

Implementation of literature circles to enhance Thai EFL learners' critical thinking skills

Teeranuch Anurit

School of Liberal Arts, Mae Fah Luang University

Abstract

This study investigates the impact of the implementation of literature circles on the enhancement of critical thinking skills in Thai university students who study English as a foreign language. The study took place during the first semester of the 2013 academic year at Mae Fah Luang University, Thailand. Ninety students who enrolled in the English Literature 2 course comprised the population of the current study. The effect on critical thinking skills was assessed through five reading responses per student. Content analysis with the priori coding approach was used for data analysis of the responses. The results showed that all three levels of students' critical thinking skills – description, analysis and evaluation – according to the Linear Model of the University of Plymouth - progressively developed throughout the five reading texts assigned to students. Therefore, it was strong that literature circles were effective in promoting critical thinking skills in Thai EFL learners.

Keywords: critical thinking skills, literature circles and reading response

การใช้กลุ่มวรรณกรรมเพื่อเพิ่มพูนทักษะการคิดวิเคราะห์ ของผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวไทย

ธีรณัฐ อนุฤทธิ

สำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจผลของการจัดการเรียนรู้โดยการใช้กลุ่มวรรณกรรมต่อการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนระดับอุดมศึกษาชาวไทยที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ โดยเป็นการวิจัยเชิงคุณภาพที่มีการเก็บข้อมูลในภาคการศึกษาที่ 1 ปีการศึกษา 2556 ณ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง จังหวัดเชียงราย จากผู้ให้ข้อมูลจำนวน 90 คนที่เรียนรายวิชาวรรณคดีอังกฤษ 2 ในการวิจัยนี้มีการประเมินทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนแต่ละคนจากงานเขียนสะท้อนการอ่านจำนวน 5 งาน โดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหาแบบ *Priori coding* ในการวิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้หลักการด้านการคิดวิเคราะห์ *Linear Model* ของ University of Plymouth ที่แบ่งระดับของการคิดวิเคราะห์ออกเป็น 3 ระดับ คือ การอธิบาย (*Description*) การวิเคราะห์ (*Analysis*) และการประเมินค่า (*Evaluation*) โดยพิจารณาจากพัฒนาการของทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนจากงานชิ้นแรกจนถึงงานชิ้นสุดท้าย ผลของการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนมีพัฒนาการทางการคิดวิเคราะห์มากขึ้นทั้งสามระดับตามลำดับของเรื่องที่อ่าน ดังนั้นจึงสามารถยืนยันได้ว่าการใช้กลุ่มวรรณกรรมช่วยพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนชาวไทยที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศได้เป็นอย่างดี

คำสำคัญ: ทักษะการคิดวิเคราะห์ กลุ่มวรรณกรรม การเขียนสะท้อนการอ่าน

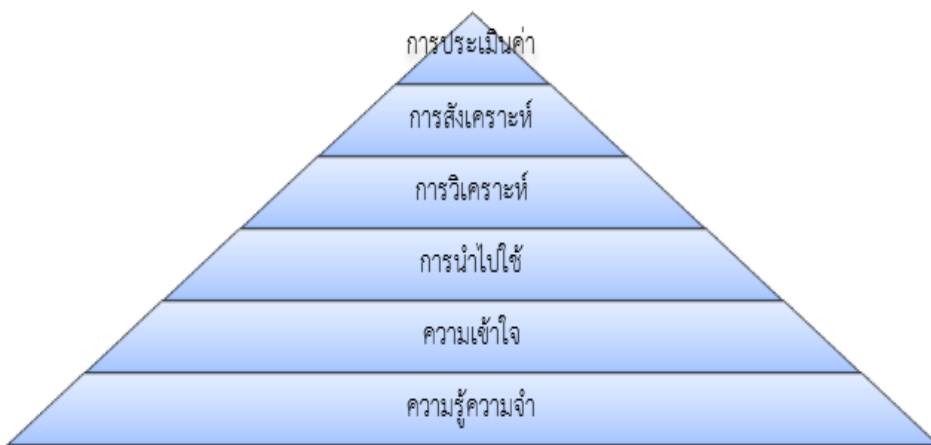
บทนำ

การจัดกระบวนการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทยในปัจจุบันมักจะเน้นไปที่ 4 ทักษะหลัก คือ การฟัง การพูด การอ่านและการเขียนเท่านั้นเพื่อมุ่งให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารเป็นหลัก กอปรกับความต้องการบัณฑิตที่ใช้ภาษาอังกฤษได้ในสายงานต่างๆ ทำให้หลักสูตรการสอนภาษาอังกฤษมุ่งเน้นไปที่การสอนภาษาอังกฤษเพื่ออาชีพ ซึ่งโดยแท้จริงแล้วการเรียนการสอนภาษาอังกฤษนั้นยังมีเนื้อหาส่วนอื่นที่มีความสำคัญและช่วยพัฒนาทักษะส่วนอื่นๆ ของผู้เรียน เช่น การอ่านงานวรรณกรรมอังกฤษ ที่นอกจากจะช่วยพัฒนาทักษะการอ่านแล้ว ยังช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วัฒนธรรมของเจ้าของภาษาได้โดยทางอ้อม อีกทั้งยังช่วยส่งเสริมทักษะการคิดวิเคราะห์ เนื่องจากผู้เรียนจำเป็นต้องใช้การคิดวิเคราะห์ในหลายระดับเพื่อเข้าใจงานวรรณกรรมอย่างถ่องแท้และเชื่อมโยงกับประสบการณ์ของตนเอง แต่เนื่องจากวัตถุประสงค์ของการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษที่เน้นการสื่อสารเป็นหลักดังที่กล่าวข้างต้น ทำให้รายวิชาวรรณกรรมอังกฤษด้อยความสำคัญลงไป (Kaowiwattanakul, 2012) คือไม่มีอยู่ในหลักสูตร หรือกลายเป็นเพียงส่วนหนึ่งของรายวิชาการอ่าน

นอกจากนี้รายวิชาวรรณกรรมอังกฤษยังไม่เป็นที่นิยมของผู้เรียนเนื่องจากความน่าเบื่อของการอ่านงานวรรณกรรมที่มีขนาดยาวและเนื้อหาที่ไม่สอดคล้องเชื่อมโยงกับผู้เรียน อีกทั้งกระบวนการเรียนการสอนในรายวิชาการอ่านหรือรายวิชาวรรณกรรมอังกฤษเป็นแบบเน้นผู้สอนเป็นสำคัญ นั่นคือผู้สอนเป็นผู้ให้ข้อมูลโดยที่ผู้เรียนเป็นผู้รับข้อมูลอย่างเดียว จึงทำให้ผู้เรียนขาดทักษะการเรียนรู้แบบร่วมมือกับผู้เรียนคนอื่น และขาดทักษะการคิดวิเคราะห์ (Critical Thinking Skills) ซึ่งเป็นทักษะที่มีความจำเป็นอย่างมากในสังคมโลกปัจจุบันที่มีการแข่งขันสูงทั้งทางด้านเศรษฐกิจ การเมืองและสังคม เนื่องจากการคิดวิเคราะห์เป็นทักษะที่สำคัญสำหรับการแก้ปัญหา การค้นคว้าหาข้อมูล และการค้นพบสิ่งใหม่ๆ (Thompson, 2011) ทักษะการคิดวิเคราะห์จึงไม่ได้มีความจำเป็นเฉพาะในระดับบุคคลเท่านั้น แต่ยังมีความจำเป็นต่อการพัฒนาในระดับชาติและนานาชาติ เนื่องจากมีความจำเป็นต่อการตัดสินใจในการบริหาร การแก้ปัญหา เพื่อหาทางออกหรือวิธีแก้ปัญหาที่ดีที่สุดโดยการวิเคราะห์ถึงปัจจัยที่เกี่ยวข้องอย่างรอบคอบและรอบด้าน (Carter, 1973; Facione, 2009; Ganly, 2010; Haase, 2010; Lipset, 1995)

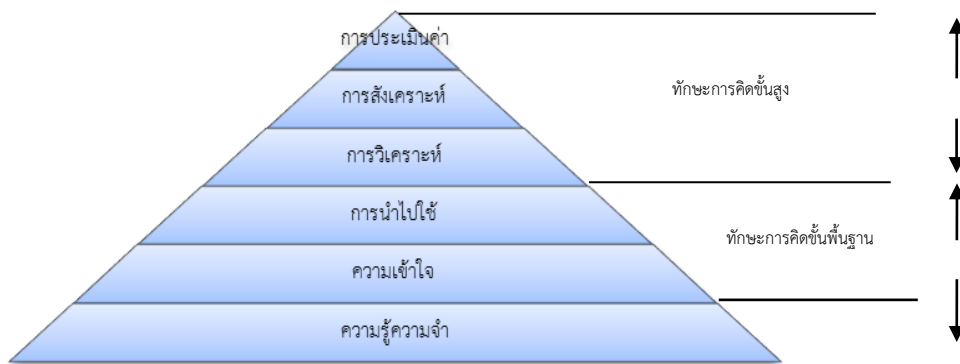
อย่างไรก็ตามแฉวงของการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทยมีงานวิจัยจำนวนมากที่มุ่งพัฒนาเรื่องการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน ทั้งที่เป็นปัญหาของผู้เรียนชาวไทยอยู่ในขณะนี้ ซึ่งเห็นได้จากผลการจัดอันดับความสามารถในการแข่งขันด้านการศึกษาโดย IMD ใน ปี 2554 พบว่า

ประเทศไทยอยู่ในอันดับที่ 51 ตกลงจากอันดับที่ 46 ในปี 2550 จาก 57 ประเทศทั่วโลก นอกจากนี้คะแนนสอบการประเมินผลนักเรียนนานาชาติ (Program for International Student Assessment - PISA) ด้านวิทยาศาสตร์และด้านคณิตศาสตร์ ของประเทศไทยยังอยู่ในระดับรั้งท้ายอย่างต่อเนื่อง สะท้อนให้เห็นถึงกระบวนการเรียนการสอนของไทยที่ไม่สร้างกระบวนการคิด ทำให้เด็กไทยขาดการคิดวิเคราะห์ (Bangkok Biz News, 2012) ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต เรื่องการศึกษาไทยในสายตาครู พบว่าจุดด้อยของการศึกษาไทย คือผู้เรียนไทยขาดทักษะด้านการคิดวิเคราะห์และไม่เก่งด้านภาษาอังกฤษ (Thairath Online, 2013) การคิดวิเคราะห์เป็นพฤติกรรมหนึ่งในพฤติกรรมด้านพุทธิพิสัย (Cognitive Domain) ซึ่งเป็นพฤติกรรมทางการศึกษาซึ่งแบ่งออกเป็น 6 ด้านคือ ความรู้ความจำ ความเข้าใจ การนำไปใช้ การคิดวิเคราะห์ การสังเคราะห์และการประเมินค่า โดยมีลักษณะเป็นกระบวนการทางปัญญาที่เป็นลำดับขั้น เพิ่มความซับซ้อนขึ้นเรื่อย ๆ จากขั้นแรกจนถึงขั้นสุดท้าย (Bloom, Englehart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1974) ดังภาพ 1



ภาพ 1 กระบวนการทางปัญญา 6 ชั้น (Bloom et al., 1974)

ในเวลาต่อ Anderson & Krathwohl (2001) ได้ศึกษากระบวนการทางปัญญาของ Bloom et al. และได้เสนอแนวคิดที่จะแบ่งพฤติกรรมทางปัญญาทั้ง 6 ด้านดังกล่าวออกเป็น 2 ระดับใหญ่ ๆ คือ การคิดขั้นต่ำ (Lower-Order Thinking) และการคิดขั้นสูง (Higher-Order Thinking) ดังนั้นความรู้ความจำ ความเข้าใจ และการนำไปใช้ ถูกจัดอยู่ในการคิดขั้นพื้นฐานหรือระดับล่าง การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมินค่า ถูกจัดอยู่ในการคิดขั้นสูงหรือระดับสูง ดังภาพ 2



ภาพ 2 ระดับทักษะการคิด (Anderson & Krathwohl, 2001)

จากภาพ 2 การคิดวิเคราะห์ซึ่งเป็นประเด็นของงานวิจัยนี้ถูกจัดอยู่ในกลุ่มทักษะการคิดขั้นสูง ซึ่งหมายถึง ความสามารถในการแยกแยะตัดสินของ เรื่องราวและเหตุการณ์ต่างๆ ออกเป็นส่วนย่อยโดยมี หลักการหรือกฎเกณฑ์ที่กำหนดไว้ เพื่อค้นหาความสำคัญ องค์ประกอบ ความสัมพันธ์ระหว่าง องค์ประกอบ เพื่อนำไปสู่การคิดหาหลักการ หรือข้อสรุปจากองค์ประกอบเหล่านั้นอย่างมีเหตุผล (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, 1974; Kneedler, 1985) และได้มีผู้นิยามผู้ที่มีทักษะ การคิดวิเคราะห์ไว้ว่าเป็น ผู้ที่สามารถหาคำตอบให้แก่คำถามได้ด้วยตนเอง หาความรู้แก่ตนเอง ตรวจสอบความรู้ และสามารถหาหลักฐานเพื่อพิสูจน์ประเด็นหนึ่งๆ ได้อย่างเป็นธรรมและมีเหตุผล (Lipman, 2003; Pithers & Soden, 2000; Thompson, 2011; Zhang, 2003)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดวิเคราะห์มีอยู่จำนวนมากโดยเฉพาะในงานวิจัยของประเทศ แถบตะวันตกแต่ผลการวิจัยนั้นมีหลากหลายทั้งที่ได้ผลดีและไม่ได้ผล เช่น ผลงานวิจัยของ Bijani (2012) ศึกษาการพัฒนาการคิดวิเคราะห์ของทั้งผู้สอนและผู้เรียน แสดงให้เห็นถึงพัฒนาการทางการ คิดวิเคราะห์ที่ได้ชัดเจนโดยพบว่าการฝึกปฏิบัติทางด้านการคิดวิเคราะห์แก่ผู้สอนทำให้ผู้สอนมีทักษะการ คิดวิเคราะห์สูงขึ้น จาก 25.11 เป็น 31.29 โดยวัดจากแบบทดสอบทางการคิดวิเคราะห์ Cornell Critical Thinking Test (Level X) ในส่วนของผู้เรียนนั้นการใช้ e-learning และเทคโนโลยีที่ ทันสมัย เช่น ซีดี โปรแกรมสอนภาษาผ่านโทรศัพท์เคลื่อนที่ติดตามตัว อินเทอร์เน็ต ห้องสนทนาผ่าน ระบบอินเทอร์เน็ต การประชุมผ่านระบบอินเทอร์เน็ต และสื่อผสมอื่นๆ ในการสอนภาษาช่วยพัฒนา ความสามารถการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนได้ โดยการวัดด้วย California Critical Thinking Skills Test (CCTST) ผลปรากฏว่าผู้เรียนในกลุ่มวิจัยทำคะแนนเฉลี่ยได้ 18.69 และ 15.53 เป็นคะแนน ของผู้เรียนในกลุ่มควบคุม

อย่างไรก็ตามผลของงานงานวิจัยที่เกี่ยวกับการคิดวิเคราะห์ที่มีอยู่ส่วนมากพบว่ามีการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนไม่มากนักหากพิจารณาจากนัยสำคัญทางสถิติ เช่น ในงานของ McGuire (2010) ใช้การวิเคราะห์วาทศิลป์เพื่อพัฒนาการคิดวิเคราะห์ และการรับรู้เรื่องการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน พบว่าผู้เรียนมีการพัฒนาด้านการคิดวิเคราะห์เพียงเล็กน้อยเท่านั้นจากการเปรียบเทียบแบบทดสอบ CCTST 2000 ก่อนและหลังเรียน เช่นเดียวกับงานของ Gomez (2010) ที่เสริมสร้างการคิดวิเคราะห์โดยใช้บทเรียนการอ่านแบบ “Structured Reading” ไม่พบการเปลี่ยนแปลงเชิงสถิติเกี่ยวกับการพัฒนาทางการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน และในการศึกษาการสอนการเขียนผ่านบทเรียนออนไลน์ของ Song (2012) พบพัฒนาการทางด้านการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนเพียงเล็กน้อยเท่านั้น ส่วนในการศึกษาของ Yang (2009) เรื่องการใช้บล็อกสนทนาเพื่อส่งเสริมการแสดงความคิดเห็นแบบคิดวิเคราะห์และการฝึกฝนทักษะทางด้านการชุมชนของผู้เรียน ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าวิธีการดังกล่าวไม่ช่วยพัฒนาการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน โดยมีจำนวนข้อความที่เป็นการแสดงความคิดเห็นทั่วไป 602 ข้อความ และข้อความที่แสดงการคิดวิเคราะห์เพียง 375 ข้อความเท่านั้น จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดวิเคราะห์ข้างต้นนั้นแสดงให้เห็นว่ามีจำนวนงานวิจัยจำนวนน้อยมากที่สามารถส่งเสริมทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนได้จริง

จากงานวิจัยเกี่ยวกับทักษะการคิดวิเคราะห์ที่ผ่านมาที่มีการใช้เครื่องมือที่หลากหลายแตกต่างกันและยังไม่ค่อยได้ผลมากนัก ผู้วิจัยจึงมีความสนใจในการใช้กลุ่มวรรณกรรมเนื่องจากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้กลุ่มวรรณกรรมในการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษมีแนวโน้มมากขึ้นเรื่อยๆ และได้ผลการศึกษที่น่าสนใจ กลุ่มวรรณกรรม คือ การอภิปรายกลุ่มขนาดเล็กในหัวข้อที่เกี่ยวข้องกับงานวรรณกรรมชิ้นหนึ่งๆ ในเชิงลึก ซึ่งเนื้อหาในการอภิปรายเกิดจากความรู้สึกรู้สึก ความคิดเห็น การเชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้อ่านกับงานเขียน (Chiang & Huang, 2005; Gilbert, 2000; Hill, Noe & Johnson, 2001; Noll, 1994) การสอนภาษาโดยใช้กลุ่มวรรณกรรมได้รับความสนใจมากขึ้นเนื่องจากผู้สอนต่างเห็นความสำคัญของกลวิธีการสอนนี้ที่ช่วยปรับรายวิชาที่เกี่ยวกับการอ่านให้มีการเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางมากขึ้น เช่น ในงานศึกษาของ Chiang & Huang (2005) ซึ่งเป็นการศึกษาการใช้กลุ่มวรรณกรรมในการอ่านบทอ่าน 2 ชิ้นในรายวิชาภาษาอังกฤษ พบว่ากลุ่มวรรณกรรมนี้ช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่สนุกสนาน ทำให้ผู้เรียนเกิดทัศนคติที่ดีต่อการอ่านและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการอ่านของผู้เรียนให้ดีขึ้น ซึ่งปรากฏในคะแนนแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนของแบบสำรวจด้านทัศนคติต่อการอ่าน (General Reading Attitude Survey) และแบบสำรวจ

พฤติกรรมกรอ่าน (Behaviorial Domain of Reading Attitude Survey) คือ <0.047 และ <0.029 ตามลำดับ แสดงให้เห็นว่ากลุ่มวรรณกรรมช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ทักษะการอ่าน อย่างไรก็ตามคะแนนของแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนของแบบสำรวจด้านการคิด (Cognitive Domain of Reading Attitude Survey) ไม่มีการเปลี่ยนแปลงที่มีนัยสำคัญทางสถิติ (.779) แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนยังไม่รู้สึกว่าการอ่านช่วยพัฒนาการคิดมากนัก

อย่างไรก็ตามในงานของ Brown (2009) ซึ่งใช้กลุ่มวรรณกรรมในการจัดการเรียนการสอนรายวิชาทางสังคมศาสตร์ (Global Issues Classes) และวิเคราะห์ข้อมูลจากการสังเกตการณ์ชั้นเรียน การประเมินผลจากการทดสอบของผู้เรียน แบบสำรวจประเมินตนเองซึ่งมีทั้งคำถามปลายเปิดและปลายปิด พบว่าในการทดสอบผู้เรียนซึ่งผู้เรียนจะได้รับมอบหมายให้อภิปรายกลุ่มย่อยเกี่ยวกับหัวข้อที่เรียนนั้นผู้เรียนแสดงความคิดเห็นซึ่งแสดงถึงการมีทักษะการคิดวิเคราะห์ที่ได้เป็นอย่างดี และสอดคล้องกับงานวิทยานิพนธ์ของ Stabile (2009) ที่พบว่ากลุ่มวรรณกรรมเป็นกลวิธีการอ่านที่เกิดประสิทธิผลสำหรับผู้ที่มีปัญหาในการอ่าน ทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าการอ่านประสบความสำเร็จในการอ่านงานวรรณกรรม และสามารถแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่นได้ โดยเก็บข้อมูลจากการสังเกตการณ์ของผู้สอน

Brignolo (2010) ศึกษาการใช้กลุ่มวรรณกรรมในชั้นเรียนของกลุ่มวิชาศิลปะทางการใช้ภาษา เช่น รายวิชาวรรณกรรม เพื่อเสริมสร้างการคิดวิเคราะห์และทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจแก่ผู้เรียนโดยใช้เครื่องมือ 3 ประเภท คือ 1) KWL Chart เพื่อตรวจสอบความรู้ ความเข้าใจในเนื้อหา ก่อนและหลังเรียนด้วยกลุ่มวรรณกรรม 2) การเขียนบันทึกการอ่าน โดยมีเกณฑ์การให้คะแนนที่อิงจากทฤษฎี Bloom's Taxonomy ที่เกี่ยวกับการคิดวิเคราะห์ และ 3) การสังเกตการณ์การอภิปรายกลุ่มย่อยของวรรณกรรมกลุ่ม โดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนที่อิงจากทฤษฎี Bloom's Taxonomy การศึกษาพบว่าจากทั้ง KWL Chart และการสังเกตการณ์ มีหลักฐานที่แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนที่ใช้กลุ่มวรรณกรรมมีทักษะในด้านการคิดที่สูงกว่ากลุ่มผู้เรียนแบบมีผู้สอนเป็นศูนย์กลาง แต่พบว่าการเขียนบันทึกการอ่านนั้นคะแนนของผู้เรียนระหว่างกลุ่มทดลองที่ใช้วรรณกรรมกลุ่ม และกลุ่มผู้เรียนที่มีผู้สอนเป็นศูนย์กลางไม่มีความแตกต่างกัน

จากการทบทวนวรรณกรรมเรื่องกลุ่มวรรณกรรมข้างต้นพบว่า งานวิจัยที่มีอยู่นั้นแม้ว่าผลการวิจัยแสดงว่าการคิดวิเคราะห์เป็นสิ่งที่พัฒนาได้ แต่จะเห็นได้ว่ายังไม่ปรากฏวิธีการประเมินการคิดวิเคราะห์ที่เหมาะสม เช่น ในการศึกษาของ Chiang & Huang (2005) เป็นเพียงแบบสำรวจให้ผู้เรียนคิดว่าตนเองมีการพัฒนาทางการคิดหรือไม่ ไม่ได้สะท้อนจากทักษะการคิดวิเคราะห์ที่ผู้เรียนมีอยู่

จริง ส่วน Brown (2009) และ Stabile (2009) ใช้การสังเกตการณ์ของผู้สอนว่าผู้เรียนมีทักษะการคิดวิเคราะห์หรือไม่ ซึ่งเป็นการประเมินที่เป็นอัตวิสัยอาจเกิดการคลาดเคลื่อน ไม่เที่ยงตรงได้ นอกจากนี้ในงานของ Brignolo (2010) ที่มีการใช้เกณฑ์เพื่อประเมินงานเขียนบันทึกการอ่านที่อิงจากทฤษฎี Bloom's Taxonomy ก็ยังไม่มีผลละเอียดยามากพอ และอาจเกิดการประเมินที่เป็นอัตวิสัยได้เช่นกัน

ดังนั้นจึงควรมีการวัดผลประเมินผลที่มีความชัดเจนมากขึ้นเพื่อให้สามารถวัดทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนได้อย่างเป็นภววิสัย โดยวิธีการหนึ่งที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความเข้าใจ ความคิดเห็น หรือประสบการณ์ของตนได้อย่างเต็มที่ คือ การเขียนสะท้อนการอ่าน (Reading Response) ซึ่งคือการเขียนบันทึกอย่างไม่เป็นทางการจากการอ่าน การเขียนสะท้อนการอ่านนี้อ้างอิงจากทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านโดย Louise Rosenblatt (Hirvela, 1996) ซึ่งทฤษฎีนี้จะสร้างความเชื่อมโยงระหว่างผู้อ่านกับสิ่งที่อ่านเพราะมุ่งเน้นไปที่ตัวผู้อ่าน ความรู้สึก ความคิดเห็น และความหมายที่ผู้อ่านแต่ละคนมีต่อสิ่งที่อ่านดังนั้นในการเขียนสะท้อนการอ่านผู้เขียนจะมุ่งเน้นที่ความรู้สึกนึกคิดของตนเองต่อสิ่งที่ได้อ่านมากกว่าการเน้นไปที่การวิเคราะห์เชิงวรรณกรรม (Dunkelblau, 2007) การใช้การเขียนสะท้อนการอ่านในการเรียนการสอนจะช่วยให้ผู้เรียนมีระดับความคิดที่ลุ่มลึกขึ้นมากกว่าการตอบคำถามหรือแสดงความคิดเห็นโดยวาจาเนื่องจากมีเวลาในการคิด เรียบเรียงความคิด และตรวจสอบความคิดของตนเองก่อนที่จะนำเสนอออกมา อีกทั้งการเชื่อมโยงสิ่งที่อ่านกับความรู้เดิมและประสบการณ์ที่มีเป็นปฏิสัมพันธ์ที่มีระหว่างผู้อ่านกับงานเขียนทำให้ผู้อ่านสามารถนำสิ่งที่ได้จากการอ่านไปประยุกต์ใช้กับสถานการณ์ในชีวิตจริงของตนได้ (Jones, 2013; Tomasek, 2009)

อย่างไรก็ตามงานวิจัยที่ใช้การเขียนสะท้อนการอ่านส่วนมากจะใช้เพื่อประเมินทักษะความจำและความเข้าใจเท่านั้น เช่น ในงานของ Buss (2005) และงานของ Pantaleo (1995) ที่ใช้การเขียนสะท้อนการอ่านเพื่อพัฒนาความเข้าใจและความจำระยะยาวของผู้เรียนต้องงานเขียนซึ่งตามการศึกษาของ Anderson & Krathwohl (2001) เกี่ยวกับกระบวนการทางปัญญาของ Bloom et al. ทักษะด้านความรู้ความจำ และความเข้าใจถูกจัดเป็นการคิดขั้นพื้นฐานเท่านั้นดังที่แสดงในภาพ 2 ส่วนทักษะการคิดวิเคราะห์ซึ่งถูกจัดเป็นการคิดขั้นสูงและเป็นประเด็นหลักในงานวิจัยครั้งนี้ยังไม่ได้รับการศึกษาเท่าที่ควร

ด้วยความสำคัญของทักษะการคิดวิเคราะห์ที่มีความจำเป็นทั้งปัจจุบันและอนาคตของผู้เรียนแต่มงานวิจัยมีมุ่งพัฒนาในประเด็นนี้ไม่มากนัก อีกทั้งงานวิจัยที่มีอยู่ก็ไม่ค่อยประสบผลในการพัฒนา

ทักษะการคิดวิเคราะห์ กอปรกับการใช้กลุ่มวรรณกรรมที่มีแนวโน้มสามารถพัฒนาการคิดวิเคราะห์ได้ แต่ยังมีวิธีการประเมินที่ไม่เหมาะสมชัดเจน ดังนั้นงานวิจัยนี้จึงมุ่งศึกษาการใช้กลุ่มวรรณกรรมในการส่งเสริมทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนโดยการประเมินจากการเขียนสะท้อนการอ่านของตนเอง (Reading Response) ตามเกณฑ์การประเมิน Linear Model ของ University of Plymouth (2010) เพื่อให้มีการประเมินทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนที่ชัดเจนและเป็นไปแบบภววิสัย

วิธีดำเนินการวิจัย

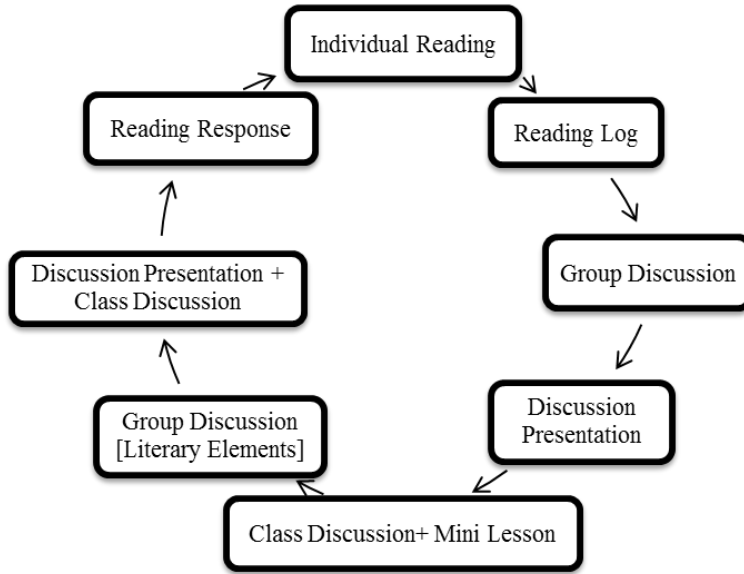
ประชากร:

นักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาภาษาอังกฤษชาวไทยชั้นปีที่ 3 สำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง ที่เรียนรายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษ 2 (1006398) ที่ผู้วิจัยเป็นผู้สอนในภาคการศึกษาที่ 1 ปีการศึกษา 2556 จำนวน 90 คน ซึ่งส่งงานการเขียนสะท้อนการอ่านครบถ้วน 5 ชิ้นงาน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย:

1. การเรียนการสอนโดยใช้กลุ่มวรรณกรรม

จัดการเรียนการสอนโดยใช้กระบวนการกลุ่มวรรณกรรมที่อ้างอิงจาก Panyasri (2013) ตามภาพ 3 เนื่องจากมีการศึกษากับผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวไทยและพบว่าได้ผลดีในการพัฒนาทักษะภาษาอังกฤษของผู้เรียน โดยกระบวนการกลุ่มวรรณกรรมนี้จะถูกใช้ในการเรียนการสอนเรื่องสั้นทุกเรื่อง ผู้เรียนจึงมีโอกาสฝึกฝนใช้กระบวนการนี้ซ้ำ ๆ และในทุกขั้นตอนของกระบวนการกลุ่มวรรณกรรมนั้นผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อกลางทั้งในการเขียน การอภิปรายกลุ่ม และการนำเสนอประเด็นต่อชั้นเรียน โดยกระบวนการกลุ่มวรรณกรรมเริ่มจากผู้เรียนอ่านงานวรรณกรรมเรื่องเดียวกัน (Individual Reading) พร้อมกับเขียนบันทึกการอ่าน (Reading Log) เพื่อเป็นข้อมูลหรือบันทึกช่วยจำในการอภิปรายกลุ่มย่อย (Group Discussion) และหลังจากการอภิปรายกลุ่มย่อยแต่ละกลุ่มส่งตัวแทนนำเสนอประเด็นที่ได้จากการอภิปรายกลุ่ม (Discussion Presentation) แล้วจึงอภิปรายร่วมกันทั้งชั้นเรียนเกี่ยวกับประเด็นที่แต่ละกลุ่มนำเสนอ ในช่วงนี้ผู้สอนอาจแทรกประเด็นต่างๆ หรือเนื้อหาที่เกี่ยวข้องที่จะเป็นประโยชน์ต่อผู้เรียนในการศึกษางานวรรณกรรมชิ้นนั้น ๆ (Class Discussion and Mini Lesson)



ภาพ 3 กลุ่มวรรณกรรม (Panyasri, 2013)

จากนั้นผู้เรียนจะอภิปรายกลุ่มย่อยอีกครั้งในประเด็นที่เกี่ยวกับองค์ประกอบทางวรรณกรรมของเรื่องสั้น (Group Discussion about Literary Elements) และส่งตัวแทนกลุ่มนำเสนอประเด็นที่ได้จากการอภิปรายของกลุ่มตัวเอง แล้วจึงอภิปรายร่วมกันทั้งชั้นเรียนเกี่ยวกับประเด็นที่แต่ละกลุ่มนำเสนอ (Discussion Presentation and Class Discussion) ในลำดับสุดท้ายของกลุ่มวรรณกรรม ผู้เรียนแต่ละคนจะต้องเขียนสะท้อนการอ่านของตนเอง (Reading Response) เพื่อแสดงความเข้าใจ ความคิดเห็น ประสพการณ์ ประเด็นต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการอ่านวรรณกรรมที่ได้อ่าน ในการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กลุ่มวรรณกรรมนี้ ในทุกขั้นตอนผู้สอนจะไม่มีแนวทาง ตัวอย่าง หรือคำถามนำทางการเขียนบันทึกการอ่าน (Reading Log) การอภิปรายกลุ่มย่อย (Group Discussion) การนำเสนอประเด็นที่ได้จากการอภิปรายกลุ่มย่อย (Discussion Presentation) และการเขียนสะท้อนการอ่าน (Reading Response) เพื่อให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นได้อย่างเป็นอิสระมากที่สุด

2. วรรณกรรมภาษาอังกฤษประเภทเรื่องสั้นจำนวน 5 เรื่อง

ผู้วิจัยใช้กลุ่มวรรณกรรมในการเรียนการสอนเพื่อศึกษางานวรรณกรรมภาษาอังกฤษประเภทเรื่องสั้นจำนวน 5 เรื่อง โดยเลือกประเภทวรรณกรรมที่หลากหลายเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความสนใจในการเรียน แต่มีการควบคุมระดับความยากง่ายของเรื่องสั้นให้ใกล้เคียงกันเพื่อจะได้วัดทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนได้อย่างแม่นยำ

- 1) “The Gift of the Magi” (O’ Henry, 1906)
- 2) “August 2026: There Will Come Soft Rains” (Bradbury, 1950)
- 3) “The Tell-Tale Heart” (Poe, 2008)
- 4) “The Necklace” (De Maupassant, 1930)
- 5) “A Rose for Emily” (Faulkner, 1930)

เกณฑ์ในการพิจารณาว่าระดับความยากง่ายของเรื่องสั้นคือ (Readability) Flesh Reading Ease ของ Rudolf Fleisch เนื่องจากน่าเชื่อถือและได้รับการยอมรับโดยทั่วไป (Klare, 1963) โดยวัดจากจำนวนคำต่อประโยคและจำนวนพยางค์ต่อคำ ซึ่งระดับความยากง่ายขึ้นอยู่กับค่าที่ปรากฏ หากค่ามากแสดงว่าบทอ่านนั้นมีความง่าย ซึ่งจากตาราง 1 จะเห็นว่าเรื่องสั้นทั้งหมดมีค่าใกล้เคียงกันยกเว้นเรื่อง The Tell-Tale Heart ซึ่งมีค่าสูงที่สุด คือ 83.8 ดังนั้นจึงมีการใช้หลักเกณฑ์อื่นร่วมด้วยในการประเมินระดับความยากง่ายของเรื่องสั้น นั่นคือมีการใช้ Flesch-Kincaid Grade-Level พิจารณาร่วมด้วย ซึ่งเป็นที่นิยมใช้กันอย่างแพร่หลายมากที่สุดในการทดสอบบทอ่านสำหรับการอ่าน (DuBay, 2006) ซึ่งค่าที่ปรากฏเทียบเคียงได้กับความยากง่ายของเนื้อหาในชั้นปีทางการศึกษาของสหรัฐอเมริกา คือ เกรด 1-12 เช่น ถ้าตัวเลขปรากฏเป็น 5 แสดงว่าเหมาะกับนักเรียนในระดับเกรด 5 ซึ่งจะเห็นได้ว่าเรื่อง The Tell-Tale Heart มีระดับที่เหมาะสมกับผู้เรียนในเกรด 4 ใกล้เคียงกับเรื่องสั้นอื่น ๆ

ตาราง 1 เรื่องสั้น 5 เรื่องและระดับความยากง่ายของแต่ละเรื่อง

เรื่องสั้น (Short Story)	ประเภทวรรณกรรม (Genre)	Readability		Oxford 3000 word (%)
		Flesch Reading Ease	Flesch- Kincaid Grade level	
The Gift of the Magi	Romance / Drama	79.2	5.4	90
August 2026: There Will Come Soft Rains	Sci-Fi	77.7	4.8	85
The Tell-Tale Heart	Suspense / Horror	83.8	4.2	91
The Necklace	Drama / Tragedy	76.7	5.5	91
A Rose for Emily	Drama / Suspense / Gothic / Historical	72.9	6.9	90

นอกจากนี้ยังใช้เกณฑ์ของ Oxford 3000 ประกอบในการพิจารณาเรื่องสั้นด้วย ซึ่งเกณฑ์นี้แบ่งเป็น 3 ระดับ โดยที่ 100% คือระดับกลางตอนต้น 90-95% คือระดับกลางตอนปลาย และ 75-90% คือระดับสูง และพบว่าเรื่องสั้นทั้งหมดมีค่าใกล้เคียงกันคือร้อยละ 90-91 ซึ่งอยู่ในระดับกลางตอนปลาย ยกเว้นเรื่อง August 2026: There Will Come Soft Rains อยู่ในเกณฑ์ร้อยละ 85 ซึ่งจัดอยู่ในระดับสูง แต่เมื่อพิจารณาควบคู่ไปกับ Flesh Reading Ease และFlesch-Kincaid Grade level ซึ่งเรื่องสั้นเรื่องนี้มีค่าอยู่ที่ 77.7 และเหมาะสมกับนักเรียนในระดับเกรด 4 เท่านั้น

จากผลการพิจารณาทั้ง 3 เกณฑ์ประกอบกันแล้ว เรื่องสั้นทั้ง 5 เรื่อง มีระดับความยากง่ายที่ใกล้เคียงกัน แต่มีความแตกต่างกันทางด้านประเภทรณกรรม (Genre) โดยในเรื่องที่ 5 คือ A Rose for Emily มีความซับซ้อนหลากหลายของประเภทรณกรรม จึงเลือกไว้เป็นเรื่องสุดท้ายเนื่องจากผู้เรียนมีประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้วรรณกรรมกลุ่มและคุ้นเคยกับการอ่านเรื่องสั้นหลากหลายประเภทมาแล้วในระดับหนึ่ง จึงควรได้รับประสบการณ์ที่ท้าทายมากขึ้น

3. การเขียนสะท้อนการอ่าน (Reading Response) จำนวน 5 ชิ้น

ขั้นตอนสุดท้ายของกลุ่มวรรณกรรมคือการเขียนสะท้อนการอ่านเป็นภาษาอังกฤษ ผู้เรียนเขียนในระดับอนุเขต (paragraph) ความยาวประมาณ 100 – 150 คำ โดยไม่มีคำถามที่กำหนดให้โดยผู้สอนเพื่อให้ผู้เรียนสะท้อนความคิดเห็น ความรู้สึกหรือเชื่อมโยงประสบการณ์ต่อเรื่องสั้นที่ได้อ่านอย่างเป็นอิสระ โดยผู้วิจัยจะเก็บข้อมูลจากผู้เรียนที่มีงานเขียนครบ 5 ชิ้นเท่านั้น เพื่อศึกษาพัฒนาการทางการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนหลังจากผ่านกระบวนการเรียนการสอนแบบกลุ่มวรรณกรรม

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. เก็บข้อมูลเรื่องการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนจากงานเขียนสะท้อนการอ่านระดับอนุเขตจากเรื่องสั้น 5 เรื่องในรายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษ 2 (1006398) ที่ผู้วิจัยเป็นผู้สอนในภาคการศึกษาที่ 1 ปีการศึกษา 2556 จำนวน 90 คน
2. วิเคราะห์ข้อมูลจากงานเขียนอนุเขตสะท้อนการอ่าน (Reading Response) เพื่อตรวจสอบทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนที่สะท้อนออกมาทางงานเขียน โดยวิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ใช้หน่วยนับของการวิเคราะห์เนื้อหาเป็นระดับประโยชน์จากงานเขียนอนุเขต โดยผู้วิจัยเป็นผู้วิเคราะห์ข้อมูลเพียงผู้เดียวเพื่อความเที่ยงตรงและความเชื่อมั่นในการวิเคราะห์เนื้อหา ใน

การวิเคราะห์เนื้อหานั้นใช้ *priori coding* (Weber, 1990) โดยยึดหลักการด้านการคิดวิเคราะห์ *Linear Model* ของ University of Plymouth (In *Learning Development*, 2010) ที่แบ่งระดับของการคิดวิเคราะห์ออกเป็น 3 ระดับ คือ การอธิบาย (Description) การวิเคราะห์ (Analysis) และการประเมินค่า (Evaluation) ซึ่งในแต่ละระดับจะมีคำถามสำคัญที่ใช้พิจารณาทักษะการคิดวิเคราะห์ในเนื้อหาของงานเขียนดังนี้ 1) ระดับการอธิบาย จะมีคำสำคัญคือ อะไร ที่ไหน ใคร เมื่อไร (Description - what, where, who, when) 2) ระดับการวิเคราะห์ มีคำสำคัญคือ อย่างไร ทำไมอะไรจะเกิดถ้าหาก (Analysis - how, why, what if) และ 3) ระดับการประเมินค่า มีคำสำคัญคือ ทำเพื่ออะไร จะเกิดอะไรต่อไป (Evaluation - so what, what next) ผู้วิจัยวิเคราะห์เนื้อหาในแต่ละประโยคในงานเขียนของผู้เรียน หากเนื้อหาในประโยคนั้นสะท้อนตอบคำถามสำคัญใด ประโยคนั้นก็จะได้รับการจัดให้อยู่ในระดับของการคิดวิเคราะห์ที่มีคำถามสำคัญนั้น ๆ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างการวิเคราะห์เนื้อหา

ระดับการอธิบาย คำสำคัญคือ อะไร ที่ไหน ใคร เมื่อไร:

- a) “This story talks about the married couple that they try to buy a gift for their love one with a little money.”

ผู้เรียนสามารถอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นจากเรื่องที่ได้ว่าคู่แต่งงานนี้มีความพยายามซื้อของขวัญให้กับคนรักของตนจากเงินที่มีอยู่น้อยนิด ซึ่งเป็นการตอบคำถามว่า ใคร ทำอะไร

- b) “The writer chooses Allendale, California as the setting because California is a very big city.”

ผู้เรียนอธิบายถึงเมืองที่ผู้เขียนใช้เป็นสถานที่ของเรื่องสั้นได้ ซึ่งเป็นการตอบคำถาม ที่ไหน

- c) “The lady stayed in the old house with her slave and she failed in love with Homer.”

ผู้เรียนอธิบายถึงตัวละครหลักของเรื่องว่าเป็นหญิงสาวอาศัยอยู่กับคนรับใช้ในบ้านหลังเก่า และเธอได้ตกหลุมรักกับชายหนุ่มที่ชื่อ Homer ซึ่งเป็นการตอบคำถาม ใคร ที่ไหน

ระดับการวิเคราะห์ คำสำคัญคือ อย่างไร ทำไม อะไรจะเกิดถ้าหาก:

- d) “The narrator hides in the darkness, keeping his eyes on the old man since he waits the time to kill the old man.”

ผู้เรียนวิเคราะห์การกระทำของตัวละครเอกซึ่งเป็นผู้เล่าเรื่องว่ามีการวางแผนฆ่าชายชรา โดยการซ่อนตัวในความมืดและจับตามองเพื่อรอโอกาสลงมือฆ่า ซึ่งเป็นการตอบคำถาม อย่างไร และ ทำไม

e) “People are graded into different classes depending on their money.”

ผู้เรียนวิเคราะห์เรื่องการแบ่งชนชั้นในสังคมว่าคนถูกแบ่งโดยเงิน ซึ่งเป็นการตอบคำถาม อย่างไร

f) “The druggist dropped his eyes first because he was afraid of Emily; when we confront something that makes us feel bad or frightened we want to go away from that place.”

ผู้เรียนวิเคราะห์ถึงสาเหตุที่เภสัชกรหลบสายตาดูจาก Emily เพราะความกลัว เนื่องจากเมื่อคนเราต้องเผชิญหน้ากับสิ่งที่ทำให้เรารู้สึกแย่หรือหวาดกลัว เราอยากหนีไปให้พ้นจากตรงนั้น ซึ่งเป็นการตอบคำถาม ทำไม

ระดับการประเมินค่า คำสำคัญคือ ทำเพื่ออะไร จะเกิดอะไรต่อไป:

g) “The writer used special symbols, a set of comb and a fob chain, to show the care that the characters have for each other.”

ผู้เรียนอธิบายความหมายของการใช้สัญลักษณ์ของผู้เขียนในเรื่องคือหวีและสายคล้องนาฬิกาเพื่อหมายถึงความห่วงใยที่ตัวละครมีให้กัน เป็นการตอบคำถามว่า ทำเพื่ออะไร

h) “In my opinion the way that Emily did is wrong. If you really love someone, you will not even make him/her hurt. This is what I think in contrast with the act of Emily.”

ผู้เรียนประเมินการกระทำของตัวละครในเรื่องว่าผิด โดยโยงกับชีวิตจริงว่าหากเรารักใครจริงๆ เราคงจะไม่อยากต้องทำให้คนนั้นเจ็บปวด ผู้เรียนประเมินค่าการกระทำของตัวละคร

i) “After I read this story thoroughly, I think human can be destroyed from two causes – nature and ourselves.”

ผู้เรียนประเมินจากเรื่องสั้นที่อ่านและนำไปสู่ความน่าจะเป็นในชีวิตจริงว่าคนเราสามารถถูกทำลายได้จากสาเหตุสองประการคือธรรมชาติและตัวเราเอง เป็นการประเมินค่าโดยเทียบเคียงกับชีวิตจริงว่าคนเราก็อาจถูกทำลายได้โดยสาเหตุ 2 ประการ นั่นคือ ธรรมชาติและตัวเราเอง เช่นเดียวกับในเรื่อง

3. นำคะแนนจากการวิเคราะห์เนื้อหาของทุกคนในเรื่องสั้นแต่ละเรื่องมาหาค่าเฉลี่ยและค่า SD เพื่อพิจารณาภาพรวมของการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน

ผลการวิจัย

จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าผู้เรียนสามารถเขียนสะท้อนการอ่านในระดับอนุเขตได้ยาวกว่าความยาวที่กำหนดไว้ที่ 100-150 คำ โดยค่าเฉลี่ยความยาวที่ผู้เรียนเขียนได้คือประมาณ 300-400 คำ เนื่องจากผู้เรียนสามารถเขียนได้อย่างอิสระไม่มีคำถามเป็นตัวควบคุมคำตอบของผู้เรียน นอกจากนี้ในระหว่างการวิเคราะห์เนื้อหายังพบข้อมูลเชิงคุณภาพที่ผู้เรียนแสดงการเชื่อมโยงเนื้อหาของเรื่องสั้นที่อ่านกับชีวิตจริง ประสบการณ์ส่วนตัว ประวัติศาสตร์หรือสถานการณ์ในปัจจุบันของผู้เรียน ดังตัวอย่างต่อไปนี้ (ในตัวอย่างเป็นภาษาและไวยากรณ์ที่ปรากฏในข้อมูลจริง)

เรื่องที่ 1 “The Gift of the Magi”

แก่นของเรื่องคือ ความรัก การเสียสละและการให้ ผู้เรียนได้มีการสะท้อนถึงความรักจากประสบการณ์จริง ความรักของบิดามารดา เช่น “From the true love that the main characters have for each other, I realize that it’s similar to the unconditional love that I get from my parents” นอกจากนี้ผู้เรียนยังสามารถวิพากษ์การกระทำของตัวละครหลักได้ว่าเป็นการกระทำที่ไม่สมเหตุสมผลที่ขายของที่มีค่าที่สุดเพียงเพื่อซื้อของขวัญให้แก่คนรัก เช่น “Their actions are unreasonable according to their financial status; they should keep money for necessary things.” โดยผู้เรียนยังได้นำเสนอทางเลือกให้แก่ตัวละครอย่างหลากหลายในการให้ของขวัญ เช่น “If I were Della, I would create a small but meaningful gift such as a handmade card or gloves.” ผู้เรียนเสนอการแก้ปัญหาแก่ตัวละครจากประสบการณ์ของตน โดยให้ประติษฐ์ของตัวเองที่อาจไม่มีค่าทางเงินแต่มีค่าทางจิตใจ เช่น บัตรอวยพรหรือถุงมือ เป็นต้น

เรื่องที่ 2 “There Will Come Soft Rain”

ผู้เรียนสามารถโยงถึงบริบททางประวัติศาสตร์ของเรื่องสั้นว่าสะท้อนหายนะของสงครามโลกครั้งที่ 2 เช่น “Even though the time in the story was mentioned as 2026, it reminds the reader of when World War 2 happened due to destruction and death in the story.” ผู้เรียนยังสามารถอธิบายถึงความหมายโดยนัยของสถานที่ในเรื่องว่าหมายถึงสภาพของเมือง (ฮิโรชิมาและนางาซากิ) หลังถูกระเบิดปรมาณู เช่น “Silhouettes on the walls of the house presenting lifestyle of people who once lived there reflect the destructive power of atomic bombs in Hiroshima and Nagasaki in WWII.” นอกจากนี้ยังมีการวิเคราะห์ถึงประโยชน์และโทษของ

เทคโนโลยี และได้มีการโยงถึงโลกปัจจุบันว่าจะต้องมีการระมัดระวังการใช้เทคโนโลยีไม่ปล่อยให้เทคโนโลยีควบคุมชีวิตคน เช่น “Technology is a double-edge sword; giving both positive and negative impacts. We, therefore, have to be careful when we use technology. We should not let technology control our life.” และมีผู้เรียนได้ให้ข้อคิดที่ว่าคนไม่ควรพยายามใช้เทคโนโลยีไปควบคุมธรรมชาติ เพราะสุดท้ายแล้วคนต้องอยู่ภายใต้กฎของธรรมชาติและไม่สามารถเอาชนะธรรมชาติได้ เช่น “From the story, I learned that human should not try to use technology to control the nature because human cannot overcome the nature, but live with the nature harmoniously.”

เรื่องที่ 3 “The Tell-Tale Heart”

ผู้เรียนส่วนใหญ่จะเน้นไปถึงแก่นของเรื่อง (Theme) หรือบทเรียนที่ได้จากเรื่อง (Lesson) โดยใช้คติพจน์ภาษาอังกฤษมาอธิบายแก่นของเรื่อง เช่น “Don’t judge a book by its cover.” อย่าตัดสินคนจากภายนอก “What goes around, comes around.” กงเวียนกันมาเวียน “You can lie to others, but yourself.” โกงคนอื่นได้แต่โกงตนเองไม่ได้ อาจเป็นเพราะตัวละครหลักของเรื่องได้รับผลจากการกระทำของตนที่วางแผนฆ่าชายชราที่ตนเองดูแล และสุดท้ายเขาเป็นคนสารภาพต่อตำรวจเองว่าเขาคือฆาตกร ซึ่งเป็นการจบแบบหักมุม ทำให้ผู้เรียนตระหนักถึงแก่นของเรื่องและผู้เขียนต้องการจะสื่อได้อย่างชัดเจน

เรื่องที่ 4 “The Necklace”

เป็นเรื่องที่เข้าใจง่ายแต่การจบที่หักมุมทำให้เรื่องราวน่าสนใจผู้เรียนจึงสามารถเชื่อมโยงกับเรื่องของวัตถุนิยมในยุคปัจจุบันได้ว่าสามารถนำมาซึ่งความสูญเสียมากมายเพียงเพราะต้องการครอบครองวัตถุ เช่น “If the protagonist had not wanted to be a part of high society by wearing a diamond necklace, she would have not worked so hard to pay back her debt.” หรือ “The situation happened in the story is just similar to many students in the present time. If they want to use expensive things, many of them choose wrong ways to find money such as stealing or being a prostitute.”

นอกจากนั้นผู้เรียนยังได้เสนอทางเลือกอื่นให้กับตัวละครเพื่อหลีกเลี่ยงผลที่เกิดเช่นในเรื่องสั้น เช่น “If I were the main character, I would decorate my evening dress with flowers as the suggestion of the husband in the story.” อีกประเด็นหนึ่งที่น่าสนใจคือผู้เรียนสามารถสะท้อนถึงประเด็นรองในเรื่องสั้นได้ เช่น แง่มุมของความรัก ความเสียสละของตัวละครที่เป็นสามีของตัวเอง จึงทำให้เห็นว่าผู้เรียนสามารถอ่านวิเคราะห์งานได้อย่างลึกซึ้ง สังเกตเห็นประเด็นรองที่สอดแทรกอยู่ได้ เช่น “I can see a point of true love in this story. It shows the real love of her husband who is always with her even in the hard time of her life and always supports her.”

เรื่องที่ 5 “A Rose for Emily”

ผู้เรียนสามารถวิเคราะห์ถึงบริบททางประวัติศาสตร์ของอเมริกา เรื่องสงครามกลางเมือง การค้าทาส การแบ่งแยกสีผิวที่สะท้อนอยู่ในเรื่องสั้นได้ เช่น “Tobe, one and only slave mentioned in the story, reflects the belief of people, like Emily, who are for slavery in the South of the States. The slavery was diminished long time ago, but Emily still has Tobe as her slave because she is stuck with the idea that white people are superior to black people.”

นอกจากนี้ผู้เรียนสามารถเข้าใจแก่นของเรื่องและเชื่อมโยงกับชีวิตของตนเองเรื่องการปรับตัวยอมรับการเปลี่ยนแปลง เช่น “Emily is an example of someone who cannot accept changes in his/her life.” หรือประเด็นเรื่องความรักแบบผิดๆ ที่สะท้อนผ่านพ่อของ Emily และตัวEmily ที่พยายามบังคับให้คนรักอยู่กับตัวเองตลอดไป “A wrong way of love is presented through Emily father. He is overprotective; he doesn’t let Emily do anything in her life without his permission. This kind of love passes to Emily and she uses it with her lover by keeping him with her forever though she has to kill him.”

รวมถึงความหมายเชิงสัญลักษณ์ที่มีการใช้อยู่มากมาย เช่น กุหลาบ นาฬิกาพก บ้านเก่า ห้องนอน เป็นต้น ผู้เรียนได้มีความพยายามแปลความความหมายเชิงสัญลักษณ์ เช่น “A Rose for Emily as in the title appears once in the story when town people come to the funeral. The rose could mean the love of Emily for her lover that died forever and love for Emily that the town people have for her.” ดอกกุหลาบที่เป็นชื่อเรื่องของเรื่องสั้นมีปรากฏเรื่องเพียงครั้งคือ

เมื่อชาวเมืองมาแสดงความอาลัยในงานศพของเอมิลี ซึ่งกุหลาบอาจหมายถึงความรักของเธอที่มีต่อคนรักของเธอ ซึ่งเป็นความรักที่ตายจากไปแล้ว นอกจากนี้ดอกกุหลาบยังหมายถึงความรักที่ชาวเมืองมีต่อเอมิลีดั้งที่พวกเขานำดอกไม้มาแสดงความอาลัยต่อเธอ

และผู้เรียนได้ให้ความหมายของนาฬิกาพกไว้ว่า “Emily’s pocket watch has an ironic meaning because in fact a watch keeps the owner realizing the present time, but Emily’s watch fails to do this function. She lives her life like 40 years ago when she was young and her father had power in town. นาฬิกาพกนั้นมีความหมายเชิงเยาะเย้ยถากถาง เพราะโดยทั่วไปแล้วนาฬิกาเป็นสิ่งที่ทำให้ผู้ครอบครองตระหนักรู้ถึงปัจจุบัน แต่นาฬิกาของเอมิลีสลัมเหลวในการทำหน้าที่นั้น เธอมีวิถีชีวิตเหมือนกับเมื่อ 40 ปีที่แล้วสมัยที่เธอยังสาว และบิดาของเธอยังมีอิทธิพลในเมืองนั้น เป็นต้น

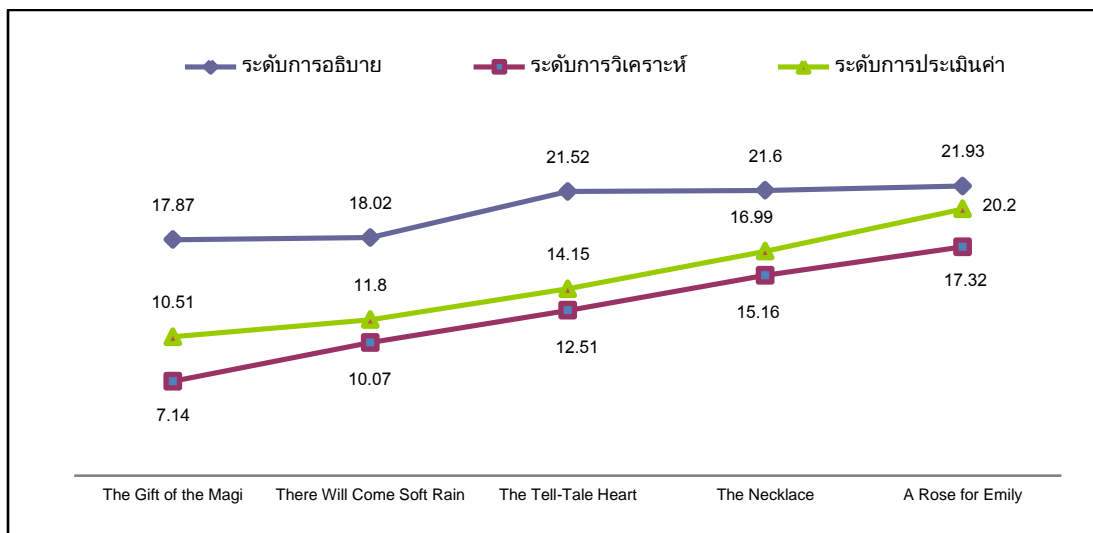
นอกจากตัวอย่างข้อมูลข้างต้นที่แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงเนื้อหาของเรื่องสั้นที่อ่านกับชีวิตจริง ประสบการณ์ส่วนตัว ประวัติศาสตร์หรือสถานการณ์ในปัจจุบันของผู้เรียนแล้ว ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์เนื้อหา โดยแบ่งข้อมูลเป็น 3 กลุ่มโดยพิจารณาจากคำสำคัญที่สะท้อนคำถามสำคัญตามระดับของทักษะการคิดวิเคราะห์แบบ Linear Model 3 ระดับ คือ ระดับการอธิบาย ระดับการวิเคราะห์ และระดับการประเมินค่า (Plymouth University, 2010) ดังแสดงในตาราง 2

ตาราง 2 ค่าเฉลี่ยและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานแสดงพัฒนาการของทักษะการคิดวิเคราะห์ 3 ระดับ

ทักษะการคิดวิเคราะห์ 3 ระดับ	ระดับการอธิบาย		ระดับการวิเคราะห์		ระดับการประเมินค่า	
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD
1. The Gift of the Magi	17.87	4.73	7.14	2.62	10.51	2.97
2. There Will Come Soft Rain	18.02	5.44	10.07	3.07	11.80	3.35
3. The Tell-Tale Heart	21.52	6.21	12.51	3.77	14.15	3.85
4. The Necklace	21.60	5.09	15.16	3.96	16.99	4.04
5. A Rose for Emily	21.93	5.07	17.32	4.87	20.20	4.52

ตาราง 2 แสดงค่าเฉลี่ย (\bar{X}) ของทักษะการคิดวิเคราะห์ทั้ง 3 ระดับ ที่พบในการเขียนอนุเฉทสะท้อนความคิดต่อเรื่องสั้น 5 เรื่อง พบว่าค่าเฉลี่ยของทุกระดับการคิดวิเคราะห์มีการเพิ่มขึ้นอย่าง

ต่อเนื่อง จากเรื่องที่หนึ่งจนถึงเรื่องที่ห้า อย่างไรก็ตามพบว่าระดับการอธิบายมีคะแนนเฉลี่ยเพิ่มขึ้นเพียงเล็กน้อยจากงานเขียนชิ้นแรกจนถึงชิ้นสุดท้ายโดยเพิ่มขึ้นเพียง 4.06คะแนน (จาก 17.87 ถึง 21.93) ในขณะที่ระดับการวิเคราะห์เพิ่มขึ้น มากที่สุด คือ เพิ่มขึ้น 10.18 คะแนน (จาก 7.14 ถึง 17.32) และเพิ่มขึ้น 9.69 คะแนน (จาก 10.51 ถึง 20.20) ในระดับการประเมินค่าดังแสดงในกราฟ 1



กราฟ 1 การเพิ่มขึ้นของทักษะการคิดวิเคราะห์ 3 ระดับ

สำหรับค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานนั้น ในเรื่อง The Gift of the Magi มีค่าน้อยที่สุดในทั้งสามระดับของการคิดวิเคราะห์ คือ การอธิบาย การวิเคราะห์ และการประเมินค่า โดยมีค่า 4.73 2.62 และ 2.97 ตามลำดับ แสดงว่าผู้เรียนมีความสามารถในการวิเคราะห์ที่ใกล้เคียงกันเนื่องจากเป็นประเภทของวรรณกรรมที่ผู้เรียนคุ้นเคยคือ Romance/Drama เป็นเรื่องราวของความรัก ความเสียสละ ซึ่งเป็นเรื่องใกล้ตัว ผู้เรียนสามารถเข้าใจเรื่องได้ง่ายจึงสามารถเขียนสะท้อนการอ่านได้ระดับที่ใกล้เคียงกัน และเป็นที่น่าสนใจว่าในระดับการอธิบาย เรื่อง The Tell-Tale Heart มีค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานสูงที่สุดคือ 6.21 ซึ่งอาจเป็นเพราะการดำเนินเรื่องแบบ Flashback ที่ตัวละครหลักเป็นคนเล่าเรื่องย้อนถึงเรื่องที่เกิดขึ้นมาแล้วเพื่ออธิบายการกระทำของตนเอง กอปรกับผู้เขียนวางตัวละครหลักให้มีอาการทางจิต ภาษาที่ใช้หรือการเล่าเรื่องจึงมีความวกวนยากที่จะเข้าใจในบางช่วง จึงทำให้ผู้เรียนบางส่วนไม่เข้าใจ จึงทำให้มีค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานที่สูงกว่าเรื่องอื่น

ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานที่สูงที่สุดในระดับการวิเคราะห์ และการประเมินค่าคือเรื่อง A Rose for Emily โดยมีค่า 4.87 และ 4.52 ตามลำดับ ซึ่งอาจเป็นเพราะประเภทของวรรณกรรมที่มีความซับซ้อน มีหลายประเภทในเรื่องเดียว คือ Drama, Suspense, Gothic และ Historical ผู้เรียนต้องใช้ทักษะการคิดค่อนข้างมากเพื่อวิเคราะห์และประเมิน ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานที่สูงนี้จึงสะท้อนให้เห็นความสามารถทางการคิดที่ต่างกันของผู้เรียนแต่ละคนเมื่อเรื่องสั้นที่อ่านมีความซับซ้อนมากขึ้น และเป็นสิ่งที่สังเกตว่าในเรื่องสั้นเรื่องเดียวกันนี้ ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานในระดับการอธิบายไม่ได้สูงกว่าเรื่องสั้นอื่นที่ความซับซ้อนของประเภทรณกรรมน้อยกว่า อาจเป็นเพราะว่าในระดับการอธิบาย ผู้เรียนต้องการแค่ทักษะการคิดในการทำความเข้าใจเรื่องราว อะไร ที่ไหน ใคร เมื่อไร เท่านั้น ซึ่งผู้เรียนส่วนมากก็สามารถทำได้ในระดับที่ใกล้เคียงกัน

สรุปและอภิปรายผล

จากผลการวิจัยค่าเฉลี่ยของทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนเพิ่มขึ้นทั้งสามระดับ แสดงให้เห็นว่าการใช้กลุ่มวรรณกรรมในชั้นเรียนวรรณกรรมอังกฤษสามารถช่วยเพิ่มพูนทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวไทยได้ทั้ง 3 ระดับ คือ การอธิบาย (Description) การวิเคราะห์ (Analysis) และการประเมินค่า (Evaluation) เนื่องจากขั้นตอนในกลุ่มวรรณกรรมมีกิจกรรมกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ใช้ทักษะการคิดเพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่นทั้งในการเขียนบันทึกการอ่าน การอภิปรายกลุ่มย่อยและการอภิปรายชั้นเรียน โดยทักษะการคิดวิเคราะห์ในระดับการอธิบายนั้นอาจเกิดจากการที่ผู้เรียนใช้ตรวจสอบความเข้าใจของตนเองกับเพื่อนในกลุ่ม สอบถามเพื่อให้ได้ข้อมูลข้อเท็จจริงที่พบในเรื่องสั้น เช่น อะไร ที่ไหน ใคร เมื่อไร จากนั้นเมื่อต้องเขียนสะท้อนการอ่านผู้เรียนจึงสามารถเขียนสะท้อนถึงความเข้าใจของตนเองที่มีต่อเรื่องสั้นได้ โดยคะแนนในระดับนี้ได้เพิ่มขึ้นเล็กน้อยตามลำดับของเรื่องสั้นที่ได้เรียน

นอกจากนี้กลุ่มวรรณกรรมยังช่วยพัฒนาระดับการวิเคราะห์เนื่องจากสมาชิกในกลุ่มจะมีการตั้งคำถามเพื่อการอภิปรายด้วยตนเอง ผู้สอนจะไม่ให้คำถามชี้แนะ หรือแนวทางในการอภิปราย โดยผู้เรียนจะมีการอภิปรายเพื่อวิเคราะห์พฤติกรรมของตัวละคร เหตุการณ์ในเรื่อง รวมถึงบริบททางสังคม วัฒนธรรมและประวัติศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับวรรณกรรม และในงานเขียนสะท้อนการอ่านผู้เรียนสามารถอธิบายเชิงวิเคราะห์ได้ว่าเหตุการณ์ในเรื่องเกิดขึ้นได้อย่างไร ให้เหตุผลแสดงถึงความสัมพันธ์ของเหตุการณ์และตัวละคร และคาดการณ์ได้ว่าอะไรจะเกิดถ้าหากเงื่อนไขบางอย่างในเรื่องเปลี่ยนไป

ซึ่งจะเห็นได้ว่าคะแนนเฉลี่ยในระดับนี้ของผู้เรียนได้มีการพัฒนาอย่างต่อเนื่องตามลำดับ และมีการเพิ่มขึ้นของคะแนนมากที่สุด

ในระดับที่สามคือระดับการประเมินค่า ผู้เรียนอธิบายความหมายโดยนัย แก่นเรื่อง หรือ บทเรียนสอนใจที่ชอบ สอดแทรกอยู่ในงานวรรณกรรมได้ สามารถสร้างความสัมพันธ์ของงานเขียนกับ ประสบการณ์ของตนเอง หรือนำไปประยุกต์ใช้กับตนเองได้ อีกทั้งยังสามารถประเมินคุณค่าของงาน เขียน ซึ่งเห็นพัฒนาการของผู้เรียนได้จากคะแนนเฉลี่ยที่เพิ่มขึ้นตามลำดับเรื่องที่เรียน ทักษะการคิด วิเคราะห์ในขั้นนี้ของผู้เรียนอาจได้รับการพัฒนาจากการใช้กลุ่มวรรณกรรมคือการอภิปรายกลุ่มย่อย รอบที่สองที่มีการอภิปรายประเด็นเกี่ยวกับองค์ประกอบทางวรรณกรรมของเรื่องสั้น และจากการ อภิปรายร่วมกับชั้นเรียน และ **Mini Lesson** คือการบรรยายสั้น ๆ จากผู้สอนซึ่งจะเป็นการสอดแทรก ประเด็นต่าง ๆ ที่ผู้เรียนอภิปรายไม่ครอบคลุม รวมถึงการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในชั้นเรียนเพื่อให้มี การประเมินค่างานวรรณกรรมชิ้นนั้นร่วมกัน

ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ **Brown (2009)** **Liao (2009)** และ **Long & Gove (2003)** ที่พบว่ากลุ่มวรรณกรรมสามารถช่วยเพิ่มพูนทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนได้ทั้งในชั้นเรียน ภาษาและที่ไม่ใช่ชั้นเรียนภาษา อย่างไรก็ตามจากผลการวิจัยนี้พบว่าจากทักษะการคิดวิเคราะห์ที่ทั้งสาม ระดับ ผู้เรียนมีการพัฒนาด้านการคิดวิเคราะห์ มากที่สุด รองลงมาคือ การประเมินค่า และระดับที่ พัฒนาน้อยที่สุดคือ การอธิบายโดยมีคะแนนเฉลี่ยจากงานเขียนชิ้นแรกจนถึงชิ้นสุดท้ายซึ่งเพิ่มขึ้นเพียง 4.06 คะแนน ในขณะที่ระดับการวิเคราะห์เพิ่มขึ้น 10.18 คะแนน และ 9.69 ในระดับการประเมินค่า

ทั้งนี้อาจเป็นเพราะระดับการอธิบาย ใน **Linear Model (In Learning Development, 2010)** ถือเป็นทักษะการคิดขั้นพื้นฐานตามแนวคิดของ **Anderson** และ **Krathwohl (2001)** ซึ่ง ผู้เรียนสามารถทำได้ค่อนข้างดีอยู่แล้ว ดังจะเห็นได้จากคะแนนเฉลี่ยของงานชิ้นแรกที่อยู่ในระดับ ค่อนข้างสูงคือ 17.87 คะแนน จึงไม่เห็นพัฒนาการของผู้เรียนมากนัก ส่วนระดับการคิดวิเคราะห์ ผู้เรียนมีพัฒนาการมากที่สุด อาจเป็นเพราะขั้นตอนของกระบวนการกลุ่มวรรณกรรมเปิดโอกาสให้ ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นผ่านการเขียนและการอภิปรายที่มีการกระตุ้นให้ตอบคำถาม “อย่างไร ทำไม อะอะไรจะเกิดถ้าหาก” อยู่บ่อยครั้ง ผู้เรียนจึงมีพัฒนาการในระดับนี้มากที่สุด

ส่วนทักษะการคิดวิเคราะห์ระดับการประเมินค่านั้น ผู้เรียนมีพัฒนาการดีขึ้นเป็นลำดับที่สอง คือดีกว่าการอธิบาย แต่ต่ำกว่าการคิดวิเคราะห์เนื่องจากตามแนวคิดของ **Anderson** และ **Krathwohl (2001)** ระดับความคิดวิเคราะห์และประเมินค่าถูกจัดอยู่ในทักษะการคิดขั้นสูง แต่การคิดวิเคราะห์ยัง

อยู่ในระดับที่ต่ำกว่าการประเมินค่าซึ่งต้องใช้ทักษะทางการคิดมากกว่า อีกทั้งยังต้องอาศัยประสบการณ์ของผู้เรียนมากในการประเมินค่างานวรรณกรรมชิ้นหนึ่งๆ ดังนั้นผู้สอนจึงต้องมีบทบาทมากขึ้นในขั้นตอนของ Classroom Discussion หรือ Mini Lesson เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนได้อภิปรายเกี่ยวกับประเด็นที่ถูกจัดไว้ในทักษะการคิดวิเคราะห์ระดับประเมินค่า เช่น แก่นของเรื่อง การตีความ ความหมายโดยนัย บทเรียนที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้จากบทอ่าน หรือการประยุกต์ใช้ในชีวิต เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ให้ได้ครบถ้วนทุกระดับ

ดังนั้นผลการวิจัยนี้จึงสามารถแสดงได้ว่ากลุ่มวรรณกรรมตามแนวคิดของ Panyasri (2013) เป็นเครื่องมือสำคัญชิ้นหนึ่งที่ช่วยยืนยันประสิทธิภาพของกลุ่มวรรณกรรมต่อการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน และควรได้รับการพิจารณานำมาบูรณาการในชั้นเรียนเพื่อแก้ปัญหาด้านการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนชาวไทย โดยผู้สอนที่ต้องการใช้กลุ่มวรรณกรรมในกระบวนการเรียนการสอนควรมีการเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนมีความเข้าใจและคุ้นเคยกับกลุ่มวรรณกรรม เข้าใจความรับผิดชอบ บทบาทและหน้าที่ของตนเองต่อกระบวนการของกลุ่มวรรณกรรมเพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดในการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน

กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยนี้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดีโดยได้รับเงินอุดหนุนการวิจัยจากมหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง และการสนับสนุนของสำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวงโดย ผศ.ดร. อัครา อัครนิธิ คณบดีสำนักวิชาศิลปศาสตร์ และรศ.ดร.สรบุศย์ รุ่งโรจน์สุวรรณ รองคณบดีสำนักวิชาศิลปศาสตร์ ผู้ให้คำแนะนำและข้อคิดเห็นต่าง ๆ อันเป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการพัฒนางานวิจัย และขอขอบพระคุณ ผศ.ดร.ผณิตรา ธีรานนท์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยพะเยา สำหรับแนวทางการวิเคราะห์ข้อมูล และแบบอย่างในการทำงานวิจัย สุดท้ายนี้ขอขอบคุณคณาจารย์และพนักงานสำนักวิชาศิลปศาสตร์ทุกท่านที่คอยให้ความช่วยเหลือ คำปรึกษา และเป็นกำลังใจในการทำงานวิจัยนี้ให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี

รายการอ้างอิง

- Allan Poe, Edgar. (2008). The Tell-Tale Heart. In Fisher, B. F. (Ed.), **Essential Tales and Poems**. New York: Barnes & Noble.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). **A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy**. New York: Longman Publishing.
- Bangkok Biz News. (2012). **Thai Students Ranked Lower in "Pisa" due to the Lack of Critical Thinking**. Retrieved from:<http://www.bangkokbiznews.com/home/detail/politics/education/20120828/470762>. On August 25, 2013. (in Thai).
- Bijani, H. (2012). The Development of Students and Teachers Critical Thinking Ability: A Case of Explicit and E-Learning Instruction. **The Iranian EFL Journal**, 8(3), 241-258.
- Bloom, B. S., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1974). **The Taxonomy of Educational Objectives: Affective and Cognitive Domains**. New York: David Mackay.
- Bradbury, R. (2012). **The Martian Chronicles**. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Brignolo, E. M. (2010). **Literature circles in a secondary language arts classroom**. Unpublished Master's thesis, Ohio University, Ohio.
- Brown, H. (2009). Literature circles for critical thinking in global issues classes. In A.M. Stoke (Ed), **JALT 2008 conference proceedings**. Tokyo: JALT.
- Buus, L. M. (2005). Using Reading Response Journal of Reading Comprehension. **An On-Line Journal for Teacher Research**, (8)1. Retrieved from: <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/122/123>. On December 21, 2012.
- Carter, C. F. (1973). President's address. In: Page, C. F. & Gibson, J. (Eds.), **Motivation: Non-cognitive Aspects of Student Performance**. Proceedings of the Eighth Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (pp. 1-5). London: SRHE.
- Chiang, M., & Huang, C. (2005). **The effectiveness of literature circles in EFL setting: A classroom investigation**. In the Proceedings of 2005 international conference and workshop on TEFL ve applied linguistics (pp. 78-87). Taipei.

- De Maupassant, G. (1992). **The Necklace and Other Short Stories**. New York: Dover Publications.
- DuBay, W. H. (2006). **Smart Language: Readers, Readability, and the Grading of Text**. Costa Mesa: Impact Information.
- Dunkelblau, H. (2007). ESL Students Discover the Rewards of Reading through Reader Response Journals. **Encounter**, (20)2, 50-55.
- Facione, P. A. (2009). A Straight-Talk Survival Guide for Colleges. **The Chronicle of Higher Education**, 55(28), A36.
- Faulkner, W. (1930). **A Rose for Emily**. Retrieved from: http://resources.mhs.vic.edu.au/creating/downloads/A_Rose_for_Emily.pdf. On April 20, 2011.
- Ganly, S. (2010). Critical Thinking: Benefits, Characteristics, and Decision Making. **Vyhl'adné**, 3(9), 201.
- Gilbert, L. (2000). Getting Started: Using Literature Circles in the Classroom. **Primary Voice K-6**, 9(1), 9-16.
- Gomez, B. J. C. (2010). The Impact of Structured Reading Lesson on the Development of Critical Thinking Skills. **Journal of Foreign Language Teaching**, 7(1), 32-48.
- Haase, F. A. (2010). Categories of Critical Thinking in Information Managent. A Study of Critical Thinking in Decision Making Processes. **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, 27(3), 257-275.
- Henry, O. (1906). **The Four Million**. (Lit2Go Edition). Retrieved from: <http://etc.usf.edu/lit2go/131/the-four-million/2387/the-gift-of-the-magi>. On March 11, 2010.
- Hill, B. C., Noe, K. L. S., & Johnson, N. J. (2001). **Literature Circles Resource Guide: Teaching Suggestions, Forms, Sample Book Lists and Database [with CD-ROM]**. Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers.
- Hirvela, A. (1996). Reader-Response Theory and ELT. **ELT Journal**, 50(2), 127-134.
- Jones, R.C. (2013). **The Instructor's Challenge: Moving Students beyond Opinions to Critical Thinking**. Retrieved from <http://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/the-instructors-challenge-moving-students-beyond-opinions-to-critical-thinking>. On April 18, 2014.
- Kaowiwattanakul, S. (2012). The Place and Role of Literature Courses in Undergraduate EFL Curriculum in Thai Universities: A Survey of University

- Lecturers' Attitudes. **Journal of Humanities Naresuan University**, 9(3), 33-50. (in Thai)
- Klare, G. R. (1963). **The Measurement of Readability**. Ames, Iowa: University of Iowa Press.
- Kneedler.P. (1985). **Critical Thinking in History and Social Science** (Pamphlet). Sacramento: California State Development of Education.
- Learning Development**. (2010). Plymouth: Plymouth University.
- Liao, M. H. (2009). Cultivating Critical Thinking through Literature Circles in EFL Context. **SPECTRUM: NCUE Studies in Language, Literature**, (5), 89-115.
- Lipman, M. (2003). Critical thinking: What can it be? In Ornstein, A.C., Pajak, E.F., & Ornstein, S.B. (Eds.), **Contemporary Issues in Curriculum** (pp. 149-156). New York: Pearson.
- Lipset, S. M. (1995). Malaise and Resiliency in America. **Journal of Democracy**, 6(July 1995). 4-18.
- Long, T.W., & Gove, M.K. (2003). How Engagement Strategies and Literature Circles Promote Critical Response in a Fourth-Grade, Urban Classroom. **The Reading Teacher**, 57(4), 350-361.
- McGuire, L. A. (2010). **Improving student critical thinking and perceptions of critical thinking through direct instruction in rhetorical analysis**. Doctoral dissertation, Capella University.
- Noll, E. (1994). Social Issues and Literature Circles with Adolescents. **Journal of Reading**, 38(2), 88-93.
- Pantaleo, S. (1995). What do Response Journals Reveal about Children's Understanding of the Working of Literary Texts? **Reading Horizons**, 36(1), 76-93.
- Panyasri, S. (2013). **Teaching English literature to English as a second language learners**. Doctoral dissertation in progress. University of Technology Sydney, Sydney.
- Pithers, R.T., & Soden, R. (2000). Critical Thinking in Education: A Review. **Educational Research**, 42(3), 237-249.
- Song, W. (2012). About the Catchword "Thinking without W is also Hard"[J]. **Journal of Hubei Engineering University**, 5, 017.
- Stabile, C. (2009). **Are literature circles an effective reading strategy for struggling readers?**. Unpublished Master's thesis, Ohio University.

- Thairath Online. (2013). **Thai Students are Poor at Critical Thinking Due to Teachers' Loaded Work and Lack of Lesson Planning**. Retrieved from: <http://www.thairath.co.th/content/edu/318746>. On September 10, 2013. (in Thai).
- Thompson, C. (2011). Critical Thinking across the Curriculum: Process over Output. **International Journal of Humanities and Social Science**, 1(9), 1-7.
- Tomasek, T. (2009). Critical reading: Using reading prompts to promote active engagement with text. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, 21(1), 127-132.
- Weber, R. P. (1990). **Basic Content Analysis (No. 49)**. London: Sage.
- Yang, S. H. (2009). Using Blogs to Enhance Critical Reflection and Community of Practice. **Educational Technology & Society**, 12(2), 11-21.
- Zhang, Li-Fang. (2003). Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions. **Journal of Psychology**, 137(6), 517-543.

ประวัติโดยย่อ

อาจารย์ธีรนุช อนุฤทธิ์ จบการศึกษาด้านวรรณคดีอังกฤษจากมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ และจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เป็นอาจารย์ประจำสำนักวิชาศิลปศาสตร์ สาขาวิชาภาษาอังกฤษ มากกว่า 7 ปี มีความสนใจงานวิจัยด้านการจัดการเรียนการสอนวรรณคดีอังกฤษ