179-6

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A DEVELOPMENT OF THAI LITERATURE INSTRUCTIONAL MODEL BASED ON READER RESPONSE  
THEORY TO ENHANCE LITERATURE RESPONDING, READING COMPREHENSION  
AND REFLECTIVE THINKING ABILITIES OF UNDERGRADUATE STUDENTS

Miss Pornthip Sirisomboonvej



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements  
for the Degree of Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction  
Department of Curriculum, Instruction and Educational Technology  
Faculty of Education  
Chulalongkorn University  
Academic year 2004  
ISBN 974-53-2179-6

หัวข้อวิทยานิพนธ์                      การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎี  
การตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้าน  
การตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และ  
การคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต

โดย    นางสาว พรทิพย์ ศิริสมบุญเรือง

สาขาวิชา                                    หลักสูตรและการสอน

อาจารย์ที่ปรึกษา                          รองศาสตราจารย์ ดร.ไพฑูริย์ สีนลารัตน์

อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม                    รองศาสตราจารย์ ดร.จันทร์เพ็ญ เชื้อพานิช

คณะกรรมการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้บัณฑิตวิทยาลัย  
เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาตรีบัณฑิต

..... คณบดีคณะครุศาสตร์  
(รองศาสตราจารย์ ดร.พฤทธิ ศิริบรรณพิทักษ์)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

..... ประธานกรรมการ  
(รองศาสตราจารย์ ดร.สุวิวัฒนา เขี่ยมอรพวรรณ)

..... อาจารย์ที่ปรึกษา  
(รองศาสตราจารย์ ดร.ไพฑูริย์ สีนลารัตน์)

..... อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม  
(รองศาสตราจารย์ ดร.จันทร์เพ็ญ เชื้อพานิช)

..... กรรมการ  
(รองศาสตราจารย์ ดร.อัจฉรา ประไพตระกูล)

..... กรรมการ  
(ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.วัลลภา เทพหัสดิน ณ อยุธยา)

พรทิพย์ ศิริสมบุญแนว : การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทย ตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต. (A DEVELOPMENT OF THAI LITERATURE INSTRUCTIONAL MODEL BASED ON READER-RESPONSE THEORY TO ENHANCE LITERATURE RESPONDING, READING COMPREHENSION AND REFLECTIVE THINKING ABILITIES OF UNDERGRADUATE STUDENTS) อาจารย์ที่ปรึกษา: รศ. ดร.ไพฑูริย์ สีนลารัตน์, อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม: รศ. ดร. จันทร์เพ็ญ เชื้อพานิช จำนวน 273 หน้า. ISBN 974-53-2179 -6.

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต และเพื่อประเมินคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น โดยการเปรียบเทียบความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองหลังการทดลอง ของผู้เรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับการเรียนการสอนด้วยรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น กับผู้เรียนกลุ่มควบคุมที่ได้รับการเรียนการสอนด้วยวิธีสอนแบบปกติ กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 34 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองจำนวน 17 คน และกลุ่มควบคุมจำนวน 17 คน ใช้เวลาในการทดลองสอน 12 สัปดาห์ รวม 24 ชั่วโมง วิเคราะห์ข้อมูลโดยการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (ANCOVA) และวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบบันทึกผลการสอนและแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมีหลักการ 4 ประการ คือ การสร้างความเข้าใจการอ่านจากประสบการณ์เดิม ความแตกต่างระหว่างบุคคล การมีปฏิสัมพันธ์ในการเรียนรู้ และการทบทวนและการคิดไตร่ตรอง วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน คือ เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง กระบวนการเรียนการสอนมี 5 ขั้นตอน คือ (1) สร้างความเข้าใจเบื้องต้นในการอ่าน (2) เชื่อมโยงประสบการณ์ (3) เรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์ (4) ให้และรับข้อมูลป้อนกลับ และ (5) ทบทวนและเขียนบันทึกการตอบสนอง ส่วนการวัดและประเมินผลมีทั้งในระหว่างการเรียนการสอนและหลังการเรียนการสอน

2. จากการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นโดยการเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุม พบว่าหลังการทดลองกลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบบันทึกผลการสอนและแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ผู้เรียนแสดงให้เห็นว่าความสามารถของผู้เรียนกลุ่มทดลองด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง เป็นผลมาจากการใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

ภาควิชา หลักสูตร การสอน และเทคโนโลยีการศึกษา ลายมือชื่อนิสิต.....  
สาขาวิชา หลักสูตรและการสอน ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา.....  
ปีการศึกษา 2547 ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษาร่วม.....

## 4384683927: MAJOR CURRICULUM AND INSTRUCTION

KEY WORD: THAI LITERATURE INSTRUCTIONAL MODEL / READER - RESPONSE THEORY / LITERATURE RESPONDING/  
READING COMPREHENSION / REFLECTIVE THINKING

PORNTHIP SIRISOMBOONVEJ: A DEVELOPMENT OF THAI LITERATURE INSTRUCTIONAL MODEL BASED ON  
READER-RESPONSE THEORY TO ENHANCE LITERATURE RESPONDING, READING COMPREHENSION AND  
REFLECTIVE THINKING ABILITIES OF UNDERGRADUATE STUDENTS. THESIS ADVISOR: ASSOC.PROF.PAITOON  
SINLALAT, Ph.D., THESIS COADVISOR : ASSOC.PROF.CHANPEN CHUAPHANICH, Ed.D., 273 pp.  
ISBN 974-53-2179 -6.

The purposes of this research were to develop the Thai literature instructional model based on the Reader-Response Theory in order to enhance literature responding, reading comprehension and reflective thinking abilities of undergraduate students and to study the quality of the developed instructional model by comparing literature responding, reading comprehension and reflective thinking abilities of undergraduate students learned through this instructional model with those who learned through regular instructional method after implementing the developed instructional model. The subjects were 34 undergraduate students of Faculty of Education, Chulalongkorn University. These subjects were divided into two groups; 17 students in each group which were experimental and control group. The duration of experiment was 12 weeks, 2 hours per weeks. The data were analyzed by using ANCOVA. Moreover, teaching records and interview information were analyzed by using content analysis. The findings of this study were as follows:

1. The developed instructional model has 4 principles which emphasized on: prior experiences; individual differences; interaction; revision and reflective thinking. The objectives of this model were to enhance students' abilities in literature responding, reading comprehension and reflective thinking. The five steps of instructional processes were to; (1) construct reading comprehension; (2) link students' prior experiences to literature; (3) create interactive learning; (4) give and get feedback and (5) revise and report in form of journal writing. For the evaluation, both formative and summative evaluation were implemented.

2. After implementing the developed instructional model comparing with the control group, it was found that literature responding, reading comprehension and reflective thinking abilities of the experimental group were significantly higher than the control group at .05 level.

3. The output of the instructional model which recorded by researcher at the end of each periods and from interviewing students showed that their literature responding, reading comprehension and reflective thinking abilities of the experimental group were developed through the instructional model

**Department** Curriculum, Instruction and Educational Technology

**Field of study** Curriculum and Instruction

**Advisor's**

**Academic year** 2004

**Co-advisor's signature**.....

## กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้ได้รับความกรุณาอย่างสูงยิ่งจากอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ รองศาสตราจารย์ ดร. ไพฑูรย์ สินลารัตน์ ซึ่งให้ช่องว่างแก่ผู้วิจัยในการคิดไตร่ตรองชีวิต และงาน รวมทั้งให้อิสระทางวิชาการแก่ผู้วิจัยในการนำความรู้ และประสบการณ์มาใช้ในการทำวิจัย แนวปฏิบัติดังกล่าวของท่านสอดคล้องกับหลักการของทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน (Reader Response Theory) ซึ่งเป็นสาระสำคัญของงานวิจัย เรื่องนี้อย่างแท้จริง ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณในคุณูปการของท่านมาในโอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร. น้อมศรี เกท ผู้ให้แรงบันดาลใจในการพัฒนาหัวข้อเป็นโครงร่างวิทยานิพนธ์ คณาจารย์สาขาวิชาหลักสูตรและการสอนทุกท่านที่กรุณาถ่ายทอดความรู้และประสบการณ์ ผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่าน ตลอดจนคณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ทุกท่านที่ให้ความอนุเคราะห์ในการตรวจพิจารณา และให้คำแนะนำในการแก้ไขวิทยานิพนธ์จนสำเร็จด้วยดี

ขอขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เขาวเลิศ เลิศขโลพาร รองศาสตราจารย์ พร้อมพรรณ อุดมสิน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อวยพร พานิช ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อัมพร ม้าคนอง และ อาจารย์ ดร.ปราวิณยา สุวรรณรัฐโชติ ที่ได้ให้ความอนุเคราะห์เรื่องสถิติแก่ผู้วิจัยเป็นอย่างดี

ขอกราบสำนึกพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร. อัจฉรา ประไพตระกูล รองศาสตราจารย์สายใจ อินทรมพรรษ์ รองศาสตราจารย์ปานตา ไข้เทียมวงศ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ วรณิ ศิริโชติ และ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ไพพร คุณาวุฒิ ที่ให้กำลังใจ และความเอื้ออาทรแก่ผู้วิจัยอย่างต่อเนื่องจนสำเร็จการศึกษา

ขอบคุณ คุณศิรินันท์ สามัญ “เพื่อนแท้ร่วมคิด มิตรแท้ร่วมงาน” ตลอดช่วงเวลาห้าปีแห่งการศึกษาในสาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ขอบใจ สุพัตรา ธงชัย สุรชาติพิชัยเวทยกุล และ อติศยา หงษ์ทอง “ศิษย์แท้” ที่ช่วยดำเนินการจัดทำรูปเล่มและเตรียมการนำเสนอวิทยานิพนธ์เรื่องนี้

เหนือบุคคลใด ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ **รองศาสตราจารย์ ดร. จันทร์เพ็ญ เชื้อพานิช** อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ผู้ให้ข้อคิดในการไตร่ตรองชีวิตและปัญหา ทั้งปวง ทั้งยังติดตาม ดูแล เอาใจใส่ ให้กำลังใจ รวมทั้งเสียสละเวลาอันมีค่าเพื่อพัฒนาศิษย์อย่างจริงจัง ด้วยความเป็น “ครูแท้” ที่หาได้ยากยิ่งในยุคอารยธรรมเทียม และควรค่าแก่การเทิดทูนเป็นปูชนียบุคคลอย่างแท้จริง

## สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฌ
สารบัญแผนภาพ.....	ญ
บทที่	
1    บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
คำถามการวิจัย.....	9
วัตถุประสงค์การวิจัย.....	9
สมมติฐานการวิจัย.....	11
ขอบเขตการวิจัย.....	11
คำนิยามศัพท์เฉพาะในการวิจัย.....	11
ประโยชน์ที่ได้รับ.....	13
2    เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	14
แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีไทย.....	15
แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนการสอน.....	27
แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน.....	35
แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับการตอบสนองต่อวรรณคดี.....	46
แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ.....	69
แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง.....	87
3    วิธีดำเนินการวิจัย.....	102
การดำเนินการวิจัยในขั้นตอนการพัฒนาแบบการเรียนการสอน.....	104
การดำเนินการวิจัยในขั้นตอนการประเมินแบบการเรียนการสอน.....	110

4	ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	124
	ตอนที่ 1 ผลการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตาม ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการ ตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต.....	124
	ตอนที่ 2 ผลการประเมินคุณภาพรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทย ตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการ ตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต.....	160
5	สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	172
	สรุปผลการวิจัย.....	175
	อภิปรายผลการวิจัย.....	178
	ข้อเสนอแนะ.....	186
	รายการอ้างอิง.....	191
	ภาคผนวก.....	211
	ภาคผนวก ก รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ.....	212
	ภาคผนวก ข เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	214
	ภาคผนวก ค คู่มือการใช้รูปแบบการเรียนการสอน.....	226
	ภาคผนวก ง เกณฑ์การประเมินบันทึกการเรียนรู้.....	238
	ภาคผนวก จ ตัวอย่างแผนการสอน.....	240
	ภาคผนวก ฉ เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาเบื้องต้น และสรุปผลการศึกษา เบื้องต้น.....	257
	ภาคผนวก ช คะแนนและค่าสถิติ.....	264
	ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	273



## สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
1	รายละเอียดของเนื้อหาและจำนวนชั่วโมงในแผนการสอน.....	109
2	แบบแผนการทดลอง.....	119
3	ขั้นตอนการสอนของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	120
4	ผลการวิเคราะห์ห้อยู่ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อกำหนด โครงสร้างของรูปแบบฯ.....	126
5	ผลการวิเคราะห์สาระสำคัญของแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีไทย ตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Rosenblatt และนักวิชาการคนอื่นๆ.....	129
6	แนวทางการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ซึ่งเป็นผลจากการวิเคราะห์วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน.....	148
7	กิจกรรมการเรียนการสอน การวัดและประเมินผลในแต่ละขั้นตอนของรูปแบบ การเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน.....	151
8	ผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของคะแนนความสามารถ ด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	161
9	ผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี หลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	162
10	ผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของคะแนนความสามารถ ด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	163
11	ผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ หลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	163
12	ผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของคะแนนความสามารถ ด้านการคิดไตร่ตรองหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	164
13	ผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านการคิดไตร่ตรอง หลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	165
14	ข้อแตกต่างของบรรยากาศการเรียนการสอนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	167
15		

- 16 ความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านฯ ด้านการเสริมสร้างความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี.....168
- 17 ความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านฯ ด้านการเสริมสร้างความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ.....170
- 18 ความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านฯ ด้านการเสริมสร้างความสามารถในการคิดไตร่ตรอง.....171



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## สารบัญแผนภาพ

แผนภาพที่		หน้า
1	ลำดับขั้นตอนในการวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต.....	103
2	หลักการของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ซึ่งเป็นผลจากการวิเคราะห์และสังเคราะห์แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน.....	144
3	วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ซึ่งเป็นผลจากการวิเคราะห์และสังเคราะห์หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน.....	146
4	ขั้นตอนการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ซึ่งเป็นผลจากการสังเคราะห์แนวทางการจัดการเรียนการสอน.....	150

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

# บทที่ 1

## บทนำ

### ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

วรรณคดีคือศิลปกรรมประเภทหนึ่งที่ใช้ภาษาเป็นสื่อ เป็นสมบัติศิลป์ที่มีค่าควรแก่การอนุรักษ์และภาคภูมิใจของชนในชาติ วรรณคดีเป็นเครื่องแสดงความเจริญของชาติ เพราะชนชาติที่ได้รับความเจริญย่อมไม่สามารถผลิตผลงานทางวรรณคดีได้ เนื่องจากวรรณคดีเป็นผลงานสร้างสรรค์ของมนุษย์ วรรณคดีจึงเป็นส่วนหนึ่งของวิถีชีวิตที่สืบทอดผ่านกาลเวลามาทุกยุคทุกสมัย

พระวรวงศ์พินิจ (2534: 7) ได้อธิบายความหมายของวรรณคดีว่า “หนังสือที่นับว่าเป็นวรรณคดีต้องมีลักษณะการเรียบเรียงถ้อยคำกะทัดรัด เก๋กลิ้งเหมาะ สม มีรสไพเราะ

ทำให้เกิดความตรึงใจ กระทบกระเทือนอารมณ์ผู้อ่าน” วรรณคดีจึงเป็นหนังสือที่แต่งดี ดังที่ปัญญา บริสุทธิ์ (2544: 19) กล่าวว่า “วรรณคดีหมายถึงหนังสือที่แต่งดี มีการใช้ภาษาสละสลวยให้ความหมาย และโน้มน้าวอารมณ์ผู้อ่านให้คล้อยตาม” จากความหมายดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าหนังสือเรื่องใดที่แต่งดีก็สมควรได้รับการยกย่องว่าเป็นวรรณคดีได้ แต่เป็นที่เข้าใจกันทั่วไปว่าหนังสือที่เป็นวรรณคดีต้องเป็นหนังสือเก่าหรือหนังสือโบราณเท่านั้น ศักดิ์ศรี แย้มนัตตา (2544: 9) ได้อธิบายสาเหตุของความเข้าใจนี้ สรุปได้ว่าเป็นเพราะหนังสือโบราณนั้นแต่งกันมานับร้อยปีและแพร่หลายมานานหลายชั่วอายุคน จึงเกิดการยอมรับว่าเป็นหนังสือ ดังนั้น หนังสือที่แต่งดีในยุคปัจจุบัน ที่เรียกว่า “วรรณกรรม” ก็มีคุณสมบัติเป็นวรรณคดีได้เช่นกัน

วรรณคดีเป็นสุนทรียวัตถุ (literature as aesthetic object) ดังที่ Culler (2001: 30) กล่าวว่าวรรณคดีเป็นวัตถุที่ก่อให้เกิดการตอบสนองต่อความงามในเชิงศิลปะ ทั้งที่เป็นภววิสัย (objective) และอัตวิสัย (subjective) การอ่านวรรณคดีก่อให้เกิดความบันเทิงอารมณ์ นอกจากนี้ วรรณคดียังเป็นกระจกสะท้อนภาพความหลากหลายของชีวิตมนุษย์ ทั้งในด้านดีงามและตกต่ำ เพื่อให้ผู้อ่านพิจารณาสังเคราะห์ของชีวิต

คนไทยสมัยก่อนมีวรรณคดีอยู่ในวิถีชีวิต เพราะวรรณคดีเป็นบันทึกของสังคม เป็นคติสอนใจ และเป็นสื่อบันเทิงใจ เนื่องจากสมัยนั้นไม่มีสื่อต่างๆ ที่สร้างความบันเทิงอย่าง หลากหลายเหมือนสมัยปัจจุบัน คนไทยจึงรับรู้และจดจำเรื่องราววรรณคดีไทยได้เป็นอย่างดี แต่ ปัจจุบันวรรณคดีไทยกลับตกอยู่ในสภาพที่เลือนหายไปจากความทรงจำของคนรุ่นใหม่ รื่นฤทัย สัจจพันธ์ (2540: 388) ได้ให้ข้อสังเกตสรุปได้ว่าอาจเป็นเพราะสื่อเทคโนโลยีต่างๆ ให้ความ สะดวกในการถ่ายทอดข่าวสารจากแดนไกลมาใกล้ตัว คนไทยจึงรับรู้เรื่องราวของต่างชาติ มากกว่าวรรณคดีของไทย และอ้างถึงวรรณคดีไทยอย่างผิดพลาด เนื่องมาจากเหตุเพราะความ ไม่รู้และไม่ใส่ใจที่จะรู้วรรณคดี

การเรียนวรรณคดีเป็นสิ่งสำคัญ แม้จะไม่สามารถก่อให้เกิดประโยชน์ในเชิง รูปธรรม โดยนำไปใช้ในการประกอบอาชีพได้โดยตรง แต่วรรณคดีก็มีประโยชน์ในการจรรโลงใจ ให้รู้จักใช้ปัญญา ความคิด และเข้าใจความเป็นมนุษย์ มหาวิทยาลัยเกือบทุกแห่งจึงมีวิชา วรรณคดีเป็นวิชาบังคับสำหรับผู้เรียนสาขามนุษยศาสตร์ และเป็นวิชาเลือกสำหรับผู้เรียนสาขา สังคมศาสตร์หรือวิทยาศาสตร์ เจตนา นาควัชระ (2532: 255-257, 272) กล่าวถึง ความสำคัญของวรรณคดีในระดับอุดมศึกษา สรุปได้ว่าการศึกษาวรรณคดีเป็นรากฐานสำคัญใน การดำรงไว้ซึ่งชีวิตมหาวิทยาลัยที่เพียบพร้อมด้วยภูมิปัญญาและจริยธรรม วรรณคดีศึกษาเป็น ระบบที่เอื้อต่อความต้องการและความปรารถนาของมนุษย์ยุคใหม่ และมีความสำคัญไม่ยิ่งหย่อน ไปกว่าวิชาการแขนงอื่นๆ ในการที่จะการสร้างสภาพแวดล้อมและพัฒนาให้การอุดมศึกษาเจริญ ก้าวหน้า ซึ่งคือการสร้างความใฝ่รู้ทางวิชาการ และการแสวงหาข้อวินิจฉัยที่แท้จริงร่วมกัน

แม้ว่าวรรณคดีจะมีความสำคัญเพียงใดก็ตาม แต่ผู้เรียนในยุคปัจจุบันก็ยังไม่เห็น คุณค่าของวรรณคดี ดังข้อสังเกตของกุสุมา รัชชมนี (2534: 235) ซึ่งสรุปได้ว่ามีผู้เรียนจำนวน ไม่น้อยที่ไม่เห็นคุณค่าของวรรณคดีพอ และเลือกเรียนวรรณคดีด้วยใจรัก เพราะการเลือก รายวิชาเรียน ผู้เรียนจะคำนึงถึงความยากง่ายของวิชา มากกว่าการใช้วิจารณ์ญาณพิจารณา คุณค่าของวิชานั้น แม้แต่ผู้เรียนบางคนที่เรียนวรรณคดีเป็นวิชาบังคับ ก็ยังต้องฝืนใจเรียนเพราะไม่ ชอบ วรรณคดี เพราะไม่ทราบว่าจะเรียนไปทำไม ข้อสังเกตดังกล่าวสอดคล้องกับที่เจตนา นาควัชระ (2538: 160) กล่าวถึงปัญหาของการเรียนการสอนวรรณคดี สรุปได้ว่ายังมีผู้เรียนจำนวนไม่ น้อยที่ไม่ได้เลือกเรียนวรรณคดีด้วยใจรัก แต่เป็นเพราะเรียนวิชาอื่นไม่ได้ ผู้สอนจึงต้องใช้เวลา เพียรพยายามมากเป็นพิเศษ เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนสนใจวรรณคดี นอกจากนี้ จะต้องส่งเสริมให้ ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นในการเรียนวรรณคดีด้วย

ในวงการวรรณคดีศึกษา นักวรรณคดีหลายคนวิพากษ์วิจารณ์กันว่าการเรียนสอนวรรณคดีมีผลสัมฤทธิ์ผิดไปจากวัตถุประสงค์ของหลักสูตรและเจตนารมณ์ของผู้สอน เพราะแทนที่เรียนวรรณคดีแล้ว จะทำให้ผู้เรียนรักวรรณคดี กลับกลายเป็นทำให้ผู้เรียนเกลียดวรรณคดี วรรณคดีไทยจึงอยู่ในสภาพวิกฤต เพราะต้องต่อสู้ดิ้นรนกับสังคมยุคปัจจุบัน ซึ่งเป็นยุคที่นิยมความรู้ที่เป็นสากล ความรู้ใดก็ตามที่มีได้อยู่ในขอบเขตของความเป็นสากลก็จะมีผู้นิยมมาก นักวรรณคดีไทยจึงกลายเป็นยาขมสำหรับคนรุ่นใหม่ กุสุมา รัชมนณี (2534: 205) ได้ให้ข้อสังเกตเกี่ยวกับการสอนวรรณคดีแก่คนรุ่นใหม่ สรุปได้ว่าการที่จะสอนวรรณคดีให้แก่คนรุ่นใหม่ด้วยวิธีการเดิมคงจะไม่ได้ผล ทั้งยังไม่อาจเรียกร้องให้คนรุ่นนี้กลับไปสู่ระบบการสอนวรรณคดีเดิมได้ เพราะความสนใจของผู้เรียนเปลี่ยนไป และผู้เรียนมีเรื่องที่จะต้องเรียนรู้มากขึ้น นอกจากนี้คนรุ่นใหม่ยังนิยมการดูและการฟังมากกว่าการอ่าน และนิยมการอ่านในใจมากกว่าการอ่านออกเสียง การที่จะให้ผู้เรียนซึ่งเป็นคนรุ่นใหม่รับรู้ความไพเราะของวรรณคดีจึงเป็นเรื่องที่ทำได้ยาก

นอกจากผู้เรียนจะไม่สนใจวรรณคดีดังกล่าวมาแล้ว ผู้เรียนยังมีความเข้าใจผิดเกี่ยวกับการเรียนวรรณคดี ดังที่ดวงมณ จิตรจำนงค์ (2536: 54) กล่าวไว้สรุปได้ว่าผู้เรียนบางคนยังมีความเข้าใจคลาดเคลื่อนว่าถ้าอยากเรียนวรรณคดีให้ได้คะแนนดี จะต้องท่องจำคำศัพท์ยากๆ ให้ขึ้นใจ ท่องจำให้ได้ว่าในเรื่องมีประเด็นอะไรบ้าง หรือท่องจำคำประพันธ์ที่ไพเราะไว้สำหรับยกตัวอย่างในการสอบ แต่ระบุไม่ได้ว่าคำประพันธ์นั้นมีประโยชน์อย่างไร ม.ล.บุญเหลือ เทพยสุวรรณ (2544: 58, 71) ได้อธิบายที่มาของการเรียนการสอนวรรณคดีที่ผิดวัตถุประสงค์ของหลักสูตรและเจตนาของผู้สอน สรุปได้ว่าเป็นเพราะผู้เรียนเข้าใจผิดคิดว่าการเรียนวรรณคดีต้องใช้การท่องจำ แทนที่จะเกิดความนิยมวรรณคดีจนต้องการท่องจำให้ขึ้นใจ และนำไปใช้ประโยชน์ ความผิดพลาดประการสำคัญในการเรียนการสอนวรรณคดี คือ การไม่ใส่ใจกับด้านที่สำคัญที่สุดของวรรณคดี คือ อารมณ์และประสบการณ์ของมนุษย์

ปัญหาเรื่องคนรุ่นใหม่ไม่สนใจวรรณคดี แม้ในประเทศสหรัฐอเมริกา ก็ประสบปัญหานี้เช่นเดียวกัน ดังที่ Donahue (อ้างถึงใน George, 2002; online) ได้วิจัยพบว่าวัยรุ่นอเมริกันร้อยละ 40 ประสบปัญหาความเข้าใจในการอ่านวรรณคดี ดังนั้น จึงเป็นพันธกิจของครูและผู้บริหารการศึกษาที่จะต้องพยายามหาแนวทางพัฒนาการเรียนการสอนวรรณคดีให้มีประสิทธิภาพมากขึ้นกว่าเดิม ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับข้อสังเกตของ Applegate, Quinn และ Applegate (2002: online) สรุปได้ว่าผู้เรียนส่วนใหญ่อ่านวรรณคดีด้วยความรู้สึกไร้ค่า และเบื่อหน่าย เนื่องจากไม่เห็นคุณค่าและความสำคัญของวรรณคดี ผู้เรียนไม่ชอบแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับวรรณคดี หากจะแสดงความคิดเห็นบ้างก็เป็นเพียงเล็กน้อย และอยู่ในขอบเขต

ของเนื้อเรื่อง โดยคิดวิเคราะห์และเชื่อมโยงกับประสบการณ์ของตน สภาพปัญหาดังกล่าว Stover (อ้างถึงใน George, 2002: online) ได้เสนอแนวทางแก้ไข สรุปได้ว่าการเรียนการสอนวรรณคดีควรเป็นหัวใจของหลักสูตรการศึกษา และควรพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อจูงใจให้ผู้เรียนวัยรุ่นรักการอ่านวรรณคดี ทั้งนี้ได้อ้างแนวคิดของ Applebee and Bushman สรุปได้ว่าควรรนำวรรณคดีมาจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนสนใจอ่านวรรณคดีโดยเน้นการตอบสนอง และเรียนรู้วรรณคดีอย่างมีความหมาย

ปัญหาการเรียนการสอนวรรณคดีดังกล่าวมาแล้ว หากผู้สอนละเลยการแก้ปัญหา ปล่อยให้วรรณคดีเป็นเรื่องยากและไกลตัวคนรุ่นใหม่ ในที่สุดวรรณคดีไทยก็คงเป็นเสมือนโบราณวัตถุที่เก็บรักษาไว้ เพื่อเป็นสื่อแสดงความเจริญรุ่งเรืองของวัฒนธรรมทางภาษาในอดีต แต่ไม่ได้รับการอ่านด้วยใจรักอย่างซาบซึ้งและจริงจัง การแสวงหารูปแบบการสอนวรรณคดีที่มีประสิทธิภาพจึงเป็นพันธกิจที่สำคัญและเร่งด่วน ม.ล. บุญเหลือ เทพยสุวรรณ (2543: 295, 312) ได้ให้ข้อสังเกตเกี่ยวกับเรื่องนี้ สรุปได้ว่าหากยอมรับความจริงว่าการสอนวรรณคดีเป็นเรื่องยาก และพยายามแสวงหาวิธีวิทยาการใหม่ๆ การสอนวรรณคดีไทยก็คงจะเกิดผลสัมฤทธิ์มากขึ้น แต่เนื่องจากยังมีผู้เข้าใจผิดคิดว่าการสอนเป็นงานที่ไม่ต้องฝึกฝน และไม่ต้องแสวงหาวิธีการมากนัก การสอนวรรณคดีไทยจึงไม่ได้รับการพัฒนาเท่าที่ควร กุสุมา รัชชมนี (2534: 206-207) ให้ข้อเสนอแนะในการสอนวรรณคดี สรุปได้ว่าวิธีการหนึ่งที่น่าจะได้ผลในการทำให้ผู้เรียนซึ่งเป็นคนรุ่นใหม่สนใจวรรณคดี คือ การให้ผู้เรียนศึกษาตัวบท และศึกษาอารมณ์ที่เป็นสสารในวรรณคดี ซึ่งเป็นแนวทางที่ทำให้วรรณคดีไทยมีชีวิตอยู่ในใจ และความทรงจำของผู้เรียนมากกว่าที่จะอยู่ในสมุดจดหรือหนังสือเรียน

การเรียนวรรณคดีอย่างถูกต้อง คือ การเพียรพยายามเข้าถึงความรู้สึกนึกคิดของกวี โดยใช้ความรู้สึกนึกคิดของผู้อ่านเป็นเครื่องมือในการวิเคราะห์ ตีความ และประเมินค่า ไม่ใช่การอ่านเอาเรื่อง หรือท่องจำคำศัพท์ หรือรายละเอียดของเรื่อง Engleson (1983: อ้างถึงใน Thomson, 1987: 167) กล่าวถึงการเรียนวรรณคดีที่ถูกต้องว่า “การเรียนวรรณคดี คือ การเรียนกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ การตอบสนอง และการคิดไตร่ตรอง เพื่อให้สามารถใช้กระบวนการเหล่านี้ได้อย่างอัตโนมัติ” แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับที่เจตนา นาควัชระ (2538: 159) ได้ให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีในระดับอุดมศึกษา สรุปได้ว่าผู้เรียนจะต้องรู้จักอ่านเอง อ่านให้กว้าง อ่านให้ละเอียด และอ่านให้ลึก ความชื่นชมที่ผู้เรียนได้รับจากวรรณคดี คือ ความชื่นชมที่ได้ค้นพบสมบัติทางวรรณศิลป์ด้วยตนเอง และได้รู้จักคุณค่าของ

การใช้ความคิดอย่างมีวิจารณญาณ ดังนั้น จึงสรุปได้ว่าการเรียนวรรณคดีมีความสัมพันธ์กับการคิดอย่างชัดเจน

วรรณคดีเป็นงานศิลปะที่สื่อสารระหว่างผู้แต่งกับผู้อ่านด้วยความรู้สึก ไม่ใช่ด้วยความรู้ หรือข้อเท็จจริง ในการรับรู้คุณค่าของวรรณคดี เสฐียรโกเศศ (2515: 19) กล่าวว่า "อยู่ที่การฝึกฝนอบรมอินทรีย์ให้แก่กล้าขึ้นเป็นขั้นๆโดยลำดับ...เราจะรู้ค่าของวรรณคดีหรือศิลปะว่าดีหรือเลว ไม่ใช่ว่ารู้ได้ดีเท่าๆ กันทุกคน" ซึ่งสอดคล้องกับที่กุสุมา รัชมณี (2534: 119) อธิบายไว้สรุปได้ว่าคุณสมบัติในการรับรู้วรรณคดีเรียกว่า "สหฤทัย" หมายถึง ผู้มีใจเปิดกว้าง รับรู้ความรู้สึกต่างๆ และอารมณ์จากการอ่านวรรณคดี ผู้อ่านที่จะเข้าถึงวรรณคดีจึงต้องมีอินทรีย์ที่ 6 คือ ใจนอกเหนือไปจากอินทรีย์ทั้งห้า ซึ่งได้แก่ ตารับรู้อรูป หูรับรู้เสียง จมูกรับรู้กลิ่น ลิ้นรับรู้อรส และกายรับรู้สัมผัส ปฏิกริยาของผู้อ่านที่เกิดจากการรับรู้วรรณคดี คือ แนวคิดสำคัญของทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน (Reader Response Theory) ที่เน้นการส่งเสริมให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นและความรู้สึกของตนที่มีต่อวรรณคดี

ผู้มีบทบาทสำคัญคนหนึ่งในการสร้างสรรค์ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน คือ Louise Rosenblatt ทฤษฎีนี้ได้รับความนิยมในการเรียนการสอนวรรณคดีมาเป็นเวลานานกว่าหกทศวรรษ โดยเริ่มจากเมื่อ Rosenblatt ได้พิมพ์หนังสือชื่อ Literature as Exploration ในปี ค.ศ. 1938 หลังจากนั้นนักวิชาการวรรณคดีได้นำทฤษฎีนี้ไปประยุกต์ใช้อย่างแพร่หลาย ดังที่ Pugh (1988: online); (Church 1997: online) และ (Hong 1997: online) ได้อธิบายความสำคัญของทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Rosenblatt สรุปได้ว่าเป็นทฤษฎีที่ผู้สอนวรรณคดี นักวรรณคดี และนักวิจัย ต่างอ้างอิงและนำแนวคิดนี้ไปขยายผลอย่างกว้างขวาง เพราะเชื่อมั่นว่าทฤษฎีนี้สามารถเสริมสร้างความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยเชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้เรียนกับประสบการณ์ในวรรณคดี และเสริมสร้างความสามารถในการคิดไตร่ตรอง เนื่องจากจุดมุ่งหมายสำคัญประการหนึ่งของวรรณคดี คือ การศึกษาชีวิตและพฤติกรรมของมนุษย์ เพื่อให้เกิดความเข้าใจชีวิตลึกซึ้งยิ่งขึ้น

Peck and Coyle (1993: 188-189); Harman and Holman (1996: 427) Cuddon, (1998: 726-728) และ Quinn (1999: 271-273) ได้อธิบายความหมายของคำว่าการตอบสนองของผู้อ่าน สรุปได้ว่าหมายถึงการอ่านวรรณคดีโดยเน้นความสำคัญของความหมาย ถ้อยคำในฐานะที่เป็นผลผลิต หรือการสร้างสรรค์ของผู้อ่านแต่ละคน ผู้อ่านจะเกิดการตอบสนองต่อถ้อยคำ และจะมีส่วนเติมเต็มความหมายของถ้อยคำตามประสบการณ์ของตน ปฏิกริยา



การตอบสนองของผู้อ่านจึงเชื่อมโยงกับถ้อยคำที่ปรากฏ ความหมายดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าการตอบสนองต่อวรรณคดีเป็นเรื่องของปัจเจกบุคคล ขึ้นอยู่กับว่าผู้อ่านแต่ละคนจะสามารถเข้าใจและเข้าถึงวรรณคดีได้ดีเพียงใด ดังที่เสฐียรโกเศศ (2515: 3) กล่าวว่า “การรู้รสวรรณคดีเป็นเรื่องเฉพาะตัว...จะมาเกณฑ์ให้มีความรู้สึกเรื่องรสของศิลปะเหมือนกันทีเดียวไม่ได้” ซึ่งสอดคล้องกับที่ Miller (2001: 5) อธิบายไว้ สรุปได้ว่าการตอบสนองต่อวรรณคดีให้ประสบการณ์ที่ยิ่งใหญ่แก่ผู้อ่านในฐานะที่เป็นมนุษยชาติ เพราะเป็นการผสมผสานระหว่างภววิสัย (ความรู้และข้อมูล) กับอัตวิสัย (ความคิดและความรู้สึก)

การเรียนการสอนวรรณคดีควรพัฒนาความสามารถของผู้เรียนด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีตามประสบการณ์ของผู้อ่าน ดังที่เจตนา นาควัชระ (2532: 208; 2538: 159; 2542: 9) ได้อธิบายสรุปได้ว่าในการอ่านวรรณคดี หรือวรรณกรรม ผู้อ่านย่อมนำประสบการณ์ของตนเข้ามาเชื่อมโยงกับประสบการณ์ในวรรณคดีที่ผู้แต่งสร้างขึ้น ผู้อ่านที่สามารถทำจิตใจให้ “ว่าง” จนถึงขั้นที่จะอ่านวรรณคดีได้ โดยไม่นำประสบการณ์ของตนเข้ามาเชื่อมโยงกับการอ่านเลยคงจะหาได้ยาก ผู้อ่านจึงมีบทบาทสำคัญในการสกัดความหมายของวรรณคดี ผู้อ่านที่ดีควรใส่ใจที่จะตีความ และแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับวรรณคดีที่ตนอ่าน ผู้อ่านจะต้องสังเกตปฏิกิริยาทางอารมณ์ของตนในขณะที่อ่าน เปรียบเสมือนบุคคลที่สองเฝ้าดูตนเอง ดังนั้น จึงอาจสรุปได้ว่า การตอบสนองต่อวรรณคดีและการคิดเป็นปฏิกิริยาเชื่อมโยงซึ่งกันและกัน เพราะวรรณคดีเป็นสื่อกระตุ้นความอ่อนไหวในอารมณ์ และเป็นศิลปะที่ท้าทายความคิด ในการอ่านวรรณคดี หรือวรรณกรรมจะต้องยอมรับสมมติฐานสองข้อ คือ (1) เมื่อผู้แต่งได้ตัดสินใจที่เผยแพร่วรรณกรรมแล้ว วรรณกรรมเรื่องนั้นก็มิได้เป็นสมบัติของผู้แต่งต่อไป แต่ได้กลายเป็นสมบัติของผู้อ่าน และ (2) ผู้อ่านที่กอปรด้วยวิจารณญาณ ควรมีเสรีภาพในการตีความวรรณคดี หรือแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับวรรณคดีที่ตนอ่าน

ในการเรียนการสอนวรรณคดี นอกจากจะต้องพัฒนาความสามารถด้านการอ่านและการตอบสนองต่อวรรณคดีแล้ว จะต้องพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรอง (reflective thinking) ด้วย Rosenblatt (1995: 215-216) ได้อธิบายความสัมพันธ์ของวรรณคดีกับการคิดไตร่ตรอง สรุปได้ว่าประสบการณ์จากวรรณคดีและประสบการณ์ในชีวิตจริงของผู้เรียนก่อให้เกิดกระบวนการคิดไตร่ตรอง ถ้าบุคคลได้รับการส่งเสริมให้ฝึกการคิดไตร่ตรองอยู่เสมอ ก็จะกลายเป็นนิสัย มีความพร้อมในการคิด และสามารถคิดไตร่ตรองในสถานการณ์จริงที่จะต้องตัดสินใจได้อย่างดียิ่ง กระบวนการคิดไตร่ตรองประสบการณ์ในวรรณคดี คือ กระบวนการที่นำไปสู่การ

ไตร่ตรองประสบการณ์ในชีวิตจริง ดังนั้น การศึกษาวรรณคดีจึงควรตั้งอยู่บนรากฐานของประสบการณ์จากวรรณคดี ซึ่งแท้จริงแล้วก็คือประสบการณ์จำลองของผู้อ่านนั่นเอง

แม้ว่าจะมีการปลูกฝังเรื่องการคิดมาโดยตลอดดังปรากฏในหลักสูตรฉบับต่าง ๆ แต่ก็ยังปรากฏว่าการสอนการคิดยังคงเป็นปัญหาสำคัญของการศึกษาไทย จันทรพีญ เชื้อพานิช (2544: 32) ได้วิเคราะห์ปัญหานี้ และกล่าวว่า “การส่งเสริมการคิดอาจหนักแน่นไม่เท่ากัน ขึ้นอยู่กับความถนัดและความตระหนักรู้ของครูแต่ละท่าน” หากจะพัฒนาสังคมไทยในอนาคตให้เป็นสังคมที่มั่งคั่ง ก้าวทันโลก เป็นสังคมแห่งปัญญาและการเรียนรู้อย่างแท้จริง จะต้องพัฒนาคนในสังคมให้มีคุณลักษณะดังที่พระธรรมปิฎก (ประยุทธ์ ปยุตโต) กล่าวว่า “มองกว้าง คิดไกล ใฝ่รู้” และจะต้องมีการศึกษาแบบใหม่เพื่อพัฒนาคนไทยให้มีคุณลักษณะดังกล่าว ซึ่งจันทรพีญ เชื้อพานิช (2544: 15-16, 32) ได้อธิบายลักษณะของผู้มีการศึกษาสรุปได้ว่าจะต้องมีความสามารถในการคิดไตร่ตรอง เพื่อความเจริญก้าวหน้าของตนเอง สังคม และประเทศชาติ ให้สามารถแข่งขันในเวทีโลก

การศึกษาเรื่องการคิดไตร่ตรอง เริ่มมาจากแนวคิดของ John Dewey เมื่อ ค.ศ. 1910 Dewey (1997:6) อธิบายลักษณะของการคิดไตร่ตรอง สรุปได้ว่าการคิดไตร่ตรอง คือ การพิจารณาเรื่องใดเรื่องหนึ่ง หรือสิ่งใดสิ่งหนึ่งอย่างรอบคอบ โดยมีข้อมูลประกอบการคิด และสามารถอธิบายเรื่องนั้น หรือสิ่งนั้นได้อย่างมีเหตุผล อุนตานพคุณ (2526:13) ได้อธิบายลักษณะการคิดไตร่ตรองเพิ่มเติมว่า “หมายถึง การเชื่อมโยงระหว่างข้อมูลปัจจุบันที่มีอยู่ การตั้งใจ และอาศัยข้อมูลเหล่านั้นในการตัดสินใจ เพื่อแก้ไขความฉงนสนเท่ห์” Connell (1996:online) ได้กล่าวถึงอิทธิพลของ Dewey ที่มีต่อทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Rosenblatt สรุปได้ว่า Rosenblatt ได้รับอิทธิพลเรื่องแนวคิดไตร่ตรองจากแนวคิดของ Dewey เพื่อนำมาสร้างความเข้าใจวรรณคดี โดยเน้นการตอบสนองของผู้อ่าน ดังนั้น จึงอาจสรุปได้ว่าการตอบสนองวรรณคดี มีความสัมพันธ์กับการคิดไตร่ตรอง

สภาพทั่วไปในการเรียนการสอนวรรณคดีมี 2 ลักษณะ ดังที่ Pugh (1988: online) และ Asselin (2000: online) อธิบายไว้ สรุปได้ว่าลักษณะแรก คือ การเรียนการสอนแบบเดิม (traditional approach) และลักษณะที่สอง คือ การเรียนการสอนที่เน้นการตอบสนองของผู้อ่าน (reader response approach) การเรียนการสอนทั้งสองรูปแบบนี้มีลักษณะแตกต่างกัน ลักษณะแรกเป็นการสอนคำศัพท์และเนื้อเรื่องในวรรณคดี เน้นให้ผู้เรียนเกิดความรู้ความเข้าใจชนบ หรือระเบียบแบบแผนในวรรณคดี และกำหนดของเขตในการคิดของผู้เรียน

ส่วนลักษณะที่สองเน้นการนำประสบการณ์ของผู้อ่านมาเชื่อมโยงกับวรรณคดี โดยการส่งเสริมให้ผู้เรียนแสดงความรู้สึกและความคิดเห็นของตนที่มีต่อวรรณคดีอย่างอิสระ

สภาพปัจจุบันในการเรียนการสอนวรรณคดีไทยสรุปได้ว่ายังคงใช้การเรียนการสอนรูปแบบเดิม ผลจากการศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานเพื่อนำมาเป็นแนวทางในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทย โดยการสัมภาษณ์ผู้สอนวรรณคดีไทยในสถาบันอุดมศึกษาจำนวน 20 คน จากสถาบันอุดมศึกษา 8 แห่ง เพื่อศึกษาพฤติกรรมของผู้เรียนในการเรียนการสอนวรรณคดีไทย พบว่าผู้เรียนส่วนใหญ่ไม่สนใจวรรณคดี ไม่รักการอ่าน ไม่ชอบแสดงความคิดเห็น และไม่มีความสามารถในการคิดไตร่ตรองเรื่องราวในวรรณคดี และจากการสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียนระดับอุดมศึกษาจำนวน 160 คน จากสถาบันอุดมศึกษา 8 แห่ง โดยใช้แบบสอบถาม เพื่อศึกษาสภาพการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทย พบว่าการเรียนการสอนวรรณคดีไทยส่วนใหญ่เน้นการสรุปเนื้อเรื่อง การอธิบายคำศัพท์ การถอดคำประพันธ์ และการวิเคราะห์คุณค่าด้านต่างๆ ของวรรณคดี โดยการแบ่งกลุ่มทำรายงาน และนำเสนอรายงานในชั้นเรียน และยังคงเป็นการเรียนการสอนที่เน้นครูเป็นศูนย์กลาง (teacher-centered Instruction) ดังนั้น จึงควรแสวงหาแนวทางเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนวรรณคดีไทย โดยการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการเรียนการสอน ดังที่ Langer (1995: 211-212) ได้เสนอความคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนการสอนวรรณคดี สรุปได้ว่าการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่ง ควรมีการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดี เพื่อนำมาใช้แทนรูปแบบเดิมที่ฝังรากลึกอยู่ในพฤติกรรมการสอนของผู้สอนวรรณคดีส่วนใหญ่มาเป็นเวลานาน ซึ่งเป็นรูปแบบการสอนที่เน้นการอ่านเอาเรื่อง การจดจำเนื้อเรื่อง ข้อมูลต่างๆ และการศึกษาประวัติของผู้แต่ง ผู้เรียนถูกกำหนดให้คิดแบบเอกนัย (convergent thinking) ตามคำตอบที่ผู้สอนกำหนดไว้แล้ว และถูกปิดกั้นการใช้ประสบการณ์ของตนมาเชื่อมโยงกับวรรณคดี

จากรายละเอียดดังกล่าวมาแล้ว สรุปได้ว่าทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านมีความสำคัญต่อการพัฒนาผู้เรียนให้มีความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง แต่จากการศึกษาพบว่ายังไม่มียานวิจัยที่นำทฤษฎีนี้มาพัฒนาการเรียนการสอนวรรณคดีไทย ด้วยความเป็นมาและความสำคัญของปัญหาดังกล่าว ผู้วิจัยจึงมีความสนใจการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถของผู้เรียนด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง

## คำถามการวิจัย

1. รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถของด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มีหลักการและองค์ประกอบต่างๆ อย่างไร
2. รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน สามารถเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต ได้หรือไม่

## วัตถุประสงค์ในการวิจัย

1. เพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต
2. เพื่อประเมินรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น โดยพิจารณาจาก
  - 2.1 การเปรียบเทียบความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียน  
กลุ่มทดลองที่เรียนด้วยรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น กับผู้เรียนกลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยวิธีสอนแบบปกติ หลังการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน
  - 2.2 การเปรียบเทียบความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจของผู้เรียน  
กลุ่มทดลองที่เรียนด้วยรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น กับผู้เรียนกลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยวิธีสอนแบบปกติ หลังการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน
  - 2.3 การเปรียบเทียบความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนกลุ่ม  
ทดลองที่เรียนด้วยรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น กับผู้เรียนกลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยวิธีสอนแบบปกติ หลังการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน

## สมมติฐานในการวิจัย

สมมติฐานในการวิจัยครั้งนี้ พิจารณาจากแนวคิดและผลการวิจัยดังต่อไปนี้

1. ประสิทธิภาพของผู้อ่านมีอิทธิพลต่อความเข้าใจวรรณคดี เพราะผู้อ่านสร้าง

ความเข้าใจวรรณคดีจากประสบการณ์ของตน การเรียนการสอนวรรณคดีที่ให้ความสำคัญกับความ ประสบการณ์และความรู้สึกของผู้เรียน จะเสริมสร้างให้ผู้เรียนมีความสามารถในการตอบสนองต่อ วรรณคดี และความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ (Rosenblatt, 1995: 215)

2. ธรรมชาติของการคิดไตร่ตรองจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลประสบสถานการณ์ที่เป็น ปัญหาและมีความขัดแย้ง ซึ่งก่อให้เกิดความสับสน ไม่นั่นใจ และจำเป็นต้องแสวงหาทางเลือก ใหม่ (Dewey, 1997: 6) วรรณคดีได้จำลองสถานการณ์ที่เป็นปัญหาและความขัดแย้งที่คล้ายคลึง กับสถานการณ์ในชีวิตจริง ประสบการณ์ในการอ่านวรรณคดีจึงสามารถเสริมสร้างให้ผู้เรียนมี ความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองได้ (Rosenblatt, 1995: 216)

3. การเรียนวรรณคดีที่ถูกต้อง คือ การเรียนกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ การตอบสนอง และการคิดไตร่ตรอง เพื่อให้สามารถใช้กระบวนการเหล่านี้ได้อย่างอัตโนมัติ (Engleson, 1983 อ้างถึงใน Thompson, 1987: 167)

4. Courtney (1999: online) ได้ศึกษาผลการใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ที่มีต่อพัฒนาการอ่านของผู้เรียนพบว่าผู้เรียนสามารถเข้าใจเนื้อเรื่องที่ซับซ้อน และพัฒนาตนเองให้ เป็นนักอ่านที่ดีได้

5. Wang (1999: online) ได้ศึกษาผลการใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านใน การเรียนการสอนภาษาอังกฤษ พบว่าผู้เรียนสามารถตอบสนองต่อเนื้อเรื่อง โดยเชื่อมโยง ประสบการณ์ของตนกับประสบการณ์ในเรื่องได้ ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นว่าการเรียนการสอนที่เน้น การตอบสนองมีความน่าสนใจมากกว่าการเรียนการสอนปกติ และทำให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจใน การเรียนมากขึ้น

6. Nance (2000: online) ได้นำทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านไปใช้กับนักศึกษา ผู้ใหญ่ พบว่าทฤษฎีนี้สามารถพัฒนาให้ผู้เรียนมีความคิดไตร่ตรอง และมีความเข้าใจในการอ่าน

7. Stern (2000: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียน ระดับ 6 พบว่าความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดีมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการ อ่านเพื่อความเข้าใจ

8. McGregor (2001: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการตอบสนองต่อวรรณคดีที่มีต่อ ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของผู้เรียนระดับ 5 ผลการวิจัยพบว่าการตอบสนองต่อ วรรณคดีทำให้ผู้เรียนมีความคงทนด้านความเข้าใจในการอ่านวรรณคดี

9. ความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีเป็นสิ่งที่เกิดจากการสอน ไม่ใช่ เป็นพรสวรรค์ การสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านจะเสริมสร้างผู้เรียนให้มีความ เข้าใจวรรณคดีโดยใช้ประสบการณ์ของตน ซึ่งเป็นวิธีการที่พัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อ

ความเข้าใจที่ได้ผลมากกว่าการสอนแบบเดิมที่ผู้สอนกำหนดคำตอบสำเร็จรูปให้ผู้เรียน (Simmons, 2000; 2003: online)

จากแนวคิดและผลการวิจัยดังกล่าว ผู้วิจัยจึงกำหนดสมมติฐานในการวิจัยว่า ผู้เรียนกลุ่มทดลองที่ได้เรียนด้วยรูปแบบการเรียนการสอนตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านมีความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองสูงกว่าผู้เรียนกลุ่มควบคุมที่เรียนด้วยวิธีสอนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญ

### ขอบเขตการวิจัย

#### 1. ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต

#### 2. ตัวแปรที่ศึกษา ประกอบด้วย

2.1 ตัวแปรจัดกระทำ คือ รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน กับวิธีสอนแบบปกติ

2.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ ความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต

### คำนิยามศัพท์เฉพาะที่ใช้ในการวิจัย

**วรรณคดี** หมายถึง หนังสือที่แต่งดี มีการใช้ภาษาที่สละสลวย และสามารถโน้มน้าวอารมณ์ผู้อ่านให้คล้อยตาม (พระวรเวทย์พิสิฐ, 2534: 7; ปัญญา บริสุทธิ์, 2544: 19)

**รูปแบบการเรียนการสอน** หมายถึง แบบแผนของการจัดการเรียนการสอนที่จัดทำขึ้นโดยมีจุดมุ่งหมายเฉพาะ มีแนวคิดของทฤษฎีต่างๆ เป็นพื้นฐาน แสดงความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่างๆ ในการจัดการเรียนการสอน ได้แก่ หลักการ จุดมุ่งหมาย เนื้อหา ขั้นตอนการสอน การวัดและประเมินผล และผ่านขั้นตอนการพัฒนาอย่างเป็นระบบ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตรงตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้

**รูปแบบการเรียนรู้การสอนตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน** หมายถึง แบบแผนในการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทยที่พัฒนาขึ้นโดยการสังเคราะห์จากแนวคิดของ Rosenblatt เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ประกอบด้วยหลักการ จุดมุ่งหมาย เนื้อหา ขั้นตอน การสอน การวัดและประเมินผล เป็นรูปแบบที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเชื่อมโยงประสบการณ์ของตนเองกับวรรณคดี มีอิสระในการแสดงความรู้สึก ความคิดเห็น เน้นกระบวนการคิดอย่างหลากหลาย ในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดี มีจุดมุ่งหมายเพื่อเสริมสร้างความสามารถของผู้เรียนด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง ซึ่งมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

ขั้นที่ 1 สร้างความเข้าใจเบื้องต้นในการอ่าน

ขั้นที่ 2 เชื่อมโยงประสบการณ์

ขั้นที่ 3 เรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์

ขั้นที่ 4 ให้และรับข้อมูลป้อนกลับ

ขั้นที่ 5 ทบทวนและเขียนบันทึกการตอบสนอง

**วิธีสอนแบบปกติ** หมายถึง กระบวนการสอนที่ผู้สอนส่วนใหญ่ใช้ในการเรียน การสอนวรรณคดีไทย ซึ่งมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

ขั้นที่ 1 นำเข้าสู่บทเรียน ใช้กิจกรรมการสนทนาในชั้นเรียนเกี่ยวกับ เนื้อเรื่อง คำประพันธ์ ประวัติผู้แต่ง หรือตัวละครในวรรณคดีที่เป็นบทเรียน

ขั้นที่ 2 ดำเนินการสอน ใช้กิจกรรมการอธิบายคำศัพท์ การถอด คำประพันธ์ การสรุปเนื้อเรื่อง การบรรยาย การอภิปราย การยกตัวอย่าง และการใช้ คำถามเกี่ยวกับเรื่องราวในวรรณคดี

ขั้นที่ 3 สรุปและประเมินผล ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันสรุปเนื้อเรื่อง ของวรรณคดีตอนที่เป็นบทเรียน โดยการใช้คำถาม หรือให้ผู้เรียนทำแบบทดสอบ ความเข้าใจเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง

**การตอบสนองต่อวรรณคดี** หมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการแสดง อารมณ์ ความรู้สึก ความคิดเห็นที่เกิดขึ้นจากการอ่านวรรณคดี วัดได้จากการประเมินบันทึก การเรียนรู้ของผู้เรียนตามเกณฑ์ที่สร้างขึ้นจากแนวคิดของ Brown and Stephen (1995) ซึ่ง จำแนกความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดีเป็น 5 ระดับ ดังนี้

1. ระดับข้อเท็จจริง (factual level)
2. ระดับความรู้สึกร่วม (emphatic level)
3. ระดับการวิเคราะห์ (analytical level)

4. ระดับการเห็นใจ (sympathetic level)
5. ระดับการวิจารณ์ (critical level)

**การอ่านเพื่อความเข้าใจ** หมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการอ่านและเข้าใจเนื้อเรื่องของวรรณคดี วัดได้จากคะแนนการทำแบบทดสอบการอ่านเพื่อความเข้าใจหลังการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน

**การคิดไตร่ตรอง** หมายถึง ความสามารถในการใช้ความคิดพิจารณาสถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง วัดได้จากการประเมินบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนตามเกณฑ์ที่สร้างขึ้นตามแนวคิดของ Dewey(1910, 1997) ซึ่งจำแนกการคิดไตร่ตรองเป็น 5 ระดับ ดังนี้

1. การรับรู้สถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง
2. การอธิบายสถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง
3. การเสนอทางเลือกเพื่อแก้ไขสถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง
4. การระบุเหตุผลเพื่อสนับสนุนทางเลือกที่นำเสนอเพื่อแก้ไขสถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง
5. การวิเคราะห์ หรือสรุปผลจากทางเลือกที่นำเสนอเพื่อแก้ไขปัญหาสถานการณ์ หรือความขัดแย้งในเรื่อง

### ประโยชน์ที่ได้รับ

1. ได้รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยระดับอุดมศึกษาตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ซึ่งเป็นทางเลือกใหม่ในการพัฒนาการเรียนการสอนวรรณคดีไทย เพื่อพัฒนาให้ผู้เรียนมีความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง
2. เป็นการนำเสนอแนวทางการวิจัยที่ใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ซึ่งสามารถพัฒนาไปสู่งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนการสอนวรรณคดีไทยในลักษณะอื่นๆ
3. เป็นการนำเสนอแนวทางการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยในระดับต่างๆ โดยใช้ทฤษฎีอื่น เพื่อให้การเรียนการสอนวรรณคดีไทยมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น



## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต ผู้วิจัยขอแนะนำเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีไทย
  - 1.1 ความหมายของวรรณคดี
  - 1.2 จุดมุ่งหมายในการเรียนการสอนวรรณคดี
  - 1.3 การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทย
  - 1.4 ปัญหาในการเรียนการสอนวรรณคดีไทย
2. แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนการสอน
  - 2.1 ความหมายของรูปแบบการเรียนการสอน
  - 2.2 องค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน
  - 2.3 ประเภทของรูปแบบการเรียนการสอน
  - 2.4 การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน
  - 2.5 การนำเสนอรูปแบบการเรียนการสอน
3. แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน
  - 3.1 สาระสำคัญของทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน
  - 3.2 การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน
4. แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับการตอบสนองต่อวรรณคดี
  - 4.1 ความหมายของการตอบสนองต่อวรรณคดี
  - 4.2 การเสริมสร้างความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี
  - 4.3 ระดับความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี
  - 4.4 เนื้อหาในการตอบสนองต่อวรรณคดี
  - 4.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตอบสนองต่อวรรณคดี

5. แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ
  - 5.1 ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ
  - 5.2 องค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจ
  - 5.3 ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
  - 5.4 ระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
  - 5.5 ปัจจัยที่ส่งผลต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ
  - 5.6 การประเมินความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
  - 5.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ
6. แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง
  - 6.1 ความเป็นมาของการคิดไตร่ตรอง
  - 6.2 ความหมายของการคิดไตร่ตรอง
  - 6.3 ระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรอง
  - 6.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดไตร่ตรอง

## แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีไทย

### ความหมายของวรรณคดี

หากพิจารณาความหมายของวรรณคดีตามรูปศัพท์ จะเห็นว่า "วรรณคดี" มาจากคำว่า "วรรณ" แปลว่า หนังสือ และ "คดี" หมายถึง การดำเนินไป ความเป็นไป รวมความแล้ว หมายถึง "แนวทางแห่งหนังสือ" ซึ่งเป็นความหมายที่กว้างมาก

นักวิชาการด้านวรรณคดีไทยได้กล่าวถึงความหมายของวรรณคดีไว้ดังนี้ เสฐียรโกเศศ (2515: 5) ได้อธิบายที่มาของคำว่า "วรรณคดี" สรุปได้ว่าคำว่า "วรรณคดี" ปรากฏอยู่ในพระราชกฤษฎีกาตั้งวรรณคดีสโมสร ลงวันที่ 23 กรกฎาคม 2457 ในมาตรา 7 แห่งพระราชกฤษฎีกานี้ กำหนดว่าหนังสือไม่ว่าเรื่องใด จะเป็นหนังสือโบราณ หรือหนังสือที่แต่งขึ้นใหม่ในประเภทต่อไปนี้ ให้นับว่าเป็นวรรณคดี คือ (1) กวีนิพนธ์ คือ โคลง ฉันท์ กาพย์ กลอน (2) ละครไทย คือ คำประพันธ์ที่แต่งเป็นกลอน มีการกำหนดหน้าพาทย์ (3) นิทาน คือ เรื่องราวที่ผูกขึ้นและแต่งเป็นร้อยแก้ว (4) ละครพูด และ (5) คำอธิบาย ที่แสดงศิลปวิทยา แต่ไม่ใช่ตำราเรียนหรือแบบเรียน นอกจากนี้ เสฐียรโกเศศ (2515: 6) ได้อธิบายความในมาตรา 8 ของพระราชบัญญัติวรรณคดีสโมสร ซึ่งกำหนดลักษณะของหนังสือวรรณคดีไว้ดังนี้

" 1. เป็นหนังสือดี กล่าวคือ เป็นเรื่องที่สมควรซึ่งสาธารณชนจะอ่านได้ โดยไม่เสียประโยชน์ คือ ไม่เป็นเรื่องทฤาษิต หรือเป็นเรื่องชักจูงความคิดผู้อ่านไปในทางอันไม่เป็นแก่นสาร หรือจะชวนให้คิดวุ่นวายไปในทางการเมือง อันจะเป็นเครื่องรำคาญแก่รัฐบาลของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว

2. เป็นหนังสือแต่งดี ใช้วิธีเรียบเรียงอย่างใด ๆ ก็ตาม แต่ต้องเป็นภาษาไทยอันดี ถูกต้องตามเยี่ยงที่ใช้ในโบราณกาล หรือเป็นปัจจุบันกาลก็ได้ ไม่ใช่ภาษาซึ่งเลียนภาษาต่างประเทศ หรือใช้วลีผูกประโยคประธานตามภาษาต่างประเทศ (เช่น ใช้ว่า ไปจักรถไฟ แทน ไปขึ้นรถไฟ หรือ โดยสารรถไฟ และ มาสาย แทน มาช้า หรือ มาล่า)"

ม.ล.บุญเหลือ เทพยสุวรรณ (2539: 40) ได้กล่าวถึงลักษณะหนังสือที่ได้รับการยกย่องว่าเป็นวรรณคดีไว้ดังนี้

"1. ใช้ถ้อยคำที่เลือกเฟ้นอย่างประณีต หมายถึง ผู้ประพันธ์ได้เอาใจใส่กับถ้อยคำสำนวนของตน ทุกคำที่ใช้มีความหมายอย่างใดอย่างหนึ่ง ใครไปดัดแปลงก็จะทำให้คุณค่าของหนังสือนั้นลดลงไปไม่มากก็น้อย เพราะผู้ประพันธ์ย่อมจะได้ไตร่ตรองคิดหาสำนวนโวหารจนเหมาะสมแก่ใจแล้วจึงเขียนลงในหนังสือนั้น

2. ด้วยเหตุที่หนังสือมีความเหมาะสม มีสำนวนภาษาที่ประณีต ผู้อ่านมักจะติดใจอ่านหลายครั้ง อ่านครั้งที่หนึ่งแล้ว อ่านครั้งที่สองอีก ก็ยังไม่รู้สึกเบื่อหน่าย อ่านครั้งที่สามก็ยังแลเห็นคุณค่าเพิ่มเติมอีก

3. หนังสือวรรณคดีมักมีคุณค่าหลายทาง ผู้ที่อ่านแล้วติดใจอยากจะเผยแพร่เกียรติคุณของหนังสือ อยากให้ญาติมิตรอ่าน อยากให้เป็นมรดกตกทอดไปยังลูกหลาน และไม่ยอมให้อ่อนุชนลืมหนังสือเหล่านี้"

พระวรวงศ์พินิจ (2534: 7) ได้อธิบายความหมายของวรรณคดีว่า "หนังสือที่นับว่าเป็นวรรณคดีต้องมีลักษณะการเรียบเรียงถ้อยคำกะทัดรัด เกลี้ยงเกลา เหมาะสม มีรสไพเราะ ทำให้เกิดความตรึงใจ กระทบกระเทือนอารมณ์ผู้อ่าน"

ปัญญา บริสุทธิ์ (2544: 19) กล่าวว่า "วรรณคดี หมายถึง หนังสือที่แต่งดี มีการใช้ภาษาสละสลวย ให้ความหมาย และโน้มน้าวอารมณ์ผู้อ่านให้คล้อยตาม"

จากความหมายดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่าวรรณคดี หมายถึง หนังสือดี มีคุณค่า มีการใช้ภาษาที่ประณีต สละสลวย และเกิดผลกระทบต่ออารมณ์ของผู้อ่าน

## จุดมุ่งหมายในการเรียนการสอนวรรณคดี

นักวรรณคดีศึกษาของไทยได้อธิบายจุดมุ่งหมายในการเรียนการสอนวรรณคดีไว้ดังนี้

พระเจ้าวรวงศ์เธอ กรมหมื่นนคราธิปกประพันธ์ (2504 : 231-234) ทรงมีมติพจน์เกี่ยวกับจุดมุ่งหมายในการเรียนการสอนวรรณคดีว่า

“ความมุ่งหมายในการเรียนการสอนวรรณคดีมีอยู่หลายประการ เช่น อ่านเพื่อความบันเทิงในยามว่าง อ่านเพื่อให้เกิดความรู้ที่จะนำไปสนทนากับคนอื่นได้ เป็นประโยชน์ทางวัฒนธรรม เพราะวรรณคดีเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรม แต่ที่สำคัญที่สุดคือ อ่านวรรณคดีเพื่อความสมบูรณ์ในชีวิต และมีความรู้สึกนึกคิดในด้านต่างๆ ของชีวิต เพราะผู้ประพันธ์เป็นผู้ที่เห็นภาพชีวิตอย่างกว้างขวางที่สุด มีความรู้สึกอย่างลึกซึ้งที่สุด ใช้ถ้อยคำให้ผู้อ่านแลเห็นความมหัศจรรย์ของชีวิต ความมุ่งหมายในการศึกษาวรรณคดี จึงมิใช่เป็นแต่เพียงหาความบันเทิงในยามว่างอย่างเดียว แต่เป็นการปลูกตนเองให้ตื่นขึ้นชื่นชมชีวิต ให้รู้จักชื่นชมเห็นอกเห็นใจและเข้าใจชีวิต เล็งเห็นชีวิตในส่วนรวม เห็นความสัมพันธ์ของเหตุผลและส่วนต่าง ๆ ของชีวิต... การศึกษาวรรณคดีจึง ทำให้เรารู้จักชีวิตจิตใจของเพื่อนมนุษย์ด้วยกันได้ดียิ่งขึ้น วรรณคดีจึงเปรียบประหนึ่งเพื่อนคู่ชีวิตที่จะปลอบโยนผู้อ่านในยามทุกข์ และเพิ่มพูนความชื่นชมในยามสุข”

เจือ สตะเวทิน (2502: 194-195) ได้กล่าวถึงการเรียนการสอนวรรณคดีว่ามีความมุ่งหมาย 3 ประการ สรุปได้ดังนี้

1. ความมุ่งหมายในด้านสุนทรีย์ การเรียนวรรณคดีทำให้ผู้เรียนเห็นความดีงามของหนังสือ ความไพเราะของบทประพันธ์ย่อมจรรโลงใจให้ผู้อ่านผู้ฟังเกิดความปีติยินดี ทำให้ผู้เรียนเกิดความเพลิดเพลินจากศิลปะที่กวีและนักประพันธ์สร้างสรรค์ขึ้นไว้

2. ความมุ่งหมายทางด้านการศึกษาอบรม การเรียนวรรณคดีทำให้จิตใจของคนสูงขึ้น แม้จุดประสงค์ของวรรณคดีจะไม่ใช่ว่าจะสั่งสอน แต่วรรณคดีก็มีอิทธิพลที่จะกล่อมเกลาความรู้สึกนึกคิดของคนให้ดีขึ้นได้ เพราะวรรณคดีสามารถทำให้เกิดอารมณ์คล้อยตามกับเนื้อเรื่อง วรรณคดีจึงเป็นหนังสือดีที่ยกระดับจิตใจของคนให้สูงขึ้น

3. ความมุ่งหมายทางวัฒนธรรม วรรณคดี คือ ที่รวมแห่งวัฒนธรรมของชาติ การเรียนวรรณคดีจึงมีความมุ่งหมายที่จะให้เข้าใจวัฒนธรรม ภาคภูมิใจในความเจริญของวัฒนธรรม และมีใจรักที่จะสืบทอดรักษาวัฒนธรรมไว้มิให้ขาดตอน

สมพร มั่นตะสูตร (2526: 165-166) ได้กล่าวถึงจุดประสงค์ในการเรียนการสอนวรรณคดีสรุปได้ดังนี้ (1) เพื่อให้ผู้เรียนรู้จักความหมายของวรรณคดีและซาบซึ้งในคุณค่าของวรรณคดีในฐานะที่เป็นมรดกทางวัฒนธรรมอันสำคัญยิ่งของชาติ (2) เพื่อศึกษาสภาพสังคมการเมือง เศรษฐกิจ วัฒนธรรม ขนบประเพณีต่าง ๆ และสภาพทั่วไปของสังคมจากวรรณคดี (3) เพื่อให้ผู้เรียนมีทักษะในการอ่านวรรณคดีลักษณะต่าง ๆ (4) เพื่อให้ผู้เรียนมีทักษะในการพิจารณาหนังสือ (5) เพื่อปลูกฝังนิสัยรักการอ่านและการค้นคว้าแก่ผู้เรียน (6) เพื่อให้เกิดความบันเทิงใจ (7) เพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำคติข้อคิดจากวรรณคดีไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริงได้อย่างเหมาะสม (8) ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์

สุจิต เพียรชอบ และ สายใจ อินทร์พรหม (2538: 229) ได้กล่าวถึงวัตถุประสงค์ในการเรียนการสอนวรรณคดีไทย สรุปได้ดังนี้ (1) เพื่อให้ผู้เรียนได้รู้จักความหมายของคำวาทวรรณคดี (2) เพื่อให้ผู้เรียนรู้จักลักษณะหนังสือที่ได้รับการยกย่องว่าเป็นวรรณคดี (3) เพื่อฝึกให้ผู้เรียนได้คุ้นเคยและศึกษาวรรณคดีในรูปแบบต่าง ๆ (4) เพื่อฝึกทักษะการอ่านออกเสียง ทำนองพูด ทำนองเสนาะ ให้ถูกต้อง (5) เพื่อฝึกทักษะการอ่านในใจ และปลูกฝังนิสัยรักการอ่าน (6) เพื่อให้ผู้เรียนมีความรู้ในเรื่อง การตีความ ตลอดจนคำศัพท์ต่าง ๆ (7) เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความสนุกสนานเพลิดเพลินจากเรื่องที่อ่าน (8) เพื่อให้ผู้เรียนศึกษาลักษณะข้อบังคับต่าง ๆ ของคำประพันธ์ที่ใช้ในวรรณคดีแต่ละเรื่อง (9) เพื่อให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของวรรณคดี เข้าถึงอรรถรสของวรรณคดี สามารถจดจำหรือข้อความที่ไพเราะ เป็นคติ ข้อคิดต่าง ๆ และมีมีโน้ตทัศน์ที่ถูกต้อง (10) เพื่อให้ผู้เรียนฝึกจินตนาการ และให้มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ (11) เพื่อให้ผู้เรียนสามารถวิจารณ์วรรณคดี วิจารณ์ลักษณะนิสัย และการกระทำของตัวละครด้วยใจเป็นธรรม ปราศจากอคติ เพื่อให้นักเรียนได้เป็นผู้ที่มีชีวิตที่กว้างขวาง (12) เพื่อให้ผู้เรียนมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียนวรรณคดีไทย และ (13) เพื่อให้ผู้เรียนมีทัศนคติที่ดีต่อวรรณคดีไทย

เจตนา นาควัชระ (2532: 255-257, 272) กล่าวถึงความสำคัญของวรรณคดีในระดับอุดมศึกษา สรุปได้ว่า การศึกษาวรรณคดีเป็นรากฐานสำคัญในการดำรงไว้ซึ่งชีวิตมหาวิทยาลัยที่เพียบพร้อมด้วยภูมิปัญญาและจริยธรรม วรรณคดีศึกษาเป็นระบบที่เอื้อต่อความต้องการและความปรารถนาของมนุษย์ยุคใหม่ที่มีความสำคัญไม่ยิ่งหย่อนไปกว่าวิทยาการแขนงอื่นๆ ในการที่จะการสร้างสภาพแวดล้อมและพัฒนาให้การอุดมศึกษาเจริญก้าวหน้า ซึ่งคือการสร้างความใฝ่รู้ทางวิชาการ และการแสวงหาข้อวินิจฉัยที่แท้จริงร่วมกัน

จากแนวคิดดังกล่าว สรุปได้ว่าวรรณคดีไทยเป็นมรดกอันล้ำค่าทางวัฒนธรรมของชาติไทย ที่สร้างขึ้นด้วยอัจฉริยะอันสูงยิ่ง เป็นเครื่องแสดงถึงควมมีอารยธรรมของชาติ วรรณคดีเปรียบเสมือนกระจกสะท้อนสังคมและวัฒนธรรมในแต่ละยุคสมัย ช่วยให้คนในชาติได้เรียนรู้เรื่องราวในอดีตว่าบรรพบุรุษไทยดำรงชีวิตอย่างไร รวมทั้งรู้จักนำข้อคิดจากวรรณคดีมาใช้ให้เหมาะสมกับสภาพแวดล้อมและสังคมปัจจุบัน การเรียนการสอนวรรณคดีจึงมีความสำคัญ เพราะทำให้ผู้เรียนรู้จักและเห็นคุณค่าของหนังสือที่แต่งดี กล่อมเกล้าจิตใจให้สูงส่งและประณีตขึ้นและปลูกฝังนิสัยรักการอ่าน

### การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทย

เมื่อการศึกษาวรรณคดีมีความสำคัญดังกล่าวมาแล้ว การเรียนการสอนวรรณคดีไทยจึงต้องให้ผู้เรียนเกิดความสนใจ เห็นประโยชน์ และคุณค่าของวรรณคดีไทยให้มากที่สุด การศึกษาวรรณคดีไทยมีมาแต่ครั้งโบราณกาล สิทธา พินิจภูวดล (2515: 36) กล่าวถึงการศึกษาวรรณคดีในสมัยโบราณสรุปได้ว่ามีจุดมุ่งหมายเพื่อทำความรู้จักวรรณคดี วิธีการศึกษาใช้วิธีพิจารณาด้วยตนเอง (Introspection) เป็นส่วนใหญ่ ขอบเขตของการศึกษาอยู่ในวงแคบ คือ ให้อ่านเนื้อเรื่องว่าเกิดขึ้นอย่างไร มีเหตุการณ์คลี่คลายต่อไปอย่างไร จบลงอย่างไร และสนใจเรื่องการเรียบเรียงถ้อยคำตามหลักไวยากรณ์ และการแต่งให้ถูกต้องตามแบบแผน

สุวรรณา เกรียงไกรเพชร (2516: 240) กล่าวถึง การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทย สรุปได้ว่าผู้สอนควรทำความเข้าใจให้ชัดเจนว่าศึกษาวรรณคดีมีจุดมุ่งหมายอย่างไร เพื่อที่จะได้้นำการสอนไปสู่จุดมุ่งหมายที่ต้องการ ในการสอนวรรณคดีผู้สอนต้องทำหน้าที่เป็นทั้งผู้แนะให้ผู้เรียนเห็นความงามของวรรณคดี และเป็นทั้งผู้วิพากษ์ คือ ประเมินคุณค่าของวรรณคดีนั้น ๆ ให้ผู้เรียนเห็นว่า มีลักษณะเด่นมีความงามและมีค่าอย่างไร ดีหรือไม่ดีอย่างไรด้วย ฉะนั้น ผู้สอนจึงต้องสร้างความรู้สึกที่ดีในการเรียนวรรณคดีให้แก่ผู้เรียนโดยเน้นหลักที่ว่าวรรณคดีเป็นสิ่งที่สอนให้คนรู้สึกถึงความงาม ความประณีตบรรจงในชีวิต วรรณคดีแสดงความเป็นไปแห่งชีวิตตามจินตนาการของผู้แต่ง ชีวิตในวรรณคดีนั้นอาจไม่มีปรากฏอยู่ในชีวิตจริง แต่ก็เทียบเคียงได้กับชีวิตจริง เพราะความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งต่าง ๆ ที่ประกอบกันขึ้นเป็นวรรณคดี ประกอบด้วยควมมีเหตุผล ไม่ใช่เป็นไปโดยความบังเอิญ แม้ในบางครั้งวรรณคดีอาจมองดูเป็นเรื่องเพ้อฝันแต่ก็มีพื้นฐานมาจากความจริง

สุทธิวงษ์ พงษ์ไพบูลย์ (2511: 51-62) ได้เสนอแนะวิธีการสอนที่จะทำให้ผู้เรียนเข้าใจวรรณคดีไทย สรุปได้ดังนี้

1. **การสอนเนื้อเรื่อง** ต้องให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อเรื่องและอรรถรสของเรื่อง การที่จะให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อเรื่องได้ดี คือ การให้ผู้เรียนอ่านล่วงหน้า การให้เข้าใจอรรถรสของเรื่อง คือ การให้รู้ว่าเนื้อเรื่องมีแง่มุม แง่คิดอย่างไร ต้องสอนให้ผู้เรียนตีความได้ ได้แง่คิดและเกิดความซาบซึ้งใจ ผู้สอนควรอธิบายให้ผู้เรียนเข้าใจว่าพฤติกรรมของตัวละครไม่ว่าเป็นตัวเอก หรือตัวรอง เป็นเพียงตัวแทนที่ถ่ายทอดแง่คิดของกวี มิใช่เป็นบุคคลที่กวีต้องการให้เป็นแบบอย่างในการดำเนินชีวิต

2. **การสอนศัพท์** ต้องสอนรศ คำ ศิลปะการใช้คำ ศิลปะการใช้ภาษา สอนให้ผู้เรียนเห็นว่าคำกวีต่างกับคำสามัญอย่างไร มิใช่สอนแต่เพียงให้รู้ว่าศัพท์คำใดแปลว่าอะไรเท่านั้น เพราะคำของกวีมีวิญญูณในตัว มีความงามทั้งเสียงและความหมาย และแสดงให้เห็นภูมิปัญญาทางภาษาของกวีผู้นั้น

3. **การสอนฉันทลักษณ์** ควรเน้นศิลปะการประพันธ์ ได้แก่ ศิลปะการบรรจุกำให้มีเสียงและจังหวะกลมกลืนพอเหมาะกับฉันทลักษณ์ การรู้จักเลือกให้ฉันทลักษณ์ให้เหมาะสมกับเนื้อเรื่อง เพื่อให้เกิดความไพเราะและมีความหมาย

4. **การสอนอ่านทำนองเสนาะ** ควรให้ผู้เรียนได้ฟังเสียงที่ไพเราะจากการอ่านและการขับร้องที่ถูกต้อง เพราะการได้สัมผัสกับเสียงมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเกิดความซาบซึ้งในบทร้อยกรองยิ่งขึ้น แต่ถ้าผู้เรียนฟังเสียงแล้วไม่สามารถอ่านให้ไพเราะได้ ผู้สอนไม่ควรบังคับให้ผู้เรียนอ่าน เพราะอาจมีผลให้ผู้เรียนมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อวรรณคดีไทยได้

5. **การสอนเรื่องเกร็ดความรู้ที่สอดแทรกอยู่ในวรรณคดี** ผู้สอนควรสอนเรื่องต่าง ๆ ที่เป็นภูมิหลังของวรรณคดี เช่น เจตคติของกวี อิทธิพลของสังคมที่มีต่อแนวคิดของกวี ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ วิพากษ์วิจารณ์ เพื่อให้เกิดความคิดอย่างมีวิจารณญาณ ในบางครั้งควรใช้กระบวนการทางวิทยาศาสตร์มาศึกษาวรรณคดี เช่น ตั้งสมมติฐานว่าวรรณคดีไทยสมัยก่อนเต็มไปด้วยเรื่องจักร ๆ วงศ์ ๆ และเป็นเรื่องศาสนาเป็นส่วนใหญ่ เป็นเพราะสภาพสังคมสมัยนั้นผู้อุปถัมภ์คำจุนกวีไทยคือ วัด สถาบันกษัตริย์ และเชื้อพระวงศ์ สมมติฐานนี้เป็นจริงหรือไม่ แล้วให้ผู้เรียนช่วยกันวิเคราะห์วิจารณ์อย่างกว้างขวาง

สิทธิ พินิจภูวดล (2515: 5-10) ได้กล่าวถึงการเรียนการสอนวรรณคดีไทยให้เหมาะสมกับลักษณะของวรรณคดี สรุปได้ดังนี้

1. การสอนวรรณคดีประจำชาติ ต้องสอนให้รู้ถึงความเป็นมาของชาติ เช่น เมื่อพบข้อความในศิลาจารึกหลักที่ 1 ว่า "ใครมักเลื่อนเลื่อน" แล้วศึกษาประวัติศาสตร์ก็จะทราบ

ว่าสมัยก่อนนั้นคนที่เป็นทาสจะไม่มีสิทธิ์ได้ร้องรำทำเพลงเลย การรู้ประวัติศาสตร์จะทำให้เข้าใจวรรณคดีขึ้น นอกจากนี้ ควรสอนให้รู้จักเปรียบเทียบวรรณคดีแต่ละสมัย เพื่อให้รู้ความเป็นมาและลักษณะวรรณคดีด้วย

2. การสอนวรรณคดีประเภทสะท้อนอารมณ์ (emotional literature) ผู้สอนต้องสามารถหยิบยกสายใยแห่งความเศร้า (tragic flaw) มาสอนหรือแนะนำให้ผู้เรียนเข้าถึงจุดประสงค์ของวรรณคดี ซึ่งเป็นจุดให้การดำเนินเรื่องขยายออกไป เช่น เรื่อง สังข์ทอง สายใยแห่งความเศร้าอยู่ที่ความอิจฉาริษยาของเมียน้อยที่มีต่อเมียหลวง เรื่อง พระลอ สายใยแห่งความเศร้าอยู่ที่รักต้องห้าม เป็นต้น

4. วรรณคดีเป็นที่รวมองค์ประกอบต่าง ๆ ของสังคมไว้ตามสภาพของสังคมนั้น ผู้สอนจึงควรแนะนำให้ผู้เรียนได้เห็นสิ่งต่างๆ ที่เกี่ยวข้องแทรกไว้ จะทำให้ผู้เรียนเกิดความรู้ความเข้าใจและเห็นโลกกว้างขึ้น เช่น ยุทธศาสตร์ในเรื่อง สามก๊ก หรือการจัดทัพในเรื่อง ลิลิตตะเลงพ่าย เป็นต้น

วิภา กงกะนันทน์ (2533: 167-170) ได้เสนอแนะวิธีการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทย สรุปได้ดังนี้

1. **วิธีการศึกษาประวัติศาสตร์ (historical approach)** เป็นวิธีการให้ผู้เรียนศึกษาชีวประวัติของผู้แต่ง และสถานการณ์ทางประวัติศาสตร์ในสมัยนั้น วิธีการนี้ถ้าผู้สอนใช้มากเกินไป จะทำให้ลดคุณค่าทางวรรณศิลป์ของวรรณคดี

2. **วิธีการทางจิตวิทยาสังคม (socio – psychological approach)** เป็นวิธีการที่ผู้เรียนเปรียบเทียบชีวิตความเป็นอยู่ของในอดีตและชีวิตความเป็นอยู่ในสมัยปัจจุบัน ข้อดีของวิธีการนี้ คือ ทำให้ผู้เรียนเข้าใจความเป็นอยู่ของมนุษย์ได้มากขึ้น ข้อจำกัด คือ ผู้เรียนอาจจะใส่ใจรสของวรรณคดีน้อยลง

3. **วิธีการทางอารมณ์ (emotive approach)** เป็นวิธีการที่ให้ผู้เรียนศึกษาความประทับใจจากวรรณคดี และกลวิธีการใช้ถ้อยคำของผู้เขียน ข้อดีของวิธีการนี้ คือ ทำให้ผู้เรียนเกิดความซาบซึ้งในการอ่านเช่นเดียวกับการฟังดนตรี การดูละคร หรือภาพยนตร์ ข้อจำกัด คือ ผู้เรียนไม่เกิดพัฒนาการทางสมอง

4. **วิธีการทางศีลธรรม (didactic approach)** เป็นวิธีการที่กระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกเรื่องคุณธรรมและคุณค่าของชีวิต โดยใช้วรรณคดีเป็นเครื่องมือสอนบทเรียนทางศีลธรรม วิธีการนี้หากใช้อย่างชาญฉลาด จะทำให้ผู้เรียนเกิดความสุขสนุกสนานในการหาข้อคิดที่ควรแก่การไตร่ตรองจากวรรณคดี



5. **วิธีการถอดความ (paraphrastic approach)** วิธีการนี้ใช้กันมากในการเรียนการสอนวรรณคดีร้อยกรอง โดยการให้ผู้เรียนค้นหาความหมายของถ้อยคำของผู้เรียน ข้อจำกัดของวิธีนี้ คือ ข้อความที่ถอดความมานั้นไม่ใช่ความหมายที่แท้จริง เป็นเพียงความหมายที่ใกล้เคียงกับความเดิมเท่านั้น

6. **วิธีการวิเคราะห์ (analytical approach)** เป็นวิธีการที่ให้ผู้เรียนอ่านวรรณคดีแล้วศึกษาองค์ประกอบ กลวิธีการประพันธ์ และปรัชญาของผู้แต่ง โดยต้องการให้ผู้เรียนเข้าใจส่วนประกอบทั้งหมดว่าประกอบกันเข้ามาเป็นวรรณคดีแต่ละเรื่องได้อย่างไร ข้อดีของวิธีการนี้ คือ ทำให้ผู้เรียนเข้าใจว่าวรรณคดีไม่ใช่ข้อเขียนโดยทั่วไป แต่ผู้แต่งจะต้องใช้ศิลปอารมณ์ และสมองไม่น้อยไปกว่าศิลปินประเภทอื่น ๆ เช่น ศิลปินที่สร้างวรรณคดีเรื่อง อิเหนา ต้องใช้กำลังสมองและอารมณ์ไม่ต่างไปจากศิลปินที่สร้างภาพเขียนโมนาลิซ่า หรือให้ทำนองเพลงบุหลันลอยเลื่อน ส่วนข้อจำกัดของวิธีการนี้ คือ ถ้าไปใช้อย่างไม่เข้าใจ จะทำให้วรรณคดีถูกแยกออกเป็นส่วน ๆ

วิธีการดังกล่าวนี้ วิภา กงกะนันทน์ (2533: 171) ให้ข้อเสนอแนะว่าหากใช้เพียงวิธีการเดียว ก็จะมีผลไม่ต่างไปจากไม่ใช้วิธีการใดเลย เพราะแต่ละวิธีมีข้อจำกัด ผู้สอนที่เลือกใช้เพียงวิธีการเดียวและใช้อย่างไม่ถูกต้อง ก็เท่ากับว่าเน้นข้อจำกัดนั้นให้มากขึ้น ดังนั้น จึงควรเลือกใช้วิธีการดังกล่าวตามกาลเทศะอย่างมีวิจารณญาณ

สุจิต เพียรชอบ และ สายใจ อินทร์พรหม (2538: 230–238) ได้ให้ข้อเสนอแนะในการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทย สรุปได้ดังนี้

1. ผู้สอนวรรณคดีควรเป็นผู้มีความรู้เกี่ยวกับวรรณคดีอย่างแท้จริง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องที่ตนจะสอน นอกจากนี้ จะต้องมีความรู้ความสามารถพิเศษ เช่น การฟ้อนรำ การขับร้อง การแสดงละคร ความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมและขนบธรรมเนียมประเพณีต่าง ๆ
2. ผู้สอนจะต้องมีทัศนคติที่ดีในการสอนวรรณคดี และพยายามปลูกฝังให้ผู้เรียนมีทัศนคติต่อวรรณคดีไทย อันเป็นมรดกทางวัฒนธรรมของชาติด้วย
3. ผู้สอนควรคำนึงถึงความแตกต่างของผู้เรียนตลอดจนความสนใจและความต้องการของผู้เรียน เช่น ผู้เรียนที่เป็นหญิงจะมีความรู้สึกล้อตามอารมณ์ความรู้สึกของตัวเองได้ดีกว่าผู้เรียนที่เป็นชาย แต่ผู้เรียนที่เป็นชายจะให้ความสนใจกับการรบและการต่อสู้เป็นพิเศษ
4. ผู้สอนควรตั้งวัตถุประสงค์ในการสอนให้ชัดเจน เพราะจะช่วยให้การเรียนการสอนดำเนินไปตามเป้าหมาย และช่วยให้การประเมินผลการเรียนการสอนมีความสะดวกยิ่งขึ้น

5. ผู้สอนควรจัดกิจกรรมนำเข้าสู่บทเรียนทุกครั้งเพื่อเป็นการจูงใจ หรือรวมความสนใจของผู้เรียนมาสู่เรื่องที่จะเรียน
6. ในการเรียนการสอนวรรณคดีไทยควรจะใช้วิธีการหลายๆ วิธี ไม่ควรเน้นด้านการสอนถอดความ หรืออ่านเอาเรื่อง หรือการบรรยาย หรือให้ผู้เรียนท่องจำ ควรส่งเสริมให้ผู้เรียนได้รู้จักคิด ใช้เหตุผล ศึกษาค้นคว้า และร่วมกิจกรรมให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้
7. การเรียนการสอนวรรณคดีไทยควรเน้นความคิดรวบยอดมากกว่าเนื้อเรื่อง เพราะถ้าเน้นเนื้อเรื่องมากเกินไป ผู้เรียนจะไม่มีโอกาสซาบซึ้งความงามความไพเราะ และข้อคิดของวรรณคดี
8. การเรียนการสอนวรรณคดีไทย ควรส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความสุขและความจรรโลงใจ ไม่ควรเน้นแต่การถอดความ หรือคำศัพท์ จนทำให้การอ่านวรรณคดีหมดรส ผู้สอนควรหาวิธีการที่จะให้การเรียนการสอนวรรณคดีเป็นเครื่องช่วยให้ผู้เรียนเกิดความสุข ความบันเทิง ซึ่งเป็นวัตถุประสงค์สำคัญประการหนึ่งของการเรียนการสอนวรรณคดี
9. การเรียนการสอนวรรณคดีไทย ควรคำนึงถึงผู้เรียนเป็นสำคัญ (student-centered) โดยพยายามให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนให้มากที่สุด และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นอย่างเสรี โดยไม่ต้องเกิดความกังวลว่าความคิดเห็นของตนนั้นจะไม่สอดคล้องกับความคิดเห็นของผู้สอน ผู้สอนควรเป็นผู้ที่มีใจกว้างยอมรับฟัง และเคารพความคิดเห็นของผู้เรียน พยายามสนับสนุนทุกวิถีทางที่จะให้ผู้เรียนได้มีโอกาสได้แสดงความคิดเห็น และมีความเป็นตัวของตัวเองอย่างเต็มที่
10. การเรียนการสอนวรรณคดีไทยควรพยายามสอนให้สัมพันธ์กับหลักภาษา และทักษะการใช้ภาษาต่าง ๆ ทั้งในด้านการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน
11. การเรียนการสอนวรรณคดีไทยควรใช้สื่อการสอนประกอบ โดยพิจารณาเลือกสรรให้เหมาะสม และได้ผลคุ้มค่า
12. ควรให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิด ใช้เหตุผล วิพากษ์วิจารณ์ให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ เช่น เปิดโอกาสให้นักเรียนได้วิจารณ์ลักษณะนิสัย การกระทำ และการตัดสินใจของตัวละคร ในบางกรณีผู้สอนอาจให้ผู้เรียนสมมติเป็นตัวละครตัวใดตัวหนึ่ง และตัดสินใจโดยใช้เหตุผลประกอบตามที่ผู้เรียนเห็นสมควร การแสดงเหตุผลของผู้เรียนนี้ถ้าไม่เหมาะสม หรือไม่ถูกต้อง ผู้สอนไม่ควรตำหนิผู้เรียน แต่ควรให้การช่วยเหลือแนะนำ เพื่อให้ผู้เรียนได้รู้จักคิดและตัดสินใจอย่างมีเหตุผลยิ่งขึ้น
13. ผู้สอนควรจัดบรรยากาศ สภาพการณ์และหาวิธีการต่าง ๆ ที่จะส่งเสริมจินตนาการของผู้เรียน เช่น ให้ผู้เรียนวาดภาพแสดงจินตนาการที่ได้จากการเรียนวรรณคดีตอนนั้น

ให้ผู้เรียนพูดแสดงความรู้สึกของตนเองที่มีต่อวรรณคดี หรืออาจจะมีการร้องเพลง ฟ้อนรำ แสดงบทบาทประกอบก็ได้

14. ควรส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ เพราะโดยปกติผู้เรียนทุกคนจะมีความคิดสร้างสรรค์ของตนเอง ถ้าสภาพการเรียนการสอนเอื้ออำนวยให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดสร้างสรรค์ ผู้เรียนก็จะได้พัฒนาความสามารถของตน ตรงกันข้ามหากผู้เรียนถูกสกัดกั้นไม่ว่าจะด้วยวิธีใดก็ตาม ความคิดสร้างสรรค์ก็จะไม่เกิดขึ้น

15. การเรียนการสอนวรรณคดีไทย ควรให้ผู้เรียนศึกษาค้นคว้าจากแหล่งวิทยากรต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนได้รับความรู้อย่างกว้างขวางลึกซึ้ง ผู้สอนจึงควรพยายามจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ศึกษาค้นคว้าให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ อาจจะเป็นการศึกษารายบุคคล หรือแบ่งกลุ่มศึกษาตามความเหมาะสม

16. วรรณคดีไทยเป็นมรดกทางวัฒนธรรมของไทยซึ่งสืบทอดมาแต่โบราณ ดังนั้น การเรียนการสอนวรรณคดีไทยผู้สอนจึงควรเน้นให้ผู้เรียนเกิดความซาบซึ้ง รู้คุณค่าของวรรณคดี และพยายามที่จะช่วยกันทำนุบำรุงรักษามรดกนี้ไว้ให้คงอยู่ตลอดไป ผู้สอนควรพยายามให้ผู้เรียนได้อ่านเพื่อทำความเข้าใจกับสำนวนโวหาร และบทประพันธ์ในวรรณคดีให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ ทั้งนี้ ผู้สอนจะต้องไม่ครอบงำความคิดของผู้เรียนว่าบทใดไพเราะ แม้แต่บทอาชยานก็ไม่ควรบังคับให้ผู้เรียนท่องจำ หากผู้เรียนจะท่องจำบทประพันธ์บทใด ก็ควรเป็นเพราะผู้เรียนเห็นว่าเป็นบทที่มีความไพเราะตามทัศนะของผู้เรียนเอง

17. การเรียนการสอนวรรณคดีไทยควรมีการประเมินผลด้วย เพราะจะทำให้ผู้สอนทราบผลการสอนของตน วิธีการวัดผลมีหลายวิธี นอกจากการทำแบบฝึกหัด หรือตอบคำถามแล้ว ผู้สอนอาจประเมินผลได้จากการอภิปราย การโต้วาที การแสดงละคร การแสดงบทบาท เป็นต้น

18. การจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรจะช่วยให้การเรียนการสอนวรรณคดีไทยได้ผลมากยิ่งขึ้น เช่น การแสดงละคร การโต้กลอนสดๆ การจัดนิทรรศการทางวรรณคดี การจัดสัปดาห์ทางวรรณคดี การจัดสวนดอกไม้ในวรรณคดี เป็นต้น หรืออาจจะจัดในรูปของชุมนุมต่าง ๆ เช่น ชุมนุมวรรณศิลป์ ชุมนุมวรรณกรรม ชุมนุมวรรณคดี เป็นต้น

ม.ล. บุญเหลือ เทพยสุวรรณ (2544: 35-37) ให้ข้อเสนอแนะในการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทย สรุปได้ดังนี้

1. ผู้เรียนทุกประเทศควรรับทราบประวัติวรรณคดีของตน เพื่อให้รู้ว่าวรรณคดีของชาติมีลักษณะอย่างไร วิวัฒนาการมาอย่างไร มีงานชิ้นเอกใดบ้างที่บรรพบุรุษยกย่อง

2. ผู้เรียนวรรณคดีต้องเรียนตัววรรณคดีเช่นเดียวกับผู้เรียนกฎหมายต้องเรียนตัวกฎหมาย วรรณคดีที่คัดเลือกมาให้เรียนมีหลายประเภท ทั้งนี้ ผู้สอนควรให้ผู้เรียนได้มีโอกาสอ่านวรรณคดีทั้งเรื่อง และต้องฝึกให้ผู้เรียนเกิดความคิดเชิงวิจารณ์ว่าวรรณคดีนั้นมีส่วนงามและส่วนบกพร่องที่ใด ควรให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ เมื่อทราบความคิดของผู้เรียนแล้ว ผู้สอนควรบอกความคิดของตนให้ผู้เรียนทราบ และเสนอความคิดเพื่อเป็นแนวทางให้ผู้เรียนได้คิดต่อไป

3. ควรสอนวรรณคดีถึงขั้นวิจักขณ์ ควรให้ผู้เรียนได้อ่านวรรณคดีที่ไม่ค่อยดีบ้าง เพื่อให้ผู้เรียนหาข้อบกพร่องของวรรณคดีเรื่องนั้น

จากแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทย สรุปได้ว่าการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทย ควรเน้นความบันเทิงควบคู่ไปกับการพัฒนาความคิดของผู้เรียน ผู้สอนไม่ควรปิดกั้น หรือครอบงำความคิดของผู้เรียน แต่ควรให้อิสระในการคิดและการแนะนำวิธีการคิดที่ถูกต้อง นอกจากนี้ ควรจัดกิจกรรมการเรียนการสอนอย่างหลากหลาย เพื่อให้ผู้เรียนสนใจและเห็นคุณค่าของวรรณคดีไทย

### ปัญหาในการเรียนการสอนวรรณคดีไทย

นักวิชาการด้านวรรณคดีหลายคนแสดงความคิดเห็นสอดคล้องกันว่าการเรียนการสอนวรรณคดีไทยยังคงประสบปัญหา ดังรายละเอียดต่อไปนี้

วิทย์ ศิวะศรียานนท์ (2514: 253-257) ได้กล่าวถึงปัญหาในการเรียนการสอนวรรณคดีไทย สรุปได้ว่าส่วนใหญ่เป็นการเรียนโดยการแปลคำศัพท์ ผู้สอนไม่ได้สอนนอกเหนือไปจากนั้น เพราะไม่เห็นความจำเป็นที่จะต้องเรียนวรรณคดีให้ลึกซึ้ง เนื่องจากเมื่อเวลาที่เป็นผู้เรียนก็ได้รับการสอนเช่นนั้น ทั้งนี้ ได้ให้ความเห็นว่าการศึกษาวรรณคดีที่แท้จริง คือ การพยายามทำความเข้าใจกับบทประพันธ์และทำความเข้าใจชีวิตอย่างหลากหลายที่วรรณคดีที่ในฐานะที่ช่วยเพิ่มพูนประสบการณ์ของชีวิต และต้องศึกษาวรรณคดีในฐานะที่เป็นศิลปะ คือ ต้องรู้จักกฎเกณฑ์ธรรมชาติและเทคนิคของการประพันธ์วรรณคดีชนิดนั้น ๆ

เจตนา นาควัชระ (2538: 160) และ กุสุมา รัชชมณี (2534: 235) กล่าวถึงปัญหาในการเรียนการสอนวรรณคดีไทยในด้านที่เกี่ยวกับผู้เรียน สรุปได้ว่ายังมีผู้เรียนจำนวนไม่น้อยที่ยังไม่เห็นคุณค่าของวรรณคดี ผู้สอนจึงต้องใช้ความเพียรพยายามมากเป็นพิเศษ เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียน

สนใจวรรณคดี ปัญหาในด้านที่เกี่ยวกับผู้เรียนนี้ ม.ล.บุญเหลือ เทพยสุวรรณ (2544: 58, 71) ได้ให้ข้อสังเกตเพิ่มเติม สรุปได้ว่าเป็นผู้เรียนยังมีความเข้าใจผิดคิดว่าการเรียนวรรณคดีต้องใช้เวลาท่องจำ แทนที่จะเกิดความนิยมวรรณคดีซึ่งต้องการท่องจำให้ขึ้นใจ และนำไปใช้ประโยชน์ ความผิดพลาดประการสำคัญในการเรียนการสอนวรรณคดี คือ การไม่ใส่ใจกับด้านที่สำคัญที่สุดของวรรณคดี คือ อารมณ์และประสบการณ์ของมนุษย์ ข้อสังเกตดังกล่าวสอดคล้องกับข้อสังเกตของดวงมน จิตรจันทน์ (2536: 54) สรุปได้ว่าผู้เรียนวรรณคดีบางคนยังมีความเข้าใจคลาดเคลื่อนว่าถ้าอยากเรียนวรรณคดีให้ได้คะแนนดี จะต้องท่องจำคำศัพท์ยากๆ ให้ขึ้นใจ ท่องจำให้ได้ว่าในเรื่องมีประเพณีอะไรบ้าง หรือท่องจำคำประพันธ์ที่ไพเราะไว้สำหรับยกตัวอย่างในการสอบ แต่ระบุไม่ได้ว่าคำประพันธ์นั้นมีประโยชน์อย่างไร

นอกจากข้อสังเกตของนักวิชาการวรรณคดีเกี่ยวกับปัญหาในการเรียนการสอนวรรณคดีดังกล่าวมาแล้ว จากการศึกษาค้นคว้าผลงานวิจัยที่เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทย เช่น ลัลลนา ศิริเจริญ (2517: ง-๑) สว่างจิตต์ บารมีอวยชัย (2518: ง-๑) มาลี อุ้นอก (2520: ง-๑) ปรากฏผลการวิจัยคล้ายคลึงกัน คือ การเรียนการสอนวรรณคดีไทยยังมีข้อบกพร่องหลายประการ เช่น สอนเน้นความรู้ด้านประวัติวรรณคดีและคำศัพท์มากเกินไป ผู้สอนไม่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็น ขาดอุปกรณ์การสอน ผู้สอนบางคนไม่นำจิตวิทยาการเรียนรู้มาใช้ในการจัดการเรียนการสอน ปัญหาเหล่านี้ส่งผลให้ผู้เรียนไม่สนใจและไม่ซาบซึ้งวรรณคดี และเกิดความเบื่อหน่ายวรรณคดีอีกด้วย

กล่าวโดยสรุป จากแนวคิดและผลการวิจัยเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีไทย แสดงให้เห็นว่าการเรียนการสอนวรรณคดีไทยยังคงประสบปัญหาอยู่มาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งคือ การที่ผู้เรียนไม่เห็นคุณค่าของวรรณคดีไทยอย่างแท้จริง การเรียนการสอนวรรณคดีไทยจึงมีผลสัมฤทธิ์ผิดไปจากวัตถุประสงค์ของหลักสูตรและเจตนารมณ์ของผู้สอน เพราะมุ่งเน้นคำศัพท์และเนื้อเรื่องมากกว่าการพัฒนาความคิด ดังนั้น จึงต้องมีการเปลี่ยนแปลงวิธีจัดการเรียนการสอนวรรณคดี ซึ่งผู้สอนเป็นองค์ประกอบสำคัญที่จะทำให้การเรียนการสอนวรรณคดีบรรลุจุดมุ่งหมายของหลักสูตรได้ ผู้สอนที่มีความสามารถทั้งด้านเนื้อหาวิชา และการจัดการเรียนการสอนจะสามารถเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและแนวคิดของผู้เรียนได้

## แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนการสอน

### ความหมายของรูปแบบการเรียนการสอน

นักการศึกษาได้อธิบายความหมายของรูปแบบการเรียนการสอนไว้ดังนี้

1. รูปแบบการเรียนการสอนสรุปได้ว่า หมายถึง คำแนะนำในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนและสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ เพื่อนำไปสู่ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง (Weil, Joyce and Kluwin, 1978: 2)

2. รูปแบบการเรียนการสอนสรุปได้ว่า หมายถึง แผน หรือ แบบ ที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน โดยกำหนดวัตถุประสงค์การสอนต่าง ๆ เช่น หนังสือ फिल्म แถบบันทึกเสียง โปรแกรมคอมพิวเตอร์ และรายวิชาอย่างชัดเจน รูปแบบการเรียนการสอน คือ รูปแบบการจัดการเรียนรู้ สิ่งที่สำคัญที่สุดของรูปแบบการเรียนการสอน คือ การเพิ่มศักยภาพให้ผู้เรียนในด้านต่างๆ (Joyce and Weil, 1986: 2; 2000: 6-7)

3. รูปแบบการเรียนการสอน หมายถึง กระบวนการออกแบบการเรียนรู้เรื่องใดเรื่องหนึ่งเพื่อให้บรรลุผล ประกอบด้วยหลักการซึ่งต้องระบุแนวคิดทฤษฎีพื้นฐาน วัตถุประสงค์ และข้อมูลอื่นๆ ที่สนับสนุนให้การใช้รูปแบบประสบความสำเร็จ สิ่งสำคัญของรูปแบบการเรียนการสอน คือ กระบวนการพัฒนารูปแบบฯ และผลที่เกิดขึ้นจากการใช้รูปแบบฯ (Anderson, 1997: 521)

4. รูปแบบการเรียนการสอนมีความหมายรวมถึงวิธีการและทักษะการสอนแบบต่างๆ ที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอน เช่น การใช้คำถาม การทำงานกลุ่ม การอภิปราย การนำเสนอผลงาน เป็นต้น ดังนั้น จึงมีความหมายกว้างกว่ากลยุทธ์ หรือวิธีสอน เช่น รูปแบบการเรียนการสอนแบบแก้ปัญหา จะต้องมีการแบ่งกลุ่มย่อย เพื่อให้ผู้เรียนช่วยกันแก้ปัญหาที่กำหนด รูปแบบฯนี้มุ่งพัฒนาทักษะให้ผู้เรียนเห็นแนวทางการแก้ปัญหาที่หลากหลาย และพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Arend, 1997: 6-7)

5. รูปแบบการเรียนการสอน หมายถึง สภาพลักษณะของการเรียนการสอนที่ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญ ซึ่งได้รับการจัดไว้อย่างเป็นระเบียบตามหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิดหรือความเชื่อต่าง ๆ ประกอบด้วยกระบวนการ หรือขั้นตอนสำคัญในการเรียนการสอน รวมทั้งวิธีสอน และเทคนิคการสอนต่างๆ ที่สามารถช่วยให้สภาพการเรียนการสอนนั้นเป็นไปตามทฤษฎี หลักการหรือแนวคิดที่ยึดถือ ซึ่งได้รับการพิสูจน์ ทดสอบ หรือยอมรับว่ามีประสิทธิภาพ สามารถใช้เป็นแบบแผนในการเรียนการสอนให้บรรลุวัตถุประสงค์เฉพาะของรูปแบบนั้น (ทีศนา เขมมณี, 2545: 219-220)

นอกจากนี้ ทิศนา แชมมณี (2545: 220) ได้อธิบายเปรียบเทียบคำว่า "รูปแบบ" กับ "ระบบ" สรุปได้ว่าคำว่า "รูปแบบการเรียนการสอน" มีความหมายในลักษณะเดียวกันกับระบบการเรียนการสอน หากพิจารณาตามนัยของคุณสมบัติอันเป็นองค์ประกอบสำคัญ กล่าวคือ เป็นลักษณะของการเรียนการสอนที่จัดขึ้นอย่างเป็นระบบระเบียบตามปรัชญา ทฤษฎี หลักการ หรือความเชื่อต่างๆ โดยมีความครอบคลุมองค์ประกอบที่สำคัญของระบบนั้น และได้รับการยอมรับ หรือพิสูจน์ทดสอบประสิทธิภาพมาแล้ว แต่นักการศึกษาโดยทั่วไปนิยมใช้คำว่า "ระบบ" ในความหมายที่เป็นระบบใหญ่ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญของการศึกษา หรือการเรียนการสอน ในภาพรวม และนิยมใช้คำว่า "รูปแบบ" กับระบบที่ย่อยกว่า โดยเฉพาะกับ "วิธีการสอน" ทั้งนี้ รูปแบบการเรียนการสอนจะต้องสามารถทำนายผลที่จะเกิดตามมาได้ และมีศักยภาพในการสร้างความคิดรวบยอดและความสัมพันธ์ใหม่ๆ ได้

กล่าวโดยสรุป รูปแบบการเรียนการสอน หมายถึง การจัดองค์ประกอบทางการเรียนรู้อย่างเป็นระเบียบแบบแผนตามหลักการ แนวคิด หรือทฤษฎีพื้นฐาน และได้รับการพิสูจน์ว่ามีประสิทธิภาพ สามารถพัฒนาผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดได้

### องค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน

นักการศึกษาได้อธิบายองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนแตกต่างกันสรุปได้ดังนี้

1. รูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วยหลักการ โดยมีทฤษฎีอธิบายเหตุผลที่น่าเชื่อถือ กิจกรรมการเรียนการสอน และวัตถุประสงค์เฉพาะของรูปแบบนั้น (Weil, Joyce and Kluwin, 1978: 2)
2. รูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วยทฤษฎี หลักการ และมโนทัศน์ของรูปแบบฯ ขั้นตอนและกิจกรรมที่ใช้ในการเรียนการสอน และผลที่เกิดกับผู้เรียนหลังการใช้รูปแบบฯ นั้น (Joyce and Weil, 1986; 2-4; 2000: 13-14)
3. รูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วยกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีขั้นตอนอย่างต่อเนื่อง และสะท้อนให้เห็นทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง (Gunter, Estes and Schwab, 1990: 67-68)
4. รูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วยหลักการ โดยมีแนวคิด หรือทฤษฎีพื้นฐาน วัตถุประสงค์ และกิจกรรมการเรียนการสอนที่สนับสนุนให้การใช้รูปแบบฯ เกิดผลสัมฤทธิ์ (Anderson, 1997: 521)

5. รูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ประการ คือ หลักการ ซึ่งกำหนดโดยผู้พัฒนารูปแบบฯ วัตถุประสงค์และขั้นตอนการสอน และการจัดสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ หรือกิจกรรมการเรียนการสอน (Arends, 1997: 6-8)

6. รูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วยการอธิบายสภาพปัญหา วัตถุประสงค์ เนื้อหาและกิจกรรมการเรียนการสอน วิธีการวัดและประเมินผล (Kemp, Morrison and Ross, 1998: 4-5)

7. รูปแบบการเรียนการสอนมีองค์ประกอบสำคัญ ดังนี้ (1) ปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิดหรือความเชื่อที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบฯ นั้น (2) มีการบรรยาย และอธิบาย สภาพ หรือลักษณะของการจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับหลักการที่ยึดถือ (3) มีการจัดระบบ คือ มีการจัดองค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของระบบให้สามารถนำ ผู้เรียนไปสู่ เป้าหมายของระบบ หรือกระบวนการนั้นๆ และ (4) มีการอธิบาย หรือให้ข้อมูล เกี่ยวกับ วิธีสอน และเทคนิคการสอนต่างๆ ที่จะช่วยให้กระบวนการเรียนการสอนนั้นๆ เกิด ประสิทธิภาพ สูงสุด (ทิตินา แซมมณี, 2545: 219-220)

จากคำอธิบายองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดของนักการศึกษา ดังกล่าว สรุปได้ว่ารูปแบบการเรียนการสอนส่วนใหญ่มีองค์ประกอบ 4 ประการ คือ (1) ปรัชญา หลักการ แนวคิด หรือทฤษฎี ซึ่งเป็นพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบฯ (2) วัตถุประสงค์ของ รูปแบบฯ (3) ขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนและกิจกรรมการเรียนการสอน และ (4) วิธีการวัดและประเมินผลที่ใช้ในรูปแบบฯ

### ประเภทของรูปแบบการเรียนการสอน

Saylor, Alexander and Lewis (1981: 271-293) แบ่งรูปแบบการเรียนการสอนเป็น 5 ประเภท สรุปได้ดังนี้

1. รูปแบบที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหา (subject matter / disciplines) เช่น การบรรยาย การอภิปรายซักถาม การสืบสอบความรู้ เป็นต้น

2. รูปแบบที่เกี่ยวกับสมรรถภาพหรือเทคโนโลยี (competencies/technology) เช่น บทเรียนแบบโปรแกรม และแบบฝึกทักษะ เป็นต้น

3. รูปแบบที่เกี่ยวกับการพัฒนาคุณลักษณะของมนุษย์หรือกระบวนการ (human traits process) เช่น บทบาทสมมติ สถานการณ์จำลอง เป็นต้น



4. รูปแบบที่เกี่ยวกับบทบาทในสังคมหรือกิจกรรม (social function / ctivities) เช่น รูปแบบการพัฒนากิจกรรมในชุมชน รูปแบบการสืบสอบเป็นกลุ่ม รูปแบบการอภิปรายซักค้ำน เป็นต้น

5. รูปแบบที่เกี่ยวกับความสนใจและความต้องการ หรือกิจกรรม (interest & needs/ctivities) เช่น รูปแบบการเรียนรู้โดยอิสระ รูปแบบการสอนเพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ (synectics) เป็นต้น

Joyce and Weil 1980: 9-14; 1986: 5-22; 2000: 13-28) ได้จัดรูปแบบการเรียนการสอนเป็น 4 ประเภท สรุปได้ดังนี้

### 1. กลุ่มที่เน้นการประมวลผลข้อมูล (The information processing family)

รูปแบบการเรียนการสอนในกลุ่มนี้เน้นการค้นหาและประมวลผลข้อมูล ใ้รู้ปัญหาและหาคำตอบของปัญหา และให้ผู้เรียนได้พัฒนาความคิดและสร้างมโนทัศน์ รูปแบบการเรียนการสอนในกลุ่มนี้ บางรูปแบบเน้นให้ผู้เรียนสร้างมโนทัศน์และทดสอบสมมติฐาน บางรูปแบบมุ่งที่การพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ บางรูปแบบมุ่งส่งเสริมความสามารถทางสติปัญญา ตัวอย่างรูปแบบการเรียนการสอนในกลุ่มนี้ เช่น รูปแบบการเรียนการสอนมโนทัศน์ รูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบทางวิทยาศาสตร์ รูปแบบการเรียนการสอนกลยุทธ์การจำ เป็นต้น

### 2. กลุ่มที่เน้นการพัฒนาบุคคล (The personal family)

รูปแบบการเรียนการสอนในกลุ่มนี้มุ่งพัฒนาบุคคลให้มีทัศนคติ และค่านิยมที่ดีงาม มีความเข้าใจตนเองดีขึ้น มีความรับผิดชอบต่อการกระทำตนเอง และมีความสามารถในการสร้างสรรค์ ตัวอย่างรูปแบบการเรียนการสอนในกลุ่มนี้ เช่น รูปแบบการเรียนการสอนแบบไม่สั่งการ รูปแบบการฝึกความตระหนักรู้ เป็นต้น

3. กลุ่มที่เน้นปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (The social family) รูปแบบการเรียนการสอนในกลุ่มนี้มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีความสัมพันธ์อันดีกับบุคคลอื่นและยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล เน้นการใช้กระบวนการในการแก้ปัญหา เน้นการมีส่วนร่วมกับผู้อื่นโดยใช้หลักการประชาธิปไตย ตัวอย่างรูปแบบการเรียนการสอนในกลุ่มนี้ เช่น รูปแบบการเรียนการสอนแบบสืบสอบทางสังคมศาสตร์ รูปแบบการเรียนการสอนแบบการสืบสอบเป็นกลุ่ม เป็นต้น

### 4. กลุ่มที่เน้นการปรับพฤติกรรม (The behavioral systems family)

รูปแบบการเรียนการสอนในกลุ่มนี้มุ่งพัฒนาพฤติกรรมของผู้เรียนและทักษะในการปฏิบัติ ทฤษฎีพื้นฐานที่รองรับรูปแบบการเรียนการสอนในกลุ่มนี้ ได้แก่ ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม

หรือการปรับพฤติกรรม ตัวอย่างรูปแบบการเรียนการสอนในกลุ่มนี้ เช่น รูปแบบการเรียนรู้จากสถานการณ์จำลอง รูปแบบการเรียนการสอนแบบรู้แจ้งและแบบโปรแกรม เป็นต้น

ทิสนา เขมมณี (2545: 251-269) แบ่งรูปแบบการเรียนการสอนเป็น 5 ประเภทสรุปได้ดังนี้

### 1. รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านพุทธิพิสัย (cognitive domain)

รูปแบบการเรียนการสอนในกลุ่มนี้เป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่มุ่งให้ผู้เรียนเกิดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระต่างๆ ซึ่งอาจจะเป็นข้อมูล ข้อเท็จจริง มโนทัศน์ หรือความคิดรวบยอด เช่น รูปแบบการเรียนการสอนมโนทัศน์ รูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดของกานเย รูปแบบการเรียนการสอนโดยการนำเสนอมนทัศน์กว้างล่วงหน้า รูปแบบการเรียนการสอนเน้นความจำ รูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้ผังกราฟิก เป็นต้น

### 2. รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านจิตพิสัย (affective domain)

รูปแบบการเรียนการสอนในกลุ่มนี้เป็นรูปแบบที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้ความรู้สึกเจตคติ ค่านิยม คุณธรรม และจริยธรรมที่พึงประสงค์ ซึ่งเป็นเรื่องที่ยากแก่การพัฒนา หรือปลูกฝัง การจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการสอนที่เน้นความรู้ความเข้าใจไม่เพียงพอต่อการช่วยให้ผู้เรียนเกิดเจตคติที่ดีได้ จำเป็นต้องอาศัยหลักการและวิธีการอื่นเพิ่มเติม เช่น รูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดการพัฒนาด้านจิตพิสัยของ Bloom รูปแบบการเรียนการสอนโดยการซักค้าน รูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้บทบาทสมมติ รูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้วิธีทำความกระจ่างค่านิยม เป็นต้น

### 3. รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านทักษะพิสัย (psychomotor domain)

รูปแบบการเรียนการสอนในกลุ่มนี้เป็นรูปแบบที่มุ่งพัฒนาความสามารถของผู้เรียนในด้านการปฏิบัติ การกระทำ หรือการแสดงออกต่าง ๆ ซึ่งจำเป็นต้องใช้หลักการ วิธีการที่แตกต่างไปจากการพัฒนาทางด้านจิตพิสัยหรือพุทธิพิสัย รูปแบบที่สามารถช่วยให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาวงด้านนี้ เช่น รูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดการพัฒนาทักษะปฏิบัติของ Simpson; Harrow; Davies เป็นต้น

#### 4. รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาทักษะกระบวนการ (process skills)

ทักษะกระบวนการเป็นทักษะที่เกี่ยวข้องกับวิธีดำเนินการต่าง ๆ ซึ่งอาจเป็นกระบวนการทางสติปัญญา เช่น กระบวนการสืบสอบแสวงหาความรู้ หรือกระบวนการคิดต่าง ๆ เช่น การคิดวิเคราะห์ การอุปนัย การนิรนัย การใช้เหตุผล การสืบสอบ การคิดริเริ่มสร้างสรรค์ และการคิดอย่างมีวิจารณญาณ เป็นต้น หรืออาจเป็นกระบวนการทางสังคม เช่น กระบวนการทำงานร่วมกัน เป็นต้น ปัจจุบันการศึกษาให้ความสำคัญในเรื่องนี้มาก เพราะถือเป็นเครื่องมือสำคัญในการดำรงชีวิต ตัวอย่างรูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาผู้เรียนในด้านกระบวนการ เช่น รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการสืบสอบและแสวงหาความรู้เป็นกลุ่ม รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดอุปนัย รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดสร้างสรรค์ รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดแก้ปัญหาอนาคตตามแนวคิดของทอรัแรนซ์ เป็นต้น

#### 5. รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการบูรณาการ (integration)

รูปแบบการเรียนการสอนในกลุ่มนี้เป็นรูปแบบที่มุ่งพัฒนาการเรียนรู้ด้านต่างๆ ของผู้เรียนไปพร้อมๆ กัน โดยใช้การบูรณาการทั้งด้านเนื้อหาสาระและวิธีการ รูปแบบในลักษณะนี้กำลังได้รับความนิยมอย่างมาก เพราะมีความสอดคล้องกับหลักสูตรการศึกษาที่มุ่งเน้นการพัฒนาครบด้าน หรือการพัฒนาเป็นองค์รวม ตัวอย่างรูปแบบการเรียนการสอนในลักษณะนี้ เช่น รูปแบบการเรียนการสอนโดยการสร้างเรื่อง รูปแบบการเรียนการสอนตามวัฏจักรการเรียนรู้ 4 MAT รูปแบบการเรียนการสอนของการเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นต้น

จากแนวคิดในการจัดประเภทรูปแบบการเรียนการสอนดังกล่าวสรุปได้ว่านักการศึกษา มีแนวคิดคล้ายกันในการแบ่งประเภทรูปแบบฯ กล่าวคือ มีการแบ่งรูปแบบฯ เป็น 4-5 ประเภท และอธิบายลักษณะของรูปแบบแต่ละประเภทไม่แตกต่างกันมากนัก

#### การพัฒนา รูปแบบการเรียนการสอน

การจัดการเรียนการสอนใดก็ตาม จะเป็นรูปแบบการเรียนการสอนได้ เมื่อนำวิธีการจัดการเรียนสอนนั้นมาดำเนินการให้เป็นระบบ นักการศึกษาได้อธิบายแนวทางการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนไว้ ดังนี้

Joyce and Weil (1986: 12-14) อธิบายแนวทางการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนสรุปได้ว่าการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนจะต้องมีทฤษฎีรองรับ เช่น ทฤษฎีด้าน

จิตวิทยาการเรียนรู้ และจะต้องมีการศึกษาวิจัยเพื่อทดสอบทฤษฎี รวมทั้งตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบที่พัฒนาขึ้น

ทิสนา แคมมณี (2545: 199-201) ได้กล่าวถึงขั้นตอนในการสร้างพัฒนารูปแบบการสอน สรุปได้ดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนให้ชัดเจน
2. ศึกษาหลักการ/ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง เพื่อกำหนดองค์ประกอบและเห็นแนวทางในการจัดความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของรูปแบบฯ
3. ศึกษาสภาพการณ์และปัญหาที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้ค้นพบองค์ประกอบที่สำคัญที่จะช่วยให้รูปแบบการเรียนการสอนมีประสิทธิภาพเมื่อนำไปใช้จริง และป้องกันปัญหาซึ่งอาจจะทำให้รูปแบบฯนั้นขาดประสิทธิภาพ
4. กำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน โดยพิจารณาว่ามีปัจจัยใดที่สามารถช่วยให้รูปแบบฯบรรลุเป้าหมาย หรือจุดมุ่งหมาย
5. จัดกลุ่มองค์ประกอบ โดยนำองค์ประกอบที่กำหนดไว้มาจัดหมวดหมู่ เพื่อความสะดวกในการดำเนินการขั้นต่อไป
6. จัดความสัมพันธ์ขององค์ประกอบ ผู้สร้างรูปแบบการเรียนการสอนต้องพิจารณาว่าองค์ประกอบใดเป็นเหตุและเป็นผลต่อกัน และจัดลำดับองค์ประกอบให้ถูกต้องเหมาะสม
7. จัดผังจำลององค์ประกอบ โดยการสร้างความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆ โดยแสดงให้เห็นความเชื่อมโยงขององค์ประกอบเหล่านั้น
8. ทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน เพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้น
9. ศึกษาผลที่เกิดขึ้นจากการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนว่าได้ผลตามเป้าหมาย หรือใกล้เคียงกับเป้าหมายมากน้อยเพียงใด
10. ปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอน โดยนำผลการทดลองใช้ในการปรับปรุงรูปแบบฯให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

จากแนวคิดในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่าการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนจะต้องเป็นไปอย่างเป็นระบบ มีการศึกษาหลักการ แนวคิด ทฤษฎีต่าง ๆ เพื่อใช้เป็นพื้นฐานในการกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบฯ รูปแบบที่พัฒนาขึ้นต้องได้รับการตรวจสอบ พิสูจน์ เพื่อยืนยันว่ามีประสิทธิภาพ และสามารถส่งผลให้ผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ตามที่ต้องการ

## การนำเสนอรูปแบบการเรียนการสอน

การนำเสนอรูปแบบการเรียนการสอนเป็นขั้นตอนที่สำคัญ การนำเสนอที่ชัดเจนจะช่วยให้เกิดความเข้าใจ สามารถนำรูปแบบฯ ไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ Joyce and Weil (1980: 14-18; 1986; 15-19) ได้อธิบายการนำเสนอรูปแบบการเรียนการสอน 4 ขั้นตอน สรุปได้ดังนี้

### ตอนที่ 1 หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน

อธิบายความสัมพันธ์ของสิ่งต่างๆ ซึ่งเป็นที่มาของรูปแบบฯ ประกอบด้วย เป้าหมายของรูปแบบฯ ทฤษฎี ข้อสมมติฐาน หลักการ และแนวคิดสำคัญที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบฯ

### ตอนที่ 2 รายละเอียดของรูปแบบการเรียนการสอน

ให้รายละเอียดเกี่ยวกับลำดับขั้นตอนการสอน หรือการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ประกอบด้วย

1. ขั้นตอนการสอนตามรูปแบบฯ (syntax phases) เป็นการให้รายละเอียดเกี่ยวกับลำดับขั้นตอนการสอน หรือการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน
2. ระบบของการมีปฏิสัมพันธ์ (social system) เป็นการอธิบายบทบาทของผู้สอนกับผู้เรียน ความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน ความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกัน ซึ่งแต่ละรูปแบบฯจะแตกต่างกัน เช่น บทบาทของผู้สอนอาจเป็นผู้แนะนำในการทำกิจกรรม เป็นผู้อำนวยความสะดวก เป็นผู้แนะแนว เป็นแหล่งข้อมูล เป็นต้น
3. หลักการมีปฏิสัมพันธ์ (principles of reaction) เป็นการอธิบายวิธีการแสดงออกของผู้สอนกับผู้เรียน เช่น การให้รางวัลแก่ผู้เรียน การให้อิสระในการแสดงความคิดเห็น เป็นต้น
4. ปัจจัยสนับสนุนการเรียนการสอน (support system) เป็นการอธิบายเงื่อนไข หรือสิ่งจำเป็นที่จะทำให้การใช้รูปแบบฯนั้นได้ผล เช่น รูปแบบการเรียนการสอนแบบทดลองในห้องปฏิบัติการ ต้องใช้ผู้ทำการทดลองที่ผ่านการฝึกฝนมาอย่างดีแล้ว รูปแบบการเรียนการสอนแบบฝึกทักษะ จะต้องให้ผู้เรียนได้ฝึกการทำงานในสถานที่ และใช้อุปกรณ์ที่ใกล้เคียงสภาพการทำงานจริง

### ตอนที่ 3 การนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้

ให้คำแนะนำและข้อสังเกตเกี่ยวกับการนำรูปแบบฯไปใช้ให้เกิดผล เช่น ควรใช้กับเนื้อหาประเภทใด ควรใช้กับผู้เรียนระดับใด เป็นต้น

#### ตอนที่ 4 ผลจากการใช้รูปแบบการเรียนการสอน

ระบุผลของการใช้รูปแบบฯ ที่คาดว่าจะเกิดแก่ผู้เรียน ทั้งผลทางตรงซึ่งเป็นจุดมุ่งหมายหลักของรูปแบบฯ และผลทางอ้อมซึ่งเป็นผลพลอยได้จากการใช้รูปแบบฯ

จากแนวคิดดังกล่าวสรุปได้ว่าการนำเสนอรูปแบบการเรียนการสอน จะต้องนำเสนอทฤษฎีพื้นฐานซึ่งเป็นที่มาของรูปแบบฯ ขั้นตอนการสอนและกิจกรรมการสอนในแต่ละขั้นตอนบทบาทของผู้สอนกับผู้เรียน การมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน การนำรูปแบบฯ ไปใช้ ผลที่เกิดจากการใช้รูปแบบฯ และเงื่อนไข หรือข้อแนะนำในการนำรูปแบบฯ ไปใช้

#### แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน

##### ความเป็นมาของทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน

จุดเริ่มต้นของทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเริ่มมาจากยุคการวิจารณ์แนวใหม่ (new criticism) ในปี ค.ศ.1910 ซึ่งเน้นการวิเคราะห์ตีความ นักวรรณคดีในยุคนี้มีความเชื่อว่าในวรรณคดีอุดมไปด้วยความหมายที่จำเป็นต้องค้นหาด้วยประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน วรรณคดีจึงมีผลต่อผู้อ่าน การศึกษาวรรณคดีที่ให้ความสำคัญเฉพาะเนื้อเรื่อง หรือตัวบทเพียงอย่างเดียว จะทำให้ผู้อ่านเป็นผู้อ่านเชิงรับ (passive reader) เพราะไม่สามารถนำประสบการณ์ของตน เช่น อารมณ์ ความรู้สึกส่วนตัว ความคิดเห็น และประสบการณ์ในอดีตที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดี มาใช้ในการวิเคราะห์วรรณคดีได้

Bressler (1994: 49) อธิบายว่าในช่วงกลางของยุคการวิจารณ์แนวใหม่ I.A. Richards เป็นบุคคลสำคัญที่บุกเบิกความสนใจเกี่ยวกับกระบวนการอ่านวรรณคดีโดยการนำบทกวีที่ไม่ระบุชื่อผู้แต่งและชื่อเรื่อง มาให้นักศึกษาอ่านแล้วเขียนบันทึกการตอบสนองของคนที่มีความคิดต่อตัวบทอย่างอิสระ หลังจากที่ยอมรับและวิเคราะห์การตอบสนองของนักศึกษา Richards พบว่านักศึกษามีการตอบสนองอย่างหลากหลายในตัวบทเดียวกัน และพบว่าบริบทในอดีตมีอิทธิพลต่อการตีความของนักศึกษา แม้ว่าการตอบสนองเหล่านี้จะมีข้อผิดพลาดอยู่บ้าง แต่หากได้พยายามแก้ไขให้นักศึกษาเข้าใจอย่างถูกต้อง นักศึกษาก็จะสามารถเข้าใจวรรณคดีได้อย่างลึกซึ้ง ผลการศึกษานี้สรุปได้ว่าการที่นักศึกษานำบริบทการอ่าน เช่น ประสบการณ์ในชีวิต ประสบการณ์เกี่ยวกับการอ่านวรรณคดี เรื่องอื่นมาประยุกต์ใช้ในการอ่านวรรณคดี สามารถพัฒนาให้นักศึกษาเป็นผู้อ่านเชิงรุก (active reader) และสามารถสร้างความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีเรื่องนั้นได้

ต่อมาในปี ค.ศ.1930 Louise Rosenblatt ได้พัฒนาแนวคิดและสมมติฐานที่เกี่ยวกับกระบวนการอ่านวรรณคดี โดยเขียนหนังสือชื่อ Literature as exploration ในปี ค.ศ. 1938 และ The reader, the text, the poem ในปี ค.ศ.1978 Roseblatt (1995: 5) กล่าวว่า สิ่งแรกที่ผู้สอนวรรณคดีทุกคนควรยอมรับ คือ ธรรมชาติของวิชาวรรณคดีจะต้องเกี่ยวข้องกับประสบการณ์ชีวิต ดังนั้น สิ่งที่เกิดขึ้นในกระบวนการอ่านวรรณคดี คือ ผู้อ่านจะนำประสบการณ์ในชีวิตจริงของตนมาเชื่อมโยงกับเรื่องราวในวรรณคดี Roseblatt (1995: 24-28) ได้ศึกษากระบวนการที่เกิดขึ้นระหว่างตัวบทกับผู้อ่าน และยืนยันว่าประสบการณ์ส่วนบุคคลมีอิทธิพลต่อการเข้าใจประสบการณ์ใน วรรณคดี แล้วเรียกร้องให้มีการสำรวจการตอบสนองที่ผู้อ่านมีต่อวรรณคดี โดยเน้นว่าผู้สอน วรรณคดีควรมีบทบาทในการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความไวรู้สึกต่อศิลปะการใช้ ถ้อยคำ และแนะนำแนวทางให้ผู้เรียนได้สัมผัสมรดกทางวรรณศิลป์ด้วยประสบการณ์ของตนเอง เนื้อเรื่องวรรณคดีเป็นเพียงหยดหมึกบนกระดาษ แต่จะมีค่าเมื่อผู้อ่านสร้างความหมายให้เกิดขึ้น วรรณคดีจึงดำรงอยู่ในกระบวนการระหว่างผู้อ่านกับตัวบท ทั้งตัวบทและผู้อ่านเป็นองค์ประกอบ สำคัญในกระบวนการสร้างความหมายจากวรรณคดี

นักวรรณคดีและนักวิชาการวรรณคดีหลายคนต่างยอมรับกันว่าทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Rosenblatt มีอิทธิพลต่อการเรียนการสอนวรรณคดีอย่างยิ่งมาโดยตลอดในช่วงหกทศวรรษจนถึงปัจจุบัน ดังที่ Church (1997: online) กล่าวถึงทฤษฎีนี้สรุปได้ว่าทฤษฎีการตอบสนองของ Rosenblatt ได้ทำให้การเรียนการสอนวรรณคดีเปลี่ยนจุดเน้นจากเนื้อเรื่องมาเป็นการสร้างปฏิกิริยาตอบสนองที่ผู้อ่านมีต่อเนื้อเรื่อง ทฤษฎีนี้ได้รับความนิยมอย่างยิ่ง เพราะให้อิสระแก่ผู้อ่านในการตัดสินใจว่าวรรณคดีเรื่องนั้นมีอิทธิพลอย่างไรต่อตน และต้องการให้ผู้อ่านค้นพบความซาบซึ้งใจในการอ่านวรรณคดีด้วยประสบการณ์ของตนเอง

### สาระสำคัญของทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน

Rosenblatt (1994: 13-16) ได้เสนอความคิดเห็นเกี่ยวกับทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านสรุปได้ว่าวรรณคดีเป็นสิ่งเร้าที่ทำให้เกิดความเชื่อมโยงระหว่างประสบการณ์เดิมกับถ้อยคำในสิ่ง ผู้อ่านจะต้องค้นหาความหมายด้วยตนเอง โดยนำประสบการณ์เดิมของตนเข้ามาตีความ และสร้างความเข้าใจความหมายจากวรรณคดี เนื้อเรื่องในวรรณคดีเปรียบเสมือนโน้ตดนตรีที่คีตกวีสร้างไว้ให้ผู้อื่นนำไปเล่น เสียงดนตรีที่เกิดจากผู้เล่นแต่ละคน แม้ว่าจะมาจากโน้ตเพลงเดียวกันจะมีความแตกต่างกัน ในการอ่านวรรณคดีก็เช่นเดียวกัน ผู้สอนวรรณคดีจึงต้อง

สังเกตกระบวนการที่ผู้เรียนนำตนเองเข้าไปสู่โลกของวรรณคดีว่าผู้เรียนนำประสบการณ์ของตนมาทำความเข้าใจความหมายในวรรณคดีได้อย่างไร ประสบการณ์ของผู้อ่านจึงเป็นวัตถุดิบในการผลิตประสบการณ์ใหม่จากวรรณคดี การสอนวรรณคดีจะต้องพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนให้สามารถสร้างความหมายในตัวเอง โดยการให้ผู้เรียนคิดไตร่ตรองด้วยตนเอง

สาระสำคัญของทฤษฎีการตอบสนองของ Rosenblatt สรุปได้ดังนี้

1. วรรณคดีคือสิ่งเร้าที่กระตุ้นความสนใจของผู้อ่านของผู้อ่าน และทำให้ผู้อ่านเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมของตนกับความหมายของถ้อยคำในเนื้อเรื่อง (Rosenblatt, 1978: 11)
2. ผู้อ่านจะนำประสบการณ์เดิมของตนมาสัมพันธ์กับตัวเอง และสร้างประสบการณ์ใหม่จากความทรงจำ ความคิด และความรู้สึก ความหมายในวรรณคดีจึงเกิดจากตัวเองและประสบการณ์ของผู้อ่าน (Rosenblatt, 1978: 14)
3. ผู้อ่านมีหน้าที่ตีความตัวเอง ตัวบทมีหน้าที่สร้างปฏิกิริยาตอบสนองให้เกิดกับผู้อ่านเป็นรายบุคคล (Rosenblatt, 1978: 16)
4. ความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีไม่ได้เกิดขึ้นในลักษณะโดดเดี่ยว แต่เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น (Rosenblatt, 1978: 22)
5. การสร้างความเข้าใจวรรณคดีเป็นประสบการณ์ส่วนบุคคล ประสบการณ์ของผู้เรียนเป็นหัวใจของการสร้างประสบการณ์ทางวรรณคดี (Rosenblatt, 1978: 53)
6. ประสบการณ์จากการอ่านวรรณคดี เกิดจากการตีความของผู้เรียนแต่ละคน และการขยายขอบเขตความเข้าใจ โดยการแสดงความคิดเห็นร่วมกับผู้อื่น เมื่อผู้เรียนได้คิดไตร่ตรองวรรณคดี ผู้เรียนจะสามารถพัฒนานิสัยรักการอ่านได้อย่างยั่งยืนตลอดชีวิต (Rosenblatt, 1983: 270)
7. การอ่านวรรณคดี คือ การสร้างประสบการณ์ระหว่างผู้อ่านกับตัวเอง ผู้อ่านจะเติมความคิดของตนลงไปในตัวอักษร ตัวอักษรจึงเป็นสื่อสร้างความคิดและความรู้สึกของผู้อ่าน ผู้อ่านจะเข้าถึงวรรณคดีได้โดยใช้ความคิด อารมณ์ และประสบการณ์เดิมของตน วรรณคดีมีหน้าที่สร้างประสบการณ์ใหม่ให้ผู้อ่าน และตัวเองมีบทบาทในการสร้างความหมายในวรรณคดี (Rosenblatt, 1995: 24-25)

นอกจากนี้ Rosenblatt (1995: 215-217) ได้อธิบายความสัมพันธ์ของวรรณคดีกับการคิดไตร่ตรอง สรุปได้ว่าประสบการณ์จากวรรณคดีและประสบการณ์ในชีวิตจริงของผู้เรียนก่อให้เกิดกระบวนการคิดไตร่ตรอง โดยอ้างอิงแนวคิดของ Dewey และนักปรัชญาในสาขาปฏิบัตินิยม (Pragmatist) ว่า การคิดไตร่ตรองในชีวิตจริงจะเกิดขึ้นเมื่อมีความขัดแย้ง ความคับข้องใจ ทำให้



เกิดทางเลือกในการเปลี่ยนพฤติกรรม ความคิดประเภทนี้จะเกิดในสถานการณ์ที่ตึงเครียดและกดดัน ซึ่งวรรณคดีได้กำหนดสถานการณ์เช่นนั้นไว้เสมอ และสร้างความขัดแย้งที่คล้ายคลึงกับสถานการณ์ในชีวิตจริง กระบวนการคิดไตร่ตรองประสบการณ์ในวรรณคดี คือ กระบวนการที่นำไปสู่การไตร่ตรองประสบการณ์ในชีวิตจริง ดังนั้น การศึกษาวรรณคดีจึงควรตั้งอยู่บนรากฐานของประสบการณ์จากวรรณคดี ซึ่งแท้จริงแล้วก็คือประสบการณ์จำลองของผู้อ่านนั่นเอง ถ้าบุคคลได้รับการส่งเสริมให้ฝึกการคิดไตร่ตรองอยู่เสมอก็จะกลายเป็นนิสัย มีความพร้อมในการคิด และสามารถคิดไตร่ตรองในสถานการณ์จริงที่จะต้องตัดสินใจได้อย่างดีเยี่ยม

นักวิชาการด้านวรรณคดีได้กล่าวถึงสาระสำคัญของทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Rosenblatt สรุปได้ดังนี้

1. การอ่านวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน คือ การที่ผู้อ่านสร้างความเข้าใจวรรณคดีด้วยความรู้ และประสบการณ์เดิม หรือมโนทัศน์เดิมของตน และเข้าถึงวรรณคดีด้วยมิติต่างๆ (Purves, 1991: 210)
2. การอ่านวรรณคดี คือ การนำตนเข้าไปสู่โลกที่ผู้เขียนสร้างขึ้น โดยการเชื่อมโยงประสบการณ์ของตนกับวรรณคดี และตีความเนื้อเรื่อง (Carter และ Long 1991: 16)
3. กระบวนการในการอ่านเกี่ยวข้องกับผู้อ่านและตัวบท ทั้งผู้อ่านและตัวบทมีปฏิริยาต่อการสร้างประสบการณ์การถ่ายทอดความหมาย ตัวบทมีบทบาทเป็นสิ่งที่เข้าในการตีประสบการณ์ที่หลากหลายในอดีต ความคิดและความคิดเห็นของผู้อ่าน สิ่งเหล่านี้ล้วนอยู่ในชีวิตจริงของผู้อ่าน และประสบการณ์การอ่านที่ผ่านมา กระบวนการทางประสบการณ์นี้ ทำให้ผู้อ่านสร้างความหมายใหม่ให้เกิดขึ้นจากตัวบท ประสบการณ์ทางวรรณคดีจะเกิดขึ้นเมื่อผู้อ่านมีปฏิสัมพันธ์กับตัวบท ตัวบทเป็นสิ่งที่เข้าที่ตีความคิดและประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน ทั้งที่เป็นประสบการณ์ตรงในชีวิตจริง และประสบการณ์รองจากการอ่านที่มีมาแต่เดิม ผู้อ่านจึงเป็นบุคคลสำคัญในการอ่านและการสร้างความหมายในวรรณคดี (Bressler: 1994, 47-49)
4. หัวใจของทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน คือ การเชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้อ่านกับเนื้อเรื่อง และการสะท้อนความคิดเห็นที่มีต่องานเขียน (Shafer, 1997: 65)
5. ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านมีจุดประสงค์ให้ผู้อ่านนำความรู้ และประสบการณ์เดิมมาทำความเข้าใจวรรณคดี (Martin and Martin, 2001: online)
6. ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเน้นการอ่านตีความ โดยให้อิสระในการแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดีต่าง ๆ กัน (David and Womack, 2002: 51)

7. ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเน้นการอ่านและตีความวรรณคดีตามประสบการณ์เดิมของตน เพื่อขยายความรู้และความเข้าใจในการอ่าน (Applegate, Quinn และ Applegate, 2002: online )

จากสาระสำคัญเกี่ยวกับทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน สรุปได้ว่าทฤษฎีนี้เน้นการนำประสบการณ์เดิมของผู้เรียนหรือผู้อ่าน เช่น อารมณ์ ความรู้สึก ความคิดเห็น ความรู้เกี่ยวกับวรรณคดีเรื่องอื่น ๆ ประสบการณ์ในชีวิตจริง เป็นต้น มาเชื่อมโยงกับวรรณคดี การตอบสนองของผู้อ่านที่มีต่อวรรณคดี เกิดจากการอ่านเพื่อสุนทรีย์ภาพซึ่งจะทำให้ผู้อ่านพัฒนาการคิดไตร่ตรอง และความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจได้ดียิ่งขึ้น

### การจัดการเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน

Rosenblatt ได้อธิบายการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านสรุปได้ดังนี้

1. ผู้สอนวรรณคดี ควรส่งเสริมให้ผู้เรียนตระหนักว่าสิ่งสำคัญที่สุดในการเรียนวรรณคดี คือ การเข้าใจชีวิตมนุษย์และสังคม (Rosenblatt, 1995: 3-5)
2. การสอนวรรณคดีควรพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ให้ผู้เรียนสร้างความหมายและคิดไตร่ตรองอย่างมีวิจารณญาณด้วยตนเอง (Rosenblatt, 1995: 26-27)
3. ผู้เรียนควรมีอิสระในการแสดงปฏิกิริยาตอบสนอง ผู้สอนควรส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาความเข้าใจ และเกิดการตอบสนองต่อวรรณคดีตามศักยภาพของแต่ละคน ควรสร้างบรรยากาศ หรือสถานการณ์การเรียนการสอนที่ทำให้ผู้เรียนรู้สึกอบอุ่นและอิสระในการแสดงความรู้สึกและความคิดเห็น ผู้สอนจะต้องพยายามสร้างนิสัยรักการอ่านและทัศนคติในการวิพากษ์วิจารณ์ และส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาความเข้าใจวรรณคดีในบริบทของอารมณ์และความสนใจใฝ่รู้ของผู้เรียน บรรยากาศการเรียนการสอนที่อิสระ ผ่อนคลาย และปลอดภัย จะทำให้ผู้เรียนแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดีอย่างเป็นธรรมชาติ โดยไม่เสแสร้งแกล้งทำ (Rosenblatt, 1995: 48; 63-64)

นอกจากนี้ นักวิชาการวรรณคดีที่นำแนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านไปประยุกต์ใช้และขยายผล ได้อธิบายแนวทางในการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านไว้ดังนี้

Martin (1989: 377-378) ได้เปรียบเทียบการเรียนการสอนวรรณคดีแบบเดิม (Aristotelianism) กับการเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน สรุปได้ว่าการเรียนการสอนแบบเดิมผู้สอนมีบทบาทในการวิเคราะห์วรรณคดีและตั้งคำถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่องให้ผู้เรียนตอบ ไม่เน้นการเรียนรู้โดยการค้นพบของผู้เรียน ส่วนการเรียนการสอนตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ผู้สอนมีบทบาทในการส่งเสริมให้ผู้เรียนคิด และอธิบายความรู้สึกของตนที่เกิดจากการอ่านวรรณคดี

Probst (1984: 33-35 และ 1987; online) ได้อธิบายการนำทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านไปใช้ในการเรียนการสอนวรรณคดี สรุปได้ว่าทฤษฎีนี้เน้นบทบาทของผู้อ่านในการสร้างความหมายจากการอ่านมากกว่าการเน้นตัวบท ความหมายที่เกิดจากการอ่านวรรณคดีเรื่องใด ๆ ก็ตาม เป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้ และมีความหลากหลายแตกต่างกันตามลักษณะผู้อ่านแต่ละคน หรือแม้กระทั่งผู้อ่านคนเดียวกัน เมื่อต้องอ่านวรรณคดีเรื่องเดิมอีกครั้ง ก็จะได้รับ ความหมายจากวรรณคดีแตกต่างไปจากเดิม ผู้สอนจึงไม่ควรสรุปบทเรียน หรือบอกคำตอบ หรือคาดคะเนคำตอบของผู้อ่าน แต่ควรส่งเสริมให้ผู้อ่านใช้ความคิดวิเคราะห์ตัวบทเพื่อหาความหมายด้วยตนเอง และจะต้องยอมรับการสร้าง ความหมายของผู้เรียนที่นอกเหนือไปจาก ความหมายที่ปรากฏในตัวบท เพราะความรู้ หรือความหมายจากวรรณคดี ไม่ใช่สิ่งที่ค้นพบได้โดยการที่ผู้สอนบอกคำตอบแก่ผู้เรียน แต่เป็นสิ่งที่ผู้เรียนต้องค้นพบด้วยตนเอง โดยการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกัน และได้อธิบายแนวคิดในการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน สรุปได้ดังนี้

1. ผู้สอนควรส่งเสริมให้ผู้เรียนเชื่อมั่นในการตอบสนองของตนที่เกิดจากการอ่าน ไม่ว่าจะ เป็นด้านอารมณ์ การเชื่อมโยงประสบการณ์ ความทรงจำ จินตภาพ หรือความคิดเห็น ควรส่งเสริมให้ผู้เรียนแสดงการตอบสนองอย่างชัดเจน โดยสำรวจการตอบสนองที่เกิดขึ้นจากตัวบท และจากประสบการณ์อื่นๆ รวมทั้งให้ผู้เรียนสะท้อนการตอบสนอง และวิเคราะห์การตอบสนองของตน

2. บรรยากาศในชั้นเรียนควรมีลักษณะของความร่วมมือมากกว่าการแข่งขัน ในการอภิปรายไม่ควรมีการตัดสินว่าถูกหรือผิด แพ้หรือชนะ แต่ควรส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความคิดที่ชัดเจน และพัฒนาความคิดของตน การอภิปรายในชั้นเรียน ไม่ว่าจะ เป็นการอภิปรายระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน หรือการอภิปรายระหว่างผู้เรียนด้วยกัน ควรเป็นบรรยากาศของการยอมรับความคิด และเห็นความสำคัญซึ่งกันและกัน

3. ควรเน้นความรู้ที่เกิดจากการสะท้อนความคิดของผู้เรียน และการอภิปราย มากกว่าความรู้ที่ปรากฏเป็นตัวอักษร แม้ว่าความสามารถในการอ่านวรรณคดีจะเกี่ยวข้องกับ

สังเกตภาษา และการพิจารณารูปแบบเพื่อแสดงการตัดสินใจคุณค่าของวรรณคดี องค์ประกอบเหล่านี้ยังคงความสำคัญอยู่ในการเรียนการสอนวรรณคดี แต่ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเสนอแนวทางการเรียนการสอนวรรณคดีควรนำไปสู่ความเข้าใจชีวิตและสังคม และให้อิสระแก่ผู้เรียนมากกว่าการจำกัดความคิดและประสบการณ์

4. ควรสร้างความสัมพันธ์ระหว่างวรรณคดีกับวิชาอื่นๆ ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านไม่ได้ปฏิเสธความสำคัญของศาสตร์สาขาอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดี เช่น ประวัติศาสตร์ ชีวประวัติ และวัฒนธรรม ซึ่งมีผู้นำมาเชื่อมโยงกับวรรณคดีเสมอ

Probst เน้นว่าในวรรณคดีไม่มีความหมายที่สมบูรณ์ ผู้เรียนแต่ละคนจะได้รับ ความหมายแตกต่างกันจากการอ่านวรรณคดีเรื่องเดียวกัน การปฏิเสธความหมายที่สมบูรณ์ของวรรณคดีไม่ได้หมายความว่าวรรณคดีเป็นสิ่งไร้สาระ การเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านจะต้องเน้นที่การไตร่ตรองอย่างใช้ปัญญาเพื่อนำไปสู่ความเข้าใจวรรณคดี ผู้สอนที่เชื่อมั่นในศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคนจะสามารถนำผู้เรียนไปสู่การคิดไตร่ตรองในการตอบสนองต่อวรรณคดีได้ Probst (1987: online) ได้อธิบายหลักการในการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีโดยเน้นการตอบสนองของผู้อ่านสรุปได้ดังนี้

1. จะต้องเลือกวรรณคดีที่ผู้เรียนสนใจ หรือสามารถสร้างความสนใจให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนได้ วรรณคดีเรื่องนั้นจะต้องไม่ยุ่งยากเกินไปหรือยากเกินไป และควรเป็นวรรณคดีที่มีลักษณะสร้างสรรค์และมีมีโนทัศน์ชัดเจน

2. จะต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญของการตอบสนอง โดยสร้างความเข้าใจกับผู้เรียนอย่างชัดเจนว่าการตอบสนองของผู้เรียนไม่ว่าจะเป็นด้านอารมณ์ หรือความคิด คือจุดเริ่มต้นของการศึกษาวรรณคดี

3. ให้เวลาสำหรับการคิด และส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความคิดด้วยตนเองมากกว่า การคิดตามความคิดของผู้อื่น เพราะการตอบสนองวรรณคดีมีความหลากหลาย ไม่มีการตีความใดที่ดีที่สุด ผู้เรียนควรใช้ประสบการณ์ของตนมาคิดไตร่ตรองตัวบท และผู้สอนไม่ควรวิจารณ์เมื่อผู้เรียนตีความไม่ตรงกับคำตอบที่กำหนดไว้

4. ในการอภิปรายจะต้องเน้นประเด็นที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนอง ผู้สอนควรสนับสนุนให้ผู้เรียนวิเคราะห์สาระที่อยู่ในบทเรียน โดยการตีความเพื่อค้นหาความหมายที่แฝงอยู่ในวรรณคดีเรื่องนั้น

5. ผู้สอนจะต้องสร้างบรรยากาศที่เน้นการเรียนรู้แบบร่วมมือมากกว่าการเรียนรู้แบบแข่งขัน ในการอภิปรายไม่ควรตัดสินว่าถูกหรือผิด แพ้หรือชนะ แต่ควรเป็นการสร้าง

ความคิดใหม่จากบทเรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้เกิดความรู้ความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง มีการปรับเปลี่ยนความคิดและยอมรับความคิดของผู้อื่น เพื่อขยายมุมมองเกี่ยวกับวรรณคดี

6. ควรให้ผู้เรียนเชื่อมโยงการอ่านวรรณคดีเรื่องนี้กับเรื่องอื่นๆ ที่เคยอ่านมาแล้ว รวมทั้งการอภิปรายในประเด็นอื่นๆ หรือประสบการณ์อื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดี และการพิจารณาวรรณคดีเรื่องอื่นๆ ที่ผู้เรียนควรอ่านต่อไป

Brown and Stephens (1995: 221-224) ได้เสนอแนะการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน สรุปได้ดังนี้

### 1. การสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ (classroom learning community)

ผู้สอนควรใช้การอภิปรายในชั้นเรียนรวมโดยนำประเด็นต่างๆ ที่เป็นความขัดแย้งในวรรณคดีแล้วส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนอง ประเด็นต่างๆ เหล่านี้ ผู้สอนอาจเป็นผู้กำหนด หรือให้ผู้เรียนเป็นผู้กำหนดก็ได้ เมื่อผู้เรียนเกิดการตอบสนองแล้ว ก็ให้ผู้เรียนอภิปรายต่อไปว่ารู้สึกอย่างไรกับสถานการณ์ความขัดแย้งและการแก้ปัญหา ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนพัฒนาไปสู่การตอบสนองในระดับต่างๆ ต่อไป

### 2. การแบ่งกลุ่มศึกษาและแลกเปลี่ยนความคิดเห็น (student sharing and study groups)

ผู้สอนควรให้ผู้เรียนแบ่งกลุ่มศึกษาเพื่อกำหนดแนวทางในการอ่านและการอภิปรายเกี่ยวกับวรรณคดี แล้วอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นตามประเด็นนั้น เช่น ผู้เรียนอาจจะแสดงปฏิกิริยาต่อตัวละครในวรรณคดี โดยการแสดงความรู้สึกว่าชอบหรือไม่ชอบ เป็นต้น

### 3. การเรียนรู้เป็นคู่ (learning partners)

ผู้สอนควรให้ผู้เรียนจับคู่สนทนากับเพื่อนร่วมชั้น เพื่อเป็นข้อมูลสำหรับนำไปเขียนบันทึกการเรียนรู้การตอบสนองต่อวรรณคดี (literary response journals) ในขั้นนี้ผู้เรียนจะได้สำรวจความรู้สึกที่เกิดขึ้นจากการอ่านวรรณคดีและตัดสินใจว่าจะแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดีเรื่องนี้อย่างไร

### 4. การเรียนรู้รายบุคคล (individual learning)

ผู้สอนควรให้ผู้เรียนตรวจสอบการตอบสนองของตนเองที่มีต่อวรรณคดีที่อ่าน และสรุปว่าวรรณคดีเรื่องนี้ส่งผลกระทบต่ออย่างไร แล้วแสดงการตอบสนองที่ตนมีต่อวรรณคดีโดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้

Brown and Stephen (1995: 81-87) ได้อธิบายขั้นตอนในการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน สรุปได้ดังนี้

### 1. ขั้นก่อนการอ่าน (The pre-reading phase)

ขั้นตอนนี้ผู้สอนสร้างความสนใจให้ผู้อ่านเกิดความรู้สึกอยากอ่านวรรณคดี โดยใช้กิจกรรมการนำเข้าสู่บทเรียนเพื่อกระตุ้นความสนใจใคร่รู้ และเพื่อเตรียมผู้เรียนให้ได้รับประสบการณ์จากการอ่านวรรณคดี ผู้สอนอาจใช้คำถามให้ผู้เรียนอภิปราย เช่น บทเรียนนี้มีเนื้อหาเกี่ยวกับอะไร ท่านมีความรู้เกี่ยวกับวรรณคดีเรื่องนี้อย่างไร ท่านรู้จักผลงานของผู้เขียนเรื่องนี้มาก่อนหรือไม่ ท่านคาดหวังอะไรในการอ่านวรรณคดีเรื่องนี้ ท่านจะใช้กลวิธีอย่างไรในการอ่าน และจะวางแผนการอ่านอย่างไร นอกจากการตั้งคำถามแล้ว อาจใช้กิจกรรมอื่น ๆ ที่น่าสนใจได้ตามดุลยพินิจ

### 2. ขั้นระหว่างการอ่าน (The during reading phase)

ขั้นตอนนี้ผู้สอนให้ผู้อ่านเชื่อมโยงประสบการณ์ สร้างการตอบสนองในการอ่าน และใช้กลวิธีในการอ่านเพื่อสร้างความเข้าใจวรรณคดี ผู้สอนอาจให้คำแนะนำในการอ่านแก่ผู้เรียน เช่น ในระหว่างการอ่านให้ผู้เรียนหยุดพักการอ่านช่วงหนึ่ง เพื่อให้ใช้ความคิดสัมผัสกับสิ่งที่กำลังอ่านอย่างเต็มที่ ให้ผู้เรียนอ่านบททวนเพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ลึกซึ้ง ให้ผู้เรียนคิดถึงประเด็นในหนังสือที่กระตุ้นให้เกิดความคิด เช่น พฤติกรรมของตัวละคร ฉาก เหตุการณ์ ให้ผู้เรียนสร้างจินตภาพในใจเกี่ยวกับตัวละคร เหตุการณ์ ฉากหรือสถานที่ในเรื่อง ให้ผู้เรียนตั้งคำถามถามตนเองเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน หรือเกี่ยวกับความรู้สึกที่มีต่อเรื่องที่อ่าน แล้วจดบันทึกความคิด ความรู้สึกที่มีต่อเรื่องที่อ่าน จดข้อความที่ประทับใจ หรือข้อความที่ยังไม่เข้าใจ รวมทั้งการสนทนากับผู้เรียนเกี่ยวกับประสบการณ์การอ่านที่ผู้เรียนได้รับ เป็นต้น

### 3. ขั้นหลังการอ่าน (The post-reading phase)

ขั้นตอนนี้ผู้สอนให้ผู้เรียนทบทวนความรู้ความเข้าใจให้ชัดเจน โดยการคิดไตร่ตรองความซับซ้อนของเรื่อง และขยายขอบเขตความรู้ความเข้าใจให้กว้างขวางยิ่งขึ้น

นอกจากนี้ ยังมีนักวิชาการด้านวรรณคดีคนอื่น ๆ ที่กล่าวถึงการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน สรุปได้ดังนี้

1. การเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านควรจัดการเรียนรู้เป็นกลุ่มย่อย เพื่อให้ผู้เรียนได้สะท้อนความคิดของตน ทำความเข้าใจ และขยายความเข้าใจเกี่ยวกับตัวบทให้ชัดเจนขึ้น โดยการเรียนรู้กับเพื่อนในกลุ่ม (Thomson, 1987: 207)

2. ผู้สอนควรให้ผู้เรียนเขียนบันทึกการเรียนรู้จากการอ่านวรรณคดี เพื่อให้ผู้เรียนได้ตรวจสอบความคิดของตน และทำให้ผู้สอนได้ทราบความคิดของผู้เรียน และควรนำประเด็นใน

บันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนมาอภิปรายร่วมกับผู้เรียน เพื่อพัฒนาความคิดไตร่ตรอง และให้ผู้เรียนสำรวจการตอบสนองของตน(Thomson,1987: 254)

3. ผู้สอนควรใช้คำถามเกี่ยวกับจินตภาพ การทำนายเหตุการณ์ ความเข้าใจ วัฒนธรรมและวิถีชีวิต การเชื่อมโยงเหตุการณ์ในเรื่อง การคิดไตร่ตรอง การคิดวิเคราะห์ และการเชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้เขียนกับผู้อ่าน (Thompson,1987: 351-353)

4. ความรู้ทางวรรณคดีส่วนใหญ่ของผู้เรียนเกิดจากประสบการณ์เดิม และจากการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นของผู้อื่น การเขียนบันทึกการเรียนรู้เป็นการสนทนาผ่านหน้ากระดาษที่ผู้เรียนมีโอกาสรับรู้ความคิดเห็นของผู้อื่น โดยการแลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ (Atwell 1987: 167)

5. ผู้สอนควรชี้แนะให้ผู้เรียนอ่านอย่างมีสุนทรียภาพ โดยเน้นความสำคัญของ ถ้อยคำในฐานะที่เป็นสื่อสร้างการตอบสนอง กิจกรรมการเรียนการสอนควรเน้นการแสดง ความรู้สึก การพูดและการสนทนา และการเขียนบันทึกการเรียนรู้ (Buckler,1991: 38-39)

6. ผู้เรียนสร้างความเข้าใจวรรณคดีด้วยความรู้และประสบการณ์เดิม หรือ มโนทัศน์เดิมของตน และเข้าถึงวรรณคดีด้วยมิติต่าง ๆ กัน (Purves, 1991: 210)

7. ประสบการณ์เดิมของผู้อ่านมีอิทธิพลต่อการอ่านวรรณคดี การเรียน การสอนวรรณคดีควรให้ผู้เรียนเลือกว่าจะอ่านอะไร อ่านเมื่อไร และอ่านอย่างไร ทั้งนี้ ผู้เรียน ควรได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์การตอบสนองต่อวรรณคดีกับผู้อื่น (Rouse ,1991: 150-151)

8. การสอนวรรณคดีควรให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจด้วยตนเอง ผู้สอนไม่ควรให้ คำตอบผู้เรียน แต่ควรให้ผู้เรียนคิดไตร่ตรองจนสามารถสรุปคำตอบด้วยตนเองได้ (Rouse, 1991: 161)

9. หน้าที่ของผู้สอนวรรณคดีไม่ใช่การพิจารณาเนื้อเรื่องของวรรณคดีเท่านั้น แต่ จะต้องพิจารณาการตอบสนองที่ผู้เรียนมีต่อวรรณคดีด้วย บนพื้นฐานความเชื่อที่ว่าหากผู้สอน สามารถเข้าใจการตอบสนองที่ผู้เรียนมีต่อวรรณคดีได้ ก็จะทำให้การเรียนการสอนวรรณคดีมี ประสิทธิภาพยิ่งขึ้น (Bleich, 1994: 138)

10. การเรียนรู้ในกลุ่มย่อยช่วยให้ผู้เรียนได้ค้นพบความหมายของวรรณคดีที่ ไม่ สามารถค้นพบด้วยตนเอง เพราะผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความรู้ ความเข้าใจ ภายในกลุ่มของตน จึงทำให้เข้าใจความหมายของวรรณคดีชัดเจนขึ้น และได้พัฒนาการคิดไตร่ตรองอย่างมีเหตุผล (McGee,1996: 196-199)

11. ผู้สอนควรให้ผู้เรียนทบทวนความเข้าใจจากการอ่านวรรณคดีแล้วเขียนบันทึก การเรียนรู้ หรือให้ผู้เรียนเขียนบันทึกการเรียนรู้สะท้อนความคิดเห็น อารมณ์ ความรู้สึก เกี่ยวกับ

ข้อความตอนใดตอนหนึ่งในวรรณคดี จากนั้นให้ผู้เรียนจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ (Cobine,1995: online)

12. การเรียนการสอนวรรณคดีควรให้ผู้เรียนเริ่มต้นการตอบสนองโดยการพูด หรือสนทนาในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับเนื้อเรื่อง แล้วจัดการอภิปรายกลุ่มย่อยกลุ่มละ 5-6 คน โดยไม่กำหนดประเด็น (undirected small group) เพื่อให้ผู้เรียนสร้างความเข้าใจด้วยตัวเอง และเรียนรู้ผ่านการสนทนาในกลุ่มของตน ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในการอ่านเนื้อเรื่องได้ดียิ่งขึ้น (Dias, 1996: 13-20)

13. การเรียนการสอนวรรณคดีควรให้ผู้เรียนแสดงการตอบสนองต่อถ้อยคำ ลีลา ภาษา รูปภาพ หรือบทบาทตัวละคร ด้วยวิธีการต่างๆ เช่น พูดแสดงความรู้สึก และให้ผู้เรียนรายงานผลการตอบสนองของกลุ่มในชั้นเรียนรวมด้วยวิธีการต่างๆ ผู้สอนอาจตั้งคำถามหรือนำเสนอประเด็นอื่นๆ ที่ผู้เรียนยังไม่ค้นพบ และเชื่อมโยงหรือสรุปประเด็นการอภิปราย ควรจัดบริบทในชั้นเรียนให้เป็นสถานที่ที่ผู้เรียนได้แสดงการตอบสนองกับเพื่อนร่วมชั้นเรียนโดยไม่ต้องรู้สึกกังวลว่าผิดหรือถูก (Miall,1996: Online)

14. การเรียนการสอนวรรณคดีควรให้ผู้เรียนแสดงออกทางความรู้สึกและความคิดเห็นในชั้นเรียนอย่างอิสระ ให้ผู้เรียนรับรู้การตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้อื่นในแงุ่มที่หลากหลาย เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองและการตอบสนองวรรณคดี (Asselin,2000: online)

จากแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน สรุปหลักการในการจัดการเรียนการสอนวรรณคดี ได้ดังนี้

1. ศักยภาพในการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียนแต่ละคนมีความแตกต่างกัน ผู้สอนควรสร้างความมั่นใจให้ผู้เรียนในการแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดีโดยอิสระ และปราศจากอคติ รวมทั้งส่งเสริมให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของการตอบสนองต่อวรรณคดี
2. การเรียนการสอนเน้นให้ผู้เรียนค้นพบคำตอบมากกว่าการบอกคำตอบให้ผู้เรียนจดจำ และเน้นการคิดเกี่ยวกับมโนทัศน์ หรือสาระของวรรณคดีมากกว่าการอ่านเอาเรื่อง
3. การเรียนการสอนเน้นการเรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์ แลกเปลี่ยนประสบการณ์ในชั้นเรียน บรรยากาศในชั้นเรียนควรมีความเป็นมิตร และมีอิสระในการแสดงความคิดเห็น เน้นการเรียนรู้เป็นกลุ่มหรือเป็นคู่ และการเรียนรู้รายบุคคล
4. การเรียนการสอนเน้นการเขียนบันทึกการตอบสนอง เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนคิดไตร่ตรองเนื้อเรื่อง เหตุการณ์ และพฤติกรรมตัวละคร แล้วแลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้



5. การเรียนการสอนเน้นการนำประสบการณ์เดิมของผู้เรียนมาเชื่อมโยงกับเนื้อเรื่องวรรณคดี ผู้เรียนควรมีอิสระในการเลือกหนังสือที่ตนสนใจ เพื่อให้สอดคล้องกับประสบการณ์ในชีวิตจริง

## แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับการตอบสนองต่อวรรณคดี

### ความหมายของการตอบสนองต่อวรรณคดี

นักวิชาการด้านวรรณคดีได้อธิบายความหมายของการตอบสนองต่อวรรณคดีสรุปได้ดังนี้

1. การตอบสนองต่อวรรณคดี หมายถึง กระแสของความรู้สึก ทักษะคิด และความคิดเห็นที่เกิดจากการอ่านวรรณคดี (Rosenblatt, 1994: 48)
2. การตอบสนองต่อวรรณคดีเป็นวิธีการหนึ่งในการทำความเข้าใจตัวบทศักยภาพในการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียนแต่ละคนแตกต่างกัน ซึ่งเป็นผลจากความรู้และประสบการณ์เดิม ผู้อ่านแต่ละคนจึงตอบสนองต่อวรรณคดีไม่เหมือนกัน (Squire, 1990: 16-21)
3. การตอบสนองต่อวรรณคดี คือ การนำประสบการณ์ส่วนตัวมาเกี่ยวข้อง และบรรยายความรู้สึกที่มีต่อถ้อยคำ ความคิด ตัวละคร และเหตุการณ์ในเรื่อง (Roberts, 1991: 3)
4. การตอบสนองต่อวรรณคดี คือ การที่ผู้อ่านสร้างประสบการณ์การอ่านจากประสบการณ์ของตน ผู้อ่านแต่ละคนมีการตอบสนองต่อวรรณคดีแตกต่างกัน (Smith, 1992: 113)
5. การตอบสนองต่อวรรณคดีเป็นปฏิกิริยาทางความรู้สึกที่เกิดจากการอ่านวรรณคดี และปฏิกิริยาที่มีความเป็นสุนทรียภาพ (Bleich, 1994: 134)
6. การตอบสนองต่อวรรณคดี หมายถึง การอ่านวรรณคดีโดยเน้นความสำคัญของความหมายถ้อยคำในฐานะที่เป็นผลผลิต หรือการสร้างสรรค์ของผู้อ่านแต่ละคน ผู้อ่านจะเกิดการตอบสนองต่อถ้อยคำ และจะมีส่วนเติมเต็มความหมายของถ้อยคำตามประสบการณ์ของตน ปฏิกิริยาการตอบสนองของผู้อ่านจะเชื่อมโยงกับถ้อยคำที่ปรากฏในวรรณคดี (Peck and Coyle, 1993: 188-189; Harman and Holman, 1996: 427; Cuddon, 1998: 726-728 และ Quinn, 1999: 271-273)
7. การตอบสนองต่อวรรณคดี หมายถึง ปฏิกิริยาที่เกิดขึ้นภายในใจของผู้อ่านในขณะที่อ่านวรรณคดี (Hancock, 2000: 9)

จากคำนิยามการตอบสนองต่อวรรณคดีดังกล่าวมาแล้ว สรุปได้ว่าการตอบสนองต่อวรรณคดี หมายถึง ปฏิกริยาทางความรู้สึกของผู้อ่านที่เกิดขึ้นจากการอ่านวรรณคดี โดยเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมของตนกับถ้อยคำและเนื้อเรื่อง ผู้อ่านแต่ละคนมีศักยภาพในการตอบสนองต่อวรรณคดีแตกต่างกัน

### การเสริมสร้างการตอบสนองต่อวรรณคดี

ในการเสริมสร้างให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนองต่อวรรณคดี Miller (2001: 78-79) อธิบายว่าประกอบด้วยกระบวนการ 3 ขั้นตอน ดังนี้

#### 1. การวิเคราะห์ (analysis)

ขั้นตอนนี้ให้ผู้เรียนอ่านและวิเคราะห์ด้วยท้อย่างละเอียด โดยการพิจารณาทุกถ้อยคำ และเหตุผลในการปรากฏของถ้อยคำนั้นว่าถ้อยคำดังกล่าวหมายถึงอะไร และทำไมผู้เขียนจึงใช้ถ้อยคำนั้น หากเปลี่ยนแปลงไปใช้คำอื่นจะทำให้ความหมายเปลี่ยนไปหรือไม่

#### 2. การสร้างปฏิกริยาต่อตัวบท (interaction with the text)

ขั้นตอนนี้ควรให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกว่าตัวบทนั้นเป็นเสมือนสมบัติของผู้อ่าน ผู้อ่านจะตีความตัวบทอย่างไรก็ได้ เพื่อให้ผู้อ่านแสดงความรู้สึกต่อวรรณคดีอย่างแท้จริงและเป็นธรรมชาติ โดยผสานประสบการณ์ส่วนหนึ่งของตนหลอมรวมกับตัวบทนั้น

#### 3. การสร้างสรรค์ (creation)

ขั้นตอนนี้ให้ผู้เรียนแสดงความเข้าใจและประสบการณ์จากวรรณคดี โดยการแสดงออกอย่างสร้างสรรค์และมีเอกลักษณ์

นอกจากกระบวนการดังกล่าวแล้ว การเขียนบันทึกการตอบสนองก็เป็นอีกวิธีการหนึ่ง ที่ช่วยสร้างเสริมให้ผู้เรียนมีการตอบสนองต่อวรรณคดี เพราะการเขียนเป็นการสื่อสารความรู้สึกนึกคิดโดยใช้ภาษาสัญลักษณ์ เพื่อสื่อความหมายที่เกิดขึ้นในบุคคล Vygotsky (1962: 144) ได้อธิบายไว้ในหนังสือ Thought and language ว่า "ภาษาเขียนเป็นภาษาที่มีรูปแบบการบรรยายรายละเอียดมากที่สุด" นอกจากนี้ การเขียนยังเป็นการบันทึกความคิดเห็น ความรู้สึก และปฏิกริยาที่เกิดขึ้นจากการอ่านได้คงทนถาวรมากกว่าการพูด Hancock (2000: 37 - 38) กล่าวถึงความสำคัญของการเขียนบันทึกการตอบสนอง สรุปได้ว่าการแสดงการตอบสนองโดยการเขียนเป็นวิธีการหนึ่ง ที่นิยมใช้กันมาก โดยทั่วไปนิยมบันทึกในรูปแบบบันทึกการเรียนรู้วรรณคดี (literature journal) ซึ่งเป็นวิธีการบรรยายที่ดีที่สุด และเป็นเสมือนคลังเก็บรวบรวมประสบการณ์ในโลกของวรรณคดี รวมทั้งข้อสงสัย การคาดคะเน คำถาม ความรู้สึก และความคิดที่เกิดขึ้น บันทึกการเรียนรู้วรรณคดี

ทำให้ผู้อ่านได้ท่องเที่ยวไปในอาณาจักรทางใจ และสร้างสรรค์โลกส่วนตัวที่เกี่ยวข้องกับโลกวรรณคดี

Rosenblatt (อ้างถึงใน Runkle, 2000: online) กล่าวถึงการเขียนบันทึกการเรียนรู้วรรณคดี สรุปได้ว่าการเขียนบันทึกการเรียนรู้วรรณคดีเป็นกิจกรรมที่ผู้อ่านมีส่วนร่วมในการแสดง การโต้ตอบ แลกเปลี่ยนความรู้สึก และมีประสบการณ์ร่วมกับตัวละคร

Runkle (2000: online) ได้นำวิธีการเขียนบันทึกการเรียนรู้ไปใช้และได้เสนอแนะขั้นตอนในการเสริมสร้างการตอบสนองต่อวรรณคดีโดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้ไว้ 6 ขั้น สรุปได้ดังนี้ (1) การให้คำถามที่กระตุ้นปฏิกิริยาตอบสนอง (2) การให้รูปแบบการเขียน (3) การกระตุ้นให้ผู้เรียนระลึกถึงเรื่องที่อ่านเพื่อหารายละเอียดมาสนับสนุนความคิดของตน (4) การใช้เวลาแก่ผู้เรียนในการอ่านและการอภิปราย (5) ผู้สอนตอบสนองต่อบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน และ (6) การใช้ปฏิกิริยาตอบสนองในบันทึกการเรียนรู้เป็นเครื่องมือประเมินผลการเรียน

Hancock (2000: 37-38) ได้จำแนกประเภทบันทึกการเรียนรู้วรรณคดี เป็น 5 ประเภทสรุปได้ดังนี้

1. บันทึกการเรียนรู้แบบเน้นปฏิกิริยาตอบสนองต่อวรรณคดี (literature response journal) เป็นการเขียนแสดงความคิดอย่างอิสระที่เกิดขึ้นจากการอ่านวรรณคดี เป็นรูปแบบการเขียนที่ไม่มีโครงสร้าง ผู้เขียนจะบันทึกความคิด ความรู้สึกที่เกิดขึ้น มากกว่าการระลึกย้อนเหตุการณ์ในเรื่อง

2. บันทึกการเรียนรู้แบบสนทนา (dialogue journal) เป็นการเขียนในเชิงสนทนาอย่างต่อเนื่องระหว่างผู้อ่านกับผู้อ่านอีกคนหนึ่ง โดยมีเนื้อหาเกี่ยวกับวรรณคดีที่ผู้อ่าน ผู้อ่านอีกคนหนึ่งนั้นอาจเป็นเพื่อนคู่หู ครูผู้สอน หรือคนอื่น ๆ เช่น นักศึกษาคูหา ผู้เชี่ยวชาญทางวิชาชีพ และผู้ชำนาญทางการศึกษา

3. บันทึกการเรียนรู้แบบเน้นบทบาทตัวละคร (character journal) รูปแบบนี้เป็นการเขียนโดยการสมมติว่าตนเป็นตัวละครตัวหนึ่งในวรรณคดี แล้วเขียนแสดงปฏิกิริยาตอบสนองที่มีต่อวรรณคดีเรื่องนั้น โดยใช้สรรพนามบุรุษที่หนึ่งเป็นผู้เล่าเรื่อง และดึงดูใจผู้อ่านด้วยคุณลักษณะของตัวละครและเหตุการณ์ของเรื่อง

4. บันทึกการเรียนรู้สองรายการ (double entry draft) การเขียนรูปแบบนี้จะแบ่งพื้นที่การเขียนเป็นสองคอลัมน์ ผู้อ่านจะบันทึกข้อความที่อ้างอิงจากเรื่อง รวมทั้งข้อมูลอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องในด้านซ้าย และบันทึกปฏิกิริยาตอบสนองต่อข้อความและข้อมูลดังกล่าวในด้านขวา

5. บันทึกการเรียนรู้จากการอ่าน (reading log) เป็นการบันทึก รายละเอียดเกี่ยวกับชื่อหนังสือ ชื่อผู้แต่ง และเขียนวิจารณ์สั้น ๆ เป็นบันทึกที่มีลักษณะไม่เป็นทางการ และมีข้อกำหนดในการเขียนน้อย

ทั้งนี้ Hancock (2000: 206-230) ได้เน้นความสำคัญของบันทึกการเรียนรู้แบบ เน้นการตอบสนอง และบันทึกการเรียนรู้ที่เน้นตัวละครมากกว่าประเภทอื่น ๆ ส่วนนักวิชาการอีกหลายคน เช่น Reyes (1991) Peyton and Reed (1990) Jones (1991) ฯลฯ ต่างก็ให้ความสำคัญกับบันทึกการเรียนรู้แบบสนทนาไม่น้อยกว่าบันทึกการเรียนรู้ทั้งสองประเภทดังกล่าวข้างต้น

จากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการเสริมสร้างความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี สรุปได้ว่าความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดีเป็นความสามารถที่พัฒนาได้ โดยใช้การวิเคราะห์ และการตีความ เครื่องมือที่นิยมใช้ในการเสริมสร้างการตอบสนองต่อวรรณคดี คือ บันทึกการเรียนรู้ ซึ่งมีอยู่หลายรูปแบบ บันทึกการเรียนรู้การตอบสนองต่อวรรณคดี เป็นการบันทึกความรู้สึก ความคิดเห็น และปฏิกิริยาทางอารมณ์ของผู้อ่านที่เกิดจากการอ่านวรรณคดีเรื่องนั้น โดยผ่านกระบวนการทบทวนและคิดไตร่ตรอง

### เนื้อหาในการตอบสนองต่อวรรณคดี

นักวิชาการด้านวรรณคดีได้อธิบายลักษณะเนื้อหาในการตอบสนองต่อวรรณคดี ดังนี้

Probst (1984: 59-57) จำแนกเนื้อหาเป็น 5 ประเภท สรุปได้ดังนี้

1. การตอบสนองต่อบุคคล (personal) เป็นการตอบสนองโดยการบรรยายความรู้สึกของตนที่มีต่อตัวละครในเรื่อง
2. การตอบสนองต่อประเด็นในเรื่อง (topical) เป็น การตอบสนองต่อหัวข้อหรือประเด็นที่ปรากฏในเรื่อง โดยเปรียบเทียบความคิดของตนกับความคิดของผู้เขียน
3. การตอบสนองโดยการตีความ (interpretive) เป็นการพยายามเข้าใจความหมายของวรรณคดีและพฤติกรรมของตัวละคร
4. การตอบสนองต่อรูปแบบ (form) เป็นการตอบสนองต่อการใช้ถ้อยคำ เช่น เสียงของคำ จังหวะของคำ จินตภาพที่เกิดจากการใช้คำ
5. การตอบสนองต่อประเด็นอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดี (boarder literary concern) เช่น ประวัติผู้เขียน ลักษณะการทำงานของผู้เขียน ประวัติวรรณคดี

Hancock (2000: 336-337) จำแนกเนื้อหาบันทึกการเรียนรู้เป็น 12 ประเภท สรุปได้ดังนี้

1. การเข้าใจ (understanding) เป็นการแสดงความเข้าใจของผู้่านที่มีต่อตัวละครและโครงเรื่อง สามารถสรุปเนื้อเรื่องได้ และสะท้อนการตีความของคนที่มีต่อเรื่อง
2. การพินิจตัวละคร (character introspection) เป็นการตอบสนองที่ผู้อ่านพยายามแสดงเข้าใจความรู้สึก ความคิด และพฤติกรรมของตัวละคร
3. การทำนายเหตุการณ์ (predicting events) เป็นการตอบสนองที่ผู้อ่านแสดงการคาดคะเนสิ่งที่จะเกิดขึ้นในเรื่อง รวมทั้งการแสดงความคิดเห็นต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในเรื่องว่าน่าเชื่อถือหรือไม่ มีความเป็นไปได้หรือไม่
4. การตั้งคำถาม (questioning) เป็นการตอบสนองที่ผู้อ่านสะท้อนให้เห็นว่ายังไม่เข้าใจเหตุการณ์ในเนื้อเรื่องอย่างชัดเจน
5. การแสดงความรู้สึกร่วมกับตัวละคร (character identification) เป็นการตอบสนองที่ผู้อ่านมีความรู้สึกร่วมกับตัวละคร โดยนำตนเองเข้าไปเกี่ยวข้องกับตัวละครตัวนั้น
6. การเชื่อมโยงบทเรียนกับชีวิต (text- to-life connections) เป็นการตอบสนองที่ผู้อ่านแสดงการเชื่อมโยงเรื่องราวหรือตัวละครในวรรณคดีกับชีวิตจริงของตน
7. การประเมินค่าตัวละคร (character assessment) เป็นการตอบสนองที่ผู้อ่านแสดงการตัดสินใจเกี่ยวกับการกระทำ หรือค่านิยมของตัวละคร โดยใช้ค่านิยมของตน หรือมาตรฐานทางพฤติกรรมเป็นเครื่องวัด
8. การเกี่ยวข้องกับสัมพันธ์ของเรื่อง (story involvement) เป็นการตอบสนองที่ผู้อ่านมีปฏิกิริยาต่อฉาก แนวคิด เหตุการณ์ หรือความรู้สึกที่มีต่อวรรณคดี
9. การเปรียบเทียบองค์ประกอบทางวรรณศิลป์ (literary elements) เป็นการตอบสนองที่ผู้อ่านแสดงความรู้เกี่ยวกับองค์ประกอบทางวรรณศิลป์ โดยเปรียบเทียบกับความรู้ของผู้อื่น หรือวรรณศิลป์ในวรรณคดีเรื่องอื่นๆ
10. การเชื่อมโยงข้ามบท (text- to- text connection) เป็นการตอบสนองที่ผู้อ่านเชื่อมโยงเรื่องราวที่อ่านในปัจจุบันกับเรื่องราวอื่น ๆ ที่เคยอ่านมาแล้ว
11. การตอบสนองที่ออกนอกประเด็น (reader /writer digression) เป็นการตอบสนองที่ผู้อ่านแสดงปฏิกิริยาต่อวรรณคดีอย่างไม่มีจุดมุ่งหมาย
12. การตอบสนองลักษณะอื่น ๆ (additional response options) เป็นการตอบสนองที่มีเนื้อหานอกเหนือไปจากที่กำหนด ซึ่งผู้อ่านอาจจะเกิดการตอบสนองในประเด็นอื่นๆ ที่เพิ่มเติมกว่านี้ได้

จากการศึกษาเนื้อหาเกี่ยวกับการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้อ่าน สรุปได้ว่าเนื้อหาในการตอบสนองต่อวรรณคดีมีความหลากหลายขึ้นอยู่กับศักยภาพของผู้อ่าน

### ระดับความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี

นักวิชาการด้านวรรณคดีได้แบ่งระดับความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดีแตกต่างกันดังนี้

Thompson (1987: 185-225) แบ่งการตอบสนองต่อวรรณคดีเป็น 6 ระดับ สรุปได้ดังนี้

1. **การแสดงความสนใจแต่ยังไม่เกิดการไตร่ตรอง** การตอบสนองระดับนี้ ผู้อ่านจะแสดงความสนใจเนื้อเรื่อง พฤติกรรมตัวละคร และองค์ประกอบอื่นๆ แต่ยังไม่แสดงการคิดไตร่ตรองเกี่ยวกับสิ่งที่แสดงการตอบสนอง
2. **การเกิดความรู้สึกร่วม** การตอบสนองระดับนี้ผู้อ่านจะแสดงจินตนาการเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง และแสดงความรู้สึกที่มีต่อตัวละคร
3. **การวิเคราะห์** การตอบสนองระดับนี้ผู้อ่านจะวิเคราะห์พฤติกรรมของตัวละคร ตลอดจนสาเหตุที่ทำให้เกิดเหตุการณ์ต่างๆ และผลกระทบที่เกิดจากเหตุการณ์นั้น
4. **การพิจารณาเหตุการณ์สำคัญและพฤติกรรมตัวละคร** การตอบสนองระดับนี้ผู้อ่านจะแสดงความเข้าใจเกี่ยวกับความซับซ้อนของเหตุการณ์ในเรื่อง และพฤติกรรมของตัวละคร
5. **การทบทวนเนื้อเรื่องและสรุปความหมาย** การตอบสนองระดับนี้ผู้อ่านจะพิจารณาทบทวนเนื้อเรื่อง และแสดงทัศนคติของตนที่มีต่อวรรณคดี
6. **การเข้าใจจุดประสงค์ของเรื่อง** การตอบสนองระดับนี้ผู้อ่านจะตีความเนื้อเรื่อง และแสดงความเข้าใจจุดประสงค์ของเรื่อง

Brown and Stephen (1995: 219-220) จำแนกความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดีเป็น 5 ระดับ ดังนี้

1. **ระดับข้อเท็จจริง (factual level)**  
ผู้อ่านแสดงความเข้าใจด้วยบทโดยการอธิบายเหตุการณ์ในเนื้อเรื่องเหมือนกับการรายงานข่าวหนังสือพิมพ์ โดยการระบุรายละเอียดของเหตุการณ์ตามที่ปรากฏในเนื้อเรื่อง

## 2. ระดับความรู้สึกร่วม (empathic level)

ผู้อ่านเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างตัวละครกับเหตุการณ์ หรือสถานการณ์ในเรื่อง โดยการพยายามทำความเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกนึกคิดของตัวละคร

## 3. ระดับการวิเคราะห์ (analytical level)

ผู้อ่านใช้การอ่านละเอียด (close reading) ในการพิจารณาองค์ประกอบของเรื่อง เช่น พัฒนาการของตัวละคร การใช้สัญลักษณ์ แนวคิด และน้ำเสียงของผู้แต่ง

## 4. ระดับความเห็นใจ (sympathetic level)

ผู้อ่านแสดงการตอบสนองต่อสถานการณ์ในเรื่อง โดยระบุความรู้สึกเห็นใจที่มีต่อชะตากรรมของตัวละคร และเข้าใจพฤติกรรมของตัวละครมากขึ้น

## 5. ระดับการวิจารณ์ (critical level)

ผู้อ่านตีความและคิดไตร่ตรองคุณค่าของวรรณคดี โดยเชื่อมโยงความรู้ ความเข้าใจ และทัศนคติที่มีต่อเรื่อง

Hancock (2000: 332-335) ได้แบ่งระดับการตอบสนองต่อวรรณคดี เป็น 4 ระดับสรุปได้ดังนี้

### ระดับที่ 1 ผู้ตอบสนองมือใหม่ (The novice responder)

การตอบสนองระดับนี้ หมายถึง การที่ผู้อ่านเริ่มมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อวรรณคดี เนื่องจากยังไม่เคยได้รับการสนับสนุนให้แสดงการตอบสนองต่อวรรณคดีมาก่อน มีการตอบสนองในลักษณะเล่าเรื่อง หรือสรุปเรื่อง ผู้เรียนส่วนใหญ่จะเริ่มต้นในการตอบสนองที่ระดับนี้ หากได้รับการส่งเสริมจากผู้สอน ผู้เรียนก็จะสามารถพัฒนาระดับการตอบสนองของตนได้

ลักษณะการเขียนบันทึกการเรียนรู้ของผู้ตอบสนองมือใหม่ ได้แก่

1. เขียนสั้นๆ แสดงความรู้สึกว่าชอบหรือไม่ชอบ และชอบการตอบสนองโดยการพูดมากกว่าการเขียน

2. เขียนสรุปเรื่องมากกว่าการแสดงความคิดเห็นต่อเนื้อเรื่องหรือตัวละคร

3. เขียนสรุปเรื่องโดยการเล่าเนื้อเรื่องเดิมมากกว่าการแสดงปฏิกิริยาตอบสนอง

ต่อเนื้อเรื่อง

4. แสดงความเข้าใจเนื้อเรื่อง แต่ไม่แสดงหรือนำประสบการณ์ของตนเองมาเกี่ยวข้องกับเรื่อง

### ระดับที่ 2 ผู้ตอบสนองที่เริ่มปรากฏปฏิกริยา (The emerging responder)

การตอบสนองระดับนี้ หมายถึง การที่ผู้อ่านเริ่มมีพัฒนาการตอบสนองปรากฏในบันทึกการเรียนรู้ เนื้อหาการตอบสนองเป็นการตั้งคำถาม หากผู้สอนแนะนำผู้เรียน ให้เวลา แล้วให้ประเด็นที่ท้าทาย ผู้ตอบสนองประเภทนี้ก็จะพัฒนาตนเองให้มีการตอบสนองที่กว้างขวางขึ้น

ลักษณะการเขียนบันทึกการเรียนรู้ของผู้ตอบสนองระดับนี้ ได้แก่

1. พยายามที่จะแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านแต่ยังไม่ชัดเจน
2. มีการคาดคะเนเหตุการณ์อย่างมีเหตุผล โดยใช้ข้อมูลจากเนื้อเรื่อง
3. ชอบการแสดงตอบสนองโดยการเขียน แต่ยังคงเขียนเกี่ยวข้องกับเนื้อเรื่องหรือออกนอกเรื่อง
4. พยายามตั้งคำถามอย่างหลากหลายแต่ไม่ค้นหาคำตอบ
5. แสดงความเข้าใจตัวละครแต่ไม่ลึกซึ้ง
6. แสดงการตอบสนองลักษณะอื่น ๆ ที่ปรากฏในระดับที่ 1

### ระดับที่ 3 ผู้ตอบสนองที่มีความพร้อม (The maturing responder)

การตอบสนองระดับนี้ หมายถึง การที่ผู้อ่านมีความเต็มใจในการแสดงปฏิกริยาการตอบสนองของตน มีการพัฒนาทักษะการอ่าน มีการตอบสนองอย่างหลากหลาย มีความจริงใจ แสดงอารมณ์ความรู้สึกที่ลึกซึ้ง และแสดงความสัมพันธ์ระหว่างตัวละครกับชีวิตจริง โดยใช้การคาดคะเน หรือตั้งคำถามเพื่อนำไปสู่ความเข้าใจวรรณคดี

ลักษณะการเขียนบันทึกการเรียนรู้ของผู้ตอบสนองระดับนี้ ได้แก่

1. แสดงปฏิกริยาตอบสนองที่ตนมีต่อตัวบท แม้ว่าจะมีลักษณะคล้ายกับผู้อื่น
- อยู่บ้าง
2. มีความเต็มใจที่จะแสดงปฏิกริยาตอบสนองโดยการเขียน หรือแลกเปลี่ยนความคิดเห็น อารมณ์ และความรู้สึก กับผู้อื่น
  3. มีการตอบสนองที่เกี่ยวข้องกับตัวละครเอก โดยการเสนอแนะแนวทาง หรือทางเลือกในการกำหนดพฤติกรรมตัวละคร
  4. มีการคาดคะเนเหตุการณ์ โดยใช้ข้อมูลจากเนื้อเรื่องและมีขอบเขตการคาดคะเนกว้างไกลกว่าผู้ตอบสนองระดับที่ 2



5. มีความพยายามที่จะเสนอประเด็นหรือความคิดใหม่ ๆ หลังจากที่ได้รับคำแนะนำจากผู้สอน

6. แสดงการตอบสนองลักษณะอื่น ๆ ที่ปรากฏในระดับที่ 2

#### ระดับที่ 4 ผู้ตอบสนองที่มีความชำนาญ (self – directed responder)

การตอบสนองระดับนี้ หมายถึง การที่ผู้อ่านมีการตอบสนองต่อวรรณคดีโดยมีเอกลักษณ์เฉพาะตนในการแสดงปฏิกิริยาที่มีต่อตัวละครและสถานการณ์ในเรื่อง มีการตอบสนองต่อสุนทรียภาพของวรรณคดีรูปแบบต่างๆ ขยายความเข้าใจในการอ่านอย่างกว้างขวาง มีการประเมินค่าตัวละครโดยไม่ใช้ความคิดของตนและมาตรฐานของตนมาตัดสิน ถ้าผู้อ่านมีการตอบสนองต่อวรรณคดีในระดับนี้แล้ว การตอบสนองต่อวรรณคดีก็จะคงที่อยู่เสมอ แม้ว่าจะไม่ได้แสดงออกมาโดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้ เพราะการตอบสนองระดับนี้เป็นกระบวนการตอบสนองที่สมบูรณ์ ผู้อ่านที่พัฒนาการตอบสนองได้ถึงระดับนี้ จะสามารถพัฒนาไปสู่การเป็นผู้อ่านที่มีการตอบสนองต่อวรรณคดีอย่างยั่งยืนตลอดชีวิต

ลักษณะการเขียนบันทึกการเรียนรู้ของผู้ตอบสนองระดับนี้ ได้แก่

1. แสดงการตอบสนองต่อวรรณคดีที่โดดเด่น เป็นเอกลักษณ์เฉพาะตน
2. แสดงความเข้าใจเนื้อเรื่องอย่างลึกซึ้ง และมีเอกภาพในการเขียนแสดง

ความคิดเห็น อารมณ์และความรู้สึก

3. ตัดสินและประเมินค่าตัวละคร โดยไม่ใช้อารมณ์ความรู้สึกหรือมาตรฐานส่วนตัว มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ข้อเสนอแนะ ความรู้สึกกับผู้อื่นอยู่เสมอ

4. มีการตอบสนองต่อวรรณคดี ทั้งในด้านองค์ประกอบทางวรรณคดีและเทคนิค

การเขียน

5. มีการเปรียบเทียบเรื่องที่อ่านกับเรื่องอื่นๆ ที่มีรูปแบบเหมือนกัน ผู้เขียนคนเดียวกัน หรือแนวคิดแนวเดียวกัน

6. แสดงการตอบสนองลักษณะอื่น ๆ ที่ปรากฏในระดับที่ 3

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตอบสนองต่อวรรณคดี

### งานวิจัยต่างประเทศ

Garrison (1991: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการตอบสนองทางการอ่านของผู้เรียนในมหาวิทยาลัยที่มีต่อการอ่านบทเรียนที่เป็นวรรณคดี และบทเรียนที่ไม่เป็นวรรณคดีเพื่อศึกษาว่าผู้อ่านรับรู้เนื้อหาของบทเรียนที่เป็นวรรณคดีกับบทเรียนที่ไม่เป็นวรรณคดีเหมือนกันหรือไม่ รูปแบบการเขียนมีอิทธิพลต่อการตอบสนองของผู้อ่านหรือไม่ และการรับรู้ของผู้อ่านมีอิทธิพลต่อความคิดเห็น กลยุทธ์ และการตอบสนองในการอ่านอย่างไร กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้เรียนเพศหญิง 29 คน และเพศชาย 4 คน ในชั้นเรียนวิชาภาษา ซึ่งมีผู้เรียนหลากหลายชั้นปี ผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างเขียนแสดงการตอบสนองอย่างอิสระที่มีต่อการอ่านบทเรียนจำนวน 6 บท ทั้งบทเรียนที่เป็นวรรณคดีและบทเรียนที่ไม่ใช่วรรณคดี และให้ตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับการอ่านและการเขียน ผลการวิจัยพบว่าผู้อ่านรับรู้คุณลักษณะของบทเรียนที่เป็นวรรณคดีกับบทเรียนที่ไม่เป็นวรรณคดี ผู้อ่านมีความคิดเห็นและกลยุทธ์ในการอ่านบทเรียนที่เป็นวรรณคดีกับบทเรียนที่ไม่เป็นวรรณคดีแตกต่างกัน กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ชอบการตอบสนองโดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้อันมีเพียงเล็กน้อยที่ชอบการเขียนรายงาน และมีจำนวนน้อยที่สุดที่ชอบการเขียนทั้งสองแบบ นอกจากนี้ พบว่าการเขียนบันทึกการเรียนรู้อาจมีความสัมพันธ์กับบทเรียนที่เป็นวรรณคดี ส่วนการเขียนรายงานมีความสัมพันธ์กับบทเรียนที่ไม่เป็นวรรณคดี กลุ่มตัวอย่างเห็นว่ารูปแบบการเขียนมีความเหมาะสมกับรูปแบบบทเรียนอย่างใดอย่างหนึ่ง การตอบสนองโดยการเขียนเป็นวิธีการที่ผู้อ่านได้แสดงความคิดเชิงไตร่ตรองและเชื่อมโยงความคิดของผู้อ่าน จากการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพพบว่าในการตอบสนองต่อบทเรียนที่เป็นวรรณคดีกับบทเรียนที่ไม่เป็นวรรณคดี แม้ว่าผู้อ่านจะไตร่ตรองจากประสบการณ์ของตน แต่ผู้อ่านก็จะใช้วิธีการแตกต่างกัน กล่าวคือ ในการตอบสนองต่อบทเรียนที่เป็นวรรณคดี ผู้อ่านจะเน้นการจินตนาการถึงอนาคต ส่วนในการตอบสนองต่อบทเรียนที่ไม่เป็นวรรณคดี ผู้อ่านจะใช้ประสบการณ์ของตนในการเชื่อมโยงเรื่องราวที่ปรากฏในบทเรียน ในการอ่านบทเรียนที่เป็นวรรณคดี ผู้อ่านจะแสดงความคิดเห็นที่นอกเหนือไปจากตัวบท โดยเน้นประเด็นทางสังคมส่วนรวม แต่การอ่านบทเรียนที่ไม่เป็นวรรณคดี ผู้อ่านจะแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องที่อยู่ในตัวบทเท่านั้น

Livdahl (1991: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการรับรู้ของผู้สอนเกี่ยวกับแนวคิดในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการตอบสนองของผู้เรียนในรายวิชาภาษาระดับมัธยมศึกษา โดยมี

สมมติฐานเกี่ยวกับแนวคิดการเรียนการสอนภาษาที่เน้นการตอบสนองว่าความรู้จะสามารถพัฒนาได้ด้วยพัฒนาการทางภาษาของผู้เรียน ภาษา คือ การบูรณาการไปสู่กระบวนการเรียนรู้ และการเรียนรู้เกิดขึ้นในสถานการณ์ทางสังคม ผู้ร่วมโครงการเป็นครูภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษา จำนวน 3 คน นักศึกษาคู จำนวน 2 คน และศาสตราจารย์ทางการศึกษา 1 คน ทั้งหมดได้ศึกษาแนวคิดเรื่องการตอบสนองของผู้เรียน โดยการอ่านและการอภิปรายงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับภาษาและการเรียนรู้ แล้วสรุปคำจำกัดความ และทบทวนนิยามเรื่องการตอบสนองของผู้เรียน ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลโดยการบันทึกเสียงการอภิปราย บันทึกการอ่าน และบันทึกการเรียนรู้ของผู้ร่วมโครงการ บันทึกการสอนของนักศึกษาคู แบบสังเกตการสอนของศาสตราจารย์และผู้วิจัย และบันทึกการเรียนรู้ของผู้วิจัยที่เขียนในช่วงดำเนินการศึกษา ผลการวิจัยพบว่า แนวคิดสำคัญของการเรียนการสอนที่เน้นการตอบสนอง คือ การที่ผู้สอนยอมรับผู้เรียนว่ามี ศักยภาพและสามารถเรียนรู้ได้ ความสัมพันธ์ในชั้นเรียนระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนจึงควรมีความเสมอภาค ผู้สอนจะต้องให้โอกาสแก่ผู้เรียนในการใช้ภาษาทั้ง โดยการพูดและการเขียนเพื่อนำไปสู่การเรียนรู้ ผู้สอนและผู้เรียนจะต้องสร้างสรรค์ระบบการสื่อสารในชั้นเรียนที่ให้ผู้เรียนทุกคนได้ใช้ภาษาเพื่อการเรียนรู้

Olsen (1991: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับผลของการใช้บันทึกการเรียนรู้ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่าน ทักษะคิดเกี่ยวกับการอ่านและความสามารถในการเขียนของนักเรียนระดับ 6 และ 8 ในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบกึ่งทดลอง (quasi - experimental design) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียน จำนวน 185 คน จากชั้นเรียน 8 ห้อง เป็นนักเรียนระดับ 6 และ 8 ระดับละ 4 ห้อง ใช้เวลาในการศึกษา จำนวน 9 สัปดาห์ ผลการวิจัยพบว่ามีความสำคัญทางสถิติในระดับสูงระหว่างความเข้าใจในการอ่าน ทักษะคิดเกี่ยวกับการอ่าน และความสามารถทางการเขียนของนักเรียนทั้งสองระดับที่เป็นกลุ่มทดลอง

Hancock (1991: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับกระบวนการเขียนและเนื้อหาการเขียน บันทึกการเรียนรู้ที่ตอบสนองวรรณคดีของนักเรียนระดับ 6 จำนวน 10 คน โดยให้นักเรียนอ่านนวนิยาย 4 เรื่อง แล้วบันทึกการตอบสนองของตนเองในบันทึกการเรียนรู้ ผลการศึกษาพบว่าเนื้อหาของบันทึกการเรียนรู้ที่ตอบสนองวรรณคดีมี 9 ประเภท ได้แก่ การเข้าใจ การสรุปความ การทำนาย การสืบสน ปฏิกริยาต่อตัวละคร การประเมินตัวละคร การนำตนไปเกี่ยวข้องกับ เนื้อเรื่อง การประเมินคุณค่าของเรื่อง และการเขียนนอกประเด็น นักเรียนแสดงการตอบสนองต่อนวนิยายแต่ละเรื่องในลักษณะที่แตกต่างกันและเหมือนกัน เนื้อหาการเขียนตอบสนองวรรณคดี

สะท้อนให้เห็นว่าผู้อ่านมีกระบวนการทำความเข้าใจความหมาย และมีธรรมชาติในการตอบสนองเฉพาะบุคคล

Lefever – Davis (1991: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับผลของการใช้คำถามเกี่ยวกับโครงเรื่อง และการใช้คำถามเกี่ยวกับการตอบสนองของผู้อ่านที่มีต่อการตอบสนองต่อวรรณคดีทางวาทะและการเขียนของนักเรียนระดับ 2 โดยให้นักเรียนอ่านออกเสียงเนื้อเรื่อง แล้วแบ่งนักเรียนเป็น 2 กลุ่ม ให้นักเรียนกลุ่มที่ 1 ตอบคำถามเกี่ยวกับการตอบสนองต่อวรรณคดี และนักเรียนกลุ่มที่ 2 ตอบคำถามเกี่ยวกับโครงเรื่อง หลังจากนั้นให้นักเรียนทั้งสองกลุ่มเขียนสรุปเรื่องและอภิปรายเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง ผู้วิจัยได้วิเคราะห์เนื้อหาที่นักเรียนตอบสนองด้วยวาทะ และวิเคราะห์เนื้อหาจากการเขียนสรุปเรื่อง เพื่อประเมินความเข้าใจโครงเรื่อง เนื้อหาการตอบสนอง และพัฒนาการของการเขียนเล่าเรื่อง ผลการวิจัยพบว่าการใช้คำถามเกี่ยวกับการตอบสนองของผู้อ่านทำให้นักเรียนมีระดับความเข้าใจในการอ่านสูงขึ้น ข้อค้นพบในการวิจัยครั้งนี้ไม่ได้แสดงให้เห็นว่าการใช้คำถามเกี่ยวกับโครงเรื่องนำไปสู่ความเข้าใจองค์ประกอบของเรื่องในการตอบสนองทางวาทะและการเขียนเล่าเรื่อง และไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างทั้งสองกลุ่มในด้านเนื้อหาและระดับพัฒนาการทางการเขียน แต่พบความสัมพันธ์ระหว่างระดับความเข้าใจในการตอบสนองทางวาทะกับระดับความเข้าใจในการตอบสนองทางการเขียน นักเรียนที่แสดงการตีความวรรณคดีโดยการตอบสนองทางวาทะจะเขียนสรุปเรื่องที่สะท้อนความเข้าใจของตน เช่นเดียวกับนักเรียนที่มีความซาบซึ้งองค์ประกอบของเรื่อง โดยการตอบสนองทางวาทะและการเขียนเล่าเรื่อง และไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทั้งสองกลุ่มในด้านเนื้อหาและระดับพัฒนาการทางการเขียน แต่พบความสัมพันธ์ระหว่างระดับความเข้าใจในการตอบสนองทางวาทะกับระดับความเข้าใจในการตอบสนองทางการเขียน นักเรียนที่แสดงการตีความวรรณคดีโดยการตอบสนองทางวาทะจะเขียนสรุปเรื่องที่สะท้อนความเข้าใจของตน เช่นเดียวกับนักเรียนที่มีความซาบซึ้งทางสุนทรียภาพ ซึ่งแสดงความซาบซึ้งของตนในการตอบสนองทางการเขียน การที่นักเรียนกลุ่มที่ตอบคำถามเกี่ยวกับการตอบสนองมีระดับการตอบสนองต่อวรรณคดีสูงกว่าอีกกลุ่มหนึ่ง แสดงให้เห็นว่าการให้ออกาสนักเรียนในการอ่านและตอบสนองต่อวรรณคดี สามารถส่งเสริมความเข้าใจในการอ่าน และการให้นักเรียนแสดงความเข้าใจของตน โดยการเขียนเล่าเรื่องทำให้นักเรียนได้สำรวจความคิดของตนมากขึ้น

Kessler (1992: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับที่ผู้อ่านร่วมกันแสดงการตอบสนองที่มีต่อวรรณคดีของ Holocaust ประชากรในการวิจัยเป็นนักเรียนระดับ 10 ในชั้นเรียนวิชาภาษา

อังกฤษ ใช้เวลาในการศึกษาหนึ่งปี ผู้วิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา โดยการตรวจสอบจากการเขียนบันทึกการเรียนรู้แบบสนทนาที่เขียนเป็นคู่ (peer dialogue journal) ที่มอบหมายให้ผู้เรียนอ่านนวนิยายของ Holocaust 2 เรื่อง แล้วให้แลกเปลี่ยนปฏิบัติการตอบสนองกับเพื่อน จากนั้นให้เขียนบันทึกการเรียนรู้แบบสนทนาในลักษณะจับคู่ ผู้วิจัยได้สังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนในระหว่างที่มีการเขียนบันทึกทางการเรียนรู้ และวิเคราะห์ชนิดของการตอบสนอง และจำนวนผู้เรียนที่มีการตอบสนองในบันทึกการเรียนรู้ นอกจากการเขียนบันทึกการเรียนรู้ในลักษณะเป็นคู่ โดยการจัดกลุ่มสนทนา การสัมภาษณ์ โดยการเขียนตอบตามประเด็นที่กำหนด และการตอบแบบสอบถาม ผู้วิจัยได้บันทึกเกี่ยวกับการเรียนการสอน สิ่งแวดล้อมของโรงเรียน และพฤติกรรมในชั้นเรียน ผลการวิจัยพบว่าการตอบสนองของผู้อ่านมีลักษณะหลากหลาย ลักษณะทั่วไปที่สรุปได้จากการวิเคราะห์ตอบสนองของผู้เรียน ได้แก่ ความรู้ ความน่าสนใจ การสนทนา การเปลี่ยนแปลงของสังคม จิตสำนึกในการวิเคราะห์ และการประเมินค่าลักษณะเฉพาะที่ปรากฏจากบันทึกการเรียนรู้แบบสนทนาที่เขียนเป็นคู่ ได้แก่ เพศ ความน่าสนใจ ความยาวของการเขียน ความแตกต่างของนวนิยาย การตอบสนองต่อเนื้อหาเฉพาะบางส่วน และแนวคิด การวิจัยครั้งนี้เป็นการขยายแนวคิดเกี่ยวกับบันทึกการเรียนรู้แบบสนทนา ซึ่งส่วนใหญ่เน้นการโต้ตอบระหว่างครูกับนักเรียนในชั้นเรียนเท่านั้น

Kaser (1999: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการสร้างอัตลักษณ์โดยใช้การตอบสนองต่อวรรณคดี ผู้วิจัยได้ศึกษาการพัฒนาอัตลักษณ์ของนักเรียนระดับ 4 และ 5 โดยใช้ละคร การอภิปรายเกี่ยวกับวรรณคดี การตอบสนองโดยการเขียน และการนำเสนอจินตภาพทางสายตา เพื่อสำรวจว่านักเรียนสร้างอัตลักษณ์ของตนเองอย่างไร ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลจากแถบบันทึกเสียง วิดีทัศน์ บันทึกการเรียนรู้ บันทึกภาคสนาม ภาพถ่าย และผลงานศิลปะของนักเรียน การวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งเป็น 3 ส่วน ส่วนที่ 1 เป็นการอภิปรายเกี่ยวกับประเภทการตอบสนองของนักเรียน ส่วนที่ 2 เป็นการวิเคราะห์หลักสูตรที่เปิดกว้างให้จัดการเรียนการสอนตามประเด็นการตอบสนองของนักเรียน และส่วนที่ 3 เป็นการวิเคราะห์กรณีศึกษา 3 ราย ซึ่งแต่ละรายเป็น ตัวแทนของการสร้างอัตลักษณ์ทั้งสามประเภท ได้แก่ การบูรณาการ การสรุปมโนทัศน์ และการวิเคราะห์สถานการณ์ ผลการวิจัยสรุปได้ว่าการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ควรมีลักษณะ เปิดกว้าง มีการสะท้อนความคิด และมีการตอบสนองโดยการสนทนา การวิจัยนี้เป็นข้อมูลเชิงประจักษ์ว่าวรรณคดีมีพลังในการสนับสนุนประสบการณ์การเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับการสร้าง อัตลักษณ์ของผู้เรียน

Courtney (1999: online) ได้สำรวจกระบวนการอ่านและกระบวนการเขียนซึ่งมีอิทธิพลต่อกันและกัน โดยเน้นการศึกษาว่าการตอบสนองของผู้อ่านในการเรียนการสอนวรรณคดีในชั้นเรียนมีผลอย่างไรต่อพัฒนาการทางการเขียนของนักเรียน การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ใช้การบันทึกเทปการอภิปราย การเขียนบันทึกการเรียนรู้เพื่อตรวจสอบว่านักเรียนพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านกับการเขียนได้อย่างไร ผู้วิจัยให้ นักเรียนระดับ 5 จำนวน 24 คน อ่านนวนิยายและร่วมกิจกรรมการเรียนการสอนที่เน้นการตอบสนองเป็นเวลาหนึ่งปีการศึกษา ในการวิเคราะห์การตอบสนอง และการเขียนของนักเรียน ใช้กรอบแนวคิด ได้แก่ ระดับการตอบสนองต่อเนื้อหา บทบาทของผู้เรียนในการอภิปรายเกี่ยวกับวรรณคดี บทบาทของครูในการเลือกเนื้อหาวรรณคดี อิทธิพลของวิธีการตอบสนอง และอิทธิพลของการเขียน ผลการศึกษาพบว่านักเรียนที่สามารถเชื่อมโยงการอ่านและการเขียนในชั้นเรียนมี 2 ลักษณะ คือ นักเรียนที่มีความสามารถในอ่านเป็นอย่างดีกับนักเรียนที่มีความซาวซึ่งทางสุนทรียภาพในขณะที่อ่านวรรณคดี นักเรียนเหล่านี้ร่วมกันสร้างความเข้าใจเนื้อเรื่อง โดยใช้ประสบการณ์ซับซ้อนของเรื่องเป็นสื่อ นำไปสู่การวิจารณ์วรรณคดี และการพัฒนาตนเองให้เป็นนักอ่านที่ดี นักเรียนใช้ความเข้าใจองค์ประกอบของวรรณคดีเพื่อนำไปสู่เนื้อเรื่องและพัฒนาการตอบสนองทางสุนทรียภาพ นักเรียนที่มีความสามารถในการวิจารณ์มีส่วนช่วยเหลือนักเรียนคนอื่นๆ ในการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านกับการเขียน

Lemmon (1999: online) ได้ศึกษาการใช้บันทึกการเรียนรู้แบบสนทนาในการเรียนการสอนวรรณคดีระดับมัธยมศึกษาตอนปลายของนักเรียนระดับ 10 ผู้วิจัยมอบหมายให้นักเรียนทุกคนในชั้นเรียนเขียนบันทึกการเรียนรู้วรรณคดี 3-4 ฉบับ ต่อสัปดาห์ แล้วคัดเลือกบันทึกการเรียนรู้ของนักเรียนของนักเรียนจำนวน 9 คน มาศึกษาว่านักเรียนตอบสนองต่อบทเรียนอย่างไร บันทึกการเรียนรู้แบบสนทนาเกี่ยวข้องกับพัฒนาการการตอบสนองต่อบทเรียนของนักเรียนหรือไม่ และนักเรียนตอบสนองต่อบทเรียนในมิติใดบ้าง ผู้วิจัยได้พัฒนาคู่มือเพื่อแนะนำนักเรียนให้เกิดการตอบสนองต่อบทเรียน โดยกำหนดประเด็นให้นักเรียนค้นคว้าจากบทเรียน วรรณคดี นักเรียนในชั้นเรียนนี้ได้เรียนรู้เกี่ยวกับวรรณคดีประเภทต่างๆ มาแล้ว ทั้งนวนิยาย เรื่องสั้น กวีนิพนธ์ การวิจัยครั้งนี้ใช้เวลา 14 สัปดาห์ ผู้วิจัยได้แบ่งการศึกษานักเรียนเรียนรู้เป็น 2 ช่วง คือ ช่วงต้นและช่วงท้าย แล้ววิเคราะห์ประเด็นที่นักเรียนตอบสนองต่อบทเรียนตามแนวทางที่กำหนดไว้ใน คู่มือ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนมีการตอบสนองตามประเด็นต่างๆ นักเรียนส่วนใหญ่ไม่ใช้การอ้างอิงจากตัวบท และไม่ใช้การตั้งคำถามเกี่ยวกับบทเรียน มีนักเรียนเพียงคนเดียวเท่านั้นที่ใช้แผนผังกราฟิก เพื่อสรุปบทเรียนวรรณคดี โดยเฉลี่ยนักเรียนเขียนบันทึกการเรียนรู้ที่มีขนาดยาวขึ้น นักเรียนไม่ประเมินค่าของวรรณคดี แม้ว่านักเรียนจะตีความ

วรรณคดีตามประสบการณ์ของคน และนักเรียนมีพัฒนาการในการใช้ศัพท์ทางวรรณคดี ผู้วิจัยให้ข้อเสนอแนะว่าในการนำบันทึกการเรียนรู้แบบสนทนาไปใช้ควรมีการกำหนดหลักการในการประเมินคุณค่าของบันทึกการเรียนรู้ ควรศึกษาการตอบสนองต่อวรรณคดีของนักเรียนที่มีความหลากหลาย และควรศึกษาข้อเสนอแนะของครูที่เขียนตอบสนองในบันทึกการเรียนรู้ของนักเรียน

Wu (1999: online) ได้ศึกษาเกี่ยวกับกระบวนการดำเนินการ และการถ่ายทอดวรรณคดีของผู้เรียนที่เป็นผู้ลี้ภัยชาวเวียดนามที่มีการตอบสนองต่อวรรณคดีอเมริกันในรายวิชาวรรณคดีเบื้องต้น ผู้วิจัยได้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบชาติพันธุ์วรรณาโดยใช้การสังเกตกระบวนการที่ผู้เรียนเข้าถึงวรรณคดีอเมริกัน โดยดำเนินการสังเกตการเรียนการสอนในชั้นเรียน ในห้องปฏิบัติการการเขียน การสัมภาษณ์ผู้สอนวรรณคดีและผู้สอนการเขียน ผู้เรียนและเพื่อนสนิทของผู้เรียน การบันทึกเสียงการอภิปรายในชั้นเรียน รวบรวมข้อมูลจากงานเขียนของผู้เรียนที่ผู้สอนตรวจแก้ไขและบันทึกภาคสนามของผู้วิจัย ผู้วิจัยใช้แนวคิดเรื่องทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน และทฤษฎีการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองเป็นกรอบความคิดในการวิจัย ผลการวิจัยพบว่าประสบการณ์ส่วนตัวของผู้เรียนมีอิทธิพลต่อการตีความวรรณคดี บทเรียน พื้นฐานความรู้เดิมของผู้เรียน บริบทในขณะที่ผู้เรียนเรียนวรรณคดีมีผลอย่างยิ่งต่อการตอบสนองในการอ่านวรรณคดี แนวคิดเรื่องการตอบสนองของผู้อ่านช่วยส่งเสริมให้เกิดความเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างบทเรียนกับประสบการณ์ส่วนตัวของผู้อ่าน

Wenner (1999: online) ได้ศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของครูในการนำทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านไปสู่การปฏิบัติในชั้นเรียน ผู้วิจัยได้คัดเลือกครูจำนวน 9 คน เป็นชาย 1 คน และหญิง 8 คน ซึ่งเป็นตัวแทนของครูในโรงเรียนมัธยมศึกษา 7 แห่ง ในเขต Southwest Idaho ผู้วิจัยได้ใช้การสัมภาษณ์ 4 ครั้ง และสังเกตการเรียนการสอนเพื่อศึกษาว่าครูที่สนับสนุนทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านใช้กลยุทธ์ทางการเรียนการสอนอย่างไร ครูที่สนับสนุนทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านแต่ไม่ยอมใช้วิธีการนี้มีเหตุผลอย่างไร และครูที่สนับสนุนทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านมีเหตุผลอย่างไรในการเลือกใช้วิธีการนี้ ผลการศึกษาพบว่าครูที่สนับสนุนทฤษฎีการ

ตอบสนองของผู้อ่านจะจัดกิจกรรมการเรียนการสอนอย่างหลากหลาย และยอมรับว่าการจัดการเรียนการสอนเป็นเรื่องซับซ้อน และไม่มีทฤษฎีทางการเรียนการสอนทฤษฎีใดที่ใช้ได้ตลอดเวลา ครูที่ประสบความสำเร็จในการจัดการเรียนการสอนตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านมีวิธีการอย่างหลากหลายในการนำทฤษฎีไปสู่การปฏิบัติและดำเนินการได้บรรลุวัตถุประสงค์ ผู้วิจัยเสนอ

แนะนำในการอบรมครูผู้สอนวรรณคดีควรให้ครูได้เรียนรู้ทฤษฎีร่วมสมัย โดยเฉพาะอย่างยิ่งทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน และวิธีการนำทฤษฎีนี้ไปใช้ในชั้นเรียน

Wang (1999: online) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศในไต้หวัน ความสำคัญของปัญหาที่ก่อให้เกิดงานวิจัยชิ้นนี้เนื่องมาจากวัสดุการอ่านในโรงเรียนมัธยมศึกษาของประเทศไต้หวันส่วนใหญ่จะเน้นงานเขียนในรูปสารคดี (non - fiction) และวิธีการสอนอ่านที่ใช้ในปัจจุบันเน้นความรู้ความจำมากกว่าความซาบซึ้งทางสุนทรียภาพ ผู้วิจัยได้ให้นักเรียนหญิง จำนวน 15 คน อ่านเรื่องสั้น 2 เรื่อง แล้วเขียนแสดงการตอบสนองจากการอ่านและแลกเปลี่ยนประสบการณ์การตอบสนองจากการอ่านโดยการอภิปรายในชั้นเรียน จากนั้นให้นักเรียนตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับขั้นตอนการอ่าน 5 ชั้น ได้แก่ ก่อนอ่าน (pre - reading) ขณะอ่าน (while reading) การตรวจสอบความเข้าใจ (comprehension checking) การอภิปรายในชั้นเรียนรวม (whole class discussion) และการตอบสนองตามแนวคำถามที่กำหนด (respond to guided questions) รวมทั้งได้ดำเนินการสัมภาษณ์นักเรียน ผลการศึกษาพบว่า การตอบสนองโดยการเขียนของผู้เรียนส่วนใหญ่เป็นการตีความ การเชื่อมโยงประสบการณ์และการนำตนเองเข้าไปเกี่ยวข้องกับ แสดงให้เห็นว่านักเรียนเชื่อมโยงความคิด และเหตุการณ์ในเรื่องให้เข้ากับประสบการณ์ของตนเอง และนำตนเองเข้าไปเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมและอารมณ์ความรู้สึกของตัวเอง โดยเน้นประสบการณ์ที่เข้มข้นในงานเขียน นักเรียนเห็นว่าการเรียนการสอนโดยเน้นการตอบสนองของผู้อ่านน่าสนใจมากกว่าการเรียนการสอนตามปกติ ทำให้นักเรียนเกิดแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษเพิ่มขึ้น

Broad (1999: online) ได้ศึกษาการตอบสนองของผู้อ่านในยุคข้อมูลข่าวสาร โดยการอ่าน การเขียน และการตอบสนองแบบออนไลน์ เนื่องจากปัจจุบันคอมพิวเตอร์มีบทบาทสำคัญในโรงเรียนและในชั้นเรียน การวิจัยเรื่องนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการใช้คอมพิวเตอร์เป็นเครื่องมือในการเรียนการสอนที่เน้นการตอบสนองของผู้อ่าน และเพื่อพัฒนาการใช้คอมพิวเตอร์ในการเรียนการสอนวรรณคดี ผู้วิจัยได้ใช้ทฤษฎีการตอบสนองของ Iser และ Rosenblatt เป็นกรอบความคิดในการวิจัย และใช้กระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับนักเรียนระดับ 2 จำนวน 5 ห้องเรียน ในระยะเวลา 7 เดือน ผลการวิจัยพบว่าคอมพิวเตอร์เป็นองค์ประกอบสำคัญอย่างหนึ่งที่ทำให้การเรียนการสอนที่เน้นการตอบสนองประสบความสำเร็จด้วยเหตุผล 5 ประการคือ สามารถทำให้นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์กับบทเรียนและแลกเปลี่ยน ความ



คิดเห็น นักเรียนมีโอกาสเข้าถึงบทเรียนได้สูงทั้งโดยการสอนในชั้นเรียนและทางคอมพิวเตอร์เพราะนักเรียนสามารถอ่านบทเรียนทางคอมพิวเตอร์และเขียนตอบสนองบทเรียนทางคอมพิวเตอร์ได้

Dubravac (1999: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการประเมินความซาบซึ้งทางสุนทรียภาพในกวีนิพนธ์ของนักศึกษาระดับปริญญาตรีในวิชาภาษาฝรั่งเศส เพื่อเปรียบเทียบรูปแบบการตอบสนองทางสุนทรียภาพในวรรณคดีและสื่อต่าง ๆ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นใช้ประเมินพัฒนาการทางสุนทรียภาพในการศึกษาวรรณคดี ผู้วิจัยตั้งคำถามวิจัย 3 ข้อ คือ (1) ผู้เรียนใช้เกณฑ์ใดในการตอบสนองต่อกวีนิพนธ์ (2) เกณฑ์ดังกล่าวสามารถใช้ประเมินการตอบสนองต่อกวีนิพนธ์ได้หรือไม่ และ (3) ปัจจัยใดมีความสัมพันธ์กับการตอบสนองอย่างหลากหลาย เช่น อายุ ระดับการศึกษา ประสบการณ์ในการเรียนภาษาฝรั่งเศส เพศ และขนาดของชั้นเรียน ผู้วิจัยใช้แบบสอบถามจำนวน 2 ฉบับ ในการรวบรวมข้อมูล ฉบับแรกเป็นการประเมินค่าตามมาตราส่วนแบบ likert scale จำนวน 23 ข้อ ฉบับที่สองเป็นบทกวีนิพนธ์ 4 บท ให้นักศึกษาเลือกประเมินค่าและระบุเหตุผล 2 บท ผลการวิจัยพบว่าความซาบซึ้งทางสุนทรียภาพของผู้เรียนเกิดขึ้นจากกวีนิพนธ์นั้นกระทบอารมณ์ความรู้สึกโดยตรง สารในกวีนิพนธ์มีความเป็นจริง กวีนิพนธ์นำเสนอความคิดและอารมณ์ บริบทในกวีนิพนธ์มีความหมายต่อชีวิต ความหมายและรูปแบบของกวีนิพนธ์มีความสำคัญและคุณค่าในระดับสากล

Jolly (2000: online ) ได้ศึกษาการใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านในการเรียนวรรณคดีของนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษา ซึ่งนักเรียนเหล่านี้มีศักยภาพค่อนข้างจำกัด ผู้วิจัยใช้แนวคิดของ Rosenblatt เป็นพื้นฐานในการพัฒนารอบแนวคิดในการวิจัย รวมทั้งแนวคิดของนักวิชาการวรรณคดีคนอื่น ๆ เช่น Eco; Bleich; Fish; Cummins ผลการศึกษาพบว่าสามารถนำทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านไปใช้ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยได้ประสบความสำเร็จ นักเรียนได้พัฒนาความคิดเชิงจินตนาการ ได้ตีความและอภิปรายร่วมกันและได้เพิ่มพูนศักยภาพในการอ่านและการคิดไตร่ตรอง

Nance (2000: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับกระบวนการค้นหาความหมายในตัวบท เพื่อตรวจสอบว่าทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านทฤษฎีใดนำไปประยุกต์ใช้ได้ผลดีที่สุด องค์ประกอบใดมีอิทธิพลต่อการตอบสนองของผู้อ่าน และผู้อ่านเปลี่ยนแปลงการตอบสนองอย่างไร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาผู้ใหญ่จำนวน 4 คน ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลจากการบันทึกภาพ การศึกษา

เอกสาร การสัมภาษณ์ และการสังเกตการเรียนการสอน ตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า จาก ประมวลรายวิชา แผนการสอน บันทึกรายวันของผู้วิจัย แบบสอบถามนักศึกษา การตอบสนอง โดยการเขียนของนักศึกษา บันทึกการเรียนรู้ของนักศึกษา การอภิปรายในชั้นเรียน การอภิปราย ระหว่างผู้วิจัยกับนักศึกษา และการสัมภาษณ์นักศึกษา เครื่องมือในการวิเคราะห์ข้อมูลเชิง คุณภาพ ได้แก่ ระดับความเข้าใจในการอ่านของ Iser ; Labercane และคณะ ระดับความ ต่อเนื่องทางสุนทรียภาพของ Rosenblatt และระดับความเข้าใจส่วนบุคคลของ Cox and Many ผลการวิจัยพบว่านักศึกษามีความเข้าใจระดับลึกเท่าเทียมกับการตอบสนองทางสุนทรียภาพอย่าง ต่อเนื่อง การตอบสนองต่อวรรณคดีทำให้นักศึกษาเข้าใจพัฒนาการของสังคมและวัฒนธรรม รูปแบบคำถามของผู้สอนและการอภิปรายในชั้นเรียนมีอิทธิพลต่อการตอบสนองของนักศึกษา การสะท้อนความคิด การมอบหมายงานเขียน และการสร้างความสนใจของผู้อ่าน ทำให้นักศึกษาได้ฝึกทักษะการคิด ค่านิยมทางศาสนาและจริยธรรมทำให้นักศึกษาแสดงการตอบสนอง เกี่ยวกับความเป็นมนุษย์และศรัทธาที่ล้าลึก และพบว่านักศึกษามีพัฒนาการทางการอ่านและ สุนทรียภาพตลอดเวลา นักศึกษาใช้เวลาสองสัปดาห์ในการทำความเข้าใจตัวบทเพื่อให้เกิดความ เข้าใจอย่างลุ่มลึก และเข้าสู่สุนทรียภาพ

Randolph (2000: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการตอบสนองของนักศึกษาผู้ใหญ่ ชาวจีนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่มีต่อนิทานพื้นฐานประกอบภาพ มี วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาว่านักศึกษาผู้ใหญ่ชาวจีนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศใน โรงเรียนสอนภาษาของเอกชนมีการตอบสนองต่อนิทานพื้นบ้านของจีนที่เขียนเป็นภาษาอังกฤษ อย่างไร เพื่อพัฒนาเป็นทฤษฎีฐานราก (ground theory) ในการเรียนรู้ภาษาที่สอง โดยการใช้ วรรณคดีท้องถิ่น ผู้วิจัยได้ทำการศึกษา นำร่องกับนักศึกษาผู้ใหญ่ในเมืองปักกิ่งที่เรียนภาษาอังกฤษ เพื่อนำข้อมูลมาเป็นพื้นฐานการวิจัย และได้ศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับนิทานพื้นบ้าน การเรียนรู้ภาษาที่ สอง และการตอบสนองต่อวรรณคดี ซึ่งพบว่านิทานพื้นบ้านในวัฒนธรรมของผู้เรียน ภาษาเป็นสิ่งที่ ผู้เรียนคุ้นเคย ควรนำมาใช้ในการสนทนาภาษาอังกฤษ ปฏิกริยาตอบสนองจะช่วยส่งเสริม พัฒนาการทางภาษา และการตอบสนองต่อวรรณคดีมีหลายแบบ ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลจากกลุ่ม ตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาผู้ใหญ่ชาวจีน จำนวน 102 คน ที่เรียนภาษาอังกฤษในเมือง ปักกิ่งและ เซี่ยงไฮ้ ใช้นิทานพื้นบ้านจำนวน 21 เรื่อง ในการสนทนาภาษาอังกฤษ รวบรวมข้อมูลจากบันทึก ภาคสนาม บันทึกข้อสังเกต วิดีทัศน์ แถบบันทึกเสียง แบบสอบถาม ผลงานการเขียนของ นักศึกษา ผลงานศิลปะและการพูดอธิบายผลงานศิลปะ ผลการวิจัยพบว่านักศึกษามีความสนใจ กับเนื้อเรื่องและภาพประกอบอย่างยิ่ง การตอบสนองด้วยวาจาที่พบสูงสุด คือ การเล่าเรื่อง ส่วน

การตอบสนองทางสุนทรียภาพ มี 2 ลักษณะ คือ การอธิบายภาพวาดของ นักศึกษา และการสมมติตนเองเป็นตัวละคร รูปแบบการตอบสนองทางสุนทรียภาพมี 3 ประเภท คือ การนำเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์ วัฒนธรรมและเรื่องราวส่วนบุคคลมาเชื่อมโยงกับนิทาน การเชื่อมโยงเหตุการณ์ปัจจุบันให้สอดคล้องกับนิทาน ปฏิสัมพันธ์ที่เกี่ยวกับวาทกรรมของผู้เรียน (student discourse) ส่วนใหญ่เกิดจากตัวบทและภาพประกอบ ผลจากการสังเกตสถานการณ์ในกลุ่มย่อยพบว่าผู้เรียนมีการขยายขอบเขตวาทกรรม ดังนั้น นิทานพื้นบ้านประกอบภาพจึงเป็นสื่อสนับสนุนปฏิสัมพันธ์ทางวาทาที่นำไปสู่พัฒนาการทางภาษาที่ดีขึ้น

Stern (2000: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการเขียนตอบสนองต่อวรรณคดีของนักเรียนระดับ 6 ในสถานการณ์การเรียนการสอนที่แตกต่างกัน มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนการสอนวรรณคดี และการเขียนตอบสนองต่อวรรณคดี กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับ 6 จำนวน 199 คน จำนวน 6 ชั้นเรียน ผู้วิจัยให้นักเรียนเขียนตอบสนองต่อนวนิยายแนวสมจริงขนาดสั้นเรื่องหนึ่ง แล้วนำงานเขียนตอบสนองของนักเรียนมาวิเคราะห์หาระดับความเข้าใจ ผลการวิจัยพบว่ามีความสัมพันธ์ระหว่างความคิดของนักศึกษา ความเข้าใจในการอ่านและลักษณะการสอนของครู ความซาบซึ้งทางสุนทรียภาพเป็นประสบการณ์ส่วนบุคคลที่เกิดขึ้นกับตัวบทมีความสัมพันธ์กับความเข้าใจการอ่านในระดับสูง ลักษณะการสอนเพื่อให้เกิดการตอบสนองทางสุนทรียภาพมีความสัมพันธ์กับการตอบสนองทางสุนทรียภาพและความเข้าใจการอ่านในระดับสูง การตอบสนองและความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนไม่มีความสัมพันธ์กับเพศและการแสดงออกทางศิลปะ

Simpson (2001: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับทัศนคติของผู้เรียนที่มีต่อปฏิสัมพันธ์กับวรรณคดีและการตอบสนองต่อวรรณคดี ปัญหาการวิจัยมาจากสถิติของสถาบันประเมินผลการศึกษาในระดับชาติที่พบว่านักเรียนที่เป็นชนผิวดำมีศักยภาพในการอ่านต่ำกว่านักเรียนเชื้อชาติอื่น ๆ นักเรียนเหล่านี้ขาดอุปนิสัยรักการอ่าน เนื่องมาจากการเรียนการสอนวรรณคดีในชั้นเรียนที่เน้นการตอบคำถามจากเนื้อเรื่อง ทำให้นักเรียนไม่เห็นคุณค่าของการอ่านในฐานะเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้ ผู้วิจัยได้ศึกษานักเรียนกลุ่มหนึ่งในโรงเรียนแห่งหนึ่งที่มีนักเรียนผิวดำ 99% เพื่อศึกษาทัศนคติของผู้เรียนที่มีต่อปฏิสัมพันธ์กับวรรณคดีและวิเคราะห์การตอบสนองของนักเรียนที่มีต่อวรรณคดี โดยใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านที่มีต่อวรรณคดีของ Rosenblatt เป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย ผลการศึกษาพบว่าทัศนคติของนักเรียนที่มีต่อการอ่านวรรณคดีมีความ

สัมพันธ์กับปฏิสัมพันธ์ที่นักเรียนมีต่อครู ครูที่นักเรียนสามารถแลกเปลี่ยนประสบการณ์และช่วยเหลือนักเรียนให้เชื่อมโยงประสบการณ์กับการอ่าน มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการอ่านและการพัฒนาทัศนคติที่ดีต่อการอ่านของนักเรียน แต่ถ้านักเรียนไม่มีความเข้าใจในการอ่านและไม่สามารถเชื่อมโยงประสบการณ์กับเรื่องที่อ่าน นักเรียนก็จะเกิดทัศนคติทางลบต่อการอ่าน นักเรียนมีจุดมุ่งหมายในการอ่าน 2 ประการ คือ เพื่อความบันเทิงและเพื่อความรู้ นักเรียนให้ความสำคัญกับการอ่านเพื่อความรู้มากกว่าการอ่านเพื่อความบันเทิง เมื่อวิเคราะห์การตอบสนองของนักเรียนที่มีต่อวรรณคดีพบว่า นักเรียนสามารถตอบสนองต่อประเด็นทางสังคมที่ปรากฏใน วรรณคดีได้ แต่นักเรียนยังประสบปัญหาในการพัฒนาการตอบสนองต่อประเด็นทางจิตวิทยาและปรัชญา

Davidsons (2000: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการนำทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Rosonblatt ไปใช้ในหลักสูตรการสอนวรรณคดีในชั้นเรียนระดับ 12 มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจการใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านในการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีในชั้นเรียนระดับ 12 การวิจัยมี 3 ขั้นตอน คือ การศึกษาข้อมูลพื้นฐาน การวิเคราะห์การตอบสนองต่อวรรณคดีโดยการเขียน และการสังเกตเพื่อหาข้อสรุป ผลการวิจัยพบว่าผู้เรียนมีการเปลี่ยนแปลงการตอบสนองต่อวรรณคดีโดยการเขียน แต่ไม่สามารถกำหนดระดับความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียนได้อย่างแน่นอน เพราะการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียนเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา การตอบสนองต่อวรรณคดีเป็นเครื่องแสดงความสามารถทางการอ่านเชิงสุนทรียภาพระดับสูง ผู้วิจัยให้ข้อเสนอแนะว่าควรจัดกิจกรรมในลักษณะส่งเสริมการอ่านเชิงสุนทรียภาพ โดยการเพิ่มเวลาให้ผู้เรียนได้แสดงการตอบสนองโดยการเขียนมากขึ้น ผู้วิจัยมีความเห็นว่าวิถีชีวิต สถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคม ค่านิยมที่แตกต่างกัน อาจส่งผลต่อการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียนได้ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการตอบสนองโดยการเขียนเป็นวิธีการที่สามารถสะท้อนความสนใจวรรณคดีของผู้เรียน และสามารถเชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้เรียนกับวรรณคดีได้

Ebersole (2000: online) ได้ศึกษาการตอบสนองของผู้เรียนระดับ 5 ที่มีต่อวัฒนธรรมซึ่งเกี่ยวข้องกับวรรณคดี มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาเนื้อหาของการตอบสนองต่อวัฒนธรรมในวรรณคดี ความเข้าใจในการอ่าน และการตอบสนองต่อวรรณคดี ผู้วิจัยใช้รูปแบบการวิจัยเชิงคุณภาพ และการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา โดยศึกษากับผู้เรียน 6 คน เป็นชาย 3 คน และหญิง 3 คน ผู้วิจัยจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้ผู้เรียน 4 ลักษณะ คือ การศึกษาเรื่องสั้น

การศึกษานวนิยาย การศึกษาบทเรียนที่กำหนด และการอ่านออกเสียงพร้อมกัน รวบรวมข้อมูลจากการบันทึกการอภิปรายในชั้นเรียน การสัมภาษณ์ การบันทึก การสังเกต พฤติกรรม การเรียน และการวิเคราะห์งานเขียนของผู้เรียน ผลการวิจัยพบว่าการอภิปรายทำให้ผู้เรียนสามารถอธิบายคุณค่าของ วัฒนธรรม ความเชื่อ โดยใช้ความรู้เดิมมาสร้างความเข้าใจเรื่องราวในวรรณคดี ผลจากการอภิปรายทำให้ผู้เรียนเข้าใจวัฒนธรรมและวิถีชีวิตของตนเองดีขึ้น ผู้วิจัยให้ข้อเสนอแนะว่าผู้เรียนควรมีโอกาสได้อ่านวรรณคดี หรือวรรณกรรมที่มีเนื้อหาเกี่ยวกับวิถีชีวิตและวัฒนธรรมของตน ผู้สอนควรสนับสนุนให้ผู้เรียนได้อภิปรายเกี่ยวกับวรรณคดี และค้นหาคุณค่าของวรรณคดีที่มีความหมายต่อตนเอง ควรให้โอกาสผู้เรียนได้ค้นคว้า และอภิปรายเรื่องราวทางวัฒนธรรมของตน ควรจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการอภิปราย และคัดเลือกวรรณคดีหรือวรรณกรรมที่มีคุณค่าให้ผู้เรียนศึกษา

Dow Anaya y Garcia (2001: online) ได้ทำวิจัยเพื่อศึกษาครูที่ใช้วรรณคดีซึ่งมีความหลากหลายทางวัฒนธรรม และการใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านในการสอนผู้เรียนที่มีวัฒนธรรมต่าง ๆ กัน ผู้วิจัยศึกษาครู 4 คน ในโรงเรียนระดับประถมศึกษาที่สอนสองภาษา รวบรวมข้อมูลจากการสนทนากลุ่ม การสัมภาษณ์ การเขียนบันทึกการเรียนรู้อะไร และการศึกษาชั้นเรียน ผลการวิจัยพบว่าทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านมีประสิทธิภาพในการสอนวรรณคดีซึ่งมีความหลากหลายทางวัฒนธรรม ทำให้ผู้เรียนมีความสนใจในการอ่านวรรณคดีมากขึ้น มีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเรียน และมีทักษะการเขียนดีขึ้น นอกจากนี้ ผู้เรียนยังเข้าใจสภาพครอบครัว ชุมชน และวัฒนธรรมที่ปรากฏในวรรณคดี ผู้วิจัยให้ข้อเสนอแนะว่าสภาพชั้นเรียนที่มีความเป็นประชาธิปไตยเป็นปัจจัยสำคัญในการจัดการศึกษาที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม และควรให้ผู้เรียนได้ใช้ความรู้และประสบการณ์เดิมในการพิจารณาวรรณคดี

Mcgrgor (2001: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับความเข้าใจวรรณคดีที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมโดยใช้กระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาระดับความเข้าใจวัฒนธรรมของนักเรียน การตอบสนองต่อวรรณคดีที่มีความหลากหลายทาง วัฒนธรรม และจินตนิยายที่มีความสัมพันธ์ต่อผู้วิจัยศึกษานักเรียนระดับ 5 จำนวน 4 คน จากโรงเรียนที่อยู่ในชุมชนที่มีฐานะทางเศรษฐกิจระดับล่าง ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลโดยการบันทึกเสียงการสัมภาษณ์แบบเจาะลึก บันทึกการเรียนรู้อะไรแบบตอบสนองของนักเรียน การบันทึกภาพและเสียงในการอภิปรายกลุ่มย่อย และการอภิปรายในชั้นเรียนรวม ใช้เวลารวบรวมข้อมูล 6 สัปดาห์

ผลการวิจัยพบว่านักเรียนแต่ละคนมีความเข้าใจวรรณคดีแตกต่างกัน สิ่งที่เกิดขึ้นกับนักเรียนทุกคนเหมือนกัน คือการพัฒนาอารมณ์ และความรู้สึกรักของตนผ่านกระบวนการเข้าใจวรรณคดีอย่าง

ลึกซึ้ง ข้อค้นพบนี้เป็นประจักษ์พยานแสดงพัฒนาการการตอบสนองของนักเรียนที่มีต่อวรรณคดี นักเรียนที่เป็นชนผิวสี 2 คน แสดงความเข้าใจวรรณคดีโดยการสะท้อนประสบการณ์ชีวิตของตนเอง ลักษณะที่นักเรียนแสดงออกถึงความเข้าใจวรรณคดีที่พบมากที่สุดคือการที่นักเรียนแสดงความรู้สึกว่าตนเป็นตัวละครในวรรณคดี โดยพยายามเชื่อมโยงอารมณ์ความรู้สึกและความคิดของตัวเองกับของตน ข้อค้นพบที่ผู้วิจัยไม่คาดคิด คือ นักเรียนแสดงความรู้และความรู้สึกเกี่ยวกับจริยธรรมของบุคคลอย่างลึกซึ้ง ระดับความเข้าใจวรรณคดีมีความคงที่เป็นระยะเวลานานและ ซึมซับอยู่ในพฤติกรรมของนักเรียนในบริบทที่แตกต่างกัน นักเรียนได้เชื่อมโยงการวิเคราะห์ตัวละครและรายละเอียดของเรื่องที่ตนอ่าน และใช้สิ่งเหล่านี้ในการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับการรับรู้โลก ผลการศึกษานี้แสดงให้เห็นความสำคัญของการเลือกหนังสืออ่าน และความสำคัญของการอภิปรายกลุ่มย่อยและการมีปฏิริยาตอบสนองต่อวรรณคดี

McVicker (2002: online) ได้ทำวิจัยเกี่ยวกับการใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านกับเด็กก่อนวัยเรียน โดยใช้ทฤษฎีของ Rosenblatt เป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย และใช้การอ่านฟังเสียง การเรียนปนเล่น และการเรียนภาษาแบบองค์รวม เป็นกิจกรรมการเรียนการสอนกลุ่มตัวอย่างในการศึกษาเป็นเด็กอายุ 5 ขวบ ใช้เวลาในการศึกษา 8 สัปดาห์ เก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสังเกตพฤติกรรม และการบันทึกวิดีโอเทป ผลการวิจัยพบว่าทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านทำให้เด็กก่อนวัยเรียนมีทักษะการอ่านและการเขียนสูงขึ้น ดังนั้น นักการศึกษา ผู้ปกครอง บรรณารักษ์ และผู้ดูแลเด็ก ควรส่งเสริมการเรียนรู้ของเด็กก่อนวัยเรียน โดยใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ผู้สอนควรนำเสนอสื่อชนิดต่าง ๆ และหนังสือเพื่อส่งเสริมความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี

Miller (2003: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการใช้การอภิปรายกลุ่มในประเด็นด้านวัฒนธรรมที่เชื่อมโยงวรรณกรรมสำหรับเด็กในชั้นเรียนระดับปฐมวัย ผู้วิจัยได้ศึกษาผู้เรียนที่เป็นชาวอเมริกันผิวดำ จำนวน 28 คน ที่มีสถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคมอยู่ในระดับต่ำ ซึ่งจะต้องพัฒนาความรู้ให้สามารถอ่านออกเขียนได้ โดยใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Rosonblatt และทฤษฎีปฏิสัมพันธ์เชิงสังคมของ Vygotsky ผลการวิจัยพบว่าผู้เรียนเหล่านี้สามารถพัฒนาความคิดอย่างมีวิจารณญาณได้ดี โดยใช้การวิเคราะห์วัฒนธรรมในวรรณคดี

ผู้วิจัยให้ข้อเสนอแนะว่า การเชื่อมโยงความสัมพันธ์ทางวัฒนธรรมของบ้านและโรงเรียนเข้าด้วยกัน จะสามารถสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีความหมายให้กับผู้เรียนได้ทุกชนชั้น

Pelletier (2003: online) ได้ทำวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการสอนอ่านวรรณคดี รายบุคคล และแบบกลุ่ม โดยใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Rosenthal และแนวคิด การตีความของ Fish โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการสอนอ่านวรรณคดี โดยเปรียบเทียบผล ของการใช้รูปแบบที่พัฒนาขึ้น กับการสอนแบบเดิมที่นิยมใช้ในการอ่านวรรณคดี ผลการวิจัย พบว่ารูปแบบที่พัฒนาขึ้นให้ผลแตกต่างจากการสอนแบบเดิมอย่างมีนัยสำคัญ เนื่องจากเป็น รูปแบบนี้มีลักษณะร่วมระหว่างการอ่านวรรณคดีเพื่อสุนทรียภาพกับการอ่านวรรณคดีเพื่อความรู ผู้วิจัยให้ข้อเสนอแนะว่าผลการวิจัยเรื่องนี้ไม่ได้เป็นการลดความสำคัญของการสอนอ่านวรรณคดี แบบเดิม แต่เป็นการพัฒนาประสิทธิภาพในการสอนอ่านวรรณคดี และให้ทางเลือกโอกาสผู้เรียน ในการทำความเข้าใจวรรณคดีแบบอัตวิสัย กววิสัย หรือประสานวิธีการทั้งสองแบบเข้าด้วยกัน

Ruddiman (2004: Online) ได้ทำวิจัยโดยนำทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Rosenblatt ไปใช้ในการสำรวจการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียนระดับ 8 ในการเขียนบันทึก การเรียนรู้จากการอ่านวรรณคดี โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์ทัศนคติของผู้เรียนที่มีต่อการอ่าน วรรณคดี ประเมินความสามารถทางวรรณศิลป์ของผู้เรียน ศึกษาความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อการ ฝึกปฏิบัติตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน และศึกษาวิธีการใช้บันทึกการเรียนรู้เพื่อเป็นสื่อ สะท้อนการตอบสนองของผู้เรียนที่มีต่อวรรณคดี ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลจากการอ่านและวิเคราะห์ บันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน จำนวน 25 คน การสังเกตพฤติกรรมการเรียนในชั้นเรียน การสนทนา กับครูประจำชั้น และผู้บริหารโรงเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ เกณฑ์การประเมินแบบ Rubrics ที่ใช้ในการวิเคราะห์บันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน ผลการวิจัยพบว่าบันทึกการเรียนรู้ สามารถใช้เป็นสื่อสะท้อนการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียนได้ร้อยละ 60 และจากการ วิเคราะห์แบบรายงานตนเองของผู้เรียน (self Report) พบว่าองค์ประกอบสำคัญในการ ตอบสนองต่อวรรณคดีตามทฤษฎีของ Rosenblatt คือ การให้อิสระและทางเลือกแก่ผู้เรียน การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเรียนและครู ผู้เรียนต้องการครูที่มีลักษณะเป็นพี่เลี้ยง เป็นผู้นำ การอภิปรายในระหว่างการอ่านวรรณคดี ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะว่าควรใช้บันทึกการเรียนรู้จาก การอ่านวรรณคดีเป็นเครื่องมือในการประเมินผลรวมเพื่อวัดความสามารถในการตอบสนองต่อ วรรณคดีของผู้เรียน

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านพบว่า เป็นงานวิจัยต่างประเทศทั้งสิ้น ยังไม่มีงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีนี้ในประเทศไทย ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านอยู่ในความสนใจของนักวิชาการในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา แม้ว่าจะขาดช่วงไประหว่าง ค.ศ. 1993-1998 แต่ก็กลับมาเป็นที่สนใจในการศึกษาวิจัยอีกครั้งหนึ่ง ทฤษฎีนี้นำไปใช้ทั้งในชั้นเรียนวรรณคดีประจำชาติและวรรณคดีต่างประเทศ งานวิจัยส่วนใหญ่ใช้บันทึกการเรียนรู้เป็นเครื่องมือในการประเมินการตอบสนองต่อวรรณคดีและพบว่าผู้เรียนมีลักษณะการตอบสนองที่แตกต่างกัน

## แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ

### ความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

การอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นผลมาจากการมีทักษะการอ่านที่ดี และเป็นหัวใจของการอ่าน ถ้าผู้อ่านไม่สามารถเข้าใจสิ่งที่อ่าน หรือไม่สามารถจับใจความสำคัญของสิ่งที่ตนอ่านได้ ก็นับว่ายังไม่ใช้การอ่านที่สมบูรณ์ นักวิชาการด้านการอ่านได้กล่าวถึงความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ สรุปได้ดังนี้

1. การอ่านเพื่อความเข้าใจ หมายถึง ความสามารถของผู้อ่านในการใช้ความคิดติดตามข้อความของผู้เขียน และสามารถเข้าใจความหมายที่เขียนต้องการสื่อสาร (Shepherd, 1973: 79)
2. การอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นกระบวนการค้นหาความหมายหลายระดับ ผู้อ่านจึงต้องใช้ความสามารถทางภาษาหลายระดับพร้อมกัน เช่น ระดับตัวอักษร โครงสร้างทางภาษา และความหมาย เพื่อสร้างความเข้าใจเนื้อหา โครงสร้างของเรื่อง และสามารถทำนายและสรุปข้อมูลจากการอ่านได้ (Anderson, Hiebert and Scott, 1985 : 7)
3. การอ่านเพื่อความเข้าใจ คือ การที่ผู้อ่านสามารถรับความหมายที่ผู้เขียนต้องการสื่อสารได้ตรงตามที่ผู้เขียนต้องการ ( Smith, 1988: 46-47)
4. การอ่านเพื่อความเข้าใจ คือ การสื่อสารระหว่างผู้อ่านกับผู้เขียน โดยซึมโนภาพและประสบการณ์เดิมของผู้อ่านในการเรียนรู้ความหมายของภาษา จนสามารถรับสารจากงานเขียนได้ (Goodman, 1989: 209)
5. การอ่านเพื่อความเข้าใจ คือ การรับความหมายจากสิ่งที่อ่าน โดยผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้เดิมกับเนื้อเรื่องที่อ่าน (Miller, 1990: 108-110)



6. การอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นกระบวนการคิดระดับสูง และเป็นกระบวนการทางพุทธิปัญญาที่ต้องใช้การสรุปความ การตรวจสอบข้อเท็จจริง และการคาดคะเนบทอ่าน (Dechant, อ้างถึงใน Barcher 1998: 11)

7. การอ่านเพื่อความเข้าใจ คือ การรับความหมายจากเนื้อหาที่อ่าน เป็นกระบวนการที่ผู้อ่านปฏิสัมพันธ์กับข้อความ แล้วทำความเข้าใจกับข้อความนั้น ด้วยการรับความหมาย ตรวจสอบความหมาย และสร้างความหมาย การอ่านเพื่อความเข้าใจจึงเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ (interactive process) ระหว่างผู้อ่านและเนื้อหา (Block, Gambrell and Pressley, 2002: 4-5)

8. การอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นกระบวนการสร้างโดยใช้กลวิธีทางปัญญา (cognitive strategies) และกลวิธีกรู้คิด (metacognitive strategies) เพื่อให้เกิดความเข้าใจเนื้อหา (Allen, 2003: 319-320)

จากความหมายของการอ่านเพื่อความเข้าใจ สรุปได้ว่าการอ่านเพื่อความเข้าใจ หมายถึง ความสามารถในการอ่านที่ต้องอาศัยความสามารถทางภาษา และประสบการณ์เดิมของผู้อ่านในการแปลความ ตีความ เพื่อให้เข้าใจความหมายของเรื่องที่อ่าน และจุดประสงค์ของผู้เขียน

### องค์ประกอบของการอ่านเพื่อความเข้าใจ

การอ่านเพื่อความเข้าใจต้องอาศัยองค์ประกอบหลายประการ นักวิชาการด้าน การอ่านได้อธิบายองค์ประกอบที่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่านไว้ ดังนี้

Shepherd (1973: 79) กล่าวว่าผู้อ่านจะประสบความสำเร็จในการอ่านและเข้าใจความหมายในสิ่งที่ตนอ่านมากน้อยเพียงใด ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบ 2 ประการ สรุปได้ดังนี้

1. ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษาของผู้อ่าน หมายถึง ระดับความรู้ทางภาษาของผู้อ่านที่สามารถเข้าใจระดับภาษาของผู้เขียน
2. ประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน เป็นส่วนช่วยในการรวบรวมความคิดของผู้อ่าน ทำให้อ่านได้เร็ว เข้าใจเรื่องที่อ่านได้อย่างถูกต้อง และสามารถเข้าใจความมุ่งหมาย อารมณ์ และทัศนคติของผู้เขียน ซึ่งถ่ายทอดออกมาเป็นตัวหนังสือได้อย่างลึกซึ้ง

Schonell และ Elizabeth (1975: 42) อธิบายว่าความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจขึ้นอยู่กับองค์ประกอบที่สำคัญ 4 ประการ สรุปได้ดังนี้ คือ (1) ระดับสติปัญญา (2) ความรู้ในด้านคำศัพท์ (3) ภูมิหลังในเรื่องความรู้และประสบการณ์ (4) วัตถุประสงค์และแรงจูงใจในการอ่าน

Miller (1990: 83) กล่าวถึงความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจว่ามีองค์ประกอบหลายประการ สรุปได้ดังนี้

1. การรู้ความหมาย และรายละเอียดย่อยๆ ของเรื่องนั้นมาก่อนแล้ว
2. การรู้ความหมายที่เกี่ยวข้องความสัมพันธ์ระหว่างชั้นของความรู้ย่อยๆ เหล่านั้น

3. ความสามารถในการอธิบายเรื่องที่อ่านได้ด้วยภาษาของตน เมื่อพบเรื่องที่อ่านที่มีลักษณะทำนองเดียวกับที่เคยเรียนรู้มาแล้ว จะต้องสามารถอธิบายได้

จากคำอธิบายของนักวิชาการด้านการอ่านดังกล่าว สรุปได้ว่าความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจขึ้นอยู่กับองค์ประกอบที่สำคัญหลายประการ ได้แก่ ประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน ความสามารถทางภาษา ความสามารถในการคิด ทักษะคิดต่อสิ่งที่อ่าน และจุดประสงค์ในการอ่าน

### ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

Aebersold and Field (1997: 16) ได้กล่าวถึงลักษณะผู้มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ สรุปได้ดังนี้ (1) จำคำศัพท์ได้อย่างรวดเร็ว (2) เข้าใจลักษณะข้อความ (3) สามารถสรุปข้อมูลเบื้องต้นจากชื่อเรื่องได้ (4) นำความรู้เดิมมาทำความเข้าใจเนื้อหา (5) เข้าใจความหมายของคำศัพท์ที่ไม่คุ้นเคย (6) สามารถจำแนกคำตามหน้าที่ทางไวยากรณ์ (7) มีสมาธิกับบทอ่าน (8) เคารพความหมายของข้อความได้ (9) ประเมินความหมายจากการเดา และพยายามเดาซ้ำอีกครั้งหากจำเป็น (10) ตรวจสอบความเข้าใจเนื้อหา (11) มีจุดประสงค์ในการอ่าน (12) อธิบายใจความสำคัญของเรื่องได้ (13) เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างส่วนต่างๆ ของข้อความ (14) แยกใจความสำคัญออกจากใจความรอง (15) อดทนต่อความกำกวมของข้อความ (16) สรุปเนื้อเรื่องได้ (17) ใช้บริบทเพื่อเข้าใจความหมายและเนื้อเรื่อง และ (18) มีความพยายามในอ่านอย่างต่อเนื่อง แม้จะไม่เข้าใจในตอนต้น

Dechant (1981: 175-176) กล่าวว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นความสามารถที่ซับซ้อน ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจจะต้องมีความสามารถดังนี้

1. เชื่อมโยงประสบการณ์ของตนกับสิ่งที่อ่านได้
2. เข้าใจคำและบริบท สามารถเลือกความหมายของคำได้ถูกต้องตามบริบทที่

อ่าน

3. อธิบายความหมายของแต่ละหน่วยทางภาษาในเรื่องที่อ่านได้ ทั้งระดับคำ วลี ประโยค ย่อหน้า บท และตอน
4. ตอบคำถามเกี่ยวกับข้อเท็จจริงจากเรื่องที่อ่านได้
5. ตอบคำถามที่ต้องใช้การวิเคราะห์ และสังเคราะห์จากเรื่องที่อ่านได้
6. สรุปความเห็น ดีความ หรืออธิบายความหมายสิ่งที่อ่านได้ และสามารถทำนายสิ่งที่จะเกิดจากข้อมูลที่อ่านได้
7. ตัดสินคุณค่าสิ่งที่อ่านได้ ได้แก่ การตัดสินด้านคุณภาพ ความถูกต้อง ความเหมาะสมของเรื่องที่อ่าน
8. สามารถจดจำเรื่องที่อ่านแล้วบูรณาการเข้ากับประสบการณ์ของตนได้
9. สามารถระลึกถึงเรื่องที่อ่านได้ โดยการบอกแนวของเรื่อง แก่นสาร อารมณ์ของเรื่อง และจุดประสงค์ของผู้เขียน

จากแนวคิดเกี่ยวกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ สรุปได้ว่าผู้อ่านที่มีความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ จะต้องเข้าใจคำศัพท์ สำนวน สามารถสรุปความคิด ตอบคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน เชื่อมโยงความสัมพันธ์ของสิ่งต่างๆ ในเรื่องที่อ่าน และคาดคะเนสิ่งที่จะเกิดขึ้นต่อไปได้ สามารถเข้าใจความมุ่งหมาย อารมณ์ ความคิดของผู้เขียน และระลึกถึงเรื่องที่อ่านได้ สามารถประเมินคุณค่าของเรื่องที่อ่าน สรุปแนวคิดของเรื่อง และเชื่อมโยงความรู้จากการอ่านกับประสบการณ์เดิมได้

### ระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นพฤติกรรมที่แสดงว่าผู้อ่านเข้าใจในสิ่งที่อ่าน นักการศึกษาได้แบ่งความเข้าใจในการอ่านออกเป็นระดับต่างๆ ตั้งแต่ระดับที่มีความซับซ้อนน้อยไปจนถึงระดับที่มีความซับซ้อนมาก ซึ่งจะได้นำเสนอดังต่อไปนี้

Miller (1972: 137–138) แบ่งความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็น 4 ระดับ สรุปได้ดังนี้

1. ระดับความเข้าใจตามตัวอักษรหรือข้อเท็จจริง เป็นความสามารถในการตอบคำถามที่ผู้อ่านสามารถค้นหารายละเอียดได้จากเรื่องที่อ่าน
2. ระดับความเข้าใจแบบตีความ ความสามารถในการสรุปความเห็น ขยายขอบเขตความเข้าใจจากที่กำหนดไว้ในเนื้อเรื่อง และทำนายสิ่งที่จะเกิดขึ้นต่อไป
3. ระดับการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ เป็นความสามารถในการประเมิน หรือตัดสินสิ่งที่อ่านด้วยเกณฑ์ที่ผู้อ่านกำหนดขึ้น
4. ระดับการอ่านอย่างสร้างสรรค์ เป็นความสามารถในการนำสิ่งที่ได้จากการอ่านไปประยุกต์ใช้กับชีวิตประจำวัน เรียกอีกอย่างว่าการอ่านประยุกต์ (Applied Reading) หรือการอ่านอย่างบูรณาการ (Integrative Reading)

Dollman และคณะ (1974: 166) แบ่งระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็น 3 ระดับ สรุปได้ดังนี้

1. ระดับความเข้าใจข้อเท็จจริง หมายถึง ความเข้าใจเรื่องที่อ่านตามตัวหนังสือที่เขียนไว้
2. ระดับความเข้าใจขั้นตีความ หมายถึง ความเข้าใจโดยอาศัยการสรุปความตีความ แปลความจากเรื่องที่อ่าน โดยที่ไม่ได้ระบุไว้ในเนื้อเรื่องโดยตรง
3. ระดับความเข้าใจขั้นประเมินค่า คือ ความสามารถในการประเมินค่าสิ่งที่อ่านมาโดยอาศัยความรู้และประสบการณ์ของการอ่านพิจารณาตัดสินว่างานเขียนมีความถูกต้องหรือไม่อย่างไร

Barrett (อ้างถึงใน Kemp, 1989 : 139 – 142) แบ่งระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็น 5 ระดับ สรุปได้ดังนี้

1. ระดับความเข้าใจตามตัวอักษร ระดับนี้มุ่งเน้นการอ่านเพื่อให้ได้ความคิดและข้อมูลที่มีอยู่ในเรื่อง
2. ระดับความเข้าใจในการเรียบเรียงข้อความ ระดับนี้มุ่งเน้นให้ผู้อ่านวิเคราะห์สังเคราะห์ และเรียบเรียงความคิด หรือข้อมูลที่ปรากฏในเรื่อง แล้วสร้างความคิดใหม่โดยใช้การถอดความหรือแปลความจากเรื่อง
3. ระดับความเข้าใจในการสรุปอ้างอิงหรือลงความเห็น ระดับนี้มุ่งเน้นให้ผู้อ่านสรุปอ้างอิง หรือลงความเห็นจากข้อมูลที่ปรากฏในเรื่อง โดยใช้ความรู้สึกและประสบการณ์ของ

ผู้อ่านเป็นพื้นฐานในการคิด จินตนาการ และตั้งสมมติฐาน โดยทั่วไปความเข้าใจระดับนี้ต้องการการคิดและการจินตนาการที่กว้างไกลมากกว่าข้อมูลที่ปรากฏในข้อความของผู้เขียน

4. ระดับความเข้าใจในการประเมินค่า ระดับนี้มุ่งเน้นให้ผู้อ่านตัดสินใจเชิงประเมินค่าเรื่องที่อ่าน โดยเปรียบเทียบความคิดที่เสนอในเรื่องกับเกณฑ์ภายนอก ซึ่งได้จากผู้เชี่ยวชาญ หรืองานเขียนอื่น ๆ หรือเกณฑ์ภายในที่ได้จากประสบการณ์ ความรู้ ค่านิยมของผู้อ่าน สิ่งสำคัญของการประเมินค่า คือ ต้องมีการตัดสินใจที่มีความถูกต้องและยอมรับได้

5. ระดับความเข้าใจอย่างซาบซึ้ง ความเข้าใจระดับนี้ประกอบด้วยความเข้าใจทุกระดับที่กล่าวมาแล้วทั้งหมด ผู้อ่านจะมีอารมณ์ และความรู้สึกเชิงสุนทรีย์ต่องานเขียน เทคนิคการเขียน ท่วงทำนอง รูปแบบ หรือโครงสร้างของเรื่อง

Raygor และ Raygor (1985 : 162) แบ่งระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็น 3 ระดับ สรุปได้ดังนี้

1. ความเข้าใจระดับตัวอักษร คือ ความสามารถในการเข้าใจเรื่อง ความหมายของคำ และความคิดเห็นของผู้เขียน

2. ความเข้าใจระดับตีความ คือ ความสามารถในการเข้าใจสารของผู้เขียนตลอดจนสามารถเข้าใจความสัมพันธ์ต่าง ๆ ในเรื่อง สามารถเปรียบเทียบข้อเท็จจริงต่างๆ ในเรื่องที่อ่านกับประสบการณ์ของคนได้ สามารถจัดลำดับเหตุการณ์ต่างๆ และมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างเหตุกับผล

3. ความเข้าใจระดับการนำไปใช้ คือ ความสามารถในการประเมินความคิดของผู้เขียน และสามารถนำความคิดไปประยุกต์ใช้กับสถานการณ์ใหม่ได้

อัจฉรา วงศ์โสธร (2529: 82) แบ่งระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเป็น 4 ระดับ สรุปได้ดังนี้

1. ความเข้าใจตามเนื้อหาตัวอักษร หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจความหมายของถ้อยคำ

2. ความเข้าใจระดับการเรียบเรียงความคิด หมายถึง ความสามารถในการจัดประเภท ทำสาระสังเขป ย่อความ และสังเคราะห์ความ

3. ความเข้าใจระดับตีความ หมายถึง ความสามารถในการให้รายละเอียด

เกี่ยวกับใจความสำคัญ การเรียงลำดับเหตุการณ์ การเปรียบเทียบ การหาความสัมพันธ์ของ เหตุและผล บอกลักษณะอุปนิสัยใจคอ ทำนายเหตุการณ์ และตีความภาษาเชิงอุปมาอุปไมย

4. ความเข้าใจระดับการประเมิน หมายถึง ความสามารถในการตัดสินใจ เกี่ยวกับความจริง-ความเท็จ ความจริง-ความเพื่อฝัน ข้อเท็จจริง-ข้อคิดเห็น ตลอดจนความ เหมาะสม และความเที่ยงตรง โดยใช้ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเอง หรือผู้อื่นเป็นเกณฑ์

จากแนวคิดในการแบ่งระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจดังกล่าวข้างต้น พบว่าทุกแนวคิดมีลักษณะเหมือนกัน คือ แบ่งความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจตามลำดับ จากง่ายไปหายาก หรือจากความซับซ้อนไปสู่ความซับซ้อนขึ้น โดยเริ่มจากระดับทำความเข้าใจ ความหมายตามตัวอักษรในบทอ่าน ระดับใช้ความคิดตีความเพื่อให้เข้าใจความคิดของ ผู้เขียน ไปจนถึงความเข้าใจในระดับสูง คือ การใช้วิจารณ์งานไตร่ตรองด้วยเหตุผลแล้วประเมินค่าสิ่งที่ อ่าน จนถึงการนำคุณค่าที่ได้รับจากการอ่านไปสร้างสรรค์ต่อไป เมื่อพิจารณาแนวคิดเกี่ยวกับการ อ่านเพื่อความเข้าใจดังกล่าว สรุปได้ว่าความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ แบ่งออกได้อย่าง กว้างๆ เป็น 3 ระดับ ได้แก่

1. ความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง ได้แก่ ความเข้าใจเรื่องที่อ่าน โดยผู้อ่าน สามารถค้นพบรายละเอียดของข้อความ ความหมายของคำ รายละเอียดของใจความสำคัญจากเนื้อ เรื่องที่อ่านโดยตรง

2. ความเข้าใจระดับตีความ ได้แก่ ความเข้าใจเรื่องที่อ่านโดยผู้อ่านสามารถนำ ข้อมูลจากส่วนย่อย ๆ ของเรื่องที่อ่านมาสัมพันธ์กับความรู้และประสบการณ์เดิม สามารถสรุป อ้างอิงโดยอาศัยข้อมูลที่อ่านกับประสบการณ์เดิม ขยายความเข้าใจและความหมายของเรื่องให้ กว้างไกลออกไปจากเรื่องเดิมได้

3. ความเข้าใจระดับประเมินค่า ได้แก่ ความเข้าใจเรื่องที่อ่านโดยผู้อ่านสามารถ ตัดสินสิ่งที่อ่านได้ด้วยเกณฑ์ของตนเอง

### ปัจจัยที่ส่งผลต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจ

O' Donnell และ Wood (2004: 151-157) ได้อธิบายปัจจัยต่างๆ ที่ส่งผลต่อการ อ่านเพื่อความเข้าใจ สรุปได้ดังนี้

#### 1. ปัจจัยเกี่ยวกับสถานการณ์ในการอ่าน

การอ่านเพื่อความเข้าใจเป็นผลมาจากความแตกต่างของข้อความ บางข้อความ

ก็อ่านง่าย บางข้อความก็อ่านมาก สถานการณ์การอ่านได้รับอิทธิพลจากความสมจริงของสื่อทัศนคติ ความสนใจ ความมุ่งหมาย การพยากรณ์ ความรู้เดิม และการใช้กลวิธีการอ่านของผู้อ่าน ถ้าข้อความเข้าใจได้ง่าย ผู้อ่านก็จะสามารถอ่านและเข้าใจได้ตามจุดมุ่งหมาย

## 2. ปัจจัยเกี่ยวกับผู้อ่าน

ผู้อ่านจะกลั่นกรองความหมายของข้อความที่อ่านผ่านประสบการณ์เดิมของตน ปัจจัยเกี่ยวกับผู้อ่าน ประกอบด้วย

2.1 ความสนใจ / แรงจูงใจ ความน่าสนใจของสื่อทำให้เกิดแรงจูงใจในการอ่าน เพราะผู้อ่านที่มีแรงจูงใจจะตั้งใจอ่านมากขึ้นและมีความเข้าใจในการอ่านมากขึ้น

2.2 ความคล่องแคล่วในการอ่าน หากผู้อ่านอ่านไม่คล่องก็จะทำให้เข้าใจความหมายได้ยาก เพราะผู้เรียนจะใช้พลังงานปัญญาในการเข้าใจคำศัพท์มากกว่าการสร้างความรู้ความเข้าใจของความหมายของข้อความ

2.3 ทักษะการรู้คิด หมายถึง การตระหนักในการคิดและกระบวนการคิดของบุคคล เมื่อปรับเข้ากับการอ่านจึงหมายถึง การตระหนักของผู้อ่าน และการใช้กลวิธีการอ่าน ผู้อ่านที่มีกลยุทธ์การรู้คิดจะสามารถตรวจสอบความเข้าใจของตนเองในขณะที่อ่านได้

## 3. ปัจจัยเกี่ยวกับข้อความ ประกอบด้วย

3.1 ความซับซ้อนของมโนทัศน์ ข้อความต่าง ๆ มีความแตกต่างกันด้านมโนทัศน์ ทั้งจำนวนและประเภท การอ่านสื่อที่มีมโนทัศน์ซับซ้อนจะเข้าใจยากกว่าสื่อที่มีมโนทัศน์เดียว

3.2 การเรียบเรียงข้อความ ข้อความส่วนใหญ่มีรูปแบบพื้นฐานอยู่ 2 ประเภท คือ เรื่องเล่า (narrative) และความเรียง (expository) หากเป็นข้อความที่ผู้อ่านคุ้นเคยก็จะทำให้เข้าใจได้ง่ายขึ้น นอกจากนี้ การเรียบเรียงระดับย่อหน้าก็มีส่วนสำคัญต่อการเข้าใจของผู้อ่านด้วย

3.3 ลีลาการเขียน หมายถึง รูปแบบประโยค การเลือกใช้คำศัพท์ของผู้เขียน

3.4 ระดับความยากง่ายของข้อความ หมายถึง ความยากของสื่อการอ่าน ซึ่งมีตัวแปรพื้นฐาน 2 ประการ คือ ความยาวของประโยค และความยากของคำศัพท์

จากแนวคิดดังกล่าว สรุปได้ว่าปัจจัยที่ส่งผลต่อการอ่านเพื่อความ เข้าใจมีอยู่ 3 ลักษณะ คือ ปัจจัยเกี่ยวกับสถานการณ์ในการอ่าน ปัจจัยเกี่ยวกับผู้อ่าน และปัจจัยเกี่ยวกับข้อความที่อ่าน

## การประเมินความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

การประเมินความเข้าใจเป็นสิ่งสำคัญ การประเมินที่เป็นระบบจะช่วยให้ทราบระดับความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจได้ชัดเจนและถูกต้อง

Hafner and Jolly (1972: 147) อธิบายว่า การประเมินความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ จะต้องพิจารณาจากความสามารถต่างๆ สรุปได้ดังนี้

1. ตอบคำถามเกี่ยวกับข้อเท็จจริงและรายละเอียดต่าง ๆ จากเรื่องที่อ่านได้
2. เข้าใจคำชี้แจง สามารถปฏิบัติตามคำชี้แจงหรือคำแนะนำที่เขียนอธิบายได้
3. จดจำและสามารถบรรยายสิ่งที่ได้อ่านเป็นคำพูดของตัวเองได้
4. ลำดับเหตุการณ์ของเรื่องราวที่อ่าน ได้ถูกต้อง
5. แยกได้ว่ารายละเอียดตอนไหนสำคัญ ตอนไหนไม่สำคัญ
6. บอกได้ว่าตัวอย่างหรือคำอธิบายประกอบต่าง ๆ มีความสัมพันธ์กับเนื้อความสำคัญตอนไหน อย่างไร
7. บอกได้ว่าประโยคใดเป็นประโยคแสดงเนื้อหาความสำคัญ หรือใจความสำคัญของเรื่องราวที่อ่าน
8. บอกได้ว่าเนื้อหาของสิ่งที่อ่านมีความสัมพันธ์กับเนื้อหาอื่นๆ อย่างไร
9. แสดงข้อสรุปของเรื่องที่อ่านได้อย่างถูกต้อง
10. บอกแนวการเรียบเรียงหรือลำดับเนื้อหาของผู้เขียนได้ เช่น ลำดับตามเวลา สถานที่ หรือสาเหตุและผล เป็นต้น
11. บอกความหมายซ่อนเร้นที่ผู้เขียนไม่ได้แสดงไว้ในเรื่องได้
12. บอกแนวการดำเนินเรื่อง หรืออารมณ์ของเรื่องได้
13. บอกวัตถุประสงค์ในการเขียนซึ่งผู้เขียนไม่ได้ระบุไว้ได้
14. อธิบายกลวิธีการใช้ถ้อยคำเปรียบเทียบ และบอกความหมายได้

Finocchiaro and Sako (1983: 97 – 98) อธิบายว่า การประเมินความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ นิยมใช้แบบทดสอบ ซึ่งมีอยู่ 3 แบบ สรุปได้ดังนี้

1. แบบทดสอบอัตนัย ได้แก่ แบบทดสอบความเรียง โดยให้ผู้เรียนตอบคำถามจากเรื่องที่อ่าน โดยเขียนคำตอบเป็นประโยคหรือข้อความ



2. แบบทดสอบปรนัย ได้แก่ แบบทดสอบ แบบเลือกตอบ แบบถูกผิด  
แบบ จับคู่ แบบเติมคำ เป็นต้น

3. แบบทดสอบกึ่งปรนัย ได้แก่ แบบทดสอบที่ต้องการคำตอบสั้นๆ ให้เติม  
หรือ  
ต่อคำ หรือข้อความให้สมบูรณ์

Madsen (1983: 76, 79-95) กล่าวว่า “หัวใจของการประเมินการอ่าน คือ การวัด  
ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ” และอธิบายเทคนิคในการทดสอบความสามารถทางการ  
อ่านเพื่อความเข้าใจ สรุปได้ดังนี้

### 1. เทคนิคการทดสอบการอ่านเพื่อความเข้าใจระดับพื้นฐาน

การทดสอบการอ่านเพื่อความเข้าใจระดับพื้นฐาน มีเทคนิคต่าง ๆ ดังนี้

1.1 การใช้รูปภาพ ได้แก่ การนำเสนอรูปภาพแล้วให้ผู้อ่านตอบคำถามจาก  
ภาพที่กำหนด ซึ่งอาจตอบในลักษณะถูกผิด หรือการเลือกตอบจากตัวเลือกก็ได้

1.2 การใช้วลี หรือประโยค ส่วนใหญ่ใช้กับผู้เริ่มเรียนภาษา โดยการกำหนด  
วลี หรือประโยคที่เป็นความจริงและไม่จริงให้ผู้อ่านตัดสินใจจากสิ่งที่อ่านว่าถูกหรือไม่ หรือการจับคู่  
ระหว่างวลีกับประโยค ซึ่งมีข้อสังเกตเกี่ยวกับการใช้เทคนิคนี้ ดังนี้

1.2.1 ไม่ควรกำหนดคำตอบที่ผู้อ่านสามารถตอบได้ หรือไม่สามารถ  
ตอบได้ โดยไม่ได้ใช้ทักษะทางภาษาในการอ่าน เช่น การถามถึงรายละเอียดในเนื้อเรื่องที่ผู้อ่าน  
ไม่มีความรู้ ซึ่งจะทำให้ผู้อ่านไม่สามารถตอบคำถามได้ ทั้งๆ ที่เข้าใจประโยคคำถาม

1.2.2 ไม่ควรใช้คำถามที่มีเนื้อหาทำให้เกิดความลำเอียง เช่น การถามใน  
เรื่องที่ผู้อ่านบางคนซึ่งมีความรู้ดีสามารถตอบได้

1.2.3 การกำหนดตัวเลือกต้องชัดเจนไม่กำกวม

1.3 การทดสอบความเข้าใจบทอ่าน ได้แก่ การให้ตอบถูกผิด การจับคู่ วลี  
หรือประโยค ข้อสังเกตของเทคนิคนี้ คือ ผู้อ่านมีโอกาสตอบได้ถูกถึงร้อยละ 50 ดังนั้น ผู้อ่านจะ  
สามารถทำข้อสอบได้ถูกต้องครึ่งหนึ่งของข้อสอบ และเขาได้ถูกต้องจากอีกครึ่งหนึ่งของข้อสอบ  
ร้อยละ 50 ซึ่งหมายความว่าผู้อ่านอาจจะทำข้อสอบได้ถูกต้องถึงร้อยละ 75 ของข้อสอบทั้งหมด

## 2. เทคนิคการทดสอบการอ่านเพื่อความเข้าใจระดับกลางถึงระดับสูง

การทดสอบการอ่านเพื่อความเข้าใจระดับกลางถึงระดับสูง มีเทคนิคต่าง ๆ ดังนี้

2.1 การทดสอบโดยใช้ข้อความที่มีตัวเลือก เทคนิคนี้เหมาะสำหรับการทดสอบเกี่ยวกับเรื่องที่ยาวที่มีความยาวประมาณ 100 – 300 คำ ขึ้นไป ซึ่งควรตั้งคำถามประมาณ 3 – 4 ข้อในเนื้อเรื่องทุกๆ 100 คำ หรืออาจจะมากกว่านั้นตามความต้องการในการทดสอบรายละเอียด ผู้อ่านระดับกลางจะใช้เวลาการอ่านและการตอบคำถามโดยเฉลี่ยประมาณข้อละ 1 นาที โดยทั่วไปผู้อ่านจะใช้เวลาทั้งหมดที่กำหนดให้ในการทำข้อสอบ ดังนั้น ในการพัฒนาข้อสอบแบบนี้ จะต้องมีการทดลองใช้ และประมาณเวลาในการทำข้อสอบ หากเวลาที่กำหนดไว้มีผู้ทำข้อสอบเสร็จประมาณร้อยละ 80 ก็นับว่าเป็นเวลาที่เหมาะสมในการทำข้อสอบชุดนั้น คำถามที่ใช้ในข้อสอบ อาจจะเป็นลักษณะที่ผู้อ่านสามารถหาคำตอบจากเนื้อหาที่เป็นบทอ่าน หรือใช้การสังเคราะห์จากข้อความหลายตอนมาประกอบกัน หรือเป็นคำถามที่ผู้อ่านต้องใช้การสรุปอ้างอิง (inference)

2.2 การทดสอบแบบโคลงที่มีตัวเลือก (multiple-choice cloze) หมายถึงแบบทดสอบที่มีการตัดคำบางคำออกไป แบบทดสอบชนิดนี้มีข้อจำกัดอยู่ที่ ผู้อ่านบางคนสามารถทำข้อสอบได้ โดยที่ไม่จำเป็นต้องอ่านเนื้อเรื่องทั้งหมด ข้อดีของแบบทดสอบชนิดนี้ คือ สามารถทดสอบได้ดี เพราะทุกข้อความที่นำมาเป็นคำถามจะต้องมีข้อมูลที่ระบุถึงสิ่งที่จะทดสอบอย่างเฉพาะเจาะจง

จากแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ สรุปได้ว่าการประเมินความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ มีเทคนิคต่าง ๆ ผู้ประเมินจะต้องเลือกลักษณะของแบบทดสอบให้เหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียนและ จุดประสงค์การเรียนการสอน เพื่อให้ประเมินได้เที่ยงตรงและมีประสิทธิภาพมากที่สุด

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ

#### งานวิจัยในประเทศ

กาญจนพรรณ ธรรมาธิวัฒน์ (2537) ได้ศึกษาเรื่องผลของวิธีสอนตามแนวการกระตุ้นให้เรียนตามความคาดหวังของตนเองที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านภาษา

ไทยเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 30 คน กลุ่มทดลองได้รับการสอนด้วยวิธีสอนตามแนวการกระตุ้นให้เรียนตามความคาดหวังของตนเอง กลุ่มควบคุมเรียนด้วยวิธีเรียนแบบปกติ ผลการวิจัยพบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจของกลุ่มที่เรียนโดยใช้แนวการกระตุ้นให้เรียนตามความคาดหวังของตนเองสูงกว่ากลุ่มที่เรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

กิ่งดาว กลิ่นจันทร์ (2537) ได้ศึกษาเรื่องผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยของนักเรียนกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 80 คน แบ่งเป็นทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 40 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกทักษะการอ่านด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกม ส่วนกลุ่มควบคุมฝึกทักษะการอ่านด้วยวิธีการเรียนตามคู่มือครู ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมมีความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยสูงกว่านักเรียนในกลุ่มที่เรียนตามคู่มือครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

มาลี นรสิงห์ (2537) ได้ศึกษาเรื่องการเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือระหว่างกลุ่มที่ใช้กิจกรรมการเขียนและไม่ใช้กิจกรรมการเขียน วัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาของนักเรียน ระหว่างก่อนและหลังทดลองในกลุ่มเดียวกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 64 คน แบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 32 คน กลุ่มทดลองที่ 1 เรียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือโดยใช้กิจกรรมการเขียน กลุ่มทดลองที่ 2 เรียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือโดยไม่ใช้กิจกรรมการเขียน ผลการวิจัยพบว่าความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนที่เรียนด้วยวิธีเรียนแบบร่วมมือโดยใช้ กิจกรรมการเขียนและไม่ใช้กิจกรรมการเขียน ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ขวัญเรือน โพธิ์วีเชียร (2538) ได้ศึกษาเรื่องผลการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้โปรแกรม ซี ไอ อาร์ ซี ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยของนักเรียนระดับประถมศึกษา มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้โปรแกรม ซี ไอ อาร์ ซี ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 30 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม กลุ่มละ 10 คน กลุ่มทดลองที่ 1 ฝึกอ่านด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้โปรแกรม ซี ไอ อาร์ ซี กลุ่มทดลองที่ 2 ฝึกอ่านด้วยตนเองโดยใช้กิจกรรมการอ่านของ ซี ไอ อาร์ ซี และกลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุมเรียนการอ่านจากครุตามปกติ ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้โปรแกรม ซี ไอ อาร์ ซี กลุ่มที่เรียนด้วยตนเองโดยใช้การอ่านของ ซี ไอ อาร์ ซี และกลุ่มที่เรียนการอ่านจากครุตามปกติ มีความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่กลุ่มที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้โปรแกรม ซี ไอ อาร์ ซี มีแนวโน้มว่ามีความสามารถสูงกว่ากลุ่มอื่น

อภิรดี ทักษิการ (2538) ได้ศึกษาเรื่องการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนโดยการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่านและเรียนโดยการเขียนเรื่องจากบทอ่าน มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านบทอ่านประเภทต่างๆ ของนักเรียนที่เรียนโดยการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่านและเรียนโดยการเขียนเรื่องจากบทอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 50 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองกลุ่มละ 25 คน กลุ่มทดลองที่ 1 เรียนโดยการทำแผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่าน กลุ่มทดลองที่ 2 เรียนโดยการเขียนเรื่องจากบทอ่าน ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่เรียนโดยการทำ แผนผังสรุปโยงเรื่องที่อ่านมีความเข้าใจอ่านบทอ่านประเภทบรรยาย ประเภทจดลำดับ ประเภทเปรียบเทียบ ประเภทเหตุผล และประเภทปัญหา สูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยการเขียนเรื่องจาก บทอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

กานดา ศรีพรวิสิฐ (2539) ได้ศึกษาเรื่องการพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจโดยใช้กิจกรรมชี้้นำการคิดในการอ่านสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจโดยใช้กิจกรรมชี้้นำการคิดในการอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 30 คน ผลการวิจัยพบว่าค่าเฉลี่ยของความสามารถในการอ่านของนักเรียนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จันทนา อานมณี (2539) ได้ศึกษาเรื่องการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยและทักษะด้านเมตต้าคอกนิชันของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยเทคนิคกำกับตนเองและเทคนิคนำการอ่าน มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยและเปรียบเทียบทักษะด้านเมตต้าคอกนิชันของนักเรียนที่เรียนด้วยเทคนิคกำกับตนเองและเทคนิคการอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 80 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่มๆ ละ 40 คน กลุ่มทดลองที่ 1 เรียนด้วยเทคนิคกำกับตนเอง กลุ่มทดลองที่ 2 เรียนด้วยเทคนิคนำการอ่าน ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่เรียนด้วยเทคนิคกำกับตนเองมีความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยเทคนิคนำการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีทักษะด้านเมตต้าคอกนิชันสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยเทคนิคนำการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จิตติมา จรรยาธรรม (2539) ได้ศึกษาเรื่องผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแบ่งกลุ่มแบบคละสัมฤทธิ์ผลที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแบ่งกลุ่มแบบคละสัมฤทธิ์ผลที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 30 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกทักษะการอ่านด้วยการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคแบบแบ่งกลุ่มคละสัมฤทธิ์ผล กลุ่มควบคุมฝึกทักษะการอ่านด้วยวิธีการสอนตามปกติ ผลการวิจัยพบว่า หลังการทดลองนักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแบ่งกลุ่มแบบคละสัมฤทธิ์ผล มีความเข้าใจในการอ่านสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีความเข้าใจในการอ่านสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการสอนตามปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

พิสมัย สังข์ทอง (2539) ได้ศึกษาเรื่องผลของการร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกันที่มีต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทย มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการร่วมมือในการอ่าน โดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกันที่มีต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 32 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 16 คน และกลุ่มควบคุม 16 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกด้วยวิธีการร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกัน กลุ่มควบคุมได้รับการเรียนแบบปกติ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกันมีคะแนนการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยสูงกว่ากลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อังคณา ชัยมณี (2540) ได้ศึกษาเรื่องการพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยใช้การเรียนแบบร่วมมือด้วยเทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมทักษะการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจโดยใช้การเรียนแบบร่วมมือด้วยเทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 24 คน ผลการวิจัยพบว่าคะแนนความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจของนักเรียนหลังเข้าร่วมโปรแกรมสูงกว่าเกณฑ์การประเมินหลังเข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 01 และนักเรียนบางส่วนที่เข้าร่วมโปรแกรมมีความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมในโปรแกรมว่าอยู่ในระดับที่เหมาะสมมาก แต่บางส่วนมีความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมในโปรแกรมว่าอยู่ในระดับเหมาะสมปานกลาง

ขวัญหทัย สัมครคุณ (2541) ได้ศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจและความคงทนในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือกับนักเรียนที่เรียนแบบปกติ มีความเข้าใจในการอ่านภาษาไทย และมีความคงทนในการเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ.05 นักเรียนที่ได้รับการอบรมด้วยการเรียนแบบร่วมมือมีความเข้าใจในการอ่านสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนแบบปกติ และมีความเข้าใจในการอ่านสูงกว่านักเรียนที่เรียนแบบปกติ

จิราภรณ์ ค้วงจุมพล (2543) ได้ศึกษาผลของการใช้กระบวนการสอนแบบปฏิบัติการที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและทัศนคติต่อการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ผลการวิจัยพบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนอ่านแบบปฏิบัติการมีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจอยู่ในระดับดีมาก โดยมีค่ามัชฌิม เลขคณิตของความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ คิดเป็นร้อยละ 89.15 2. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนอ่านแบบปฏิบัติการมีทัศนคติต่อการอ่านภาษาไทยเท่ากับ 3.96 นักเรียนได้รับการสอนด้วยวิธีการสอนอ่านแบบปฏิบัติการมีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นักเรียนได้รับการสอนด้วยวิธีการสอนอ่านแบบปฏิบัติการมีทัศนคติต่อการอ่านภาษาไทยแตกต่างจากนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีปกติ

## งานวิจัยต่างประเทศ

Rundle (1992: online) ได้ศึกษากระบวนการเขียนเชิงปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อการอ่าน เพื่อความเข้าใจของนักเรียนระดับ 5 ที่ได้รับการสอนการเขียนเชิงปฏิสัมพันธ์แทนการทำกิจกรรมในแบบเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับ 5 จำนวน 61 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบฝึกหัดการเขียนและแบบฝึกหัดทักษะการอ่านผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่มีคะแนนความสามารถในการเขียนสูงจะมีความสามารถในการอ่านสูง นักเรียนที่มีความรู้และประสบการณ์จากการอ่านจะสามารถเขียนความเรียงได้ดี

Albano (1992: online) ได้ศึกษาผลการอ่านเพื่อความเข้าใจ การเขียนอย่างไต่ร่อง และการเขียนบรรยายของนักเรียนระดับ 7 จำนวน 30 คน ในโรงเรียนขนาดกลางแห่งหนึ่งของรัฐนิวยอร์ก โดยให้นักเรียนอ่านนวนิยาย 3 เล่ม แล้วทำแบบทดสอบวัดระดับความสนใจในนวนิยาย เขียนเรื่องย่อ และตอบคำถามเกี่ยวกับความเข้าใจเนื้อเรื่อง จำนวน 25 ข้อ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่มีความสนใจในการอ่านสูงจะสามารถเขียนบรรยายและเขียนอย่างไต่ร่องได้ดีกว่านักเรียนที่มีความสนใจในการอ่านต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

Mckinnon (1994: online) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเปรียบเทียบผลของการสอนคำศัพท์ 3 แบบ เพื่อสร้างพื้นฐานความรู้ก่อนการอ่านที่มีต่อการเรียนรู้คำศัพท์ ความเข้าใจในการอ่าน และการถ่ายโอนการเรียนรู้ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 251 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 3 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม กลุ่มทดลองได้รับการสอนคำศัพท์ กลุ่มละ 1 วิธี คือวิธีการขยายขอบเขตพื้นฐานความรู้ วิธีการชี้แนะความหมาย และวิธีการให้มโนทัศน์ เมื่อสิ้นสุดการสอน ให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบเพื่อวัดการเรียนรู้คำศัพท์ ความเข้าใจในการอ่าน และการถ่ายโอนการเรียนรู้ แล้วทดสอบซ้ำอีกในสามสัปดาห์ต่อมาเพื่อวัดความคงทนในการเรียนรู้ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนในกลุ่มทดลองทั้งสามกลุ่มมีการเรียนรู้คำศัพท์ ความเข้าใจในการอ่าน และการถ่ายโอนการเรียนรู้สูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และวิธีการสอนแบบให้มโนทัศน์ได้ผลดีที่สุด

Levine and Reves (1994: online) ได้ศึกษาเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ของพื้นฐานความรู้ในกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยศึกษาผลของพื้นฐานความรู้ด้านภาษา ด้านเนื้อหา และด้านโครงสร้างที่มีต่อความเข้าใจในการอ่าน กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้เรียนระดับอุดมศึกษาจำนวน 95 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองได้รับการสอนโดยใช้กิจกรรมก่อนการอ่านเพื่อ

สร้างพื้นฐานความรู้ทั้งสามด้าน ส่วนกลุ่มควบคุมได้รับการสอนตามปกติ ผลการวิจัยพบว่า พื้นความรู้ทั้งสามด้านมีส่วนช่วยให้เกิดความเข้าใจในการอ่าน และส่งผลในระดับต่างกัน พื้นความรู้ด้านเนื้อหาสามารถทำนายความเข้าใจในการอ่านได้มากที่สุด คือ 45% พื้นความรู้ด้านภาษาทำนายได้ 27% และพื้นฐานความรู้ด้านโครงสร้างทำนายได้เพียง 2% และไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

Knudson (2000: online) ได้ทำวิจัยเกี่ยวกับอุปสรรคในการอ่านเพื่อความเข้าใจของผู้เรียนระดับอุดมศึกษา มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจสภาพปัญหาในการอ่านเพื่อความเข้าใจของผู้เรียนที่มีระดับความสามารถต่ำ โดยทดลองกับกลุ่มตัวอย่างประชากรที่ประสบปัญหาในการอ่าน 2 กลุ่ม การทดลองครั้งที่ 1 ทดลองว่าผู้อ่านที่มีความสามารถต่ำมีการกวาดสายตาต่างจากผู้อ่านที่มีความสามารถสูงหรือไม่ โดยมีสมมติฐานว่าผู้อ่านที่มีความสามารถสูงมีการกวาดสายตาดีกว่าผู้อ่านที่มีความสามารถต่ำ ผลการทดลองไม่เป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ แต่พบว่าผู้อ่านที่มีความสามารถสูงสามารถตอบคำถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่องได้ดีกว่าผู้อ่านที่มีความสามารถต่ำ การทดลองครั้งที่ 2 ทดลองว่าผู้อ่านที่มีความสามารถสูงกับผู้อ่านที่มีความสามารถต่ำประสบปัญหาในการอ่านแตกต่างกันหรือไม่ ผลการทดลองพบว่าผู้อ่านที่มีความสามารถแก้ไขปัญหาในการอ่านได้ดีกว่าผู้อ่านที่มีความสามารถต่ำ และไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการจำข้อมูลที่มีความขัดแย้งกันกับข้อมูลที่มีลักษณะไม่ต่อเนื่องกัน ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่ากระบวนการในการสร้างความเข้าใจในการอ่านมีอิทธิพลต่อทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ ซึ่งผู้เรียนที่ด้อยความสามารถในการอ่านยังไม่มีกระบวนการดังกล่าว ดังนั้น จึงควรศึกษากระบวนการต่างๆ ที่จำเป็นในการอ่านเพื่อความเข้าใจ เพื่อพัฒนาผู้เรียนที่ด้อยความสามารถในการอ่าน

Park Pisiechko (2000: online) ได้ทำวิจัยเกี่ยวกับการศึกษาผลของความหมายหลายนัยในวรรณกรรมที่มีต่อความเข้าใจในการอ่าน แนวคิดในการวิจัยมาจากผลการวิจัยที่สรุปว่านวนิยายเป็นงานเขียนที่อ่านเข้าใจง่ายกว่าสารคดี แต่งานวิจัยดังกล่าวยังไม่ได้ศึกษาเรื่ององค์ประกอบที่ซับซ้อนในนวนิยายที่ทำให้เกิดความหมายหลายนัย เนื่องจากผู้เขียนที่มีลีลาการเขียนองค์ประกอบแตกต่างกัน ดังนั้น ผู้เรียนจึงจำเป็นต้องศึกษาความหมายให้ตรงกับวัตถุประสงค์ของผู้เรียน กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนระดับ 10 จำนวน 30 คน ที่สุ่มจากชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ จำนวน 3 ห้อง ที่มีความสามารถแตกต่างกัน ผู้วิจัยให้ กลุ่มตัวอย่างอ่านข้อความที่จำแนกตามองค์ประกอบของวรรณกรรม 8 ประการ และบันทึกความเข้าใจในการอ่าน ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มตัวอย่างประสบปัญหาในการทำความเข้าใจความหมาย นว



นิยายที่มีเนื้อเรื่องซับซ้อน จึงเป็นสื่อการอ่านที่ท้าทายให้ผู้อ่านทุกระดับความสามารถได้ค้นคว้าความหมายหลายนัย

Israe (2002: online) ได้ทำวิจัยเกี่ยวกับการใช้กลยุทธ์ในการสร้างความเข้าใจจากการอ่าน มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความแตกต่างของการตอบสนองและการเปลี่ยนแปลงกลยุทธ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจในระหว่างที่อ่านงานเขียนประเภทสารคดี นวนิยาย และกวีนิพนธ์ ผู้วิจัยศึกษาข้อมูลจากนักเรียนระดับ 7 จำนวน 15 คน ในโรงเรียนแห่งหนึ่ง ที่มีความสามารถในการอ่านแตกต่างกัน คือ ระดับดี ระดับปานกลาง และระดับอ่อน โดยรวบรวมข้อมูลจากรายงานปากเปล่า และรายงาน ลายลักษณ์อักษร แล้วนำมาพิจารณาระดับการตอบสนอง และกลยุทธ์ที่ใช้ในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ผลการวิจัยพบว่าลักษณะการตอบสนองกลุ่มตัวอย่างขึ้นอยู่กับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและรูปแบบของบทอ่าน นักเรียนมีการเปลี่ยนแปลงกลยุทธ์ในการอ่านเมื่อเปลี่ยนแปลงบทอ่าน กระบวนการตอบสนองต่อบทอ่านขึ้นอยู่กับความรู้เดิมของผู้เรียน ซึ่งสามารถเพิ่มความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจได้ กลยุทธ์การอ่านที่ให้อิสระแก่ผู้เรียนในการตีความและการหาข้อความที่มีคุณค่าจากบทอ่าน สามารถพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจได้ ผลการวิจัยดังกล่าวเป็นเครื่องสนับสนุนรูปแบบการสอนอ่านโดยเน้นการตอบสนองของผู้อ่าน

Perez Soto (2003: online) ได้ทำวิจัยเกี่ยวกับภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองในเปอโตริโก มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาว่าผู้เรียนเหล่านี้มีความเข้าใจในการอ่านสูงขึ้นหรือไม่ เพื่อให้อ่านเรื่องราวที่มีสถานการณ์ทางวัฒนธรรมสอดคล้องกับวัฒนธรรมของตน ผู้วิจัยให้ผู้เรียนตอบแบบสอบถามก่อนการอ่านแล้วอ่านเรื่องของนักเรียน 2 คน แล้วตอบคำถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง จากนั้นผู้วิจัยสัมภาษณ์ผู้เรียนโดยการสุ่มตัวอย่าง ผลการวิจัยพบว่าภูมิหลังทางวัฒนธรรมไม่มีอิทธิพลต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ เนื่องจากไม่มีการสอนเนื้อหาที่เกี่ยวกับภูมิหลังของผู้เรียน

Taboada (2003: online) ได้ทำวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของการตั้งคำถามของผู้เรียนที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ แนวคิดในการทำวิจัยมาจากหลักการการสอนการอ่านเพื่อความเข้าใจว่าควรให้ผู้เรียนตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน และมีผลการวิจัยพบว่า การตั้งคำถามของผู้เรียนมีผลต่อความเข้าใจในการอ่าน แต่ยังไม่มีการวิจัยว่าเหตุใดการตั้งคำถามของผู้เรียนจึงสามารถพัฒนาความเข้าใจในการอ่านได้ งานวิจัยเรื่องนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ

ศึกษาความสัมพันธ์ของการตั้งคำถามของผู้เรียนและความรู้เดิมที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยการสำรวจลักษณะคำถามของผู้เรียน ผลการวิจัยพบว่าคำถามของผู้เรียนมีความสัมพันธ์กับความรู้เดิมและความเข้าใจในการอ่าน คำถามระดับสูงและคำถามระดับต่ำมีความสัมพันธ์กับความรู้ด้านมโนทัศน์ในบทเรียนและความสามารถในการอ่านแตกต่างกัน ข้อสรุปจากการวิจัยแสดงให้เห็นว่าระดับคำถามของผู้เรียนมีความสัมพันธ์กับระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

Florencio (2004: online) ได้ทำวิจัยเพื่อศึกษาความรู้เดิมของผู้เรียนที่มีผลต่อการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศของผู้เรียนระดับวิทยาลัยในประเทศบราซิล และผู้เรียนระดับวิทยาลัยในประเทศสหรัฐอเมริกา ผลการวิจัยพบว่าความรู้เดิมของผู้เรียนมีผลต่อพฤติกรรมการอ่านเพื่อความเข้าใจของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มอย่างนัยสำคัญทางสถิติ ข้อสรุปนี้แสดงให้เห็นความสำคัญของความรู้เดิมของผู้เรียนที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

จากการศึกษางานวิจัยเกี่ยวกับการอ่านเพื่อความเข้าใจ สรุปได้ว่าการอ่านเพื่อความเข้าใจมีความสำคัญอย่างยิ่งในการศึกษา ดังจะเห็นได้ว่ามีผู้ทำการวิจัยเกี่ยวกับการใช้เทคนิควิธีการต่างๆ ที่จะช่วยพัฒนาความสามารถของผู้เรียน และกลยุทธ์ที่ผู้เรียนใช้ในการอ่าน ตลอดจนศึกษาเกี่ยวกับปัญหา หรืออุปสรรคในการอ่าน เพื่อหาแนวทางแก้ไข นอกจากนี้ ยังพบงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยต่างๆ ที่มีผลต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ เช่น ประสพการณ์เดิม ภูมิหลังทางวัฒนธรรม เป็นต้น ในงานวิจัยของ Perez Soto (2003) และ (Florencio (2004) แบบแผนการวิจัยมีทั้งที่เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง และการวิจัยเชิงสำรวจ และศึกษากับ ผู้เรียนหลายระดับ

**แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง**

### **ความเป็นมาของการคิดไตร่ตรอง**

การคิดเป็นจุดมุ่งหมายในการจัดการเรียนการสอนที่นักการศึกษาให้ความสำคัญตลอดมา จนเกิดมโนทัศน์ทางการศึกษาหลายลักษณะ การคิดไตร่ตรอง (reflective thinking) เป็นการ

กิดลักษณะหนึ่ง จุดเริ่มของการคิดไตร่ตรองมาจากแนวคิดของ John Dewey ในปี ค.ศ. 1910 ต่อมา Shon ได้พัฒนามโนทัศน์เรื่องการคิดไตร่ตรองในหนังสือชื่อ The reflective practitioner ในปี ค.ศ. 1987 โดยเสนอแนวคิดเรื่องการคิดไตร่ตรองในวิชาชีพทางการศึกษา สถาปัตยกรรม และวิชาชีพอื่นๆ จากการศึกษาการปฏิบัติงานและความคิดของบุคคลต่างๆ หลายสาขาอาชีพที่จำเป็นต้องเรียนรู้การวิเคราะห์ และตีความองค์ประกอบต่าง ๆ เพื่อนำไปพัฒนาตนเอง และการปฏิบัติงานในแต่ละวัน

Ornstein and Lasley (2000: 516 – 518) ได้อธิบายที่มาของคำว่า “reflective practice” ว่ามาจากแนวคิดของ Carl Rogers Laboskey (1994: 4) กล่าวถึงการคิดไตร่ตรอง สรุปได้ว่าจุดประสงค์ขั้นต้นของการคิดไตร่ตรอง คือ การแก้ปัญหา ส่วนจุดประสงค์ในระยะต่อไป คือ การพัฒนาตนเอง การคิดไตร่ตรองเริ่มต้นจากการที่บุคคลใดบุคคลหนึ่งเกิดความไม่แน่ใจ ความคิดของตน หรือสถานการณ์ที่ตนประสบ แล้วจบลงด้วยการตัดสินใจ ในระหว่างนี้บุคคลนั้น จะต้องสำรวจข้อมูลเพื่อนำมาอธิบายสภาพปัญหา แล้วคิดหาแนวทางในการแก้ปัญหาอย่าง หลากหลาย เพื่อคัดเลือกแนวทางที่เหมาะสมที่สุด การคิดไตร่ตรองมีบทบาทสำคัญในการศึกษา มาโดยตลอด นับตั้งแต่ Dewey ได้ริเริ่มแนวคิดเรื่องนี้

### ความหมายของการคิดไตร่ตรอง

ราชบัณฑิตยสถาน (2532 : 98) ได้บัญญัติคำว่า reflection เป็นภาษาไทยว่า “การไตร่ตรอง” และอธิบายว่าการไตร่ตรอง หมายถึง “การใช้ความคิด การคิดทบทวน” Dewey (1910, 1997: 2, 6) กล่าวถึงการคิดไตร่ตรอง สรุปได้ว่าการคิดไตร่ตรองไม่ใช่เป็นเพียงการคิดขั้นพื้นฐาน แต่เป็นการคิดที่มีผลสืบเนื่องไปยังสิ่งที่จะเกิดขึ้น และอธิบายความหมายของการคิดไตร่ตรอง สรุปได้ว่า หมายถึง การพิจารณาอย่างรอบคอบ การคิดไตร่ตรองเกี่ยวข้องกับการเชื่อหรือไม่เชื่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง โดยมีประจักษ์พยาน หลักฐาน ข้อพิสูจน์เพื่อรับรอง หรือยืนยันความเชื่อ นั้น องค์ประกอบของการไตร่ตรองประกอบด้วยสภาวะที่มีความสับสน ความไม่มั่นใจข้อสงสัย และการกระทำเพื่อค้นหา หรือสำรวจความจริง เพื่อนำมาสนับสนุนหรือคัดค้านความเชื่อ ทั้งนี้ Dewey (อ้างถึงใน Brubacher, Case and Reagan, 1994: 19) อธิบายว่าบุคคลจะเกิดความสามารถทางการคิดไตร่ตรองเมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหา และต้องการการแก้ไขอย่างมีหลักการ

นอกจากนี้ ยังมีนักการศึกษาคนอื่นๆ ให้นิยามของการคิดไตร่ตรอง สรุปได้ดังนี้

1. การคิดไตร่ตรองเป็นการคิดรูปแบบหนึ่งที่แตกต่างกันไปจากการคิดระดับพื้นฐาน จุดประสงค์ในขั้นต้นของการคิดไตร่ตรอง คือ การแก้ปัญหา แต่จุดประสงค์ระยะยาวคือ การพัฒนาคุณภาพของบุคคล (Hullfish and Smith, 1961: 36)

2. การคิดไตร่ตรองเป็นกิจกรรมทางปัญญาที่บุคคลสำรวจประสบการณ์ของตน เพื่อนำไปสู่ความเข้าใจใหม่และความซาบซึ้ง (Boud, Keogh and Walker, 1985 อ้างถึงใน Laboskey, 1994 : 5)

3. การคิดไตร่ตรองคือ กระบวนการหาความจริง โดยการพิจารณาจากสภาวะภายในและสภาวะภายนอก สภาวะภายในเกี่ยวข้องกับความคิดและกระบวนการคิด ส่วนสภาวะภายนอกเกี่ยวข้องกับสถานการณ์ การไตร่ตรองเป็นการคิดเกี่ยวกับการคิด (meta - thinking) โดยการพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างความคิดกับการกระทำที่เกิดขึ้นในบริบท การไตร่ตรองจะเกิดขึ้นเมื่ออยู่ในสถานการณ์ที่ต้องหยุดคิดพิจารณาก่อนจะดำเนินการต่อไป (Kemmis, 1985 อ้างถึงใน Laboskey, 1994: 5)

4. การคิดไตร่ตรอง หมายถึง กระบวนการคิดทบทวนเพื่อพิจารณาและประเมินประสบการณ์เพื่อนำไปสู่การวางแผนและการตัดสินใจ Bartlett (1990 อ้างถึงใน Richards, 1994 : 4)

5. การคิดไตร่ตรอง เป็นการคิดเกี่ยวกับการคิด (thinking about thinking) ที่ใช้ทักษะการคิดในระดับสูงกว่าการคิดเกี่ยวกับสิ่งใดสิ่งหนึ่ง (thinking about something) (Frank, 1992: 26)

6. การคิดไตร่ตรองเป็นการคิดของนักคิดที่มีความเป็นอิสระ รู้จักใช้เหตุผล และรู้จักคิดด้วยตนเอง (Zehm and Kottle, 1993: 103)

7. การคิดไตร่ตรองเป็นเครื่องมือในการตรวจสอบการปฏิบัติ และทฤษฎี ซึ่งรวมถึงการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการคิดสร้างสรรค์ในการปฏิบัติงานด้วยความเข้าใจ พื้นฐานกระบวนการ และสถานการณ์ที่เป็นอยู่ เพื่อปรับปรุงงาน หรือเปลี่ยนแปลงให้ดีขึ้น การคิดไตร่ตรองมีลักษณะที่แตกต่างไปจากการประเมินผล(evaluation) การพิจารณา (deliberation) และการประเมินค่า (Appraisal) เพราะการประเมินค่าเป็นการอธิบายคุณค่าที่แสดงออกมา การประเมินผล คือ การวัดผลที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติงานตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด ส่วนการพิจารณาเป็นกระบวนการอภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับการปฏิบัติงาน โดยมีข้อมูลและการตัดสินใจ ในขณะที่การคิดไตร่ตรองเป็นการเข้าใจกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการคิด และการปฏิบัติการณ์ใดเรื่องหนึ่งมากกว่าการแสดงออก เป็นการระบุนความเชื่อส่วนบุคคลในการปฏิบัติงานและการ

ปรับปรุงงาน และเป็นการระลึกถึงค่านิยม ความเชื่อที่เป็นพื้นฐานในการปฏิบัติงาน (Fish, 1995: 51-52 )

8. การคิดไตร่ตรองมีความเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ความจริง ความเข้าใจ การประยุกต์ใช้หลักการ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมิน (Sherris, 1999: online)

9. การคิดไตร่ตรอง หมายถึง การเชื่อมโยงระหว่างข้อมูลต่างๆ และการตัดสินใจนำข้อมูลต่างๆ เหล่านั้นไปใช้แก้ไขความงุนงงสนเท่ห์ การคิดไตร่ตรองจะเริ่มขึ้นเมื่อบุคคลตกอยู่ในสถานการณ์ที่มีทางเลือกหลายทาง และต้องตัดสินใจเลือกทางที่ดีที่สุด โดยทั่วไป บุคคลที่ไม่ประสบกับอุปสรรค หรือปัญหาจะไม่คิดไตร่ตรอง (อุ้นตา นพคุณ, จันทรเพ็ญ เชื่อพานิช และปทีป เมธาคุณวุฒิ, 2526 : 3)

จากการศึกษาความหมายของการคิดไตร่ตรอง สรุปได้ว่าการคิดไตร่ตรองเป็นการคิดระดับสูงที่เกิดขึ้นในสถานการณ์ที่มีความสงสัย หรือเป็นปัญหา ซึ่งจะต้องสร้างทางเลือกโดยการพิจารณาทบทวนข้อมูลที่เกี่ยวข้องอย่างละเอียด และใช้เหตุผลประกอบการคิด เพื่อนำไปสู่ความเข้าใจใหม่ และการตัดสินใจที่ถูกต้อง บุคคลที่มีการคิดไตร่ตรองย่อมแสดงถึงความเจริญทาง วุฒิภาวะ และสติปัญญา เพราะสามารถแก้ไขปัญหา หรือความขัดแย้งได้อย่างมีเหตุผล

### ระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

นักการศึกษาที่เชี่ยวชาญเรื่องการคิด ได้แบ่งระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองแตกต่างกันดังนี้

Dewey (1910, 1997: 72-78) อธิบายว่าการคิดไตร่ตรองมี 5 ระดับ สรุปได้ดังนี้คือ (1) การรับรู้ปัญหาที่เกิดขึ้น (2) การอธิบายสภาพปัญหา (3) การเสนอแนะทางเลือกในการแก้ปัญหา (4) การระบุเหตุผลเพื่อสนับสนุนข้อเสนอหรือทางเลือกในการแก้ปัญหา และ (5) การสรุปผลเพื่อนำไปสู่การยอมรับหรือการปฏิเสธทางเลือกในการแก้ปัญหานั้น

อุ้นตา นพคุณ (2539: 4) ได้อธิบายรายละเอียดของการคิดไตร่ตรองแต่ละระดับ ตามแนวคิดของ Dewey สรุปได้ดังนี้

1. การยอมรับว่ามีข้อขัดข้อง อุปสรรค คือ การที่บุคคลรับรู้ว่ามีปัญหาที่ต้องเผชิญ และหาทางเชื่อมโยงความรู้และข้อมูลที่ตนมีอยู่ เพื่อนำมาแก้ปัญหา

2. การกำหนดประเด็นปัญหา หากยังกำหนดหรือจับประเด็นของปัญหาไม่ได้ จะต้องหาข้อมูลได้ถามเพื่อศึกษาปัญหาอย่างแท้จริงก่อนที่จะหาทางแก้ปัญหา
3. การเสนอแนะแนวทางแก้ปัญหา หมายถึง การคิดออกจากกรอบที่อยู่เฉพาะหน้า โดย การคาดคะเน การตั้งสมมติฐาน ทฤษฎี และการสร้างทางเลือกหลายรูปแบบ
4. การระบุเหตุผลเพื่อสนับสนุนข้อเสนอแนะ จะต้องใช้เหตุผลพิจารณาแนวทางแก้ปัญหา และผลที่จะเกิดตามมาอย่างละเอียดถี่ถ้วน
5. การสรุป ประกอบด้วย การนำข้อเสนอแนะไปพิสูจน์ว่า แนวทางที่คิดไว้สามารถนำไปปฏิบัติได้เพียงใด

ระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองของ Dewey เป็นแนวทางที่นักวิชาการคนอื่น ๆ นำไปพัฒนาในระยะต่อมา โดยนำมาจัดระดับความสามารถที่แตกต่างกันออกไป ดังนี้

Hullfish and Smith (1961: 43) อธิบายว่าความสามารถในการคิดไตร่ตรองมี 4 ระดับ สรุปได้ดังนี้ (1) การตระหนักในสถานการณ์ของปัญหา (2) การอธิบายปัญหาที่เกิดขึ้น (3) การตั้งสมมติฐาน และ (4) การทดสอบและการปรับตัวกับสภาพปัญหา ซึ่งเป็นการกระทำเพื่อทดสอบสมมติฐานนั้น

Zeichner and Liston (1987: 26-30) อธิบายว่าความสามารถในการคิดไตร่ตรอง แบ่งเป็น 3 ระดับ สรุปได้ดังนี้

1. การให้เหตุผล (technical rationality) เป็นการให้รายละเอียดโดยการอธิบาย และใช้เหตุผลมาประกอบการอธิบาย
2. การคิดทบทวน (reflectivity) เป็นการหาเหตุผลมาคัดค้านความคิดเดิมและนำเสนอความคิดใหม่ โดยมีเหตุผลประกอบการอธิบายอย่างชัดเจน
3. การไตร่ตรองอย่างมีวิจารณญาณ (critical reflection) เป็นการพิจารณาการกระทำตามความคิดใหม่ โดยอธิบายเชื่อมโยงกับบริบทต่าง ๆ เช่น จริยธรรม เหตุการณ์ในชีวิตประจำวัน ความต้องการหรือเป้าหมายของมนุษย์ ความเป็นธรรมและความเสมอภาค

Laboskey (1994: 35) แบ่งระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองเป็น 3 ระดับ สรุปได้ดังนี้

1. การกำหนดปัญหา (problem setting) ได้แก่ การระบุปัญหา การนิยามปัญหาอย่างหลากหลาย การวิเคราะห์สมมติฐานของปัญหา และการสรุปปัญหา

2. การวิเคราะห์แนวทางแก้ปัญหา (means - ends analysis) ได้แก่ การวิเคราะห์เหตุการณ์ที่ประสบ การพิจารณาทางเลือกอย่างหลากหลาย การวิเคราะห์หลักฐานแต่ละอย่างที่เกี่ยวข้อง การประยุกต์หลักการที่เหมาะสมในการวิเคราะห์ปัญหา และการพยายามสรุปข้อตัดสินใจระหว่างการวิเคราะห์

3. การสรุปปัญหา (generalization) ได้แก่ การสรุปตามหลักฐานและวิธีการแก้ปัญหา การปรับขอบเขตของปัญหา การไม่สรุปปัญหานอกเหนือขอบเขต และการพิจารณาปัจจัยที่เกี่ยวข้องทั้งด้านบวกและด้านลบ

Bain และคณะ (1999: 60) จัดลำดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองเป็น 5 ระดับ สรุปได้ดังนี้

1. การรายงาน (reporting) เป็นการบรรยายหรือสรุปเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น โดยไม่เพิ่มเติมข้อสังเกต
2. การตอบสนอง (responding) เป็นการสรุปมโนทัศน์เพียงเล็กน้อย มีการสังเกต หรือตัดสินใจโดยไม่ใช้ข้อมูลอ้างอิง มีการตั้งคำถามแต่ไม่พยายามค้นหาคำตอบ และมีการรายงานความรู้สึกลึก
3. การเชื่อมโยง (relating) เป็นการนำข้อมูลมาเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมหรือประสบการณ์ปัจจุบัน ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูล ระบุข้อดีและข้อจำกัด และอธิบายปรากฏการณ์
4. การให้เหตุผล (reasoning) เป็นการบูรณาข้อมูลทั้งแนวคิด ทฤษฎี และประสบการณ์ส่วนบุคคลที่เกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงและการสรุปมโนทัศน์ในระดับสูง เพื่อทำความเข้าใจปรากฏการณ์ วิเคราะห์มโนทัศน์ เหตุการณ์ หรือประสบการณ์ โดยการตั้งคำถามและค้นหาคำตอบ พิจารณาทางเลือก ตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น พยายามอธิบายพฤติกรรม ประสบการณ์ กฎเกณฑ์ และการสรุปความคิด ความรู้ ความเข้าใจที่เป็นความหมายเฉพาะบุคคล หรือการวางแผนการเรียนรู้ต่อไปอย่าง

จากแนวคิดเรื่องระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองสรุปได้ว่านักการศึกษาที่เชี่ยวชาญเรื่องการคิด แบ่งระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองแตกต่างกัน ตั้งแต่ 3-5

ระดับ โดยพัฒนามาจากแนวคิดการแบ่งระดับความสามารถของ Dewey ซึ่งเป็นผู้ริเริ่มแนวคิดเรื่องนี้ Dewey แบ่งระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองเป็น 5 ระดับ ได้แก่ (1) การรับรู้

- ปัญหาที่เกิดขึ้น (2) การอธิบายสภาพปัญหา (3) การเสนอแนะทางเลือกในการแก้ปัญหา  
(4) การระบุเหตุผลเพื่อสนับสนุนข้อเสนอหรือทางเลือก

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดไตร่ตรอง

#### งานวิจัยในประเทศ

วาริรัตน์ แก้วอุไร (2541) ได้ทำวิจัยเรื่องการพัฒนารูปแบบการสอนสำหรับวิธีสอนทั่วไปแบบเน้นกรณีตัวอย่าง เพื่อส่งเสริมความสามารถของนักศึกษาครูด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบได้ในศาสตร์ทางการสอน งานวิจัยเรื่องนี้ใช้คำว่า “การคิดวิเคราะห์แบบตอบได้” ในความหมายของคำว่า “reflective thinking” มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบความสามารถของนักศึกษาครูด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบได้ในศาสตร์ทางการสอนในกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนด้วยรูปแบบการสอนที่พัฒนาขึ้นกับกลุ่มควบคุมที่ใช้การสอนแบบปกติ เพื่อเปรียบเทียบพัฒนาการระดับความสามารถของนักศึกษาครูด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบได้ในศาสตร์การสอนของนักศึกษาครูกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนด้วยรูปแบบที่พัฒนาขึ้นกับนักศึกษาครูกลุ่มควบคุมที่ใช้การสอนแบบปกติ และเพื่อศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการสอน และระดับความสามารถพื้นฐานด้านวิชาชีพครูของนักศึกษาครูที่มีต่อความสามารถด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบได้ในศาสตร์ทางการสอน ผลการวิจัยพบว่านักศึกษาครูในกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบได้ในศาสตร์ทางการสอนสูงกว่ากลุ่มควบคุม และมีค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบได้ในศาสตร์ทางการสอนในระหว่างเรียนไม่ต่ำกว่าระดับที่ 2 คือ ความสามารถในการให้เหตุผลและพิสูจน์สมมติฐาน ค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบได้ในศาสตร์ทางการสอนหลังเรียนของนักศึกษาครูกลุ่มทดลองร้อยละ 87.88 มีความสามารถอยู่ในระดับที่ 2 และร้อยละ 12.12 อยู่ในระดับที่ 3 คือ ความสามารถในการเชื่อมโยงเหตุผลในแนวปฏิบัติ นักศึกษาครูกลุ่มทดลองสามารถเลื่อนระดับความสามารถด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบได้ในศาสตร์ทางการสอนหลังเรียนได้ดีกว่ากลุ่มควบคุม รูปแบบการสอนไม่มีปฏิสัมพันธ์กับความสามารถพื้นฐานด้านวิชาชีพครู แต่มีอิทธิพลต่อความสามารถด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบได้ในศาสตร์ทางการสอนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05



## งานวิจัยต่างประเทศ

Foxx (1991: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับระดับการคิดไตร่ตรองในการเขียนบันทึกการเรียนรู้ของนักศึกษาครูระหว่างการฝึกประสบการณ์วิชาชีพในระยะแรก เพื่อศึกษาว่านักศึกษาครูมีการคิดไตร่ตรองอยู่ในระดับใด มีการเปลี่ยนแปลงการคิดไตร่ตรองอย่างชัดเจนหรือไม่ และมีพัฒนาการอย่างไร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาครูจำนวน 41 คน จากสถาบันการศึกษา 2 แห่ง ผู้วิจัยให้นักศึกษาครูแต่ละคนเขียนบันทึกการเรียนรู้คนละ 6 ฉบับ โดยเน้นการเรียนการสอนในชั้นเรียน แล้วนำมาวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยพบว่านักศึกษาครูสามารถบรรยายรายละเอียดในการสอนแต่ละครั้งได้ชัดเจน นักศึกษาครูส่วนใหญ่มีการคิดไตร่ตรองอยู่ในระดับที่ 2 และ 3 และมีความสามารถในการคิดไตร่ตรองโดยใช้เหตุผลได้ในการเขียนบันทึกการเรียนรู้ฉบับที่ 2 นักศึกษาครูสามารถเลือกกลยุทธ์ในการสอน และตั้งคำถามเกี่ยวกับสถานการณ์ที่ย่างยากลำบาก และเมื่อนักศึกษาครูได้อภิปรายร่วมกับครูในโรงเรียนจะทำให้เกิดการคิดไตร่ตรองในระดับสูง โดยสามารถพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างกลยุทธ์ในการสอน การสร้างความสนใจของนักเรียน การประเมินการสอนของตน และการระบุเป้าหมายทางวิชาชีพครู ผลการวิจัยแสดงถึงความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง ระดับการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาครู และปัจจัยสำคัญที่เกี่ยวข้องในการเตรียมครู

Stewart (1991: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับกระบวนการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาครู โดยใช้กระบวนการวิจัยแบบกรณีศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาครูวิชาเอกประถมศึกษาจำนวน 7 คน สุ่มจากจำนวนนักศึกษาครูจำนวน 33 คน ใช้เวลาศึกษาเป็นเวลา 15 สัปดาห์ ในรายวิชาจิตวิทยาการศึกษา ซึ่งรายวิชานี้วัตถุประสงค์หลักคือเพื่อส่งเสริมการคิดไตร่ตรอง ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลจากการเขียนไตร่ตรองในบันทึกการเรียนรู้และการสัมภาษณ์ ผลการวิจัยพบว่าปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการไตร่ตรองไม่ใช่อายุ แต่เป็นวิธีการเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับการสะท้อนความคิด และนักศึกษาทุกคนสามารถพัฒนาระดับการคิดไตร่ตรองได้

Raines (1991: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับสภาพการคิดไตร่ตรองของครูใหม่ที่สอนวิชาภาษาในระดับมัธยมศึกษาจำนวน 6 คน โดยพิจารณาความแตกต่างและความเปลี่ยนแปลงทางการคิด ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากการอภิปรายในการสัมมนาจำนวน 4 ครั้ง การบันทึกวิธีทัศน์ และข้อเขียนรายสัปดาห์ของครูใหม่ ผลการวิจัยพบว่าครูใหม่มีการคิดไตร่ตรองในเรื่องเกี่ยวกับตัวครู นักเรียน ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน วิธีสอนภาษา ปรัชญาทางการ

ศึกษา ศิลธรรมและจริยธรรม การศึกษาและการเมือง ความรู้สึกส่วนบุคคลเกี่ยวกับความเชื่อ การรับรู้ และ ประสบการณ์เดิม ผู้วิจัยเสนอแนะว่าครูใหม่ทุกคนได้รับการสนับสนุนให้เกิดการคิด ไตร่ตรอง

Danielson (1992: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับวิธีการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาครูใน ระหว่างฝึกประสบการณ์วิชาชีพ ผู้วิจัยใช้การวิจัยเชิงกรณีศึกษากับกลุ่ม ตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาครู จำนวน 5 คน วิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามก่อนและหลังฝึกประสบการณ์วิชาชีพ การสังเกต การสอน การสัมภาษณ์ และการเขียนบันทึกการเรียนรู้ ผลการวิจัยพบว่าปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อ การคิดไตร่ตรองของนักศึกษาครู คือ อุปนิสัยส่วนตัวที่เป็นคนชอบคิด และอิทธิพลของครูพี่เลี้ยงที่ ให้ความสำคัญในการแนะนำประสบการณ์แก่ครูใหม่ ปัจจัยประการหลังเป็นสิ่งสำคัญที่สุดในการ พัฒนาศักยภาพการคิดไตร่ตรองให้กับนักศึกษาครู

Hoover (1992: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการเขียนบันทึกการเรียนรู้เชิงวิเคราะห์ใน ระหว่างฝึกประสบการณ์วิชาชีพของนักศึกษาครู มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการรับรู้และกระบวนการ คิดไตร่ตรองของนักศึกษาครูในระหว่างฝึกประสบการณ์วิชาชีพ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาครู สาขาวิชามัธยมศึกษาจากหลายสถาบันที่ผ่านการเรียนในหลักสูตร และกำลังอยู่ในช่วงฝึก ประสบการณ์วิชาชีพ เก็บรวบรวมข้อมูลจากการสัมภาษณ์ การใช้แบบสอบถาม การวิเคราะห์ บันทึกการเรียนรู้ การบันทึกวิดีโอทัศน์ ผลการวิจัยพบว่า การเขียนบันทึกการเรียนรู้เชิงวิเคราะห์ทำ ให้นักศึกษามีศักยภาพในการคิดไตร่ตรองสูงขึ้น และเกิดกระบวนการรับรู้ที่ชัดเจน นักศึกษาครู รับรู้ว่าการเขียนบันทึกการเรียนรู้เป็นสิ่งมีประโยชน์ เพราะเป็นเครื่องสะท้อนการคิดและมีคุณค่าต่อ การเรียนรู้ในสาขาวิชาของตน ผู้วิจัยได้เสนอแนะแนวทางในการส่งเสริมการคิดไตร่ตรองของ นักศึกษาครู โดยการใช้การเขียนบันทึกการเรียนรู้ การใช้แฟ้มสะสมงาน และการส่งเสริม ความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับมหาวิทยาลัย เพื่อเชื่อมโยงความรู้ด้านทฤษฎีและการปฏิบัติ

Han (1993: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองในการเขียนบันทึกการเรียนรู้ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาว่านักศึกษาครูเขียนบันทึกการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดไตร่ตรอง อย่างไร สาระในการคิดไตร่ตรองในการเขียนบันทึกการเรียนรู้มีอะไรบ้าง และกระบวนการ ไตร่ตรองกับสาระในการไตร่ตรองมีความสัมพันธ์กันหรือไม่ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาครู สาขาวิชาปฐมวัย เพศหญิงจำนวน 6 คน ผลการวิจัยพบว่าเนื้อหาในบันทึกการเรียนรู้ของนักศึกษา มีความหลากหลาย นักศึกษาสามารถคิดไตร่ตรองเกี่ยวกับวิชาชีพครู ประสบการณ์ในสถานการณ์ การสอนที่แตกต่างกันทำให้นักศึกษาไตร่ตรองต่างกัน นักศึกษาเริ่มต้นการเขียนบันทึกการเรียนรู้

ด้วยการรายงานสภาพการณ์ในการเรียนการสอนที่นักศึกษายังขาดความรู้ความสามารถทางการสอน และประสบความสำเร็จในการทำความเข้าใจผู้เรียน แม้ว่าเวลาไม่ใช่ปัจจัยสำคัญในการพัฒนาการคิดไตร่ตรอง แต่นักศึกษาก็เห็นว่าการคิดไตร่ตรองควรถูกใช้ช่วงเวลาสองภาคการศึกษา มากกว่าหนึ่งภาคการศึกษา ระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองของนักศึกษามีความหลากหลาย เมื่อศึกษาเป็นรายบุคคลพบว่านักศึกษาคคนที่ 1 รักการเขียนแต่ไม่ชอบการคิดลึกซึ้ง นักศึกษาคคนที่ 2 และ 3 เห็นว่าตนได้รับประโยชน์น้อยที่สุดจากการเขียนบันทึกการเรียนรู้นักศึกษาคคนที่ 5 มีพัฒนาการทางการเขียนตลอดระยะเวลาหนึ่งภาคการศึกษา แม้ว่าจะเริ่มต้นการเขียนอย่างไม่เป็นระบบ ส่วนนักศึกษาคคนที่ 4 และคนที่ 6 มีการเริ่มต้นการเขียนอย่างเป็นระบบ ตั้งแต่เริ่มต้นการเขียน มีพัฒนาการทางการเขียนดีมาก และมีการคิดไตร่ตรองในระดับสูงสุด

West (1994: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการรับรู้ของนักศึกษาครูและการคิดไตร่ตรองในระหว่างฝึกประสบการณ์วิชาชีพ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษามุมมองของนักศึกษาครู และพัฒนาการการคิดไตร่ตรองในบันทึกการเรียนรู้นักศึกษาครู ผู้วิจัยนำเนื้อหาในบันทึกการเรียนรู้นักศึกษาครูมาจัดหมวดหมู่เป็น 4 ประเภท จากการวิเคราะห์เนื้อหาในบันทึกการเรียนรู้นักศึกษาครูระบุประเด็นเกี่ยวกับการกิจของตน 470 ครั้ง ความสามารถของตน 431 ครั้ง ผลที่เกิดขึ้นในการจัดการเรียนการสอน 311 ครั้ง และงานที่จะดำเนินการต่อไป 176 ครั้ง นักศึกษาครูมีลำดับขั้นการเขียนแบบไตร่ตรอง คือ การบรรยายข้อเท็จจริง การพิจารณาอย่างรอบคอบ การอ้างเหตุผลสนับสนุน และการใช้วิจารณ์ญาณในการคิด

Dinkleman (1997: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองอย่างมีวิจารณญาณของนักศึกษาครูวิชาเอกสังคมศึกษา สาขามัธยมศึกษา มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการสอนเพื่อให้นักศึกษาเกิดการคิดไตร่ตรอง และองค์ประกอบที่สนับสนุนให้นักศึกษาเกิดการคิดไตร่ตรอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาครูวิชาเอกสังคมศึกษา สาขามัธยมศึกษา จำนวน 310 คน ใช้เวลาศึกษา 2 ภาคการศึกษา ผู้วิจัยใช้วิธีการศึกษารายกรณี โดยรวบรวมข้อมูลจากการสัมภาษณ์ การสังเกตอย่างมีส่วนร่วม การบันทึกข้อมูลภาคสนาม และงานเขียนที่ได้รับมอบหมาย ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษามีความก้าวหน้าในการคิดไตร่ตรองตลอดระยะเวลา 2 ภาคการศึกษา อาจารย์ ผู้สอนในหลักสูตรครูศึกษามีอิทธิพลต่อการส่งเสริมการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาครู และองค์ประกอบที่มีความสัมพันธ์ต่อการคิดไตร่ตรอง คือ โครงสร้างและหลักสูตร ครูศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับมหาวิทยาลัย และเนื้อหาวิชาที่เกี่ยวกับการสอน

Draper (1998: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาครูในระหว่างการฝึกประสบการณ์วิชาชีพช่วงสุดท้าย มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาพัฒนาการทางการคิด

ไตร่ตรองและการรับรู้ของนักศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการทางการคิด และเพื่อศึกษาธรรมชาติของการคิดไตร่ตรองที่นักศึกษารูปร่างปฏิบัติอยู่ กลยุทธ์ และวิธีคิดที่นักศึกษานำใช้ในการคิดไตร่ตรอง และพัฒนาการทางการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาในช่วงระยะเวลาหนึ่งภาคการศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับประถมศึกษา จำนวน 6 คน ที่กำลังอยู่ในช่วงสุดท้ายของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ ผู้วิจัยเก็บรวบรวม ข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้ การบันทึกวิดิทัศน์ การจัดสนทนากลุ่ม และการเข้าร่วมการสนทนากลุ่ม ผลการวิจัยพบว่านักศึกษารูปร่างชอบการคิดไตร่ตรอง โดยใช้ในการสนทนากลุ่มและการสัมภาษณ์ โดยให้เหตุผลว่าเป็นวิธีการที่สนุกสนานและมีประโยชน์ เนื่องในการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาส่วนใหญ่เกี่ยวกับสถานการณ์การเรียนการสอนในชั้นเรียน และนักศึกษารูปร่างชอบการสะท้อนความคิดโดยการสนทนา และการกระทำกิจกรรมอื่น ๆ มากกว่า การเขียน

Burgess (1999: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการเปรียบเทียบรูปแบบการคิดไตร่ตรองของนักศึกษารูปร่าง โดยวิเคราะห์จากรูปแบบของ Van Manen; Zeichner & Liston; Sparks-Langer; Ross; King and Kitchener มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาข้อดีและข้อจำกัดของแต่ละรูปแบบ ผลการวิจัยด้านข้อดีของรูปแบบพบว่ารูปแบบการคิดไตร่ตรองโดยการตัดสินใจส่งผลต่อพัฒนาการทางการคิด และทุกรูปแบบเปิดโอกาสให้ ผู้สอนจัดสิ่งแวดล้อมที่สนับสนุนการสืบสอบ ซึ่งส่งเสริมให้นักศึกษารูปร่างมีความคิดรอบคอบเกี่ยวกับบทบาทของตนในฐานะเป็นครู ด้านข้อจำกัดของรูปแบบพบว่ารูปแบบการคิดไตร่ตรองไม่เปิดโอกาสให้ปรับปรุงข้อบกพร่องในการใช้เหตุผลระดับการคิดที่เสนอไว้ในแต่ละรูปแบบยังไม่ต่อเนื่องกันจึงเกิดความสับสนในด้านตัวบ่งชี้พัฒนาการทางการคิด และพบว่ารูปแบบของ Van Manen ซึ่งเป็นรูปแบบที่ใช้กันโดยทั่วไปในการประเมินการคิดไตร่ตรอง

Lee ( 999: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงการคิดไตร่ตรองของนักศึกษารูปร่าง วิชาเอกคณิตศาสตร์ในระหว่างการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการเปลี่ยนแปลงการคิดไตร่ตรองในระดับลึกของนักศึกษารูปร่างในประเทศเกาหลี และศึกษาองค์ประกอบที่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว องค์ประกอบที่ศึกษาในงานวิจัยเรื่องนี้ มี 3 ด้าน คือ องค์ประกอบด้านบุคคล เช่น บุคลิกภาพ ความเชื่อ ทักษะคิด ความรู้หรือทักษะ และความสามารถ องค์ประกอบด้านการคิดไตร่ตรอง ได้แก่ กระบวนการคิด ทักษะคิดต่อการศึกษาระยะของการคิด ระดับการคิดไตร่ตรอง และองค์ประกอบด้านสื่อต่าง ๆ ที่ช่วยส่งเสริมการคิด

ไตร่ตรอง ผลการวิจัยพบว่าความคิดไตร่ตรองของนักศึกษาครู แบ่งเป็น 2 มิติ คือ มิติด้านเนื้อหา และมิติด้านระดับความลึก มิติด้านเนื้อหาในการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาครู ได้แก่ การคิดเกี่ยวกับ ครู นักเรียน หลักสูตรหรือเนื้อหา บริบท ความรู้เกี่ยวกับการสอนและข้อวิจารณ์ด้านอื่นๆ นักศึกษาครูมีการเปลี่ยนแปลงการคิดอยู่ตลอดเวลา โดยเริ่มจากการคิดเกี่ยวกับระเบียบวินัยในวิชาชีพไปสู่ทักษะการจัดการเรียนการสอนและการเตรียมบทเรียน มิติด้านระดับความลึกในการคิดไตร่ตรองแบ่งเป็น 3 ระดับ ได้แก่ ระดับการระลึกได้ ระดับเหตุผล และระดับการไตร่ตรอง นักศึกษาครูมีการเปลี่ยนแปลงระดับการคิดไตร่ตรองอยู่ตลอดเวลา มีนักศึกษาครูจำนวน 5 คน ที่มีการไตร่ตรองทั้งสามระดับ นักศึกษาครูส่วนใหญ่พัฒนาการคิดไตร่ตรองได้ถึงระดับ 2 มีเพียงส่วนน้อยเท่านั้นที่พัฒนาได้ถึงระดับ 3 นักศึกษาครูมีความสามารถในการแสดงออกทางการคิดไตร่ตรองแตกต่างกัน นักศึกษาบางคนมีความสามารถในการไตร่ตรองทางการเขียนดีกว่าการคิดไตร่ตรองทางวาจา โดยภาพรวมนักศึกษาจะคิดไตร่ตรองได้ดีเมื่อมีสถานการณ์ที่ต้องไตร่ตรองเกิดขึ้น ในด้านเกี่ยวกับทัศนคติและความเชื่อ พบว่ามีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นเพียง เล็กน้อย นักศึกษาครูมีการเปลี่ยนแปลงมุมมองทางการศึกษาจากมิติของผู้เรียนมาสู่มิติของผู้เรียนและผู้สอน มีการพัฒนาความคิดของตนเกี่ยวกับประเด็นทางการศึกษา และมีแนวโน้มที่จะนำเสนอกลยุทธ์ทางการสอนมาสนับสนุนความคิดของตน นักศึกษาครูทุกคนมีความตระหนักในคุณค่าของอาชีพครู การวิจัยครั้งนี้พบองค์ประกอบสำคัญ 2 ประการ ที่มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงการคิด ประการแรกคือ ภูมิหลังส่วนบุคคล คือ ความเชื่อ ทัศนคติ ความรู้ด้านเนื้อหาและการสอน บุคลิกภาพส่วนบุคคลและประสบการณ์การสอน ประการที่สอง คือ บริบทในการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ ได้แก่ ความร่วมมือในวิชาชีพครู และสถานการณ์ในขณะนั้น

West (2001: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาวิชาวิทยาศาสตร์ มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาความเข้าใจเกี่ยวกับการพัฒนาการคิดไตร่ตรองและการคิดอย่างมีวิจารณญาณของนักศึกษา ผู้วิจัยได้นำเสนอรูปแบบของการคิดไตร่ตรองซึ่งพัฒนาตามลำดับขั้น โดยเสนอแนะว่าหลักสูตรระดับวิทยาลัยสามารถพัฒนาการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาได้ และได้สร้างแบบทดลองทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณโดยการตีความและการนิรนัย ผลการศึกษาพบว่าทักษะการตีความและการนิรนัยมีความสำคัญในการพัฒนาการคิดไตร่ตรอง การศึกษาครั้งนี้ใช้รูปแบบการวิจัยกึ่งทดลอง (quasi – experimental design) เพื่อสำรวจการคิดไตร่ตรองและการคิดอย่างมีวิจารณญาณของนักศึกษาวิทยาศาสตร์ 2 รายวิชา โดยมีรายวิชาหนึ่งใช้หลักสูตรที่ส่งเสริมการคิดไตร่ตรอง นักศึกษาทั้ง

สองรายวิชามีระดับสติปัญญาเท่าเทียมกัน ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบทั้งในตอนเริ่มเรียนและในตอนสิ้นสุดการเรียน ผลการวิจัยพบว่านักศึกษามีค่าเฉลี่ยของระดับคะแนนการคิดไตร่ตรองเพิ่มขึ้น แต่ค่าเฉลี่ยคะแนนทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณยังไม่เปลี่ยนแปลง นักศึกษาที่เรียนรายวิชาที่ใช้หลักสูตรที่ส่งเสริมการคิดไตร่ตรองสามารถพัฒนาการคิดไตร่ตรองได้ในระดับสูง ส่วนอีกรายวิชาหนึ่ง นักศึกษามีแนวโน้มที่จะพัฒนาการคิดไตร่ตรองในระดับที่สูงขึ้น ผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่าการคิดไตร่ตรอง และการคิดอย่างมีวิจารณญาณมีความสัมพันธ์ทางสถิติกับระดับคะแนนของนักศึกษา ผู้วิจัยสรุปว่าควรมีการพัฒนาหลักสูตรวิทยาศาสตร์ระดับวิทยาลัย โดยเน้นการคิดไตร่ตรอง และเสนอแนะว่าควรศึกษาองค์ประกอบต่าง ๆ ที่ส่งเสริมการคิดไตร่ตรอง พิจารณาความสัมพันธ์ของการคิดไตร่ตรองและการคิดอย่างมีวิจารณญาณทั้งทางด้านทฤษฎีและการนำไปใช้ในการศึกษาและควรศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการคิดไตร่ตรองและการคิดอย่างมีวิจารณญาณให้ชัดเจน

Crowe (2001: online) ได้ทำวิจัยเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองและการเรียนรู้ของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาคณาจารย์ 3 คน ในระหว่างการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ ผลการวิจัยพบว่านักศึกษาทั้ง 3 คนประสบปัญหาในการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ และใช้การคิดไตร่ตรองในการแก้ปัญหาได้ทุกอย่าง นักศึกษามีความคิดเห็นว่าปัญหาที่ตนประสบมีลักษณะหลายแง่มุม และเกิดขึ้นอย่างเป็นวงจรซึ่งต้องใช้ประสบการณ์การเรียนรู้เกี่ยวกับการสอนมาแก้ปัญหา กระบวนการคิดไตร่ตรองที่เกิดขึ้น สอดคล้องกับรูปแบบการคิดไตร่ตรองของ Dewey; Van Manen และ Schon เมื่อนักศึกษาประสบปัญหา จะพยายามทำความเข้าใจปัญหานั้น คิดวิธีการแก้ปัญหาอย่างหลากหลาย พยายามใช้วิธีการดังกล่าว และ ตัดสินใจเลือกใช้วิธีการที่เหมาะสม นักศึกษาเรียนรู้การสอนจากการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ ซึ่งนักศึกษามีความคิดเห็นว่าเป็นการเรียนรู้จากสถานการณ์และปัญหา ซึ่งเป็นหัวใจของการเรียนรู้เกี่ยวกับการสอน คือ การให้ผู้เรียนเข้าใจปัญหา อธิบายปัญหา และแก้ไขปัญหาที่ตนประสบได้

Gilbert (2001 : online) ได้ทำวิจัยเกี่ยวกับผลการฝึกอบรมการคิดไตร่ตรองให้กับครูประจำการ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการคิดไตร่ตรองของครูประจำการที่มีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรีที่ได้รับการอบรมเรื่องการคิดไตร่ตรองและทัศนคติของครูที่มีต่อการคิดไตร่ตรอง ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลก่อนการอบรมและเมื่อสิ้นสุด การอบรม ผลการวิจัยพบว่า การอบรมสามารถพัฒนาการคิดไตร่ตรองให้กับครูได้ และครูมีทัศนคติที่ดีต่อการคิดไตร่ตรอง

Kingsbury (2002: online) ได้วิจัยเกี่ยวกับอุปสรรคและสิ่งทีเื้ออ้านวยในการสอนเพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาความคิดไตร่ตรองอย่างมีวิจารณ์ญาณ (critical reflective thought) ในระดับอุดมศึกษา ของประเทศเคนย่าและอูกันดา ผู้วิจัยใช้ระเบียบวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ เพื่อพัฒนาความคิดไตร่ตรองอย่างมีวิจารณ์ญาณให้กับครูที่อยู่ในหลักสูตรอบรมการสอน ผู้วิจัยใช้แนวคิดจากทฤษฎีของ Jack Meyirow และ Paulo Freier เก็บรวบรวมข้อมูลจากการสังเกตและการสัมภาษณ์ ผลการวิจัยพบว่าอุปสรรคส่วนใหญ่ในการพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองอย่างมีวิจารณ์ญาณ ได้แก่ ครูมีความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณอยู่ในระดับต่ำ ครูมีความเข้าใจผิดว่าการสอน คือ วิธีการที่กำหนดไว้ตายตัวเปลี่ยนแปลงไม่ได้ ขาดแหล่งเรียนรู้สำหรับผู้เรียน และประสบปัญหาในการสื่อสารระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน สิ่งทีเื้ออ้านวยในการสอนเพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาการคิดไตร่ตรองอย่างมีวิจารณ์ญาณ ได้แก่ ครูที่มีความรู้เกี่ยวกับการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณครูที่มีความศรัทธาในวิชาชีพ ความสัมพันธ์ทีดีระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน วุฒิภาวะของผู้เรียน และแหล่งการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องสำหรับผู้เรียน

Kincaid (2002: online) ได้ทำวิจัยเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองของครูประถมศึกษาที่มีต่อการปฏิรูปหลักสูตรคณิตศาสตร์ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาว่าครูสะท้อนความคิดเห็นอย่างไรในการปฏิบัติงานที่เกี่ยวข้องกับการปฏิรูปหลักสูตรคณิตศาสตร์ ผู้วิจัยใช้กระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพในการศึกษาครูประถมศึกษาจำนวน 4 คน ซึ่งมีส่วนร่วมในโครงการการพัฒนาครูคณิตศาสตร์ ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลจากการสังเกตการประชุมปฏิบัติการ การเขียนบันทึกการเรียนรู้การสัมภาษณ์ และการสังเกตการสอน กรอบแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองแบ่งเป็น 5 ประเภท ได้แก่ ไม่มี การคิดไตร่ตรอง การบรรยายเหตุการณ์ การวิเคราะห์แนวคิด การไม่เปลี่ยนแปลงความคิด และการแสวงหาคำตอบ ผู้วิจัยนำบันทึกการเรียนรู้ของครูมาวิเคราะห์ ผลการวิจัยพบว่าครูคิดไตร่ตรองเกี่ยวกับเนื้อหาวิชาการ หลักสูตร ตนเอง ทฤษฎี และการปฏิบัติ จากการเปรียบเทียบเนื้อหาของบันทึกการเรียนรู้ พบว่าระดับการคิดไตร่ตรองขึ้นอยู่กับลักษณะเนื้อหาการพัฒนาการคิดไตร่ตรองให้ครูทำให้ครูสามารถพัฒนาการคิดไตร่ตรองให้ผู้เรียนได้ต่อไป

Kehm (2002 : online) ได้ทำวิจัยเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองของครูวิทยาศาสตร์ระดับมัธยมศึกษา มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาตัวอย่างของผู้ที่ปรับเปลี่ยนกระบวนการทัศน์จากเดิมไปสู่กระบวนการใหม่ ผู้วิจัยใช้การวิจัยแบบกรณีศึกษา โดยศึกษาครู วิทยาศาสตร์ 1 คน เพื่อพิจารณาว่าครูปรับเปลี่ยนกระบวนการทัศน์ในการสอนและสิ่งแวดล้อมในการสอน เพื่อนำไปสู่การปฏิบัติ เก็บรวบรวมข้อมูลจากการรายงานด้วยวาจา การสัมภาษณ์นักเรียน และครูที่เลี้ยง ผลการวิจัยพบว่าครูมีแนวคิดการสอนโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ครูใช้การคิดไตร่ตรองในการตรวจสอบและการ

เปลี่ยนแปลงเทคนิคการสอน รวมทั้งการพิจารณามโนทัศน์ของตนเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้เรียน

King (2003: online) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองและกลยุทธ์การใช้ วิจารณ์ญาณในวิชาชีพครูด้านการศึกษาระดับมัธยม มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจรูปแบบการคิดไตร่ตรอง ในวิชาชีพครูจากบันทึกการเรียนรู้ของนักศึกษา ปัญหาการวิจัยมาจากผลการวิจัยของ Freire ที่ พบว่านักศึกษาในระดับวิทยาลัยขาดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ผู้วิจัยคัดเลือกนักศึกษา จำนวน 5 คน จากจำนวนนักศึกษาโปรแกรมการศึกษาระดับมัธยม จำนวน 22 คน เก็บรวบรวม ข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้ กิจกรรมกลุ่มย่อย การสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่ม และ กิจกรรมในชั้น เรียนเพิ่ม ผลการวิจัยพบว่าความคิดไตร่ตรองของนักศึกษาส่วนใหญ่เกิดจากการสนทนา มี ข้อ วิจารณ์เพียงเล็กน้อยที่เกี่ยวกับคุณธรรมในวิชาชีพและการปฏิบัติการสอน ผู้วิจัยให้ข้อสังเกตว่าอาจ เป็นเพราะองค์ประกอบทางสังคมและวัฒนธรรม และประสบการณ์เดิมทางการศึกษาของ นักศึกษาที่เคยชินต่อการชี้แนะ หรือเคยได้รับการสอนแบบชี้แนะความคิดมาก่อน จึงทำให้นักศึกษา ไม่ใช้การคิดไตร่ตรองอย่างมีวิจารณ์ญาณเท่าที่ควร

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดไตร่ตรอง พบว่านักวิชาการส่วนใหญ่ยังคง ใช้แนวคิดของ Dewey มาเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย โดยให้ความสนใจในการศึกษาการคิด ไตร่ตรองในการสอนของครู หรือนักศึกษาคู และใช้บันทึกการเรียนรู้เป็น เครื่องมือในการวัด ระดับการคิดไตร่ตรอง และพัฒนาการคิดไตร่ตรอง และพบผลการวิจัยสอดคล้องกันว่าผู้เรียนทุก คนสามารถพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองได้ นอกจากนี้ ยังพบงานวิจัยในลักษณะอื่น ดังนี้

1. งานวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบการคิดไตร่ตรอง คือ งานวิจัยของ Bergess (1991)
2. งานวิจัยเกี่ยวกับเนื้อหาการคิดไตร่ตรองในลักษณะต่าง ๆ ได้แก่ งานวิจัยของ Raines (1991); Han (1993); West (1994); Draper (1998) และ Lee (1999)
3. งานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการคิดไตร่ตรอง ได้แก่ งานวิจัยของ Danielson (1992); Dinkleman (1997); Lee (1999) และ Kingsbury (2002)



## บทที่ 3

### วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยเรื่องการพัฒนา รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต เป็นการศึกษาเชิงพัฒนา มีขั้นตอนหลักในการวิจัย ๒ ขั้นตอน ดังนี้

#### ขั้นตอนที่ 1 การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน

ขั้นตอนการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วยขั้นตอนย่อย ดังนี้

1. การศึกษาเบื้องต้น
2. การวิเคราะห์แนวคิดทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน
3. การกำหนดโครงสร้างและองค์ประกอบของรูปแบบการสอน
4. การสร้างรูปแบบการเรียนการสอน
5. การตรวจสอบและปรับปรุงคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอน

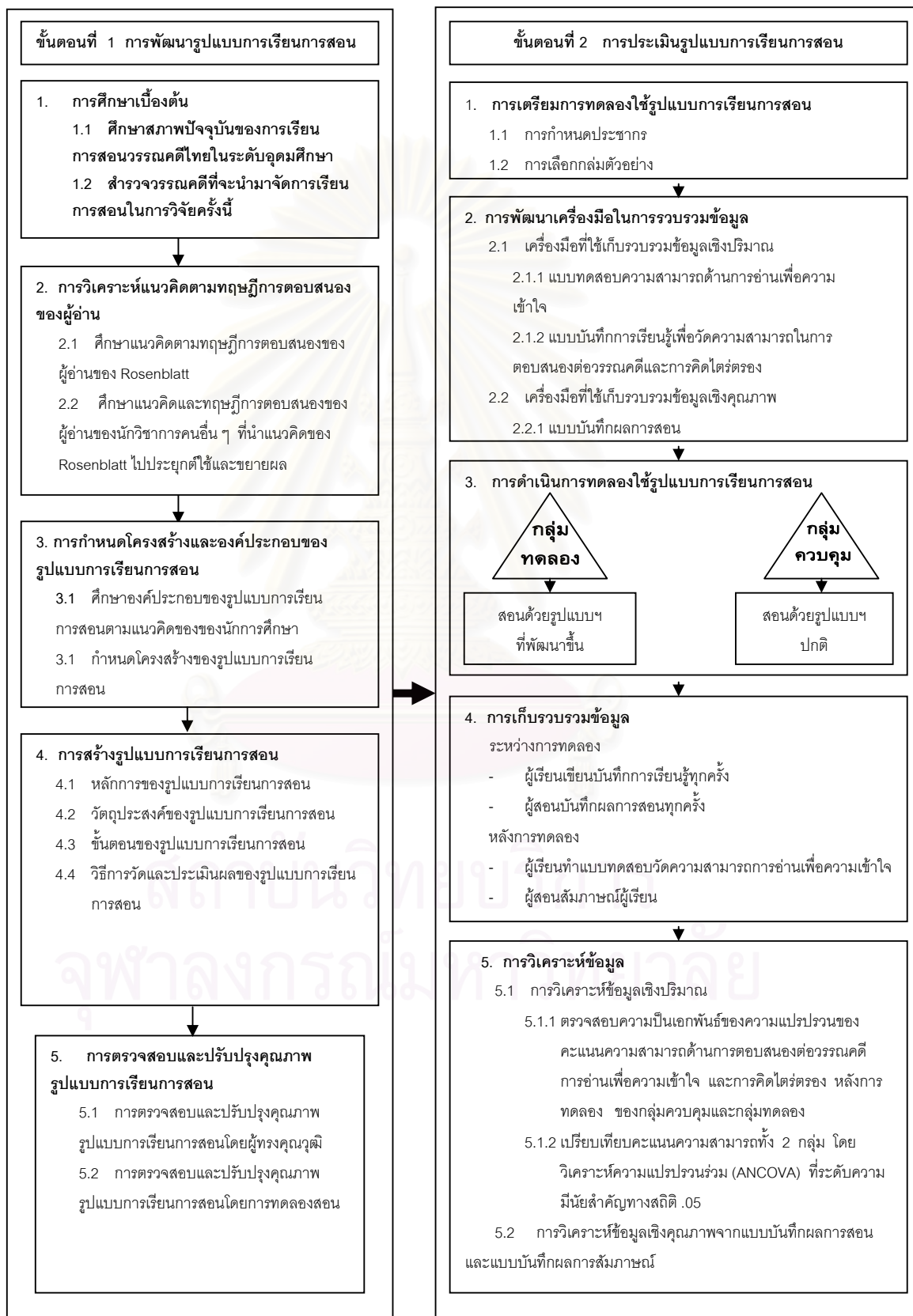
#### ขั้นตอนที่ 2 การประเมินรูปแบบการเรียนการสอน

ขั้นตอนการประเมินรูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วยขั้นตอนย่อย ดังนี้

1. การเตรียมการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน
2. การพัฒนาเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล
3. การดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน
4. การเก็บรวบรวมข้อมูล
5. การประเมินผลการใช้รูปแบบการเรียนการสอน

ลำดับขั้นตอนหลักในการวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต แสดงในแผนภาพที่ 1 ดังนี้

แผนภาพที่ 1 แสดงลำดับขั้นตอนหลักในการวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทย ตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต



## การดำเนินการวิจัยในขั้นตอนการพัฒนาารูปแบบการเรียนการสอน

การพัฒนาารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

### 1. การศึกษาเบื้องต้น

#### 1.1 การศึกษาสภาพปัจจุบันของการเรียนการสอนวรรณคดีไทยในระดับอุดมศึกษา

เนื่องจากงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เป็นงานวิจัยที่ดำเนินการในต่างประเทศซึ่งมีบริบทแตกต่างจากไทย และยังไม่ม้งานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีไทยที่ใช้ทฤษฎีนี้ ทั้งยังไม่ม้งานวิจัยที่เกี่ยวกับสภาพปัจจุบันของการเรียนการสอนวรรณคดีไทยในระดับอุดมศึกษา เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงประจักษ์ที่สนับสนุนความสำคัญของปัญหาวิจัย และเป็นแนวทางในการพัฒนาารูปแบบการเรียนการสอน ผู้วิจัยจึงดำเนินการดังนี้

1.1.1 สัมภาษณ์ผู้สอนวรรณคดีไทยในสถาบันอุดมศึกษา 8 แห่ง ได้แก่ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร มหาวิทยาลัยบูรพา มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย มหาวิทยาลัยกรุงเทพ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม มหาวิทยาลัยราชภัฏกาญจนบุรี และสถาบันเทคโนโลยีราชมงคล รวม 20 คน ประเด็นที่สัมภาษณ์ คือ พฤติกรรมของผู้เรียนในรายวิชาเกี่ยวกับวรรณคดีไทย

1.1.2 สอบถามความคิดเห็นของผู้เรียนระดับปริญญาบัณฑิตของสถาบันการศึกษาในข้อ 1.1.1 สถาบันละ 20 คน รวมทั้งสิ้น 160 คน โดยใช้แบบสอบถาม ซึ่งมีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการ (check list) เพื่อสอบถามวิธีการสอนวรรณคดีไทย และสภาพทั่วไปในการเรียนการสอนวรรณคดีไทย

1.1.3 วิเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์และแบบสอบถาม เพื่อเป็นข้อมูลสรุปเกี่ยวกับสภาพปัจจุบันในการเรียนการสอนวรรณคดีไทยระดับอุดมศึกษาและนำมาใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาารูปแบบการเรียนการสอน

ข้อมูลจากการศึกษาเบื้องต้นสรุปได้ว่าการเรียนการสอนวรรณคดีส่วนใหญ่ในสถาบันอุดมศึกษามีลักษณะเน้นผู้สอนเป็นศูนย์กลาง (teacher-centered instruction)

กิจกรรม การเรียนการสอนส่วนใหญ่เน้นการอ่านและทบทวนเนื้อเรื่อง การอธิบายคำศัพท์ การทำรายงานการศึกษา ค้นคว้าเรื่องราวที่เกี่ยวกับวรรณคดี การบรรยาย มีการอภิปรายแสดงความคิดเห็นบ้าง แต่ยังเป็นประเด็นที่ผู้สอนกำหนด ผู้เรียนส่วนใหญ่ไม่สนใจการอ่านวรรณคดี ไม่ชอบแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน ไม่เห็นคุณค่าของวรรณคดี และมีทัศนคติเชิงลบต่อวรรณคดี ข้อมูลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าสภาพการเรียนการสอนวรรณคดีในปัจจุบันไม่สอดคล้องกับทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านที่มีแนวคิดหลักมุ่งเน้นให้ผู้เรียนสร้างความเข้าใจวรรณคดีใช้ประสบการณ์ของตนเองมาเชื่อมโยงกับเนื้อเรื่อง และเน้นการแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดีอย่างอิสระ ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเห็นความจำเป็นที่จะต้องพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน โดยมุ่งหวังว่ารูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นนี้ จะสามารถพัฒนาความสามารถของผู้เรียนด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของ ผู้เรียนได้

## 1.2 การสำรวจวรรณคดีที่นำมาจัดการเรียนการสอนในการวิจัยครั้งนี้

ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

1.2.1 สำรวจความคิดเห็นของผู้เรียนระดับปริญญาบัณฑิตของสถาบันการศึกษา ในข้อ 1.1.1 สถาบันละ 20 คน รวมทั้งสิ้น 160 คน เกี่ยวกับวรรณคดีที่น่าสนใจ ทั้งวรรณคดีที่มีเนื้อเรื่องขนาดสั้นและวรรณคดีที่มีเนื้อเรื่องขนาดยาว โดยให้ระบุรายชื่ออย่างอิสระ คนละ 5 ชื่อ

1.2.2 นำรายชื่อวรรณคดีมาแจกแจงความถี่และจัดอันดับ 5 อันดับ ได้รายชื่อวรรณคดีที่ผู้เรียนระดับปริญญาบัณฑิตมีความสนใจ คือ ลิลิตพระลอ มัทนะพาธา ขุนช้างขุนแผน เวณิสวานิช และลิลิตนิทราชาคริต

1.2.3 นำรายชื่อวรรณคดีทั้ง 5 เรื่อง ไปปรึกษาผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษาและวรรณคดีไทย ซึ่งมีวุฒิการศึกษาระดับดุสิตบัณฑิต จำนวน 3 ท่าน (รายชื่อในภาคผนวก ข) พิจารณาความเหมาะสมของเนื้อเรื่อง ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน มีความเห็นสอดคล้องกันว่าวรรณคดีที่สมควรจะนำมาจัดการเรียนการสอนในการวิจัยครั้งนี้ ควรเป็นวรรณคดีที่มีเนื้อเรื่องขนาดสั้น เพื่อให้สะดวกกำหนดเนื้อหาในการจัดการเรียนการสอน ดังนั้น จึงกำหนดรายชื่อวรรณคดีที่จะนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น จำนวน 4 เรื่อง ได้แก่ ลิลิตพระลอ มัทนะพาธา เวณิสวานิช และลิลิตนิทราชาคริต ผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านมีความเห็นสอดคล้องกันว่าวรรณคดีทั้ง 4 เรื่องนี้ มีเนื้อเรื่องที่สามารถกำหนดประเด็นให้ผู้เรียนทบทวนและคิดไตร่ตรองได้เป็นอย่างดี

## 2. การวิเคราะห์แนวคิดทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน

ผู้วิจัยศึกษาสาระสำคัญของทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Rosenblatt (1978: 14, 16, 22, 55; 1983: 270; 1995: 24-27; 41, 48, 63-64) พบว่ามีสาระสำคัญ 3 ประเด็น ดังนี้

- 1) การตอบสนองต่อวรรณคดีขึ้นอยู่กับศักยภาพของบุคคล ผู้เรียนแต่ละคนมีการตอบสนองต่อวรรณคดีแตกต่างกัน
- 2) ความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีขึ้นอยู่กับการศึกษาที่ผู้เรียนนำประสบการณ์เดิมของตนมาเชื่อมโยงกับวรรณคดี
- 3) การเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างความเข้าใจวรรณคดีโดยใช้การคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแสวงหาคำตอบด้วยตนเอง และมีเสรีภาพในการตอบสนองต่อวรรณคดี

นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิดของนักวิชาการคนอื่น ๆ ที่นำทฤษฎีการตอบสนองของ Rosenblatt ไปประยุกต์ใช้และขยายผล ได้แก่ Probst (1984: 24-27, 33-35; 1987: online; 1996: 136) Thomson (1887: 207, 154, 351-353) Atwell (1987: 167) Martin (1989: 377-378) Squire (1990: 16-21) Bucker (1991: 38-39) Carter และ Long (1991: 16) Roberts (1991: 3) Purve (1991: 210) Rouse (1991: 150-151, 161, 203) Berthoff (1991: 80) Smith (1992: 113-114) Bressler (1994: 47-49) Brown และ Stephen (1995: 221-224, 233) Cobine (1995: online) Bromley (1996: 83) Dias (1996: 13-20) McGree (1996: 196-199) Miall (1996: online) McQuillan (1999: 139) Asselin (2000: online) Hancock (2000: 3) Runkle (2000: online) Miller (2001: 3, 79) David และ Womack (2002: 51) Simmons (2003: online)

ผลจากการศึกษาแนวคิดของนักวิชาการเหล่านี้ พบว่ามีสาระสำคัญเพิ่มขึ้นอีก 4 ประเด็น ดังนี้

- 1) การเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเน้นการอ่านวรรณคดีอย่างละเอียดลึกซึ้ง และตีความวรรณคดีตามประสบการณ์ของผู้เรียน
- 2) ผู้สอนควรส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนองต่อวรรณคดี โดยการจัดสภาพการเรียนการสอนที่มีบรรยากาศการเรียนรู้แบบประชาธิปไตย ปราศจากการแข่งขันและอคติ

3) กิจกรรมการเรียนการสอนวรรณคดีตามวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเน้นการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เช่น การสนทนา การอภิปรายกลุ่มย่อย การใช้คำถามในชั้นเรียนที่ให้ผู้เรียนคิดไตร่ตรอง

4) กิจกรรมการประเมินใช้การเขียนบันทึกการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดี และการคิดไตร่ตรองเป็นรายบุคคล ผู้เรียนควรแลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ และผู้สอนควรให้ข้อมูลป้อนกลับ (feedback) ในบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน

### 3. การกำหนดโครงสร้างและองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยศึกษาโครงสร้างและองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดของ Gunter, Estes และ Schwab (1990; 68-69); Anderson (1997: 521); Kemp, Morrison และ Ross (1998; 4-5) และ ทิศนา ขัมมณี (2545: 219-220) แล้วนำมาสังเคราะห์เป็นกรอบแนวคิดเพื่อกำหนดโครงสร้างของรูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งมีองค์ประกอบ 4 ประการ ได้แก่ หลักการ วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน การวัดและประเมินผล

### 4. การสร้างรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

#### 4.1 การกำหนดหลักการของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยนำสาระสำคัญของทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านที่วิเคราะห์จากแนวคิดของ Rosenblatt และนักวิชาการคนอื่น ๆ ที่วิเคราะห์ได้ในขั้นตอนที่ 2 มากำหนดเป็นหลักการของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน

#### 4.2 การกำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยนำหลักการของรูปแบบการเรียนการสอนที่สังเคราะห์ได้ในข้อ 4.1 มาสังเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังและกำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน

#### 4.3 การกำหนดขั้นตอนการเรียนการสอน

ผู้วิจัยนำหลักการและวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งเป็นผลจากการดำเนินการในข้อ 4.1 และ 4.2 มากำหนดแนวทางการจัดการเรียนการสอน แล้วสรุปเป็นขั้นตอนการเรียนการสอน

#### 4.4 การกำหนดวิธีการวัดและประเมินผล

ผู้วิจัยนำแนวทางการจัดการเรียนการสอนและขั้นตอนการเรียนการสอน ที่วิเคราะห์ได้ในข้อ 4.3 มาวิเคราะห์กิจกรรมการเรียนการสอน แล้วกำหนดวิธีการวัดและประเมินผล

### 5. การตรวจสอบและปรับปรุงคุณภาพรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

#### 5.1 การตรวจสอบและปรับปรุงคุณภาพรูปแบบการเรียนการสอน โดยผู้ทรงคุณวุฒิ

5.1.1 ผู้วิจัยนำองค์ประกอบต่างๆ ของรูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งเป็นผลจากการดำเนินการในข้อ 4.1-4.5 ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอน จำนวน 3 ท่าน (รายชื่อในภาคผนวก ก) พิจารณาและให้ข้อเสนอแนะ แล้วนำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิมาปรับปรุงองค์ประกอบต่างๆ ของรูปแบบการเรียนการสอน ให้ถูกต้องเหมาะสมยิ่งขึ้น

ผลการตรวจสอบและปรับปรุงคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนโดยผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่าผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่านเห็นชอบกับหลักการ วัตถุประสงค์ และการวัดและประเมินผลของรูปแบบการเรียนการสอน ผู้ทรงคุณวุฒิ 2 ท่านเห็นว่าควรสลับขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนให้เหมาะสมยิ่งขึ้น กล่าวคือ ให้นำขั้นตอนสร้างความเข้าใจเบื้องต้นในการอ่าน ซึ่งผู้วิจัยกำหนดให้เป็นขั้นตอนที่ 2 มาเป็นขั้นตอนที่ 1 และนำขั้นตอนการเชื่อมโยงประสบการณ์ ซึ่งผู้วิจัยกำหนดให้เป็นขั้นตอนที่ 1 มาเป็นขั้นตอนที่ 2 ทั้งนี้ ผู้ทรงคุณวุฒิทั้งสองท่านให้เหตุผลว่าผู้เรียนควรทบทวนเนื้อเรื่องวรรณคดีให้เข้าใจ ก่อนที่จะนำประสบการณ์ของตนมาเชื่อมโยงกับเนื้อเรื่อง

5.1.2 ผู้วิจัยจัดทำแผนการสอนกลุ่มทดลองตามขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น โดยดำเนินการดังนี้

5.1.2.1 วิเคราะห์เนื้อเรื่องวรรณคดีทั้ง 4 เรื่อง ที่สำรวจจากขั้นตอนการศึกษาเบื้องต้นในข้อ 1.2.3 ได้แก่ ลิลิตพระลอ มัทนะพธา เวนิสวานิช และลิลิตนิทราชาคริต เพื่อกำหนดเนื้อหาให้เหมาะสมกับเวลาเรียน และกำหนดจำนวนแผนการสอน

5.1.2.2 จัดทำแผนการสอนจำนวน 12 แผน แผนละ 2 ชั่วโมง รวมเวลาสอนทั้งสิ้น 24 ชั่วโมง

## ผู้วิจัยกำหนดเนื้อหาและจำนวนชั่วโมงในแผนการสอน

ดังรายละเอียดในตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 1 รายละเอียดของเนื้อหาและจำนวนชั่วโมงในแผนการสอน

แผนที่	เนื้อหา	จำนวนชั่วโมง
1	เวนิสวาณิช ตอนที่ 1	2
2	เวนิสวาณิช ตอนที่ 2	2
3	เวนิสวาณิช ตอนที่ 3	2
4	มัทนะพาธา ตอนที่ 1	2
5	มัทนะพาธา ตอนที่ 2	2
6	มัทนะพาธา ตอนที่ 3	2
7	ลิลิตนิทราชาคริต ตอนที่ 1	2
8	ลิลิตนิทราชาคริต ตอนที่ 2	2
9	ลิลิตนิทราชาคริต ตอนที่ 3	2
10	ลิลิตพระลอ ตอนที่ 1	2
11	ลิลิตพระลอ ตอนที่ 2	2
12	ลิลิตพระลอ ตอนที่ 3	2
	รวม	24

5.1.2.4 ผู้วิจัยนำแผนการสอนกลุ่มทดลองทั้งหมดไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษาและวรรณคดีไทย จำนวน 3 ท่าน (รายชื่อในภาคผนวก ก) ตรวจสอบพิจารณาและให้ข้อเสนอแนะ ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน มีความเห็นสอดคล้องกันว่าควรใช้เทคนิคการสอนแบบต่างๆ สอดแทรกในระหว่างขั้นตอนการสอน เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนองต่อวรรณคดี เช่น การอ่านทำนองเสนาะ การขับร้องเพลงไทย การแสดงบทบาทสมมติ และใช้เทคนิคต่างๆ เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนคิด เป็นต้น

5.1.2.5 ผู้วิจัยนำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิมาพิจารณาปรับปรุงแผนการสอนให้เหมาะสมยิ่งขึ้น



## 5.2 การตรวจสอบและปรับปรุงคุณภาพรูปแบบการเรียนการสอน โดยการทดลองสอน

ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

5.2.1 ติดต่อขอความร่วมมือนิสิตคณะครุศาสตร์ วิชาเอกภาษาไทย สาขาวิชาประถมศึกษา จำนวน 30 คน เพื่อทดลองใช้แผนการสอนกลุ่มทดลอง นิสิตกลุ่มนี้มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ กล่าวคือ เป็นนิสิตชั้นปีที่ 2 และ 3 เหมือนกัน และเรียนวิชาภาษาไทยเป็นวิชาเอกเหมือนกัน

5.2.2 แบ่งผู้เรียนเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มละ 15 คน แล้วดำเนินการทดลองสอนตามแผนการสอนที่ 1 จำนวน 2 ครั้ง ดังนี้

ครั้งที่ 1 ทดลองสอนกับผู้เรียนกลุ่มที่ 1 เพื่อนำผลการสอนครั้งที่ 1 มาปรับปรุงแผนการสอนให้เหมาะสม ผลการทดลองสอนพบว่าผู้เรียนสนใจกิจกรรมการเรียนการสอนเป็นอย่างดี แต่ปริมาณเนื้อหาที่กำหนดในแผนการสอนยังไม่เหมาะสมกับเวลาเรียนเท่าที่ควร ผู้วิจัยจึงปรับปรุงปริมาณเนื้อหาให้เหมาะสมกับเวลาเรียนก่อนนำไปทดลองสอนกับนักศึกษาในกลุ่มที่ 2 โดยมอบหมายให้ผู้เรียนกลุ่มที่ 2 อ่านเนื้อหาวรรณคดีที่กำหนดเป็นบทเรียนมาก่อนล่วงหน้า

ครั้งที่ 2 ทดลองสอนกับผู้เรียนกลุ่มที่ 2 ผลการทดลองสอนพบว่าการสอนแต่ละชั้นมีความเหมาะสมกับเวลาที่กำหนด แต่ประสบปัญหาเรื่องผู้เรียนบางคนไม่อ่านวรรณคดีมาก่อนล่วงหน้าตามที่ได้รับมอบหมาย แต่ปัญหาดังกล่าวไม่ส่งผลกระทบต่อการสอนมากนัก เพราะผู้เรียนสามารถความเข้าใจเนื้อเรื่องของวรรณคดีได้โดยการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเรียน และสามารถทบทวนเนื้อเรื่องของวรรณคดีได้ในระหว่างการเขียนบันทึกการเรียนรู้ อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยได้นำผลการทดลองสอนครั้งที่ 2 มาใช้เป็นแนวทางพิจารณาปรับปรุงแก้ไขแผนการสอนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

### การดำเนินการวิจัยในขั้นตอนการประเมินรูปแบบการเรียนการสอน

การประเมินรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

## 1. การเตรียมการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยดำเนินการกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

1.1 การกำหนดประชากร ประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนิสิตระดับปริญญาบัณฑิตในสถาบันอุดมศึกษา

1.2 การเลือกกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

1.2.1 เลือกคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เป็นสถานศึกษาที่ใช้ในการวิจัย เนื่องจากเป็นสถานศึกษาขนาดใหญ่ มีการเรียนการสอนวรรณคดีไทยทั้งในระดับวิชาพื้นฐาน และวิชาเอก และสถานภาพของผู้เรียนมีความหลากหลาย จึงสามารถเป็นตัวแทนที่ดีของประชากรได้

1.2.2 เลือกนิสิตคณะครุศาสตร์วิชาเอกภาษาไทย สาขาวิชามัธยมศึกษา ชั้นปีที่ 2 และ 3 จำนวน 48 คน เป็นกลุ่มตัวอย่างในการทดลอง เป็นการเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (purposive sampling) เนื่องจากนิสิตกลุ่มนี้มีความรู้เกี่ยวกับวรรณคดีไม่แตกต่างกันมากนัก โดยพิจารณาจากรายวิชาที่ลงทะเบียน และสามารถนัดหมายเวลาเรียนได้สะดวกกว่านิสิตชั้นปีที่ 1 ซึ่งมีกิจกรรมนอกหลักสูตรมาก และนิสิตปีที่ 4 ซึ่งกำลังอยู่ในระหว่างการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ

1.2.3 ผู้วิจัยใช้ระดับคะแนนวิชาภาษาไทย 2 เป็นข้อมูลในการพิจารณาแบ่งกลุ่มผู้เรียน โดยเลือกจากผู้เรียนจำนวน 48 คน ได้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 34 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 17 คน และกลุ่มควบคุม 17 คน กลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มมีจำนวนผู้เรียนที่มีระดับคะแนนวิชาภาษาไทย 2 เท่ากัน คือ ระดับคะแนน A จำนวน 14 คน ระดับคะแนน B+ จำนวน 3 คน

## 2. การพัฒนาเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อประเมินคุณภาพรูปแบบการเรียน การสอนที่พัฒนาขึ้น มี 2 ประเภท คือ เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ จำนวน 2 ฉบับ ได้แก่ แบบทดสอบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และแบบบันทึกการเรียนรู้ เพื่อวัดความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี และความสามารถในการคิดไตร่ตรอง เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ จำนวน 2 ฉบับ ได้แก่ แบบบันทึกผลการสอน และแบบสัมภาษณ์ผู้เรียน เพื่อรวบรวมข้อสังเกตระหว่างการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน และความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น

รายละเอียดในการพัฒนาเครื่องมือแต่ละฉบับมีดังนี้

## 2.1 แบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ผู้วิจัยสร้างแบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

2.1.1 ปรีกษาผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษาและวรรณคดีไทย จำนวน 3 ท่าน (รายชื่อในภาคผนวก ก) เพื่อคัดเลือกวรรณคดีเรื่องทีกลุ่มตัวอย่างไม่เคยอ่านมาก่อน ได้วรรณคดีเรื่อง ลิลิตภควดี แล้วนำมาพิจารณาตัดทอนเนื้อหาให้เหมาะสมกับเวลาในการทดสอบ

2.1.2 ศึกษาตำรา เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างแบบทดสอบวัดความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ

2.1.3 สร้างแบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ จำนวน 30 ข้อ เป็นแบบปรนัยชนิด 4 ตัวเลือก โดยใช้กรอบแนวคิดของ Dallman และคณะ (1978) ซึ่งแบ่งความสามารถในการอ่านเป็น 3 ระดับ คือ ความเข้าใจระดับข้อเท็จจริง ความเข้าใจระดับตีความ และความเข้าใจระดับประเมินค่า

2.1.4 นำแบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ ที่สร้างขึ้นให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษาและวรรณคดีไทย จำนวน 3 ท่าน (รายชื่อในภาคผนวก ก) ตรวจสอบพิจารณาและให้ข้อเสนอแนะ

ผลการตรวจสอบพิจารณาแบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน ให้ความเห็นชอบกับความตรงเชิงเนื้อหาของแบบทดสอบ และให้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมว่าควรเรียงลำดับข้อสอบตามลำดับเนื้อเรื่อง เพื่อให้ผู้ทำแบบทดสอบจัดระบบความคิดได้ชัดเจนขึ้น

2.1.5 ปรับปรุงแก้ไขแบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ

2.1.6 นำแบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขในข้อ 2.1.5 แล้ว ไปทดลองใช้กับนิสิตคณะครุศาสตร์ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 20 คน ใช้เวลาในการทดสอบ 2 ชั่วโมง เพื่อตรวจสอบความเข้าใจข้อคำถาม จากนั้นนำมาตรวจให้คะแนน และคำนวณค่าความเที่ยง (reliability) โดยใช้สูตร KR 20 ของ Brown (1970) วิเคราะห์ค่าระดับความยาก (degree of difficulty) และค่าอำนาจจำแนก (discrimination power)

ผลการวิเคราะห์คุณภาพแบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ พบว่าแบบทดสอบทั้งฉบับมีค่าความเที่ยง 0.73 ผู้วิจัยตัดข้อทดสอบออกจำนวน 7 ข้อ เนื่องจากมีค่าระดับความยากไม่อยู่ในเกณฑ์ที่กำหนด คือ 0.20-0.80 และมีค่าอำนาจ

จำแนกไม่อยู่ในเกณฑ์ที่กำหนด คือ 0.2 ขึ้นไป ดังนั้น จึงคงเหลือข้อทดสอบที่มีคุณภาพเหมาะสม จำนวน 23 ข้อ (รายละเอียดในภาคผนวก ข) ข้อทดสอบดังกล่าวยังคงครอบคลุมระดับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจตามกรอบแนวคิดของ Dallman และคณะ (1978) ดังนี้

- ก. ข้อทดสอบวัดความสามารถด้านข้อเท็จจริง จำนวน 10 ข้อ  
( ได้แก่ข้อ 1, 2, 3, 4, 10, 11, 15, 16, 19 และ 22)
- ข. ข้อทดสอบวัดความสามารถด้านการตีความ จำนวน 8 ข้อ  
( ได้แก่ข้อ 7, 8, 9, 12, 13, 14, 17 และ 18)
- ค. ข้อทดสอบวัดความสามารถด้านการประเมินค่า จำนวน 5 ข้อ  
( ได้แก่ข้อ 5, 6, 20, 21 และ 23)

## 2.2 แบบบันทึกการเรียนรู้

ผู้วิจัยสร้างแบบบันทึกการเรียนรู้ โดยดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

2.2.1 ศึกษาเอกสาร งานวิจัย และตำราที่เกี่ยวข้องกับการใช้บันทึกการเรียนรู้ในการประเมินการตอบสนองต่อวรรณคดีและการคิดไตร่ตรอง พบว่าบันทึกการเรียนรู้เป็นเครื่องมือที่นิยมใช้อย่างแพร่หลายในการประเมินการตอบสนองต่อวรรณคดีและการคิดไตร่ตรอง เพราะสามารถประเมินได้ตามสภาพที่แท้จริง โดยการให้ผู้เรียนเขียนแสดงความรู้สึก และความคิดเห็นของตนที่มีต่อเนื้อเรื่อง พฤติกรรมของตัวละคร สถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในวรรณคดีโดยอิสระ

2.2.2 สร้างแบบบันทึกการเรียนรู้ โดยกำหนดประเด็นอย่างกว้างๆ ให้ผู้เรียนเขียนแสดงความรู้สึก หรือความคิดเห็นโดยอิสระ โดยเลือกเขียนตามประเด็นที่กำหนด ดังนี้

- (1) ความรู้สึก หรือความคิดเห็นที่มีต่อเนื้อเรื่อง
- (2) สถานการณ์ที่เป็นปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง

2.2.3 นำแบบบันทึกการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษา และวรรณคดีไทย จำนวน 3 ท่าน (รายชื่อในภาคผนวก ก) ตรวจสอบพิจารณาและให้ข้อเสนอแนะ ผู้ทรงคุณวุฒิทั้งสามท่านเห็นด้วยกับประเด็นที่ให้ผู้เรียนเขียนบันทึกการเรียนรู้ และให้ข้อเสนอแนะว่า นอกจากประเด็นที่ผู้วิจัยกำหนดแล้ว ควรชี้แจงผู้เรียนว่าสามารถเขียนแสดงความรู้สึก หรือความคิดเห็นในประเด็นอื่นๆ อีกได้ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกอิสระในการเขียนบันทึกการเรียนรู้อย่างแท้จริง

2.2.4 ผู้วิจัยนำแบบบันทึกการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นไปใช้ในขั้นตอนการสอบคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนโดยการทดลองสอน โดยให้ผู้เรียนเขียนบันทึกการเรียนรู้

หลังการสอนเพื่อตรวจสอบความชัดเจนในการใช้ภาษา และความเข้าใจของผู้เรียนที่มีต่อประเด็นที่กำหนด ผลการทดลองใช้แบบบันทึกการเรียนรู้พบว่าผู้เรียนเข้าใจคำสั่งและประเด็นที่กำหนดให้เขียน แต่ผู้เรียนบางคนเขียนบันทึกการเรียนรู้ขนาดสั้นมาก จนไม่สามารถวิเคราะห์ข้อมูลได้ ผู้วิจัยจึงจำเป็นต้องเพิ่มคำสั่งให้ผู้เรียนเขียนบันทึกการเรียนรู้ที่มีความยาวไม่น้อยกว่า 20 บรรทัด

2.2.5 พัฒนาเกณฑ์การประเมินระดับความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี โดยดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

2.2.5.1 ศึกษาเอกสารและตำราที่เกี่ยวกับเกณฑ์การตอบสนองต่อวรรณคดี และพิจารณาเลือกใช้เกณฑ์การประเมินระดับการตอบสนองต่อวรรณคดีตามแนวคิดของ Brown and Stephen (1995) ซึ่งกำหนดความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดีเป็น 5 ระดับ คือ

- (1) ระดับข้อเท็จจริง (factual level)
- (2) ระดับความรู้สึกร่วม (emphatic level)
- (3) ระดับการวิเคราะห์ (analytical level)
- (4) ระดับการเห็นใจ (sympathetic level)
- (5) ระดับการวิจารณ์ (critical level)

2.2.5.2 นำเกณฑ์การประเมินระดับตอบสนองต่อวรรณคดีมากำหนดรายละเอียดให้ชัดเจน แล้วนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษาและวรรณคดีไทย จำนวน 3 ท่าน (รายชื่อในภาคผนวก ก) ตรวจสอบพิจารณาและให้ข้อเสนอแนะ

ผลการตรวจสอบพิจารณาเกณฑ์การประเมินระดับความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่านมีความเห็นสอดคล้องกันว่าแนวคิดของ Brown and Stephen สามารถอธิบายระดับความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดีได้ชัดเจน และสอดคล้องกับสภาพการณ์ที่เป็นจริง ดังนั้น จึงมีความเหมาะสมที่จะใช้ประเมินความสามารถของผู้เรียนด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีในการวิจัยครั้งนี้ ผู้ทรงคุณวุฒิท่านหนึ่งให้ข้อเสนอแนะว่าควรพิจารณากำหนดเกณฑ์ในลักษณะ rubrics เพื่อให้มีรายละเอียดชัดเจนขึ้น และสะดวกในการประเมินระดับความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียน

2.2.5.3 นำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิมาปรับปรุงเกณฑ์การประเมินความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีให้เหมาะสมยิ่งขึ้น ได้เกณฑ์ประเมินระดับความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี ดังนี้

ระดับความสามารถ	รายละเอียด
1. ระดับข้อเท็จจริง (factual level)	เขียนแสดงความเข้าใจเบื้องต้น โดยการอธิบายเหตุการณ์ในเนื้อเรื่องอย่างสั้นๆ
2. ระดับความรู้สึกร่วม (emphatic level)	เขียนอธิบายพฤติกรรมตัวละคร หรือสถานการณ์ในเรื่องโดยพยายามทำความเข้าใจสาเหตุของพฤติกรรมหรือสถานการณ์นั้น
ระดับความสามารถ	รายละเอียด
3. ระดับการวิเคราะห์ (analytical level)	เขียนอธิบายองค์ประกอบของเรื่องอย่างละเอียดลึกซึ้ง เช่น การใช้สัญลักษณ์ การสร้างตัวละคร การกำหนดสถานการณ์
4. ระดับการเห็นใจ (sympathetic level)	เขียนแสดงความรู้สึก ความคิดเห็นเกี่ยวกับพฤติกรรมของตัวละคร หรือสถานการณ์ในเรื่องอย่างเข้าใจลึกซึ้ง
5. ระดับการวิจารณ์ (critical level)	เขียนอธิบายข้อดี – ข้อด้อยของเรื่องได้อย่างละเอียดชัดเจน ดีความและสรุปคุณค่าของเรื่องได้

2.2.6 พัฒนาเกณฑ์การประเมินระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรอง โดยดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

2.2.6.1 ศึกษาเอกสารและตำราที่เกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง และเลือกใช้แนวคิดของ Dewey (1910, 1997) ซึ่งเป็นแนวคิดพื้นฐานด้านการคิดไตร่ตรอง Dewey กำหนดความสามารถในการคิดไตร่ตรองเป็น 5 ระดับ ดังนี้

- (1) การรับรู้สถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง
- (2) การอธิบายสถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง
- (3) การนำเสนอทางเลือกในการแก้ไขสถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง
- (4) การระบุเหตุผลเพื่อสนับสนุนทางเลือกที่นำเสนอในการแก้ไขสถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง
- (5) การวิเคราะห์ หรือสรุปผลจากการใช้ทางเลือกที่นำเสนอในการแก้ไขสถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง

2.2.6.2 นำการคิดไตร่ตรองแต่ละระดับมากำหนดรายละเอียดให้ชัดเจน แล้วนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษาและวรรณคดีไทย จำนวน 3 ท่าน (รายชื่อในภาคผนวก ก) ตรวจสอบพิจารณาและให้ข้อเสนอแนะ

ผลการตรวจสอบพิจารณาเกณฑ์การประเมินระดับความสามารถด้านการคิดไตร่ตรอง ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่านมีความเห็นสอดคล้องกันว่าแนวคิดของ Dewey มีความเหมาะสมในการใช้อธิบายระดับความสามารถด้านการคิดไตร่ตรอง เนื่องจากเป็นแนวคิดที่มีผู้นำไปประยุกต์ใช้อย่างแพร่หลาย ผู้ทรงคุณวุฒิท่านหนึ่งให้ข้อเสนอแนะว่าควรพิจารณากำหนดเกณฑ์ในลักษณะ rubrics เพื่อให้มีรายละเอียดชัดเจนขึ้น และสะดวกในการประเมินระดับความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองของผู้เรียน

2.2.6.3 นำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิมาปรับปรุงเกณฑ์การประเมินความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองให้เหมาะสมยิ่งขึ้น ได้เกณฑ์การประเมินระดับความสามารถด้านการคิดไตร่ตรอง ดังนี้

ระดับ ความสามารถ	รายละเอียด
1	เขียนระบุสถานการณ์ ปัญหาหรือความขัดแย้งในเรื่องอย่างสั้นๆ
2	เขียนอธิบายสถานการณ์ ปัญหาหรือความขัดแย้งในเรื่องอย่างละเอียด ชัดเจน
3	เขียนอธิบายทางเลือกในการแก้ไขปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง
4	เขียนอธิบายเหตุผลสนับสนุนทางเลือกในการแก้ไขปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง
5	เขียนอธิบายผลที่เกิดขึ้นจากการใช้ทางเลือกที่นำเสนอมาแก้ไขปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง

2.2.7 ผู้วิจัยตรวจสอบความตรงในการวิเคราะห์ระดับความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี และการคิดไตร่ตรองของผู้เรียน โดยการวิเคราะห์เนื้อหาของบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน 1 คน จำนวน 12 ฉบับ ตามเกณฑ์ที่สร้างขึ้น แล้วนำผลการวิเคราะห์ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษาและวรรณคดีไทย จำนวน 3 ท่าน (รายชื่อในภาคผนวก ก) ตรวจสอบพิจารณาความตรงในการวิเคราะห์

ผลการตรวจสอบความตรงในการวิเคราะห์ พบว่าผู้วิจัยวิเคราะห์ความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี และการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนได้สอดคล้องกับผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน จำนวน 10 ฉบับ ส่วนอีกสองฉบับนั้นผลการวิเคราะห์มีความสอดคล้องกับ

ผู้ทรงคุณวุฒิ 2 ท่าน แต่แตกต่างจากผู้ทรงคุณวุฒิอีก 1 ท่าน เมื่อได้อภิปรายร่วมกัน จึงสามารถสรุปความคิดเห็นให้ตรงกันได้ ดังนั้น จึงสรุปได้ว่าผู้วิจัยมีความตรงในการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้ทรงคุณวุฒิทั้งสามท่านได้ให้ข้อเสนอแนะในการอ่านเพื่อพิจารณาและวิเคราะห์เนื้อหาบันทึกการเรียนรู้ดังนี้

1) ควรอ่านอย่างน้อย 2 ครั้ง ในแต่ละฉบับ เพื่อให้ผลการพิจารณามีความเที่ยงตรงยิ่งขึ้น ในแต่ละครั้งไม่ควรอ่านต่อเนื่องกัน ควรให้มีช่วงเวลาห่างกันอย่างน้อย 1 สัปดาห์ ในการอ่านครั้งที่ 1 ไม่ควรบันทึกคะแนนในบันทึกการเรียนรู้ ควรแยกบันทึกไว้ในตารางคะแนน เพื่อให้ผลการพิจารณาในการอ่านครั้งที่ 2 ไม่ได้รับอิทธิพลจากผลการอ่านครั้งที่ 1

2) หากคะแนนจากการพิจารณาในการอ่านครั้งที่ 2 ไม่เท่ากับคะแนนจากการอ่านครั้งที่ 1 ให้อ่านครั้งที่ 3 แล้วพิจารณาว่าคะแนนเท่ากับการอ่านครั้งใด หรือนำคะแนนมารวมกัน แล้วหารด้วยจำนวนครั้งที่อ่าน

3) ควรอ่านบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคนตามลำดับครั้งที่ดำเนินการสอน ไม่ควรอ่านบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนคนใดคนหนึ่งต่อเนื่องกันจนครบทั้ง 12 ฉบับ

### 2.3 แบบบันทึกผลการสอน

ผู้วิจัยสร้างแบบบันทึกผลการสอน โดยดำเนินการดังนี้

2.3.1 ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการบันทึกผลการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีที่ใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน พบว่าส่วนใหญ่นิยมบันทึกผลการสอนในประเด็นต่างๆ ดังนี้

- (1) พฤติกรรมของผู้เรียน
- (2) บรรยากาศในการเรียนการสอน
- (3) ปัญหา หรืออุปสรรคในการสอน

2.3.2 สร้างแบบบันทึกผลการสอนตามประเด็นดังกล่าวในข้อ 2.3.1 เพื่อใช้ในการบันทึกผลการสอนในระหว่างการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน

2.3.3 นำแบบบันทึกผลการสอนไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษาและวรรณคดีไทย จำนวน 3 ท่าน (รายชื่อในภาคผนวก ก) ตรวจสอบ ผู้ทรงคุณวุฒิทั้งสามท่านให้ความเห็นชอบกับแบบบันทึกผลการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

2.3.4 ทดลองใช้แบบบันทึกผลการสอนในการบันทึกผลการสอนในขั้นตอนการตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนโดยการทดลองสอน จำนวน 2 ครั้ง ผลการทดลองใช้แบบบันทึกผลการสอนพบว่าประเด็นที่กำหนดในแบบบันทึกผลการสอนมีความครอบคลุมสถานการณ์ในการสอน



## 2.4 แบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ผู้เรียน

ผู้วิจัยสร้างแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ผู้เรียน โดยดำเนินการดังนี้

2.4.1 ศึกษาแนวคิดในการสัมภาษณ์ผู้เรียนจากเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน พบว่าส่วนใหญ่กำหนดกรอบแนวคิดในการสัมภาษณ์ผู้เรียน โดยมีประเด็นการสัมภาษณ์เกี่ยวกับตัวแปรตามที่เกิดจากการใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น และความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อรูปแบบฯ

2.4.2 สร้างแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ผู้เรียน เพื่อศึกษาความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อการเรียนวรรณคดีตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น โดยมีประเด็นการสัมภาษณ์ ดังนี้

- (1) ความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีที่เกิดจากการเรียนการสอนตามรูปแบบฯที่พัฒนาขึ้น
- (2) ความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจที่เกิดจากการเรียนการสอนตามรูปแบบฯที่พัฒนาขึ้น
- (3) ความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองที่เกิดจากการเรียนการสอนตามรูปแบบฯที่พัฒนาขึ้น
- (4) ความคิดเห็นที่มีต่อรูปแบบฯ

2.4.3 นำแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ผู้เรียนไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษาและวรรณคดีไทย จำนวน 3 ท่าน (รายชื่อในภาคผนวก ก) ตรวจสอบ ผู้ทรงคุณวุฒิทั้งสามท่านให้ความเห็นชอบกับแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ผู้เรียนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น และให้กำหนดข้อคำถามที่จะใช้ในการสัมภาษณ์ตามประเด็นต่างๆ ให้ชัดเจน

2.4.4 ทดลองใช้แบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ผู้เรียนในขั้นตอนการตรวจสอบคุณภาพรูปแบบการเรียนการสอนโดยการทดลองสอน จำนวน 2 ครั้ง เพื่อตรวจสอบความความเข้าใจของผู้เรียนที่มีต่อประเด็นในการสัมภาษณ์ และคำถามที่ผู้วิจัยใช้ในการสัมภาษณ์ผลการทดลองใช้แบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ พบว่าผู้เรียนสามารถให้ข้อมูลได้ตรงตามประเด็นที่กำหนด แสดงว่าผู้เรียนเข้าใจข้อคำถามที่ผู้วิจัยใช้ในการสัมภาษณ์

## 3. การดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน

การทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นเป็นการวิจัยแบบกึ่งทดลอง (quasi-experimental design) ซึ่งมีแบบแผนการทดลองดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 2 แบบแผนการทดลอง

กลุ่ม	ตัวแปรจัดกระทำ	การวัดหลังการทดลอง
C		O <sub>1</sub>
E	X	O <sub>2</sub>

C	คือ	กลุ่มควบคุม
E	คือ	กลุ่มทดลอง
X	คือ	การใช้รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน
O <sub>1</sub> , O <sub>2</sub>	คือ	ผลที่วัดได้หลังการทดลอง

ผู้วิจัยดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนโดยเป็นผู้ดำเนินการสอนด้วยตนเอง ทั้งในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ในภาคปลาย ปีการศึกษา 2546 เป็นเวลา 12 สัปดาห์ วรรณคดีไทยที่นำมาทดลองสอนมีจำนวน 4 เรื่อง เรื่องละ 3 สัปดาห์ ได้แก่ เวนิสวานิช มัทนะพาธา ลิลิตนิทราชาคริต และ ลิลิตพระลอ วรรณคดีไทยทั้ง 4 เรื่องดังกล่าวได้มาจากขั้นตอนที่ 1.2

การดำเนินการสอนในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

#### กลุ่มทดลอง

1) ผู้วิจัยดำเนินการสอนตามขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอน 5 ขั้น ดังนี้

- ขั้นที่ 1 สร้างความเข้าใจเบื้องต้นในการอ่าน
- ขั้นที่ 2 เชื่อมโยงประสบการณ์
- ขั้นที่ 3 เรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์
- ขั้นที่ 4 ให้และรับข้อมูลป้อนกลับ
- ขั้นที่ 5 ทบทวนและเขียนบันทึกการตอบสนอง

2) หลังการเรียนการสอนแต่ละครั้ง ผู้วิจัยมอบหมายให้ผู้เรียนทุกคนเขียนบันทึกการเรียนรู้อยู่ โดยใช้แบบบันทึกการเรียนรู้อันที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นในขั้นตอนที่ 2.2 แล้วจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้อันที่ และส่งบันทึกการเรียนรู้อันให้ผู้สอนตรวจพิจารณาเพื่อให้ข้อมูลป้อนกลับ (feedback) ก่อนการเรียนการสอนครั้งต่อไป

3) ผู้วิจัยจัดทำสำเนาบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนทุกฉบับ ก่อนส่งคืนต้นฉบับให้ผู้เรียน ได้บันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนกลุ่มทดลองรวมทั้งสิ้น 204 ฉบับ

### กลุ่มควบคุม

1) ผู้วิจัยดำเนินการสอนตามขั้นตอนที่ใช้ในวิธีการสอนแบบปกติ ซึ่งใช้ในการเรียนการสอนวรรณคดีโดยทั่วไป ประกอบด้วยขั้นตอน 3 ขั้น ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน โดยการสนทนาเกี่ยวกับประวัติผู้แต่ง ทบทวนเนื้อเรื่อง หรือยกตัวอย่างคำประพันธ์ในเนื้อเรื่องตอนนั้น

ขั้นที่ 2 ขั้นสอน โดยการอธิบายความหมายของคำศัพท์ อ่านเนื้อเรื่อง และถอดคำประพันธ์

ขั้นที่ 3 ขั้นสรุปและประเมินผล โดยการทบทวนเนื้อเรื่อง และสรุปข้อคิดที่ได้จากเนื้อเรื่อง

2) หลังการเรียนการสอนแต่ละครั้ง ผู้วิจัยมอบหมายให้ผู้เรียนทุกคนเขียนบันทึกการเรียนรู้เช่นเดียวกับกลุ่มทดลอง และส่งบันทึกการเรียนรู้ให้ผู้สอนตรวจพิจารณาก่อนการเรียนการสอนครั้งต่อไป แต่แตกต่างจากกลุ่มทดลองตรงที่ผู้เรียนไม่ต้องจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ และผู้สอนไม่ได้ให้ข้อมูลป้อนกลับ (feedback) ในบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน

3) ผู้วิจัยจัดทำสำเนาบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนทุกฉบับ ก่อนส่งคืนต้นฉบับให้ผู้เรียน ได้บันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนกลุ่มควบคุมรวมทั้งสิ้น 204 ฉบับ

ความแตกต่างระหว่างขั้นตอนการสอนของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแสดงในตารางที่ 3 ดังนี้

ตารางที่ 3 ขั้นตอนการสอนของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ขั้นตอนการสอนของกลุ่มทดลอง	ขั้นตอนการสอนของกลุ่มควบคุม
<p><b>ขั้นที่ 1 สร้างความเข้าใจเบื้องต้น</b></p> <p><b>ในการอ่าน</b></p> <p>1.1 ผู้เรียนอ่านวรรณคดีตอนที่กำหนด</p> <p>1.2 ผู้เรียนสรุปความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีตามศักยภาพของตน</p> <p>1.3 ผู้เรียนนำเสนอความเข้าใจในการอ่านโดยการพูดหรือเขียน</p> <p>1.4 ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันรับฟัง</p>	<p><b>ขั้นที่ 1 นำเข้าสู่บทเรียน</b></p> <p>ผู้สอนและผู้เรียนสนทนาเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง ลักษณะคำประพันธ์ ประวัติผู้แต่ง หรือตัวละครในวรรณคดีที่เป็นบทเรียน</p>

ขั้นตอนการสอนของกลุ่มทดลอง	ขั้นตอนการสอนของกลุ่มควบคุม
<p>ประสบการณ์ที่ผู้เรียนนำเสนอ</p> <p><b>ขั้นที่ 2 เชื่อมโยงประสบการณ์</b></p> <p>2.1 ผู้สอนนำตัวอย่างข้อความ หรือ ตัวอย่างเหตุการณ์ในวรรณคดีหรือประเด็นอื่นที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดีมาอภิปรายร่วมกันในชั้นเรียน</p> <p>2.2 ผู้เรียนนำเสนอประสบการณ์ของตนเองที่เกี่ยวข้องกับข้อความเหตุการณ์ หรือประเด็นอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดีที่ผู้สอนนำเสนอ โดยการพูดหรือเขียนสั้นๆ</p> <p>2.3 ผู้เรียนและผู้สอนอภิปรายร่วมกันเพื่อเชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้เรียนกับประสบการณ์ในวรรณคดี</p>	<p><b>ขั้นที่ 2 ดำเนินการสอน</b></p> <p>2.1 ผู้สอนให้ผู้เรียนพิจารณาคำศัพท์ในบทเรียน แล้วช่วยกันอธิบายความหมาย</p> <p>2.2 ผู้สอนและผู้เรียนอ่านเนื้อเรื่อง แล้วช่วยกันถอดคำประพันธ์</p> <p>2.3 ผู้สอนกำหนดประเด็นหรือหัวข้อที่เกี่ยวข้องกับเนื้อเรื่อง แล้วให้ผู้เรียนอภิปราย หือถามคำถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง</p>
<p><b>ขั้นที่ 3 เรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์</b></p> <p>3.1 ผู้สอนแบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่มย่อย เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้และทำงานร่วมกับผู้อื่น</p> <p>3.2 ผู้สอนมอบหมายงานกลุ่มให้ผู้เรียนสนทนา อภิปราย หรือทำงานกลุ่มในลักษณะอื่น</p> <p>3.3 ผู้เรียนทำงานกลุ่มตามที่ได้รับมอบหมาย</p>	<p><b>ขั้นที่ 3 สรุปและประเมินผล</b></p> <p>3.1 ผู้สอนและผู้เรียนตอบคำถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง หรือทำแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่าน</p> <p>3.2 ผู้สอนให้ผู้เรียนตอบคำถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง หรือทำแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่าน</p>
<p><b>ขั้นที่ 4 ให้และรับข้อมูลป้อนกลับ</b></p> <p>4.1 ผู้แทนแต่ละกลุ่มนำเสนอผลงานในชั้นเรียน</p> <p>4.2 ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันอภิปรายและนำเสนอข้อมูลเพิ่มเติม โดยการให้และรับข้อมูลป้อนกลับ (feedback) ซึ่งกันและกัน</p>	

ขั้นตอนการสอนของกลุ่มทดลอง	ขั้นตอนการสอนของกลุ่มควบคุม
<p><b>ขั้นที่ 5 ทบทวนและเขียนบันทึกการตอบสนอง</b></p> <p>5.1 ผู้เรียนทบทวนเนื้อหา และช่วยกันสรุปประเด็นสำคัญจากการเรียนรู้ในกลุ่มย่อย และการนำเสนอผลงานในชั้นเรียน</p> <p>5.2 ผู้เรียนแต่ละคนเขียนบันทึกการเรียนรู้ โดยแสดงความรู้ ความเข้าใจ ความรู้สึก และความคิดเห็นเกี่ยวกับวรรณคดีอย่างอิสระ แล้วจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้</p> <p>5.3 ผู้เรียนส่งบันทึกการเรียนรู้ให้ผู้สอนตรวจพิจารณา</p>	

#### 4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังนี้

4.1 หลังจากสิ้นสุดการทดลองสอน ผู้วิจัยให้ผู้เรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม รวมทั้งสิ้น 34 คน ทำแบบวัดความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ จำนวน 23 ข้อ ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นในขั้นตอนที่ 2.1 ใช้เวลาทดสอบ 2 ชั่วโมง

4.2 ผู้วิจัยนำแบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ จำนวน 34 ฉบับ มาพิจารณาตรวจให้คะแนน โดยแต่ละคำตอบที่ผู้เรียนตอบถูกมีค่าเท่ากับ 1 คะแนน

4.3 ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์เนื้อหาบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมรวมทั้งสิ้น 408 ฉบับ ตามเกณฑ์การประเมินระดับความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี และเกณฑ์การประเมินระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรอง โดยอ่านและวิเคราะห์เนื้อหาของบันทึกการเรียนรู้ตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ

4.4 เมื่อสิ้นสุดการเรียนการสอนในแต่ละครั้ง ผู้วิจัยบันทึกผลการสอนตามแบบบันทึกผลการสอนที่สร้างขึ้นในขั้นตอนที่ 2.3 โดยจดบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมของผู้เรียน บรรยายภาคในการเรียนการสอน ปัญหาหรืออุปสรรคในการสอน แล้ววิเคราะห์สาระสำคัญของเนื้อหาจากบันทึกผลการสอน โดยเรียบเรียงเป็นความเรียง

4.5 หลังจากสิ้นสุดการทดลองสอน ผู้วิจัยสัมภาษณ์ผู้เรียนกลุ่มทดลองโดยใช้แบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นในขั้นตอนที่ 2.4 เพื่อศึกษาความคิดเห็นของผู้เรียนกลุ่ม

ทดลองที่มีต่อการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น แล้ววิเคราะห์สาระสำคัญของเนื้อหาจากแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ โดยเรียบเรียงเป็นความเรียง

## 5. การประเมินผลการใช้รูปแบบการเรียนการสอน

การประเมินการใช้รูปแบบการเรียนการสอนดำเนินการโดยการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ และข้อมูลเชิงคุณภาพ ดังนี้

5.1 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS for Windows version 11.5 ดังนี้

5.1.1 ตรวจสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวน (homogeneity of variance) ของคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง หลังการทดลอง ของผู้เรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

5.1.2 วิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (ANCOVA) ที่ระดับความมีนัยสำคัญทางสถิติ .05 โดยใช้คะแนนผลสัมฤทธิ์วิชาภาษาไทยก่อนการทดลองเป็นตัวแปรร่วม (covariate) เพื่อทดสอบความแตกต่างของคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง หลังการทดลอง ของผู้เรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

## 5.2 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

5.2.1 วิเคราะห์พฤติกรรมของผู้เรียน บรรยากาศการเรียนการสอน ปัญหาหรืออุปสรรคในการสอน จากแบบบันทึกผลการสอนทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมที่ผู้วิจัยบันทึกไว้ แล้วสรุปประเด็นสำคัญเรียบเรียงเป็นความเรียง

5.2.2 วิเคราะห์ความคิดเห็นของผู้เรียนกลุ่มทดลองที่มีต่อรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น แล้วสรุปประเด็นสำคัญนำเสนอเป็นตารางประกอบความเรียง

สงวนลิขสิทธิ์  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## บทที่ 4

### ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเป็น 2 ตอน คือ

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต

ตอนที่ 2 ผลการประเมินคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้ แบ่งเป็น 3 ส่วน ดังนี้

1. ผลการกำหนดโครงสร้างและองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน
2. ผลการวิเคราะห์สาระสำคัญของแนวคิดทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน
3. ผลการกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต แบ่งการนำเสนอเป็น 4 ส่วน ดังนี้

- 3.1 หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน
  - 3.2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน
  - 3.3 ขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอน
  - 3.4 วิธีการวัดและประเมินผลของรูปแบบการเรียนการสอน
4. ผลการตรวจสอบและปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎี

การตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต แบ่งการนำเสนอเป็น 2 ส่วน ดังนี้

4.1 ผลการตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนโดยผู้ทรงคุณวุฒิ

4.2 ผลการตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนโดยการทดลองสอน

รายละเอียดของผลการวิเคราะห์ข้อมูลตอนที่ 1 มีดังนี้

### 1. ผลการกำหนดโครงสร้างและองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยวิเคราะห์องค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อนำมากำหนดโครงสร้างของรูปแบบฯ โดยศึกษาแนวคิดของนักการศึกษาหลายท่าน พบว่ารูปแบบการเรียนการสอนมีองค์ประกอบ 4 ประการ ดังนี้

1. หลักการ โดยมีแนวคิดหรือทฤษฎีพื้นฐานสนับสนุน

2. วัตถุประสงค์

3. ขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

4. การวัดและประเมินผล

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนทั้ง 4 ประการ ดังกล่าวปรากฏในตารางที่ 4 ดังนี้

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ตารางที่ 4 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อกำหนดโครงสร้างของรูปแบบฯ

ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	องค์ประกอบของรูปแบบฯ			
		1	2	3	4
Well, Joyce และ Kluwin (1978: 2)	รูปแบบการเรียนการสอน ประกอบด้วย - หลักการที่ทฤษฎีอธิบาย เหตุผลที่น่าเชื่อถือ - วัตถุประสงค์ของรูปแบบฯ - กิจกรรมการเรียนการสอน	✓	✓		
Joyce และ Weil (1986; 2-4; 2000: 13-14)	รูปแบบการเรียนการสอน ประกอบด้วย - ทฤษฎี หลักการ และ มโน ทัศน์ของรูปแบบฯ - ขั้นตอนและกิจกรรมที่ใช้ใน การเรียนการสอน - ผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนหลังการใช้ รูปแบบฯ	✓		✓ ✓	✓
Gunter, Estes และ Schwab (1990: 67-68)	รูปแบบการเรียนการสอน ประกอบด้วย - กิจกรรมการเรียนรู้ที่มีขั้นตอน อย่างต่อเนื่อง - ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	✓		✓	
Anderson (1997: 521)	รูปแบบการเรียนการสอน ประกอบด้วย - หลักการ โดยมีแนวคิดหรือ ทฤษฎีพื้นฐานสนับสนุน - วัตถุประสงค์ - กิจกรรมการเรียนการสอนที่ สนับสนุนให้การใช้รูปแบบฯ เกิดผลสัมฤทธิ์	✓	✓	✓	

ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	องค์ประกอบของรูปแบบฯ			
		1	2	3	4
Arends (1997: 6-8)	<p>รูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วย</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- หลักการซึ่งกำหนดโดยผู้พัฒนารูปแบบฯ</li> <li>- วัตถุประสงค์ของรูปแบบฯ</li> <li>- ขั้นตอนการสอน</li> <li>- การจัดสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ หรือ กิจกรรมการเรียนการสอน</li> </ul>	✓	✓	✓	
Kemp, Morrison และ Ross (1998: 4-5)	<p>รูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วย</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- การอธิบายหลักการ</li> <li>- วัตถุประสงค์</li> <li>- เนื้อหาและกิจกรรมการเรียนการสอน</li> <li>- วิธีการวัดและประเมินผล</li> </ul>	✓	✓		✓
ทศนา เขมมณี (2545: 219-220)	<p>รูปแบบการเรียนการสอนมีองค์ประกอบสำคัญ ดังนี้</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือ ความเชื่อที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบฯ นั้น</li> <li>- มีการบรรยายและอธิบายสภาพ หรือ ลักษณะของการจัดกิจกรรมการเรียน การสอนที่สอดคล้องกับหลักการที่ยึดถือ</li> <li>- มีการจัดระบบคือ มีการจัดองค์ประกอบ และความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของระบบ ให้สามารถนำผู้เรียนไปสู่เป้าหมายของระบบ หรือกระบวนการนั้นๆ</li> <li>- มีการอธิบาย หรือให้ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีสอน และเทคนิคการสอนต่างๆ ที่จะช่วยให้ กระบวนการเรียนการสอนนั้นๆ เกิด ประสิทธิภาพสูงสุด</li> </ul>	✓		✓	✓

## 2. ผลการวิเคราะห์สาระสำคัญของแนวคิดทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน

ผู้วิจัยวิเคราะห์สาระสำคัญของแนวคิดทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Rosenblatt และนักวิชาการคนอื่นๆ ที่นำทฤษฎีนี้ไปประยุกต์ใช้และขยายผล สรุปสาระสำคัญของแนวคิดดังกล่าวได้ 7 ประการ ดังนี้

1. การตอบสนองต่อวรรณคดีขึ้นอยู่กับศักยภาพของบุคคล ผู้เรียนแต่ละคนมีการตอบสนองต่อวรรณคดีแตกต่างกัน
2. ความเข้าใจวรรณคดีขึ้นอยู่กับการที่ผู้เรียนนำประสบการณ์เดิมของตนมาเชื่อมโยงกับวรรณคดี
3. การเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเน้นการอ่านวรรณคดีอย่างละเอียดลึกซึ้ง และตีความวรรณคดีตามประสบการณ์ของผู้เรียน
4. การเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างความเข้าใจวรรณคดี โดยใช้การคิดแสวงหาคำตอบด้วยตนเอง และมีเสรีภาพในการแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดี
5. ผู้สอนควรส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนองต่อวรรณคดีโดยการจัดสภาพการเรียนการสอนที่มีบรรยากาศการเรียนรู้แบบประชาธิปไตย ปราศจากการแข่งขัน และอคติ
6. กิจกรรมการเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเน้นการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เช่น การสนทนา การอภิปราย ในกลุ่มย่อย การตั้งคำถามในชั้นเรียนให้ผู้เรียนคิดไตร่ตรองในประเด็นที่เกี่ยวกับวรรณคดี
7. กิจกรรมการประเมินผลใช้การเขียนบันทึกการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดี และคิดไตร่ตรองเป็นรายบุคคล ให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ และผู้สอนให้ข้อมูลป้อนกลับในบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน

ผลการวิเคราะห์สาระสำคัญของแนวคิดทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านทั้ง 7 ประการ ปรากฏในตารางที่ 5 ดังนี้

ตารางที่ 5 ผลการวิเคราะห์สาระสำคัญของแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ของ Rosenblatt และนักวิชาการคนอื่น ๆ

ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	ประเด็นหลัก						
		1	2	3	4	5	6	7
Rosenblatt (1978; 1983; 1995)	<p>1. วรรณคดีคือสิ่งเร้าที่กระตุ้นความสนใจของผู้อ่านและทำให้ผู้อ่านเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมของตนกับความหมายของถ้อยคำ (Rosenblatt, 1978: 11)</p> <p>2. ผู้อ่านจะนำประสบการณ์เดิมของตนมาสัมพันธ์กับตัวบท และสร้างประสบการณ์ใหม่จากความทรงจำ ความคิด และความรู้สึก ความหมายในวรรณคดีจึงเกิดจากตัวบทและประสบการณ์ของผู้อ่าน (Rosenblatt, 1978: 14)</p> <p>3. ผู้อ่านมีหน้าที่ตีความตัวบท ตัวบทมีหน้าที่สร้างปฏิกริยาตอบสนองให้เกิดขึ้นกับผู้อ่านเป็นรายบุคคล (Rosenblatt, 1978: 16)</p> <p>4. ความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีไม่ได้เกิดขึ้นในลักษณะโดดเดี่ยว แต่เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น (Rosenblatt, 1978: 22)</p>		✓					

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	ประเด็นหลัก						
		1	2	3	4	5	6	7
	<p>5.การสร้างความเข้าใจวรรณคดีเป็นประสบการณ์ส่วนบุคคล ประสบการณ์ของผู้เรียนเป็นหัวใจของการสร้างประสบการณ์ทางวรรณคดี (Rosenblatt,1978: 53)</p> <p>6.ประสบการณ์จากการอ่านวรรณคดีเกิดจากการตีความของผู้เรียนแต่ละคน และการขยายขอบเขตความเข้าใจ โดยการแสดงความคิดเห็นร่วมกับผู้อื่น เมื่อผู้เรียนได้คิดไตร่ตรองวรรณคดี ผู้เรียนจะสามารถพัฒนานิสัยรักการอ่านได้อย่างยั่งยืนตลอดชีวิต (Rosenblatt,1983: 270)</p> <p>7.การอ่านวรรณคดีคือการสร้างประสบการณ์ระหว่างผู้อ่านกับตัวบท ผู้อ่านจะเติมความคิดของตนลงไปในตัวอักษร ตัวอักษรจึงเป็นสื่อสร้างความคิดและความรู้สึกของผู้อ่าน ผู้อ่านจะเข้าถึงวรรณคดีได้โดยใช้ความคิด อารมณ์ และประสบการณ์เดิมของตน วรรณคดีมีหน้าที่สร้างประสบการณ์ใหม่ให้ผู้อ่าน ผู้อ่านและตัวบทมีบทบาทร่วมกันในการสร้างความหมายในวรรณคดี (Rosenblatt,1995: 24-25)</p>		✓					
			✓	✓			✓	
			✓		✓			

ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	ประเด็นหลัก						
		1	2	3	4	5	6	7
Probst (1984; 1987; 1996)	8. การสอนวรรณคดีควรพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ให้ผู้เรียนสร้างความหมายและคิดไตร่ตรองด้วยตนเอง (Rosenblatt, 1995: 26-27)							
	9. เมื่อผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนอารมณ์ ความรู้สึก และความคิดเห็นที่มีต่อวรรณคดีกับผู้เรียนคนอื่นๆ จะสามารถพัฒนาศักยภาพในการเข้าใจวรรณคดีได้ (Rosenblatt, 1995: 41)						✓	
	10. ผู้เรียนควรมีอิสระในการแสดงปฏิกิริยาตอบสนอง ผู้สอนควรส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาความเข้าใจวรรณคดีในบริบทของผู้เรียนแต่ละคน ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนองต่อวรรณคดี และสร้างบรรยากาศหรือสถานการณ์การเรียนการสอนที่ทำให้ผู้เรียนรู้สึกอบอุ่นและอิสระ (Rosenblatt, 1995: 48; 63-64)	✓			✓			
	1. การอภิปรายเป็นวิธีการหนึ่งที่ใช้ในการสร้างการตอบสนองต่อวรรณคดี ในชั้นเรียนควรมีการอภิปรายทั่วไป เพื่อนำไปสู่ข้อสรุป ผู้สอนควรแสดงให้ผู้เรียนเห็นว่าความคิดเห็นของผู้เรียนไม่มีถูกหรือผิด					✓	✓	

ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	ประเด็นหลัก						
		1	2	3	4	5	6	7
	<p>เพื่อให้ผู้เรียนกล้าแสดงความคิดของตน โดยปราศจากความกลัวผิดหรืออคติของผู้สอน ชั้นเรียนควรมีบรรยากาศของการเรียนรู้ที่อย่างร่วมมือมากกว่าการเรียนรู้ที่อย่างแข่งขัน ผู้สอนและผู้เรียนควรสร้าง ความเข้าใจร่วมกันมากกว่าการโต้แย้ง (Probst,1984: 24-27)</p> <p>2. การสอนวรรณคดีควรเน้นให้ผู้เรียนสร้างความหมายด้วยตนเองตาม คติภาพของแต่ละบุคคล ผู้สอนไม่ควรสรุปบทเรียนหรือบอกคำตอบ แก่ผู้เรียน หรือคาดคะเนคำตอบของผู้เรียน แต่ควรให้ผู้เรียนคิดหา คำตอบด้วยตนเอง และยอมรับคำตอบของผู้เรียน (Probst,1984: 33-35)</p> <p>3. ผู้สอนควรนำเสนอประเด็นที่เกี่ยวข้องกับเนื้อเรื่อง เพื่อให้ผู้เรียนคิด ไตร่ตรอง และอภิปรายแสดงความคิดเห็นอย่างอิสระ โดยเน้นการสร้าง ความเข้าใจร่วมกันมากกว่าการเอาชนะกันทางความคิด ผู้สอนควรเน้น อิศรภาพทางความคิดของผู้เรียน และให้ผู้เรียนทบทวนเนื้อเรื่องและ ประเด็นจากการอภิปรายในชั้นเรียนโดยเชื่อมโยงกับประสบการณ์ของ ตน (Probst, 1987: online)</p>							
		✓			✓			
			✓		✓	✓		

ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	ประเด็นหลัก							
		1	2	3	4	5	6	7	
Thomson (1987)	<p>4.ประสบการณ์วรรณคดี คือ การทำความเข้าใจด้วยบท (Text) หรือเนื้อเรื่องและเกิดการตอบสนองเฉพาะตน ผู้เรียนแต่ละคนจะได้รับความเข้าใจแตกต่างกัน แม้ว่าจะอ่านวรรณคดีเรื่องเดียวกันก็ตาม (Probst, 1987: online)</p>	✓							
	<p>5.การเขียนบันทึกการเรียนรู้เป็นสิ่งจำเป็นในการสะท้อนการตอบสนองของผู้เรียน เพราะเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ผู้เรียนกำหนดขอบเขตความรู้ ความรู้สึก ความคิดเห็นของตน และเข้าใจความหมายของวรรณคดีชัดเจนขึ้น (Probst, 1996: 136)</p>								✓
	<p>1. การเรียนการสอนวรรณคดีโดยเน้นการตอบสนองของผู้อ่านควรจัดการเรียนรู้เป็นกลุ่มย่อย เพื่อให้ผู้เรียนได้สะท้อนความคิดของตน ทำความเข้าใจ และขยายความเข้าใจเกี่ยวกับตัวบทให้ชัดเจนขึ้น โดยการเรียนรู้กับเพื่อนในกลุ่ม (Thomson, 1987: 207)</p> <p>2. ผู้สอนควรให้ผู้เรียนเขียนบันทึกการเรียนรู้จากการอ่านวรรณคดี เพื่อให้ผู้เรียนได้ตรวจสอบความคิดของตน และทำให้ผู้สอนได้ทราบความคิดของผู้เรียน และควรนำประเด็นในบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนมาอภิปรายร่วมกับผู้เรียน เพื่อพัฒนาความคิดไตร่ตรอง และให้ผู้เรียน</p>						✓		✓



ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	ประเด็นหลัก						
		1	2	3	4	5	6	7
	สำรวจการตอบสนองของตน(Thomson,1987: 254) 3.ผู้สอนควรใช้คำถามเกี่ยวกับจินตภาพ การทำนายเหตุการณ์ ความเข้าใจวัฒนธรรมและวิถีชีวิต การเชื่อมโยงเหตุการณ์ในเรื่อง การคิดไตร่ตรอง การคิดวิเคราะห์ และการเชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้เขียนกับผู้อ่าน(Thomson,1987: 351-353)		✓					
Atwell (1987)	ความรู้ทางวรรณคดีส่วนใหญ่ของผู้เรียนเกิดจากประสบการณ์เดิม และจากการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นของผู้อื่น การเขียนบันทึกการเรียนรู้เป็นการสนทนาผ่านหน้ากระดาษที่ผู้เรียนมีโอกาสรับรู้ความคิดเห็นของผู้อื่น โดยการแลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ Atwell (1987: 167)		✓				✓	✓
Martin (1989)	ผู้สอนควรส่งเสริมให้ผู้เรียนคิดและอธิบายความรู้สึกของตนที่เกิดจากการอ่านวรรณคดี (Martin, 1989: 377-378)			✓				

ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	ประเด็นหลัก						
		1	2	3	4	5	6	7
Squire (1990)	ศักยภาพในการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียนแต่ละคนแตกต่างกัน ซึ่งเป็นผลจากความรู้และประสบการณ์เดิม ผู้อ่านแต่ละคนจึงตอบสนองต่อวรรณคดีไม่เหมือนกัน (Squire,1990: 16-21)	✓	✓					
Buckler (1991)	ผู้สอนควรชี้แนะให้ผู้เรียนอ่านอย่างมีสุนทรียภาพ โดยเน้นความสำคัญของถ้อยคำในฐานะที่เป็นสื่อสร้างการตอบสนอง กิจกรรมการเรียนการสอนควรเน้นการแสดงความรู้สึก การพูดและการสนทนา และการเขียนบันทึกการเรียนรู้ (Buckler,1991: 38-39)						✓	✓
Carter และ Long (1991)	การอ่านวรรณคดี คือ การนำตนเข้าไปสู่โลกที่ผู้เขียนสร้างขึ้น โดยการเชื่อมโยงประสบการณ์ของตนกับวรรณคดี และตีความเนื้อเรื่อง (Carter และ Long 1991: 16)		✓	✓				
Purve (1991)	ผู้เรียนสร้างความเข้าใจวรรณคดีด้วยความรู้และประสบการณ์เดิม หรือมโนทัศน์เดิมของตน และเข้าถึงวรรณคดีด้วยมิติต่างๆกัน (Purves, 1991: 210)		✓					

ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	ประเด็นหลัก							
		1	2	3	4	5	6	7	
Roberts (1991)	<p>สิ่งสำคัญในการอ่านวรรณคดี คือ การตอบสนองต่อถ้อยคำ ความคิด และเหตุการณ์ในเรื่อง โดยนำประสบการณ์ส่วนตัวมาเกี่ยวข้อง และบรรยายความรู้สึกที่มีต่อตัวละคร และเหตุการณ์ในเรื่อง</p> <p>Roberts (1991: 3 )</p>		✓						
Rouse (1991)	<p>1.ประสบการณ์เดิมของผู้อ่านมีอิทธิพลต่อการอ่านวรรณคดี (Rouse ,1991: 150)</p> <p>2.การเรียนการสอนวรรณคดีควรให้ผู้เรียนเลือกที่จะอ่านอะไร อ่านเมื่อไร และอ่านอย่างไร ทั้งนี้ผู้เรียนควรได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์การตอบสนองต่อวรรณคดีกับผู้อื่น (Rouse ,1991: 151)</p> <p>3.การสอนวรรณคดีควรให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจด้วยตนเอง ผู้สอนไม่ควรให้คำตอบผู้เรียน แต่ควรให้ผู้เรียนคิดไตร่ตรองจนสามารถสรุปคำตอบด้วยตนเองได้ ควรส่งเสริมให้ผู้เรียนแสดงการตอบสนองด้วยวิธีการต่างๆ (Rouse, 1991: 161)</p>		✓				✓	✓	✓

ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	ประเด็นหลัก						
		1	2	3	4	5	6	7
Berthoff (1991)	การตอบสนองที่ถาวรเกิดจากการทบทวนและคิดไตร่ตรองการตอบสนองของตนและผู้อื่น (Berthoff, 1991: 80)						✓	
Smith (1992)	ผู้เรียนแต่ละคนมีการตอบสนองต่อวรรณคดีแตกต่างกันเพราะผู้เรียนจะสร้างประสบการณ์การอ่านจากประสบการณ์ของตน (Smith, 1992: 113-114)	✓	✓					
Bressler (1994)	ประสบการณ์ทางวรรณคดีจะเกิดขึ้นเมื่อผู้อ่านมีปฏิสัมพันธ์กับตัวบท ตัวบทเป็นสิ่งเร้าที่ดึงความคิดและประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน ทั้งที่เป็นประสบการณ์ตรงในชีวิตจริง และประสบการณ์รองจากการอ่านที่มีมาแต่เดิม ผู้อ่านจึงเป็นบุคคลสำคัญในการอ่านและการสร้างความหมายในวรรณคดี (Bressler: 1994, 47-49)		✓					
Brown and Stephen (1995)	1. การสอนวรรณคดีควรให้ผู้เรียนแบ่งกลุ่มศึกษา(study group) เพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด และอภิปรายตามประเด็นที่ปรากฏในวรรณคดี (Brown and Stephen, 1995: 83)						✓	

ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	ประเด็นหลัก							
		1	2	3	4	5	6	7	
Cobine (1995)	2. การเรียนการสอนควรใช้การอภิปรายในชั้นเรียน โดยนำประเด็นต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดี อาจจะเป็นประเด็นที่ผู้สอนหรือผู้เรียนกำหนดขึ้น แล้วให้ผู้เรียนคิดและแสดงการตอบสนองโดยการพูดแสดงความรู้สึก หรือความคิดเห็นอย่างอิสระ (Brown and Stephen, 1995: 221-224)						✓	✓	
	3. ผู้สอนควรให้ผู้เรียนสะท้อนประสบการณ์การตอบสนองต่อวรรณคดีโดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้ โดยการบันทึกอารมณ์ความรู้สึก ความคิด และถ้อยคำภาษาที่น่าสนใจ และควรให้ผู้เรียนได้ทบทวนการตอบสนองต่อวรรณคดี โดยการจับคู่กับเพื่อน เพื่อแลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้และสนทนาเกี่ยวกับประเด็นการตอบสนองในบันทึกการเรียนรู้ (Brown and Stephen, 1995: 233)								✓
	ผู้สอนควรให้ผู้เรียนทบทวนความเข้าใจจากการอ่านวรรณคดีแล้วเขียนบันทึกการเรียนรู้ หรือให้ผู้เรียนเขียนบันทึกการเรียนรู้สะท้อนความคิดเห็น อารมณ์ ความรู้สึก เกี่ยวกับข้อความตอนใดตอนหนึ่งในวรรณคดี จากนั้นให้ผู้เรียนจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ (Cobine, 1995: online)								✓

ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	ประเด็นหลัก						
		1	2	3	4	5	6	7
Bromley (1996)	การตอบสนองต่อวรรณคดีที่เกิดจากการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับการอ่านวรรณคดี แต่ละคนจะมีการตอบสนองต่อวรรณคดีแตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ ค่านิยม ความเชื่อ รวมทั้งเวลาและสถานที่ที่อ่านวรรณคดี (Bromley 1996 : 83)	✓	✓					
Dias (1996)	การเรียนการสอนวรรณคดีควรให้ผู้เรียนเริ่มต้นการตอบสนองโดยการพูดหรือสนทนาในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับเนื้อเรื่อง แล้วจัดการอภิปรายกลุ่มย่อยกลุ่มละ 5-6 คน โดยไม่กำหนดประเด็น(undirected small group) เพื่อให้ผู้เรียนสร้างความเข้าใจด้วยตัวเอง และเรียนรู้ผ่านการสนทนาในกลุ่มของตน ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในการอ่านเนื้อเรื่องได้ดียิ่งขึ้น (Dias, 1996: 13-20)						✓	
McGee (1996)	การเรียนรู้ในกลุ่มย่อยช่วยให้ผู้เรียนได้ค้นพบความหมายของวรรณคดีที่ไม่สามารถค้นพบด้วยตนเอง เพราะผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความรู้ความเข้าใจภายในกลุ่มของตน ทำให้เข้าใจความหมายของวรรณคดีชัดเจนขึ้น และได้พัฒนาการคิดไตร่ตรองอย่างมีเหตุผล ( McGee,1996: 196-199)						✓	

ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	ประเด็นหลัก						
		1	2	3	4	5	6	7
Miall (1996)	<p>การเรียนการสอนวรรณคดีควรให้ผู้เรียนแสดงการตอบสนองต่อถ้อยคำ ลีลาภาษา รูปภาพ หรือบทบาทตัวละคร โดยการพูดแสดงความรู้สึก และให้ผู้เรียนรายงานผลการตอบสนองของกลุ่มในชั้นเรียนรวมด้วย</p> <p>วิธีการต่างๆ ผู้สอนอาจตั้งคำถามหรือนำเสนอประเด็นอื่นๆ ที่ผู้เรียน ยังไม่ค้นพบ และเชื่อมโยงหรือสรุปประเด็นการอภิปราย ควรจัดบริบท ในชั้นเรียนให้เป็นสถานที่ที่ผู้เรียนได้สำรวจการตอบสนองของตนเองที่มีต่อ วรรณคดี แล้วแสดงการตอบสนองกับเพื่อนร่วมชั้นเรียนโดยไม่ต้องรู้สึก กังวลว่าผิดหรือถูก (Miall,1996: Online)</p>					✓	✓	✓
McQuillan(1999)	<p>วรรณคดีจะมีความหมายสมบูรณ์เมื่อผู้อ่านแสดงปฏิกิริยาตอบสนอง ต่อเนื้อเรื่อง เพื่อสร้างความเข้าใจตามศักยภาพของบุคคล</p> <p>(McQuillan,1999: 139)</p>	✓						
Asselin (2000)	<p>การเรียนการสอนวรรณคดีควรให้ผู้เรียนแสดงออกทางความรู้สึกและ ความคิดเห็นในชั้นเรียนอย่างอิสระ ให้ผู้เรียนรับรู้การตอบสนองต่อ วรรณคดีของผู้อื่นในแงุ่มุมที่หลากหลาย เพื่อพัฒนาความสามารถใน การคิดไตร่ตรองและการตอบสนองวรรณคดี (Asselin,2000: online)</p>					✓	✓	

ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	ประเด็นหลัก							
		1	2	3	4	5	6	7	
Hancock (2000)	การตอบสนองต่อวรรณคดีเป็นปฏิกิริยาที่เกิดขึ้นภายในใจของผู้อ่าน เป็นรายบุคคลที่มีต่อเหตุการณ์ในวรรณคดีเรื่องนั้น เป็นกระบวนการที่เน้นการอ่านและการสร้างความหมายเฉพาะบุคคลที่เกิดจากการคิดไตร่ตรองเนื้อเรื่องวรรณคดี (Hancock,2000: 3)	✓							
Runkle (2000)	การแสดงการตอบสนองโดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้เป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพในการประเมินความเข้าใจวรรณคดี และช่วยพัฒนาทักษะการคิด เพราะผู้เรียนได้ทบทวนบทเรียนผ่านการสังเคราะห์และตีความ ( Runkle,2000: Online)						✓		
Miller (2001)	การตอบสนองต่อวรรณคดีเป็นการผสมผสานระหว่างทฤษฎี (ความรู้ และข้อมูล) กับอรรถวิสัย (อารมณ์และความรู้สึก) ผู้สอนควรส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกว่าวรรณคดีเป็นสมบัติของผู้อ่านที่ผู้อ่านมีเอกสิทธิ์ในการตีความและแสดงความรู้สึกได้อย่างอิสระ (Miller, 2001: 3, 79)			✓					



ผู้เสนอแนวคิด	แนวคิด	ประเด็นหลัก						
		1	2	3	4	5	6	7
David and Womack (2002)	ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเน้นการอ่านดีความ โดยให้อิสระในการแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดีต่างๆ กัน (David and Womack, 2002: 51)			✓	✓			
Simmons (2003)	1. การเรียนการสอนวรรณคดีโดยเน้นการตอบสนอง ควรใช้วิธีการอภิปรายกลุ่มย่อย แล้วให้แต่ละกลุ่มคัดเลือกผู้แทนกลุ่มมานำเสนอผลการอภิปราย ควรหมุนเวียนสมาชิกในกลุ่มให้มีบทบาทเป็นผู้นำเสนอผลการอภิปรายครบทุกคน ในการนำเสนอผลการอภิปราย ผู้สอนอาจแก้ไขความเข้าใจคลาดเคลื่อนเกี่ยวกับคำศัพท์หรือความหมายของสำนวนโวหารได้ แต่ควรให้อิสระ ไม่ควรชี้นำความคิด (Simmons, 2003: online) 2. ควรให้ผู้เรียนเขียนบันทึกการเรียนรู้และจับคู่กับเพื่อน (partner response) แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ และให้ข้อมูลป้อนกลับซึ่งกันและกัน (Simmons, 2003: online)				✓		✓	
								✓

3. ผลการกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทย ตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต

แบ่งการนำเสนอเป็น 4 ส่วน ดังนี้

### 3.1 หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยนำสาระสำคัญของแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีไทย ตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านที่วิเคราะห์ได้ 7 ประการ ในขั้นตอนที่ 2 มาหนดเป็น หลักการของรูปแบบการเรียนการสอนได้ 4 ประการ ดังนี้

#### 1) หลักการด้านการสร้างความเข้าใจจากประสบการณ์

ผู้เรียนสร้างความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีจากประสบการณ์ เดิมของตน ในการเรียนการสอนวรรณคดี รูปแบบฯนี้เน้นการจัดสถานการณ์ให้ผู้เรียนนำ ประสบการณ์เดิมของตนมาเชื่อมโยงกับวรรณคดี

#### 2) หลักการด้านความแตกต่างระหว่างบุคคล

ผู้เรียนแต่ละคนมีศักยภาพในการเข้าใจวรรณคดีแตกต่างกัน ตามประสบการณ์เดิมของแต่ละคน รูปแบบฯนี้เน้นการให้เสรีภาพแก่ผู้เรียนในการแสดง ความรู้สึก ความคิดเห็น และยอมรับการแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียน โดย ปราศจากอคติ

#### 3) หลักการด้านการมีปฏิสัมพันธ์

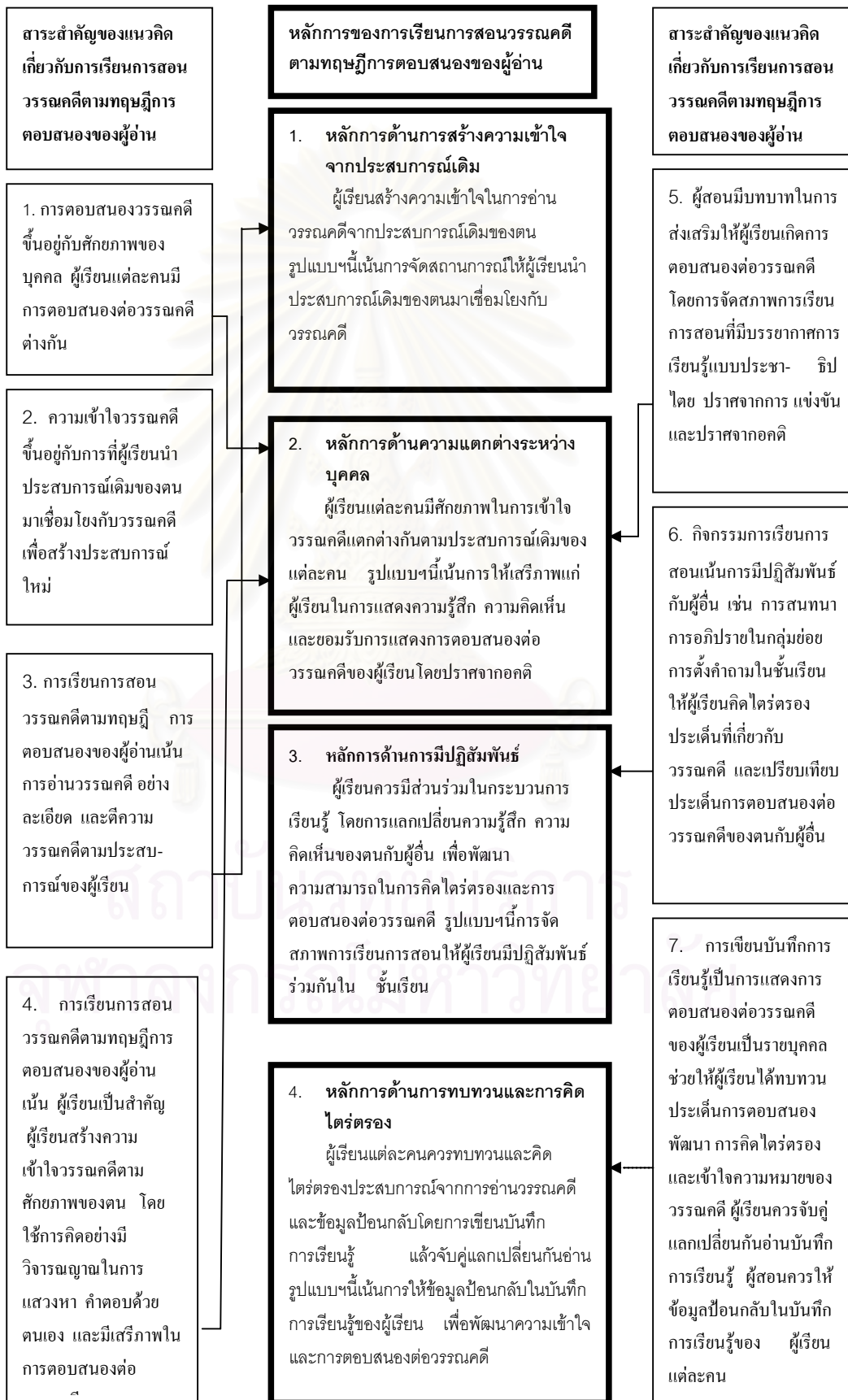
ผู้เรียนควรมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ โดยการแลกเปลี่ยน ความรู้สึก ความคิดเห็นของตนกับผู้อื่น เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองและ การตอบสนองต่อวรรณคดี รูปแบบฯนี้เน้นจัดสภาพการเรียนการสอนให้ผู้เรียนมี ปฏิสัมพันธ์ร่วมกันในชั้นเรียน

#### 4) หลักการด้านการทบทวนและการคิดไตร่ตรอง

ผู้เรียนแต่ละคนควรทบทวนและคิดไตร่ตรองประสบการณ์จาก การอ่านวรรณคดีและข้อมูลป้อนกลับโดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้แล้วจับคู่แลกเปลี่ยน กันอ่าน รูปแบบฯนี้เน้นการให้ข้อมูลป้อนกลับในบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน เพื่อพัฒนา ความเข้าใจและการตอบสนองวรรณคดี

หลักการของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของ ผู้อ่าน ซึ่งเป็นผลจากการวิเคราะห์และสังเคราะห์แนวคิดทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ปรากฏในแผนภาพที่ 2 ดังนี้

แผนภาพที่ 2 หลักการของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ซึ่งเป็นผลจากการวิเคราะห์และสังเคราะห์แนวคิดทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน



### 3.2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยนำหลักการของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านที่กำหนดไว้ 4 ประการ ในขั้นตอนที่ 3.1 มากำหนดผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง และกำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนได้ 4 ประการ ดังนี้

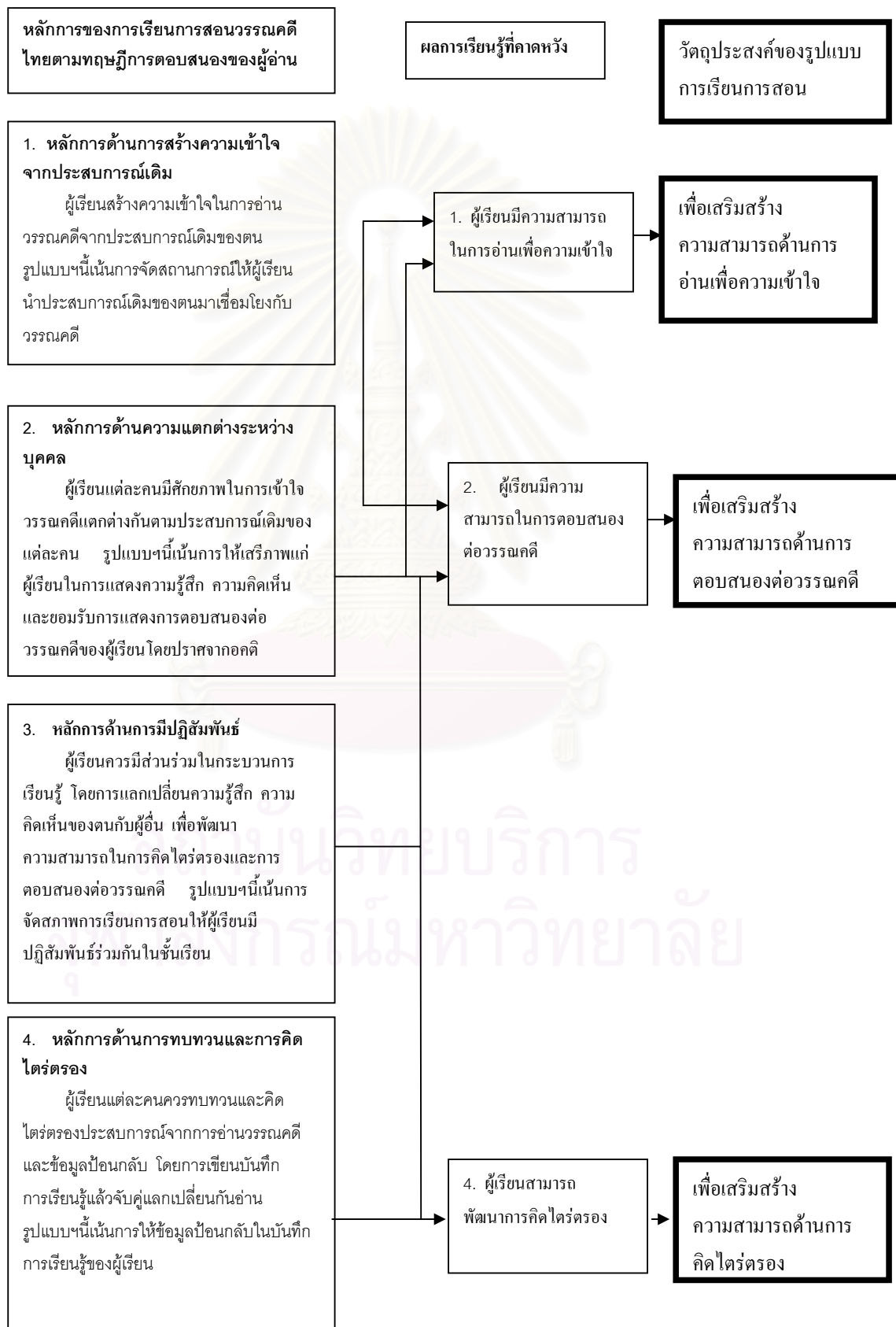
- 1) เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี
- 2) เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ
- 3) เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการคิดไตร่ตรอง

ผลการวิเคราะห์และสังเคราะห์หลักการของรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อ กำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนปรากฏในแผนภาพที่ 3 ดังนี้



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แผนภาพที่ 3 วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ซึ่งเป็นผลจากการวิเคราะห์และสังเคราะห์หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน



### 3.3 ขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยกำหนดขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนโดยดำเนินการ ดังนี้

3.3.1 กำหนดแนวทางการจัดการเรียนการสอนโดยนำวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านที่กำหนดไว้ 3 ประการ ในขั้นตอนที่ 3.2 มากำหนดแนวทางการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านได้ 10 ประการ ดังนี้

- 1) ส่งเสริมให้ผู้เรียนอ่านวรรณคดี และสร้างความเข้าใจวรรณคดี โดยนำประสบการณ์เดิมของตนมาเชื่อมโยงกับประสบการณ์ในวรรณคดี
- 2) ผู้สอนยอมรับการสร้างความสำเร็จของวรรณคดีของผู้เรียนแต่ละคนโดยปราศจากอคติ และไม่นำไปเปรียบเทียบกับความสำเร็จของวรรณคดีของผู้เรียนคนอื่น ๆ หรือคำตอบสำเร็จรูปของผู้สอน
- 3) จัดสภาพการเรียนการสอนที่มีบรรยากาศของความเป็นประชาธิปไตย โดยให้เสรีภาพแก่ผู้เรียนในการแสดงความรู้ ความเข้าใจและความคิดเห็นของตนที่มีต่อวรรณคดี
- 4) ผู้สอนสนใจพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนรายบุคคลมากกว่าการเปรียบเทียบกับศักยภาพของผู้เรียนคนอื่น ๆ
- 5) จัดสภาพการเรียนการสอนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิดเห็นและประสบการณ์จากการอ่านวรรณคดีโดยการเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่น
- 6) ส่งเสริมให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนประสบการณ์การอ่านวรรณคดี โดยการให้และรับข้อมูลป้อนกลับ (feedback) ซึ่งกันและกันในชั้นเรียน
- 7) ผู้สอนแลกเปลี่ยนประสบการณ์การอ่านวรรณคดีกับผู้เรียน โดยให้ข้อมูลป้อนกลับในชั้นเรียน
- 8) ผู้เรียนแต่ละคนทบทวนความรู้ ความเข้าใจจากการอ่านวรรณคดี และการคิดไตร่ตรองจากข้อมูลป้อนกลับ โดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้เพื่อแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดี
- 9) ผู้เรียนจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้และให้ข้อมูลป้อนกลับซึ่งกันและกัน
- 10) ผู้สอนอ่านบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคน เพื่อพิจารณาระดับการคิดไตร่ตรองและการตอบสนองต่อวรรณคดี แล้วให้ข้อมูลป้อนกลับในบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน

ผลการกำหนดแนวทางการจัดการเรียนรู้การเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านแสดงในตารางที่ 6 ดังนี้

ตารางที่ 6 แนวทางการจัดการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ซึ่งเป็นผลจากการวิเคราะห์วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียน การสอน

วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน	แนวทางการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน
1. เพื่อเสริมสร้างการตอบสนองต่อวรรณคดี	<p>1.1 จัดสภาพการเรียนการสอนที่มีบรรยากาศของความเป็นประชาธิปไตย โดยให้เสรีภาพแก่ผู้เรียนในการแสดงความรู้ความเข้าใจ และความคิดเห็นของตนที่มีต่อวรรณคดี</p> <p>2.2 ผู้สอนสนใจพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนรายบุคคลมากกว่าการเปรียบเทียบกับศักยภาพของผู้เรียนคนอื่น</p> <p>2.3 จัดสภาพการเรียนการสอนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิดเห็น และประสบการณ์จากการอ่านวรรณคดี โดยการเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่น</p> <p>2.4 ส่งเสริมให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนประสบการณ์การอ่านวรรณคดี โดยการให้และรับข้อมูลป้อนกลับ (feedback) ซึ่งกันและกันในชั้นเรียน</p> <p>2.5 ผู้สอนแลกเปลี่ยนประสบการณ์การอ่านวรรณคดีกับผู้เรียน โดยให้ข้อมูลป้อนกลับ (feedback) ในชั้นเรียน</p>
2. เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ	<p>2.1 ส่งเสริมให้ผู้เรียนอ่านวรรณคดีและสร้างความเข้าใจวรรณคดี โดยนำประสบการณ์เดิมของตนมาเชื่อมโยงกับประสบการณ์ในวรรณคดี</p> <p>2.2 ผู้สอนยอมรับการสร้างความสำเร็จของนักเรียนแต่ละคนโดยปราศจากอคติ และไม่นำไปเปรียบเทียบกับความเข้าใจวรรณคดีของนักเรียนคนอื่นๆ หรือคำตอบสำเร็จรูปของผู้สอน</p>

วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน	แนวทางการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน
3. เพื่อเสริมสร้างการคิดไตร่ตรอง	<p>3.1 ผู้เรียนแต่ละคนทบทวนความรู้ ความเข้าใจจากการอ่านวรรณคดี และคิดไตร่ตรองจากข้อมูลป้อนกลับโดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้ เพื่อแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดี</p> <p>3.2 ผู้เรียนจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ และให้ข้อมูลป้อนกลับซึ่งกันและกัน</p> <p>3.3 ผู้สอนอ่านบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคน เพื่อพิจารณาระดับการคิดไตร่ตรองและการตอบสนองต่อวรรณคดี แล้วให้ข้อมูลป้อนกลับในบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน</p>

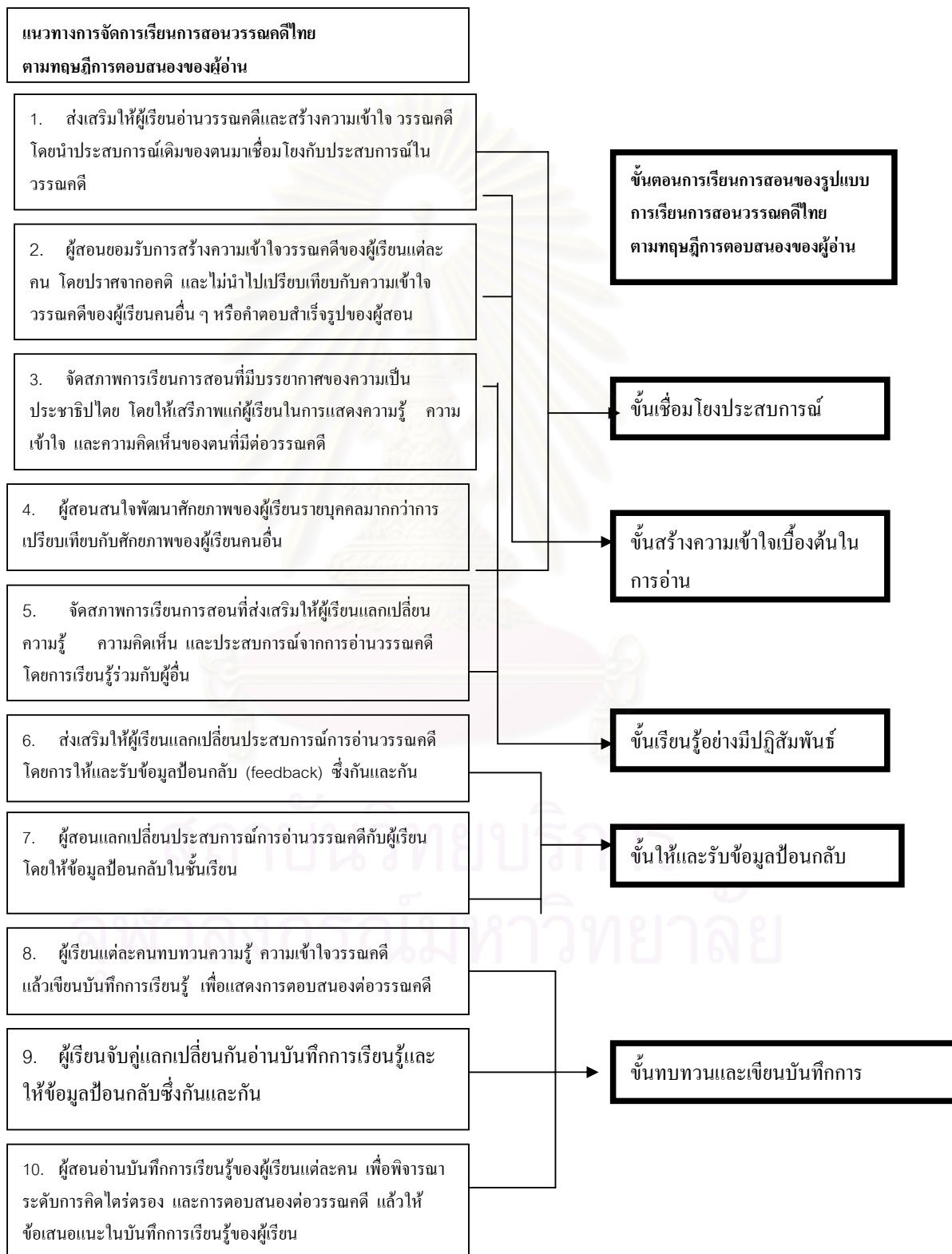
3.3.2 กำหนดขั้นตอนการเรียนการสอนโดยนำแนวทางการจัดการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านที่กำหนดไว้ 10 ประการ ในขั้นตอนที่ 3.3.1 มากำหนดเป็นขั้นตอนการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านได้ 5 ขั้น ดังนี้

- ขั้นที่ 1 เชื่อมโยงประสบการณ์
- ขั้นที่ 2 สร้างความเข้าใจเบื้องต้นในการอ่าน
- ขั้นที่ 3 เรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์
- ขั้นที่ 4 ให้และรับข้อมูลป้อนกลับ
- ขั้นที่ 5 ทบทวนและเขียนบันทึกการตอบสนอง

ขั้นตอนการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ซึ่งเป็นผลจากการสังเคราะห์แนวทางการจัดการเรียนการสอนปรากฏในแผนภาพที่ 4 ดังนี้



แผนภาพที่ 4 ขั้นตอนการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตาม  
ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ซึ่งเป็นผลจากการสังเคราะห์แนวทางการจัดการเรียนการสอน



### 3.4 การวัดและประเมินผล

ผู้วิจัยนำขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านที่กำหนดไว้ 5 ขั้น ในขั้นตอนที่ 3.3 มากำหนดกิจกรรมการเรียนการสอน และกำหนดการวัดและประเมินผลในแต่ละขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอน ดังปรากฏในตารางที่ 7 ดังนี้

ตารางที่ 7 กิจกรรมการเรียนการสอน และการวัดและประเมินผลในแต่ละขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน

ขั้นตอนการเรียนการสอน	กิจกรรมการเรียนการสอน	การวัดและการประเมินผล
ขั้นที่ 1 เชื่อมโยงประสบการณ์	1.1 ผู้สอนนำตัวอย่างข้อความ หรือตัวอย่างเหตุการณ์ในวรรณคดี หรือประเด็นอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดีมาอภิปรายร่วมกันในชั้นเรียน 1.2 ผู้เรียนนำเสนอประสบการณ์ของตนที่เกี่ยวข้องกับข้อความ เหตุการณ์ หรือประเด็นอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดีซึ่งผู้สอนนำเสนอ 1.3 ผู้เรียนร่วมรับฟังประสบการณ์ที่ผู้เรียนนำเสนอ 1.4 ผู้เรียนและผู้สอนอภิปรายร่วมกัน เพื่อเชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้เรียนกับประสบการณ์ในวรรณคดี	<ul style="list-style-type: none"> <li>ประเมินจากการนำเสนอประสบการณ์ของผู้เรียน และการมีบทบาทในการอภิปรายในชั้นเรียน โดยใช้การสังเกตและการบันทึกพฤติกรรม</li> </ul>
ขั้นที่ 2 สร้างความเข้าใจเบื้องต้นในการอ่าน	2.1 ผู้เรียนอ่านเนื้อเรื่องวรรณคดีตอนที่กำหนด 2.2 ผู้เรียนสรุปความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีตามศักยภาพของตน 2.3 ผู้เรียนนำเสนอความเข้าใจในการอ่านโดยการพูดหรือการเขียน	<ul style="list-style-type: none"> <li>ประเมินจากการนำเสนอความเข้าใจในการอ่านตามประสบการณ์ของผู้เรียน โดยใช้การสังเกตการตอบคำถามและการเล่าเรื่องย่อ</li> </ul>
ขั้นที่ 3 เรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์	3.1 ผู้สอนแบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่มย่อย เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้และทำงานร่วมกับผู้อื่น 3.2 ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันกำหนดประเด็นการสนทนา หรือ อภิปราย หรืองานกลุ่มลักษณะอื่นๆ	<ul style="list-style-type: none"> <li>ประเมินจากการทำงานกลุ่ม และการเสนอความคิดเห็นภายในกลุ่ม</li> </ul>

ขั้นตอนการเรียนการสอน	กิจกรรมการเรียนการสอน	การวัดและการประเมินผล
	3.3 ผู้เรียนทำงานกลุ่มตามที่ได้รับมอบหมาย โดยเน้นการเชื่อมโยงประสบการณ์กับวรรณคดี	โดยใช้การสังเกตและการบันทึกพฤติกรรม
ขั้นที่ 4 ให้และรับข้อมูลป้อนกลับ	4.1 ผู้แทนแต่ละกลุ่มนำเสนอผลงานในชั้นเรียน 4.2 ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันอภิปรายและนำเสนอข้อมูลเพิ่มเติม โดยการให้และรับข้อมูลป้อนกลับ (feedback) ซึ่งกันและกัน	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ประเมินจากคุณภาพผลงานกลุ่มและการอภิปรายในชั้นเรียน โดยใช้แบบประเมินผลงานกลุ่ม</li> <li>● ให้ผู้เรียนมีบทบาทในการประเมินผลงานของกลุ่มตนและกลุ่มอื่น โดยใช้แบบประเมินผลงานกลุ่ม</li> </ul>
ขั้นที่ 5 ทบทวนและเขียนบันทึกการตอบสนอง	<p>5.1 ผู้เรียนทบทวนเนื้อหาและช่วยกันสรุปประเด็นสำคัญจากการเรียนรู้ในกลุ่มย่อย และการนำเสนอผลงานกลุ่มในชั้นเรียน</p> <p>5.2 ผู้เรียนแต่ละคนเขียนบันทึกการเรียนรู้ โดยแสดงความรู้ ความเข้าใจ ความรู้สึก และความคิดเห็นเกี่ยวกับวรรณคดีจากประสบการณ์อย่างอิสระ แล้วจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้</p> <p>5.3 ผู้เรียนส่งบันทึกการเรียนรู้ให้ผู้สอนตรวจพิจารณา</p> <p>5.4 ผู้สอนอ่านบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคนแล้วพิจารณาระดับการคิดไตร่ตรองและการตอบสนองต่อวรรณคดี</p> <p>5.5 ผู้สอนให้ข้อสังเกต ข้อเสนอแนะ ข้อมูลความคิดเห็นและให้แรงเสริมแก่ผู้เรียน</p> <p>5.6 ผู้สอนคัดเลือกประเด็นที่น่าสนใจในบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนมานำเสนอ และอภิปรายในชั้นเรียนในการเรียนการสอนครั้งต่อไป</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ประเมินจากความตั้งใจและความสม่ำเสมอในการเขียนบันทึกการเรียนรู้โดยใช้การสังเกตและการบันทึกพฤติกรรม</li> <li>● ประเมินจากการตรวจพิจารณาประเด็นในบันทึกการเรียนรู้ ตามเกณฑ์การคิดไตร่ตรอง และการตอบสนองต่อวรรณคดี</li> </ul>

4. ผลการตรวจสอบและปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตาม  
ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อ  
วรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต

#### 4.1 ผลการตรวจสอบและปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอนโดย ผู้ทรงคุณวุฒิ

ผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอนจำนวน 3 ท่าน (รายชื่อในภาคผนวก ก)  
ได้ตรวจสอบรูปแบบการเรียนการสอน มีความเห็นชอบกับโครงสร้างและองค์ประกอบของ  
รูปแบบ โดยให้ข้อเสนอแนะว่าควรนำขั้นตอนที่ 2 สร้างความเข้าใจเบื้องต้นในการอ่าน มาเป็น  
ขั้นตอนที่ 1 และนำขั้นตอนที่ 1 เชื่อมโยงประสบการณ์ มาเป็นขั้นตอนที่ 2 เนื่องจากเมื่อผู้เรียน  
เข้าใจเนื้อเรื่อง ก็จะสามารถเชื่อมโยงประสบการณ์ของตนกับเนื้อเรื่องได้ดีขึ้น

ผู้วิจัยได้ปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอนตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ  
แล้วนำไปทดลองสอน ดังรายละเอียดในขั้นตอนที่ 4.2

#### 4.2 ผลการตรวจสอบและปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอนโดยการ ทดลองสอน

ผู้วิจัยนำรูปแบบการเรียนการสอนไปทดลองสอนจำนวน 2 ครั้ง ผลการทดลอง  
สอนมีดังนี้

4.2.1 ผลการทดลองสอนครั้งที่ 1 พบว่าสามารถจัดกิจกรรมการเรียน  
การสอนส่วนใหญ่ได้ตามขั้นตอนของรูปแบบ ผู้เรียนสนใจและให้ความร่วมมือในการเรียน  
การสอน แต่ประสบปัญหา คือ ผู้เรียนไม่สามารถอ่านเนื้อหาวรรณคดีได้จบภายในเวลาที่กำหนด  
และกิจกรรมในขั้นตอนที่ 3 และ 4 ใช้เวลานานเกินไป จนทำให้สอนเกินเวลา 2 ชั่วโมง ซึ่งผู้วิจัย  
ได้แก้ไขปัญหานี้ในการทดลองสอนครั้งที่ 2 โดยการตัดเนื้อเรื่องวรรณคดีให้สั้นลง กำหนดให้  
ผู้เรียนอ่านล่วงหน้ามาก่อน และให้ผู้เรียนอภิปรายและนำเสนอผลการอภิปรายภายในเวลาที่  
กำหนด

4.2.2 ผลการทดลองสอนครั้งที่ 2 พบว่าสามารถจัดกิจกรรมการเรียน  
ได้ราบรื่นมากกว่าการทดลองสอนครั้งที่ 1 กิจกรรมการเรียนการสอนแต่ละขั้นตอนอยู่ภายในเวลา  
ที่กำหนด ผู้เรียนส่วนใหญ่อ่านเนื้อเรื่องวรรณคดีมาก่อนล่วงหน้าตามการมอบหมายของผู้สอน  
และสามารถอภิปรายและนำเสนอผลการอภิปรายได้ภายในเวลาที่กำหนด กิจกรรมการเรียน การ  
สอนจึงพอดีกับเวลา 2 ชั่วโมง

ผู้วิจัยนำผลจากการทดลองสอนทั้งสองครั้งมาปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอน และแผนการสอนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น รูปแบบการเรียนการสอนที่ปรับปรุงแล้วมีรายละเอียด ดังต่อไปนี้

**รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน  
เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ  
และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต**

**หลักการ**

รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มีหลักการสำคัญ 4 ประการ ดังนี้

**1. การสร้างความเข้าใจจากประสบการณ์เดิม**

ผู้เรียนสร้างความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีจากประสบการณ์เดิมของตน

รูปแบบฯ เน้นการจัดสถานการณ์ให้ผู้เรียนนำประสบการณ์เดิมของตนมาเชื่อมโยงกับวรรณคดี

**2. ความแตกต่างระหว่างบุคคล**

ผู้เรียนแต่ละคนมีศักยภาพในการเข้าใจวรรณคดีแตกต่างกันตามประสบการณ์เดิม

ของแต่ละคน รูปแบบฯ เน้นการให้เสรีภาพแก่ผู้เรียนในการแสดงความรู้สึก ความคิดเห็น และยอมรับการแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียน โดยปราศจากอคติ

**3. การมีปฏิสัมพันธ์ในการเรียนรู้**

ผู้เรียนควรมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ โดยการแลกเปลี่ยนความรู้สึก ความคิดเห็นของตนกับผู้อื่น เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองและการตอบสนองต่อวรรณคดี รูปแบบฯ เน้นจัดสภาพการเรียนการสอนให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันในชั้นเรียน

**4. การทบทวนและการคิดไตร่ตรอง**

ผู้เรียนแต่ละคนควรทบทวนและคิดไตร่ตรองประสบการณ์จากการอ่านวรรณคดี และข้อมูลป้อนกลับ โดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้แล้วจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่าน รูปแบบฯ เน้นการให้ข้อมูลป้อนกลับในบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน เพื่อพัฒนาความเข้าใจและการตอบสนองวรรณคดี

**วัตถุประสงค์**

รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มีวัตถุประสงค์ 3 ข้อ ดังนี้

1. เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี
2. เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ
3. เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการคิดไตร่ตรอง

### ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มีขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน และกิจกรรมการเรียนการสอน ดังนี้

#### ขั้นที่ 1 สร้างความเข้าใจเบื้องต้นในการอ่าน

- 1.1 ผู้เรียนอ่านวรรณคดีตอนที่กำหนด
- 1.2 ผู้เรียนสรุปความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีตามศักยภาพของตน
- 1.3 ผู้เรียนนำเสนอความเข้าใจในการอ่าน โดยการพูดหรือเขียน
- 1.4 ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันรับฟังประสบการณ์ที่ผู้เรียนนำเสนอ

#### ขั้นที่ 2 เชื่อมโยงประสบการณ์

- 2.1 ผู้สอนนำตัวอย่างข้อความ หรือตัวอย่างเหตุการณ์ในวรรณคดี หรือประเด็นอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดีมาอภิปรายร่วมกันในชั้นเรียน
- 2.2 ผู้เรียนนำเสนอประสบการณ์ของตนที่เกี่ยวข้องกับข้อความ เหตุการณ์ หรือประเด็นอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดีที่ผู้สอนนำเสนอ โดยการพูดหรือเขียนสั้นๆ
- 2.3 ผู้เรียนและผู้สอนอภิปรายร่วมกัน เพื่อเชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้เรียนกับประสบการณ์ในวรรณคดี

#### ขั้นที่ 3 เรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์

- 3.1 ผู้สอนแบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่มย่อย เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้และทำงานร่วมกับผู้อื่น
- 3.2 ผู้สอนมอบหมายงานกลุ่ม ให้ผู้เรียนสนทนา อภิปราย หรือทำงานกลุ่มในลักษณะอื่น
- 3.3 ผู้เรียนทำงานกลุ่มตามที่ได้รับมอบหมาย

#### ขั้นที่ 4 ให้และรับข้อมูลป้อนกลับ

- 4.1 ผู้แทนแต่ละกลุ่มนำเสนอผลงานในชั้นเรียน
- 4.2 ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันอภิปรายและนำเสนอข้อมูลเพิ่มเติม โดยการให้และรับข้อมูลป้อนกลับ (feedback) ซึ่งกันและกัน

#### ขั้นที่ 5 ทบทวนและเขียนบันทึกการตอบสนอง

- 5.1 ผู้เรียนทบทวนเนื้อหา และช่วยกันสรุปประเด็นสำคัญจากการเรียนรู้ในกลุ่มย่อยและการนำเสนอผลงานในชั้นเรียน
- 5.2 ผู้เรียนแต่ละคนเขียนบันทึกการเรียนรู้แสดงการตอบสนองต่อวรรณคดี และการคิดไตร่ตรอง โดยเขียนอธิบายความรู้ ความเข้าใจ ความรู้สึก และความคิดเห็นเกี่ยวกับวรรณคดีอย่างอิสระ แล้วจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้
- 5.3 ผู้เรียนส่งบันทึกการเรียนรู้ให้ผู้สอนตรวจพิจารณา

### การวัดและประเมินผล

รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มีการวัดและประเมินผลทั้งในระหว่างการเรียนการสอน และหลังการเรียนการสอน

**การวัดและประเมินผลระหว่างการเรียนการสอน** ใช้การสังเกตและบันทึกพฤติกรรม การประเมินผลงานกลุ่มโดยผู้เรียนและผู้สอนดำเนินการร่วมกัน

**การวัดและประเมินผลหลังการเรียนการสอน** ใช้การตรวจพิจารณาบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน และการทำแบบทดสอบการอ่านเพื่อความเข้าใจ

### ตัวอย่างแผนการสอนกลุ่มทดลองซึ่งจัดทำตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

แผนการสอนกลุ่มทดลอง	
เรื่อง ลิลิตพระลอ ตอนที่ 1	เวลา 2 ชั่วโมง
<p><b>สาระสำคัญ</b></p> <p>รูปโฉมเป็นสิ่งหลอกล่อให้มนุษย์เกิดความหลง และความหลงนี้เองที่มีอำนาจทำให้มนุษย์ประพฤติดิจจริตของสังคม อาจจะทำให้ผู้อื่น หรือแสวงหาสิ่งที่มีอำนาจมากระทำแทนตน เพื่อสร้างความสบายใจว่าตนไม่ใช่ผู้กระทำผิด</p>	
<p><b>ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง</b></p> <p>ผู้เรียนมีความเข้าใจเนื้อเรื่อง สามารถตอบสนองและคิดไตร่ตรองเนื้อเรื่องวรรณคดีตอนนี้ได้</p>	
<p><b>วัตถุประสงค์</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. สรุปเนื้อเรื่องตอนที่กำหนดได้</li> <li>2. แสดงการตอบสนองต่อเหตุการณ์ในเรื่อง โดยใช้ประสบการณ์เดิมมาอภิปรายประเด็นสำคัญในเนื้อเรื่องได้</li> <li>3. แสดงการคิดไตร่ตรองสถานการณ์ ความขัดแย้ง หรือปัญหาในเรื่องได้</li> </ol>	

## เนื้อหา

ท้าวแมนสรวงกษัตริย์แห่งเมืองแมนสรวง มีมเหสีชื่อพระนางบุญเหลือ มีโอรสชื่อพระลอที่มีความงามยิ่ง พระลอมิมีเหสีชื่อพระนางลักษณวดี

ท้าวพิมพิสาครราชเป็นกษัตริย์ครองเมืองสรอง มีโอรสคือท้าวพิไชยพิษณุกร มีมเหสีคือพระนางดาราวดี และมีพระธิดา 2 พระองค์ที่มีความงามดงามนัก คือพระเพื่อนพระแพง

ท้าวแมนสรวงยกกองทัพไปตีเมืองสรอง ท้าวพิมพิสาครราชออกรบจนสวรรคตบนคอช้าง ท้าวพิไชยพิษณุกรจึงปลงพระศพพระบิดาแล้วขึ้นครองเมืองแทน พระองค์ได้ส่งพระธิดาทั้งสองไปอยู่วังเจ้าย่า โดยมีนางรินนางโรยเป็นที่เลี้ยง

พ่อค้าที่มาค้าขายกับเมืองแมนสรวงต่างพากันขับขอยอโฉมพระลอไปทั่วทั้งแผ่นดิน เมืองสรอง ความงามของพระลอเลื่องลือไปถึงพระเพื่อนพระแพง ทั้งสองจึงปรารถนาที่จะได้เห็นพระลอ นางรินนางโรยจึงออกอุบายส่งคนไปขับขอยอโฉมพระเพื่อนพระแพงที่เมืองแมนสรวงบ้าง พระลอทราบข่าวก็หลงใหลความงามของพระเพื่อนพระแพง ทั้งๆ ที่ยังไม่เห็นหน้า จึงเรียกหาช่างชอมมาบอกความในใจ ช่างชอนำความกลับไปเล่าให้นางรินนางโรยฟัง สองนางจึงดำเนินแผนการต่อด้วยการให้ปู่เจ้าสมิงพรายทำเสน่ห์ถึง 2 ครั้ง พระลอต้องเสน่ห์จนคลุ้มคลั่ง แต่พระนางบุญเหลือสามารถหาหมอมาแก้เสน่ห์ได้ ปู่เจ้าจึงส่งกองทัพผีป่ามาเมืองแมนสรวง ผีเมืองและเทพารักษ์ป้องกันเมืองไว้ไม่ได้ต้องพ่ายแพ้หนีไป ต่อจากนั้นปู่เจ้าจึงเสกสลาเหินให้ลอยไปอยู่ในพานพระศรีของพระลอ เมื่อพระลอเสวยสลาเหินเข้าไปก็เกิดอาการคลุ้มคลั่งอย่างรุนแรง แต่อาการของปู่เจ้าครั้งนี้ร้ายแรงเกินกว่าที่จะแก้ไขได้

### ประเด็นสำคัญในเนื้อเรื่องตอนนี้

1. ความหลงใหลในรูปและเสียง
2. พฤติกรรมผิดทำนองคลองธรรม
3. การใช้ไสยศาสตร์

### ข้อคิดจากเนื้อเรื่องตอนนี้

1. มนุษย์ตกเป็นทาสของกิเลสตัณหาโดยไม่รู้ตัว
2. เมื่อกิเลสตัณหาเข้าครอบงำ ส่วนใหญ่มนุษย์จะหักห้ามใจตนเองไม่ได้
3. ไสยศาสตร์มีอิทธิพลต่อมนุษย์ โดยเฉพาะมนุษย์ที่มีจิตใจอ่อนไหว

### การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน



ขั้นตอนการสอน	กิจกรรมการเรียนการสอน
<p>ขั้นที่ 1 สร้างความเข้าใจเบื้องต้นในการอ่าน (20 นาที)</p>	<p>1.1 ผู้สอนให้ผู้เรียนอ่านในใจเรื่อง ลิลิตพระลอ ในตอนที่กำหนด</p> <p>1.2 ผู้สอนและผู้เรียนช่วยกันทบทวนเนื้อเรื่อง โดยให้ผู้เรียนอาสาสมัคร 2 – 3 คน พูดย่อเสนอความเข้าใจเบื้องต้นจากการอ่านเนื้อเรื่อง และช่วยกันเรียงลำดับเหตุการณ์สำคัญในเรื่องเป็นแผนภาพความคิด</p>
<p>ขั้นที่ 2 เชื่อมโยงประสบการณ์ (15 นาที)</p>	<p>2.1 ผู้สอนยกตัวอย่างข้อความในวรรณคดีเรื่อง ลิลิตพระลอ ดังต่อไปนี้</p> <p style="text-align: center;">“โคมบายพิตรเปลื้อง      ใจโลก สาวหนุ่มพึ่งเป็นบ้า      อยู่เพียงโหยหน”</p> <p>2.2 ให้ผู้เรียนสังเกตถ้อยคำที่สื่อความหมายถึงความปั่นป่วนทางอารมณ์อย่างรุนแรง (คำว่า เป็นบ้า และ โหยหน)</p> <p>2.3 ผู้สอนสนทนากับผู้เรียนเกี่ยวกับประสบการณ์ทางอารมณ์ที่ผู้เรียนเคยประสบ และสอดคล้องกับข้อความดังกล่าว</p> <p>2.4 ผู้สอนยกตัวอย่างข้อความในวรรณคดีเรื่อง ลิลิตพระลอ ดังต่อไปนี้</p> <p style="text-align: center;">“ความคิดผิดรีตได้      ความอาย พี่เอ๋ย หญิงสื่อชักชวนชาย      สูหย้า”</p> <p>2.5 ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันอภิปรายพฤติกรรมผิดจารีตที่ปรากฏในวรรณคดีตอนนี้ แล้วเชื่อมโยงไปสู่พฤติกรรมผิดจารีตที่ผู้เรียนเคยพบเห็นในปัจจุบัน</p> <p><u>คำถามพัฒนาการคิด</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. พฤติกรรมที่กล่าวถึงในบทประพันธ์มีลักษณะอย่างไร</li> <li>2. เหตุใดพฤติกรรมดังกล่าวจึงมีลักษณะ “ผิดรีต”</li> <li>3. ตัวละครรู้สึกอย่างไรกับพฤติกรรมดังกล่าว เพราะเหตุใด</li> <li>4. ตัวละครมีพฤติกรรม “ผิดรีต” เพราะเหตุใด</li> </ol>

	<p>5. พฤติกรรม “ผิดจริต” ที่กล่าวถึงในเนื้อเรื่องตอนนี้ยังคงพบเห็นในชีวิตปัจจุบันหรือไม่ และท่านมีความรู้สึกต่อพฤติกรรมนี้อย่างไร</p> <p>2.6 ให้ผู้เรียนช่วยกันยกตัวอย่างข้อความในวรรณคดีที่สอดคล้องกับสภาพชีวิตในปัจจุบัน การยกตัวอย่างมีความหลากหลายขึ้นอยู่กับประสบการณ์ของผู้เรียน เช่น การทำเสน่ห์เล่ห์กล การหาคู่ทางอินเทอร์เน็ต เป็นต้น</p>
<p>ขั้นที่ 3 เรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์ (30 นาที)</p>	<p>3.1 แบ่งกลุ่มทำงานตามคำสั่งใบงาน ให้ผู้เรียนแต่ละกลุ่มสรุปประเด็นสำคัญจากเนื้อเรื่องตอนที่อ่าน แล้วอภิปรายแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นดังกล่าวโดยอิสระ</p> <p>3.2 ผู้สอนอภิปรายและให้ข้อมูลเพิ่มเติม ในกรณีที่ผู้เรียนไม่เข้าใจกิจกรรมกลุ่ม</p> <p>3.3 ให้แต่ละกลุ่มดำเนินการตามคำสั่งในใบงานตามเวลาที่กำหนด</p>
<p>ขั้นที่ 4 ให้และรับข้อมูลป้อนกลับ (30 นาที)</p>	<p>4.1 ให้ผู้เรียนแต่ละกลุ่มส่งผู้แทนมานำเสนอผลการอภิปราย</p> <p>4.2 ผู้สอนและผู้เรียนกลุ่มอื่นฟังการนำเสนอผลการอภิปราย แล้วแสดงความคิดเห็นเพิ่มเติม และประเมินการนำเสนอผลงานกลุ่ม (ยกเว้นกลุ่มของตน) ร่วมกับผู้สอนในแบบประเมินที่กำหนดให้</p>
<p>ขั้นที่ 5 ทบทวนและเขียนบันทึกการตอบสนอง (15 นาที)</p>	<p>5.1 ผู้เรียนทบทวนเนื้อหาแล้วช่วยกันสรุปประเด็นสำคัญและข้อคิดจากการอภิปรายในกลุ่มย่อยและในชั้นเรียน</p> <p>5.2 ผู้สอนเขียนสรุปสำคัญจากการนำเสนอของผู้เรียนในแผ่นใส หรือบนกระดาน แล้วให้ผู้เรียนพิจารณาทบทวนอีกครั้งหนึ่ง</p> <p>5.3 ผู้สอนให้ผู้เรียนแต่ละคนเขียนบันทึกการเรียนรู้ โดยแสดงความรู้ ความเข้าใจ ความรู้สึก และความคิดเห็นเกี่ยวกับเนื้อเรื่องตอนนี้โดยอิสระ แล้วจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ก่อนนำมาส่งผู้สอน</p>

### สื่อ/ อุปกรณ์การเรียนการสอน

1. แผ่นใส และเครื่องฉายภาพข้ามศีรษะ
2. หนังสือวรรณคดี เรื่องลิลิตพระลอ
2. ใบงานกิจกรรมกลุ่ม

### การวัดและการประเมินผล

#### สิ่งที่ประเมิน

- ความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี
- ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
- ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

#### วิธีการ

- สังเกตและบันทึกพฤติกรรมการเรียนรายบุคคล
- สังเกตและบันทึกพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม
- ประเมินการนำเสนอผลงานกลุ่ม
- ตรวจสอบการบันทึกการเรียนรู้

#### เครื่องมือ

- แบบบันทึกพฤติกรรมการเรียน
- แบบบันทึกพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม
- แบบประเมินพฤติกรรมการเรียน
- แบบประเมินพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม
- คำถามพัฒนาการคิดและประเด็นการคิดไตร่ตรอง
- แบบบันทึกการเรียนรู้
- เกณฑ์การประเมินการตอบสนองต่อวรรณคดีและการคิดไตร่ตรอง

ตอนที่ 2 ผลการประเมินรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล แบ่งเป็น 2 ส่วน คือ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ และผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

## 1. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

### 1.1 การเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี หลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

1.1.1 การทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวน (homogeneity of variance test) ของคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

ผู้วิจัยดำเนินการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ด้วยวิธีของ Levene ที่ระดับความมีนัยสำคัญทางสถิติ .05 ว่าไม่มีความแตกต่างกันตามข้อตกลงเบื้องต้นในการใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (ANCOVA) หรือไม่ ผลการทดสอบปรากฏในตารางที่ 8 ดังนี้

ตารางที่ 8 ผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

กลุ่ม	N	$\bar{x}$	S.D	F	Sig
กลุ่มทดลอง	17	40.29	2.28	1.006	.323
กลุ่มควบคุม	17	26.12	3.22		

จากตารางที่ 8 พบว่าผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นในการใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม

### 1.1.2 การเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี

ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม ซึ่งมีคะแนนวิชาภาษาไทยเป็นตัวแปรร่วม (covariate) ที่ระดับความมีนัยสำคัญทางสถิติ .05 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลปรากฏในตารางที่ 9 ดังนี้

ตารางที่ 9 ผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

แหล่งความแปรปรวนร่วม	SS	df	MS	F	Sig.
ตัวแปรร่วม	22.685	1	22.685	3.103	.088
ระหว่างกลุ่ม	1715.877	1	1715.877	234.731	.000*
ความคลาดเคลื่อน	226.609	31	7.310		
รวม	39447.000	34			

\*  $p < .05$

จากตารางที่ 9 พบว่าคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

## 1.2 การเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

1.2.1 การทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวน (homogeneity of variance test) ของคะแนนความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ผู้วิจัยดำเนินการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของคะแนนความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ด้วยวิธีของ Levene ที่ระดับความมีนัยสำคัญทางสถิติ .05 ว่าไม่มีความแตกต่างกันตามข้อตกลงเบื้องต้นในการใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (ANCOVA) หรือไม่ ผลการทดสอบปรากฏในตารางที่ 10 ดังนี้

ตารางที่ 10 ผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของคะแนนความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

กลุ่ม	N	$\bar{x}$	S.D	F	Sig
กลุ่มทดลอง	17	16.00	1.50	.700	.409
กลุ่มควบคุม	17	13.00	1.37		

จากตารางที่ 10 พบว่าผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของคะแนนความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นในการใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม

1.2.2 การเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม ซึ่งมีคะแนนวิชาภาษาไทยเป็นตัวแปรร่วม (covariate) ที่ระดับความมีนัยสำคัญทางสถิติ .05 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลปรากฏในตารางที่ 11 ดังนี้

ตารางที่ 11 ผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

แหล่งความแปรปรวนร่วม	SS	df	MS	F	Sig.
ตัวแปรร่วม	4.716	1	4.716	2.385	.133
ระหว่างกลุ่ม	77.276	1	4.716	39.089*	.000*
ความคลาดเคลื่อน	61.284	31	1.977		
รวม	7291.000	34			

\*p < .05

จากตารางที่ 11 พบว่าคะแนนความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจหลังการทดลองของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05

### 1.3 การเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

1.3.1 การทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวน (homogeneity of variance test) ของคะแนนความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ผู้วิจัยดำเนินการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของคะแนนความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมด้วยวิธีของ Levene ที่ระดับความมีนัยสำคัญทางสถิติ .05 ว่าไม่มีความแตกต่างกันตามข้อตกลงเบื้องต้นในการใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (ANCOVA) หรือไม่ ผลการทดสอบปรากฏในตารางที่ 12 ดังนี้

ตารางที่ 12 ผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของคะแนนความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

กลุ่ม	N	$\bar{x}$	S.D	F	Sig
กลุ่มทดลอง	17	40.41	2.37	.440	.512
กลุ่มควบคุม	17	27.41	3.64		

จากตารางที่ 12 พบว่าผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของคะแนนความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05 ซึ่งเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นในการใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม

1.3.2 การเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม ซึ่งมีคะแนนวิชาภาษาไทยเป็นตัวแปรร่วม (covariate) ที่ระดับความมีนัยสำคัญทางสถิติ .05 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลปรากฏในตารางที่ 13 ดังนี้

ตารางที่ 13 ผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

แหล่งความแปรปรวนร่วม	SS	df	MS	F	Sig.
ตัวแปรร่วม	56.527	1	56.527	7.132	.012
ระหว่างกลุ่ม	1447.998	1	1447.998	182.688	.000*
ความคลาดเคลื่อน	245.708	31	7.926		
รวม	40839.000	34			

\*p < .05

จากตารางที่ 13 พบว่าคะแนนความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองหลังการทดลองของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

## 2. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

ในการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ผู้วิจัยดำเนินการโดยอ่านแบบบันทึกผลการสอนที่ผู้วิจัยบันทึกไว้เมื่อสิ้นสุดการสอนแต่ละครั้ง ทั้งในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม เพื่อศึกษาพฤติกรรมของผู้เรียน บรรยากาศการเรียนการสอน ปัญหาและอุปสรรคในการเรียนการสอน และอ่านแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ที่ผู้วิจัยบันทึกไว้ในระหว่างการสัมภาษณ์ผู้เรียนกลุ่มทดลองหลังการทดลอง เพื่อศึกษาความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นในประเด็นที่เกี่ยวกับความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนที่เกิดจากการได้รับการเรียนการสอนตามรูปแบบฯ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีดังนี้

### 2.1 ข้อมูลจากแบบบันทึกผลการสอน

ผู้วิจัยอ่านแบบบันทึกผลการสอนที่บันทึกไว้จากการสอนกลุ่มทดลอง 12 ครั้ง และกลุ่มควบคุม 12 ครั้ง รวมทั้งสิ้น 24 ฉบับ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีดังนี้

#### 2.1.1 พฤติกรรมของผู้เรียน

ก่อนการทดลองผู้เรียนทั้งสองกลุ่มมีพฤติกรรมไม่แตกต่างกัน แต่เมื่อดำเนินการ



ทดลองและบันทึกผลการสอนแต่ละครั้ง พบว่าผู้เรียนทั้งสองกลุ่มมีพฤติกรรมการเรียนแตกต่างกันอย่างชัดเจนทั้งก่อนเริ่มการสอน ระหว่างการสอน และหลังการสอน

**ก่อนเริ่มการสอน** ผู้เรียนกลุ่มทดลองมีความสนใจการเรียนการสอน เข้าห้องเรียนตรงเวลา ใฝ่รู้ใฝ่เรียน และอ่านวรรณคดีมาก่อนล่วงหน้าตามที่ผู้วิจัยมอบหมาย ในขณะที่ผู้เรียนกลุ่มควบคุมมีพฤติกรรมเบี่ยงเบนการเรียน เข้าห้องเรียนไม่ตรงเวลา ส่วนใหญ่ไม่อ่านวรรณคดีมาก่อนล่วงหน้าตามที่ผู้วิจัยกำหนด บางคนไม่นำหนังสือวรรณคดีมา ทำให้ต้องอ่านร่วมกับเพื่อนในชั้นเรียน ซึ่งไม่สะดวกในการค้นคว้า หรือวิเคราะห์บทประพันธ์ในวรรณคดี

**ระหว่างการสอน** ผู้เรียนกลุ่มทดลองสนใจเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนการสอนอย่างกระตือรือร้น แสดงความคิดเห็นโดยทั่วถึง และมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้เรียนด้วยกัน ในขณะที่ผู้เรียนกลุ่มควบคุมส่วนใหญ่ไม่สนใจเรียน บางคนนำงานวิชาอื่นขึ้นมาทำในระหว่างการเรียนการสอน บางคนทบทวนเนื้อหาวิชาอื่นเพื่อเตรียมสอบปลายภาค ผู้วิจัยต้องควบคุมอย่างใกล้ชิดจึงจะยอมเข้าร่วมกิจกรรม ผู้เรียนกลุ่มนี้ไม่ชอบแสดงความคิดเห็น และไม่มีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้เรียนคนอื่น ๆ

**หลังการสอน** ผู้เรียนกลุ่มทดลองส่วนใหญ่ส่งบันทึกการเรียนรู้อย่างตรงเวลา บันทึกการเรียนรู้อ่านด้วยความขียวตามที่กำหนด มีการแสดงความคิดเห็นของตนเองอย่างอิสระ และวิเคราะห์สถานการณ์ หรือความขัดแย้งในเรื่อง โดยเสนอทางเลือกอย่างหลากหลาย บางคนขออนุญาตผู้วิจัยนอกเวลาเรียนเพื่อสนทนาเพิ่มเติมเกี่ยวกับประเด็นในวรรณคดี หรือเชื่อมโยงไปยังวรรณคดีเรื่องอื่นๆ ในขณะที่ผู้เรียนกลุ่มควบคุมส่วนใหญ่ส่งบันทึกการเรียนรู้อ่านไม่ตรงเวลา บันทึกการเรียนรู้อ่านไม่ครบถ้วน ผู้วิจัยต้องขอร้องให้เขียนเพิ่มเติม เพื่อให้สามารถวิเคราะห์การตอบสนองต่อวรรณคดีและการคิดไตร่ตรองได้ ไม่มีการแสดงความคิดเห็นของตนเองในบันทึกการเรียนรู้อ่านส่วนใหญ่เป็นการเขียนเล่าเรื่อง หรือสรุปข้อคิดจากเรื่อง ผู้เรียนกลุ่มนี้ไม่มีการนัดหมายผู้วิจัยเพิ่มเติมนอกเวลาเรียนแต่ประการใด

### 2.1.2 บรรยากาศการเรียนการสอน

บรรยากาศการเรียนการสอนกลุ่มทดลองมีลักษณะเป็นการสื่อสารสองทาง ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้วิจัย และระหว่างผู้เรียนด้วยกัน มีความเป็นประชาธิปไตย ยอมรับฟังความคิดเห็นของกันและกันด้วยความชื่นชม ผู้เรียนรับฟังความคิดเห็นของผู้สอน และสนใจแสดงความคิดเห็นเพิ่มเติม ในขณะที่บรรยากาศการเรียนการสอนกลุ่มควบคุมมีลักษณะเป็นการสื่อสารทางเดียว ผู้เรียนไม่มีปฏิสัมพันธ์กับผู้วิจัย และระหว่างผู้เรียนด้วยกัน ผู้เรียนไม่สนใจแสดงความคิดเห็น ไม่ชอบการแสวงหาคำตอบ หรือวิเคราะห์วรรณคดีด้วยตนเอง

ข้อแตกต่างของบรรยากาศการเรียนการสอนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ปรากฏในตารางที่ 14 ดังนี้

ตารางที่ 14 ข้อแตกต่างของบรรยากาศการเรียนการสอนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

กลุ่มทดลอง	กลุ่มควบคุม
1. การเรียนการสอนมีลักษณะเป็นการสื่อสารสองทาง	1. การเรียนการสอนมีลักษณะเป็นการสื่อสารทางเดียว
2. ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้สอนและผู้เรียนคนอื่น ๆ	2. ผู้เรียนไม่มีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้สอนและผู้เรียนคนอื่น ๆ
3. ผู้เรียนสนใจแสดงความคิดเห็น และการแสวงหาคำตอบด้วยตนเอง	3. ผู้เรียนไม่สนใจแสดงความคิดเห็น และการแสวงหาคำตอบด้วยตนเอง
4. ผู้เรียนรับฟังความคิดเห็นของผู้สอน และสนใจแสดงความคิดเห็นเพิ่มเติม	4. ผู้เรียนรับฟังความคิดเห็นของผู้สอน แต่ไม่สนใจแสดงความคิดเห็นเพิ่มเติม

### 2.1.3 ปัญหาและอุปสรรคในการเรียนการสอน

**กลุ่มทดลอง** พบปัญหาและอุปสรรคในการเรียนการสอนในเรื่องเวลา ในการสอน บางครั้ง ผู้เรียนสนใจการอภิปราย และแสดงความคิดเห็นอย่างกว้างขวาง จนเกินเวลาที่กำหนด ในการสอนครั้งที่ 1-2 ผู้เรียนยังประสบปัญหาในการเขียนบันทึกการเรียนรู้อยู่บ้าง เพราะไม่เคยได้รับการมอบหมายให้เขียนมาก่อนคนอื่น ๆ แต่เมื่อผู้วิจัยให้คำแนะนำเพิ่มเติม ผู้เรียนก็สามารถเขียนได้ดี และสามารถเขียนได้ด้วยตนเองในการสอนครั้งที่ 3 นอกจากนี้ ยังพบว่าผู้เรียนส่วนใหญ่มีความต้องการที่จะอ่านบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนหลายๆ คน นอกเหนือจากการจับคู่ แลกเปลี่ยนกันอ่านกับคู่ของตน แต่ผู้วิจัยไม่สามารถดำเนินการตามความประสงค์ของผู้เรียนได้ เพราะต้องเก็บรวบรวมบันทึกการเรียนรู้มาทำสำเนาสำหรับการวิเคราะห์ข้อมูล

**กลุ่มควบคุม** พบปัญหาและอุปสรรคหลายประการ เช่น ผู้เรียนเข้าห้องเรียนไม่ตรงเวลา ผู้เรียนไม่นำหนังสือวรรณคดีมาเรียน ผู้เรียนส่งบันทึกการเรียนรู้ช้ากว่ากำหนด และเขียนบันทึกการเรียนรู้สั้นมาก จนแทบจะไม่สามารถตรวจพิจารณาตามเกณฑ์ที่กำหนดได้เลย ผู้เรียนไม่ชอบแสดงความคิดเห็นทั้งโดยการพูดและการเขียน ปัญหาสำคัญ คือ ผู้เรียนไม่สนใจเรียนวรรณคดี และไม่เห็นคุณค่าของวรรณคดี

## 2.2 ข้อมูลจากแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์

ผู้วิจัยอ่านแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ที่บันทึกจากการสัมภาษณ์ความคิดเห็นของผู้เรียนกลุ่มทดลองจำนวน 17 คน หลังการทดลองใช้รูปแบบฯ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีดังนี้

### 2.2.1 ความคิดเห็นของผู้เรียนกลุ่มทดลองที่มีต่อผลของรูปแบบการเรียนการสอนในการเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี

ผู้เรียนทุกคนให้ข้อมูลว่ารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านสามารถเสริมสร้างให้เกิดความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี เพราะได้สังเกตปฏิกิริยาทางความรู้สึก และแสดงความรู้สึก ความคิดเห็นที่มีต่อวรรณคดีโดยอิสระในบรรยากาศการเรียนการสอนที่ปราศจากอคติ อบอุ่น และเป็นมิตร การได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้นเรียน และการแลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ ช่วยเสริมสร้างความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดีได้ดีขึ้นกว่าเดิม เพราะได้รับรู้มุมมองทางความคิด และมิติทางความรู้สึกของผู้อื่นที่มีต่อวรรณคดีเรื่องเดียวกันอย่างหลากหลาย ผู้เรียนจำนวน 12 คน ให้ข้อมูลว่ารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเป็นนวัตกรรมที่สอดคล้องกับแนวคิดการปฏิรูปการศึกษาที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เพราะให้อิสระแก่ผู้เรียนในการคิด ตีความ และทำความเข้าใจวรรณคดีตามศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคน

ความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านด้านการเสริมสร้างความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดีปรากฏในตารางที่ 15 ดังนี้

ตารางที่ 15 ความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านด้านการเสริมสร้างความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี

ประเด็นสำคัญ	จำนวนผู้ให้ข้อมูล
1. รูปแบบนี้ฯ ส่งเสริมให้สังเกตปฏิกิริยาทางความรู้สึก	17
2. รูปแบบนี้ฯ ส่งเสริมให้แสดงความรู้สึก และความคิดเห็นอย่างอิสระ	17

ตารางที่ 15 (ต่อ)

ประเด็นสำคัญ	จำนวนผู้ให้ข้อมูล
3. รูปแบบฯนี้ ทำให้ได้รับรู้มุมมองทางความคิดและมิติทาง อย่างหลากหลาย	17
4. รูปแบบฯนี้เสริมสร้างความสามารถในการตอบสนองต่อ วรรณคดีให้ดีขึ้นกว่าเดิม	17
5. รูปแบบฯนี้สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษาที่เน้น ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง	12

### 2.2.2 ความคิดเห็นของผู้เรียนกลุ่มทดลองที่มีต่อผลของรูปแบบ การเรียนการสอนในการเสริมสร้างความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ผู้เรียนทุกคนให้ข้อมูลว่ารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านสามารถเสริมสร้างให้เกิดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจได้ ส่งผลให้เกิดความเข้าใจเนื้อเรื่องของวรรณคดีลึกซึ้งยิ่งขึ้น สามารถเชื่อมโยงเรื่องราว เข้าใจพฤติกรรม อารมณ์ ความรู้สึกของตัวละคร และได้ข้อคิดจากวรรณคดีในแง่มุมต่างๆ การได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้นเรียน และการแลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ ช่วยเสริมสร้างความสามารถในการอ่านวรรณคดีได้เข้าใจดีขึ้นกว่าเดิม การใช้ประสบการณ์เดิมในการอ่านและตีความวรรณคดี ทำให้เข้าใจอารมณ์ ความรู้สึก และพฤติกรรมของตัวละครลึกซึ้งยิ่งขึ้น ผู้เรียนจำนวน 14 คน ให้ข้อมูลว่าการเรียนการสอนตามรูปแบบฯนี้ ทำให้ตนสามารถเข้าใจ เนื้อเรื่องของวรรณคดีได้ โดยไม่จำเป็นต้องทราบความหมายของคำศัพท์ทุกคำ

ความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านด้านการเสริมสร้างความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจปรากฏในตารางที่ 16 ดังนี้

ตารางที่ 16 ความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านด้านการเสริมสร้างความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ประเด็นสำคัญ	จำนวนผู้ให้ข้อมูล
1. รูปแบบนี้ฯ ส่งเสริมให้อ่านวรรณคดีได้เข้าใจชัดเจนขึ้น	17
2. การใช้ประสบการณ์เดิมมาอ่านและตีความวรรณคดีทำให้อ่านวรรณคดีได้เข้าใจยิ่งขึ้น	17
3. รูปแบบนี้ฯ ทำให้เข้าใจข้อคิดจากวรรณคดีได้หลากหลาย	17
4. รูปแบบนี้ฯ ทำให้อ่านวรรณคดีได้เข้าใจ โดยไม่ต้องทราบความหมายของคำศัพท์ทุกคำ	14

### 2.2.3 ความคิดเห็นของผู้เรียนกลุ่มทดลองที่มีต่อผลของรูปแบบการเรียนการสอนในการเสริมสร้างความสามารถด้านการคิดไตร่ตรอง

ผู้เรียนทุกคนให้ข้อมูลว่ารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านสามารถเสริมสร้างให้เกิดความสามารถในการคิดไตร่ตรองได้ เพราะทำให้ตนได้คิดทบทวนเรื่องราวในวรรณคดีโดยอิสระตามประสบการณ์และศักยภาพ การได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้นเรียน และการแลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ ช่วยเสริมสร้างให้เกิดการคิดไตร่ตรองอย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น ผู้เรียนจำนวน 10 คน ให้ข้อมูลว่ารูปแบบนี้ทำให้ตนเห็นคุณค่าของวรรณคดีที่มีต่อชีวิต และเข้าใจปัญหาของชีวิตได้ดีขึ้น เพราะได้ทบทวนและคิดไตร่ตรองจากพฤติกรรมของตัวเอง และพบว่าปัญหาทุกเรื่องมีสาเหตุ สามารถหาแนวทางแก้ไขได้ ผู้เรียนจำนวน 8 คน ให้ข้อมูลว่าถ้าตัวละครในวรรณคดีเห็นความสำคัญของการคิดไตร่ตรอง คงจะไม่เกิดความขัดแย้ง หรือโศกนาฏกรรม

ความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านด้านการเสริมสร้างความสามารถในการคิดไตร่ตรองปรากฏในตารางที่ 17 ดังนี้

ตารางที่ 17 ความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านด้านการเสริมสร้างความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

ประเด็นสำคัญ	จำนวนผู้ให้ข้อมูล
1. รูปแบบนี้ ส่งเสริมให้คิดไตร่ตรองเรื่องราวและพฤติกรรมของตัวละคร	17
2. รูปแบบนี้สามารถทำให้เข้าใจปัญหาหรือความขัดแย้งในวรรณคดียิ่งขึ้น	17
3. รูปแบบนี้ทำให้เข้าใจปัญหาชีวิต เพราะได้คิดไตร่ตรองปัญหาของตัวละครในวรรณคดี	10
4. รูปแบบนี้ทำให้เข้าใจจุดมุ่งหมายของวรรณคดีมากขึ้น	10
5. รูปแบบนี้ทำให้เห็นความสำคัญของการคิดไตร่ตรอง	8

กล่าวโดยสรุป ข้อมูลจากแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์แสดงให้เห็นว่าความสามารถของผู้เรียนด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง เป็นผลมาจากการใช้รูปแบบที่พัฒนาขึ้น ซึ่งแสดงว่ารูปแบบนี้สามารถเสริมสร้างความสามารถทั้งสามด้านดังกล่าวให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนที่ได้รับการเรียนการสอนตามรูปแบบนี้ได้

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## บทที่ 5

### สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต และเพื่อประเมินคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนฯ โดยการเปรียบเทียบความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น กับผู้เรียนกลุ่มควบคุมที่ได้รับการสอนตามวิธีการสอนแบบปกติ หลังการทดลองใช้รูปแบบฯ

การดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 2 ขั้นตอน ดังนี้

#### ขั้นตอนที่ 1 การดำเนินการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน

ขั้นตอนนี้มีการดำเนินงาน 5 ขั้นตอนดังนี้

##### 1. การศึกษาเบื้องต้น

1.1 ผู้วิจัยศึกษาสภาพปัจจุบันของการเรียนการสอนวรรณคดีไทยในระดับอุดมศึกษา โดยการสัมภาษณ์ผู้สอนวรรณคดีไทยในสถาบันอุดมศึกษา 8 แห่ง จำนวน 20 คน ประเด็นที่สัมภาษณ์ คือ พฤติกรรมของผู้เรียนในรายวิชาเกี่ยวกับวรรณคดีไทย และสำรวจความคิดเห็นของผู้เรียนระดับปริญญาบัณฑิต จำนวน 160 คน โดยใช้แบบสอบถามเกี่ยวกับวิธีการสอนวรรณคดีไทย และสภาพทั่วไปในการเรียนการสอนวรรณคดีไทย แล้ววิเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์และแบบสอบถาม เพื่อเป็นข้อสรุปเกี่ยวกับสภาพปัจจุบันในการเรียนการสอนวรรณคดีไทยระดับอุดมศึกษา ที่จะนำมาใช้เป็นแนวทางในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน

1.2 กำหนดเรื่องวรรณคดีที่จะนำมาจัดการเรียนการสอนโดยการสำรวจความคิดเห็นของผู้เรียนระดับปริญญาบัณฑิตในข้อ 1.1 ว่ามีความสนใจวรรณคดีเรื่องใด แล้วนำรายชื่อวรรณคดีที่ผู้เรียนสนใจไปปรึกษาผู้ทรงคุณวุฒิสถาบันภาษาและวรรณคดีไทย ได้วรรณคดีที่จะนำมาใช้จัดการเรียนการสอน 4 เรื่อง ได้แก่ ลิลิตพระลอ มัทนะพาธา เวณิสวานิช และลิลิตนิทราชาคริต

## 2. การวิเคราะห์แนวคิดทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน

ผู้วิจัยศึกษาสาระสำคัญของทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Rosenblatt และแนวคิดของนักวิชาการคนอื่นๆ ที่นำทฤษฎีการตอบสนองของ Rosenblatt ไปประยุกต์ใช้และขยายผล เพื่อเป็นพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทย

## 3. การกำหนดโครงสร้างและองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยศึกษาโครงสร้างและองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดของ นักการศึกษา แล้วนำมาสังเคราะห์เป็นกรอบแนวคิดเพื่อกำหนดโครงสร้างของรูปแบบการเรียนการสอน

## 4. การสร้างรูปแบบการเรียนการสอน

4.1 กำหนดหลักการของรูปแบบการเรียนการสอน โดยนำสาระสำคัญของทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านที่วิเคราะห์จากแนวคิดของ Rosenblatt และนักวิชาการคนอื่นๆ ในขั้นตอนที่ 2 มากำหนดเป็นหลักการของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน

4.2 กำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน โดยนำหลักการของรูปแบบการเรียนการสอนที่สังเคราะห์ได้ในข้อ 4.1 มาสังเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังและกำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน

4.3 กำหนดขั้นตอนการเรียนการสอน โดยนำหลักการและวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งเป็นผลจากการดำเนินการในข้อ 4.1 และ 4.2 มากำหนดแนวทางการจัดการเรียนการสอน แล้วสรุปเป็นขั้นตอนการเรียนการสอน

4.4 กำหนดวิธีการวัดและประเมินผล โดยนำแนวทางการจัดการเรียนการสอนและขั้นตอนการเรียนการสอนที่วิเคราะห์ได้ในข้อ 4.3 มาวิเคราะห์กิจกรรมการเรียนการสอน แล้วกำหนดวิธีการวัดและประเมินผล

## 5. การตรวจสอบและปรับปรุงคุณภาพรูปแบบการเรียนการสอน

5.1 นำองค์ประกอบต่างๆ ของรูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งเป็นผลจากการดำเนินการในข้อ 4.1-4.4 ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอนตรวจพิจารณาและให้ข้อเสนอแนะ แล้วนำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิมาปรับปรุงองค์ประกอบต่างๆ ของรูปแบบการเรียนการสอน จากนั้นนำรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นไปทดลองสอนผู้เรียนที่



ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย จำนวน 2 ครั้ง เพื่อนำผลจากการทดลองสอนมาปรับปรุงเนื้อหา และกิจกรรมในแผนการสอนให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

## ขั้นตอนที่ 2 การประเมินคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอน

ขั้นตอนนี้มีการดำเนินงาน 3 ขั้นตอน ดังนี้

### 1. การเตรียมการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

1.1 กำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง ประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็น นิสิตระดับปริญญาบัณฑิตในสถาบันอุดมศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย วิชาเอกภาษาไทย จำนวน 34 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้วิธีการจับคู่สถิติที่ได้ระดับคะแนนวิชาภาษาไทยเท่ากัน

1.2 การพัฒนาเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อประเมินคุณภาพรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น มี 2 ประเภท คือ เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณจำนวน 2 ฉบับ ได้แก่ แบบทดสอบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และแบบบันทึกการเรียนรู้ เพื่อวัดความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี และความสามารถในการคิดไตร่ตรอง เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพจำนวน 2 ฉบับ ได้แก่ แบบบันทึกผลการสอน และแบบสัมภาษณ์ผู้เรียน การพัฒนาเครื่องมือแต่ละฉบับดำเนินการโดยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อเป็นกรอบแนวคิดในการสร้างเครื่องมือ แล้วตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือโดยผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษาและวรรณคดีไทยและการนำไปทดลองใช้

1.3 การสร้างแผนการสอนตามเนื้อหาวรรณคดีจำนวน 4 เรื่อง เพื่อนำมาใช้ในการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น แบ่งเป็นแผนการสอนกลุ่มทดลอง 12 แผน และแผนการสอนกลุ่มควบคุม 12 แผน รวมทั้งสิ้น 24 แผน แผนละ 2 ชั่วโมง นำแผนการสอนทั้งหมดไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านภาษาและวรรณคดีไทยตรวจพิจารณา แล้วปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ

### 2. การทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนในภาคปลาย ปีการศึกษา 2546 เป็นเวลา 12 สัปดาห์ กลุ่มทดลองดำเนินการสอนตามขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ส่วนกลุ่มควบคุมดำเนินการสอนตามขั้นตอนของวิธีการสอนแบบปกติ

### 3. การประเมินผลการใช้รูปแบบการเรียนการสอน

3.1 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ ใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (ANCOVA) ที่ระดับความมีนัยสำคัญทางสถิติ .05 โดยใช้คะแนนผลสัมฤทธิ์วิชาภาษาไทยก่อนการทดลองเป็นตัวแปรร่วม (covariate) เพื่อทดสอบความแตกต่างของคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองหลังการทดลองของผู้เรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

3.2 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ใช้การวิเคราะห์เนื้อหาจากแบบบันทึกผลการสอนและแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ เพื่อนำมาอธิบายพฤติกรรมของผู้เรียนที่เกิดจากการใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

#### สรุปผลการวิจัย

##### ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาารูปแบบการเรียนการสอน

ในการวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ได้รูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งประกอบด้วย องค์ประกอบสำคัญ 4 ประการ ได้แก่ หลักการ วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการเรียนการสอน และการวัดประเมินผลของรูปแบบการเรียนการสอน ดังนี้

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน  
เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ  
และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต**

**หลักการ**

รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อเสริมสร้าง  
ความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับ  
ปริญญาบัณฑิต มีหลักการสำคัญ 4 ประการ ดังนี้

**1. การสร้างความเข้าใจจากประสบการณ์เดิม**

ผู้เรียนสร้างความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีจากประสบการณ์เดิมของตน ในการ  
เรียนการสอนวรรณคดี รูปแบบนี้เน้นการจัดสถานการณ์ให้ผู้เรียนนำประสบการณ์เดิมของ  
ตนมาเชื่อมโยงกับวรรณคดี

**2. ความแตกต่างระหว่างบุคคล**

ผู้เรียนแต่ละคนมีศักยภาพในการเข้าใจวรรณคดีแตกต่างกันตามประสบการณ์เดิม  
ของแต่ละคน รูปแบบนี้เน้นการให้เสรีภาพแก่ผู้เรียนในการแสดงความรู้สึก ความคิดเห็น  
และยอมรับการแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียนโดยปราศจากอคติ

**3. การเรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์**

ผู้เรียนควรมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ โดยการแลกเปลี่ยนความรู้สึก ความ  
คิดเห็นของตนกับผู้อื่น เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองและการตอบสนองต่อ  
วรรณคดี รูปแบบนี้เน้นจัดสภาพการเรียนการสอนให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันในชั้นเรียน

**4. การทบทวนและการคิดไตร่ตรอง**

ผู้เรียนแต่ละคนควรทบทวนและคิดไตร่ตรองประสบการณ์จากการอ่านวรรณคดี  
และข้อมูลป้อนกลับโดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้แล้วจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่าน รูปแบบนี้เน้น  
การให้ข้อมูลป้อนกลับในบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน เพื่อพัฒนาความเข้าใจและการ  
ตอบสนองวรรณคดี

**วัตถุประสงค์**

รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อเสริมสร้าง  
ความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับ  
ปริญญาบัณฑิต มีวัตถุประสงค์ 3 ข้อ ดังนี้

1. เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี
2. เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านความเข้าใจในการอ่าน
3. เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการคิดไตร่ตรอง

### ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มีขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน และกิจกรรมการเรียนการสอน ดังนี้

#### ขั้นที่ 1 สร้างความเข้าใจเบื้องต้นในการอ่าน

- 1.1 ผู้เรียนอ่านวรรณคดีตอนที่กำหนด
- 1.2 ผู้เรียนสรุปความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีตามศักยภาพของตน
- 1.3 ผู้เรียนนำเสนอความเข้าใจในการอ่าน โดยการพูดหรือเขียน
- 1.4 ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันรับฟังประสบการณ์ที่ผู้เรียนนำเสนอ

#### ขั้นที่ 2 เชื่อมโยงประสบการณ์

- 2.1 ผู้สอนนำตัวอย่างข้อความ หรือตัวอย่างเหตุการณ์ในวรรณคดี หรือประเด็นอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดีมาอภิปรายร่วมกันในชั้นเรียน
- 2.2 ผู้เรียนนำเสนอประสบการณ์ของตนที่เกี่ยวข้องกับข้อความ เหตุการณ์ หรือประเด็นอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดีที่ผู้สอนนำเสนอ โดยการพูดหรือเขียนสั้นๆ
- 2.3 ผู้เรียนและผู้สอนอภิปรายร่วมกัน เพื่อเชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้เรียนกับประสบการณ์ในวรรณคดี

#### ขั้นที่ 3 เรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์

- 3.1 ผู้สอนแบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่มย่อย เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้และทำงานร่วมกับผู้อื่น
- 3.2 ผู้สอนมอบหมายงานกลุ่ม ให้ผู้เรียนสนทนา อภิปราย หรือทำงานกลุ่มในลักษณะอื่น
- 3.3 ผู้เรียนทำงานกลุ่มตามที่ได้รับมอบหมาย

#### ขั้นที่ 4 ให้และรับข้อมูลป้อนกลับ

- 4.1 ผู้แทนแต่ละกลุ่มนำเสนอผลงานในชั้นเรียน
- 4.2 ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันอภิปรายและนำเสนอข้อมูลเพิ่มเติม โดยการให้และรับข้อมูลป้อนกลับ (feedback) ซึ่งกันและกัน

#### ขั้นที่ 5 ทบทวนและเขียนบันทึกการตอบสนอง

- 5.1 ผู้เรียนทบทวนเนื้อหา และช่วยกันสรุปประเด็นสำคัญจากการเรียนรู้ในกลุ่มย่อยและการนำเสนอผลงานในชั้นเรียน
- 5.2 ผู้เรียนแต่ละคนเขียนบันทึกการเรียนรู้เพื่อแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดี และการคิดไตร่ตรอง โดยอธิบายความรู้ ความเข้าใจ ความรู้สึก และความคิดเห็นเกี่ยวกับวรรณคดีอย่างอิสระ แล้วจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้
- 5.3 ผู้เรียนส่งบันทึกการเรียนรู้ให้ผู้สอนตรวจพิจารณา

### การวัดและประเมินผล

รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มีการวัดและประเมินผลทั้งในระหว่างการเรียนการสอน และหลังการเรียนการสอน

**การวัดและประเมินผลระหว่างการเรียนการสอน** ใช้การสังเกตและบันทึกพฤติกรรม การประเมินผลงานกลุ่มโดยผู้เรียนและผู้สอนดำเนินการร่วมกัน

**การวัดและประเมินผลหลังการเรียนการสอน** ใช้การตรวจพิจารณาบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน และการทำแบบทดสอบความเข้าใจการอ่านวรรณคดี

## ตอนที่ 2 ผลการประเมินคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอน

การประเมินคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต ปรากฏผลดังนี้

2.1 กลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจและการคิดไตร่ตรอง หลังการทดลองสูงกว่าควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจากแบบบันทึกผลการสอนและแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ พบว่าการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้นสามารถสร้างเสริมความสามารถของผู้เรียนด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองได้

### อภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยเรื่องการพัฒนาแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มีประเด็นสำคัญที่จะนำมาอภิปราย 2 ประเด็น ดังนี้

#### 1. การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิด

ไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต เป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาจากทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Rosenblatt ซึ่งได้รับความนิยมน้อยแพร่หลายในวงการวรรณคดีศึกษาของต่างประเทศ และแนวคิดของนักวิชาการคนอื่น ๆ ที่นำแนวคิดจากทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Rosenblatt ไปประยุกต์ใช้และขยายผล รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นนี้ได้ดำเนินการอย่างเป็นระบบ กล่าวคือ มีการพัฒนาอย่างเป็นขั้นตอน ขั้นตอนแต่ละขั้นตอนมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน เริ่มจากการศึกษาข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีไทยในปัจจุบัน การกำหนดโครงสร้างและองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน โดยการสังเคราะห์จากแนวคิดของนักการศึกษา และการกำหนดสาระขององค์ประกอบต่าง ๆ ของรูปแบบการเรียนการสอน โดยมีแนวคิดทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเป็นกรอบแนวคิดพื้นฐาน

ในการกำหนดสาระขององค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน ผู้วิจัยได้ดำเนินการอย่างเชื่อมโยงและเป็นระบบ เริ่มตั้งแต่การกำหนดหลักการของรูปแบบการเรียนการสอน เชื่อมโยงไปสู่การกำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน ขั้นตอนการเรียนการสอน และการวัดและประเมินผลของรูปแบบการเรียนการสอน จากนั้นจึงนำองค์ประกอบเหล่านี้มาจัดทำเป็น รูปแบบการเรียนการสอนฉบับร่าง ให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจพิจารณา นำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิมาปรับปรุงแก้ไขรูปแบบการเรียนการสอนให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น แล้วนำรูปแบบการเรียนการสอนไปทดลองสอน 2 ครั้ง เพื่อนำผลการทดลองสอนมาใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพขึ้นก่อนการนำไปใช้สถานการณ์จริง

ดังนั้น จึงอาจสรุปได้ว่าการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนดังกล่าวมีการดำเนินการอย่างมีระบบ โดยมีแนวคิดและหลักการเป็นพื้นฐานหรือเป็นกรอบในการพัฒนา และได้รับการตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิ ซึ่งมีความคิดเห็นสอดคล้องกันว่าเป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ สามารถใช้เป็นแบบแผนในการจัดการเรียนการสอนให้บรรลุวัตถุประสงค์ในการเสริมสร้างการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต การดำเนินการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนดังกล่าวนี้ สอดคล้องกับแนวคิดของในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนของ Joyce และ Weil (1986: 12-14) สรุปได้ว่าการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนจะต้องมีทฤษฎีรองรับ เช่น ทฤษฎีด้านจิตวิทยาการเรียนรู้ มีการวิจัยเพื่อทดสอบ ทฤษฎี และมีการตรวจสอบคุณภาพโดยการนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้ในสถานการณ์จริง และสอดคล้องกับแนวคิดของทิสนา แชมมณี (2545: 4-5) สรุปได้ว่าการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนจะต้องจัดองค์ประกอบต่างๆ ของรูปแบบการเรียน

การสอนให้เป็นระบบ และมีความสัมพันธ์กัน โดยคำนึงถึงทฤษฎีและหลักการที่เกี่ยวข้อง เพื่อนำผู้เรียนไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ

## 2. การประเมินคุณภาพรูปแบบการเรียนการสอน

ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และความคิดไตร่ตรอง หลังการทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่กำหนดไว้ จากผลการวิจัยดังกล่าว ผู้วิจัยขอเสนอการอภิปรายผลการวิจัยเป็น 3 ส่วน ดังนี้

### 2.1 ผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่มีต่อความสามารถของผู้เรียนด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี

จากผลการวิจัยที่พบว่ากลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีหลังการทดลอง สูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นั้น อภิปรายได้ว่า การที่รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น สามารถเสริมสร้างความสามารถของผู้เรียนด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีได้ เนื่องจากรูปแบบการเรียนการสอนนี้มีหลักการด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลซึ่งยอมรับในศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคน และมีกิจกรรมการเรียนการสอนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีอิสระในการแสดงความรู้สึกลงและความคิดเห็น ผู้สอนรับฟังความคิดเห็นกับผู้เรียน โดยปราศจากอคติ ไม่นำไปเปรียบเทียบกับความคิดเห็นของผู้สอน หรือความคิดเห็นของผู้เรียนคนอื่น ๆ ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Squire (1990: 20) และ Smith (1992: 113-114) ซึ่งสรุปได้ว่าผู้เรียนแต่ละคนมีความตอบสนองต่อวรรณคดีแตกต่างกัน ผู้สอนจึงควรยอมรับศักยภาพในการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียน และสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Livdahl (1991: online) ที่พบว่า การเรียนการสอนที่ส่งเสริมการตอบสนองต่อวรรณคดี ผู้สอนต้องยอมรับศักยภาพของผู้เรียน และมีความสัมพันธ์ที่ดีในชั้นเรียน รวมถึงผลการวิจัยของ Hancock (1991: online) ที่พบว่าผู้เรียนมีการตอบสนองต่อเนื้อเรื่องแตกต่างกัน แสดงว่าการตอบสนองมีความเป็นธรรมชาติเฉพาะบุคคล ทั้งยังสอดคล้องกับแนวคิดของเสฐียรโกเศศ (2513: 3) ที่กล่าวว่า “การรู้รสวรรณคดีเป็นเรื่องเฉพาะตัว...จะมาเกณฑ์ให้มีความรู้สึกรื่องรสของศิลปะเหมือนกันทีเดียวไม่ได้” รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นนี้จึงสามารถเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีได้ คะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียนกลุ่มทดลองจึงสูงกว่าผู้เรียนกลุ่มควบคุม

นอกจากนี้ จากการตรวจพิจารณาระดับความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดีจากบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน พบว่าผู้เรียนกลุ่มทดลองส่วนใหญ่สามารถพัฒนาระดับความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดีได้สูงกว่าผู้เรียนกลุ่มควบคุม กล่าวคือ สามารถพัฒนาความสามารถได้ถึงระดับที่ 4 (การเห็นใจ) นอกจากนี้ ยังมีผู้เรียนจำนวน 2 คน ที่สามารถพัฒนาความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดีได้ถึงระดับสูงสุด คือ ระดับการวิจารณ์ (critical level) ในขณะที่ผู้เรียนกลุ่มควบคุมส่วนใหญ่พัฒนาได้เพียงระดับที่ 2 (ความรู้สึกร่วม) มีผู้เรียนกลุ่มควบคุมเพียงคนเดียวเท่านั้นที่พัฒนาระดับความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดีได้ถึงระดับที่ 3 (การวิเคราะห์)

ผู้เรียนกลุ่มทดลองเขียนบันทึกการเรียนรู้ที่แสดงการตอบสนองอย่างละเอียดชัดเจน ดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้บางตอนในเรื่อง ลิลิตพระลอ ต่อไปนี้

“พระลอเป็นมนุษย์ที่น่าสงสารซึ่งยอมตนให้ตกอยู่ในอำนาจกิเลสตัณหา ขาดการยับยั้งชั่งใจ หากพระลอมีสติยังคิดถึงความหายนะที่จะบังเกิด พระลอ คงไม่เดินทางไปสู่ความตาย และโคกนาฏกรรมก็คงไม่เกิดขึ้น...”

การตอบสนองต่อวรรณคดีระดับที่ 3 (การวิเคราะห์)

“น่าสงสารและเห็นใจพระลออย่างยิ่งที่ถูกกระทำทางไสยศาสตร์จน อารมณ์ปั่นป่วน สับสน และควบคุมตนเองไม่ได้ ผู้ที่ไม่เคยประสบภาวะดังกล่าว คงไม่เข้าใจว่าเหตุใดพระลอจึงไม่เข้มแข็งพอที่จะเอาชนะอำนาจมนต์ดำ...”

การตอบสนองต่อวรรณคดีระดับที่ 4 (การเห็นใจ)

“เรื่องราวของพระลอเป็นตัวอย่างของคนที่ขาดสติสัมปชัญญะ เมื่อเกิด เหตุการณ์ก็กล่าวโทษเวรกรรม ทั้งๆ ที่เหตุการณ์นั้นเกิดจากการกระทำของตนเอง แต่พระลอก็น่าเห็นใจ เพราะอยู่ในสภาวะที่ถูกกระทำด้วยอำนาจเวทย์มนต์”

การตอบสนองต่อวรรณคดีระดับที่ 5 (การเห็นใจ)

“แม้ว่าในยุคสมัยหนึ่งจะมีผู้วิจารณ์วรรณคดีเรื่อง ลิลิตพระลอ ว่าเป็น เรื่องมอมเมากิเลสและอนาจาร แต่เมื่อได้อ่านวรรณคดีเรื่องนี้อย่างพินิจพิเคราะห์ จะพบว่าให้ข้อคิดอย่างลุ่มลึก และชี้ให้เห็นหายนะอันเกิดจากการขาดความยั้งคิด



และประพาศติพิตทำนองคลองธรรม...”

การตอบสนองต่อวรรณคดีระดับที่ 5 (การวิจารณ์)

“อ่านลิลิตพระลอแล้วนี่ถึงทฤษฎีไศกนาฏกรรมของอริสโตเติลที่กล่าวว่า วรรณคดีซึ่งมีลักษณะไศกนาฏกรรมจะต้องก่อให้เกิดความสลดสังเวชใจและหวาดหวั่นพรึ่นพรีง ฆะตกรรมของพระลอเป็นเช่นนั้นจริง ๆ อย่งไรก็ตาม พระลอก็ยังคงไว้ซึ่งชตติยะมานะด้วยการกล้าเดินทางไปสู่ความตายอย่างสง่างาม...”

การตอบสนองต่อวรรณคดีระดับที่ 5 (การวิจารณ์)

ผู้เรียนกลุ่มควบคุมเขียนบันทึกการเรียนรู้ที่มีขนาดสั้น ส่วนใหญ่ผู้เรียนกลุ่มนี้จะเขียนอธิบายเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่ปรากฏในวรรณคดีตอนนั้น ซึ่งเป็นการตอบสนองระดับที่ 1 (ข้อเท็จจริง) ดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้บางตอนในเรื่อง ลิลิตพระลอ ต่อไปนี้

“พระเพื่อนพระแพงใช้เสน่ห์ไล่ห้กลนนานาประการเพื่อหลอกล่อให้ พระลอเดินทางมาเมืองสรอง การกระทำของพระเพื่อนพระแพงจะสำเร็จ ไม่ได้เลย หากปราศจากความช่วยเหลือของพี่เลี้ยง คือ นางริน และนางโรย ซึ่งจงรักภักดีและยอมทำการทุกอย่างเพื่อสองธิดา...”

การตอบสนองต่อวรรณคดีระดับที่ 1 (ข้อเท็จจริง)

“พระลอเป็นกษัตริย์ครองเมืองแมนสรอง มีมเหสี คือ พระนางลักษณวดี แต่กั้ยังลุ่มหลงในความงามของพระเพื่อนพระแพงแห่งเมืองสรอง...”

การตอบสนองต่อวรรณคดีระดับที่ 1 (ข้อเท็จจริง)

“เนื้อเรื่องตอนนี้กล่าวถึงเหตุการณ์ตอนต้นเรื่อง ซึ่งเป็นเรื่องราวความแค้นของสองเมือง...พระลอทนอำนาจความลุ่มหลงไม่ได้ จึงตัดสินใจลาแม่และเมีย เพื่อเดินทางไปหาพระเพื่อนพระแพง...”

การตอบสนองต่อวรรณคดีระดับที่ 2 (ความรู้สึกร่วม)

ข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนดังกล่าวเป็นหลักฐานส่วนหนึ่งที่ยืนยันว่า รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านสามารถเสริมสร้างความสามารถของผู้เรียนด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีได้

## 2.2 ผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่มีต่อความสามารถของผู้เรียนด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ

จากผลการวิจัยที่พบว่ากลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจหลังการทดลอง สูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นั้น อภิปรายได้ว่าการศึกษาที่รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นสามารถเสริมสร้างความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจได้ เนื่องจากรูปแบบการเรียนการสอนนี้มีหลักการด้านการสร้างความเข้าใจจากประสบการณ์ โดยการจัดสถานการณ์ให้ผู้เรียนนำประสบการณ์เดิมมาเชื่อมโยงกับวรรณคดี และมีกิจกรรมการเรียนการสอนในขั้นตอนที่ 1 การสร้างความเข้าใจในการอ่านเบื้องต้น ซึ่งส่งเสริมให้ผู้เรียนอ่านวรรณคดีและสร้างความเข้าใจตามศักยภาพของตน ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของ Rosenblatt (1978: 14-16; 24-25) ซึ่งสรุปได้ว่าความหมายของวรรณคดีเกิดจากการที่ผู้อ่านนำประสบการณ์ของตนมาเชื่อมโยงให้เกิดปฏิกิริยาตอบสนองเป็นรายบุคคล ผู้อ่านจะสามารถเข้าใจวรรณคดีได้ด้วยการใช้ความคิด อารมณ์ และความรู้สึกมาเชื่อมโยงกับวรรณคดี และสอดคล้องกับแนวคิดของ Purve (1991: 210) ซึ่งสรุปได้ว่าผู้เรียนสร้างความเข้าใจวรรณคดีด้วยความรู้และประสบการณ์เดิมของตน

นอกจากนี้ ความสามารถของผู้เรียนด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจที่เกิดจากการใช้รูปแบบที่พัฒนาขึ้นนี้ เป็นผลมาจากกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกับผู้อื่น ดังแนวคิดของ Rosenblatt (1978: 22; 1983: 270) สรุปได้ว่าความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น การตีความวรรณคดีและขยายขอบเขตความเข้าใจ โดยการแสดงความคิดเห็นร่วมกับผู้อื่น จะทำให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อเรื่องของวรรณคดีชัดเจนขึ้น และสามารถพัฒนานิสัยการอ่านให้ยั่งยืนตลอดชีวิต ผลการวิจัยในข้อนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Wu (1999: online); Courtney (1999: online); Stern (2000: online) และ Nance (2000: online) ที่พบว่าความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้เรียนมีความสำคัญอย่างยิ่งในการอ่านวรรณคดี และเป็นปัจจัยสำคัญในการพัฒนาศักยภาพในการอ่าน นอกจากนี้ ผลจากการใช้รูปแบบนี้ยังสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Mcgreger (2001: online) ที่พบว่าทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านทำให้เกิดความคงทนในการเข้าใจวรรณคดี และสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Israe (2000: online) ที่พบว่ากลยุทธ์ในการสอนการอ่านที่ให้อิสระแก่ผู้เรียนสามารถพัฒนาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจได้ รวมทั้งยังสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Florencio (2004: online) ที่พบว่าความรู้และประสบการณ์เดิมมีผลต่อพฤติกรรมการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ดังนั้น หลักการด้านการสร้างความเข้าใจจากประสบการณ์เดิมที่ใช้ในรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น จึงสามารถเสริมสร้างความสามารถของผู้เรียนด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจได้

### 2.3 ผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่มีต่อความสามารถของผู้เรียนด้านการคิดไตร่ตรอง

จากผลการวิจัยที่พบว่ากลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถด้านการคิดไตร่ตรอง หลังการทดลอง สูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นั้น อภิปรายได้ว่า การที่รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นสามารถเสริมสร้างความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองได้ เนื่องจากรูปแบบการเรียนการสอนนี้มีหลักการด้านการทบทวนและการคิดไตร่ตรอง ซึ่งให้ผู้เรียนแต่ละคนทบทวนและการคิดไตร่ตรองความเข้าใจจากการอ่านวรรณคดี การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น และการได้รับข้อมูลป้อนกลับจากผู้สอน นอกจากนี้ ผู้เรียนยังได้รับการมอบหมายให้เขียนบันทึกการเรียนรู้ แล้วจับคู่กับเพื่อนร่วมชั้นแลกเปลี่ยนการอ่านบันทึกการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน และเนื่องจากรูปแบบการเรียนการสอนนี้มีหลักการเรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์ โดยให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียนอื่น ๆ ในชั้นเรียน ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Rosenblatt (1995: 26-27; 216) สรุปได้ว่าการเรียนการสอนวรรณคดีควรพัฒนาศักยภาพในการไตร่ตรองของผู้เรียน วรรณคดีได้จำลองสถานการณ์ที่เป็นปัญหาและความขัดแย้งที่คล้ายคลึงกับสถานการณ์ในชีวิตจริง เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาการคิดไตร่ตรอง และสอดคล้องกับแนวคิดของ Probst (1984: 33-35; 1987: online) สรุปได้ว่าการเรียนการสอนวรรณคดีควรส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างความเข้าใจด้วยตนเอง ผู้สอนไม่ควรสรุปบทเรียน หรือบอกคำตอบแก่ผู้เรียน แต่ควรให้ผู้เรียนศึกษาหาคำตอบด้วยตนเอง โดยการคิดไตร่ตรองอย่างลึกซึ้ง นอกจากนี้ ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Nance (2000: online) ที่พบว่าทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านสามารถเสริมสร้างผู้เรียนให้มีความสามารถในการคิดไตร่ตรองได้

นอกจากนี้ จากการตรวจพิจารณาระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองจากบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน พบว่าผู้เรียนกลุ่มทดลองสามารถพัฒนาระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองได้สูงกว่าผู้เรียนกลุ่มควบคุม กล่าวคือ สามารถพัฒนาความสามารถได้ถึงระดับที่ 4 (การระบุเหตุผลเพื่อสนับสนุนทางเลือกที่น่าเสนอในการแก้ไขสถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง) ในขณะที่ผู้เรียนกลุ่มควบคุมพัฒนาได้เพียงระดับที่ 2 (การอธิบายสถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง)

ผู้เรียนกลุ่มทดลองเขียนบันทึกการเรียนรู้ที่แสดงการคิดไตร่ตรองในระดับที่สูงกว่าผู้เรียนกลุ่มควบคุม ส่วนใหญ่ผู้เรียนกลุ่มนี้จะแสดงความสามารถในการคิดไตร่ตรองอยู่ในระดับที่ 3 (การนำเสนอทางเลือกในการแก้ไขสถานการณ์ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง) มีผู้เรียนจำนวน 3 คน ที่สามารถพัฒนาระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองได้ถึงระดับที่ 4 (การระบุเหตุผลเพื่อสนับสนุนทางเลือกที่นำเสนอในการแก้ไขสถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง) ดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้บางตอนในเรื่อง ลิลิตพระลอ ต่อไปนี้

“พระลอมีทางเลือกหลายครั้งหลายหน เช่น เชื้อแม่ไม่ยอมออกจากเมืองเดินทางกลับหลังจากที่ทำพิธีเสียน้ำแล้วพบว่าตนจะต้องสิ้นชีวิต แต่พระลอไม่เลือกเอง กลับปล่อยชีวิตให้ตกอยู่ในอำนาจความหลง...”

การคิดไตร่ตรองระดับที่ 3 (การนำเสนอทางเลือก)

“หากพระลอนำภาระหน้าที่ที่มีต่อชาติบ้านเมืองเข้ามาข่มใจ กิเลส ความลุ่มหลงก็คงไม่สามารถชักนำพระลอไปสู่ความตายได้...”

การคิดไตร่ตรองระดับที่ 3 (การนำเสนอทางเลือก)

“พระลอควรมีความยับยั้งชั่งใจ และควรเดินทางกลับทันทีหลังจากที่ทำพิธีเสียน้ำแล้วพบกลางร้าย หากพระลอตัดสินใจเดินทางกลับเมืองแมนสรวงตั้งแต่ตอนนั้น พระลอคงไม่สิ้นชีวิต และอาจสมรักกับพระเพื่อนพระแพงได้โดยวิธีอื่น หรือในโอกาสอื่น...”

การคิดไตร่ตรองระดับที่ 4 (การระบุเหตุผลเพื่อสนับสนุนทางเลือกฯ)

“พระลอไม่หาทางแก้ปัญหาก็ที่ปัญหาที่มีทางแก้ไข เช่น ขอเจรจาสงบศึกกับเจ้าย่า พาพระเพื่อนพระแพงหนีไปเมืองแมนสรวง ขอความช่วยเหลือจากพระพิฆเณศกร ขอกำลังจากแวนแคว้นใกล้เคียงมาทำศึกกับเจ้าย่า เป็นต้น”

การคิดไตร่ตรองระดับที่ 4 (การระบุเหตุผลเพื่อสนับสนุนทางเลือกฯ)

ผู้เรียนกลุ่มควบคุมเขียนบันทึกการเรียนรู้ที่มีขนาดสั้น ส่วนใหญ่พัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองได้เพียงระดับที่ 2 (การอธิบายสถานการณ์ ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง) และบันทึกการเรียนรู้บางฉบับของผู้เรียนกลุ่มนี้ไม่ปรากฏข้อความที่แสดงความสามารถในการคิดไตร่ตรองแต่ประการใด ดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้บางตอนในเรื่อง ลิลิตพระลอ

ต่อไปนี่

“เหตุการณ์ในเนื้อเรื่อง ลิลิตพระลอ ตอนที่ 1 แสดงความขัดแย้งระหว่างเมืองแมนสรวงกับเมืองสรองที่เป็นศัตรูกันมาแต่ครั้งบรรพบุรุษ โดยการทำสงครามเช่นฆ่ากัน...”

การคิดไตร่ตรองระดับที่ 1

(การรับรู้สถานการณ์ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง)

“สถานการณ์ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่างเมืองแมนสรวงกับเมืองสรองเป็นอุปสรรคอันใหญ่หลวงสำหรับความรักของพระลอและพระเพื่อนพระแพง... เจ้ายาซึ่งโกรธแค้นท้าวแมนสรวงได้สังหารสังหารพระลอทันทีที่ทราบข่าวว่าพระลอมาเมืองสรอง”

การคิดไตร่ตรองระดับที่ 2

(การอธิบายสถานการณ์ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง)

“บางขณะพระลออยู่ท่ามกลางความขัดแย้งทางจิตใจของตนเอง แต่ดูเหมือนว่าพระลอไม่สามารถเอาชนะความขัดแย้งนั้นได้ เพราะอำนาจความลุ่มหลงทำให้พระลอเกิดอาการมืดแปดด้าน ได้แต่มุ่งหน้าไปสู่ความตายสถานเดียว...”

การคิดไตร่ตรองระดับที่ 2

(การอธิบายสถานการณ์ปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง)

ข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนดังกล่าวเป็นหลักฐานส่วนหนึ่งที่ยืนยันว่ารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านสามารถเสริมสร้างความสามารถของผู้เรียนด้านการคิดไตร่ตรองได้

### ข้อเสนอแนะ

การดำเนินการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ และข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป ดังต่อไปนี้

## 1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

จากผลการวิจัยที่พบว่ารูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น สามารถเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิตได้นั้น ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะสำหรับผู้บริหารและผู้สอนในการนำผลการวิจัยไปใช้ ดังนี้

### 1.1 ข้อเสนอแนะสำหรับผู้บริหาร

1.1.1 วรรณคดีเป็นสื่อการเรียนรู้ที่มีคุณค่าในการพัฒนาความคิดและความเข้าใจชีวิต ผู้บริหารสถานศึกษาระดับอุดมศึกษาควรเห็นความสำคัญของการเรียนการสอนวรรณคดีโดยใช้ทฤษฎีต่างๆ รวมทั้งรูปแบบที่พัฒนาขึ้นจากการวิจัยครั้งนี้

1.1.2 ผู้บริหารควรมีเป้าหมายในการส่งเสริมทักษะการคิดของผู้เรียน โดยใช้วรรณคดีเป็นสื่อ โดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นเป็นทางเลือกหนึ่งในการเสริมสร้างทักษะการคิด และสนับสนุนให้ผู้สอนนำรูปแบบการเรียนการสอนนี้ไปใช้ในการเสริมสร้างทักษะการคิดของผู้เรียนในรายวิชาวรรณคดีไทย หรือกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย

1.1.3 ผู้บริหารควรสนับสนุนให้ผู้สอนนำรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นไปใช้ให้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยการส่งเสริมให้ผู้สอนมีความรู้ ความเข้าใจ เห็นคุณค่าของวรรณคดีที่มีต่อการพัฒนาทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจและการคิดไตร่ตรอง การสนับสนุนอาจดำเนินการโดยจัดประชุมเชิงปฏิบัติการ หรือจัดประชุมสัมมนาเพื่อให้ผู้สอนได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกัน

### 1.2 ข้อเสนอแนะสำหรับผู้สอน

1.2.1 ผู้สอนวรรณคดีควรตระหนักอยู่เสมอว่าตนมีบทบาทสำคัญในการถ่ายทอดมรดกทางภูมิปัญญา ภาษา วิถีชีวิต และโลกทัศน์ของบรรพบุรุษ ในการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีจึงควรเข้าใจบทบาท หน้าที่ และจุดมุ่งหมายของวรรณคดีให้ชัดเจน

1.2.2 ในการจัดกิจกรรมแต่ละขั้นตอนการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นนี้ ผู้สอนสามารถปรับใช้วิธีสอน และเทคนิคการสอนต่างๆ ได้อย่างหลากหลาย โดยดำเนินการตามคำแนะนำที่เสนอไว้ในคู่มือการใช้รูปแบบการเรียนการสอน

1.2.3 ผู้สอนที่นำรูปแบบการเรียนการสอนนี้ไปใช้ ควรปรับเปลี่ยนบทบาทจากผู้บรรยายความรู้ หรือผู้ควบคุมการคิด มาเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือ ผู้แนะนำวิธีคิด และส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาการคิด รวมทั้งการเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการปฏิบัติงานของผู้เรียน

ดังนั้น การใช้รูปแบบฯ นี้ จะต้องศึกษากลวิธีต่าง ๆ ในการส่งเสริมสนับสนุนให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนองต่อวรรณคดี และพัฒนาการคิดไตร่ตรอง ดังรายละเอียดที่นำเสนอไว้ในคู่มือรูปแบบการเรียนการสอน

## 2. ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการใช้รูปแบบการเรียนการสอน

ในการใช้รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ผู้สอนควรดำเนินการตามคู่มือการใช้รูปแบบฯ (รายละเอียดในภาคผนวก ค) ซึ่งสรุปได้ดังนี้

### 2.1 ศึกษารายละเอียดของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้สอนควรศึกษารายละเอียดของรูปแบบการเรียนการสอน ได้แก่ หลักการวัตถุประสงค์ ขั้นตอนการเรียนการสอน การวัดและประเมินผล

### 2.2 การวิเคราะห์เนื้อหาวรรณคดีที่เป็นบทเรียน

วรรณคดีที่ควรนำมาใช้ในการเรียนการสอนตามรูปแบบฯนี้ ควรเป็นวรรณคดีที่ผู้เรียนสนใจเหมาะสมกับวัยของผู้เรียน และมีเรื่องราวที่เป็นสถานการณ์ความขัดแย้ง หรือมีพฤติกรรมของตัวละครที่สามารถกำหนดเป็นประเด็นให้ผู้เรียนนำไปคิดพิจารณาได้ ผู้สอนควรวิเคราะห์เนื้อเรื่อง และแบ่งเนื้อเรื่องเป็นตอนๆ เพื่อให้เหมาะสมกับเวลาเรียน เนื้อเรื่องแต่ละตอนควรมีประเด็นที่น่าสนใจ และทำให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนองและการคิดไตร่ตรอง

### 2.3 การจัดทำแผนการสอน

ผู้สอนจะต้องนำวรรณคดีที่วิเคราะห์ไว้แต่ละตอนมาจัดทำแผนการสอนตามขั้นตอนของรูปแบบฯ ในกิจกรรมการเรียนการสอนแต่ละขั้น ผู้สอนควรเลือกใช้เทคนิคการสอนที่ผู้เรียนสนใจประกอบกันหลายๆ ชนิด เพื่อสร้างบรรยากาศการเรียนการสอน และส่งเสริมให้การเรียนการสอนบรรลุวัตถุประสงค์ตามที่รูปแบบฯกำหนดไว้

### 2.4 การเตรียมสื่อส่งเสริมการเรียนรู้

สื่อการเรียนรู้ที่ผู้สอนควรนำมาใช้ในการเรียนการสอนตามรูปแบบฯนี้ ควรเป็นสื่อที่สร้างความรู้สึกให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนองต่อวรรณคดี เช่น รูปภาพสถานที่ หรือตัวละครในวรรณคดี วิดีทัศน์การแสดง สื่อเสียงตัวอย่างการอ่านทำนองเสนาะ หรือการขับร้องบทเพลงที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดี เป็นต้น นอกจากนี้ ควรจัดเตรียมกระดาษและวัสดุสำหรับใช้ในกิจกรรม

กลุ่ม รวมทั้งควรใช้สื่อสารสนเทศ เช่น เว็บไซต์ต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนสืบค้นข้อมูล และ ความคิดเห็นเกี่ยวกับวรรณคดีที่นำมาเป็นบทเรียน

## 2.5 การเตรียมเทคนิคการสอนที่ส่งเสริมการคิดและการตอบสนองต่อวรรณคดี

ผู้สอนควรจัดเตรียมเทคนิคการสอนที่ส่งเสริมการคิดและการตอบสนองต่อวรรณคดี และนำมาใช้ในการเรียนการสอนตามรูปแบบนี้ เช่น การคิดดังๆ (think-aloud) การใช้คำถามพัฒนาความคิด การใช้เทคนิคหมวกความคิด 6 ใบ (six thinking hats) การอ่านทำนองเสนาะ หรือทำนองอื่นๆ การอ่านตีบทตามบทบาทตัวละคร (reader theatre) เป็นต้น

## 2.6 การเตรียมแบบประเมินพฤติกรรมของผู้เรียน

แบบประเมินพฤติกรรมของผู้เรียนที่ผู้สอนควรจัดเตรียมเพื่อใช้ในประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียนตามรูปแบบนี้ ได้แก่ แบบประเมินพฤติกรรมการเรียนรายบุคคล แบบประเมินพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม และแบบประเมินการนำเสนอผลงานกลุ่ม การใช้แบบประเมินต่างๆ เหล่านี้ จะช่วยให้ผู้สอนสามารถประเมินผู้เรียนได้ตามสภาพจริง และบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้เรียนได้เป็นระบบ

## 2.7 การเตรียมแบบทดสอบการอ่านเพื่อความเข้าใจ

ผู้สอนควรจัดเตรียมแบบทดสอบการอ่านเพื่อความเข้าใจ แบบทดสอบที่สร้างขึ้นควรเป็นแบบปรนัยเพื่อให้สามารถวัดได้อย่างละเอียดและครอบคลุมเนื้อหา

## 2.8 การศึกษาเงื่อนไขในการใช้รูปแบบการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นนี้เป็นรูปแบบที่ได้ทดลองใช้กับผู้เรียนระดับอุดมศึกษา อย่างไรก็ตาม ผู้สอนสามารถนำไปใช้กับผู้เรียนในระดับอื่นๆ เช่น ระดับปฐมวัย ระดับประถมศึกษา หรือระดับมัธยมศึกษา โดยพิจารณาคัดเลือกวรรณคดีที่มีความเหมาะสมกับวุฒิภาวะของผู้เรียน และเลือกจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียน รูปแบบนี้นั้นกิจกรรมการคิดและการแสดงความคิดเห็น ดังนั้น จึงจำเป็นต้องใช้เวลาในการเรียนการสอนมากกว่าวิธีการสอนแบบปกติ และอาจเกิดข้อจำกัดในการจัดการเรียนการสอนตามระบบปกติในหลักสูตร นอกจากนี้ ผู้สอนจะต้องใช้เวลาในการตรวจพิจารณาบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนหลังจากจบสิ้นการเรียนการสอนแต่ละครั้ง อย่างไรก็ตาม ข้อจำกัดดังกล่าว



จะไม่ส่งผลกระทบต่อการเรียนการสอนแต่ประการใด หากผู้สอนสามารถจัดสรรเวลา และจัดทำแผนการสอนอย่างเป็นระบบ

### 3. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

ผลการวิจัยครั้งนี้ มีประเด็นที่ควรศึกษาค้นคว้าต่อไป ดังนี้

3.1 ควรมีการศึกษามูลของการใช้รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ที่มีต่อความสามารถด้านการคิดลักษณะอื่น ๆ เช่น การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การคิดสร้างสรรค์ เป็นต้น

3.2 ควรมีการศึกษามูลของการใช้รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านที่มีต่อความสามารถด้วยการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองผู้เรียนระดับอื่น ๆ

3.3 ควรมีการพัฒนา รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยที่เสริมสร้างความสามารถด้านอื่น ๆ ของผู้เรียน โดยนำกระบวนการการพัฒนา รูปแบบการเรียนการสอนนี้ไปเป็นแนวทางในการพัฒนาและศึกษามูลของรูปแบบที่จะพัฒนาขึ้นไป

3.4 ควรมีการพัฒนา รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยโดยใช้ทฤษฎีอื่น ๆ เช่น ทฤษฎีโครงสร้างนิยม (structuralism) เป็นต้น

3.5 ควรมีการพัฒนา รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน ช่วงชั้นต่าง ๆ

## รายการอ้างอิง

### ภาษาไทย

- กาญจนพรรณ ธรรมาธิวัฒน์. 2537. ผลของวิธีสอนตามแนวการกระตุ้นให้เด็กเรียนตามความคาดหวังของตนเองที่มีต่อผลสัมฤทธิ์และการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต สาขาวิชาประถมศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กานดา ศรีพรวิสิฐ. 2539. การพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจโดยใช้กิจกรรมที่นำการคิดในการอ่าน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2. วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต สาขาวิชาประถมศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กิ่งดาว กลิ่นจันทร์. 2537. ผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมที่มีผลต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1. วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กุสุมา รัชชมนณี. 2534. ก่อนเรียนวรรณคดีในมหาวิทยาลัย. ใน ปากกาชนน, หน้า 232-237. นครปฐม: สำนักพิมพ์วัดสาครี.
- กุสุมา รัชชมนณี. 2534. การวิเคราะห์วรรณคดีไทยตามทฤษฎีวรรณคดีสันสกฤต. กรุงเทพมหานคร : มูลนิธิโครงการตำราสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์.
- กุสุมา รัชชมนณี. 2534. คิดเผื่อคนรุ่นใหม่บ้าง. ใน ปากกาชนน, หน้า 204-209. นครปฐม: สำนักพิมพ์วัดสาครี.
- ขวัญเรือน โพธิ์วีเชียร. 2537. ผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้โปรแกรม ซี ไอ อาร์ ซี ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทยของนักเรียนระดับประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ขวัญหทัย สมัครคุณ. 2541. ผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อความสามารถในการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจและความคงทนในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาไทย บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จันทนา อานมณี. 2539. การเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยและทักษะด้านเมตต้าคอกนิชันของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยเทคนิคกำกับตนเองและเทคนิคนำการอ่าน. วิทยานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาไทย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จันทร์เพ็ญ เชื้อพานิช. 2544. การส่งเสริมให้คนไทยคิด: จากอดีตสู่ปัจจุบันและอนาคต. ใน

พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ สุวัฒน์ อุทัยรัตน์ และ กมลพร บัณฑิตยานนท์ (บรรณาธิการ), แนวคิดและแนวปฏิบัติสำหรับครูมัธยมเพื่อการปฏิรูปการศึกษา, หน้า 15-34.

กรุงเทพมหานคร: ศูนย์ตำราและเอกสารทางวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จิตติมา จรรยาธรรม. 2539. ผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคการแบ่งกลุ่มแบบคละสัมฤทธิ์ผลที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชาจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จิตราภรณ์ ดั่งจุมพล. 2543. ผลการใช้กระบวนการอ่านแบบปฏิบัติการที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจและทัศนคติต่อการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชาการสอนภาษาไทย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เจตนา นาควัชระ. 2538. ข้อคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีในระดับอุดมศึกษา. ใน ทางไปสู่วัฒนธรรมแห่งการวิจารณ์, หน้า 155-171. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์ผู้จัดการ.

เจตนา นาควัชระ. 2542. ทฤษฎีเบื้องต้นแห่งวรรณคดี. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์สยาม.

เจตนา นาควัชระ. 2530. ทางอันไม่รู้จักของวัฒนธรรมการวิจารณ์. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์เทียนวรรณ.

เจือ สตะเวทิน. 2508. วรรณคดีและประวัติวรรณคดี. พระนคร: ธนบุรีศึกษา.

ชลธิชา กลัดอยู่. 2517. การสนองตอบปฏิกิริยาของคนรุ่นใหม่ที่มีต่อวรรณคดีไทย. อักษรศาสตร์วิจารณ์, 2(3): 19-38.

ดวงมน จิตรจำนงค์. 2536. สุนทรียภาพในภาษาไทย. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์สยาม.

ทีศนา แคมมณี. 2545. ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นิตยา ศรีปัดดา. 2522. การเรียนการสอนนิชาวรรณคดีไทยระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพการศึกษา ในวิทยาลัยครูภาคตะวันออกเฉียงเหนือ. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาไทย บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

บุญเหลือ เทพยสุวรรณ, ม.ล. 2544. ภาษาไทยวิชาที่ถูกลืม. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์บรรณกิจ.

บุญเหลือ เทพยสุวรรณ, ม.ล. 2543. วิเคราะห์วรรณคดีไทย. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพมหานคร:

สำนักพิมพ์สยาม.

บุญเหลือ เทพยสุวรรณ, ม.ล. 2529. แฉ่วนวรรณกรรม. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์อ่านไทย.

ปัญญา บริสุทธิ์, 2544. วรรณศิลป์ในวิชญาปัญญา, หน้า 17-36. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์  
สหธรรมิก จำกัด.

พิสมัย สังข์ทอง. 2539. ผลของความร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกันที่มีต่อการ  
อ่านเข้าใจภาษาไทย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

มาลี อุ่นอก. 2520. ความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนการสอนวิชาวรรณคดีไทยระดับมัธยมศึกษาตอน  
ปลาย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาไทย บัณฑิตวิทยาลัย  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

มาลี นรสิงห์. 2537. การเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อทำความเข้าใจภาษาไทยของ  
นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยการเรียนแบบร่วมมือระหว่างกลุ่มที่ใช้  
กิจกรรมการเขียนและไม่ใช้กิจกรรมการเขียน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต  
สาขาวิชาประถมศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ลลลนา ศิริเจริญ. 2517. การศึกษาคุณค่าของชาดกเพื่อใช้ในการสอนวรรณคดีไทย. วิทยานิพนธ์  
ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาไทย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ราชบัณฑิตยสถาน. 2532. พจนานุกรมศัพท์ปรัชญาอังกฤษไทย. กรุงเทพมหานคร: บริษัท อมรินทร์  
พริ้นติ้ง กรุ๊ป จำกัด.

รื่นฤทัย สัจจพันธุ์. 2544. วรรณคดีศึกษา. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์ธารปัญญา.

รื่นฤทัย สัจจพันธุ์. 2540. สี่สรวพ์วรรณศิลป์. กรุงเทพมหานคร: บริษัท ต้นอ่อน แกรมมี่ จำกัด.

วิทย์ ศิวะศรียานนท์. 2519. วรรณคดีและวรรณคดีวิจารณ์. พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพมหานคร:  
สำนักพิมพ์อักษรเจริญทัศน์.

วีณา วิสเพ็ญ. 2519. กิจกรรมเสริมหลักสูตรวิชาภาษาไทยของวิทยาลัยครูภาคตะวันออกเฉียงเหนือ. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาไทย บัณฑิต  
วิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วาริรัตน์ แก้วอุไร. 2541. การพัฒนารูปแบบการสอนสำหรับวิชาวิธีสอนทั่วไปแบบเน้นกรณี  
ตัวอย่างเพื่อส่งเสริมความสามารถของนักศึกษาครูด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบได้ใน  
ศาสตร์ทางการสอน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและ  
การสอน บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ศักดิ์ศรี แยมันดดา. 2544. วรรณคดีไทยในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมของวัฒนธรรมและวิถี

- ชีวิตไทย. ใน วิชฌัญญา, หน้า 8-16. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ บริษัท ธรรมิก จำกัด สมพร มั่นตะสูตร. 2526. การสอนภาษาไทย. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์โอเดียนสโตร์.
- สุจิต เพียรชอบ และสายใจ อินทร์มพรรย์. 2538. วิธีสอนภาษาไทยระดับมัธยมศึกษา พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เสฐียรโกเศศ. (นามแฝง) 2515. คำของวรรณคดี. พระนคร : คลังวิทยา.
- เสฐียรโกเศศ. (นามแฝง) 2515. รสวรรณคดี. พระนคร: คลังวิทยา.
- สว่างจิตต์ บารมีอวยชัย. 2518. การสอนวรรณคดีไทยในวิทยาลัยครูกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชาการสอนภาษาไทย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- สิทธิา พินิจกุล. 2515. วิธีสอนวรรณคดี. กรุงเทพมหานคร: มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- สุทธิวงศ์ พงศ์ไพบูลย์. 2511. ควรสอนวรรณคดีไทยอย่างไร. วารสารจันทร์เกษม, 82: 51-62.
- อนุমানราชชน, พระยา. 2507. การศึกษาวรรณคดีแห่งวรรณศิลป์. พระนคร: ราชบัณฑิตยสถาน.
- อภิรดี ทักธิการ. 2538. การเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนโดยการทำแบบฝึกสรุปโยงเรื่องที่อ่านและเรียนโดยการเขียนเรื่องจากการอ่าน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชาประถมศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อังคณา ชัยมณี. 2540. การพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมทักษะการอ่านภาษาไทยเพื่อความเข้าใจ โดยใช้การเรียนแบบร่วมมือด้วยเทคนิคการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกมสำหรับนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชาประถมศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อัจฉรา วงศ์โสธร. 2529. เทคนิควิธีการสร้างข้อสอบภาษาอังกฤษสำหรับวัดและประเมินผลการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร. กรุงเทพมหานคร: บริษัท สำนักพิมพ์ อักษรเจริญทัศน์ จำกัด.
- อุ้นตา นพคุณ. 2526. คิดเป็น ทำเป็น แก้ปัญหาเป็น: คุณภาพชีวิตในเชิงการศึกษา. วารสารครุศาสตร์ 12 (กรกฎาคม – กันยายน): 9-20.
- อุ้นตา นพคุณ, จันทรเพ็ญ เชื้อพานิช และ ปทีป เมธาคุณวุฒิ. 2526. คุณลักษณะของประชากร ในกรุงเทพมหานครตามเป้าหมายทางการศึกษา: สภาพ ปัจจุบันและแนวโน้ม. กรุงเทพมหานคร: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

### ภาษาต่างประเทศ

- Aebersold, J.A. and Field, M.L. 1997. From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classroom. New York: Cambridge University Press.

- Anderson, T.P. 1997. *Using models of instruction*. In C.R. Drill and A.J. Romiszowsky (eds.), Instructional development paradigms, pp. 521-536. New Jersey: Educational Publications.
- Allen, C. 1991. *Louise Rosenblatt and theories of reader response*. In J. Clifford (ed) The experience of reading: Louise Rosenblatt and reader response theory, pp.15-22. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Allen, S. 2003. *An analytic comparison of three models of reading strategy instruction*, IRAL 41(47 : 319 – 338).
- Anderson, D.E; Hiebert, J. and Scott, I.W. 1985. Becoming a national of readers :the report of the commission on reading. Washington D.C. : National Institute of Education.
- Anderson,L. 1991. *Using reader-response theory in the introductory literature classroom*. EBSCOhost [online] Available from: <http://web21.epnet.com/citation.asp> [2003,Jan24]
- Applegate, M.D., Quinn, K.B. and Applegate, A.J. 2002. *Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories*. The reading Teacher [Online] Available from : <http://rnweb.nwwilsonweb.com/hww/results/results – single. Jhtml? nn=42> [2003,May 10]
- Arends, R.I. 1997. Classroom instructional and management. New York: The McGrawHill Companies, Inc.
- Asselin, M. 2000. *Reader response in literature and reading instruction*. Teacher Librarian. 27(4): 62 - 3. Available from: <http://hwwilsonweb.com/hww/results single. html?nn=7> [2001, Sep 10]
- Atwell, N. 1987. In the middle : writing, reading and learning with adolescents. Portsmouth, NH: Boynton / Cook Publisher.
- Babbs, P.J. and Moe, A. 1983. *Metacognition : A key of independent learning from text*. The Reading Teacher, 36 (January) : 422 – 426.
- Bain, J.D. et al. 1999. *Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements*. Teachers and teaching: Theory and practice 5(1): 51 - 73.

- Barchers, S.I. 1998. Teaching reading: From process to practice. London: Wadworth Publishing Company.
- Beach, R. 1993. A teacher's introduction to reader-response theories. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Becker, R.R. 1999. *Reader response: students develop text understanding*. Reading Horizons [online] Available from: <http://www.ednet3.car.chula.ac.th/www.eda/detail.nsp> [2002, Aug 2]
- Benton, M. et al. 1988. Young readers responding to poems. London: Routledge.
- Berger, E. 2002. *Student responses to multicultural literature*. UMI Proquest Digital Dissertations [Online] Available from: <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/MQ72985> [2001, Nov 10]
- Bleich, D. *Epistemological assumptions in the study of response*. In J.P. Tompkin (ed.) Reader-response criticism, pp. 134-163. London: The John Hopkin University Press.
- Block, C.C., Gambrell, L.B. and Pressley, M. 2002. Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory and classroom practice. San Francisco: Jossey – Bass.
- Bradshaw, B.K. 2001. *Do student effectively monitor their comprehension?* Reading Horizon [Online] Available from: <http://vnweb.wwilsonweb.com/hww/vesults/results-single.jhtml?nn=114>. [2003, May 5]
- Bressler, C.E. 1994. Literary criticism: An introduction to theory and practice. Englewood Cliff: Prentice-Hall.
- Broad, K.G. 1999. *Reader response pedagogy in the information age: Reading, writing and responding online*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailisdb.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>. [2000, May 5]
- Bromley, K. 1996. Webbing with literature: Creating story maps with children's books. 2<sup>nd</sup> ed. Needham Heights: Allyn and Bacon
- Brown, F.G. 1970. Psychology of educational and psychological testing. Illinois: The Dryden Press.
- Brown, J.E. and Stephens, E.C. 1995. Teaching young adult literature:

- Sharing the connection. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Buckler, P.P. 1991. . In *Combining personal and textual experience: A reader-response approach to teaching American literature*. In J.M. Cahalan and D.B. Downing. (eds.), Practicing theory in introductory college literature course, pp. 36-46. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Burgess, J. M. C. 1999. *Reflections of student teachers: Comparisons among five models of reflective thought*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chala.ac.th/dao/detail.nsp> [2001, Jan 10]
- Burton, J. and Coroll, M. 2001. *Journal writing as an aid to self –awareness, autonomy and collaborative learning*. In J. Burton and M. Caroll. (eds), Journal writing, pp. 1 - 10. Alexandria: TESOL,
- Callahan, J.F. and Clack, L.H. 1988. Teaching in the middle and secondary schools. New York: Macmillan Publishing Company.
- Carry - Webb, A. 2001. Literature and lives : A response - based, cultural studies approach to teaching English. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Carter, R. and Long, M.N. 1991. Teaching literature. Hongkong: Longman.
- Church, G.W. 1997. *The significant of Louise Rosenblatt on the field of teaching literature Inquiry* [online] Available from: [www.br.cc.va.us/vcca/illchur.html](http://www.br.cc.va.us/vcca/illchur.html) [2003,Mar 4]
- Clifford, J. 1991. *Introduction: Reading Louis Rosenblatt*. In J. Clifford (ed) The experience of reading: Louise Rosenblatt and reader response theory. pp. 1-14. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Cobine, G.R. 1995. *Writing as a response to reading*. ERIC [online] Available from: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed386734.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed386734.html) [2002,Api 23]
- Cohen, A.D. 1994. Assessing language ability in the classroom. 2<sup>nd</sup> ed. Boston:Heinle & Heinle Publishers.
- Conley, M.W. 1995. Content reading instruction: A communication approach. 2<sup>nd</sup> New York: McGraw – Hill, Inc.
- Conell, J. 1996. *Assessing the influence of Dewey's epistemology on Rosenblatt's reader response theory*. EBSCO host. Available from:



<http://web21.epnet.com/citation.asp> [2003, Jan 24]

Courtland, M.C; French, M.E. and Sandra, O. 1998. *Literary text, the reader, and the power of share response*. Canadian Journal of Education [online] Available from:

<http://thailis.uni.net.th/hwweda/detail.nsp> [2002, Nov 16]

Courtney, L.L. 1999. *Living the text as an author: An examination of the connection between reading and writing in a fifth - grade classroom*.

Dissertation Abstracts Online. Available from:

<http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>. [2000] Jan 10]

Crowe, A.R. 2001. *Reflective thinking and learning to teach : A study with three prospective teachers*. Dissertation Abstracts Online. Available from: [http://](http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp)

[thailis – db car.chula.ac.th/dao/detail.nsp](http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp). [2002, Aug 10]

Cuddon, J. A. 1998. The Penguin dictionary of literary terms and literary theory.

London: Penguin Books.

Culler, J. 2001. Literary theory: A very short introduction. Oxford: Oxford

University Press.

Dallman, M. et al. 1978. The teaching of reading. 5<sup>th</sup> ed New York: Rinehart and Winton.

Daniel, P.L. 1995. *Relationships and Identity: Young adult literature and the tragedy of Julius Caesar*. In J.F. Kaywell (ed.), Adolescent literature as a

complement to the classics, pp. 145-161. Norwood: Christopher - Gordon Publishers.

Danielson, L. M. 1992. *Exploring models of thinking: a study of how student teachers*

*reflect on their practice*. Dissertation Abstracts Online. Available from:

<http://thailisdb.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp> [2000, May 10]

David, T.F and Womack, K. 2002. Formalist criticism and reader-response theory.

New York: Palgrave.

Davidsons, M.S. 2000. *An application of Rosenblatt's aesthetic/ efferent continuum to*

*the literature curriculum of an advanced placement English twelve Class*. UMI

ProQuest Digital Dissertations [Online] Available from:

<http://www.lib.UMI.com/dissertations/fullcit/9998628>

Dechant, E. 1981. Teacher's dictionary of reading skill aids and materials.

- New York: Parker Publishing Company.
- Delanoy, W. 1991. *Assessing textual understanding and literature learning in ESL*. In Brumfit C. (ed.), Assessment in literature teaching, pp. 106-113. London: Macmillan Publishers Limited.
- Delawter, J. 1992. *Teaching Literature: From clerk to explorer*. In J.A. Langer. (ed.), Literature instruction: A focus on student response. pp.101-130. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Dewey, J. 1910, 1997. How we think. New York: Dover Publications, Inc.
- Dias, P.X. 1996. Reading and responding to poetry. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Dinkleman, T. D. 1997. *Critically reflective teacher education in secondary social studies: A preservice case study*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp> [ 2000, May 10]
- Dow – Anaya y Garcia, D.L.2001. *Teachers using multicultural literature and reader response to teach children multiculturally*. UMI ProQuest Digital Dissertations[Online] Available from: <http://www.lib.UMI.com/dessertations/fullcit/3009839> [2003, Aug 2]
- Draper, M.C. 1998. *A study of the reflective practice of preservice teachers in their final internship*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp> [2000, May 10]
- Dubravac, S.H. 1999. *The assessment of aesthetic appreciation of L2 poems among undergraduate french learners*. Dissertation Abstracts Online. Available from: [http:// thailis – db car.chula.ac.th/dao/detail.nsp](http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp). [2000, May 10]
- Ebersole, M.M. 2000. *Talking story through literature in Hawai'i: fifth graders' response to culturally relevant texts*. UMI ProQuest Digital Dissertations [Online] Available from: [http://www.lib.UMI.com/dissertations/fullcit/ 3002508](http://www.lib.UMI.com/dissertations/fullcit/3002508) [2004, Aug 8]
- Garrison, B.M. 1991. *Exploring literary and non - literary reading through the responses of university students*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>. [2000, May 10]
- Goodman. Y.M. 1987 *Reading for life: The psycholinguistic base*. In Reading Implementing. London: Ward Lock Educational.

- Gunter, M.A., Estes, T.H. and Schwab, J.H. 1990. Instruction: a models approach. Boston: Allyn and Bacon.
- Farris, P. J. and Fuhler, C. J. 1996. *Using response journals with preservice teachers*. The Clearing House [online] Available from: <http://cdnet3car.chula.ac.th/hwweda/detail.nsp{2002,May 8}>
- Finocchiaro, M. and Sako S. 1983. Foreign language testing: practical approach. New York: Regents Publishing Company.
- Flickstein, D. 1996. Teaching Macbeth (and more): beter planning, better learning. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Florencio, D.C. 2004. *The role of prior background knowledge in the reading comprehension of EFL Brazillian college students and American collegeStudents*. UMI Proquest Digital Dissertations[Online]. Available from: <http://wwwlib.UMI.com/dissertations/fullcit/3140017>[2005, Feb 2]
- Foxx, S.M. 1991. *A Critical Analysis of the Levels of Reflectivityin Journals of Preservice Students during an early field Experience*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailisdb.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>. [2000, May 10]
- Friedman, A.A. 2000. *Nurturing reflective judgment through literature-based inquiry*. English Journal 89 (July): 96-104.
- Gilbert, S.S. 2001. *The effects of training in reflective thinking on in – service teachers*. UMI Proquest Digital Dissertations [Online]. Available from: <http://wwwlib.UMi.com/dissertations/fullcit/3601753> [2004, Jan 21]
- Han, E. 1993. *Reflective thinking in journal writhing: a case study of six preservice teachers*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>
- Hancock, M.R. 1991. *A case study investigation of the process and content of sixth-grade literature response journal*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>.
- Hancock, M.R. 2000. A celebration of literature and response. New Jersey: Merrill.

- Harmon, W. and Holman C. H. 1996. A handbook to literature. 7 th.ed.  
Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Hirvela, A. 1996. *Reader-response theory and ELT*. ELT Journal. 52,2 (April):127-134.
- Holt, A.B. 1986. *The effects of traditional and response-based approaches to teaching literature on student involvement*. Dissertation Abstract Online. Available from:  
<http://thailis.uni.net.th/dao/detail.nsp> [2003, Mar 11]
- Hong, C.S. 1997. *The reader response approach to the teaching of literature*. REACT  
[online] Available from: <http://eduweb.nie.edu.sg/REACT01d/1997/1/6.html>  
[2003, Mar 4]
- Hullfish, H.G. and Smith, P.G. 1961. Reflective thinking: The method in education. New York: Dodd, Mead company.
- Israel, S.E. 2002. *Understanding strategy utilization during reading comprehension: Relations between text type and reading levels using verbal protocols*. UMI Proquest Digital Dissertations [online]. Available from: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3057049> [2001, Jan 2]
- Isserlis, J. 1991. *Dialogue journal writing as a part of learner-centered curriculum*. In J. K. Peyton and J. Staton. (eds.), Writing our lives: Reflection on dialogue journal writing with adults learning English. pp. 45 - 51.  
Englewood Cliffs: Prentice - Hall.
- Jolly, C.N. 2000. *Reader response and the language minority student*.  
Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>. [2003, Jan 6]
- Joyce, B. and Weil, M. 1985. Models of teaching. 2 nd.ed. Englewood cliffs: Prentice Hall.
- Joyce, B. and Weil, M. 1986. Models of teaching.3 rd.ed. Englewood cliffs: Prentice-Hall.
- Joyce, B. and Weil, M. 2000. Models of Teaching. 6 th. ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Joyce. B., Calhoun, E. and Hopkins, D. 1997. Models of learning - tools for teaching. Buckingham: Open University Press.

- Kemp, M. 1989. Watching children read and write. Melbourne: Thomas Nelson.
- Kaser, S.E. 1999. *Exploring identity through response to literature*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>. [2003, Jan 6]
- Kemp, J.E.; Morrison, G.R. and Ross, S.M. 1998. Designing effective Instruction. 2<sup>nd</sup>.ed. Columbus: Merrill.
- Kessler, K. J. 1992. *Peer dialogue journals: An ethnographic study of shared reader response to Holocaust literature*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>. [2003, Jan 6]
- Kincaid, L.S. 2002. *Elementary teachers' reflective thinking on a mathematics reform curriculum*. UMI Proquest Digital Dissertations [Online] Available from: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3064347> [2005, Feb 21]
- Kingbery, C.E. 2002 *Barriers and facilitators to teaching for critical reflective thought in Christian higher education in Anglophone Africa*. UMI Proquest Digital Dissertations [Online]. Available from: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3072007> [2005, Feb 25]
- King, N.M. 2003. *Student Reflections and Critical Pedagogical Strategies in an Early Childhood Education College Classroom*. UMI Proquest Digital Dissertations [Online]. Available from: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3101519> [2002, 21 Jan]
- Knickerbocker, J.L and Rycik, J. 2002. *Growing into literature: Adolescents' literary interpretation and appreciation*. Journal of Adolescent & Adult Literacy [online] Available from: [http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results\\_single.jhtml?nn=41](http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single.jhtml?nn=41) [2004, Jan 10]
- Knudsen, E.V. 2002. *Understanding reading comprehension difficulties at the university level*. UMI Proquest Digital Dissertations [Online]. Available from: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/NQ67175> [2001, Jan 2]
- Laboskey, V.K. 1994. Development of reflective practice. New York: Teacher College Press.

- Langer, J.A. ed. 1992. Literature instruction: a focus on student response. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Langer, J.A. 1994. *Focus on research: a response-based approach to reading literature*. Language Arts. 7 (March): 203-211.
- Langer, J.A. 1995. *Literature and learning to think*. Journal of Curriculum and Supervision. 10(3): 207-226.
- Lee, H.J., 1999. *The nature of the changes in reflective thinking in preservice mathematics teachers engaged in student teaching field experience in Korea*. Dissertation Abstracts Online. Available from: [http:// thailis – db car.chula.ac.th/dao/detail.nsp](http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp) [2002, 9 June]
- Lemmon, K.L.1999. *The use of dialogue journals in senior high English classroom*. Dissertation Abstracts Online. Available from: [http://thailis- db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp](http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp)[2002, May 10]
- Livdahl, B.S. 1991. *A response - centered approach in the secondary language arts classroom: The teachers' perspective*. Dissertation Abstracts Online. Available from: [http://thailis- db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp](http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp)[2000, Feb 6]
- Madsen, H.S. 1985. Techniques in testing. London: Oxford University Press.
- Maggart, I.R. and Zintz, M.V. 1992. The Reading process: The teacher and the learner. 6<sup>th</sup>. ed. Dubuque, IA : Wm.C. Brown Communications, Inc.
- Martin, B.K. 1989. *Teaching literature as experience*. College English 51, 4: 377-385.
- Martin, S.H. and Martin, M.A. 2001. *Using literature response activities to build strategic reading for students with reading difficulties*. Reading Improvement 38(2): 85-96.
- McGee, L.M. 1996. *Response-centered talk: Windows on children's thinking*. In L.B. Gambrell and I.F. Almasi (eds.), Lively discussion: Fostering engaged reading, pp. 194-207. Newark, KE: International Reading Association.
- Mcgregor, N.A. 2001. *Deeper engagement: A qualitative study of Multicultural fifth graders' involvement with literature*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http:// thailis – db car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>[2003, Aug 8]
- McQuillan, M. 1999. *Introduction: there is no such thing as reader response theory*. In Wolfreys,J. (ed) Literary theories: A reader and guide, pp. 139-148.

New York: New York University Press.

- McVicker, C.J. 2002. *Reader response and the pre-school child*. UMI ProQuest Digital Dissertations [Online] Available from:  
<http://www.lib.UMI.com/dissertations/fullcit/3059636> [2003, May 8]
- Meek, 1990. *Why response?* In M. Hayhoe and S.Parker (eds.) Reading and response, pp. 1-12. Buckingham: Open University Press.
- Mewborn, D.S. 1999. *Reflective thinking among preservice elementary mathematics teachers*. Journal for Research in Mathematics Education [online] Available from:  
[http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results\\_single.jhtml?nn=32](http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single.jhtml?nn=32)
- Miall, D.S. 1996. *Empowering the reader literary response and classroom learning*. in Empirical approaches to literature and aesthetics [online] Available from: <http://www.ualberta.ca/~miall/reading/EMPOWER.htm>[2002, Jan 10]
- Miall, D.S. and Kuiken, D. 1995. Aspects of literary response: A new questionnaire. Research in Teaching of English [online] Available from:  
<http://www.ualberta.ca/~dmiall/reading/lrq-95.html>. [2003, Feb 9]
- Miller, L. 2001. Mastering practical criticism. New York: Palgrave.
- Miller, L.L. 1972. Developing reading efficiency. Minnesota: Burgers Publisher.
- Miller, T.D. 2003. *Literature discussion groups respond to culturally relevant children's literature in the kindergarten classroom*. UMI ProQuest Digital Dissertations [Online] Available from: <http://www.lib.UMI.com/dissertations/fullcit/3084872> [2004, May 3]
- Miller, W.H. 1977. The first elementary reading today. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Miller, W.H. 1990. Reading comprehension activities kit. New York: The Center for Applied Research in Education.
- Morrow, L.M., Smith, J.K. and Wilkinson, L.C. (eds.). 1994. Integrated Language Arts: Controversy to consensus. Boston: Allgn and Bacon.
- Nance, M.W. 2000. *Finding a (w)hole in the text : A case study of four readers reading*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db>

[car.chula.ac.th/dao/detail.nsp](http://car.chula.ac.th/dao/detail.nsp). [2003, Mar 10]

O'Donnell, M.P. and Wood, M. 2004. Becoming a reader : A development approach to reading instruction. 3 rd. ed. Boston : Pearson.

Olsen, S.H. 1978. The structure of literary understanding. Cambridge: Cambridge University Press.

Olsen, M.O. 1991. *The effect of the reader response journal technique on reading comprehension, attitude toward reading and writing ability of sixth and eight readers*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>. [2000, Mar 10]

Park Pisiechko, G. 2000. *The effects of ambiguity in literary elements on reading comprehension*. UMI Proquest Digital Dissertations [Online]. Available from: <http://wwwlib.UMI.com/dissertations/fullcit/9973930> [2002, Jan 2]

Peck, J. and Coyle M. 1993. Literary term and criticism. 2 nd.ed. London: Macmillan Press.

Peck, J. and Coyle M. 1995. Practical criticism. London: Macmillan.

Pelletier, P.Q. 2003. *Toward a reader-text-context theoretical model for reading the literacy work*. UMI ProQuest Digital Dissertations [Online] Available from: <http://www.lib.UMI.com/dissertations/fullcit/3107427> [2004, May 3]

Perez Soto, D.M. 2003. *The effect of cultural background of a text on reading comprehension of stories by ESL students in Puerto Rico*. UMI Proquest Digital Dissertations [Online]. Available from: <http://wwwlib.UMI.com/dissertations/fullcit/1415929> [2005, Feb 28]

Peyton, J.K. and Reed, L. 1990. Dialogue journal writing with nonnative English speakers: A hand book for teachers. Bloomington: World Composition Services.

Pradi, G.M. 1996. *Reading and democracy: Louise Rosenblatt's enduring influence*. The New Advocate [online] Available from: <http://home.nyu.edu/gmp1/rd.htm> [2003, Mar 4]

Probst, R.E. 1984. Adolescent literature: Response and analysis. Columbus: A Bell & Howell Company.



- Probst, R.E. 1987. *Transactional theory in the teaching of literature*. ERIC Digests.  
Available from: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed284272.html>. [2003, Jan 10]
- Probst, R.E. 1992. *Reader response theory and the problem of meaning*. EBSCOhost  
[online] Available from: <http://web21.epnet.com/citation.asp> [2003, Jan 24]
- Probst, R.E. 1996. *Reader-response theory in the middle school*. In K. Beers and B.G.Samuels (eds.), In Focus: understanding and creating middle school readers, pp. 125-128. Norwood, MA: Christopher Gordon.
- Probst, A. C.1991. *The aesthetic mind of Louise Rosenblatt*. In J. Clifford (ed) The experience of reading: Louise Rosenblatt and reader response theory. pp. 209-218. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Protherough, R. 1991. *Assessing response to literature*. In Brumfit C. (ed.), Assessment in literature teaching, pp.9-15. London: Macmillan Publishers Limited.
- Pugh, S.L. 1988. *Teaching children to appreciate literature*. ERIC Digests [online] Available from: <http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digests/ed292108.html> [2001,Nov 8]
- Purves, A.C. 1988. *The aesthetic mind of Louise Rosenblatt*. Reader [online] Available from: [www.hu.mtu.edu/read/online/20/purves20.html](http://www.hu.mtu.edu/read/online/20/purves20.html) [2003, Mar 4]
- Quinn, E. 1999. A dictionary and thematic terms. New York: Checkmark Books.
- Raines, P. A.1991. *The nature of the reflection of a cohort of novice secondary language arts teachers*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp> [2000, Jan 10]
- Randolph, T.L.D. 2000. *Culture – mediated literature: Adult Chinese EFL students response to folktales*. Dissertation Abstracts Online. Available from: [http://thailis-db car.chula.ac.th/dao/detail.nsp](http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp). [2002, May 8]
- Raygor, A.L. and Rayger, R.D. 1985. Effective reading. New York: McGraw –Hill .
- Regan, S. 1998. *Reader-response criticism and reception theory*. In W.R. Owens (ed) A handbook to literature research, pp.139-149. London: The Open University.
- Rehm, P.A. 2002. *Case study of a reflective high school science teacher*. UMI Proquest Digital Dissertations [online]. Available from: [http:// wwwlib. UMI.com/dissertations/fullcit/30064354](http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/30064354) [20053 Aug 25]
- Rentz, M.D. 1992. The reader's journal: Authentic reading for writers. Englewood Cliffs:

Regents/ Prentice Hall.

- Reyes, M. L. 1991. *A process approach to literacy using dialogue journal and literature logs with second language learners*. Research in the Teaching of English. 25 (October): 291 - 313.
- Roberts, E.G. 1991. Writing themes about literature. Englewood Cliffs: Prentice – Hall International, Inc.
- Rodgers, C. 2002. *Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking*. Teacher College Record [online] Available from : <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results/single.jhtml,nn=8> [2005, Mar 3]
- Roe, B.D; Stoodt, B., D and Berns, P.C. 2001. Secondary school reading instruction: the content areas. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rosenblatt, L.M. 1983. *The literary transaction: Evocation and response*. Theory into Practice 21, 268-277.
- Rosenblatt, L.M. 1985. Viewpoints: Transaction versus Interaction : a terminological rescue operation. Research in the Teaching of English 19, 96 - 107.
- Rosenblatt, L.M. 1988. *Writing and reading: the transactional theory*. In J.Mason (ed.), Reading and writing connections, pp.1-20. Berkeley: National Center for the Study of Writing.
- Rosenblatt, L.M. 1993. *The transactional theory: Against dualisms*. College English 55,4 (April): 376-386.
- Rosenblatt, L.M. 1994. The reader, the text, the poem: The transaction theory of the literary work. Cobondale: southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.M. 1995. Literature as exploration. 5 th.ed. New York: MLA.
- Ruddiman, J. 2004. *Transactional theory in practice: exploring eighth-grade students' engagement with literature as effected in reader-response journal*. UMI ProQuest Digital Dissertations [online] Available from: <http://www.lib.UMI.com/dissertations/fullcit/3135374> [2004, Jan 14]
- Rouse, J. 1991. *The transaction affair*. In J. Clifford (ed), The experience of reading: Louise Rosenblatt and reader response theory, pp.1-14. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers

- Runkle, R.D. 2000. *Effectively using journals to respond to literature*.  
School in the Middle. [online] Available from: <http://ednet3.car.chula.ac.th/hwweda/detail.nsp> [2002: Aug 8]
- Savage, M.R. 1994. *Teaching reading using literature*. Madison: Brown Benchmark Publishers.
- Saylor, J., Alexander, W.M. and Lewis, A.J. 1981. *Curriculum planning for better teaching and learning*. 4<sup>th</sup> ed. New York : Sanders International.
- Schonell, F.J. and Elizabeth, G. 1975. *The psychology and teaching of reading*. 5<sup>th</sup> ed Edinburge: Oliver & Boyd.
- Shafer, G. 1997. *Reader response make history*. English Journal 86 (7): 65-68.
- Shepherd, D. 1973. *Comprehensive high school reading methods*. Ohio: A Bell & Howell Company.
- Shermis, S.S. 1999. *Reflective thought, critical thinking*. ERIC Digest. Available from: <http://www.ed.gov/data bases/ ERIC- Digests/ed 436007.html>[2002, Nov.10]
- Simmons, J. 2003. *Responders are taught, not born*. Journal of Adolescent & Adolescent Literacy [online] Available from: [http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results\\_single.jhtml?nn=37](http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_single.jhtml?nn=37) [2004, Jan 1]
- Simpson, V.R. 2001. *A classroom study of students' attitudes toward their interactions with literature and their responses to culturally responsive literature*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp> [2002, Nov 10 ]
- Sipe, L.R. 1999. Children's response to literature: Author, text, reader, context. Theory into Practice 38(3): 120-9. Available from: <http://thailis.uni.net.th/hwweda/detail.nsp>
- Sloan, G. 2002. *Reader response in perspective*. Journal of Children's Literature [online] Available from: [http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results\\_single.jhtml?nn= 27](http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_single.jhtml?nn= 27) [2004, Jan 1]
- Smith, F. 1988. *Understanding reading*. 4<sup>th</sup> ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Smith, F. 1992. *To Thinking: in language, learning and education*. London: Routledge.

- Spiegel, D.L. 1998. *Reader response approaches and the growth of readers*. Language Arts 76, 1 (September): 41-48
- Spooner, M.M. 1991. *An interpretive Inquiry into Students Reflections on Instruction*.  
Dissertation Abstracts Online Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp> [2002, Jan 16]
- Squire, J.R. 1990. Research on Reader Response and the National literature initiative.  
 In M. Hayhoe and S. Parker (eds.), Reading and Response. pp. 13 – 24.  
 Buckingham: Open University Press.
- Sterns, K. 2000. *Analysis of stance and understanding in six graders' written responses to literature in different instructional settings*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>. [2002, Jan 16]
- Stewart, L.M. 1991. *Exploring the process of reflection used by preservice teachers: A Case Study*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp> [2002, Jan 16]
- Taboada, A.M. 2003. *The association of student questioning with reading comprehension*. UMI Proquest Digital Dissertations [Online]. Available from: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3107270> [2004, Jan 28]
- Thompson, J. 1987. Understanding teenagers' reading: Reading process and the teaching of literature. New York: Nichols Publishing Company.
- Tompkins, J.P. ed. 1980. Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism. London: The Johns Hopkins University Press.
- Treger, R.D. 1994. *A profile of elementary student teachers: pattern of reflective thinking and concern*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp> [2002, Jan 16]
- Uline, C; Wilson, J.D. and Cordry. 2004. Reflective journals: A valuable tool for teacher preparation education [online] Available from: [http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results\\_single.jhtml?nn=14](http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single.jhtml?nn=14) [2005, Jan 31]
- Wang, Y.J. 1999. *Reader response in foreign language education: A study of Taiwanen EFL High school students' responses to short stories*.

- Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp> [2002, Jan 16]
- Weih, T.G. *teacher research and student experiences at the second, fifth and seventh Reader response, story mapping, and writing of Native American folktales: grades*. UMI ProQuest Digital Dissertations [online] Available from: <http://www.lib.UMI.com/dissertations/fullcit/3100574> [2004, Dec 28]
- Well, M; Joyce, B. and Klluwin, B. 1978. Personal models of teaching: expanding your teaching repertoire. Englewood Cliffs: Prentice – Hall, Inc
- Wenner, D.K.1999. *Nine case studies of teachers as mediators of reader response: a study of how contemporary theory translates into classroom practice*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp> [2002, Jan 16]
- West, E.J. 2001. Exploring the critical and reflective thinking of freshmen in introductory college science courses. Dissertation Abstracts Online. Available from: [http:// thailis – db car.chula.ac.th/dao/detail.nsp](http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp)[2002,Jan 16]
- West, J.K. 1994. A qualitative study of student teachers' perception and reflective thinking during the student teaching experience. Dissertation Abstracts Online. Available from: [http://thailis- db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp](http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp). [2002, Jan 16]
- Wood, S.B. 1983. *L.S. Vygotsky's theory of the reader's response to literature as found in "The psychology of art": A comparison to the aesthetic theories of Kant. Coleridge, Richards, Dewey and Rosenblatt*. Dissertation Abstracts Online Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>[2000, Mar 2]
- Wu, K.1999. *Transaction and transition: An Asian student's encounter with American text in an introduction to literature classroom*. Dissertation Abstracts Online. Available from: <http://thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp> [2002, Jan 16]
- Zeichner, K.M. and Liston, D.P. 1987. *Teaching student teachers to reflect*. Harvard Educational Review 57(10): 23 - 48.
- Zehm, S. J. and Kotter, J.A. 1993. On being a teacher: The human dimension. Newbury Park: Corwin Press.



ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ก  
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

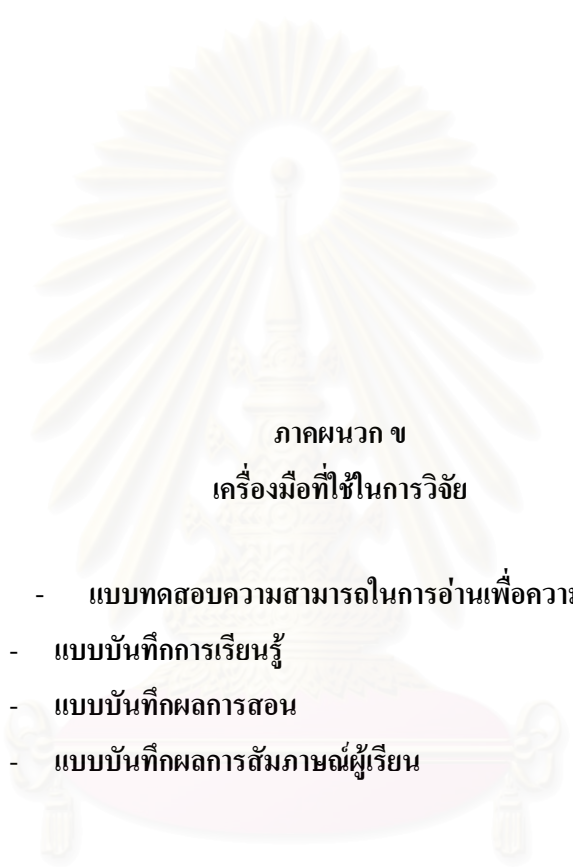
### รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจพิจารณารูปแบบการเรียนการสอน

1. ศาสตราจารย์ ดร.อารี สันทนต์  
ข้าราชการบำนาญ อดีตคณบดีคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พิมพันธ์ เดชะคุปต์  
หัวหน้าภาควิชาหลักสูตร การสอน และเทคโนโลยีการศึกษา  
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. บุญบง ดันตังค์  
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจำภาควิชาหลักสูตร การสอน และเทคโนโลยีการศึกษา  
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจพิจารณาแผนการสอนและเครื่องมือในการวิจัย

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พจนีย์ ศิริอักษรสาส์น  
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ประจำภาควิชาภาษาไทย  
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมชาย สำเนียงงาม  
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ประจำภาควิชาภาษาไทย  
คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สายวรุณ น้อยนิมิตร  
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ประจำภาควิชาภาษาไทย  
คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร





ภาคผนวก ข  
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

- แบบทดสอบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ
- แบบบันทึกการเรียนรู้
- แบบบันทึกผลการสอน
- แบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ผู้เรียน

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## แบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ

โปรดปฏิบัติตามข้อกำหนดต่อไปนี้

๑. อ่านเรื่องย่อก่อนที่จะถึงบทอ่าน
๒. อ่านบทอ่านจากวรรณคดีตอนที่กำหนด และทำแบบทดสอบจำนวน ๒๓ ข้อ ภายในเวลาที่กำหนด (๒ ชั่วโมง)
๓. เขียนเครื่องหมาย x บนตัวอักษรที่เป็นคำตอบที่ถูกต้องในกระดาษคำตอบ

### เนื้อเรื่องย่อ

ท้าวมัธยม กษัตริย์แห่งแคว้นศิขระ ปกครองบ้านเมืองด้วยความโหดเหี้ยม อามิต มีโอรสชื่อมัดสร และธิดาชื่อมัทนีย์ มีทหารคูใจชื่อโสทรนะ ผู้มีความสามารถและคุณธรรม มัทนีย์หลงรักโสทรนะ แต่โสทรนะไม่มีใจให้

แคว้นภวัตเป็นดินแดนติดกับแคว้นศิขระ ท้าวอกนิษฐ์เป็นกษัตริย์ปกครองแคว้นนี้อย่างมีทศพิธราชธรรม มีธิดาซึ่งมีรูปโฉมงามยิ่งชื่อภควดี มีโอรสชื่อวิษุวัต ภควดีและนางกำนัลชื่อสุกัญญา ภควดีชอบปลอมตนเป็นชายออกเยี่ยมเยียนราษฎรต่างพระเนตรพระกรรณท้าวอกนิษฐ์

มัดสรได้ข่าวความงามของภควดีก็อยากได้นางมาเป็นคู่ครอง ท้าวมัธยมจึงวางแผนการโดยส่งราชทูตมาสู่ขอภควดี และมีเงื่อนไขว่าหากท้าวอกนิษฐ์ไม่ยอมยกนางให้ ก็จะยกกองทัพมารุกรานแคว้นภวัต ในขณะที่เดียวกันก็ส่งโสทรนะมาดำเนินการเป็นไส้ศึกในแคว้นภวัต

๑. ข้อใดเป็นตัวละครฝ่ายเดียวกันทั้งหมด

- ก. มัธยม โสทรนะ สกรรจ์
- ข. โสทรนะ ภควดี วิษุวัต
- ค. มัดสร สุกัญญา โสทรนะ
- ง. โสทรนะ มัทนีย์ สุกัญญา

๒. โสทรนะดำเนินการอย่างไรเมื่อเข้ามาสู่แคว้นภวัต

- ก. ปลอมตนเข้าไปอยู่ในอุทยานหลวง
- ข. ให้สินบนแก่อำมาตย์เพื่อให้เป็นไส้ศึก
- ค. ลักลอบเข้าไปพบภควดีในพระราชฐานชั้นใน
- ง. เข้ารับราชการเป็นทหารของท้าวอกนิษฐ์

๑. เมื่อดำเนินการในข้อ ๒ แล้ว ขึ้นต่อไปโศกนาฏกรรมดำเนินการอย่างไร
- ลักลอบเข้าแคว้นภควัด โดยปลอมตนไปกับขบวนราชทูต
  - แสร้งทำกริยาว่าถูกเนรเทศจากแคว้นภควัด
  - ลักลอบเข้าเมืองโดยปลอมตนเป็นราษฎร
  - ลักลอบเข้าเมืองโดยเดินทางไปกับขบวนพ่อค้า
๔. ช่วงเวลาที่โศกนาฏกรรมเข้าเมืองภควัดเป็นเทศกาลใด
- เทศกาลเข้าพรรษา
  - เทศกาลลอยกระทง
  - เทศกาลทอดกฐินหลวง
  - เทศกาลวิสาขบูชา
๕. บทชมปลาข้อใดสะท้อนปัญหาสังคมปัจจุบันชัดเจนที่สุด
- การดูชนธรมชาติ
  - ลาวคลายวาดเจ็ดจำรูญ
  - ชาวคาคชฌพูน
  - ปลาการ์ตูนว่ายเวียนวน
  - น้ำเงินปลาน้ำคืด
  - ไร้ภัยพิศคิดเพลิดเพลิน
  - น้ำเงินมีฤทธิ์เกิน
  - กับคนหมายขายชาติกิน
  - พระอินทร์มาเขียวเขียว
  - ตัวแบนเรียวยาวเคลียคลอ
  - ไซอินทร์จิ้งจิงค์ขอ
  - แค่ปลาเพรียวเขียวพระอินทร์
  - ปลาหมึกก็กินน้ำหมึก
  - แผ่นดินก็คืดคว่าปากกา
  - สูบหมึกเขียนตำรา
  - กลายเป็นว่าเขียนการ์ตูน
๖. บทชมไม้ข้อใดมีลักษณะแปลกไปจากขนบในวรรณคดี
- พุดพราวขาวสะอาด
  - มะลิคาดคูวิไล
  - แพรสวรรค์นั้นแพรใคร
  - ทิ้งไว้ให้ใจรัญจวน
  - สายหยุดสุดตระหนี่
  - สายไปมีกลิ่นหอมหวาน
  - นางแย้มกลิ่นแย้มชวน
  - แต่ใจหวานครวญยืมนาง
  - ช้องนางคืดช้องนุช
  - ช้องบุรุษก็มีวาง
  - ตามร้านมีสตางค์
  - ซื้อใส่ได้หลายแบบมี
  - กาหลงหลงแต่กา
  - คนนั้นถ้าหลงไม่ดี
  - หลงรักหลงวชิ
  - หลงโลกก็ล้วนมีภัย
๗. บทชมข้อใดไม่มีการเล่นคำ
- ดอกสวะสีม่วงสด
  - ช่อช้อยชงดงงามยิ่ง
  - แต่คนเขาซังซิง
  - ปิดสวะผละพันตน
  - บัวหลวงหลวงปลูกไว้
  - ถ้าใจนใจฉงน
  - อุปทุมดอกใหญ่ชุล
  - จึงเรียกนามตามใหญ่หลวง

- |                        |                        |
|------------------------|------------------------|
| ก. กระจับจับใครหมาย    | จึงเรงร้ายสายไปมา      |
| เหมือนหญิงเจ้ามารยา    | มุ่งจับชายร้ายกาจจริง  |
| ง. บัวผันกับบัวเพื่อน  | ดูแล้วเหมือนเดือนฤทัย  |
| บัวเพื่อนเกลื่อนชลาลัย | ไปเปลี่ยนสีคราวคลีบ้าน |

๘. บทชมในข้อใดแฝงข้อคิดคติธรรม

- |                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| ก. กาหลงหลงแต่กา    | คนนั้นถ้าหลงไม่ดี   |
| หลงรักหลงวชิ        | หลงโลกีย์ล้วนมีภัย  |
| ข. ต้นรักที่ปักจิต  | รักนุชชิตคิดอวาร์ณ  |
| รักลูกผูกอาหาร      | รักแม่พ่อขอบูชา     |
| ก. ดอกสวะสีม่วงสด   | ช่อช้อยชดงดงามยิ่ง  |
| แต่คนเขาซังซิง      | ปิดสวะผละพันคน      |
| ง. สายหยดสุดตระหนี่ | สายไปมีกลิ่นหอมหวาน |
| นางแย้มกลิ่นแย้มชวน | แต่ใจหวนครวญยืมนาง  |

๙. “เบญจวรรณพันธุ์โนรี      เลื่อมลายมีหลายสีซ้อน

      ยูงกรายร้ายออนซอน      “ไก่อ่าฟ้อนคลอสร้อยทอง”

      ข้อความนี้มีนัยกึ่งชนิด

- |           |           |
|-----------|-----------|
| ก. ๓ ชนิด | ข. ๔ ชนิด |
| ค. ๕ ชนิด | ง. ๕ ชนิด |

๑๐. ข้อใดไม่ใช่คำอธิษฐานของภควดี

- |                                      |
|--------------------------------------|
| ก. ขอให้พบชายในฝัน                   |
| ข. ขอให้บ้านเมืองสงบสุข              |
| ค. ขอให้บิดามีความสุข                |
| ง. ขอให้พืชพันธุ์ธัญญาหารอุดมสมบูรณ์ |

๑๑. โศชนะรู้สึกอย่างไรเมื่อพบภควดีครั้งแรก

- |                                    |
|------------------------------------|
| ก. หลงรักนางเพราะรู้ว่านางเป็นหญิง |
| ข. คิดว่าตนเองผิดปกติที่รักผู้ชาย  |
| ค. สงสัยว่านางเป็นชายหรือหญิง      |
| ง. ไม่ชอบนางที่ปลอมตัวเป็นชาย      |

๑๒. “พระพักตร์กำแดง คั่งต้องสุริย์แสง พระเนตรพรำพราย  
 กระทีบพระบาท ทะเทิมวรกาย ตวาดก้องกำจาย ลั่นท้องพระโรง”  
 ข้อความนี้หมายถึงใคร ในเหตุการณ์ใด
- ท้าวมัธยันท์ เมื่อทราบที่ท้าวอกนิษฐ์ไม่ยกธิดาให้
  - มัตสร เมื่อทราบที่ท้าวอกนิษฐ์ไม่ยกธิดาให้
  - ท้าวอกนิษฐ์ เมื่อทราบที่ท้าวมัธยันท์มาสู่ขอธิดา
  - ท้าวอกนิษฐ์ เมื่อทราบที่ท้าวมัธยันท์ยกกองทัพมารุกราน
๑๓. เหตุใดกองทัพแคว้นศิขระจึงเข้ามาถึงแคว้นภควัดได้โดยง่าย
- ทหารมีขวัญและกำลังใจดีมาก
  - มีเสบียงอาหารพร้อมเพรียง
  - โศกนเรนทรทัพบกมีความสามารถ
  - โศกนเรนทรวางอุบายให้คนเปิดประตูเมือง
๑๔. เหตุผลใดที่โศกนเรนทรนำม้าอั้งเพื่อไม่ให้ท้าวมัธยันท์เผาเมืองภควัด
- เมืองภควัดเป็นอู่ข้าวอู่น้ำ
  - เมืองภควัดมีนักปราชญ์ราชบัณฑิตมาก
  - เมืองภควัดมีสถาปัตยกรรมที่งดงามมาก
  - เมืองภควัดเป็นเมืองท่าที่สำคัญ
๑๕. “ทางเดียวเราอาจแก้การฉกศลาย  
 แยกทหารสองสาย                    หนึ่งผู้  
 หนึ่งหนีออกนอกชาย                ชานเขต นครเฮย  
 ค่อยแอบซ่อนสมผู้                    ผนึกไว้ตลบหลัง”  
 ข้อความนี้เป็นแผนการของใคร
- ท้าวอกนิษฐ์
  - โศกนเรนทร
  - ภควดี
  - ท้าวมัธยันท์
๑๖. ข้อใดคือแผนการปลอมตัวเพื่อหลบหนีออกจากเมืองภควัด
- ภควดีปลอมเป็นวิษุวัตติ
  - สุกัญญาปลอมเป็นภควดี
  - ภควดีปลอมเป็นสุกัญญา
  - สุกัญญาปลอมเป็นวิษุวัตติ

๑๗. เหตุใดท้าวอกนิษฐาจึงสั่งประหารโศชนะ

- ก. โศชนะเป็นไส้ศึกให้ภควดี
- ข. โศชนะไม่รับรักมัทนีย์ธิดาของตน
- ค. โศชนะห้ามไม่ให้ตนเผาเมืองภควดี
- ง. โศชนะรักภควดี

๑๘. เหตุใดภควดีจึงสมภารใจตายพร้อมกับโศชนะ

- ก. เพื่อรักษาสัญญาที่ให้ไว้กับโศชนะ
- ข. เพื่อเป็นแบบอย่างการนุชารักแท้
- ค. เพื่อให้แคว้นทั้งสองปรองดองกัน
- ง. เพื่อให้ท้าวมัธยันท์ยกโทษให้โศชนะ

๑๙. ข้อใดไม่เป็นความจริง

- ก. ท้าวมัธยันท์เสียชีวิต
- ข. มัทนีย์ฆ่าตัวตาย
- ค. มัตสรฆ่าตัวตาย
- ง. ท้าวมัธยันท์ประหารโศชนะ

๒๐. ข้อใดแสดงว่าท้าวอกนิษฐาถือคติ"เวรย่อมระงับด้วยการไม่จองเวร" ได้ชัดเจนที่สุด

- ก. จัดพิธีศพให้โศชนะอย่างสมเกียรติ
- ข. ให้มัตสรไปครองแคว้นศิขระ
- ค. อนุญาตให้ภควดีตายพร้อมกับโศชนะ
- ง. สร้างอนุสาวรีย์ให้โศชนะและภควดี

๒๑. ข้อคิดจากเรื่องข้อใดชัดเจนที่สุด

- ก. ชรามะยอมชนะอชรากรม
- ข. รักชาติยิ่งชีพ
- ค. เสียชีพอย่าเสียสัตย์
- ง. รักแท้คือการเสียสละ

๒๒. คำประพันธ์ในข้อใดไม่ปรากฏในลิลิตเรื่องนี้

- ก. กลอน
- ข. กาพย์
- ค. กลบท
- ง. ฉันท์

๒๓. ลักษณะเด่นที่สุดของเรื่องนี้คือข้อใด

- ก. โครงเรื่อง
- ข. คำประพันธ์
- ค. ตัวละคร
- ง. ฉาก







## แบบบันทึกผลการสอน

กลุ่ม.....

ครั้งที่.....

วันที่.....เดือน.....พ.ศ.....

เวลา.....น.

### 1. พฤติกรรมของผู้เรียน

ก่อนเริ่มการสอน.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ระหว่างการสอน.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

หลังการสอน.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. บรรยายภาคในการเรียนการสอน

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. ปัญหา หรืออุปสรรคในการสอน

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. ข้อมูลเพิ่มเติม

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## แบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ผู้เรียน

ชื่อผู้ให้สัมภาษณ์.....

วัน เวลาที่สัมภาษณ์.....

### 1. ความคิดเห็นของผู้เรียนกลุ่มทดลองที่มีต่อรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน

รูปแบบการเรียนการสอนนี้ มีส่วนเสริมสร้างความสามารถของท่านอย่างไรบ้าง

#### 1.1 ด้านความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี

.....

.....

.....

#### 1.2 ด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ

.....

.....

.....

#### 1.3 ด้านการคิดไตร่ตรอง

.....

.....

.....

### 2. ข้อมูลเพิ่มเติม

.....

.....

.....



ภาคผนวก ค

คู่มือการใช้รูปแบบการเรียนการสอน

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**คู่มือการใช้รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทย**  
**ตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน**  
**เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี**  
**การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต**

คู่มือการใช้รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิตฉบับนี้ เป็นเอกสารที่จัดทำขึ้นเพื่ออธิบายรายละเอียดของรูปแบบการเรียนการสอน เพื่อให้ผู้นำไปใช้เข้าใจองค์ประกอบต่างๆ และจัดเตรียมการเพื่อนำรูปแบบการเรียนการสอนนี้ไปใช้ให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนด

คู่มือฉบับนี้ ประกอบด้วยสาระสำคัญ 9 ประการ ดังต่อไปนี้

1. แนวคิดพื้นฐานของรูปแบบการเรียนการสอน
2. หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน
3. วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน
4. แนวทางในการจัดการเรียนการสอน
5. ขั้นตอนการเรียนการสอน และกิจกรรมการเรียนการสอน
6. บทบาทของผู้สอน และบทบาทของผู้เรียน
7. การวัดและประเมินผลการเรียนการสอน
8. แนวทางในการนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้
9. เงื่อนไขในการใช้รูปแบบการเรียนการสอน

**แนวคิดพื้นฐานของรูปแบบการเรียนการสอน**

แนวคิดพื้นฐานของรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง ของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มาจากแนวคิดของ Rosenblatt และนักวิชาการคนอื่น ๆ ที่นำแนวคิดนี้ไปใช้ขยายผล สรุปสาระสำคัญได้ 7 ประการ ดังนี้

1. การตอบสนองต่อวรรณคดีขึ้นอยู่กับศักยภาพของบุคคล ผู้เรียนแต่ละคนมีการตอบสนองต่อวรรณคดีแตกต่างกัน
2. ความเข้าใจวรรณคดีขึ้นอยู่กับการที่ผู้เรียนนำประสบการณ์เดิมของตนมาเชื่อมโยง

กับวรรณคดี เพื่อพัฒนาความเข้าใจวรรณคดีในลึกซึ้งยิ่งขึ้น

3. การเรียนการสอนวรรณคดี ควรเน้นการอ่านวรรณคดี และการแสดงความรู้สึก ความคิดเห็น โดยให้ผู้เรียนตีความวรรณคดีตามประสบการณ์ของผู้เรียน

4. การเรียนการสอนวรรณคดีควรเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างความเข้าใจวรรณคดีตามศักยภาพของตน โดยใช้การคิดอย่างมีวิจารณญาณในการแสวงหาคำตอบด้วยตนเอง และมีเสรีภาพในการแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดี

5. ผู้สอนมีบทบาทในการส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนองต่อวรรณคดี โดยการจัดสภาพการเรียนการสอนที่มีบรรยากาศการเรียนรู้แบบประชาธิปไตย ปราศจากการแข่งขัน และปราศจากอคติ

6. กิจกรรมการเรียนการสอนเน้นการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เช่น การสนทนา การอภิปรายในกลุ่มย่อย การใช้คำถามในชั้นเรียน เพื่อให้ผู้เรียนคิดไตร่ตรองในประเด็นที่เกี่ยวกับวรรณคดี

7. กิจกรรมการเรียนการสอนควรให้ผู้เรียนแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดีเป็นรายบุคคล โดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้ ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนได้ทบทวนประเด็นการตอบสนองต่อวรรณคดีและพัฒนาการคิดไตร่ตรอง เพื่อให้เข้าใจความหมายของวรรณคดีลึกซึ้งยิ่งขึ้น นอกจากนี้ ควรให้ผู้เรียนได้เปรียบเทียบประเด็นการตอบสนองต่อวรรณคดีของตนกับผู้อื่น โดยการแลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ เพื่อให้ทราบมุมมองและความคิดเห็นอย่างหลากหลายที่ผู้เรียนแต่ละคนมีต่อวรรณคดี

### หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีเพื่อสร้างเสริมความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มีหลักการสำคัญในการจัดการเรียนการสอน 4 ประการ ดังนี้

#### 1. การสร้างความเข้าใจจากประสบการณ์เดิม

ผู้เรียนสามารถสร้างความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีจากประสบการณ์เดิมของตน รูปแบบฯ นี้เน้นการจัดสถานการณ์ให้ผู้เรียนนำประสบการณ์เดิมของตนมาเชื่อมโยงกับวรรณคดี

#### 2. ความแตกต่างระหว่างบุคคล

ผู้เรียนแต่ละคนมีศักยภาพในการเข้าใจวรรณคดีแตกต่างกันตามประสบการณ์เดิมของแต่ละคน รูปแบบฯ นี้เน้นการให้เสรีภาพแก่ผู้เรียนในการแสดงความรู้สึก ความคิดเห็น และยอมรับการแสดงการตอบสนองต่อวรรณคดีของผู้เรียน โดยปราศจากอคติ

### 3. การเรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์

ผู้เรียนควรมีส่วนรวมในกระบวนการเรียนรู้ โดยการแลกเปลี่ยนความรู้สึก ความคิดเห็นของตนกับผู้อื่น เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองและการตอบสนองต่อวรรณคดีรูปแบบฯนี้เน้นการจัดสภาพการเรียนการสอนให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันในชั้นเรียน

### 4. การทบทวนและการคิดไตร่ตรอง

ผู้เรียนแต่ละคนควรมีโอกาสทบทวนและคิดไตร่ตรองประสบการณ์จากการอ่านวรรณคดีและข้อมูลป้อนกลับ โดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้ แล้วจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่าน รูปแบบฯนี้เน้นการให้ข้อมูลป้อนกลับในบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน เพื่อพัฒนาความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีและให้ผู้เรียนเห็นมุมมองในการตอบสนองต่อวรรณคดีที่หลากหลายมากขึ้น

#### วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อสร้างเสริมความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีการอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มีวัตถุประสงค์ ดังนี้

1. เพื่อเสริมสร้างความสามารถของผู้เรียนด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี
2. เพื่อเสริมสร้างความสามารถของผู้เรียนด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ
3. เพื่อเสริมสร้างความสามารถของผู้เรียนด้านการคิดไตร่ตรอง

#### แนวทางในการจัดการจัดการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อสร้างเสริมความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มีแนวทางในการจัดการเรียนการสอน ดังนี้

1. ผู้สอนควรส่งเสริมให้ผู้เรียนอ่านวรรณคดี และสร้างความเข้าใจวรรณคดีโดยนำประสบการณ์เดิมของตนมาเชื่อมโยงกับประสบการณ์ในวรรณคดี
2. ผู้สอนควรยอมรับการสร้างความสำเร็จวรรณคดีของผู้เรียนแต่ละคนโดยปราศจากอคติและไม่นำไปเปรียบเทียบกับความสำเร็จวรรณคดีของผู้เรียนคนอื่นๆ หรือคำตอบสำเร็จรูปของผู้สอน
3. ผู้สอนควรจัดสภาพการเรียนการสอนที่มีบรรยากาศของความเป็นประชาธิปไตย โดยให้เสรีภาพแก่ผู้เรียนในการแสดงความรู้ ความเข้าใจและความคิดเห็นของตนที่มีวรรณคดี

4. ผู้สอนควรสนใจพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนรายบุคคลมากกว่าการเปรียบเทียบ ศักยภาพของผู้เรียนคนอื่น
5. ผู้สอนควรจัดสภาพการเรียนการสอนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนความรู้ ความ คิดเห็น และประสบการณ์จากการอ่านวรรณคดีโดยการเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่น
6. ส่งเสริมให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนประสบการณ์การอ่านวรรณคดี โดยการให้และรับ ข้อมูลป้อนกลับ (feedback) ซึ่งกันและกันในชั้นเรียน
7. ผู้สอนควรแลกเปลี่ยนประสบการณ์การอ่านวรรณคดีกับผู้เรียน โดยให้ข้อมูล ป้อนกลับในชั้นเรียน
8. ผู้สอนควรให้ผู้เรียนแต่ละคนทบทวนความรู้ ความเข้าใจจากการอ่านวรรณคดี และคิดไตร่ตรองจากข้อมูลป้อนกลับ โดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้เพื่อแสดงการตอบสนองต่อ วรรณคดี
9. ผู้สอนควรให้ผู้เรียนจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ และให้ข้อมูล ป้อนกลับซึ่งกันและกัน
10. ผู้สอนควรอ่านบันทึกการเรียนรู้แต่ละคน เพื่อพิจารณาระดับการคิดไตร่ตรองและ การตอบสนองต่อวรรณคดี แล้วให้ข้อมูลป้อนกลับในบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน

#### ขั้นตอนการเรียนการสอน และกิจกรรมการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้าง ความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของ นิสิตระดับปริญญาบัณฑิต ประกอบด้วยขั้นตอนการเรียนการสอน 5 ขั้น แต่ละขั้นมี กิจกรรมการเรียนการสอนไว้ดังนี้

##### ขั้นที่ 1 สร้างความเข้าใจเบื้องต้นในการอ่าน

กิจกรรมการเรียนการสอนในขั้นนี้ มีดังนี้

- 1.1 ผู้เรียนอ่านเนื้อเรื่องวรรณคดีตอนที่กำหนด
- 1.2 ผู้เรียนสรุปความเข้าใจในการอ่านวรรณคดีตามศักยภาพ
- 1.3 ผู้เรียนนำเสนอความเข้าใจในการอ่านเนื้อเรื่องโดยการพูด หรือ การเขียน

ตามศักยภาพของตน

- 1.4 ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันอภิปราย และสรุปเนื้อเรื่องวรรณคดีตอนที่เป็

บทเรียน



## ขั้นที่ 2 เชื่อมโยงประสบการณ์

กิจกรรมการเรียนการสอนในขั้นนี้ มีดังนี้

- 2.1 ผู้สอนนำเสนอตัวอย่างข้อความ หรือตัวอย่างเหตุการณ์ในวรรณคดี หรือประเด็นอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดีมาอภิปรายร่วมกันในชั้นเรียน
- 2.2 ผู้เรียนนำเสนอประสบการณ์ของตนที่เกี่ยวข้องกับข้อความ เหตุการณ์หรือประเด็นอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดี
- 2.3 ผู้เรียนและผู้สอนอภิปรายร่วมกัน เพื่อเชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้เรียนกับวรรณคดีให้ชัดเจนยิ่งขึ้น

## ขั้นที่ 3 เรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์

กิจกรรมการเรียนการสอนในขั้นนี้ มีดังนี้

- 3.1 แบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่มย่อย ให้ผู้เรียนเรียนรู้และทำงานร่วมกับผู้อื่น
- 3.2 ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันกำหนดประเด็นอภิปราย หรืองานกลุ่มในลักษณะอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับเนื้อเรื่องวรรณคดี
- 3.3 ผู้เรียนอภิปรายหรือทำงานกลุ่มที่ได้รับมอบหมาย โดยเน้นการแสดงความคิดเห็นที่เชื่อมโยงประสบการณ์กับวรรณคดี

## ขั้นที่ 4 ให้และรับข้อมูลป้อนกลับ

กิจกรรมการเรียนการสอนในขั้นนี้ มีดังนี้

- 4.1 ผู้แทนของแต่ละกลุ่มนำเสนอผลงานในชั้นเรียน
- 4.2 ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันอภิปราย และนำเสนอความคิดเห็นเพิ่มเติม โดยการให้และรับข้อมูลป้อนกลับ ( feedback ) ซึ่งกันและกัน

## ขั้นที่ 5 ทบทวนและเขียนบันทึกการตอบสนอง

กิจกรรมการเรียนการสอนในขั้นนี้ มีดังนี้

- 4.1 ผู้เรียนช่วยกันทบทวนเนื้อหา แล้วสรุปประเด็นสำคัญจากการเรียนรู้ในกลุ่มย่อย และการนำเสนอผลงานกลุ่มในชั้นเรียน
- 4.2 ผู้เรียนแต่ละคนเขียนบันทึกการเรียนรู้ โดยการแสดงความรู้ ความเข้าใจ ความรู้สึก และความคิดเห็นเกี่ยวกับวรรณคดีอย่างอิสระ ผู้เรียนส่งบันทึกการเรียนรู้ให้ผู้สอนตรวจพิจารณา
- 4.3 ผู้สอนตรวจพิจารณาบันทึกการเรียนรู้ และให้ข้อมูลป้อนกลับในบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคน แล้วส่งคืนบันทึกการเรียนรู้ให้ผู้เรียน

4.4 ผู้เรียนจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ทุกครั้ง โดยเปลี่ยนคู่อ่าน เพื่อให้รับทราบความคิดเห็นของผู้เรียนคนอื่นๆ อย่างหลากหลาย

### บทบาทของผู้สอน และบทบาทของผู้เรียน

ในการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อสร้างเสริมความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนระดับปริญญาบัณฑิต ผู้สอนและผู้เรียนควรมีบทบาทดังนี้

#### บทบาทของผู้สอน

1. กำหนดกิจกรรมและจัดทำแผนการสอนให้สอดคล้องกับแนวคิด หลักการ และขั้นตอนของรูปแบบฯ
2. จัดการเรียนการสอนตามแผนการสอนที่กำหนด
3. ส่งเสริมให้ผู้เรียนเชื่อมโยงประสบการณ์ของตนกับวรรณคดี โดยให้ผู้เรียนคิดเปรียบเทียบพฤติกรรม อารมณ์ ความรู้สึกของตัวละครในวรรณคดีกับพฤติกรรมของตนเอง หรือบุคคลอื่นที่พบเห็นในชีวิตจริง
4. ใช้เทคนิคการสอนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนองต่อวรรณคดี เช่น การอ่านทำนองเสนาะ การขับร้องเพลงที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดี การใช้วิดีโอทัศน์ประกอบการเรียนการสอน การอธิบายความงามทางภาษาในบทประพันธ์ที่มีความไพเราะและสร้างความรู้สึกลึกซึ้งทึ่งใจ การใช้คำถามปลายเปิดที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นต่อวรรณคดีอย่างลึกซึ้ง รวมทั้งการใช้กิจกรรมต่างๆ ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นอย่างหลากหลาย เช่น การระดมสมอง (brainstorming) การใช้หมวกความคิด 6 ใบ (six thinking hats) การใช้แผนผังทางปัญญา (mind mapping) เป็นต้น
5. ผู้สอนควรเปิดใจกว้างในการรับฟังความคิดเห็นของผู้เรียนอย่างปราศจากอคติ และส่งเสริมให้ผู้เรียนมีเสรีภาพในการแสดงความคิดเห็นต่อวรรณคดี
6. ผู้สอนควรสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนที่มีความเป็นกัลยาณมิตร เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความอบอุ่นคุ้นเคย และกล้าแสดงความคิดเห็น
7. ผู้สอนควรอ่าน พิจารณาและวิเคราะห์บันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน แล้วให้ข้อมูลป้อนกลับ และรวบรวมประเด็นที่น่าสนใจมานำเสนอในชั้นเรียน

#### บทบาทของผู้เรียน

1. ผู้เรียนควรอ่านวรรณคดีตามที่ผู้สอนกำหนด แล้วพยายามทำความเข้าใจเรื่องราวในวรรณคดีโดยใช้ประสบการณ์ของตน
2. ผู้เรียนควรสนใจเข้าร่วมกิจกรรมในชั้นเรียน และมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้เรียนคนอื่นๆ

3. ผู้เรียนพยายามคิดไตร่ตรองเรื่องราวในวรรณคดี โดยการคิดเพียงลำพัง และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่น
4. ผู้เรียนควรเปิดใจกว้าง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น แล้วนำมาปรับปรุงความคิดของตนให้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น
5. ผู้เรียนควรรวบรวมความคิดที่ได้รับจากการอ่านวรรณคดีและกิจกรรมในชั้นเรียน ทบทวนความคิดให้ชัดเจน แล้วเขียนบันทึกการเรียนรู้ส่งผู้สอน
6. ผู้เรียนควรสนใจอ่านบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนคนอื่นๆ และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้สอน

### การวัดและประเมินผลการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อสร้างเสริมความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของ นิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มีการวัดและประเมินผลการเรียนการสอน ดังนี้

#### 1. การวัดและประเมินผลระหว่างการเรียนการสอน

เป็นการวัดและประเมินความสามารถของผู้เรียนด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี และความสามารถด้านการคิดไตร่ตรอง เป็นการวัดและประเมินความสามารถของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง โดยใช้การสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนรายบุคคล การสังเกตพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม การพิจารณาการตอบคำถามและการอภิปรายในชั้นเรียน และการประเมินการนำเสนอรายงานกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินระหว่างการเรียนการสอน ได้แก่ แบบสังเกตพฤติกรรม การเรียน แบบสังเกตพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม แบบประเมินการนำเสนอผลงานกลุ่ม และบันทึกการเรียนรู้

#### 2. การวัดและประเมินผลหลังการเรียนการสอน

เป็นการวัดและประเมินความสามารถของผู้เรียนด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยใช้แบบทดสอบความสามารถในการอ่าน รวมทั้งการประเมินผลรวมคะแนนความสามารถของผู้เรียนด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี และความสามารถด้านการคิดไตร่ตรอง โดยการพิจารณาตามเกณฑ์การตอบสนองต่อวรรณคดีของ Brown และเกณฑ์การคิดไตร่ตรองของ Dewey

### แนวทางการนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้

ในการนำรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ไปใช้ ผู้สอนควรดำเนินการดังนี้

### 1. การศึกษารายละเอียดของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้สอนควรศึกษารายละเอียดของรูปแบบการเรียนการสอน ได้แก่ หลักการ วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการเรียนการสอน การวัดและประเมินผล

### 2. การวิเคราะห์เนื้อหาวรรณคดีที่เป็นบทเรียน

วรรณคดีที่ควรนำมาใช้ในการเรียนการสอนตามรูปแบบฯนี้ ควรเป็นวรรณคดีที่ผู้เรียนสนใจ เหมาะสมกับวัยของผู้เรียน และมีเรื่องราวที่เป็นสถานการณ์ความขัดแย้ง หรือมีพฤติกรรมของตัวละครที่สามารถกำหนดเป็นประเด็นให้ผู้เรียนนำไปคิดพิจารณาได้ ผู้สอนควรวิเคราะห์เนื้อเรื่อง และแบ่งเนื้อเรื่องเป็นตอนๆ เพื่อให้เหมาะสมกับเวลาเรียน เนื้อเรื่องแต่ละตอนควรมีประเด็นที่น่าสนใจและทำให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนองและการคิดไตร่ตรอง

### 3. การจัดทำแผนการสอน

เมื่อวิเคราะห์เนื้อหาวรรณคดีที่เป็นบทเรียนได้แล้ว ในขั้นนี้ผู้สอนจะต้องนำวรรณคดีที่วิเคราะห์ไว้แต่ละตอนมาจัดทำแผนการสอนตามขั้นตอนของรูปแบบ ในกิจกรรมการเรียนการสอนแต่ละขั้น ผู้สอนควรเลือกใช้เทคนิคการสอนที่ผู้เรียนสนใจประกอบกันหลายๆ ชนิด เพื่อสร้างบรรยากาศการเรียนการสอน และส่งเสริมให้การเรียนการสอนบรรลุวัตถุประสงค์ตามที่รูปแบบฯกำหนดไว้

### 4. การเตรียมสื่อส่งเสริมการเรียนรู้

สื่อการเรียนรู้ที่ผู้สอนควรนำมาใช้ในการเรียนการสอนตามรูปแบบฯนี้ ควรเป็นสื่อที่สร้างความรู้สึกให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนองต่อวรรณคดี เช่น รูปภาพสถานที่ หรือตัวละครในวรรณคดี วิดีทัศน์วรรณคดีการแสดง สื่อเสียงตัวอย่างการอ่านทำนองเสนาะ หรือการขับร้องบทเพลงที่เกี่ยวข้องกับวรรณคดี เป็นต้น นอกจากนี้ อาจจะจัดเตรียมกระดาษและวัสดุสำหรับการเขียนแผนผังทางปัญญา กระดาษสีต่างๆ สำหรับใช้ในการแบ่งกลุ่ม และกิจกรรมหมวกความคิด 6 ใบ ทั้งนี้ เพื่อให้สะดวกในการจัดการเรียนการสอน รวมทั้งควรใช้สื่อสารสนเทศ เช่น เว็บไซต์ต่างๆ เพื่อให้ผู้เรียนสืบค้นข้อมูล ความคิดเห็นเกี่ยวกับวรรณคดีที่นำมาเป็นบทเรียน

### 5. การเตรียมเทคนิคการสอนที่ส่งเสริมคิดและการตอบสนองต่อวรรณคดี

ตัวอย่างเทคนิคการเรียนการสอนที่ส่งเสริมการคิดและการตอบสนองต่อวรรณคดีที่ผู้สอนควรจัดเตรียมและนำมาใช้ในการเรียนการสอนตามรูปแบบฯนี้ เช่น

5.1 การคิดดังๆ (Think-aloud) เป็นการแสดงความคิดของตนให้ผู้อื่นรับรู้ โดยการพูดแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน เมื่อผู้สอนต้องการให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นในวรรณคดี ผู้สอนควรเป็นแบบอย่างในการปฏิบัติ โดยการแสดงความคิดเห็นของตนแล้วให้ผู้เรียนติดตาม เทคนิคนี้จะส่งเสริมให้ผู้เรียนกล้าแสดงความคิดเห็นมากขึ้น

5.2 การใช้คำถามพัฒนาความคิด คำถามที่ผู้สอนควรใช้ในรูปแบบการเรียนการสอนนี้ ควรเป็นคำถามปลายเปิดที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นอย่างหลากหลาย และเกิดความเข้าใจเนื้อเรื่อง หรือพฤติกรรมของตัวละครชัดเจนขึ้น นอกจากนี้ ควรใช้คำถามที่ท้าทายให้ผู้เรียนคิดทบทวน เช่น พฤติกรรมของตัวละครเหมาะสมหรือไม่ เพราะเหตุใด พฤติกรรมดังกล่าวสามารถพบเห็นในชีวิตหรือไม่ และสอดคล้องกับบรรทัดฐาน หรือค่านิยมในสังคมยุคปัจจุบันหรือไม่ เพราะเหตุใด

5.3 การใช้เทคนิคหมวกความคิด 6 ใบ (six thinking hats) ผู้สวมหมวกเพื่อการคิดแต่ละใบหรือแต่ละสี จะมีบทบาทที่เกี่ยวข้องกับการคิดต่อไปนี้

1) หมวกสีขาว สีขาวเป็นสีที่เป็นกลางและเป็นปรนัย หมวกสีขาวจึงเกี่ยวข้องกับข้อเท็จจริง ผู้ที่สวมหมวกสีขาวจะมีบทบาทในการให้ข้อมูลหรือข้อเท็จจริงแก่สมาชิก

2) หมวกสีแดง สีแดงบ่งบอกถึงอารมณ์ หมวกสีแดงจึงเป็นการแสดงความคิดเห็นโดยใช้อารมณ์เป็นหลัก ผู้ที่สวมหมวกสีแดงจะแสดงความคิด ความรู้สึกของตนเองต่อเรื่องราวต่าง ๆ เช่น ชอบ ไม่ชอบ ดี ไม่ดี ชื่นชม นำตำหนิ

3) หมวกสีดำ สีดำเป็นสีที่มีความหมายในด้านลบ หมวกสีดำจึงหมายถึงการแสดงความคิดเห็นในแง่ลบ ความคิดไม่ดี ผู้ที่สวมหมวกสีดำจะแสดงความคิดเห็นในเชิงลบ เช่น ข้อเสีย ข้อจำกัด ข้อบกพร่อง ข้อผิดพลาด

4) หมวกสีเหลือง สีเหลืองเป็นสีของแสงอาทิตย์และมีความหมายด้านบวก หมวกสีเหลืองจึงเป็นการแสดงความคิดเห็นด้านบวกและมองโลกในแง่ดี ผู้ที่สวมหมวกสีเหลืองจะแสดงความคิดเห็นในเชิงบวก เช่น ข้อดี ข้อเด่น คุณค่า คุณประโยชน์

5) หมวกสีเขียว สีเขียวเป็นสีของต้นไม้ และความอุดมสมบูรณ์ หมวกสีเขียวจึงแสดงถึงความคิดสร้างสรรค์ และความคิดใหม่ ๆ ผู้ที่สวมหมวกที่เขียว จะแสดงความคิดใหม่ ๆ ที่มีความเป็นไปได้และเป็นประโยชน์

6) หมวกสีน้ำเงิน สีน้ำเงินเป็นสีของท้องฟ้า ซึ่งอยู่เหนือทุกสิ่งทุกอย่างบนโลก หมวกสีน้ำเงินจึงเป็นการแสดงความคิดเกี่ยวกับการควบคุมความคิด และการจัดระบบการคิด ผู้ที่สวมหมวกสีน้ำเงินจะมีหน้าที่ควบคุมการแสดงความคิดของสมาชิกในกลุ่มให้ดำเนินไปด้วยดี

ผู้สวมหมวกจะเป็นผู้สอนหรือผู้เรียนก็ได้ เพื่อใช้เป็นสัญลักษณ์ในการแสดงความคิดตามสีของหมวกที่สวม หมวกใบแรกที่ควรใช้ คือ หมวกสีน้ำเงิน เพราะในการอภิปรายนั้น ผู้นำต้องเป็นผู้เริ่มต้นพูดถึงบทบาท ขั้นตอนและกติกาในการอภิปราย จากนั้นเลือกใช้หมวกสีใดก็ได้ตามวัตถุประสงค์ของกลุ่ม และสุดท้ายของการอภิปรายควรใช้หมวกสีน้ำเงิน เพื่อเป็นการรวบรวมและสรุปความคิดทั้งหมด

5.4 การอ่านทำนองเสนาะ เป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไปว่าการอ่านทำนองเสนาะเป็นเทคนิคประการหนึ่งที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความสนใจวรรณคดี และเกิดการตอบสนองต่อวรรณคดีได้ เพราะเสียงของถ้อยคำเป็นสื่อเร้าให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกนึกคิดสร้างจินตภาพ (image) และแสดงความคิดเห็น หากผู้สอนสามารถอ่านทำนองเสนาะได้ด้วยตนเอง โดยไม่ต้องใช้สื่อเสียง ก็จะสะดวกในการจัดการเรียนการสอนมากขึ้น เพราะสามารถอ่านซ้ำ หรือเน้นถ้อยคำสำคัญที่ทำให้เกิดความสะทือนใจ และสร้างศรัทธาของผู้เรียนที่มีต่อผู้สอน เทคนิคการอ่านทำนองเสนาะนี้ หมายความว่ารวมไปถึงการอ่านโดยใช้ทำนองอื่นๆ และการขับร้องที่ใช้เนื้อร้องจากเนื้อเรื่องในวรรณคดี

5.5 การอ่านตีบทตามบทบาทตัวละคร (reader theatre) การอ่านลักษณะนี้เป็น การอ่านออกเสียงตามบทบาท อารมณ์ ความรู้สึกของตัวละครในเรื่อง โดยให้ผู้เรียนสมมุติว่าเป็นตัวละครตัวใดตัวหนึ่ง แล้วถ่ายทอดอารมณ์ ความรู้สึกของตัวละครตัวนั้น และแสดงสีหน้าท่าทาง ประกอบการอ่านด้วย

นอกจากเทคนิคต่างๆ ดังกล่าวมาแล้ว ผู้สอนอาจจะพิจารณาใช้เทคนิคอื่นๆ เพื่อส่งเสริมการคิดและการตอบสนองต่อวรรณคดีได้ตามดุลยพินิจ

## 6. การเตรียมแบบประเมินพฤติกรรมของผู้เรียน

แบบประเมินพฤติกรรมของผู้เรียนที่ผู้สอนควรจัดเตรียมเพื่อใช้ในประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียนระหว่างการเรียนการสอนตามรูปแบบนี้ ได้แก่ แบบประเมินพฤติกรรมการเรียนรายบุคคล แบบประเมินพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม และแบบประเมินการนำเสนอผลงานกลุ่ม การใช้แบบประเมินต่างๆ เหล่านี้ จะช่วยให้ผู้สอนสามารถประเมินผู้เรียนได้ตามสภาพจริง และบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้เรียนได้เป็นระบบ

## 7. การเตรียมแบบทดสอบการอ่านเพื่อความเข้าใจ

เพื่อให้การเรียนการสอนวรรณคดีตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ผู้สอนควรจัดเตรียมแบบทดสอบการอ่านเพื่อความเข้าใจ เพื่อใช้ในการประเมินผู้เรียนหลังการเรียนการสอน แบบทดสอบที่สร้างขึ้นควรเป็นแบบปรนัยเพื่อให้สามารถวัดได้อย่างละเอียดและครอบคลุมเนื้อหา

## เงื่อนไขในการใช้รูปแบบการเรียนการสอน

การใช้รูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน มีเงื่อนไขด้านผู้เรียนและด้านเวลา ดังรายละเอียดต่อไปนี้

### 1. เงื่อนไขด้านผู้เรียน

รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นนี้ได้ทดลองนำไปใช้กับผู้เรียนระดับอุดมศึกษา อย่างไรก็ตาม ผู้สอนสามารถนำไปใช้กับผู้เรียนในระดับอื่นๆ เช่น ระดับปฐมวัย ระดับประถมศึกษา หรือระดับมัธยมศึกษา โดยพิจารณาคัดเลือกวรรณคดีที่มีความเหมาะสมกับวุฒิภาวะของผู้เรียน และเลือกจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับศักยภาพผู้เรียน เช่น ในระดับปฐมวัยที่ผู้เรียนยังไม่มีความพร้อมในการอ่าน และการใช้ภาษา ผู้สอนอาจจะใช้การอ่านออกเสียงให้ผู้เรียนฟังแทนการให้ผู้เรียนอ่านในใจ แล้วใช้คำถามกับผู้เรียนแทนการอภิปราย เป็นต้น

### 2. เงื่อนไขด้านเวลา

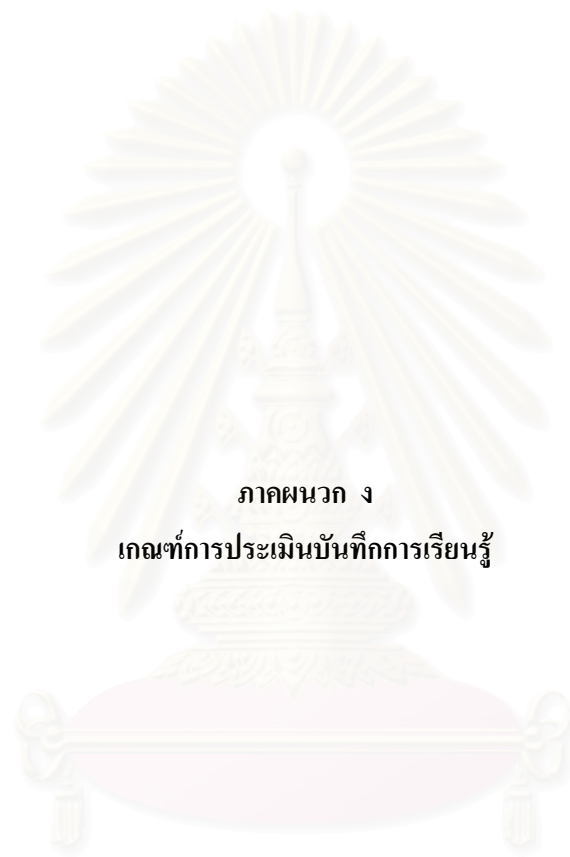
รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นนี้เน้นกิจกรรมการคิดและการแสดงความคิดเห็น ดังนั้น จึงจำเป็นต้องใช้เวลาในการเรียนการสอนมากกว่ารูปแบบการเรียนการสอนปกติ และอาจเกิดข้อจำกัดในการจัดการเรียนการสอนตามระบบปกติในหลักสูตร เพราะวรรณคดีที่มีเนื้อเรื่องขนาดสั้นซึ่งนำมาใช้ในการทดลองสอนเพื่อพัฒนารูปแบบนี้ หากนำมาสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนปกติ สามารถสอนได้จบภายใน 2 ชั่วโมง แต่เมื่อนำมาสอนตามรูปแบบการเรียนการสอน

สอนตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านจะต้องเพิ่มเวลาการสอนเป็น 3 ชั่วโมง โดยจะต้องจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้ครบทั้ง 5 ขั้น ที่นำเสนอในรูปแบบๆ ทั้งนี้ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการตอบสนองต่อวรรณคดีอย่างชัดเจน และเกิดการเรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียนคนอื่นๆ ตามขั้นตอนการสอนที่กำหนด นอกจากนี้ ผู้สอนจะต้องใช้เวลาในการตรวจพิจารณาบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนหลังจากจบสิ้นการเรียนการสอนในแต่ละครั้ง อย่างไรก็ตาม ข้อจำกัดดังกล่าวนี้จะไม่ส่งผลกระทบต่อการเรียนการสอนแต่ประการใด หากผู้สอนสามารถจัดสรรเวลา และจัดทำแผนการสอนอย่างเป็นระบบ



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย





ภาคผนวก ง  
เกณฑ์การประเมินบันทึกการเรียนรู้

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## เกณฑ์การประเมินระดับความสามารถในการตอบสนองต่อวรรณคดี

ระดับความสามารถ	รายละเอียด
1. ระดับข้อเท็จจริง (factual level)	เขียนแสดงความเข้าใจเบื้องต้น โดยการอธิบายเหตุการณ์ในเนื้อเรื่องอย่างสั้น ๆ
2. ระดับความรู้สึกร่วม (emphatic level)	เขียนอธิบายพฤติกรรมตัวละคร หรือสถานการณ์ในเรื่อง โดยพยายามทำความเข้าใจสาเหตุของพฤติกรรม หรือเหตุการณ์นั้น
3. ระดับการวิเคราะห์ (analytical level)	เขียนอธิบายองค์ประกอบของเรื่องอย่างละเอียดลึกซึ้ง เช่น การใช้สัญลักษณ์ การสร้างตัวละคร การกำหนดสถานการณ์
4. ระดับการเห็นใจ (sympathetic level)	เขียนแสดงความรู้สึกความคิดเห็นเกี่ยวกับพฤติกรรมของตัวละคร หรือสถานการณ์ในเรื่องอย่างเข้าใจลึกซึ้ง
5. ระดับการวิจารณ์ (critical level)	เขียนอธิบายข้อดี – ข้อด้อยของเรื่องอย่างละเอียดชัดเจน ติความ และสรุปคุณค่าของเรื่อง

## เกณฑ์ประเมินระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

ระดับความสามารถ	รายละเอียด
1	เขียนระบุสถานการณ์ ปัญหาหรือความขัดแย้งในเรื่องอย่างสั้น ๆ
2	เขียนอธิบายสถานการณ์ ปัญหาหรือความขัดแย้งในเรื่องอย่างละเอียด
3	เขียนอธิบายทางเลือกในการแก้ไขปัญหาหรือความขัดแย้งในเรื่อง
4	เขียนอธิบายเหตุผลสนับสนุนทางเลือกในการแก้ไขปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง
5	เขียนอธิบายผลที่เกิดขึ้นจากการใช้ทางเลือกที่นำเสนอมาแก้ไขปัญหา หรือความขัดแย้งในเรื่อง



ภาคผนวก จ  
ตัวอย่างแผนการสอน

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## แผนการสอนกลุ่มทดลอง

เรื่อง ลิลิตพระลอ (ตอนที่ 1)

เวลา 2 ชั่วโมง

### สาระสำคัญ

รูปโฉมเป็นสิ่งหลอกล่อให้มนุษย์เกิดความหลง และความหลงนี้เองที่มีอำนาจทำให้มนุษย์ประพฤติดิจาริตของสังคม อาจจะทำให้ผู้อื่น หรือแสวงหาสิ่งที่มีอำนาจมากระทำการแทนตน เพื่อสร้างความสบายใจว่าตนไม่ใช่ผู้กระทำผิด

### ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง

ผู้เรียนมีความเข้าใจเนื้อเรื่อง สามารถตอบสนองและคิดไตร่ตรองเนื้อเรื่องวรรณคดีตอนนี้ได้

### จุดประสงค์

1. สรุปเนื้อเรื่องตอนที่กำหนดได้
2. แสดงการตอบสนองต่อเหตุการณ์ในเรื่อง โดยใช้ประสบการณ์เดิมมาอภิปรายประเด็นสำคัญในเรื่องได้
3. แสดงการคิดไตร่ตรองสถานการณ์ความขัดแย้ง หรือปัญหาในเรื่องได้

### เนื้อหา

#### เนื้อเรื่องย่อตอนนี้

ท้าวแมนสรวงกษัตริย์แห่งเมืองแมนสรวง มีมเหสีชื่อพระนางบุญเหลือ มีโอรสชื่อพระลอที่มีความงามยิ่ง พระลอมีมเหสีชื่อพระนางลักษณวดี

ท้าวพิมพิศากรราชเป็นกษัตริย์ครองเมืองสรอง มีโอรสคือท้าวพิไชยพิษณุกร มีมเหสีคือพระนางคาราวดี และมีพระธิดา 2 พระองค์ที่มีความงามดงามนัก คือพระเพื่อนพระแพง

ท้าวแมนสรวงยกกองทัพไปตีเมืองสรอง ท้าวพิมพิศากรราชออกรบจนสวรรคตบนคอช้าง ท้าวพิไชยพิษณุกรจึงปลงพระศพพระบิดาแล้วขึ้นครองเมืองแทน พระองค์ได้ส่งพระธิดาทั้งสองไปอยู่วังเจ้าย่า โดยมีนางรินนางโรยเป็นที่เลี้ยง

พ่อค้าที่มาค้าขายกับเมืองแมนสรวงต่างพากันจับขอยอโฉมพระลอไปทั่วทั้งแผ่นดิน เมืองสรอง ความงามของพระลอเลื่องลือไปถึงพระเพื่อนพระแพง ทั้งสองจึงปรารถนาที่จะได้เห็นพระลอ นางรินนางโรยจึงออกอุบายส่งคนไปจับขอยอโฉมพระเพื่อนพระแพงที่เมืองแมนสรวง

บ้าง พระลอบทราบข่าวก็หลงใหลความงามของพระเพื่อนพระแพง ทั้งๆ ที่ยังไม่เห็นหน้า จึงเรียกหาช่างซ่อมมาบอกความในใจ ช่างชวนความกลับไปเล่าให้นางรินนางโรยฟัง สองนางจึงดำเนินแผนการต่อด้วยการให้ปู่เจ้าสมิงพรายทำเสน่ห์ถึง 2 ครั้ง พระลอบต้องเสน่ห์จนคลุ้มคลั่ง แต่พระนางบุญเหลือสามารถหาหมอมาแก้เสน่ห์ได้ ปู่เจ้าจึงส่งกองทัพตีปามาเมืองแมนสรวง ศึกเมืองและเทพารักษ์ป้องกันเมืองไว้ไม่ได้ต้องพ่ายแพ้หนีไป ต่อจากนั้นปู่เจ้าจึงเสกสลาหินให้ลอยไปอยู่ในพานพระศรีของพระลอบ เมื่อพระลอบเสวยสลาหินเข้าไปก็เกิดอาการคลุ้มคลั่งอย่างรุนแรง แต่อารมณ์ของปู่เจ้าครั้งนี้ร้ายแรงเกินกว่าที่จะแก้ไขได้

#### ประเด็นสำคัญในเรื่องตอนนี้

1. ความหลงใหลในรูปและเสียง
2. พฤติกรรมผิดทำนองคลองธรรม
3. การใช้ไสยศาสตร์

#### ข้อคิดจากเนื้อเรื่องตอนนี้

1. มนุษย์ตกเป็นทาสของกิเลสโดยไม่รู้ตัว
2. เมื่อกิเลสเข้าครอบงำ มนุษย์จะหักห้ามใจตนเองไม่ได้
3. ไสยศาสตร์มีอิทธิพลต่อมนุษย์ โดยเฉพาะมนุษย์ที่มีจิตใจอ่อนไหว

#### การจัดกิจกรรมการเรียนรู้การสอน

ขั้นตอนการสอน	กิจกรรมการเรียนรู้การสอน
ขั้นที่ 1 สร้างความเข้าใจเบื้องต้นในการอ่าน (20 นาที)	<p>1.1 ผู้สอนให้ผู้เรียนอ่านในใจเรื่อง ลิลิตพระลอ ตอนที่กำหนด</p> <p>1.2 ผู้สอนและผู้เรียนช่วยกันทบทวนเนื้อเรื่อง โดยให้ผู้เรียนอาสาสมัคร 2-3 คน พุดนำเสนอความเข้าใจเบื้องต้นจากการอ่านเนื้อเรื่อง และช่วยกันเรียงลำดับเหตุการณ์สำคัญในเรื่องเป็นแผนภาพความคิด</p>
ขั้นที่ 2 เชื่อมโยงประสบการณ์ (15 นาที)	<p>2.1 ผู้สอนยกตัวอย่างข้อความในวรรณคดีเรื่อง ลิลิตพระลอ ดังต่อไปนี้</p> <p style="text-align: center;">“โคมบายพิตรเปลื้อง           ใจโลก สาวหนุ่มฟังเป็นบ้า           อยู่เพียงโหยหน”</p> <p>2.2 ให้ผู้เรียนสังเกตถ้อยคำที่สื่อความหมายถึงความปั่นป่วนทางอารมณ์อย่างรุนแรง (คำว่า เป็นบ้า และ</p>

	<p>โทษท)</p> <p>2.3 ผู้สอนสนทนากับผู้เรียนเกี่ยวกับประสบการณ์ทางอารมณ์ที่ผู้เรียนเคยประสบ และสอดคล้องกับข้อความดังกล่าว</p> <p>2.4 ผู้สอนยกตัวอย่างข้อความในวรรณคดีเรื่อง ลิลิต พระลอ ดังต่อไปนี้</p> <p style="text-align: center;">“ความคิดผิตรีได้      ความอาย พี่เอย หญิงสี่ซั๊กชวนชาย      สู่หย้าว”</p> <p>2.5 ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันอภิปรายพฤติกรรมผิตรีที่ปรากฏในวรรณคดีตอนนี้ แล้วเชื่อมโยงไปสู่พฤติกรรมผิตรีที่ผู้เรียนเคยพบเห็นในปัจจุบัน</p> <p><u>คำถามพัฒนาการคิด</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. พฤติกรรมที่กล่าวถึงในบทประพันธ์มีลักษณะอย่างไร</li> <li>2. เหตุใดพฤติกรรมดังกล่าวจึงมีลักษณะ “ผิตรี”</li> <li>3. ตัวละครรู้สึกอย่างไรกับพฤติกรรมดังกล่าว เพราะเหตุใด</li> <li>4. ตัวละครมีพฤติกรรม “ผิตรี” เพราะเหตุใด</li> <li>5. พฤติกรรม “ผิตรี” ที่กล่าวถึงในเนื้อเรื่องตอนนี้ ยังคงพบเห็นในชีวิตปัจจุบันหรือไม่ และท่านมีความรู้สึกต่อพฤติกรรมนี้อย่างไร</li> </ol> <p>2.5 ให้ผู้เรียนช่วยกันยกตัวอย่างข้อความในวรรณคดีที่สอดคล้องกับสภาพชีวิตในปัจจุบัน (การยกตัวอย่างมีความหลากหลายขึ้นอยู่กับประสบการณ์ของผู้เรียน เช่น การทำเสน่ห์เล่ห์กล การหาผู้ครองทางอินเทอร์เน็ต เป็นต้น)</p>
<p>ขั้นที่ 3 เรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์ (30 นาที)</p>	<p>3.1 แบ่งกลุ่มทำงานตามคำสั่งใบงาน ให้ผู้เรียนแต่ละกลุ่มสรุปประเด็นสำคัญจากเนื้อเรื่องตอนที่อ่าน แล้วอภิปรายแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นดังกล่าวโดยอิสระ</p> <p>3.2 ผู้สอนอภิปรายและให้ข้อมูลเพิ่มเติม ในกรณีที</p>

	<p>ผู้เรียนไม่เข้าใจกิจกรรมกลุ่ม</p> <p>3.3 ให้แต่ละกลุ่มดำเนินการตามคำสั่งในใบงานตามเวลาที่กำหนด</p>
<p>ขั้นที่ 4 ให้และรับข้อมูลป้อนกลับ (30 นาที)</p>	<p>4.1 ให้ผู้เรียนแต่ละกลุ่มส่งผู้แทนมานำเสนอผลการอภิปราย</p> <p>4.2 ผู้สอนและผู้เรียนกลุ่มอื่นฟังการนำเสนอผลการอภิปราย แล้วแสดงความคิดเห็นเพิ่มเติม แล้วประเมินการนำเสนอผลงานกลุ่ม (ยกเว้นกลุ่มของตน) ร่วมกับผู้สอนในแบบประเมินที่กำหนดให้</p>
<p>ขั้นที่ 5 ทบทวนและเขียนบันทึกการตอบสนอง (15 นาที)</p>	<p>5.1 ผู้เรียนทบทวนเนื้อหาแล้วช่วยกันสรุปประเด็นสำคัญและข้อคิดจากการอภิปรายในกลุ่มย่อยและการนำเสนอผลงานในชั้นเรียน</p> <p>5.2 ผู้สอนเขียนสรุปสำคัญจากการนำเสนอของผู้เรียนในแผ่นใส หรือบนกระดาน แล้วให้ผู้เรียนพิจารณาทบทวนอีกครั้งหนึ่ง</p> <p>5.3 ผู้สอนให้ผู้เรียนแต่ละคนเขียนบันทึกการเรียนรู้ โดยแสดงความรู้ ความเข้าใจ ความรู้สึก และความคิดเห็นเกี่ยวกับเนื้อเรื่องตอนนี้โดยอิสระ แล้วจับคู่แลกเปลี่ยนกันอ่านบันทึกการเรียนรู้ก่อนนำมาส่งผู้สอน</p>

#### สื่อ/ อุปกรณ์การเรียนการสอน

1. แผ่นใส และเครื่องฉายภาพข้ามศีรษะ
2. หนังสือวรรณคดี เรื่องลิลิตพระลอ
3. ใบงานกิจกรรมกลุ่ม

#### การวัดและการประเมินผล

##### สิ่งที่ประเมิน

- พฤติกรรมการตอบสนองต่อวรรณคดี
- พฤติกรรมการอ่านเพื่อความเข้าใจ
- พฤติกรรมการคิดไตร่ตรอง

### วิธีการ

- สังเกตและบันทึกพฤติกรรมนักเรียนรายบุคคล
- สังเกตและบันทึกพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม
- ประเมินการนำเสนอผลงานกลุ่ม
- ตรวจสอบการบันทึกการเรียนรู้

### เครื่องมือ

- แบบบันทึกพฤติกรรมนักเรียน
- แบบบันทึกพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม
- แบบประเมินพฤติกรรมนักเรียน
- แบบประเมินพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม
- คำถามและประเด็นการคิดไตร่ตรอง
- แบบบันทึกการเรียนรู้
- เกณฑ์การประเมินการตอบสนองต่อวรรณคดีและการคิดไตร่ตรอง

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



### ใบงานกิจกรรมกลุ่ม

1. กำหนดประธาน เลขานุการ และผู้แทนกลุ่ม ให้แต่ละกลุ่มดำเนินการตามคำสั่งต่อไปนี้
2. สรุปประเด็นสำคัญของเรื่อง
3. แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นสำคัญของเรื่องอย่างอิสระ โดยเชื่อมโยงประสบการณ์ของตนกับวรรณคดี
4. เลขานุการบันทึกสรุปประเด็นการอภิปรายและรายงานให้สมาชิกกลุ่มรับทราบและพิจารณา  
ทบทวน
5. ส่งผู้แทนกลุ่มมานำเสนอรายงาน

หมายเหตุ กิจกรรมนี้ใช้เวลา 30 นาที



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### แบบบันทึกพฤติกรรมการเรียน

ก่อนเริ่มการเรียนการสอน

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ระหว่างการเรียนการสอน

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

หลังการเรียนการสอน

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบบันทึกพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม

รายชื่อ

ผู้ทำงานกลุ่ม

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

พฤติกรรมการทำงานกลุ่ม

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**แบบประเมินพฤติกรรมการเรียน**

ลำดับ ที่	ชื่อ - นามสกุล	ตั้งใจ เรียน  (5)	กล้า แสดง ความ คิดเห็น  (5)	มีความ รับผิดชอบ  (5)	มีส่วน ร่วมใน กิจกรรม กลุ่ม  (5)	รวม   (20)
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						

### แบบประเมินการนำเสนอผลงานกลุ่ม

กลุ่มผู้

ดำเนินงาน .....

.....

.....

ผู้นำเสนอผลงาน

.....

มิติคุณภาพ ผลงาน(Rubrics) รายการประเมิน	4	3	2	1
1. ความน่าสนใจของ ประเด็นที่เสนอ	กำหนดประเด็นได้ น่าสนใจดีมาก สอดคล้องกับเนื้อเรื่อง และทำให้ เข้าใจเนื้อเรื่องชัดเจนขึ้น	กำหนดประเด็นได้น่า สนใจ แต่ยังมีบาง ประเด็นไม่สอดคล้องกับ เนื้อเรื่อง	กำหนดประเด็นได้ แต่ ไม่น่าสนใจเท่าที่ควร และมีบางประเด็นไม่ สอดคล้องกับเนื้อเรื่อง	กำหนดประเด็นที่ สอดคล้องกับเนื้อเรื่อง ไม่ได้ ต้องปรับปรุงวิธี คิดและการทำงานกลุ่ม
2. ความชัดเจนในการ นำเสนอ	นำเสนอได้ชัดเจน เป็น ระบบ และเข้าใจง่าย	นำเสนอได้ชัดเจน แต่ เนื้อหาบางตอนยังไม่เป็น ระบบ ทำให้ผู้ฟังเข้าใจ ยาก ต้องอธิบายเพิ่มเติม	นำเสนอได้แต่ยังไม่ ชัดเจนและเป็นระบบ เท่าที่ควร	ขาดระบบในการนำเสนอ ทำให้การนำเสนอไม่ ชัดเจนและไม่น่าสนใจ
3. การตอบปัญหาของผู้ฟัง	ตอบปัญหาของผู้ฟังได้ ชัดเจนทุกข้ออย่างมั่นใจ	ตอบปัญหาได้อย่างมั่นใจ แต่ปัญหาบางข้อยัง อธิบายได้ไม่ชัดเจน เท่าที่ควร	ตอบปัญหาได้บางข้อ แต่ ยังไม่ชัดเจนและขาด ความมั่นใจ	ตอบปัญหาไม่ได้และขาด ความมั่นใจในการตอบ ผู้สอนต้องแนะนำ ช่วยเหลือจึงจะสามารถ ตอบได้

รวมคะแนน .....คะแนน

ข้อเสนอแนะ

.....

.....

กลุ่มผู้ประเมิน .....

.....

## แผนการสอนกลุ่มควบคุม

เรื่อง ลิลิตพระลอ (ตอนที่ 1)

เวลา 2 ชั่วโมง

### สาระสำคัญ

รูปโฉมเป็นสิ่งหลอกล่อให้มนุษย์เกิดความหลง และความหลงนี้เองที่มีอำนาจทำให้มนุษย์ประพฤติดิจาริตของสังคม อาจจะทำให้ผู้อื่น หรือแสวงหาสิ่งที่มีอำนาจมากระทำแทนตน เพื่อสร้างความสบายใจว่าตนไม่ใช่ผู้กระทำผิด

### ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง

ผู้เรียนมีความเข้าใจเนื้อเรื่อง สามารถอธิบายคำศัพท์และตอบคำถามในเนื้อเรื่อง วรรณคดีตอนนี้ได้

### จุดประสงค์

1. สรุปเนื้อเรื่องตอนที่กำหนดได้
2. ลำดับเหตุการณ์สำคัญในเนื้อเรื่องได้
3. อธิบายความหมายของคำศัพท์ในเนื้อเรื่องตอนนี้ได้
4. สรุปข้อคิดจากเนื้อเรื่องตอนนี้ได้
5. อธิบายพฤติกรรมของตัวละครในตอนนี้ได้
6. อ่านทำนองเสนาะคำประพันธ์จากเนื้อเรื่องตอนนี้ได้

### เนื้อหา

#### เนื้อเรื่องย่อตอนนี้

ท้าวแมนสรวงกษัตริย์แห่งเมืองแมนสรวง มีมเหสีชื่อพระนางบุญเหลือ มีโอรสชื่อพระลอ ที่มีความงามยิ่ง พระลอมิมีมเหสีชื่อพระนางลักษณวดี

ท้าวพิมพิสักราชเป็นกษัตริย์ครองเมืองสรอง มีโอรสคือท้าวพิไชยพิษณุกร มีมเหสีคือพระนางดาราวดี และมีพระธิดา 2 พระองค์ที่มีความงามดงามนัก คือ พระเพื่อนพระแพง

ท้าวแมนสรวงยกกองทัพไปตีเมืองสรอง ท้าวพิมพิสักราชออกรบจนสวรรคตบนคอช้าง ท้าวพิไชยพิษณุกรจึงปลงพระศพพระบิดาแล้วขึ้นครองเมืองแทน พระองค์ได้ส่งพระธิดาทั้งสอง ไปอยู่วังเจ้าย่า โดยมีนางรินนางโรยเป็นที่เลี้ยง

พ่อค้าที่มาก้าขายกับเมืองแมนสรวงต่างพากันจับขอยอโหมพระลอบไปทั่วทั้งแผ่นดิน ความงามของพระลอบเลื่องลือไปถึงพระเพื่อนพระแพง ทั้งสองจึงปรารถนาที่จะได้เห็นพระลอบ นางรินนางโรยจึงออกอุบายส่งคนไปจับขอยอโหมพระเพื่อนพระแพงที่เมืองแมนสรวง พระลอบทราบข่าวก็หลงใหลความงามของนางทั้งที่ยังไม่เห็นหน้า จึงให้เรียกหาช่างซ่อมมาบอกความในใจ ช่างขอนำความกลับไปเล่าให้นางรินนางโรยฟัง นางรินนางโรยจึงดำเนินแผนการต่อด้วยการให้ปุเจ้าสมิงพรายทำเสน่ห์ถึง 2 ครั้ง พระลอบต้องเสน่ห์จนคลุ้มคลั่ง แต่พระนางบุญเหลือสามารถหาหมอมารักษาเสน่ห์ได้ ปุเจ้าจึงส่งกองทัพตีปามาเมืองแมนสรวง ฝืนเมืองและเทพารักษ์ป้องกันเมืองไว้ไม่ได้ ต้องพ่ายแพ้หนีไป ต่อจากนั้นปุเจ้าจึงเสกสลาเหินให้ลอบไปอยู่ในพานพระศรีของพระลอบ เมื่อพระลอบเสวยสลาเหินเข้าไปก็เกิดอาการคลุ้มคลั่งอย่างรุนแรง แต่อาถรรพณ์ของปุเจ้าครั้งนี้ร้ายแรงเกินกว่าที่จะแก้ไขได้

#### ข้อคิดจากเนื้อเรื่องตอนนี้

1. มนุษย์ตกเป็นทาสของกิเลสโดยไม่รู้ตัว
2. เมื่อกิเลสเข้าครอบงำ มนุษย์จะหักห้ามใจตนเองไม่ได้
3. ไสยศาสตร์มีอิทธิพลต่อมนุษย์ โดยเฉพาะมนุษย์ที่มีจิตใจอ่อนไหว

#### การจัดกิจกรรมการเรียนรู้การสอน

ขั้นตอนการสอน	กิจกรรมการเรียนรู้การสอน
1. ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน (15 นาที)	1.1 ผู้สอนสนทนากับผู้เรียนเกี่ยวกับลักษณะของวรรณคดีลิลิต โดยใช้คำถามต่อไปนี้ <ol style="list-style-type: none"> <li>1) วรรณคดีลิลิตมีลักษณะอย่างไร</li> <li>2) วรรณคดีลิลิตเรื่องใดที่ได้รับการยกย่อง</li> <li>3) นักเรียนเคยอ่านวรรณคดีลิลิตเรื่องใดบ้าง</li> </ol> 1.2 ผู้สอนให้ผู้เรียนอาสาสมัคร 1 – 2 คน เล่าประสบการณ์จากการอ่านวรรณคดีเรื่องลิลิต
2. ขั้นตอนดำเนินการสอน (20 นาที)	2.1 ให้ผู้เรียนอ่านในใจเรื่อง ลิลิตพระลอบ ตอนที่กำหนด 2.2 ผู้สอนและผู้เรียนช่วยกันค้นหาคำศัพท์ในเรื่อง และแบ่งกลุ่มผู้เรียนเป็น 2 กลุ่ม ให้สลับบทบาทเป็นผู้ถามความหมาย และผู้ตอบความหมายของคำศัพท์ในเรื่อง

	<p>2.3 ทบทวนความเข้าใจเนื้อเรื่อง โดยให้ผู้เรียนเขียนเนื้อเรื่องย่อในกระดาษที่ผู้สอนแจกให้</p> <p>2.4 ผู้สอนสรุปเนื้อเรื่อง เรื่องย่อตอนนี้แล้วสนทนาเกี่ยวกับพฤติกรรมและตัวละคร และข้อคิดจากเรื่อง</p> <p>2.5 ผู้สอนและผู้เรียนช่วยกันพิจารณายกตัวอย่างคำประพันธ์จากเนื้อเรื่องตอนนี้ แล้วนำมาอ่านทำนองเสนาะพร้อมกัน</p>
3. ขั้นสรุป (20 นาที)	<p>ทบทวนความเข้าใจเนื้อเรื่อง โดยให้ผู้เรียนตอบคำถามต่อไปนี้</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) เหตุการณ์สำคัญในเนื้อเรื่องตอนนี้คืออะไร</li> <li>2) ตัวละครในเนื้อเรื่องตอนนี้มีใครบ้าง</li> <li>3) ตัวละครแต่ละตัวมีพฤติกรรมอย่างไร</li> <li>4) เนื้อเรื่องตอนนี้ให้ข้อคิดอย่างไร</li> </ol>

#### สื่อ/ อุปกรณ์การเรียนการสอน

1. แถบบันทึกเสียงการอ่านทำนองเสนาะ
2. เนื้อเรื่องวรรณคดีเรื่องลิลิตพระลอ
3. แผ่นใสและเครื่องฉายภาพข้ามศีรษะ

#### การวัดและประเมินผล

##### สิ่งที่ประเมิน

ความเข้าใจในการอ่านวรรณคดี

##### วิธีการ

- การสังเกตพฤติกรรมการเรียนและพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม

##### เครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน

- แบบบันทึกพฤติกรรมการเรียน
- คำถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง



### แบบบันทึกพฤติกรรมกรเรียน

ก่อนเริ่มการเรียนการสอน

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ระหว่างการเรียนการสอน

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

หลังการเรียนการสอน

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบบันทึกพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม

รายชื่อผู้ทำงานกลุ่ม

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

พฤติกรรมการทำงานกลุ่ม

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

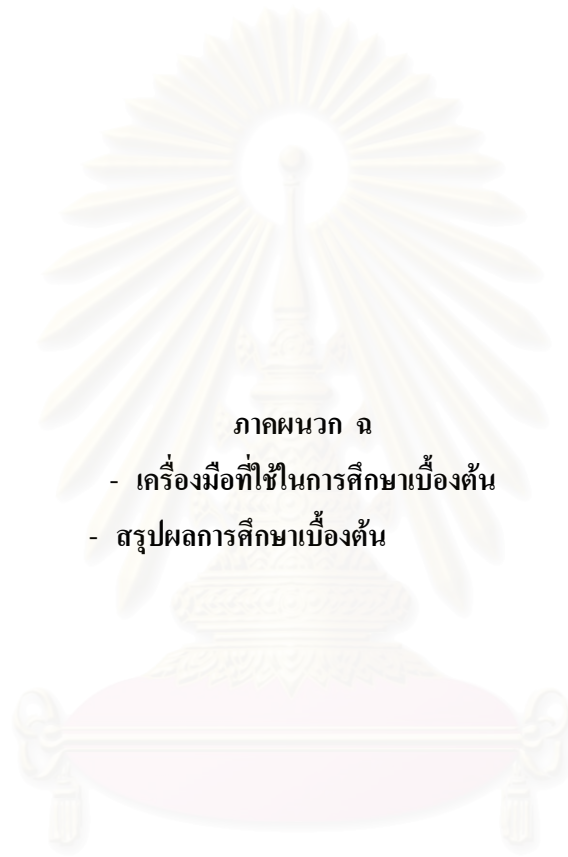
.....

.....

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## แบบประเมินพฤติกรรมการเรียน

ลำดับ ที่	ชื่อ - นามสกุล	ตั้งใจ เรียน  (5)	กล้า แสดง ความ คิดเห็น  (5)	มีความ รับผิดชอบ  (5)	มีส่วน ร่วมใน กิจกรรม กลุ่ม  (5)	รวม   (20)
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						



ภาคผนวก ฉ

- เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาเบื้องต้น
- สรุปผลการศึกษาเบื้องต้น

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีไทย

โปรดเขียนเครื่องหมาย / ในช่องที่เป็นคำตอบของท่าน

### 1. สถานภาพผู้ตอบแบบสอบถาม

- เพศชาย
- เพศหญิง
- ชั้นปีที่ .....

### 2. กิจกรรมการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามการรับรู้ของท่าน

- การบรรยาย
- การอภิปรายตามประเด็นที่ผู้สอนกำหนด
- การอธิบายคำศัพท์
- การเล่าเรื่อง
- การอ่านและทบทวนเนื้อเรื่อง
- การทำรายงานการศึกษาค้นคว้า
- การแสดงบทบาทสมมติ
- การตอบคำถามในชั้นเรียน
- การอ่านทำนองเสนาะ

กิจกรรมการเรียนการสอนในลักษณะอื่นๆ (โปรดระบุ)

.....

.....

.....

แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับวรรณคดีที่น่าสนใจ

โปรดเขียนเครื่องหมาย / ในช่องว่างหน้าข้อความ ซึ่งเป็นชื่อวรรณคดีที่ท่านสนใจ

(ตอบได้มากกว่า 1 ข้อ)

- |                    |                           |
|--------------------|---------------------------|
| 1..... อิเหนา      | 2..... ขุนช้างขุนแผน      |
| 3..... รามเกียรติ์ | 4..... พระอภัยมณี         |
| 5..... ลิลิตพระลอ  | 6..... มัทนะพาธา          |
| 7..... เงาะป่า     | 8..... ลิลิตนิทราชาคริต   |
| 9..... ศกุนตลา     | 10..... กนกนคร            |
| 11..... เวนิสวานิช | 12..... สามัคคีเภทคำฉันท์ |
| 13..... สังข์ทอง   | 13..... ไกรทอง            |

วรรณคดีเรื่องอื่น ๆ (โปรด

ระบุ).....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

สถาบันวิทยบริการ  
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### สรุปข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้สอนวรรณคดีไทยระดับอุดมศึกษา

#### 1. เพศ

ผู้ให้ข้อมูลเป็นเพศชาย 4 คน เพศหญิง 16 คน

#### 2. พฤติกรรมของผู้เรียนในการเรียนการสอนวรรณคดีไทย

พฤติกรรมของผู้เรียน	จำนวนผู้ให้ข้อมูล
ไม่สนใจการอ่านวรรณคดี	20
ไม่ชอบแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน	18
ไม่เห็นคุณค่าของวรรณคดี	18
มีทัศนคติเชิงลบต่อวรรณคดีไทย	16
ทำรายงานไม่มีคุณภาพ	13
แสดงความคิดเห็นไม่สอดคล้องกับเรื่อง	12
ไม่มีหนังสือวรรณคดีเป็นสมบัติส่วนตัว	10
เข้าห้องเรียนไม่ตรงเวลา	10
ส่งงานไม่ตรงตามกำหนด	10
นำงานอื่นมาทำในชั่วโมงเรียน	7

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## สรุปข้อมูลจากแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับวรรณคดีที่น่าสนใจ

วรรณคดีที่ผู้เรียนสนใจ	จำนวนผู้ให้ข้อมูล
ขุนช้างขุนแผน	142
ลิลิตพระลอ	140
มัทนะพาธา	124
เวนิสวานิช	120
ลิลิตนิทราชาคริต	111
อิเหนา	107
สามัคคีเภทคำฉันท์	102
พระอภัยมณี	100

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**สรุปข้อมูลจากแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียน  
เกี่ยวกับการเรียนการสอนวรรณคดีไทย**

1. สถานภาพของผู้ตอบแบบสอบถาม

- เพศ - เพศชาย จำนวน 36 คน  
- เพศหญิง จำนวน 124 คน

- ระดับชั้นที่ศึกษา - ชั้นปีที่ 1 จำนวน 36 คน  
- ชั้นปีที่ 2 จำนวน 44 คน  
- ชั้นปีที่ 3 จำนวน 42 คน  
- ชั้นปีที่ 4 จำนวน 38 คน

2. กิจกรรมการเรียนการสอนวรรณคดีตามการรับรู้ของผู้เรียน

กิจกรรมการเรียนการสอนวรรณคดีไทย	จำนวนผู้ให้ข้อมูล
การอ่านและทบทวนเนื้อเรื่อง	142
การอธิบายคำศัพท์	140
การบรรยาย	132
การทำรายงานการศึกษาค้นคว้า	124
การเล่าเรื่อง หรือเขียนสรุปเรื่อง	112
การตอบคำถามในชั้นเรียน	107
การอ่านทำนองเสนาะ	102
การแสดงบทบาทสมมติ	97
การอภิปรายตามประเด็นที่ผู้สอนกำหนด	91
การเขียนบทวิจารณ์	82
การแสดงละคร	12
การอภิปรายโดยอิสระ	10
การแสดงละคร	8



ภาคผนวก ช  
คะแนนและค่าสถิติ

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ค่าระดับความยากและค่าอำนาจจำแนก  
ของแบบทดสอบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ**

ข้อที่	ค่าระดับความยาก	ค่าอำนาจจำแนก
1	0.6	0.2
2	0.3	0.4
3	0.45	0.7
4	0.8	0.4
5	0.8	0.2
6	0.8	0.2
7	0.4	0.2
8	0.6	0.2
9	0.25	0.5
10	0.85	0.1
11	0.4	0.4
12	0.8	0.2
13	0.75	0.3
14	0.75	0.3
15	0.8	0.2
16	0.75	0.3
17	0.8	0.2
18	0.45	0.7
19	0.75	0.3
20	0.75	0.3
21	0.3	0.4
22	0.6	0.2
23	0.6	0.6

## คะแนนกลุ่มทดลอง

ลำดับที่	คะแนนวิชา ภาษาไทย	คะแนนการ ตอบสนองต่อ วรรณคดี	คะแนนการอ่าน เพื่อความเข้าใจ	คะแนนการคิด ไตร่ตรอง
1	84	40	15	38
2	81	44	19	44
3	83	40	15	40
4	81	42	16	42
5	82	41	16	41
6	76	44	19	44
7	81	42	17	41
8	82	40	16	40
9	82	38	16	42
10	77	39	17	41
11	76	35	14	34
12	84	38	14	39
13	76	40	14	38
14	81	42	16	41
15	79	42	17	42
16	77	39	15	40
17	78	39	16	40

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## คะแนนกลุ่มควบคุม

ลำดับที่	คะแนนวิชา ภาษาไทย	คะแนนการ ตอบสนองต่อ วรรณคดี	คะแนนการอ่านเพื่อ ความเข้าใจ	คะแนนการคิด ไตร่ตรอง
1	84	33	16	35
2	83	30	15	32
3	82	30	14	30
4	78	31	13	26
5	82	28	14	32
6	76	26	13	29
7	81	24	14	29
8	82	24	14	28
9	83	25	13	29
10	81	26	12	27
11	83	24	12	25
12	77	25	12	25
13	79	23	12	27
14	82	26	13	24
15	76	21	11	21
16	76	24	12	24
17	77	24	11	23

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## Univariate Analysis of Variance

### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
GROUP 1.00	treatment	17
2.00	control	17

### Descriptive Statistics

Dependent Variable: REFLECT

GROUP	Mean	Std. Deviation	N
1.00 treatment	40.4118	2.37326	17
2.00 control	27.4118	3.64106	17
Total	33.9118	7.25872	34

### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
GROUP 1.00	treatment	17
2.00	control	17

### Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>

Dependent Variable: REFLECT

F	df1	df2	Sig.
.440	1	32	.512

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+THAI+GROUP

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: REFLECT

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1493.027 <sup>a</sup>	2	746.514	94.185	.000
Intercept	.478	1	.478	.060	.808
THAI	56.527	1	56.527	7.132	.012
GROUP	1447.998	1	1447.998	182.688	.000
Error	245.708	31	7.926		
Total	40839.000	34			
Corrected Total	1738.735	33			

a. R Squared = .859 (Adjusted R Squared = .850)

## Univariate Analysis of Variance

### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
GROUP 1.00	reatment	17
2.00	ontrol	17

### Descriptive Statistics

Dependent Variable: RESP

GROUP	Mean	Std. Deviation	N
1.00 treatment	40.2941	2.28486	17
2.00 control	26.1176	3.21874	17
Total	33.2059	7.70195	34

### Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>

Dependent Variable: RESP

F	df1	df2	Sig.
1.006	1	32	.323

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+THAI+GROUP

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: RESP

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1730.950 <sup>a</sup>	2	865.475	118.397	.000
Intercept	3.690	1	3.690	.505	.483
THAI	22.685	1	22.685	3.103	.088
GROUP	1715.877	1	1715.877	234.731	.000
Error	226.609	31	7.310		
Total	39447.000	34			
Corrected Total	1957.559	33			

a. R Squared = .884 (Adjusted R Squared = .877)



## Univariate Analysis of Variance

### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
GROUP 1.00	treatment	17
2.00	control	17

### Descriptive Statistics

Dependent Variable: READ

GROUP	Mean	Std. Deviation	N
1.00 treatment	16.0000	1.50000	17
2.00 control	13.0000	1.36931	17
Total	14.5000	2.07802	34

### Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>

Dependent Variable: READ

F	df1	df2	Sig.
.700	1	32	.409

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+THAI+GROUP

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: READ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	81.216 <sup>a</sup>	2	40.608	20.541	.000
Intercept	.558	1	.558	.282	.599
THAI	4.716	1	4.716	2.385	.133
GROUP	77.276	1	77.276	39.089	.000
Error	61.284	31	1.977		
Total	7291.000	34			
Corrected Total	142.500	33			

a. R Squared = .570 (Adjusted R Squared = .542)

## General Linear Model

### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
GROUP	1.00 treatment	17
	2.00 control	17

### Descriptive Statistics

	GROUP	Mean	Std. Deviation	N
READ	1.00 treatment	16.0000	1.50000	17
	2.00 control	13.0000	1.36931	17
	Total	14.5000	2.07802	34
RESP	1.00 treatment	40.2941	2.28486	17
	2.00 control	26.1176	3.21874	17
	Total	33.2059	7.70195	34
REFLECT	1.00 treatment	40.4118	2.37326	17
	2.00 control	27.4118	3.64106	17
	Total	33.9118	7.25872	34

### Box's Test of Equality of Covariance Matrices<sup>a</sup>

Box's M	13.295
F	1.989
df1	6
df2	7419.170
Sig.	.064

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept+THAI+GROUP

### Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.081	.855 <sup>a</sup>	3.000	29.000	.475
	Wilks' Lambda	.919	.855 <sup>a</sup>	3.000	29.000	.475
	Hotelling's Trace	.088	.855 <sup>a</sup>	3.000	29.000	.475
	Roy's Largest Root	.088	.855 <sup>a</sup>	3.000	29.000	.475
THAI	Pillai's Trace	.224	2.790 <sup>a</sup>	3.000	29.000	.058
	Wilks' Lambda	.776	2.790 <sup>a</sup>	3.000	29.000	.058
	Hotelling's Trace	.289	2.790 <sup>a</sup>	3.000	29.000	.058
	Roy's Largest Root	.289	2.790 <sup>a</sup>	3.000	29.000	.058
GROUP	Pillai's Trace	.930	128.415 <sup>a</sup>	3.000	29.000	.000
	Wilks' Lambda	.070	128.415 <sup>a</sup>	3.000	29.000	.000
	Hotelling's Trace	13.284	128.415 <sup>a</sup>	3.000	29.000	.000
	Roy's Largest Root	13.284	128.415 <sup>a</sup>	3.000	29.000	.000

a. Exact statistic

b. Design: Intercept+THAI+GROUP

### Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>

	F	df1	df2	Sig.
READ	.700	1	32	.409
RESP	1.006	1	32	.323
REFLECT	.440	1	32	.512

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+THAI+GROUP

### Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	READ	81.216 <sup>a</sup>	2	40.608	20.541	.000
	RESP	1730.950 <sup>b</sup>	2	865.475	118.397	.000
	REFLECT	1493.027 <sup>c</sup>	2	746.514	94.185	.000
Intercept	READ	.558	1	.558	.282	.599
	RESP	3.690	1	3.690	.505	.483
	REFLECT	.478	1	.478	.060	.808
THAI	READ	4.716	1	4.716	2.385	.133
	RESP	22.685	1	22.685	3.103	.088
	REFLECT	56.527	1	56.527	7.132	.012
GROUP	READ	77.276	1	77.276	39.089	.000
	RESP	1715.877	1	1715.877	234.731	.000
	REFLECT	1447.998	1	1447.998	182.688	.000
Error	READ	61.284	31	1.977		
	RESP	226.609	31	7.310		
	REFLECT	245.708	31	7.926		
Total	READ	7291.000	34			
	RESP	39447.000	34			
	REFLECT	40839.000	34			
Corrected Total	READ	142.500	33			
	RESP	1957.559	33			
	REFLECT	1738.735	33			

a. R Squared = .570 (Adjusted R Squared = .542)

b. R Squared = .884 (Adjusted R Squared = .877)

c. R Squared = .859 (Adjusted R Squared = .850)

ศูนย์บริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวพรทิพย์ ศิริสมบูรณ์เวช สำเร็จการศึกษาคณะครุศาสตร์บัณฑิต (เกียรตินิยม  
อันดับสอง) สาขาวิชามัธยมศึกษา วิชาเอกภาษาไทย จากภาควิชามัธยมศึกษา คณะครุศาสตร์  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อปีการศึกษา 2525 และสำเร็จการศึกษาคณะครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขา  
วิชาการสอนภาษาไทย จากภาควิชามัธยมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
เมื่อปีการศึกษา 2528 ได้รับทุนพัฒนาอาจารย์ (สาขาภาษา) เข้าศึกษาในสาขาวิชาหลักสูตรและ  
การสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อปีการศึกษา 2543 ปัจจุบันดำรงตำแหน่ง  
อาจารย์ประจำสาขาวิชาการสอนภาษาไทย ภาควิชาหลักสูตร การสอน และเทคโนโลยีการศึกษา  
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย