

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่องการใช้กิจกรรมเขียนบันทึกการอ่านในการเรียนวรรณคดีภาษาอังกฤษ เพื่อส่งเสริมทักษะการเขียนเชิงสร้างสรรค์และการคิดอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักศึกษาระดับอุดมศึกษานั้น ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อเป็นพื้นฐานสำหรับการดำเนินการวิจัย โดยแยกกล่าวตามหัวข้อดังนี้

1. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับบันทึกการอ่าน
2. กิจกรรมเขียนบันทึกการอ่าน
3. การเขียนเชิงสร้างสรรค์
4. การคิดอย่างมีวิจารณญาณ
5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับบันทึกการอ่าน

ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการได้ตอบกับวรรณกรรมที่สำคัญ ได้แก่ ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน (Reader-response Theory) และทฤษฎีการแลกเปลี่ยนสัมพันธ์ (Transactional Theory)

1.1 ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน (Reader-response Theory)

ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเป็นทฤษฎีที่สืบเนื่องมาจากแนวคิดของนักจิตวิทยา กลุ่มเกสตัลท์ (Gestalt) ที่กล่าวว่า มนุษย์ไม่ได้ทำความเข้าใจต่อสิ่งต่าง ๆ ในโลก ในลักษณะที่แยกออกจากกันเป็นส่วน ๆ แต่เป็นลักษณะของรูปทรงพื้นฐานขององค์ประกอบ แก่นเรื่องหรือความหมายที่รวมตัวกันทั้งหมด แต่แต่ละบุคคลจะมองสิ่งต่าง ๆ ต่างกันไป เนื่องจากมีความแตกต่างกันทางบริบท และแม้แต่ในการมองภาพเดียวกันก็ยังสามารถเห็นภาพแตกต่างกันขึ้นอยู่กับว่า มองภาพหรือมองพื้น แนวคิดของนักจิตวิทยา กลุ่มนี้ยังเป็นต้นกำเนิดของทฤษฎีโครงสร้างความรู้ (Schema Theory) ซึ่งปัจจุบันกลายมาเป็นแนวคิดหนึ่งที่ได้รับการยอมรับมากที่ในการสอนการอ่าน (จิตภา จันทานนท์, 2542)

สืบเนื่องมาจากแนวคิดของนักจิตวิทยากลุ่มนี้ ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านจึงมีความเชื่อว่าผู้รับสารมีลักษณะที่กระตุ้นหรือรบกวนในการรับสาร ในการอ่านการตีความที่มีความแตกต่างกันก็สืบเนื่องมาจากการที่แต่ละคนมีวิธีอ่านที่ต่างกัน ในการรับสารผู้อ่านจะเป็นผู้รับสัญลักษณ์ในข้อความมาใช้และคัดเลือกเอาเฉพาะความหมายที่แท้จริงออกมาได้ อาจกล่าวได้ว่าผู้อ่านเป็นผู้สร้างความหมาย บทอ่านไม่ได้มีความหมายได้ด้วยตัวมันเอง แต่ Iser (1978) มีความเห็นแย้งว่าวรรณคดีมีส่วนที่เว้นช่องว่างไว้ให้ผู้อ่านเติม และการตีความก็คือการเติมส่วนที่ขาดหายไปลงในช่องว่าง อย่างไรก็ตามยังมีข้อถกเถียงกันในเรื่องของทฤษฎีว่าการตีความของผู้อ่านขึ้นอยู่กับตัวบทอ่านหรือไม่ที่จะช่วยกระตุ้นให้เกิดการตีความหรือมาจากกลวิธีในการตีความของผู้อ่านเอง นอกจากนี้บทอ่านบางเรื่องมีลักษณะเปิด กล่าวคือ มีลักษณะเชิญชวนให้ผู้อ่านมีส่วนในการสร้างความหมายในขณะที่บางบทอ่านมีลักษณะปิดและกำหนดการตอบสนองของผู้อ่านไว้ล่วงหน้า (Seldon, 1989)

ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเป็นทฤษฎีที่เกี่ยวกับการศึกษาการเรียนรู้ของปรากฏการณ์ต่าง ๆ (Phenomenological) ซึ่งมุ่งหาคำตอบถึงสิ่งที่เกิดขึ้นในใจของผู้อ่านในขณะที่อ่าน (Lang, 1993) เป็นแนวคิดปรัชญาที่เน้นบทบาทของผู้รับสารเป็นศูนย์กลางในการสร้างความหมาย เป็นแนวคิดที่พยายามฟื้นฟูความเชื่อที่ว่าจิตใจของมนุษย์เป็นศูนย์กลางและเป็นจุดเริ่มของทุก ๆ ความหมาย ในส่วนของทฤษฎีวรรณคดีแนวคิดที่ไม่ได้สนับสนุนความคิดเชิงอัตนัยที่เกี่ยวข้องกับโครงสร้างทางจิตใจของผู้วิจารณ์ แต่เป็นชนิดของการวิจารณ์ซึ่งพยายามเข้าถึงโลกของงานเขียนของผู้เขียนและเข้าสู่ความเข้าใจของธรรมชาติที่รองรับหรือสาระสำคัญของการเขียนซึ่งปรากฏอยู่ในสามัญลักษณ์ของผู้วิจารณ์ อาจกล่าวโดยสรุปได้ว่าความหมายขึ้นอยู่กับสถานการณ์ทางประวัติศาสตร์ของผู้ตีความ ซึ่งในการตีความเพื่อนำทฤษฎีไปใช้นั้นนักคิดแต่ละคนมีความเห็นและมีวิธีการนำไปปรับใช้ต่างกัันดังนี้

Jauss (1974) เป็นผู้อธิบายทฤษฎีการรับความคิด (Reception Theory) มีความเห็นว่าเกณฑ์ที่ผู้อ่านใช้ตัดสินงานทางวรรณคดีเรียกว่าขอบเขตของการคาดหวัง (Horizon of Expectations) และวรรณคดีไม่ใช่วัตถุที่คงอยู่ได้ด้วยตัวมันเอง และไม่ได้หันหน้าเดิมให้แก่ผู้อ่านแต่ละคนในแต่ละช่วงเวลา ในความเห็นของ Gadamer (1973) กล่าวว่า การตีความของวรรณคดีสมัยก่อนเกิดจากบทสนทนาระหว่างอดีตและปัจจุบัน ความพยายามที่จะเข้าใจในงานขึ้นอยู่กับคำถามซึ่งสิ่งแวดล้อมทางวัฒนธรรมยินยอมให้หยิบยกขึ้นมา ในขณะที่เดียวกันผู้อ่านแสวงหาที่จะค้นพบคำถามที่บทอ่านพยายามตอบในบทสนทนาของมันเองกับประวัติศาสตร์ความเข้าใจในปัจจุบันเกี่ยวพันกับอดีตเสมอ แต่ในขณะที่เดียวกันปัจจุบันก็สามารถลบล้างอดีตได้

ส่วนนักตีความหมาย (Hermeneutics) มองความเข้าใจในวรรณคดีว่าเป็นการหลอมรวมระหว่างอดีตและปัจจุบัน ไม่มีใครสามารถเดินทางสู่อดีตโดยไม่นำปัจจุบันติดตามไป Hermeneutics เป็นคำที่นำมาปรับเปลี่ยนใช้ให้หมายถึงการตีความของบทอ่านที่ศักดิ์สิทธิ์ ในปัจจุบันความหมายยังคงหมายถึงทัศนคติอันแข็งแกร่งและศรัทธาที่พยายามจะเข้าถึงบทอ่าน

Fish (1980) พัฒนารูปแบบที่เน้นผู้อ่านเป็นสำคัญ เรียกว่า รูปแบบการประพันธ์ที่เกี่ยวกับอารมณ์ (Affective Stylistics) Fish มุ่งความสนใจไปยังการปรับเปลี่ยนความคาดหมายของผู้อ่านในขณะที่อ่านบทอ่านไปเรื่อย ๆ เริ่มต้นทันทีตั้งแต่ระดับประโยค และเชื่อว่าผู้อ่านใช้กลวิธีการอ่านที่เหมือนกันในการตีความประโยคทั้งในวรรณคดีและในงานเขียนอื่น ๆ ความสนใจของ Fish อยู่ที่การพัฒนาคำตอบสนองของผู้อ่านในทางที่สัมพันธ์กับคำในประโยค Fish เชื่อว่าการอ่านประโยคเป็นไปได้อย่างธรรมชาติของมนุษย์ที่มีความรอบรู้ ในทัศนะของ Fish ผู้อ่านเป็นผู้มีความสามารถทางภาษาศาสตร์ และผู้อ่านมีทักษะระดับประโยคและระดับคำที่ก่อเกิดภายในจากการอ่านเอง อาจกล่าวได้ว่าสิ่งที่ Fish พยายามทำคือชักจูงให้ผู้อ่านยอมรับหลักสมมติฐานของตนเพื่อให้ผู้อ่านทำในสิ่งเดียวกับที่เขาทำในการอ่าน นอกจากนี้เขายังมีความเชื่อว่าการตีความใดที่ถูกต้องเที่ยงตรง การสร้างความหมายมาจากผู้อ่านและเกิดจากตัวผู้อ่าน ดังนั้นจุดสนใจจึงอยู่ที่กิจกรรมการอ่านของผู้อ่าน Fish ได้ปฏิเสธความเป็นปรนัย (Objectivity) ของบทอ่าน และเห็นว่าบทอ่านไม่มีอะไรในตัวของมันเอง เนื้อหาจะถูกใส่ลงไปโดยผู้อ่าน ผู้อ่านจะเป็นผู้สร้างความหมายรูปแบบ และเนื้อหาของบทอ่านเอง หรืออีกนัยหนึ่งอาจกล่าวได้ว่าผู้อ่านเป็นผู้เขียนบทอ่าน

Riffaterre (1966) พัฒนาทฤษฎีเครื่องหมายและสัญลักษณ์ของโคลง โดยแย้งว่าผู้อ่านที่มีประสิทธิภาพเท่านั้นจึงจะมีความสามารถเข้าถึงความหมายระดับที่ลึกกว่าพื้นผิว ถ้าหากการมองบทกลอนเป็นการมองเพียงการเรียงร้อยถ้อยคำแล้วความสนใจจะจำกัดอยู่เพียงความหมายเท่านั้น หรืออาจกล่าวได้ว่าสนใจแต่เพียงข้อมูล การตอบสนองที่แท้จริงเริ่มจากการสังเกตว่าองค์ประกอบในบทกวีมักจะมีแตกต่างจากไวยากรณ์ปกติหรือการแสดงความหมายตามปกติ ซึ่งดูเหมือนว่าบทกวีจะสร้างความหมายโดยอ้อม ๆ ดังนั้นความสามารถทางภาษาศาสตร์โดยทั่ว ๆ ไป ก็สามารถเข้าใจความหมายของบทกวีได้ในกรณีที่บทกลอนมีลักษณะที่ต้องตามหลักไวยากรณ์ แต่ในการอ่านบทกวีที่ไม่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์นั้น สิ่งที่ต้องมีคือความสามารถทางวรรณกรรม ทักษะการอ่านในทัศนะของ Riffaterre สามารถสรุปได้ดังนี้

1. พยายามอ่านเพื่อหาความหมายในระดับปกติ
2. ทำองค์ประกอบที่มีลักษณะผิดไวยากรณ์และเป็นอุปสรรคในการตีความธรรมดาให้เห็นเด่นชัด

3. ค้นหาข้อความธรรมดาที่ได้จากถ้อยคำที่ไม่คุ้นเคยจากในบทอ่าน
4. พยายามหาข้อความหรือคำธรรมดามาแทนที่

แนวคิดของ Riffaterre เป็นวิธีที่เหมาะสมในการอ่านบทกวียาก ๆ ที่มีลักษณะของไวยากรณ์และความหมายต่างออกไปจากรูป

Culler (1981) กล่าวว่าทฤษฎีการอ่านจะต้องแสดงให้เห็นถึงกระบวนการตีความที่ผู้อ่านใช้ เป็นที่ทราบกันดีว่าผู้อ่านแต่ละคนจะตีความแตกต่างกัน ในขณะที่นักทฤษฎีอื่นลึนหวังกับการพัฒนาทฤษฎีในการตีความ Culler กลับเห็นว่าความหลากหลายในการตีความนี้เองเป็นสิ่งที่ทฤษฎีต้องอธิบาย แม้ว่าผู้อ่านมีความหลากหลายในด้านการตีความหมาย อาจจะเลือกใช้กฎในการตีความชุดเดียวกันก็เป็นได้ ผู้อ่านที่แตกต่างกันอาจค้นพบความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันได้ในหลายวิธีต่อบทอ่านเรื่องใดเรื่องหนึ่ง อย่างไรก็ตามรูปแบบที่ใช้กับแบบหนึ่งอาจจะใช้ไม่ได้กับแบบอื่นและรูปแบบของการตีความจะแตกต่างกันตามบริบทของเวลา

Holland (1975) นำทฤษฎีลักษณะเฉพาะ (Specific Theory) มาใช้ เป็นทฤษฎีที่อธิบายว่าเด็กทุกคนจะได้รับการถ่ายทอดบุคลิกภาพเบื้องต้นจากแม่ และเมื่อเป็นผู้ใหญ่ก็ยังคงมีลักษณะเดิมที่มีมาแต่เดิมแฝงอยู่ ในการอ่านเรื่องผู้อ่านจะอ่านไปพร้อมกับลักษณะบุคลิกภาพของตน ผู้อ่านจะใช้วรรณคดีในการแสดงสัญลักษณ์และจำลองตัวเองเพื่อค้นพบลักษณะทางบุคลิกภาพของตนเองต่อทั้งความกลัวและความปรารถนาอย่างลึกซึ้งในการสร้างชีวิตทางจิตวิญญาณ

Bleich (1978) มีชื่อเสียงในด้านการเปลี่ยนรูปแบบการวิจารณ์วรรณคดีจากปรนัยมาเป็นอัตนัย Bleich กล่าวว่า ความรู้เป็นสิ่งที่มนุษย์สร้างขึ้นไม่ใช่สิ่งที่ถูกค้นพบ การวิจารณ์เชิงอัตนัยตั้งอยู่บนสมมติฐานที่ว่าแรงจูงใจที่สำคัญต่อแต่ละบุคคลคือการเข้าใจตนเอง การแสดงออกซึ่งความรู้ความเข้าใจทุกอย่างคือการแสดงออกอย่างชาญฉลาดในการสร้างสัญลักษณ์และตีความออกมา ผู้อ่านจะอ่าน เปลี่ยนบทอ่านเป็นสัญลักษณ์ตามความรู้สึกและสติปัญญาของผู้อ่านที่นำไปและตีความจากสัญลักษณ์ที่สร้างขึ้น ดังนั้นการศึกษาวรรณคดีจึงต้องเริ่มจากการได้ตอบต่อวรรณคดี โดยตัวของวรรณคดีนั้นเป็นเพียงรอยหมึกบนกระดาษ จะมีความหมายก็ต่อเมื่อผู้อ่านสร้างความหมายในใจของผู้อ่าน จึงจะกลายเป็นการแสดงออกทางวรรณคดี Bleich จะมองการอ่านว่าเป็นการกระทำจากผู้อ่านเท่านั้น ความรู้จะได้มาจากการพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็น

Bleich ปฏิเสธว่าบทอ่านไม่ได้ให้อะไรกับผู้อ่าน เป็นแต่เพียงวัตถุเท่านั้น ดังนั้นผู้เรียนจะถูกทิ้งไว้ลำพังกับความเป็นตัวตนของตนเอง ไม่มีการสื่อสารกับบทอ่าน วรรณคดีไม่ใช่แหล่งความรู้แต่เป็นตัวกระตุ้นความคิดเชิงอัตนัย ความรู้จะถูกสร้างขึ้นมาภายหลังจากการแลกเปลี่ยนกันเองระหว่างผู้อ่าน

1.2 ทฤษฎีการแลกเปลี่ยนสัมพันธ์ (Transactional Theory)

นักทฤษฎีทางวรรณคดีวิจารณ์ที่ใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านที่เป็นที่รู้จักมากที่สุด ได้แก่ Louise Rosenblatt ซึ่งเป็นผู้สร้างทฤษฎีการแลกเปลี่ยนสัมพันธ์ในการอ่านที่แบ่งแยกการอ่านออกเป็นสองชนิด ได้แก่ การอ่านเพื่อนำไปใช้และการอ่านเพื่อสุนทรียรส (Pugh, 1988) การอ่านเพื่อสุนทรียรสมุ่งที่การสร้างการแลกเปลี่ยนสัมพันธ์กันระหว่างผู้อ่านกับบทอ่านในการตอบสนองส่วนบุคคล การสะท้อนความคิดกลับ การอภิปราย และการขยายความ ซึ่งจะก่อให้เกิดประสบการณ์ใหม่ทางวรรณคดีกับทั้งการอ่านและการเขียน ในกระบวนการนี้ทั้งผู้อ่านและทั้งบทอ่านจะมีอิทธิพลต่อกันและกัน บทอ่านจะเข้าสู่ผู้อ่านเช่นเดียวกันกับผู้อ่านเข้าสู่บทอ่าน ทฤษฎีนี้ได้ถูกนำมาใช้อย่างกว้างขวางและประสบความสำเร็จในฐานะที่เป็นทฤษฎีชั้นนำในการสอนวรรณคดี เมื่อผู้เรียนเข้าใจว่าไม่ได้มีความหมายเดียวที่ถูกต้อง ก็จะใช้การตีความของตนในการอภิปรายเกี่ยวกับบทอ่าน นอกจากนี้ผู้เรียนยังมีโอกาสคัดค้านการตีความที่กำหนดไว้โดยนักวิจารณ์ ในขณะที่เข้าใจว่าการตีความทุกอย่างล้วนเป็นสิ่งที่ถูกต้อง (Blake, 1998)

ทฤษฎีนี้เน้นความสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านและบทอ่านเป็นสำคัญ ทฤษฎีนี้เปรียบเทียบความสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านและบทอ่านเป็นดั่งแม่น้ำและชายฝั่ง ซึ่งต่างฝ่ายต่างมีอิทธิพลต่อกันและกัน ประสบการณ์ทางวรรณคดีไม่ได้เป็นสิ่งเดียวกันกับสิ่งที่บทอ่านได้แสดงออกมา หน้าที่ทางความหมายจะเกิดขึ้นในใจของผู้อ่านเท่านั้นในขณะที่อ่านบทอ่าน ดังนั้นทฤษฎีการแลกเปลี่ยนสัมพันธ์จึงย้ำบทบาทของผู้อ่านเป็นสำคัญและในการอ่านผู้อ่านไม่ควรยอมจำนนต่อบทอ่าน หรือพยายามทิ้งตัวตนของตนในการอ่าน ทฤษฎีนี้ยืนยันว่าความเป็นบุคคลของผู้อ่านเป็นสิ่งที่ควรได้รับการเคารพและพิจารณาความเข้าใจของผู้อ่านต่องานนั้นมาจากพื้นฐานประสบการณ์เดิมเท่านั้น ผู้อ่านไม่สามารถเข้าใจบทอ่านโดยใช้ประสบการณ์ของผู้อื่นหรือบทอ่านอื่นเพียงอย่างเดียว ภูมิหลังของผู้อ่าน ความรู้สึก ความทรงจำ และความสัมพันธ์กับชีวิตจะถูกดึงออกมาในขณะที่อ่าน สิ่งเหล่านี้ล้วนเป็นรากฐานของการสร้างความเข้าใจต่อบทอ่าน ทฤษฎีการแลกเปลี่ยนสัมพันธ์เชิญชวนผู้อ่านให้ตอบสนองต่อสิ่งที่อ่านและสำรวจการตอบสนอง

ที่เกิดขึ้น แม้ว่าทฤษฎีนี้จะมุ่งให้มีการตอบสนองกับวรรณคดีแต่ไม่ได้หมายความว่าความคิดเห็นหรือการตอบสนองที่แสดงออกมาถูกต้องหมด ซึ่งในส่วนของ การปรับใช้ทฤษฎีจะกล่าวถึงหัวข้อต่อไป

ทฤษฎีการแลกเปลี่ยนสัมพันธ์ให้ความสำคัญว่าใครคือผู้อ่าน สิ่งที่ผู้อ่านนำมาสู่บทอ่านคืออะไร ความคาดหวังจากบทอ่านและตัวเลือกใดที่ผู้อ่านสร้างขึ้นในขณะที่อ่าน ตัวเลือกนี้หมายถึงวัตถุประสงค์ที่ผู้อ่านเลือกใช้ในการอ่านว่าจะเป็นการอ่านเพื่อนำไปใช้หรือเป็นการอ่านเพื่อสุนทรียรส ทั้งนี้เป็นหน้าที่ของผู้อ่านที่จะเป็นผู้ตัดสินใจว่าวัตถุประสงค์ใดที่ผู้อ่านต้องการ เนื่องจากงานเขียนเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้ มีความหลากหลายและแตกต่างกันไปสำหรับผู้อ่านแต่ละคน (Probst, 1987)

2. กิจกรรมเขียนบันทึกการอ่าน

2.1 ความหมายของกิจกรรมเขียนบันทึกการอ่าน

บันทึกการอ่าน คือ การให้ผู้อ่านเขียนในขณะที่อ่าน แล้วใช้ประโยชน์จากประสบการณ์การเขียนนั้นเป็นเครื่องมือช่วยให้ผู้อ่านมีความเข้าใจเรื่องเพิ่มมากขึ้น มีความสามารถที่จะคิดและมีทักษะในการแสดงความคิดเห็น โดยมีวัตถุประสงค์ให้ผู้อ่านสนใจกับการอ่านและการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นเขียนมากกว่าโครงสร้างทางไวยากรณ์ จะเห็นได้ว่าเป็นการใช้การเขียนควบคู่ไปกับการอ่าน ซึ่งจากรายงานการวิจัยส่วนใหญ่ปรากฏว่าการรวมการอ่านเข้ากับการเขียนมีส่วนช่วยให้ทักษะอ่านดีขึ้น

Stotsky (1983, Cited in Tsan, 2000) ได้ทำการสำรวจความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านและการเขียน พบว่า

1. มีความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านและความสามารถทางการเขียน กล่าวคือ ผู้ที่เขียนดีมีแนวโน้มเป็นผู้อ่านที่ดี
2. มีความสัมพันธ์ระหว่างคุณภาพการเขียนและประสบการณ์การอ่าน ผู้ที่เขียนดีจะอ่านได้มากกว่าผู้ที่เขียนได้น้อย
3. มีความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านและความซับซ้อนทางรูปประโยคในการเขียน หมายถึงผู้อ่านเก่งมีแนวโน้มที่จะสร้างประโยคที่มีโครงสร้างซับซ้อนได้มากกว่าผู้อ่านที่มีความคล่องในการอ่านน้อย

ลักษณะเด่นของบันทึกการอ่าน คือ มีการมุ่งเน้นการใช้ประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน มาประมวลเข้ากับเรื่องใหม่ที่ได้อ่าน นอกจากนี้ควรทำควบคู่ไปกับการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับกลุ่มเพื่อน และการได้รับข้อมูลกลับที่เป็นไปในทางส่งเสริมจากผู้สอน จะช่วยให้ผู้อ่านมีความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่อ่านเพิ่มมากขึ้น

2.2 รูปแบบการเขียนบันทึกการอ่าน

Kerka (1996) มีความเห็นว่าการเขียนบันทึกเป็นวิธีแสดงออกซึ่งตัวตนของผู้เขียน และเป็นเครื่องมือที่มีประโยชน์ในการเรียนรู้ในกรณีที่มีความแตกต่างทางลักษณะของการเรียน ซึ่ง Kerka ได้รวบรวมรูปแบบการเขียนบันทึกออกเป็นรูปแบบต่าง ๆ ดังนี้

1. บันทึกโต้ตอบ (Response Journal) หรือบันทึกทางวรรณคดี (Literature Log) เป็นบันทึกที่ผู้เรียนเขียนตอบสิ่งที่อ่าน การเขียนบันทึกโต้ตอบลักษณะนี้ใช้ได้กับทุกระดับชั้นจนถึงชั้นอุดมศึกษา บันทึกลักษณะนี้ช่วยให้ผู้อ่านเข้าสู่วรรณคดีในแนวทางของตนโดยการวางตัวเองสัมพันธ์กับบทอ่าน และค้นพบสิ่งที่ตนเองคิดเกี่ยวกับบทอ่าน นอกจากนี้ตัวบันทึกเองจะกลายมาเป็นเรื่องที่ผู้อ่านสามารถโต้ตอบกลับไปได้อีก โดยปกติแล้วบันทึกที่เขียนจะใช้พูดคุยแลกเปลี่ยนก่อให้เกิดการอภิปรายในชั้นเรียน

2. บันทึกการเรียนรู้ (Learning Journal) เป็นวิธีที่เป็นระบบในการเรียนรู้เกี่ยวกับเอกสารและการรวบรวมข้อมูลสำหรับการวิเคราะห์ตนเองและการสะท้อนความคิด ซึ่งบันทึกการเรียนรู้ได้รับการพัฒนามาเป็นบันทึกการเรียนรู้แบบโครงสร้าง (Structured Learning Journal) ที่ประกอบไปด้วย 3 โครงสร้างคือ

2.1 บันทึกการสังเกต มีการตีความเพียงเล็กน้อย

2.2 บันทึกตามความเห็น คือ การพยายามสร้างความหมายจากการสังเกตและประสบการณ์

2.3 บันทึกอย่างมีระเบียบแบบแผน เป็นเครื่องย้ำกระบวนการการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดขั้นสูงภายหลังการเรียน

3. รูปแบบการเขียนบันทึกการอ่าน ของ Kerka มีลักษณะใกล้เคียงกับของ Cobine (1995 อ้างใน สังขยา บุญมา, 2542) เพียงแต่ต่างกันในเรื่องรายละเอียด ซึ่งมีรูปแบบและเนื้อหาดังนี้

1. การเขียนบันทึกสนทนาโต้ตอบ (Dialogue Journal) อีกนัยหนึ่งคือการสนทนาในรูปแบบการเขียน (Conversation in Print) มีจุดประสงค์หลักเพื่อส่งเสริมการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพในผู้เรียน การเขียนดังกล่าวจะเชื่อมระหว่างการเขียนบันทึก

ประจำวันและการเขียนรายงาน กล่าวคือเป็นการเขียนส่วนตัว ไม่เป็นทางการ ตรง และอยู่ในลักษณะการเขียนย่อหรือสรุป แต่ในเวลาเดียวกัน ผู้เรียนได้ฝึกฝนตนเองโดยอัตโนมัติในฐานะผู้เขียนที่ได้รับการพัฒนาแล้ว นั่นคือผู้เรียนไม่เพียงแต่เขียนเกี่ยวกับหัวข้อที่เป็นส่วนตัวเท่านั้น แต่ยังได้สังเกตการเขียนตอบสนองในหัวข้อเดียวกันจากผู้สอน และนำไปเป็นรูปแบบของตนเองในการเขียนคราวต่อไป จากการรับเอาวิธีการเขียนในรูปแบบต่าง ๆ เช่น การเปรียบเทียบ การอุปมาอุปไมย การเขียนบรรยาย การเขียนโต้แย้ง และรูปแบบอื่น ๆ จะทำให้ผู้เรียนพัฒนาการสื่อสารในรูปแบบที่เป็นทางการมากขึ้นเรื่อย ๆ

การเขียนบันทึกสนทนาได้ตอบเปรียบเสมือนบทนำ ผู้เรียนสามารถเขียนสั้น ๆ เกี่ยวกับสภาพการณ์ในห้องเรียน ปัญหา ข้อสงสัยหรือเรื่องที่อยู่ในความสนใจ พร้อมทั้งวิพากษ์วิจารณ์สิ่งที่ผู้สอนได้เขียนกลับมา ดังนั้น ถ้าผู้เรียนเขียนเกี่ยวกับปัญหาและอุปสรรคในการเรียน ผู้สอนก็จะมีข้อเสนอแนะทางเลือกต่าง ๆ ให้แก่ผู้เรียน หรือถ้าผู้สอนเห็นว่าผู้เรียนประสบปัญหาใดปัญหาหนึ่งร่วมกันมากก็นำหัวข้อดังกล่าวมาพูดคุยและวิพากษ์วิจารณ์ร่วมกันในห้องเรียน หลังจากนั้นผู้เรียนก็สามารถเขียนโต้ตอบกลับเกี่ยวกับแนวทางเลือกของตนอีกครั้งหนึ่ง

เนื่องจากการเขียนบันทึกได้ตอบนั้น มีจุดประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนมีผู้อ่านที่แท้จริง และในขณะเดียวกันก็ส่งเสริมความตระหนักเกี่ยวกับแนวทางในการเขียน ดังนั้นในการเขียนโต้ตอบผู้สอนจะไม่มุ่งเน้นวิพากษ์วิจารณ์ความถูกต้องทางไวยากรณ์ แต่จะเน้นเนื้อหาสาระที่ผู้เรียนเขียน ซึ่งในขณะเดียวกันผู้สอนก็จะเน้นให้เห็นถึงรูปแบบและกลไกในการเขียนที่ถูกต้องในการเขียนของตนเพื่อให้ผู้เรียนสังเกตได้และนำไปเป็นแบบอย่างต่อไป

2. การเขียนบันทึกเกี่ยวกับวรรณคดี (Literary Journal) เป็นการเขียนบันทึกส่วนตัวเกี่ยวกับเรื่องที่ทำจากวรรณคดี กล่าวคือ หลังจากอ่านวรรณคดี เรื่องสั้น โคลง หรือบางส่วนของเนื้อเรื่องในลักษณะดังกล่าว ผู้เรียนเลือกหัวข้อในการเขียน และเขียนตอบสนองในลักษณะส่วนตัว เช่น เขียนคาดเดาเกี่ยวกับเค้าโครงเรื่อง ตัวละคร มุมมองเกี่ยวกับใจความสำคัญของเรื่อง แนวคิด และแนวการเขียนของผู้แต่ง นอกจากนี้ผู้เรียนสามารถเขียนอ้างอิงและเชื่อมโยงประสบการณ์ส่วนตัวหรือสิ่งต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องมาผสมผสานกับเรื่องที่ทำ

การเขียนบันทึกเกี่ยวกับวรรณคดีเปรียบเสมือนส่วนประกอบที่เป็นตัวสมุดบันทึก เนื้อหาที่เขียนเกี่ยวกับหัวข้อเดียวกันจะถูกรวบรวมเป็นบทเดียวกัน และเนื่องจากจุดประสงค์ของการเขียนดังกล่าวมุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้แสดงออกถึงหัวข้อที่อยู่ในความสนใจของตนเอง และมุ่งกระตุ้นความคิดเกี่ยวกับแง่มุมต่าง ๆ ที่ปรากฏอยู่ในหนังสือที่อ่าน ผู้สอนจะไม่

มุ่งเน้นวิพากษ์วิจารณ์ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ หรือกลไกในการเขียน แต่จะวิพากษ์วิจารณ์หรือถามคำถามเพื่อเน้นการเชื่อมโยงความคิดของผู้เรียน หรือเขียนเพิ่มเติมในสิ่งที่ผู้เรียนไม่ได้สังเกตหรือขาดหายไป หลังจากนั้นผู้สอนสามารถมอบหมายงานที่เป็นทางการโดยเน้นให้ผู้เรียนได้ระมัดระวังโครงสร้างทางภาษา และในทำนองเดียวกันผู้สอนก็สามารถเขียนโต้ตอบโดยวิพากษ์วิจารณ์ในเรื่องของโครงสร้างและรูปแบบการเขียนได้เช่นกัน

3. การเขียนบันทึกเกี่ยวกับเนื้อหาวิชา (Subject Journal or Content Journal) เป็นการเขียนโต้ตอบเกี่ยวกับเนื้อหาวิชาที่อยู่ในความเรียงแบบร้อยแก้ว (Expository Texts) เปรียบเสมือนส่วนที่เป็นอภิธานศัพท์ (Glossary) ในสมุดบันทึกของผู้เรียน แบ่งออกเป็น 3 ส่วนคือ

3.1 การเขียนบันทึกเกี่ยวกับองค์ประกอบต่าง ๆ ของบทเรียน เช่น ใจความสำคัญ ประเมินแนวความคิด นอกจากจะเขียนบันทึกในรูปแบบของการเขียนบันทึกเกี่ยวกับวรรณคดี ผู้เรียนยังสามารถเขียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับประวัติของผู้แต่งหรือเรื่องที่เกี่ยวข้องกับบทอ่าน และในการเขียนโต้ตอบของผู้สอนนั้นอาจจะใช้คำถามปลายเปิดเพื่อชี้้นำความคิดและเหตุการณ์ในเรื่อง ด้วยเหตุนี้ความสนใจของผู้เรียนก็จะมุ่งเน้นที่ความคิดและเหตุการณ์เพื่อตรวจสอบความคิดที่นำเสนอไป

3.2 ส่วนที่ 2 เปรียบเสมือนพจนานุกรมคำศัพท์ส่วนตัวที่ทำให้ข้อคิดต่าง ๆ ชัดเจนยิ่งขึ้น เป็นการบันทึกส่วนตัวที่ผู้เรียนสามารถเขียนเกี่ยวกับคำจำกัดความต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเขียนของตนเอง เช่น อารมณ์ แนวคิดหลัก หรือความคิดเห็น รวมทั้งคำจำกัดความทางภาษา เช่น วลี อนุประโยค และส่วนอื่น ๆ ที่มีความสำคัญต่อผู้เรียน ส่วนการโต้ตอบของผู้สอนนั้นสามารถแสดงให้เห็นให้ผู้เรียนทราบถึงระดับความถูกต้องของสิ่งที่เขียน

3.2 ส่วนที่ 3 เน้นให้ผู้เรียนมีโอกาสนำความรู้ทางภาษามาใช้ได้อย่างอิสระตามแนวทางของตนเอง เช่น การเขียนสรุปเรื่องราวต่าง ๆ ที่อ่านหรือเรียนมาโดยใช้ภาษาที่ง่ายขึ้นเพื่อช่วยย้ำเตือนความจำ ความเข้าใจ รวมทั้งสรุปกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ทางภาษาพร้อมทั้งยกตัวอย่างประกอบทำให้เกิดความคงทนในการจำและเกิดความเข้าใจยิ่งขึ้น

Ollmann (1996) รวบรวมรูปแบบในการสอนวรรณกรรมโดยใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านได้ 7 รูปแบบ ดังนี้

1. จดหมายวรรณคดี (Literary Letter) ผู้เรียนสะท้อนการอ่านของตนในจดหมายที่เขียนถึงครู ผู้สอนจะเขียนโต้ตอบกับผู้เรียนเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนพิจารณาและพัฒนาความคิด
2. คำถามโต้ตอบการอ่าน (Reading Response Questions) ผู้สอนจะแบ่งคำถามให้ผู้เรียนโต้ตอบเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้

2.1 บันทึกปฏิบัติการที่มีต่อบทอ่านทันที ได้แก่ ความรู้สึกที่มีต่อบทอ่าน

2.2 วิเคราะห์บทอ่านอย่างใกล้ชิดโดยไม่ลืมหินบาทของผู้อ่านในการสร้างความหมาย เช่น คำที่มีความสำคัญหรือยากที่สุดในการอ่านบทอ่าน

2.3 พิจารณาบทอ่านในทัศนะของผู้อ่านอื่น บทอ่านอื่น และประสบการณ์ส่วนตัว เช่น ความทรงจำเกี่ยวกับผู้คน สถานที่ เหตุการณ์ ทัศนคติ หรือความรู้สึกใดที่บทอ่านเรียกย้อนกลับมา

3. การโต้ตอบสองด้าน (Two-column Response) ผู้เรียนจะพับกระดาษแบ่งออกเป็นสองด้าน ด้านซ้ายจดบันทึกประโยคหรือคำจากบทอ่านที่ผู้เรียนคิดว่าทำให้ตนสนใจเพราะก่อให้เกิดคำถามในใจ ทำให้ระลึกถึงประสบการณ์เดิม รู้สึกว่ามีความสำคัญหรือน่าจะมีการตีความตีความความคิดเห็นออกมา บางทีอาจจะเกี่ยวกับรูปแบบการเขียน ด้านตรงข้ามทางขวามือผู้เรียนใช้บันทึกการโต้ตอบส่วนตัวกับข้อความจากบทอ่านทางด้านซ้ายมือโดยอาจจะตีความแสดงความคิดเห็น ตั้งคำถาม ประเมินรูปแบบการเขียน หรือเขียนเกี่ยวกับหัวข้ออื่นที่เกี่ยวข้อง

4. จดหมายถึงผู้เขียน (Letter to an Author) หลังจากที่ย่านหนังสือของนักเขียนที่ยังมีชีวิตอยู่แล้ว ผู้เรียนจะค้นคว้าเกี่ยวกับชีวิตของผู้เขียนและส่งจดหมายอิเล็กทรอนิกส์เพื่อถามคำถามเกี่ยวกับการเลือกใช้ศิลปะในการเขียน เช่น เหตุผลในการเลือกจาก ฉากนั้นเป็นสถานที่ที่มีอยู่จริงหรือเป็นการรวมเอาหลายสถานที่มาสร้างเป็นฉาก

5. ความเรียงหกด้าน (Hexagonal Essay) ผู้เรียนเริ่มจากการสรุปโครงเรื่อง หลังจากนั้นอภิปรายแก่นของเรื่อง ในขั้นวิเคราะห์ผู้เรียนจะวิเคราะห์องค์ประกอบทางวรรณกรรมในส่วนของการสังเคราะห์ผู้เรียนจะเปรียบเทียบความหมายและความต่างกับงานวรรณกรรมชิ้นอื่น ๆ ขั้นสุดท้ายผู้เรียนประเมินงานวรรณกรรม

6. บันทึกคู่ (Buddy Book Journal) ผู้เรียนจับคู่อ่านหนังสือเล่มเดียวกัน ผู้เรียนแต่ละคนรับผิดชอบงานเขียน 3 ชิ้นที่ขึ้นต้นด้วย "ฉันทำนาย..., ฉันสังเกต..., ฉันสรุป..." และโต้ตอบกับงานเขียนทั้งสามในการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับหนังสือที่อ่าน

7. บันทึกตัวละคร (Character Journal) ผู้เรียนเลือกหนังสือจากรายการที่คัดเลือกแล้วว่าเป็นหนังสือที่ตัวละครมีพัฒนาการดี ผู้เรียนสมมติตนเองเป็นตัวละครตัวใดตัวหนึ่งแล้วเขียนบันทึกประจำวันตอบกับและตอน

ในการมุ่งให้ผู้เรียนได้ตอบกับวรรณคดีไม่ได้หมายความว่า การได้ตอบทุกอย่าง จะถูกต้องหมด ผู้เรียนจะต้องได้รับการกระตุ้นให้กลับไปยังบทอ่านเพื่อหาความถูกต้องให้แก่ ทัศนะของตนอยู่ตลอด ดังนั้นจึงควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้สำรวจวรรณคดีจากมุมมองอันเป็น เอกลักษณะของตนเองโดยไม่ตกอยู่ใต้อิทธิพลของการตีความของครูผู้สอน ทั้งนี้เพื่อเป็นการ หลีกเลียงมิให้ผู้เรียนทำให้ผู้สอนพอใจ เพราะวรรณคดีที่ดีมีความหมายแฝงอยู่หลากหลาย ดังนั้น จึงมิได้มีคำตอบที่ถูกต้องเพียงคำตอบเดียว

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ในการสอนวรรณคดีโดยใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ นักคิดเหล่านี้มีลักษณะที่คล้ายกันคือ การได้ตอบของผู้อ่านนั้นควรจะเป็นทั้งการได้ตอบส่วนตน และการได้ตอบระหว่างผู้เรียนด้วยกันเพื่อส่งเสริมให้มีการปรับปรุงความคิด และมีความเข้าใจต่อ สิ่งที่อ่านเพิ่มมากขึ้น การได้ตอบที่มีของผู้อ่านไม่ควรจะถูกครอบงำจากทั้งผู้สอนหรือนักวิจารณ์ ในการใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านนั้น การได้ตอบที่แท้จริงจากประสบการณ์ของผู้อ่าน ถือได้ว่าเป็นหัวใจของแนวคิด

2.3 การสอนโดยใช้กิจกรรมเขียนบันทึกการอ่าน

2.3.1 องค์ประกอบที่ควรพิจารณา

1. การเปิดกว้างในการรับความคิด (Receptivity) เมื่อมีการเชิญชวน การตอบสนองและความคิดจากผู้เรียน ผู้สอนจะต้องทำให้ผู้เรียนทราบว่า การตอบสนองและ ความคิดเหล่านั้นจะได้รับการเอาใจใส่และพิจารณา ผู้สอนจะต้องสร้างบรรยากาศในชั้นเรียน ให้ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัยเพียงพอที่จะได้ตอบอย่างเปิดเผย แต่ต้องไม่หลอกลวงผู้เรียนให้เชื่อว่า การได้ตอบครั้งแรกนั้นเพียงพอแล้ว ในการได้ตอบ ผู้เรียนต้องการความอิสระที่มีที่มาจาก การกล้า และการดำเิน และการเยาะเย้ย รวมทั้งการยินยอมรับความคิดเพื่อประจักษ์ประจักษ์ความมีอำนาจของ ครูหรือผู้เขียน ห้องเรียนจะต้องมีลักษณะร่วมมือกันมิใช่ขัดแย้ง โดยผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันสร้าง องค์ความรู้จากความคิดของกันและกัน แต่ไม่ใช่ในลักษณะการโต้เถียง

2. เป็นการทดลองความคิด (Tentativeness) ผู้เรียนจะต้องเต็มใจทดลอง ความคิดแสดงความคิดและความรู้สึกที่ตนเองไม่แน่ใจออกมา และสามารถเปลี่ยนความคิดได้ ผู้เรียนต้องไม่กลัวการเปลี่ยนแปลงความคิดและปรับปรุงแก้ไขความคิดเห็น กิจกรรมนี้เป็นกิจกรรม ที่ส่งเสริมความสามารถทางสติปัญญา

3. มีความเข้มข้น (Rigor) ผู้เรียนต้องเต็มใจคิด จะต้องมีการวิเคราะห์อย่างเข้มข้น มีการหาข้อสรุปสำหรับสมมติฐาน ลงความเห็นจากทัศนคติของตนเอง และจากสิ่งที่แสดงไว้ในบทอ่าน นอกจากนี้ยังต้องพิจารณาทัศนะอื่นจากครู ผู้เรียนด้วยกัน และบางครั้งจากนักวิจารณ์

4. ความร่วมมือ (Cooperation) ชั้นเรียนจะต้องทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มอย่างเหมาะสม จะต้องมีความไว้วางใจเพื่อก่อให้เกิดการอภิปรายในการโต้ตอบ ต้องยอมรับการทดลองความคิดเคารพความเป็นบุคคลและข้อจำกัดของเหตุผล และเข้าใจว่าไม่มีการอภิปรายใดที่จะทำให้ทุกคนพอใจและสนใจได้

5. ต้องมีวรรณคดีที่เหมาะสม (Suitable Literature) ในการเลือกวรรณคดีให้เหมาะสมกับผู้เรียน จะต้องมีการวิเคราะห์อย่างรอบคอบในเรื่องของกลุ่มผู้เรียน ความรู้คร่าว ๆ เกี่ยวกับวรรณคดีที่ได้รับ ซึ่งในการเลือกวรรณคดี ควรเลือกงานที่สามารถทำให้ผู้เรียนสนใจได้ ต้องไม่ยากหรือง่ายจนเกินไป ทั้งในแง่ของโครงสร้างของประโยคและแนวคิด

6. การโต้ตอบและคำถาม (Responses and Questions) การอภิปรายอย่างน้อยในชั้นแรกควรจะมีมุ่งไปยังการโต้ตอบของผู้เรียน ควรมีการส่งเสริมให้ผู้เรียนยอมรับการโต้ตอบเหล่านั้นไม่ว่าจะเป็นอย่างไรก็ตาม แล้วค่อย ๆ วิเคราะห์อย่างละเอียด การพูดคุยเกี่ยวกับการโต้ตอบ คือ การอภิปรายเกี่ยวกับสิ่งที่ผู้เรียนสร้างมาจากบทอ่าน เมื่อการอภิปรายดำเนินไป ผู้สอนจะต้องช่วยผู้เรียนแยกแยะระหว่างสิ่งที่ผู้เรียนนำมาสู่บทอ่าน และสิ่งที่ผู้เรียนค้นพบจากบทอ่าน เพื่อว่าผู้เรียนจะมองเห็นความแตกต่างระหว่างความรู้สึกที่มีและการวินิจฉัยจากผู้เขียนหรือตัวละคร

7. บรรยากาศ (Atmosphere) ผู้สอนต้องสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนให้เป็นความร่วมมือมากกว่าการแข่งขันกัน การอภิปรายควรจะสร้างให้ผู้เรียนได้รับความเข้าใจอย่างลึกซึ้งที่เฉียบแหลมยิ่งขึ้น ผู้เรียนสามารถเปลี่ยนทัศนะ และเพิ่มเติมความรู้ความเข้าใจจากการสังเกตผู้เรียนอื่น สร้างความเข้าใจที่กว้างขึ้นต่องานตนเอง ดังนั้นควรส่งเสริมผู้เรียนให้สร้างทัศนะที่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ ให้ตระหนักว่าไม่จำเป็นต้องผูกมัดความเชื่อ ๆ ไว้กับทัศนะนั้นอย่างเหนียวแน่น สามารถเปลี่ยนได้ในภายหลัง นอกจากนี้ต้องสนับสนุนให้ผู้เรียนแสดงทัศนะโดยที่ไม่ต้องรอจนกระทั่งแน่ใจในทัศนะของตนเอง หรือจนกระทั่งเดาความคิดจากครูหรือจากชั้นเรียน ถ้าหากผู้เรียนรับรองถึงขั้นนี้ ผู้เรียนจะปฏิเสธโอกาสที่จะมองตัวตนของตนเอง

8. ความสัมพันธ์ (Relativity) ไม่มีข้อสรุปแน่นอนในการอ่าน เพราะเรื่อง ที่อ่านได้รับการสร้างจากผู้อ่านแต่ละคน แต่การปฏิเสธข้อสรุปที่แน่นอนไม่ได้หมายความว่าทุก ๆ อย่างเป็นเรื่องของความคิดเห็น การสอนวรรณคดีโดยเน้นการตอบสนองมีพื้นฐานความคิดที่ว่า การมีปฏิริยาสนองกลับอย่างชาญฉลาดต่อการตอบสนองของผู้เรียนนำไปสู่ความเข้าใจ แต่ไม่ได้ สนับสนุนว่าการตอบสนองที่ไม่ได้รับการพิจารณานั้นถูกต้องแล้ว ความสมดุลเป็นสิ่งจำเป็น แม้ว่าผู้สอนจะเคารพความคิดเห็นของผู้เรียน ในขณะเดียวกันจะต้องดึงผู้เรียนมาสู่การทดสอบ ความฉลาดในการโต้ตอบนั้นกับวรรณคดี

9. รูปแบบการตอบสนอง (Forms of Response) รูปแบบการโต้ตอบของ ผู้เรียนควรมีความหลากหลาย การตีความไม่จำเป็นต้องมีอย่างเดียวหรือดีที่สุดเพียงชิ้นเดียว เป็นไปได้ว่าผู้เรียนสามารถคิดได้หลายทิศทางที่ห่างไกลจากตัวบทอ่านในการสอนวรรณคดีโดยใช้ ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านนั้นพบว่ากิจกรรมที่นิยม

10. ข้อผิดพลาด (Mistakes) จุดเริ่มต้นของการตอบสนองของผู้อ่านไม่ได้ อยู่ที่ว่า การตอบสนองนั้นดีหรือถูกต้อง แต่เป็นสิ่งที่ควรจะเริ่มต้นที่ไหนเท่านั้น เป็นไปได้ว่า การโต้ตอบจะแสดงให้เห็นถึงความสะเพร่าและการขาดการไตร่ตรองในขณะที่อ่าน การเข้าใจผิด และการละเลยงานบางส่วนสำหรับนักเรียนส่วนมากการโต้ตอบเกี่ยวกับวรรณคดีไม่ใช่เรื่องง่าย เพราะในการอ่าน ผู้อ่านจะมีอคติความความหวัง และสมมติฐานไว้ล่วงหน้า สิ่งเหล่านี้ จะปลอมแปลงตัวเองว่าเป็นความจริงสากลหรือตัดสินความเป็นไปของสิ่งต่าง ๆ ในวิถีทางที่คิดว่า ควรจะเป็น (Anderson, 1991) ผู้อ่านที่ดีจะเรียนรู้การแยกแยะระหว่างสิ่งที่อยู่ในบทอ่านและ ความเกี่ยวเนื่องกับบทอ่าน ดังนั้นจึงควรมีการสำรวจการตอบสนองอีกครั้งหนึ่ง เมื่อการสำรวจ การตอบสนองนำไปสู่การค้นพบข้อผิดพลาด ข้อผิดพลาดนั้นควรจะได้รับการแก้ไขโดยละมุน ละม่อมและมีการอภิปรายในลำดับต่อไป การอ่านวรรณคดีต้องไม่ใช่แบบฝึกหัดที่หลีกเลี่ยง ข้อผิดพลาด การที่หลีกเลี่ยงข้อผิดพลาดจะทำให้ผู้เรียนระมัดระวังตัว กระดากและไม่แน่ใจใน ความคิดของตนเอง เป็นการทำลายผู้เรียนมากพอ ๆ กับสิ่งที่เกิดขึ้นในการเขียนเรียงความ ดังนั้น จึงควรจะหาข้อสรุป และมองว่าการแก้ไขข้อผิดพลาดเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการทั่ว ๆ ไปในการ ปรับแต่งความเข้าใจเกี่ยวกับบทอ่าน ถ้าผู้เรียนได้รับการปลูกฝังความคิดที่ว่า การอ่านวรรณคดี เป็นโอกาสในการปรับปรุง และทำให้ความคิดกระจ่างมากกว่าเป็นการทดสอบความสามารถ ในการอ่านอย่างถูกต้อง หรือเพื่อรายละเอียดแล้ว ผู้เรียนจะเรียนรู้ที่จะยอมรับข้อผิดพลาด อย่างเป็นกระบวนการที่เป็นธรรมชาติ และจะเริ่มลดความรู้สึกต่อต้านความผิดพลาดลง

11. เจตนาของผู้แต่ง (Author's purpose) การแสดงถึงตัวตนของผู้อ่าน และการวิเคราะห์เจตนาของผู้เขียนมีความสำคัญพอๆ กัน ไม่ควรให้ฝ่ายใดครอบงำอีกฝ่ายหนึ่ง ในขณะที่เดียวกันก็ไม่ควรละทิ้งฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง ในการพิจารณางานเขียน ผู้อ่านไม่ควรสะกดกลั้นการตอบสนองของตน แต่ก็อย่าคาดหวังว่าผู้เขียนจะต้องคิดอย่างเดียวกัน ควรจะมีการส่งเสริมให้มีการพิจารณาทัศนคติหลาย ๆ ครั้ง แต่ไม่จำเป็นต้องยอมจำนนต่อทัศนคติของผู้เขียน ในการตีความไม่ควรเป็นการยอมจำนนหรือต่อต้านกฎเกณฑ์ หากแต่เป็นความพยายามที่จะมองให้เห็นอย่างแจ่มแจ้ง และให้ความยุติธรรมต่อทั้งผู้เขียนและตนเอง แม้ว่าเจตนาของผู้เขียนเป็นสิ่งที่ไม่อาจละทิ้งได้ แต่ก็ไม่ใช่สิ่งที่สำคัญที่สุดเป็นเพียงประเด็นที่ช่วยตัดสินเจตนาของผู้เขียนเท่านั้น เนื่องจากผู้อ่านเป็นผู้สร้างความหมาย ผู้อ่านไม่ได้พยายามค้นหาความหมายที่เปลี่ยนแปลงไม่ได้ในบทอ่าน หากแต่ใช้ความเข้าใจและความรู้ที่สั่งสมมาบปี่สร้างความหมายจากสิ่งที่อ่าน และผู้อ่านมีโอกาสมองตนเองในการอ่าน เพราะวรรณคดีเชิญชวนให้ผู้อ่านสังเกตการตอบสนองของตนราวกับมองภาพถ่าย ผู้อ่านจะเห็นแง่มุมของอารมณ์ของตนที่ซ่อนอยู่และรอคอยการสำรวจ ดังนั้นวรรณคดีจึงทำให้ผู้อ่านเข้าใจตนเอง สามารถมีส่วนร่วมในงาน มีความรู้สึกและคิดเกี่ยวกับงานเขียน ในขณะเดียวกันก็เป็นผู้สังเกตโดยการมองความรู้สึกและความคิดของตนเอง

วรรณคดีทำให้ผู้อ่านสร้างตัวตนขึ้นมาใหม่ การอ่านเป็นประสบการณ์ที่สร้างและบางทีก็ยืนยันทัศนคติ บางครั้งก็เปลี่ยนแปลงและปฏิเสธความคิดเหล่านั้น โดยกระบวนการเหล่านี้ ผู้อ่านได้สร้างตัวตนใหม่ขึ้นมาอย่างชาญฉลาด

2.3.2 ขอบเขตการโต้ตอบของผู้เรียน

ขอบเขตการโต้ตอบไม่มีที่สิ้นสุด ผู้อ่านแต่ละคนมีลักษณะเฉพาะตนและจะตอบสนองแตกต่างกันไปขึ้นอยู่กับสิ่งแวดล้อม อย่างไรก็ตามก็สามารถจัดประเภทของการโต้ตอบได้ดังนี้

1. การโต้ตอบเกี่ยวกับตน การโต้ตอบบางแบบเป็นการวิจารณ์ที่เกี่ยวกับตนเอง ผู้เรียนอาจแสดงความรู้สึกที่เกิดจากงานที่อ่าน หรือเหตุการณ์ที่บรรยายไว้ หรือบุคคลที่ทำให้จิตประหวัดถึง เป็นการสำรวจความทรงจำที่ถูกปลุกโดยเรื่องที่อ่าน แม้ว่าการโต้ตอบแบบนี้จะดูเหมือนมีประโยชน์น้อยกับการสอน หากแท้จริงแล้วเป็นสิ่งที่การสอนวรรณคดีต้องการ แต่ผู้สอนต้องตื่นตัวเตรียมรับมือกับปัญหาที่อาจเกิดขึ้นได้ 3 อย่างคือ

- ความเป็นไปได้ว่าผู้เรียนจะใช้การเจอใจออกนอกเรื่องของตนเป็นทางออกที่จะหลีกเลี่ยงการคิดเกี่ยวกับบทอ่าน

- ห้องเรียนอาจจะกลายเป็นความสนุกสนานในการแสดงออกสำหรับ
ผู้เรียนบางคน และเป็นแบบฝึกหัดที่ไม่เหมาะสมสำหรับผู้เรียนอีกหลายคน

- แนวโน้มของการวิจารณ์อาจนำไปสู่การวิเคราะห์ทางจิตวิทยาอย่าง
ผิด ๆ เนื่องจากขาดความชำนาญ ซึ่งเป็นปัญหาที่อันตรายและซ่อนตัวอยู่ การวิเคราะห์ควรจะ
วิเคราะห์การโต้ตอบของผู้เรียน มิใช่วิเคราะห์ผู้เรียน

2. การโต้ตอบกับหัวข้อเรื่อง การโต้ตอบแบบนี้จะมุ่งประเด็นไปยังสิ่งที่เกิดขึ้น
จากวรรณคดี ถ้าผู้เรียนสนใจประเด็นใดประเด็นหนึ่งจากบทอ่าน ผู้สอนจะต้องนำผู้เรียนให้สนใจ
ทัศนคติที่บทอ่านแสดงออกมา ผู้สอนอาจจะส่งเสริมให้ผู้เรียนเปรียบเทียบความคิดเห็นของตนกับ
ความคิดเห็นของตัวละคร หรือแม้แต่กับผู้เขียน

3. การโต้ตอบแบบตีความคือความพยายามที่จะตัดสินความสำคัญของ
บทอ่าน ผู้อ่านจะมุ่งประเด็นที่บทอ่านเท่านั้น

4. การโต้ตอบเกี่ยวกับรูปแบบหรือองค์ประกอบทางวรรณศิลป์ของวรรณคดี

5. การโต้ตอบเกี่ยวกับวรรณคดีในแนวกว้าง หมายความว่าความสนใจใน
ประวัติบุคคล ช่วงเวลาของวรรณกรรม ลักษณะนิสัยการทำงานของผู้อื่น เป็นต้น

2.3.3 รูปแบบการอภิปรายโต้ตอบ

Vygotsky (1987, Cited in Lehman and Scharer, 1996) เชื่อว่า
การสร้างสรรคความรู้ทางสังคมทำให้เกิดคุณค่าในการพัฒนาความเข้าใจและชื่นชมวรรณคดี
เพราะการมีปฏิสัมพันธ์แบบร่วมมือช่วยให้ผู้เรียนขยายความเข้าใจไปได้ไกลกว่าข้อจำกัดของตน
และได้รับความรู้ใหม่

ในการอภิปรายโต้ตอบนั้นทำได้หลายวิธี ผู้สอนอาจจะอ่านบันทึกโต้ตอบ
ที่ผู้เรียนเขียนแล้วหยุดเพื่อทำการอภิปรายเมื่อเห็นว่าสิ่งที่อ่านนั้นก่อให้เกิดปฏิกิริยาต่อผู้เรียน
หรืออาจให้ผู้เรียนเป็นอาสาสมัครเขียนหัวข้อของการโต้ตอบไว้บนกระดานแล้วจัดเรียงเพื่อจัดเป็น
การประชุมในชั้น ผู้สอนอาจจะจับคู่ให้ผู้เรียนเปลี่ยนกันอ่านบันทึกโต้ตอบของแต่ละฝ่ายแล้วแสดง
ความคิดเห็นกลับต่อบันทึกนั้น ผู้สอนอาจจะให้ผู้เรียนหาประเด็นที่ตนเห็นด้วยหรือชื่นชมจาก
บันทึกของเพื่อน หลังจากอภิปรายเป็นคู่แล้วก็จัดอภิปรายเป็นคู่แบบ 4 คนต่อกลุ่ม และค่อย ๆ
ขยายเป็นกลุ่มที่ใหญ่ขึ้น จนกลายเป็นการอภิปรายร่วมกันทั้งชั้นเพื่อฟังความคิดเห็นที่ได้พัฒนาภายใน
กลุ่ม

การอภิปรายกลุ่มย่อยเป็นความพยายามที่จะบำรุงความคิดจนกระทั่งสามารถยืนหยัดได้ด้วยตนเองก่อนที่จะเข้าสู่ชั้นเรียน การพูดคุยอาจจะไปไกลเกินกว่าข้อความเดิมเมื่อสรุปการอภิปราย สิ่งที่เป็นไปได้นั้นอาจจะมีประโยชน์ ผู้สอนจะให้ผู้เรียนได้ตอบกลับยังบันทึกของตนอีกครั้งหนึ่ง ซึ่งการได้ตอบในครั้งนี้จะช่วยให้ผู้เรียนทราบว่าตนเองได้เรียนรู้อะไรบ้างในการอภิปราย และลดความรู้สึกพึ่งพาการอธิบายจากครู และไม่ยึดติดกับคะแนนว่าทำให้ตนประสบความสำเร็จ

ข้อความในบันทึกครั้งสุดท้ายนี้ เปิดโอกาสให้ผู้สอนใช้เป็นวิธีการที่ดีในการตัดสินความมีประสิทธิภาพของการอภิปรายและความเหมาะสมของวรรณคดี ถ้าหากบันทึกนั้นแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนได้คิดและฟังผู้อื่นอย่างเคารพความคิดเห็นโดยไม่ทำตัวคล้อยตามอยู่ตลอดเวลาแล้ว ผู้เรียนมีแนวโน้มที่จะชื่นชอบต่องาน ถ้าหากการตอบสนองยังเป็นไปอย่างแห้งแล้งและแยกออกจากกัน หรือถ้าข้อความที่เขียนหลังการอภิปรายแสดงให้เห็นว่ามีการเปลี่ยนแปลงเพียงเล็กน้อยหรือไม่มีเลย ผู้สอนต้องพิจารณาสื่อหรือวิธีสอนอีกครั้ง

2.3.4 บทบาทผู้สอนที่ใช้กิจกรรมเขียนบันทึกการอ่านในชั้นเรียน

ผู้สอนจะละรูปแบบของผู้มีอำนาจในชั้นเรียน โดยจะมีหน้าที่ใหม่คือเป็นที่ปรึกษาให้แก่ผู้เรียนในกระบวนการคิดที่ยากลำบาก เนื่องจากความรู้สึกมาก่อนความรู้ ครูผู้สอนวรรณคดีควรส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้สึก หลังจากนั้นจึงคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ตนเองรู้สึก ด้วยหวังว่าการคิดนั้นจะมีผลต่อผู้เรียนและผู้เรียนจะได้คิดมากยิ่งขึ้น บางครั้งครูจะเป็นผู้จัดการชั้นเรียน มีความรับผิดชอบและมีอำนาจ บางครั้งครูจะนั่งร่วมวงอภิปราย เข้ากลุ่มในฐานะที่ทัดเทียมกับผู้เรียน แสดงความคล้อยตามไม่มากหรือน้อยไปกว่าผู้เรียน อย่างไรก็ตามในการเขียนบันทึกได้ตอบกับสิ่งที่อ่านนั้น ผู้สอนควรจะกดดันผู้เรียนเล็กน้อยให้คิดและสร้างการตอบโต้กับสิ่งที่อ่าน ผู้สอนจะต้องเคารพความหลากหลายทางความคิดของผู้เรียน และแสดงออกโดยการไม่วิจารณ์ข้อคิดเห็นของผู้เรียน แต่จะมีส่วนช่วยในการจัดการอภิปราย

2.3.5 บทบาทผู้อ่าน

ผู้อ่านเป็นผู้ที่มีความคิดสร้างสรรค์และสร้างความหมายมากกว่าหาความหมายจากเรื่องที่อ่าน ดังนั้นผู้อ่านจึงไม่ใช่ผู้ที่ยอมจำนนให้กับบทอ่านหรือให้กับความตั้งใจของผู้เขียน ดังนั้นบทอ่านจึงไม่สำคัญไปเสียทั้งหมด งานของผู้อ่านคือการสร้างความหมายจากการพบกันระหว่างประสบการณ์ในอดีตและประสบการณ์ในปัจจุบัน และการอ่านงานนั้นเป็นกระบวนการสร้างความหมาย ไม่ได้มีประสบการณ์อันมีค่าอยู่ในตัวมันเอง แต่เป็นสิ่งที่ส่งเสริมให้เกิดบางสิ่งที่ยิ่งใหญ่กว่า อาจกล่าวได้ว่าวรรณคดีมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนรู้ว่าตัวเองเป็นใคร

เมื่อความคิดผู้เรียนเปลี่ยนแปลง และประสบการณ์ได้รับการขยายให้กว้างขึ้น ความคิดก็จะก่อร่าง และเปลี่ยนแปลง วรรณคดีเป็นสิ่งที่ส่งเสริมการก่อร่างทางความคิด ชั้นเรียนวรรณคดีช่วยให้ ผู้เรียนสร้างความเกี่ยวเนื่องระหว่างหนังสือและประสบการณ์ที่พบทวนความคิดต่อโลกและที่ของผู้เรียนในนั้นอยู่บ่อย ๆ

ทักษะของทั้งผู้อ่านและกระบวนการของการอ่านเสนอแนวทางที่แข็งแกร่งต่อบทอ่าน แทนที่จะยอมจำนนต่อบทอ่าน ค้นหาโครงสร้างของบรรทัดฐานในบทอ่านเท่านั้น ผู้อ่าน กลับบังคับให้บทอ่านยอมจำนนต่อผู้อ่าน ผู้เรียนใช้บทอ่านนำมารวมกันภายในตัวของตนเอง ผู้อ่านจะทดสอบความเข้าใจที่ได้เทียบกับตัวของตนเอง ไม่ได้ยอมต่อทักษะที่บทอ่านเสนอให้ แต่จะยอมรับในสิ่งที่ตนสามารถรับได้จากการอธิบายให้กระจ่างหรือการขยายความคิดของตนเอง ผู้เรียนจะเข้าสู่บทอ่านในฐานะที่เป็นนักคิดผู้กำกับแสวงหาความเป็นไปได้ มิใช่ผู้ตามหาคำตอบ งานของแต่ละบุคคลไม่ใช่จุดสิ้นสุดในตัวมันเอง แต่เป็นส่วนของการสร้างภาพของโลก ที่นานกว่า เป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับหนังสือและประสบการณ์อื่นอีกมากมาย

ผู้ที่มีความคิดสร้างสรรค์และช่างคิดจะพยายามผสมกลมกลืนและทำความเข้าใจวัฒนธรรมของตนโดยไม่ถูกรอบงำทางความคิดจากสิ่งที่ตนเองค้นพบจนไม่สามารถค้นพบ หนทางอื่นอีกได้ ผู้เรียนจะมีปฏิกิริยาโต้ตอบและตั้งคำถาม พยายามค้นหาจากข้อสรุปของตน และพิจารณาหลายรอบเพื่อที่จะดูดซับเอาข้อมูลใหม่ ๆ และความเข้าใจอย่างลึกซึ้งแม้ว่าบางครั้ง ความคิดหรือข้อมูลที่ได้จะตรงกันข้ามต่อความเข้าใจที่ผู้เรียนยึดถือ และเพื่อจะเปลี่ยนหรือแก้ไข ความคิดเพื่อที่จะปรับเข้าสู่ประสบการณ์ใหม่ ผู้เรียนจะต้องไม่พอใจในการเข้าใจต่อโลกที่ บังเกิดขึ้นในปัจจุบันเท่านั้น และต้องไม่คิดว่าตนเองเป็นผู้ไม่รู้จักข้อผิดพลาด และให้เข้าใจว่า ไม่มีใครมีความเข้าใจอย่างสมบูรณ์และถูกต้องทั้งหมด การอ่านงานของนักวิจารณ์นับว่าเป็นสิ่งดี แต่ต้องไม่ใช่สิ่งที่ผู้เรียนจะยึดถือว่าเป็นของตน หากแต่มองว่าเป็นความคิดความเข้าใจที่ผู้อ่าน ต้องพิจารณาเอง ในขณะที่เดียวกันวิสัยทัศน์ของผู้เขียนต่อโลกอาจจะมีความสำคัญต่อผู้อ่าน แต่ต้องไม่ใช่จุดจบของผู้ความคิด แต่จะต้องเป็นสิ่งที่ส่งเสริมต่อความพึงพอใจและความเข้าใจต่อ ผู้อ่าน หรือพูดอีกนัยหนึ่งคือต่อทักษะของผู้เรียนเอง ผู้อ่านเป็นผู้ที่มีความสำคัญแต่แรกในการอ่าน ของตน ผู้อ่านไม่ได้อ่านเพื่อให้บรรลุถึงข้อบังคับของผู้เรียน แต่อ่านเพื่อให้บรรลุถึงข้อบังคับของตน ผู้อ่านจะไม่ยอมจำนนต่อถ้อยคำที่พิมพ์อย่างน้อยจนกระทั่งเขาได้คิดพิจารณานานพอที่จะสร้าง ความคิดของตนได้ ผู้อ่านที่ดีจะไม่ยินยอมต่อการสั่งสอน แต่ยินดีที่จะสะท้อนความคิดของตน ออกมามากกว่า จะค้นหาความเข้าใจอย่างลึกซึ้งจากผู้อื่นแต่ไม่ใช่เป็นคำตอบสำหรับตนเอง แต่เป็นเสมือนวัตถุดิบที่จะสร้างคำตอบให้แก่ตนเอง ผู้อ่านงานวรรณกรรมมีแนวโน้มที่จะเลือกอ่าน

งานอย่างตามใจตัวเองมากกว่าที่จะเลือกอ่านงานที่ได้มีการจัดรวบรวมไว้แล้ว หรือเพื่อหาเอาประโยชน์จากการอ่านอย่างนักวิจัย ผู้อ่านจะรู้เองว่าตนชอบเรื่องลึกลับ เรื่องเกี่ยวกับความรัก หรือเรื่องของนักเขียนคนใดคนหนึ่ง และจากความชอบนี้จะเป็นตัวจัดตั้งการจัดการการอ่านอย่างไม่เป็นทางการ

เมื่อพิจารณาองค์ประกอบของกิจกรรมเขียนบันทึกการอ่านทั้งหมดแล้ว ผู้วิจัยจึงเลือกให้รูปแบบการสอนของ Cobine (1995) จัดเป็นรูปแบบหลักในการสอนโดยใช้กิจกรรมเขียนบันทึกการอ่านที่เหมาะสม เนื่องจากพบว่ารูปแบบการสอนนี้ ครอบคลุมถึงองค์ประกอบของกิจกรรมเขียนบันทึกการอ่านมากที่สุด ซึ่งรูปแบบการสอนดังกล่าว มีขั้นตอนดังนี้

1. ขั้นแนะนำให้ผู้เรียนค้นพบความคิด เป็นขั้นฝึกการโต้ตอบเกี่ยวกับวรรณคดี โดยผู้สอนจะเสนอประเด็นคำถามที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิด ผู้สอนมีหน้าที่นำสร้างคำถามที่กระตุ้นความสนใจของผู้เรียนให้มากที่สุด ยิ่งคำถามมีลักษณะกระตุ้นผู้เรียนมากเท่าไร ก็จะก่อให้เกิดความกระตือรือร้นในการตอบมากขึ้นเท่านั้น
2. ขั้นฝึกการเขียนบันทึกการอ่าน เป็นขั้นที่ผู้เรียนเริ่มเขียนบันทึกการอ่านตามรูปแบบที่กำหนดให้โดยมีผู้สอนแนะนำ ผู้เรียนจะต้องตั้งคำถามและหาคำตอบเองเท่าที่จะตอบได้ แสดงความเห็นโดยใช้ประสบการณ์เดิม คุตเตา หรือทำนายเหตุการณ์ล่วงหน้าอย่างมีเหตุผล เปรียบเทียบการแสดงออกของตัวละครกับการแสดงออกของผู้เรียนเมื่ออยู่ในสถานการณ์เดียวกัน แสดงความคิดและความรู้สึกต่อตัวละครและเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น พร้อมกับวิจารณ์รูปแบบการเขียนของผู้เรียน รวมทั้งพยายามเชื่อมโยงประสบการณ์ที่ได้รับจากการอ่านวรรณคดีกับประสบการณ์เดิม เช่น จากหนังสืออื่น วิชาอื่น หรือความคิดอื่น เป็นต้น
3. ขั้นทบทวนความคิดและอภิปราย เป็นขั้นที่ผู้เรียนเข้าสู่กลุ่มย่อยเพื่อแลกเปลี่ยนความคิดและความรู้สึกเกี่ยวกับสิ่งที่อ่านจากบันทึกการอ่านของตน และเลือกนำเสนอประเด็นสำคัญที่ปรากฏในการอภิปราย หลังจากนั้นผู้สอนก็จะถ่ายทอดทัศนะของนักวิจารณ์และอธิบายภูมิหลังทางวัฒนธรรมและสังคมที่มีอิทธิพลต่องานเขียนเพื่อความเข้าใจต่อตัววรรณคดีเพิ่มขึ้น
4. ขั้นเขียนบันทึกการอ่าน เป็นขั้นที่ผู้เรียนเขียนบันทึกการอ่านของผู้เรียนนอกห้องเรียนตามรูปแบบที่กำหนดให้ โดยใช้แนวทางตามที่ได้รับการฝึกฝนในขั้นที่สอง

3. การเขียนเชิงสร้างสรรค์

การสอนเขียนเชิงสร้างสรรค์เป็นการฝึกทักษะการคิดเพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของผู้เรียนให้กว้างขวางยิ่งขึ้น ซึ่งความหมายของความคิดสร้างสรรค์นั้นสามารถกล่าวโดยสรุปได้ว่าเป็นกระบวนการรู้คิด (Cognitive Process) ซึ่งมีเป้าหมายคือการคิดที่ได้ผลผลิตมาหลายทิศทาง (Otto, 1998) เป็นความสามารถที่มีอยู่ในตัวบุคคล เป็นลักษณะความคิดแปลกใหม่ ไม่ลอกเลียนแบบ มีลักษณะที่เป็นตัวของตัวเอง ซึ่งอาจเกิดจากการคิดปรับปรุงเปลี่ยนแปลงจากความคิดเดิมให้เป็นความคิดที่แปลกใหม่และแตกต่างจากความคิดเดิมและได้รับการยอมรับ ซึ่งจะต้องค่อย ๆ เริ่มคิดค้น สร้าง ทดลอง และพัฒนาจนกลายเป็นความสำเร็จ (อารี พันธุ์ณี, 2542)

3.1 ลักษณะของความคิดริเริ่มสร้างสรรค์

โครงการพัฒนาสื่อการศึกษาเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา (2542) ได้รวบรวมลักษณะของความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ไว้ดังนี้

Newell Shaw และ Simpson (1975) ได้พิจารณาผลผลิตอันใดอันหนึ่งที่จัดเป็นผลผลิตของความคิดสร้างสรรค์จากหลักเกณฑ์ต่อไปนี้

- เป็นผลผลิตที่แปลกใหม่ และมีค่าต่อผู้คิด สังคม และวัฒนธรรม
- เป็นผลผลิตที่ไม่เป็นไปตามปรากฏการณ์นิยมในเชิงที่ว่ามีการดัดแปลง

หรือยกเลิกผลผลิต หรือความคิดที่เคยยอมรับกันมาก่อน

- เป็นผลผลิตซึ่งได้รับการกระตุ้นอย่างสูงและมั่นคงด้วยระยะยาว
- เป็นผลผลิตที่ได้จากการประมวลปัญหา ซึ่งค่อนข้างคลุมเครือ และไม่แจ่มชัด

Taylor (1983) ได้ให้ข้อคิดเกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์ของคนว่าไม่จำเป็นต้องเป็นขั้นสุดยอด หรือการค้นคว้าประดิษฐ์ของใหม่ขึ้นมาเสมอไป แต่ผลของความคิดสร้างสรรค์อาจจะอยู่ในขั้นหนึ่งขั้นใดต่อไปนี้

- การแสดงออกอย่างอิสระ ในขั้นนี้ไม่จำเป็นต้องอาศัยความคิดริเริ่มและทักษะขั้นสูงแต่อย่างใด เป็นแต่เพียงกล้าแสดงออกอย่างอิสระ

- ผลิตงานออกมาโดยที่งานนั้นอาศัยทักษะบางประการแต่ไม่จำเป็นต้องเป็นสิ่งใหม่

- ขั้นสร้างสรรค์ เป็นขั้นที่แสดงถึงความคิดใหม่ของบุคคล ไม่ได้ลอกเลียนแบบจากใคร แม้ว่าจะงานนั้นอาจมีคนอื่นคิดไว้แล้วก็ตาม

- ขั้นคิดประดิษฐ์อย่างสร้างสรรค์ เป็นขั้นที่สามารถคิดประดิษฐ์สิ่งใหม่โดยไม่ซ้ำแบบใคร

- ขั้นการพัฒนางานให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น
- ขั้นความคิดสร้างสรรค์สูงสุด สามารถคิดสิ่งที่เป็นนามธรรมขั้นสูงได้

จากลักษณะของความคิดดังกล่าวข้างต้น สามารถสรุปได้ว่าความคิดสร้างสรรค์มีลักษณะที่สำคัญ 3 ประการ คือ เป็นความคิดหรือการกระทำที่แปลกใหม่ แก้ปัญหาได้ และต้องเป็นความคิดริเริ่มที่ต้องมีความคงทนและสามารถพัฒนาไปจนถึงจุดที่สมบูรณ์

3.2 ทฤษฎีความคิดสร้างสรรค์

มาลีนี จุฑะรพ (2537) ได้เสนอทฤษฎีความคิดสร้างสรรค์และข้อมูลที่เกี่ยวข้องไว้ดังนี้

1. ทฤษฎีของ Wallach กล่าวว่า การจะเกิดความคิดสร้างสรรค์ได้นั้นจะต้องมีขั้นตอนต่าง ๆ ดังนี้

- ขั้นเตรียม (Preparation) เป็นระยะของการรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ เมื่อพบปัญหาขึ้น
- ขั้นฟักตัว (Incubation) เมื่อรวบรวมข้อมูลตามขั้นที่ 1 แล้ว ผู้คิดก็ยังคิดไม่ออกได้แต่ครุ่นคิดอยู่ ระยะนี้ผลงานยังไม่เกิดจนบางครั้งผู้คิดต้องไปทำงานอื่น
- ขั้นคิดออก (Illumination or Insight) เป็นระยะที่คิดคำตอบออกทันทีทั้ง ๆ ที่ดูเหมือนเป็นระยะที่กำลังคิดไม่ออกอยู่
- ขั้นพิสูจน์ (Verification) เมื่อคิดหาคำตอบออกแล้วก็จะพิสูจน์ทดลองซ้ำเพื่อให้ได้ผลแน่นอนเป็นกฎเกณฑ์ต่อไป

2. ทฤษฎีของ Taylor มีข้อคิดว่าผลของความคิดสร้างสรรค์ของคนนั้นไม่จำเป็นต้องเป็นขั้นสูงสุดเสมอไป คือไม่จำเป็นต้องคิดค้นคว้าประดิษฐ์ของใหม่ ๆ ที่ยังไม่มีผู้ใดคิดมาก่อนเลย หรือสร้างทฤษฎีที่ต้องใช้ความคิดด้านนามธรรมสูงยิ่ง แต่ความคิดสร้างสรรค์ของคนเรานั้นอาจจะเป็นขั้นใดขั้นหนึ่งใน 6 ขั้นต่อไปนี้

- ขั้นที่หนึ่ง เป็นความคิดสร้างสรรค์ขั้นต้นสุด เป็นสิ่งธรรมดาสามัญ คือเป็นพฤติกรรมหรือการแสดงออกของตนอย่างอิสระ ซึ่งพฤติกรรมนั้นไม่จำเป็นต้องอาศัยความคิดริเริ่มและทักษะแต่อย่างใด คือเป็นแต่เพียงให้แสดงออกอย่างอิสระเท่านั้น

- ขั้นที่สอง ได้แก่ งานที่ออกมาเป็นผลผลิต ซึ่งจำเป็นต้องอาศัยทักษะบางประการ แต่ไม่จำเป็นต้องเป็นสิ่งใหม่
- ขั้นที่สาม เป็นขั้นที่เรียกว่าสร้างสรรค์ คือเป็นผลงานที่แสดงให้เห็นว่า ผู้กระทำได้แสดงความคิดใหม่ของเขาเอง ไม่ได้ลอกเลียนแบบมาจากคนอื่น ถึงแม้ว่างานนั้นจะเป็นงานที่ผู้อื่นเคยทำมาแล้วก็ตาม
- ขั้นที่สี่ เป็นขั้นความคิดสร้างสรรค์ขั้นประดิษฐ์สิ่งใหม่ ๆ โดยไม่ซ้ำแบบใคร เป็นขั้นที่ผู้กระทำได้แสดงให้เห็นความสามารถที่แตกต่างไปจากผู้อื่น
- ขั้นที่ห้า เป็นขั้นที่สามารถปรับปรุงขั้นที่สี่ให้ดียิ่งขึ้น
- ขั้นที่หก เป็นความคิดสร้างสรรค์ขั้นสูงสุด อันแสดงถึงความสามารถในการคิดสิ่งที่เป็นนามธรรมขั้นสูงสุด

3.3 องค์ประกอบของความคิดสร้างสรรค์

ในส่วนขององค์ประกอบของความคิดสร้างสรรค์นั้น สรุศักดิ์ หลาบมาลา (2542) ชี้ให้เห็นว่าความคิดสร้างสรรค์เกิดจากความสามารถ 3 ประการ ซึ่งสามารถพัฒนาได้ในตัวนักเรียน แต่ควรใช้ให้เกิดความสมดุลกัน คือ

3.3.1 ความสามารถในการสังเคราะห์ (Synthetic Ability) คือความสามารถที่จะคิดอะไรได้มากกว่าสิ่งที่เห็นอยู่เป็นปกติ ได้อะไรใหม่ ๆ ขึ้นมา ซึ่งคนอื่น ๆ มองไม่เห็น

3.3.2 ความสามารถในการวิเคราะห์ (Analytical Ability) หรือที่เรียกว่าความคิดวิเคราะห์ หรือการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking) คือความสามารถในการคิดแยกแยะออกเป็นส่วน ๆ และมีการประเมินผล มองเห็นจุดดี คัดนำจุดดีไปใช้ประโยชน์และอาจจะทดลองทำเสียเข้าไป

3.3.3 ความสามารถในการปฏิบัติ (Practical Ability) คือความสามารถในการเปลี่ยนทฤษฎีเป็นปฏิบัติ หรือเปลี่ยนความคิดเชิงนามธรรมให้เป็นรูปธรรม

3.4 ลักษณะการเขียนสร้างสรรค์

ประภาศรี สีหอำไพ (2531) ได้สรุปลักษณะทั่วไปของการเขียนสร้างสรรค์ที่สำคัญไว้ดังนี้

1. มีแนวเขียนเป็นอัตนัย (Subjective) กล่าวคือ ผู้เขียนมีข้อสังเกต ประสบการณ์ ความนึกคิด ความเห็น หรือมีจินตนาการของตนเอง แล้วจึงเขียนงานนั้นขึ้น การเขียนแบบสร้างสรรค์จึงแตกต่างจากแนวเขียนแบบปรนัย (Objective) ซึ่งมีกฎเกณฑ์กำหนด บางประการเป็นกรอบอยู่ ดังนั้นการเขียนที่มีแบบแผนและเกณฑ์กำหนด เช่น การเขียนข่าว การย่อความ การเขียนนิยาม การเขียนรายงาน การถอดคำประพันธ์ การแปล เป็นต้น มีลักษณะเป็นปรนัย ถือว่าไม่ใช่การเขียนแบบสร้างสรรค์โดยรูปแบบการเขียน ส่วนศิลปะในการเขียน เช่น การแปลที่มีสำนวนโวหารสละสลวยอาจใช้แนวเขียนแบบสร้างสรรค์ได้

2. มีความแปลกใหม่และมีความสามารถในการแสดงออก โดยผู้เขียนสามารถทำให้ผู้อ่านเห็นภาพตามที่ตนต้องการได้ โดยทั่วไปแล้วงานเขียนจากจินตนาการ เช่น เรื่องสั้น นวนิยาย ฯลฯ ล้วนอยู่ในการเขียนแบบสร้างสรรค์ทั้งสิ้น

3. การเขียนแบบสร้างสรรค์โดยทั่วไปไม่ได้เป็นความเรียงเชิงศิลป์ที่เรียกว่า กวีนิพนธ์ร้อยแก้ว (Poetic Prose) เสมอไป คุณภาพของการเขียนสร้างสรรค์ขึ้นอยู่กับความสามารถที่ผู้เขียนมีศิลปะในการเขียนอย่างแท้จริงจนถึงระดับกวีนิพนธ์ได้

4. การเขียนแบบสร้างสรรค์ในงานร้อยกรอง ผู้เขียนนอกจากจะเสนอความคิด คำโครงเรื่องที่แปลกใหม่แล้ว อาจไม่ยึดเอาฉันทลักษณ์ตามแบบแผนที่กำหนด ถือเป็นการแหวกแนวเกณฑ์ลักษณะคำประพันธ์

5. งานเขียนสร้างสรรค์เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ในการสื่อสาร วิธีเขียนมีขั้นตอนลำดับดังนี้

5.1 ตั้งวัตถุประสงค์ การสื่อความหมายจากผู้ส่งสารถึงผู้รับสารมีสารอะไร ที่ต้องการจะสื่อเพื่อจุดประสงค์อะไร ถ้าเป็นการสื่อสารเพื่อให้ได้รับข้อมูลเชิงบอกเล่าตามเนื้อเรื่อง วัตถุประสงค์นั้นเป็นพื้นฐานการสื่อความหมาย ยังไม่ใช่งานเขียนสร้างสรรค์ แต่ถ้าผู้สื่อสาร สร้างสรรค์วัตถุประสงค์ให้เกิดเป็นแนวคิดแปลกใหม่ขึ้นมา เช่น เพื่อให้เกิดความสะเทือนอารมณ์ หรือเพื่อให้เกิดความเพลิดเพลินในจินตนาการที่สร้างสรรค์ขึ้น เป็นต้น จะกลายเป็นการเขียนเชิงสร้างสรรค์

5.2 สร้างคำ คำคือสำนวนที่ผู้เขียนเลือกสรรจะบ่งบอกความคิดได้ตรง วัตถุประสงค์แค่ไหนขึ้นอยู่กับวิธีการเขียน ทำอย่างไรจึงจะสร้างคำได้ตรงใจผู้เขียน กระทบบใจผู้อ่าน

5.3 สร้างแนวคิด แนวคิดที่มีทิศทางเชิงสร้างสรรค์ควรทำให้ผู้เขียนให้เกิดความคิด ความหวัง จากงานเขียนนั้น

รองรัตน์ อิศรภักดี และ เทือก กุสุมา ณ อยุธยา (อ้างใน สมพร มั่นตะสูตร, 2525) สรุปลักษณะการเขียนเชิงสร้างสรรค์ไว้ดังนี้คือ

1. งานเขียนที่มีเรื่องราวจากความรู้เดิม ความคิดในทัศนะของผู้เขียนหรือความรู้สึกของผู้เขียนอันเป็นประสบการณ์ต่าง ๆ ที่สั่งสมมา
2. งานเขียนซึ่งเขียนจากจินตนาการ ความนึกคิด โดยไม่ได้คัดลอก ดัดแปลงหรือจำเรื่องราวมาจากคนอื่น ๆ
3. งานเขียนซึ่งเขียนตามความสนใจและความสมัครใจของผู้เขียน ผู้เขียนมีโอกาสเลือกเรื่องที่เขียน ไม่ได้เขียนเพราะถูกบังคับ
4. งานเขียนที่เสนอความคิดเก่าในแนวใหม่ งานเขียนนั้นต้องให้สิ่งใหม่หรือความคิดใหม่แก่ผู้อ่าน หรือให้แนวคิดใหม่ที่ชวนให้ติดตามอ่านต่อไป
5. เป็นงานเขียนที่เขียนอย่างมีศิลปะเชิงภาษา
6. เป็นงานเขียนที่มีคุณค่าต่อจิตใจและสติปัญญา

ชนะ เวชกุล (2524) กล่าวว่า การเขียนเชิงสร้างสรรค์มีลักษณะที่ต่างจากการเขียนทั่วไปดังนี้

1. มีจินตนาการหรือความคิดคำนึง คือ ผู้เขียนจะต้องสร้างจินตนาการโดยการคัดเลือกความคิดต่าง ๆ เหล่านั้นให้เกิดเป็นภาพในใจผู้อ่าน
2. สำนวนภาษาดี
3. ให้คุณค่าทางจิตใจและสติปัญญา

กล่าวโดยสรุป การเขียนเชิงสร้างสรรค์คืองานเขียนที่เป็นผลผลิตจากการมองสิ่งที่คุณเคยผสมผสานกับความรู้ ความคิด ทัศนคติ และประสบการณ์ต่าง ๆ ที่จะนำมาถ่ายทอดในลักษณะของการใช้จินตนาการอันสร้างสรรค์และเลือกสรรแล้วว่าแปลกใหม่ น่าสนใจ และเป็นประโยชน์ ก่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจหรือเป็นการระเหี่ยงปัญญา

3.5 หลักการเขียนเชิงสร้างสรรค์

หลักการเขียนเชิงสร้างสรรค์ Smith (1973 อ้างใน กัลยา ไตรศรีศิลป์, 2542) ได้เสนอหลักการไว้ดังนี้

1. จะต้องมีความใหม่ ๆ แตกต่างกันไป หรือมีลักษณะเฉพาะตัว (Unique Result) โดยสิ่งแรกที่ต้องคำนึงถึงคือ ผลผลิตและกระบวนการที่ใช้นั้นต้องใหม่ เช่น การสอนเขียนเชิงสร้างสรรค์เรื่องโคลง กลอน ผู้เรียนจะต้องผลิตหรือคิดรูปแบบโคลงกลอนใหม่ ๆ ได้
2. จะต้องเน้นกระบวนการทางความคิดแบบเอนกนัย (Divergent Thinking) ซึ่งเป็นความสามารถในการคิดตอบสนองได้หลายประเภท หลายทิศทาง ไม่เน้นคำตอบที่ถูกต้องสมบูรณ์เพียงคำตอบเดียว
3. การสอนเขียนสร้างสรรค์ต้องการแรงจูงใจอย่างมากที่จะก่อให้เกิดกระบวนการคิด เช่น ต้องอาศัยบรรยากาศที่ไม่เคร่งเครียด การชมเชย และผู้สอนจะต้องใช้กลวิธีที่จะกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความคิด พัฒนาความคิด และมีอิสระที่จะแสดงความคิดของตนได้อย่างเต็มที่ ซึ่งครูอาจจะใช้วิธีตั้งคำถาม หรือสร้างสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดคำตอบหลาย ๆ ประการ เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดได้หลาย ๆ แนว ครูควรยอมรับความคิดเห็นของทุกคนโดยไม่ตำหนิหรือเน้นความถูกต้องสมบูรณ์
4. บทบาทของผู้สอนในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ควรเป็นเพียงผู้ช่วยเหลือและชี้แนะผู้เรียนให้เกิดแนวความคิด
5. กระบวนการในการทำงานมีความสำคัญเท่ากับผลงาน กระบวนการนี้เริ่มตั้งแต่ช่วงเวลาเตรียมตัวเมื่อผู้เขียนได้รับปัญหา ช่วงเวลาที่ผู้เขียนขบคิดปัญหา ช่วงเวลาที่มองเห็นปัญหากระจ่างชัด ช่วงเวลาที่เกิดแนวความคิด และช่วงเวลาที่ผลงานสำเร็จและประเมินผล
6. ควรกระตุ้นให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยตนเอง รู้จักนำความคิดมาสัมพันธ์กับประสบการณ์เดิมและความคิดใหม่ ๆ
7. จะต้องจัดสถานการณ์เพื่อกระตุ้นให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ ทั้งสถานการณ์ทางกาย เช่น ห้องเรียนที่สะดวกสบาย ที่นั่งเหมาะสม อุปกรณ์ครบครัน และจัดสถานการณ์ทางจิตใจด้วย การสร้างบรรยากาศให้เกิดความเชื่อมั่น และความมีอิสระในการคิดหรือเขียน
8. การให้อ่านเรื่องและการเขียนเชิงสร้างสรรค์หลาย ๆ แบบ จะช่วยให้ผู้เรียนรู้จักแนวทางในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ดียิ่งขึ้น

9. ในการพิจารณางานเขียนเชิงสร้างสรรค์ ผู้สอนจะต้องคำนึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ควรเน้นและชมเชยในเรื่องของความแปลกใหม่ ลักษณะเฉพาะตัว ความคิดริเริ่ม และความเป็นตัวของตัวเองในแต่ละคน

10. การสอนเขียนเชิงสร้างสรรค์จะช่วยพัฒนาทักษะการเขียน การวิจารณ์ และการประเมินผลตนเองได้ โดยการแสดงผลงานของแต่ละคนในชั้นเรียน เพื่อให้เพื่อน ๆ ได้ช่วยกันวิจารณ์ จะทำให้ผู้เรียนเกิดความคิดมากขึ้น รู้ศัพท์มากขึ้น และมีพัฒนาการทางการเขียนดียิ่งขึ้น

11. จะต้องอาศัยกระบวนการแบบประชาธิปไตย เช่น การเปลี่ยนบทบาทระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน และการจัดสภาพแวดล้อมในห้องเรียนโดยยึดหลักประชาธิปไตย

เนื่องจากการใช้กิจกรรมบันทึกการอ่านเป็นกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเขียน ผู้วิจัยเห็นว่ามีลักษณะเป็นงานเขียนเชิงสร้างสรรค์ เพราะเป็นการเขียนที่มีลักษณะเป็นอัตนัย ผู้เรียนได้ใช้ความรู้และประสบการณ์ของผู้เรียนในการเขียนตอบสนองต่อการอ่าน เป็นการคิดหลายทิศทาง ผู้เรียนจะได้ใช้ความสามารถทั้งทางด้านวิเคราะห์ และสังเคราะห์ ตามความสนใจและความรู้ของผู้เรียนและหลักการสอนการเขียนบันทึกการอ่านก็มีความสอดคล้องกับหลักการสอนกับการเขียนเชิงสร้างสรรค์ในแง่ที่เน้นการแสดงออกของผู้เรียนจากการกระตุ้นให้ค้นพบความรู้ด้วยตนเอง และกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดได้หลายแนวทาง

Holmes (1993) นำเสนอแนวคิดการเขียนเชิงสร้างสรรค์ในลักษณะที่เป็นการเขียนออกมาจากใจ ซึ่งการเขียนงานในลักษณะดังกล่าวต้องได้ความคิดมาจากประสบการณ์ของตัวผู้เขียนเองเป็นหลัก รวมทั้งจากการอ่านสื่อประเภทต่าง ๆ และการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับบุคคลอื่น เนื่องจากการเขียนเชิงสร้างสรรค์ผู้เขียนไม่สามารถจะแยกตัวเองออกจากงานเขียนนั้นได้ จึงทำให้งานเขียนนั้นมีลักษณะที่แปลกใหม่และน่าสนใจเพราะเป็นงานเขียนที่มีที่มาจากชีวิตจริงของแต่ละบุคคล

สำหรับแบบวัดการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ผู้วิจัยได้ยึดองค์ประกอบของ Holmes (1993) เนื่องจากให้รายละเอียดขององค์ประกอบการเขียนเชิงสร้างสรรค์ไว้ชัดเจนและยังสอดคล้องกับทฤษฎีพื้นฐานของบันทึกการอ่านที่เน้นการตอบสนองที่แท้จริงของผู้อ่าน โดยการรวบรวมประสบการณ์เดิมเป็นองค์ประกอบหลักในการเขียน ดังมีรายละเอียดดังนี้

1. มีการเสนอแนวคิดแปลกใหม่และเร้าความสนใจของผู้อ่าน
2. การนำเสนอประเด็นมีความชัดเจน
3. โครงสร้างของเรื่องมีเอกภาพ
4. ให้รายละเอียดสนับสนุนประเด็นได้อย่างเหมาะสม
5. สรุปเรื่องดีและชัดเจน

ส่วนเครื่องมือในการให้คะแนน (Rubrics) ที่ใช้องค์ประกอบดังกล่าวข้างต้น มีรายละเอียดดังนี้

ตาราง 1 แสดงการให้คะแนนความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์

เกณฑ์	คะแนน	คุณภาพ
1. การนำเสนอแนวคิด	5	เสนอความคิดแปลกใหม่และเร้าความสนใจผู้อ่านได้อย่างมาก แสดงความคิดสร้างสรรค์ได้อย่างน่าประทับใจ และมีจินตนาการ
	4	เสนอความคิดแปลกใหม่และเร้าความสนใจผู้อ่านได้ดี แสดงออกทางความคิดอย่างสร้างสรรค์และมีจินตนาการพอสมควร
	3	นำเสนอความคิดของตนได้อย่างน่าสนใจพอสมควร แสดงความคิดเห็นอย่างสร้างสรรค์และมีจินตนาการได้ในบางตอน
	2	ความคิดที่นำเสนอไม่น่าสนใจ แสดงออกทางความคิดไม่ชัดเจน ใช้จินตนาการน้อยมาก
	1	ไม่มีความคิดริเริ่มที่น่าสนใจในการเขียน
2. การเชื่อมโยงความคิดและโครงสร้าง	5	รายละเอียดที่ใช้เชื่อมโยงความคิดเข้าสู่ประเด็น มีความชัดเจนและเข้าใจได้ง่าย โครงสร้างของเรื่องมีความเป็นเอกภาพ มีข้อสรุปที่ดีและชัดเจน
	4	รายละเอียดที่ใช้เชื่อมโยงความคิดมีความชัดเจนและเข้าใจง่ายพอสมควร โครงสร้างโดยรวมมีความเป็นเอกภาพ สรุปความคิดได้ชัดเจนพอสมควร

ตาราง 1 (ต่อ)

เกณฑ์	คะแนน	คุณภาพ
	3	รายละเอียดที่นำเสนอมีความสับสนและส่งผลต่อความเข้าใจเนื้อหา โครงสร้างของเรื่องไม่ค่อยมีเอกภาพ แต่พอเข้าใจได้ สรุปเรื่องได้
	2	ให้รายละเอียดสนับสนุนประเด็นน้อย และไม่ค่อยมีความสอดคล้อง ทำให้เข้าใจเนื้อหาได้ยาก โครงสร้างไม่ค่อยมีเอกภาพ สรุปเรื่องไม่ชัดเจน
	1	ไม่มีการให้รายละเอียดที่สอดคล้องกับเนื้อหา โครงสร้างของเรื่องไม่มีความเป็นเอกภาพ

4. การคิดอย่างมีวิจารณญาณ

การคิดอย่างมีวิจารณญาณเป็นการคิดที่นอกเหนือจากการคิดสองทาง เช่น ถูก/ผิด ดำ/ขาว เป็นการใช้ทักษะทางด้านความคิด (Cognitive Skills) หรือยุทธวิธีในการเพิ่มความเป็นไปได้ของผลลัพธ์ที่ต้องการ การคิดอย่างมีวิจารณญาณเป็นการคิดที่มีวัตถุประสงค์ มีเหตุผล และเป็นการคิดอย่างมีเป้าหมาย เป็นการคิดเกี่ยวกับการแก้ปัญหา การเชื่อมโยง หาความเป็นไปได้ และตัดสินใจ (Halpern, 1999) ซึ่งกระบวนการทั้งหมดนี้มีลักษณะเป็นสากล (Davidson, 1998)

การคิดอย่างมีวิจารณญาณเป็นประเภทหนึ่งของทักษะการคิดที่มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ได้ความคิดที่ผ่านการกลั่นกรองพิจารณาอย่างดีแล้ว (ทิสนา แชมมณี และคณะ, 2540) การคิดอย่างมีวิจารณญาณไม่ใช่ลำดับการคิดขั้นสูงเท่านั้น แต่เป็นการค้นหารากเหง้าทางสังคม ประวัติศาสตร์ และการเมืองของแบบแผนความรู้ และเป็นการปรับเปลี่ยนรูปแบบการเรียนรู้ และสังคม การคิดอย่างมีวิจารณญาณหมายถึงการอ่านกวาดเพื่อหาประเด็นหลัก และวิเคราะห์หาข้อมูลที่เฉพาะเจาะจง หมายถึงการประเมินควบคู่กับการวิเคราะห์และสังเคราะห์ ทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณหมายถึงการเรียกคืนประเด็นและรายละเอียดที่สำคัญ และเป็นการสังเคราะห์ข้อมูลจากการอ่าน (Benesch, 1993)

Belenky และคณะ (1998 cited in Pamphilon, 1999) กล่าวว่า ผู้เรียนที่มีคุณสมบัติของนักคิดอย่างมีวิจารณญาณจะสามารถเข้าสู่ความรู้ที่เป็นอัตนัย ซึ่งเกิดขึ้นจากประสบการณ์ในชีวิตของตน ในขณะที่เดียวกันก็ตระหนักว่ามีหลายทัศนะที่แตกต่างกัน และทัศนะเหล่านั้นก็มีคุณค่าอยู่ในตัวของมันเอง และสามารถนำมาเชื่อมโยงกันได้ กล่าวโดยสรุปคือต้องมีความสามารถในการเปิดรับความคิดโดยง่าย และมีความเอาใจใส่ เปิดรับความคิดของผู้อื่น และเต็มใจที่จะพิจารณาถึงความเป็นไปได้ จะต้องไม่แยกความคิดออกจากความรู้สึกหรือละความสำคัญของความรู้สึก

อย่างไรก็ตาม ในการสอนการคิดอย่างมีวิจารณญาณนั้น Benesch (1999) ได้สรุปความเห็นของการสอนที่แบ่งออกเป็นสองฝ่าย ฝ่ายหนึ่งแสดงความเห็นว่า การคิดอย่างมีวิจารณญาณนั้นเป็นสิ่งที่ไม่สามารถสอนได้ แต่อีกฝ่ายหนึ่งยืนยันว่า การคิดอย่างมีวิจารณญาณเป็นสิ่งที่สอนได้ ซึ่งความแตกต่างของการคิดอย่างมีวิจารณญาณนั้นแบ่งออกได้เป็น

1. การคิดอย่างมีวิจารณญาณเกิดขึ้นในตนเอง (Monologic Critical Thinking)
2. การคิดอย่างมีวิจารณญาณเกิดขึ้นจากการแลกเปลี่ยนพูดคุย (Dialogic Critical Thinking)

Atkinson, Ramanathan และ Kaplan (1997) มีความเห็นร่วมกันว่า การคิดอย่างมีวิจารณญาณเกิดจากกระบวนการทางสังคมที่ได้รับการปลูกฝังโดยไม่รู้ตัวในช่วงวัยเด็ก ดังนั้นจึงเป็นสิ่งที่ไม่สามารถสอนได้ในโรงเรียน โดยเฉพาะผู้เรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่ไม่เอื้ออำนวยให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิดเชิงวิเคราะห์ ซึ่ง Fox (1994 Cited in Atkinson, 1997) กล่าวว่า การคิดอย่างมีวิจารณญาณมีองค์ประกอบของวัฒนธรรมสูง และเป็นมากกว่ารูปแบบของการเขียนและเทคนิคการคิด แต่เป็นน้ำเสียง (Voice) ท่าทาง (Stance) ความสัมพันธ์กับบทอ่านและสมาชิกในครอบครัว เพื่อน ครู สื่อ หรือแม้แต่กับประวัติศาสตร์ของประเทศตน ดังนั้นจึงเป็นการยากที่จะอธิบายการคิดอย่างมีวิจารณญาณให้แก่คนที่ได้รับการเลี้ยงดูมาแตกต่างกัน อย่างไรก็ตาม Benesch ได้ทำการทดลองใช้วิธีสอนแบบ dialogic ในการสอนการอ่านที่บูรณาการกับวิชาสังคมให้แก่ผู้เรียนที่เป็น ESP พบว่า บทสนทนาเชิงวิเคราะห์สามารถช่วยผู้เรียนให้สำรวจความคิดเห็นของตน และได้รับรู้สิ่งใหม่ที่ไม่เคยรู้ได้

แม้ว่าจะมีข้อโต้แย้งในการสอนกระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณให้แก่ผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ หรือเป็นภาษาที่สอง Crookes และ Leher (1998) กลับมีความเห็นว่าการสอนการคิดอย่างมีวิจารณญาณแก่ผู้เรียนชาวต่างชาติเหล่านั้น เป็นเป้าหมายที่เชื่อมการพัฒนาอย่างไม่หยุดยั้งต่อความสามารถในการสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษ และความ

สามารถในการพัฒนาความคิดอย่างมีวิจารณญาณต่อโลก และความสามารถในการเผชิญหน้ากับความเป็นจริงในโลกก็จะได้รับการปรับปรุงขึ้น นอกจากนี้ Crookes และ Lehner ยังได้เสนอหลักการสำคัญในการสอนการคิดอย่างมีวิจารณญาณให้นักศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ และเป็นภาษาที่สอง ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1. นำเสนอสถานการณ์ที่เป็นปัญหาสำหรับผู้เรียน เพื่อว่าผู้เรียนจะรับรู้ คิดไตร่ตรอง และมีปฏิกิริยาตอบสนอง
2. เนื้อหาของหลักสูตรจะต้องพัฒนามาจากสถานการณ์ในชีวิตของผู้เรียนที่แสดงออกมาในรูปของแก่นเรื่อง (Theme) ของความจริงของผู้เรียน
3. การสนทนาจะเป็นตัวสร้างเนื้อหาของสถานการณ์ทางการศึกษา
4. การจัดการหลักสูตรต้องให้ความสำคัญกับชั้นเรียนในฐานะที่เป็นสิ่งที่มีอยู่จริงทางสังคม
5. ผู้เรียนเป็นผู้สร้างสื่อการเรียนเอง
6. สิ่งแรกที่ต้องวางแผนคือการรวบรวมแก่นเรื่องที่มีอยู่ แล้วจึงเรียบเรียงเรื่องราวส่วนบุคคลจัดเข้าประเภทของแต่ละแก่นเรื่อง
7. ผู้สอนต้องเข้าไปมีส่วนร่วมในฐานะที่เป็นผู้เรียนด้วย
8. ผู้สอนส่งเสริมความคิด ประสบการณ์ ความเห็น และความเข้าใจของผู้เรียนด้วยกระบวนการทางการแลกเปลี่ยนพูดคุย
9. หน้าที่หนึ่งของผู้สอนคือกำหนดปัญหา
10. ผู้เรียนมีสิทธิและอำนาจในการตัดสินใจ

ส่วน Parker (1999) เสนอลักษณะการสอนที่ส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณในชั้นเรียนวรรณคดี ดังนี้

- แสดงให้เห็นโดยไม่ต้องบอก
- ต้องมีการเปรียบเทียบ

จะเห็นได้ว่าการส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณคือการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความสัมพันธ์กับบทอ่านนั่นเอง

สำหรับการวัดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณของผู้เรียนในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้แบบทดสอบวัดความคิดอย่างมีวิจารณญาณที่ผู้วิจัยปรับมาจากแบบวัดความคิดอย่างมีวิจารณญาณของ Norris และ Ennis (1989) เป็นเกณฑ์ในการให้คะแนน เนื่องจากแบบวัดความคิดอย่างมีวิจารณญาณของ Norris และ Ennis เป็นแบบวัดความคิดอย่างมีวิจารณญาณในการเขียนโดยเฉพาะ ซึ่งจะประเมินในหัวข้อดังนี้

1. มีการแสดงความคิดออกมาตรงประเด็น
2. มีการแสดงความคิดเห็นสนับสนุนและคัดค้านกับประเด็นที่กล่าวอย่างมีเหตุผล
3. มีการจัดวางรายละเอียดปลีกย่อยต่าง ๆ อย่างกระชับและรัดกุม
4. มีการใช้ไวยากรณ์และรูปแบบทางภาษาที่ถูกต้อง

สำหรับเครื่องมือในการให้คะแนน (Bubrics) ผู้วิจัยจะใช้เกณฑ์ในการประเมินของ Norris ดังกล่าวข้างต้น ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

ตาราง 2 แสดงการให้คะแนนความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

เกณฑ์	คะแนน	คุณภาพ
1. การแสดงความคิดและการให้เหตุผล	5	แสดงความคิดเห็นออกมาชัดเจนและตรงประเด็น มีการใช้เหตุผลสนับสนุนความคิดหลักของตนได้อย่างน่าเชื่อถือและเหมาะสม
	4	แสดงความคิดเห็นได้ตรงประเด็นแม้จะไม่ชัดเจนมากนัก เหตุผลที่ใช้สนับสนุนประเด็นมีพอสมควร
	3	แสดงความคิดเห็นได้แต่ขาดความชัดเจนหรือไม่มีจุดเน้น เนื่องจากการให้เหตุผลไม่เพียงพอและไม่หนักแน่นในบางตอน
	2	ความคิดเห็นต่อประเด็นมีความสับสน ใช้เหตุผลที่สนับสนุนประเด็นได้น้อย
	1	ความคิดเห็นแทบจะไม่ตรงประเด็นเลย มีการให้เหตุผลที่เหมาะสมน้อยมาก
2. รายละเอียดและโครงสร้าง	5	นำเสนอข้อมูลด้วยการให้รายละเอียดที่มีเหตุผลและเพียงพอต่อความเข้าใจ มีการอ้างอิงเพื่อให้ได้ข้อสรุปที่มีเหตุผล รายละเอียดที่ใช้มีความเชื่อมโยงกับเนื้อหาเรียบเรียงเรื่องได้ชัดเจน มีเหตุผล และมีความต่อเนื่อง
	4	นำเสนอข้อมูลโดยมีรายละเอียดที่มีเหตุผลพอสมควร การอ้างอิงเพื่อหาข้อสรุป มีความเหมาะสมและเชื่อมโยงกับเนื้อหาดีพอสมควร เรียบเรียงเนื้อหาได้ค่อนข้างชัดเจน และมีเหตุผล เนื้อหามีความต่อเนื่องพอสมควร

ตาราง 2 (ต่อ)

เกณฑ์	คะแนน	คุณภาพ
3. ไวยากรณ์และคำศัพท์	3	นำเสนอข้อมูลโดยการให้รายละเอียดที่เหมาะสมได้บ้าง แม้ว่าบางประเด็นจะไม่เชื่อมโยงกับเนื้อหา การเรียบเรียงเรื่องไม่ชัดเจน
	2	นำเสนอข้อมูลด้วยรายละเอียดที่มีเหตุผลเพียงเล็กน้อย โครงสร้างขาดการเรียบเรียงต่อผลต่อความเข้าใจในเนื้อหาโดยรวม
	1	ให้ข้อมูลน้อยมาก และไม่มีความเกี่ยวเนื่องกับความคิดหลัก ขาดการเชื่อมโยงความคิด
	5	ใช้รูปแบบทางภาษา คำศัพท์ และไวยากรณ์ได้เหมาะสม สื่อความหมายได้ชัดเจน มีข้อผิดพลาดน้อยมาก
	4	มีข้อผิดพลาดทางภาษาและไวยากรณ์ที่ไม่ส่งผลกระทบต่อความเข้าใจเนื้อหา ใช้ศัพท์ได้ตามความต้องการ
	3	มีข้อผิดพลาดทางรูปแบบภาษา คำศัพท์และไวยากรณ์ที่ส่งผลกระทบต่อความเข้าใจเนื้อหาอยู่บ้าง
	2	เข้าใจเนื้อหาได้น้อยเนื่องจากข้อผิดพลาดทางด้านรูปแบบภาษา คำศัพท์ และไวยากรณ์
	1	การใช้รูปแบบทางภาษา คำศัพท์ และไวยากรณ์ที่ผิดพลาดทำให้ไม่สามารถสื่อความหมายได้

5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยต่างประเทศ

5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน

Cobine (1993) ศึกษาทักษะการคิดในการเรียนวรรณคดี และพบว่าผู้อ่านที่มีความคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณจะใช้ทักษะในการตีความ ซึ่งผู้เรียนจะเปรียบเทียบค่านิยมและความเชื่อกับสิ่งที่ปรากฏในบทอ่าน และในบางครั้งจะแสดงความเห็นคัดค้านกับบทอ่าน ทักษะในการโต้แย้ง หมายถึง ผู้เรียนจะเรียบเรียงการโต้ตอบ โดยการแยกประเภท และเปรียบเทียบ

ความหมายที่เป็นไปได้ และสร้างเป็นความหมายที่เข้าใจได้ ทักษะการสรุป คือ การวิเคราะห์ ความคิดของผู้อ่าน ข้อมูล เทคนิควิธี และทำนายทิศทางทางการเขียนของผู้เขียน และทักษะ ในการพิจารณา ในการวิจัยครั้งนี้ Cobine ใช้บันทึกการอ่านในการส่งเสริมทักษะการคิดและ พบว่าช่วยส่งเสริมการอ่านอย่างมีวิจารณญาณได้ กลายเป็นแบบฝึกหัดในการสร้างนิสัยทาง ความคิดให้แก่ผู้เรียน

Mayers (1993) ได้ศึกษาผู้เรียนเกรด 8 จำนวน 23 คน ในการเขียนบันทึกทั้งหมด 13 ครั้ง ในการอ่านนวนิยายเพื่ออธิบายประสบการณ์ ความคิด ความรู้สึก และแรงจูงใจของ ผู้เรียน ข้อมูลที่รวบรวมมีทั้งบันทึกโต้ตอบของผู้เรียน การสรุปเรื่อง ปฏิกริยาของผู้เรียนต่อการเขียน บันทึกพื้นฐานทางการอ่าน และการสัมภาษณ์ ผลของการวิจัยพบว่า ผู้เรียนส่วนใหญ่มีความสุข ในการอ่านโดยเฉพาะในส่วนครึ่งหลังที่ผู้เรียนจะสะท้อนออกมาว่าเรื่องจะจบในลักษณะอย่างไร นอกจากนี้บุคลิกลักษณะและความคิดเดิมได้รับการเปิดเผยออกมาจากประสบการณ์การอ่าน

นอกจากนี้ Cobine (1997) ยังได้ศึกษาการสอนการอ่านกับการเขียน พบว่า มีส่วนช่วยส่งเสริมการอ่านทุกประเภท โดยการเขียนขณะอ่าน ผู้เรียนสามารถเรียบเรียงความคิด และหลังจากเขียนตอบกับการอ่านจนเป็นนิสัย ผู้เรียนสามารถปรับความคิดและทำความเข้าใจนั้น ให้กระจ่างได้ โดยการใช้กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับบันทึกการอ่าน ผู้เรียนสามารถอธิบายประเด็น ต่าง ๆ ในกระบวนการคิดได้โดยการใช้นิทรรศการอ่านเป็นบันทึกโต้ตอบ ผู้เรียนจะค้นพบความคิด และใช้เป็นบันทึกบทอ่านในการสร้างความหมาย ผู้เรียนสามารถนำความคิดกลับมาคิดใหม่ และใช้เป็นบันทึกกระบวนการได้ นอกจากนี้ยังเป็นการปรับนิสัยการอ่านของผู้เรียนอีกด้วย

Rich (1997) สำรวจว่าทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านจะได้รับการนำไปใช้ใน ชั้นเรียนเกรด 11 อย่างไร โดยศึกษาจากทฤษฎีของ Rosenblatt Bleich และ Probst ผู้วิจัย ได้สำรวจจากบทเรียนปกติ การอภิปรายกลุ่มย่อย การอภิปรายในชั้นเรียน การนำเสนอของ ผู้เรียน และการประชุมระหว่างครูและผู้เรียนที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน และศึกษานิทรรศการของผู้เรียน 3 คน ระหว่าง 1 ภาคเรียน ผลการวิจัยพบว่า จากบันทึกของผู้เรียนนำไปสู่ความเข้าใจที่ดีขึ้นว่าบันทึก สัมพันธ์กับโปรแกรมของครูและทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ผู้วิจัยพบว่า การเขียนบันทึก เป็นกระบวนการเรียนรู้ และเมื่อผู้เรียนเขียนเกี่ยวกับความรู้สึกและความสัมพันธ์กับบทอ่านใน บันทึก ผู้เรียนจะมีความมั่นใจในการตัดสินใจและวิเคราะห์อย่างมีวิจารณญาณ โดยการสนับสนุน ให้เกิดการโต้ตอบแบบนี้ ผู้เรียนได้รับโอกาสให้สำรวจ หาความเกี่ยวข้อง วิเคราะห์ และท้ายที่สุด จะวิเคราะห์บทอ่าน

Pullen (1998) ได้ใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ Louise Rosenblatt ร่วมกับทฤษฎีทางจิตวิทยาของ Rudolf Arnheim เพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างทักษะที่แสดงออกทางวาจา (Verbal Thinking) และทักษะที่แสดงออกทางภาพลักษณ์ (Visual Thinking) ของผู้เรียน 5 คน ในชั้นเรียนวรรณคดีเบื้องต้นระดับอุดมศึกษาโดยการให้เขียนบันทึกทางวาจา และบันทึกทางตัวอักษร การแสดงละคร การสัมภาษณ์ การโต้ตอบแบบอัตนัย ซึ่งผลปรากฏว่ารูปแบบการโต้ตอบทางภาพลักษณ์จะมีอิทธิพลมากที่สุด การวิจัยในครั้งนี้อย่างสำรวจความเชื่อมโยงระหว่างรูปแบบทางวาจาและภาพลักษณ์ ซึ่งปรากฏว่ามีความสัมพันธ์กัน

5.2 งานวิจัยเกี่ยวกับการเขียนและการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

Lu (1996) ทำการทดลองกับนักเรียนชาวจีนในการอ่านวรรณกรรม ซึ่งผู้เรียนชาวจีนเหล่านี้ไม่มีความคุ้นเคยกับการอ่านเชิงวิเคราะห์ การตั้งคำถาม หรือการวิเคราะห์บทอ่าน งานวิจัยชิ้นนี้เป็นกรณีศึกษากับผู้เรียนผู้ใหญ่ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 จำนวน 6 คน ผู้เรียนเหล่านี้ต้องการกลอน 6 ชิ้น และตีความผ่านการเขียนโต้ตอบ การวาดภาพด้วยตนเอง และการวาดภาพร่วมกันกับเพื่อน การโต้ตอบของผู้อ่านต่อบทกลอนนำไปสู่การอภิปรายทั้งทางด้านสังคม วัฒนธรรม การเมือง และความเข้าใจทางการศึกษา ผลการวิจัยพบว่า ความคิดที่แตกต่างออกไปคนละวัฒนธรรมจากกระบวนการแปลความหมายจากสัญลักษณ์หนึ่งไปเป็นอีกอย่างหนึ่ง ทำให้บทอ่านมีลักษณะเป็นเหมือนสนามเด็กเล่น เชื้อเชิญให้มีการตีความที่หลากหลาย กระตุ้นให้มีการตีความโดยไม่มีข้อจำกัด และก่อให้เกิดการสร้างความหมายร่วมกันระหว่างผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 1 และที่ 2 ในทุกระดับ และก่อให้เกิดการพัฒนาการคิดอย่างมีวิจารณญาณในการอ่าน

Moffett (1997) ศึกษาผู้เรียนในด้านของการคิดอย่างมีวิจารณญาณจากการเขียน ผลการวิจัยพบว่าผู้เรียนที่มีการใช้การเขียนแบบ NAEP มากจะสูญเสียการคิดอย่างมีวิจารณญาณน้อย ในขณะที่ผู้เรียนที่ใช้ NAEP น้อย จะสูญเสียการคิดอย่างมีวิจารณญาณมาก ข้อมูลเพิ่มเติมยังเปิดเผยว่าผู้หญิงจะมีคะแนนมากกว่าผู้ชายในส่วนของข้อสอบ ส่วนชาวเอเชียจะมีคะแนนทั้งก่อนและหลังเรียนสูงที่สุด แต่ความเฉียบแหลมจะลดต่ำลงในช่วงระหว่างสอบ คนผิวขาว ชาวอเมริกันและผู้เรียนผิวดำจะมีคะแนนสูงที่สุดในส่วนของความเข้าใจ

Johnson (1997) สัมภาษณ์ของการสอนทักษะการคิดทั่ว ๆ ไป ของนักเรียน
ชั้นประถมศึกษาต่อการคิดวิเคราะห์และการเขียน ซึ่งผลปรากฏว่าการสอนเขียนกับการคิดอย่างมี
วิจารณญาณนั้นไม่มีความแตกต่างกันทางนัยสำคัญในเรื่องของคะแนนจากข้อสอบก่อนและหลัง
เรียน

Rotta (1998) ศึกษากิจกรรมที่ส่งเสริมการเรียนรู้วรรณคดีในระดับมัธยมศึกษาและ
แยกแยะกิจกรรมที่ส่งเสริมให้เกิดการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ซึ่งผู้วิจัยพบว่าการตั้งคำถามหรือ
งานที่ต้องอาศัยการอธิบาย การมีปฏิริยา การคิดสะท้อนกลับ การโต้ตอบ และการอภิปราย
เป็นลักษณะของกิจกรรมที่ส่งเสริมกระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ซึ่งผู้วิจัยได้เสนอแนะว่า
กิจกรรมการสอนเพื่อส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณควรเลือกจากลักษณะเหล่านี้

Tischio (1998) ศึกษาการเขียนที่มีลักษณะเป็นอัตนัยของผู้เรียนว่าควรจะเน้นย้า
บทบาทของตัวตน (Self) และความรู้ และบทบาทของงานเขียนที่เป็นการสร้างสรรค์ของผู้เรียน
จะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีบทบาทและมีความคิดวิเคราะห์เกี่ยวกับบทอ่านที่ตนอ่านและเขียน
รวมทั้งมีความคิดวิเคราะห์ต่อโลกที่พวกเขาอาศัยอยู่