Research Article

# Learning Management Process for English Literature Courses at the Higher Education Level in Thailand

**Panida Monyanont**[1] **and Teeranuch Anurit**[1*]

**Received:** September 2, 2024 **Revised:** October 24, 2024 **Accepted:** October 24, 2024

## Abstract

The objective of this research was to study the learning management process in English Literature courses at the tertiary education level in Thailand. The participants in this project consisted of twenty-five English Literature instructors from Thai autonomous and public universities. Data were collected through individual interviews. The interview questions were designed based on the four elements of subject matter curriculum design by Zais. Content analysis was employed for data analysis, using student-instructor continuum from Mackh, focusing on learner roles, learning activities, and instructor roles as a framework to explore the instructors' learning management process. The results suggest that English Literature courses are aligned with several learning theories. The learner roles align most closely with Behaviorism and Constructivism theories (28.8% each), followed by Cognitive theory (25.8%). Regarding learning activities, the two most prevalent alignments were with Behaviorism theory (36.1%) and Constructivism theory (28.9%), while the third most common alignment was with Cognitive theory (21.7%). In the aspect of instructor roles, the most prevalent alignment of instructor roles is with Constructivism theory (31.7%), followed by Behaviorism theory (24.4%), and Adult Learning theory (22%). It can be summarized that the learning management process in English literature courses aligns most closely with the constructivist learning theory. However, it remains flexible, varying with instructor and learner diversity, while considering equality and student participation.

**Keyword:** Learning Management Process; English Literature; Learner Roles; Instructor Roles

[1] Research unit in Linguistics, Literature and Language Education for Sustainability (LLLES), School of Liberal Arts, Mae Fah Luang University
* Corresponding author e-mail: teeranuch.anu@mfu.ac.th

# กระบวนการจัดการเรียนรู้รายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษ ระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย

ปณิดา มัณยานนท์[1] และ ธีรนุช อนุฤทธิ์[1*]

**รับบทความ**: 2 กันยายน 2567 **แก้ไขบทความ:** 24 ตุลาคม 2567 **รับตีพิมพ์:** 24 ตุลาคม 2567

## บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษากระบวนการจัดการเรียนรู้รายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษาของประเทศไทย ผู้เข้าร่วมโครงการจำนวน 25 คน เป็นผู้สอนรายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยในกำกับและมหาวิทยาลัยรัฐ เก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์รายบุคคล โดยคำถามสัมภาษณ์ได้รับการออกแบบตามองค์ประกอบ 4 ประการ เป็นการออกแบบหลักสูตรที่เน้นเนื้อหาของ Zais และวิเคราะห์ข้อมูลเนื้อหาตามแนวคิด Student-instructor continuum ของ Mackh โดยเน้นที่บทบาทของผู้เรียน กิจกรรมการเรียนรู้ และบทบาทของผู้สอน เป็นกรอบในการสำรวจกระบวนการจัดการเรียนรู้ ผลวิจัยแสดงให้เห็นว่าบทบาทของผู้เรียนสอดคล้องกับทฤษฎีพฤติกรรมนิยม และทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสท์ (ร้อยละ 28.8) ลำดับที่ 2 คือ บทบาทของผู้เรียนสอดคล้องกับทฤษฎีพุทธิปัญญา (ร้อยละ 25.8) ในด้านกิจกรรมการเรียนรู้ที่พบมาก 2 ลำดับแรก สอดคล้องกับทฤษฎีพฤติกรรมนิยม (ร้อยละ 36.1) และทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสท์ (ร้อยละ 28.9) ส่วนลำดับที่ 3 สอดคล้องกับทฤษฎีพุทธิปัญญานิยม (ร้อยละ 21.7) บทบาทของผู้สอนที่ปรากฏมากที่สุด สอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสท์ (ร้อยละ 31.7) ลำดับที่ 3 คือทฤษฎีพฤติกรรมนิยม (ร้อยละ 24.4) และลำดับที่ 3 คือ ทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (ร้อยละ 22) ดังนั้น จึงสามารถสรุปได้ว่ากระบวนการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสท์มากที่สุด แต่ก็ยืดหยุ่นแตกต่างกันไปตามความหลากหลายของผู้สอนและผู้เรียน โดยมีการพิจารณาประเด็นเรื่องความเท่าเทียมและการมีส่วนร่วมของผู้เรียนประกอบการจัดการเรียนรู้ด้วย

**คำสำคัญ:** กระบวนการจัดการเรียนรู้; วรรณกรรมภาษาอังกฤษ; บทบาทของผู้เรียน; บทบาทของผู้สอน

[1] หน่วยวิจัย ภาษาศาสตร์วรรณกรรม และการศึกษาด้านภาษาเพื่อความยั่งยืน สำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง
* Corresponding author e-mail: teeranuch.anu@mfu.ac.th

## บทนำ

คำถามที่ท้าทายต่อการจัดการเรียนการสอนรายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษาทั่วโลกคือ เรียนวรรณกรรมไปทำไม หรือทำไมนักศึกษาหลีกเลี่ยงการเรียนรายวิชาวรรณกรรม (Alshammari et al, 2020; Morson, 2015) ซึ่ง Alshammari et al. (2020) และ Sriwisan and Kaowiwattanakul (2021) อธิบายว่ามีหลายปัจจัยที่ส่งผลต่อทัศนะของผู้เรียนในการเรียนวรรณกรรมภาษาอังกฤษ ตั้งแต่ความยากของเนื้อหาและภาษาในงานวรรณกรรม กิจกรรมการเรียนรู้ที่ไม่ดึงดูดใจจนกระทั่งผู้เรียนไม่ทราบวัตถุประสงค์ในการเรียนอย่างแท้จริง ผู้เรียนจึงไม่สนใจการเรียนวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษเท่าที่ควร แม้ว่าผู้เรียนมีทัศนะเชิงลบต่อการเรียนรายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษ แต่การเรียนวรรณกรรมมีประโยชน์อย่างยิ่งต่อผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ซึ่งการศึกษาในระดับอุดมศึกษาถูกคาดหวังให้ผลิตทรัพยากรบุคคลที่มีความพร้อมรับมือสถานการณ์ที่ผันผวน เหตุการณ์ที่ไม่คาดคิด รวมถึงมีทักษะและความรู้ที่พร้อมต่อการทำงาน เทคโนโลยี และปัญหาที่อาจเกิดขึ้นในอนาคต ประโยชน์ของการเรียนวรรณกรรมจึงปรากฏให้เห็นในงานวิจัยและข้อค้นพบมากมายที่ผ่านมา

การเรียนวรรณกรรมมีคุณค่าต่อผู้เรียน 2 ด้าน คือ คุณค่าด้านการใช้ประโยชน์ (Use Value) และคุณค่าทางนามธรรม (Transcendental Value) Choo (2011) อธิบายว่า คุณค่าด้านการใช้ประโยชน์ของการเรียนวรรณกรรม คือ การได้รับความรู้ทางภาษาที่ซ่อนอยู่ในบทอ่าน งานวรรณกรรมจึงถูกใช้เป็นเครื่องมือในการพัฒนาทักษะทางภาษาของผู้เรียน ส่วนคุณค่าทางนามธรรม คือ การที่ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีพัฒนาจิตใจ อุปนิสัย ตลอดจนพัฒนาวิจารณญาณทางศีลธรรม และสติปัญญาจากการอ่านงานวรรณกรรม (Beavis, 2009; Choo, 2011; Gow, 1989) ซึ่งสอดคล้องกับงานของ Erkaya (2005) ที่พบว่า ในประเทศที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่หรือภาษาหลัก ผู้เรียนที่เรียนวรรณกรรมภาษาอังกฤษเพื่อเข้าใจคุณค่าของชีวิต (Humanistic Value) ในขณะที่ผู้เรียนในประเทศที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศเรียนวรรณกรรมอังกฤษ เพื่อพัฒนาทักษะด้านภาษา (Linguistic or Academic Value) ดังนั้น การพัฒนาสมรรถนะภาษาอังกฤษไปพร้อมกับการจรรโลงศีลธรรมจรรยา ผ่านการเรียนวรรณกรรมอังกฤษจึงมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการจัดการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษา

นอกจากนั้น การเรียนวรรณกรรมอังกฤษยังช่วยส่งเสริมความเป็นพลเมืองโลก มีความพร้อมในการทำงานท่ามกลางความหลากหลายทางภาษา ประเพณี วัฒนธรรม เนื่องจากการอ่านงานวรรณกรรมเสริมสร้างความสามารถด้านพหุวัฒนธรรมผ่านการศึกษาวัฒนธรรม บรรทัดฐานทางสังคม ขนบธรรมเนียมประเพณีและค่านิยมของตัวละคร (Sriwisan & Kaowiwattanakul, 2021) เช่นเดียวกับที่ Beers and Probst (2011) กล่าวว่า งานวรรณกรรมมีเรื่องราวที่น่าสนใจ ช่วยให้ผู้อ่านเกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับประสบการณ์ชีวิต ช่วยให้ผู้อ่านตั้งคำถามไม่เพียงแต่ส่วนที่เกี่ยวกับตัวละคร แต่ยังเป็นการตั้งคำถามเกี่ยวกับตนเองและโลกภายนอก รวมถึงช่วยให้ผู้อ่านเรียนรู้การมองผ่านมุมมองของผู้อื่น และเห็นอกเห็นใจผู้อื่นด้วย สอดคล้องกับแนวคิดของ Choo (2011) ที่บอกว่าการเรียนวรรณกรรมอังกฤษ คือ การทำความเข้าใจตนเองและเข้าใจโลก

เมื่อพิจารณาประโยชน์ของรายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษที่มีต่อผู้เรียน ประกอบกับความท้าทายในประเด็นเกี่ยวกับทัศนะเชิงลบของผู้เรียนต่อการเรียนวรรณกรรม คณะผู้วิจัยซึ่งเป็นผู้สอนรายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย เห็นว่ากระบวนการจัดการเรียนรู้เป็นปัจจัยสำคัญหนึ่งที่ส่งผลต่อผู้เรียนที่ผู้สอนสามารถบริหารจัดการได้ แต่ยังไม่ค่อยมีการศึกษาและ

วางแนวทางอย่างเป็นรูปธรรมในบริบทของอุดมศึกษาไทย จึงเกิดเป็นคำถามวิจัย คือ ปัจจุบันมีกระบวนการจัดการเรียนรู้วรรณกรรมภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษาของประเทศไทยอย่างไร ซึ่งประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับจากงานวิจัยนี้คือ ผู้สอนอาจนำข้อมูลไปประยุกต์ใช้เพื่อพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพต่อไป

## วัตถุประสงค์

เพื่อศึกษากระบวนการจัดการเรียนรู้รายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษาไทย

## การทบทวนวรรณกรรม

### แนวคิดในการจัดกระบวนการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

การศึกษาเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้รายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษในบริบทของประเทศไทย โดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับอุดมศึกษามีอยู่อย่างจำกัด คณะผู้วิจัยจึงจำเป็นต้องทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวกับแนวคิดในการจัดกระบวนการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เพื่อศึกษาวิธีการที่เป็นที่นิยมหรือมีแนวโน้มที่ดีในการพัฒนาผู้เรียนให้สอดรับกับความต้องการของตลาดแรงงานและโลกที่ผันผวนในศตวรรษที่ 21 Panich (2017) กล่าวว่าการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ต้องมีสภาพที่ใกล้เคียงชีวิตจริงที่สุด และควรเป็นบริบทหรือสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และผู้สอนมีหน้าที่เป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้และอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ (Facilitator) โดยเป็นการเรียนรู้ที่เน้นทักษะดังนี้ 1) ทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการแก้ปัญหา 2) ทักษะการสื่อสารและความร่วมมือ และ 3) ทักษะด้านความสร้างสรรค์และนวัตกรรม ซึ่งทักษะดังกล่าวเป็น 3 ใน 10 ทักษะที่โลกต้องการในยุคปัจจุบัน (World Economic Forum, 2023)

การจัดการเรียนรู้แบบโครงการเป็นฐาน (Project-based Learning) เป็นการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการพัฒนาผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ซึ่งส่งเสริมทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณเพื่อแสวงหาความรู้ และแนวทางในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น โดยฝึกฝนการทำงานร่วมกับผู้อื่นจนกระทั่งเกิดข้อค้นพบวิธีการแก้ปัญหาหรือผลลัพธ์จากการทำงานร่วมกัน ผู้สอนเป็นเพียงผู้ชี้แนะที่คอยสร้างทักษะและเจตคติให้กับผู้เรียน การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จึงเป็นการเรียนรู้ร่วมกันมากกว่าการเรียนรู้แบบตัวใครตัวมัน (Individual Learning) ห้องเรียนในศตวรรษที่ 21 เปลี่ยนจากห้องเรียนธรรมดา (Classroom) เป็นสตูดิโอ (Studio) สำหรับการเรียนรู้แบบร่วมมือ ซึ่งหมายความว่าการเรียนจะเปลี่ยนจาก Lecture-based เป็น Project-based ผู้เรียนเปลี่ยนบทบาทจากการเป็นผู้รับความรู้เป็นผู้ลงมือทำ (Panich, 2017; Siripattanakunkajorn, 2012)

อีกหนึ่งกระบวนการเรียนรู้ที่เป็นที่นิยมมากเนื่องจากมีผลการศึกษาที่แสดงให้เห็นว่าสามารถส่งเสริมทักษะศตวรรษที่ 21 ได้จริง คือ ห้องเรียนกลับด้าน (Flipped Classroom) ซึ่งเป็นวิธีการใช้ห้องเรียนให้เกิดคุณค่าแก่ผู้เรียนโดยเป็นพื้นที่ฝึกประยุกต์ความรู้ในสถานการณ์ต่าง ๆ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่แท้จริง (Siripattanakunkajorn, 2012) ห้องเรียนกลับด้านเน้นการสร้างองค์ความรู้ด้วยตัวผู้เรียนเองตามอัตราความสามารถของแต่ละบุคคล จากโอกาสทางการเรียนรู้ที่ผู้สอนช่วยอำนวยความสะดวกและชี้แนะให้แก่ผู้เรียน โดยผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้อย่างอิสระนอกชั้นเรียน และเมื่อเข้าชั้นเรียนผู้เรียนและผู้สอนจะร่วมกันสร้างกระบวนการเรียนรู้ที่ส่งเสริมทักษะการคิดขั้นสูง คือ การคิดวิเคราะห์

สังเคราะห์ และสร้างสรรค์นวัตกรรม (Altemueller & Lindquist, 2017; Eppard & Rochdi, 2017; Siripattanakunkajorn, 2012)

แนวคิดเกี่ยวกับการใช้โครงการเป็นฐานและห้องเรียนกลับด้านสอดคล้องกับบทความของ Spencer (2019) สรุปวิธีการสอนที่เป็นที่นิยมและเหมาะสมกับการพัฒนาทักษะศตวรรษที่ 21 ไว้ 8 ประการ คือ ห้องเรียนกลับด้าน การใช้โครงการเป็นฐาน การเรียนแบบร่วมมือ (Cooperative Learning) การใช้เกมหรือเกมมิฟิเคชัน (Gamification) การใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based Learning) การสอนคิดเชิงออกแบบ (Design Thinking) การใช้การคิดเป็นฐาน (Thinking-based Learning) และการศึกษาฐานสมรรถนะ (Competency-based Learning) ซึ่งแนวทางดังกล่าวล้วนเป็นการส่งเสริมทักษะการคิดโดยให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางการเรียนรู้และเป็นผู้ลงมือปฏิบัติด้วยตนเองอย่างแท้จริงภายใต้กิจกรรมที่เน้นการร่วมมือในการทำงานระหว่างผู้เรียน อนึ่งการจัดกระบวนการเรียนรู้ดังกล่าวข้างต้น มีการพัฒนาต่อยอดมาจากแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้หลายทฤษฎี ซึ่งจะมีการทบทวนวรรณกรรมดังต่อไปนี้

**ทฤษฎีพฤติกรรมนิยม (Behaviorism)**

เป็นทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวทางของ John B. Watson และ B. F. Skinner ที่อยู่บนหลักการที่ว่า พฤติกรรมของมนุษย์ คือ การตอบสนองต่อสิ่งเร้าภายนอก ซึ่งเป็นสภาพแวดล้อมหรือประสบการณ์ที่ผู้สอนได้จัดเตรียมไว้ โดย Skinner ยืนยันว่าพฤติกรรมของผู้เรียนที่ได้รับการเสริมแรงทางบวก เช่น ได้รับรางวัลหรือการชื่นชม มีแนวโน้มจะเกิดขึ้นซ้ำ ๆ ในขณะพฤติกรรมที่ได้รับการเสริมแรงทางลบ เช่น การหักคะแนน จะถูกเก็บกดไว้หรือหายไป (Clark, 2018) ดังนั้น ตามหลักการของทฤษฎีนี้จึงเน้นบทบาทของครูในการควบคุมสภาพแวดล้อม และใช้การเสริมแรงกำหนดพฤติกรรมของนักเรียน (Brau et al. 2018)

Brau et al. (2018) แนะนำแนวทางการประยุกต์ใช้ทฤษฎีพฤติกรรมนิยมในห้องเรียนภาษา คือ 1) กำหนดวัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่ชัดเจน 2) แบ่งแบบฝึกหัดหรือภาระงานสำหรับผู้เรียนออกเป็นขั้นตอนเล็ก ๆ เริ่มต้นจากง่ายไปหายาก 3) แนะนำขั้นตอนแก่ผู้เรียนและให้ข้อเสนอแนะ 4) ช่วยเหลือและอำนวยความสะดวกในกระบวนการจนกว่าผู้เรียนจะบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ 5) เสริมแรงแก่ผู้เรียนอยู่เสมอเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ แม้ว่าทฤษฎีนี้อาจถูกโจมตีจากนักการศึกษาร่วมสมัยว่าล้าหลังแต่การที่ผู้สอนรู้จักบทบาทของตนเองในการควบคุมและส่งเสริมบรรยากาศการเรียนรู้ในทางบวกและสร้างสรรค์แก่ผู้เรียน ทฤษฎีการเรียนรู้จากศตวรรษที่ 20 ก็ยังคงมีประสิทธิภาพหากผู้สอนเรียนรู้ที่จะประยุกต์ทฤษฎีนี้ในห้องเรียนปัจจุบัน

**ทฤษฎีพุทธิปัญญานิยม (Cognitivism)**

ทฤษฎีนี้เน้นการเรียนรู้จากกระบวนการคิดและความเข้าใจของมนุษย์ โดยมองว่าการเรียนรู้ไม่ได้เป็นเพียงการตอบสนองต่อสิ่งเร้าจากภายนอก แต่กระบวนการทางสติปัญญาเกิดจากการประมวลผลข้อมูลภายในสมองของผู้เรียน การเรียนรู้เป็นกระบวนการทางความคิดที่เกิดจากการสะสมข้อมูล การสร้างความหมายและความสัมพันธ์ของข้อมูล การประมวลผลข้อมูลและการดึงข้อมูลออกมาใช้ในการกระทำและการแก้ปัญหาต่าง ๆ (Mandler, 2002; Wadsworth, 2004) ทฤษฎีกลุ่มพุทธิปัญญานิยมสามารถจำแนกออกเป็นหลายทฤษฎี โดยทฤษฎีที่ได้รับการยอมรับและนำมาประยุกต์ใช้อย่างแพร่หลายในบริบทการเรียนการสอน เช่น ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของ Jean Piaget ทฤษฎีการเรียนรู้โดยการค้นพบของ Jerome Bruner และทฤษฎีการเรียนรู้อย่างมีความหมายของ David Ausubel

แนวทางการประยุกต์ใช้หลักการของทฤษฎีพุทธิปัญญานิยมในชั้นเรียนภาษาเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างมีประสิทธิภาพสูงสุด (McGilly, 1994; Storm, 2023) มีดังต่อไปนี้

1) การแบ่งบทเรียนแบบ Spaced learning คือ แบ่งชั้นเรียนออกเป็นช่วงสั้น ๆ ทำกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายเพื่อเน้นย้ำที่วัตถุประสงค์การเรียนรู้เดิม

2) การเขียนสะท้อนคิด เพื่อให้ผู้เรียนทบทวนการเรียนรู้และความเข้าใจของตนเอง รวมถึงสะท้อนการสอนของผู้สอนเพื่อการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้

3) การใช้ Graphic organizers ในการสรุปรวบยอดความคิดจากบทเรียน เพื่อให้ผู้เรียนจัดระเบียบความรู้ เชื่อมโยงกับบทเรียนเดิม และเข้าใจบทเรียนได้ถ่องแท้มากขึ้น

4) การส่งเสริมให้ผู้เรียนจดบันทึกบทเรียน เพื่อพัฒนาทักษะการเรียนอย่างกระตือรือร้น ตรวจสอบความเข้าใจในบทเรียน และทบทวนบทเรียนของผู้เรียน

**ทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสท์ (Constructivism Theory)**

ทฤษฎีนี้มีรากฐานมาจากงานของ John Dewey, Jerome Bruner, Lev Vygotsky และ Jean Piaget เชื่อว่าการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในตัวของผู้เรียนเอง ผู้เรียนเป็นผู้สร้างองค์ความรู้ขึ้นมาโดยการเชื่อมโยงสิ่งที่รับรู้ใหม่เข้ากับความรู้และประสบการณ์เดิม แทนที่จะเป็นการรับข้อมูลจากผู้สอนเพียงอย่างเดียว ความรู้พื้นฐานเดิมจึงสำคัญในการเสริมสร้างการเรียนรู้ของผู้เรียน การนำเสนอสิ่งที่จะเรียนใหม่ให้สอดคล้องกับความรู้เดิมของผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนรับรู้และเข้าใจองค์ความรู้ใหม่ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น ช่วยสร้างความเข้าใจที่ลึกซึ้งและคงอยู่ได้นานกว่าการได้รับความรู้ที่แยกส่วนจากประสบการณ์เดิม (Bada, 2015; Naylor & Keogh, 1999)

หลักการสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสท์ที่นำไปใช้ในห้องเรียนภาษามีดังนี้

1) การจัดการเรียนโดยให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Learner-centered Approach) ผู้เรียนมีบทบาทสำคัญในการสร้างความรู้ใหม่ โดยใช้ข้อมูลที่ได้รับมาใหม่ ปรับใช้หรือเชื่อมโยงกับข้อมูลที่มีอยู่เดิม รวมทั้งการใช้ประสบการณ์เดิมเป็นเกณฑ์ช่วยในการตัดสินใจ

2) การเรียนรู้เป็นกระบวนการเชิงรุก (Active Process) ผู้เรียนต้องมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ผ่านกิจกรรม เช่น การสำรวจ การทดลอง การอภิปราย และการแก้ปัญหา ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนได้คิด วิเคราะห์และสร้างความเข้าใจด้วยตนเอง

3) การปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interaction) การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพมักเกิดขึ้นผ่านการมีปฏิสัมพันธ์การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและประสบการณ์ รวมถึงการแก้ปัญหาร่วมกับผู้อื่น เช่น เพื่อนร่วมชั้นเรียน ครู หรือผู้เชี่ยวชาญในสาขานั้น ๆ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถสร้างความรู้ด้วยตนเองอย่างมีประสิทธิภาพ

4) การสร้างความรู้ในบริบท (Contextualized Learning) ความรู้ที่ผู้เรียนสร้างขึ้นมาจะมีความหมายและประโยชน์มากที่สุดเมื่ออยู่ในบริบทที่เป็นจริง ผู้เรียนจะเข้าใจและจดจำได้ดีขึ้นเมื่อได้เรียนรู้ในสถานการณ์หรือปัญหาที่คล้ายกับโลกจริง เนื่องจากผู้เรียนจะใช้สิ่งแวดล้อม ขนบธรรมเนียมประเพณีและสิ่งที่ได้พบเห็นเป็นพื้นฐานในการตัดสินใจและใช้เป็นข้อมูลในการสร้างแนวคิดและความรู้ใหม่

5) การสะท้อนกลับ (Reflection) เมื่อผู้เรียนมีโอกาสสะท้อนคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ของตนเองจะช่วยให้พวกเขาเห็นความก้าวหน้าและพัฒนาการของตนเอง รวมทั้งเข้าใจถึงกระบวนการที่ใช้ในการเรียนรู้นั้น

ดังนั้น ในการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสท์ผู้เรียนมีส่วนสำคัญมาก เนื่องจากเป็นผู้สร้างองค์ความรู้โดยเชื่อมโยงข้อมูลใหม่กับข้อมูลเดิม โดยอยู่บนพื้นฐานของบริบทที่ผู้เรียนมีความเข้าใจหรือเคยมีประสบการณ์เชื่อมโยง นอกจากนั้น ผู้เรียนยังสามารถทบทวนการเรียนรู้ของตนเองผ่านการสะท้อนคิดเกี่ยวกับประสบการณ์การเรียนรู้ที่ได้รับ (Aljohani, 2017; Bada, 2015; Naylor & Keogh, 1999)

**ทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (Andragogy)**

นักทฤษฎีการเรียนรู้สำหรับผู้ใหญ่ที่สำคัญมากคนหนึ่งคือ Knowles (1980) เขาได้พูดถึงหลักการที่มีส่วนในการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ที่ส่งผลต่อผลลัพธ์ในการเรียนรู้ที่แตกต่างจากเด็ก ซึ่งเป็นสมมติฐานเกี่ยวกับผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่ 5 ประการคือ 1) มีแนวคิดเกี่ยวกับตนเองที่เป็นอิสระ และสามารถกำกับหรือการเรียนรู้ของตนเอง 2) สั่งสมประสบการณ์ชีวิตที่สามารถใช้เป็นทรัพยากรสำหรับการเรียนรู้ 3) มีความต้องการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องใกล้ชิดกับการเปลี่ยนแปลงบทบาททางสังคม 4) เป็นศูนย์กลางของปัญหาและสนใจนำความรู้ไปใช้ทันที 5) มีแรงจูงใจในการเรียนรู้จากปัจจัยภายในมากกว่าภายนอก

จากสมมติฐานดังกล่าวข้างต้น นักการศึกษาได้ให้แนวทางการปรับใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ในห้องเรียนภาษา (Chantanurak, 2022; Merriam, 2001) ดังนี้

1) จัดเตรียมเนื้อหาหรือข้อมูลของการเรียนรู้ให้ตรงกับความต้องการ ความสนใจ และเชื่อมโยงกับประสบการณ์ที่ผ่านมา ยึดตัวผู้ใหญ่เป็นศูนย์กลางในการเรียนรู้โดยอ้างอิงถึงประสบการณ์ หรือปัญหาในชีวิตจริงเป็นศูนย์กลางในการเรียนรู้ (Problem-centered) และสามารถทำให้ผู้เรียนเห็นได้ว่าสามารถนำสิ่งที่เรียนไปแก้ปัญหาเหล่านั้นอย่างไร

2) มอบหมายให้ผู้เรียนกำหนดทิศทางการเรียนรู้ของตนเอง เพราะฉะนั้นบทบาทของครูจึงควรอยู่ในกระบวนการค้นหาคำตอบร่วมกับผู้เรียน มากกว่าการทำหน้าที่ส่งผ่านหรือเป็นสื่อสำหรับความรู้

3) ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมออกแบบ วางแผนการเรียนรู้ รวมถึงการประเมินความสามารถด้วยตัวเอง

4) เตรียมทางเลือกสำหรับการเรียนรู้ตามความแตกต่างระหว่างบุคคล เช่น รูปแบบของการเรียนการสอน เวลาที่ใช้ทำการสอน สถานที่สอน เพื่อส่งเสริมความพร้อมในการเรียนของผู้ใหญ่

**ทฤษฎีการเรียนรู้แบบเชื่อมโยง (Connectivism)**

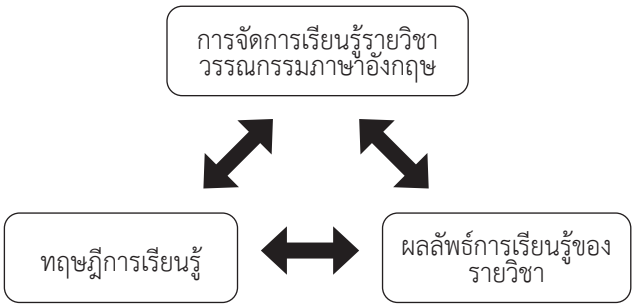
Siemens (2004) เป็นผู้กล่าวถึงทฤษฎีการเรียนรู้ใหม่นี้ที่เกิดขึ้นมาพร้อม ๆ กับการเปลี่ยนแปลงทางด้านนวัตกรรมเทคโนโลยี ยังมีข้อมูลทางการศึกษาวิจัยไม่มากนัก แต่เป็นทฤษฎีการเรียนรู้ที่กำลังเป็นที่สนใจ เมื่อโลกกลายเป็นแหล่งเรียนรู้ร่วมกันขนาดใหญ่ โดยมีอินเทอร์เน็ตเป็นสื่อกลางในการแลกเปลี่ยนความรู้อย่างรวดเร็วในห้องเรียนออนไลน์ เครือข่ายสังคมออนไลน์ และชุมชนเสมือนจริงหรือชุมชนจำลอง (Kropf, 2013) การเรียนรู้แบบเชื่อมโยง เน้นการที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ผ่านการสนทนาและการเจรจาต่อรอง โดยมีเครื่องมือสื่อสารออนไลน์เป็นสื่อในการเรียนรู้ (Sozudogru et al. 2019) มีงานวิจัยแสดงให้เห็นว่า การเรียนรู้แบบเชื่อมโยงส่งเสริมการตระหนักรู้ถึงความสามารถของตนและเห็นคุณค่าของงานที่ได้รับมอบหมาย จากการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมออนไลน์ และมีโอกาสในการเลือกทำภาระงานที่หลากหลาย (Borna & Fouladchang, 2018)

ในขณะที่ทฤษฎีการเรียนรู้หลายทฤษฎีตั้งสมมติฐานว่าการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นในสมองของผู้เรียน Siemens (2004) เชื่อว่ากระบวนการเรียนรู้ซับซ้อนเกินกว่าที่ปัจเจกบุคคลสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง หากแต่ต้องอาศัยเครือข่ายของบุคคลร่วมกับเทคโนโลยีที่มีความก้าวหน้าในการ

เข้าถึง เก็บ และนำข้อมูลทั้งหลายออกมาใช้ ดังนั้น ทฤษฎีการเรียนรู้แบบเชื่อมโยงนี้ รองรับการเรียนรู้ที่มีอยู่ในยุคดิจิทัล เนื่องจากการเชื่อมโยงองค์ความรู้ด้วยเทคโนโลยีได้อย่างรวดเร็ว ทำให้ความรู้มีอายุสั้นลง ความรู้ที่ทันสมัยในปัจจุบันกลายเป็นความรู้ที่ล้าสมัยในเวลาอันรวดเร็ว เนื่องจากเทคโนโลยีมีการเปลี่ยนอย่างรวดเร็วตลอดเวลาจึงทำให้เราจำเป็นต้องมีการเรียนรู้ตลอดเวลาและตลอดชีวิต

**กรอบแนวคิด**

จากการทบทวนวรรณกรรม เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง คณะผู้วิจัยนำมาออกแบบวิธีการวิจัยโดยกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ที่สอดคล้อง เชื่อมโยง ส่งผลกระทบซึ่งกันและกัน ระหว่างการจัดการเรียนรู้รายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษ ผลลัพธ์การเรียนรู้ของรายวิชา (CLO) และทฤษฎีการเรียนรู้ กล่าวคือ ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ตามแนวทางการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (Panich, 2017) ซึ่งเป็นปัจจัยในการกำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้ของรายวิชา เชื่อมโยงไปสู่การเลือกใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ที่เหมาะสม อันนำไปสู่การออกแบบกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพสู่ผลลัพธ์การเรียนรู้ที่คาดหวัง




**ภาพที่ 1** กรอบแนวคิดการวิจัย

## วิธีการวิจัย

**ประชากรเป้าหมาย**

คือ บุคลากรผู้สอนรายวิชาที่มีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับวรรณกรรมภาษาอังกฤษในสังกัดสถาบันการศึกษา กระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม ในกลุ่มมหาวิทยาลัยในกำกับและมหาวิทยาลัยรัฐ โดยมีผู้ตอบรับเข้าร่วมโครงการวิจัยทั้งสิ้น 25 คน เพศหญิง 19 คน และเพศชาย 6 คน โดยแบ่งเป็นบุคลากรของมหาวิทยาลัยในกำกับ จำนวน 19 คน และมหาวิทยาลัยรัฐ จำนวน 6 คน

**ขั้นตอนการดำเนินโครงการวิจัย**

**ขั้นเตรียมการ**

1) กำหนดประชากรที่สำรวจโดยพิจารณาจากบุคลากรที่สอนรายวิชาเกี่ยวกับวรรณกรรมภาษาอังกฤษ ทั้งที่เป็นรายวิชาบังคับ (Major Required Courses) และรายวิชาบังคับเลือก (Major Elective Courses) ในสังกัดสถาบันการศึกษา กระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม ในกลุ่มมหาวิทยาลัยในกำกับ และมหาวิทยาลัยรัฐ

2) ติดต่อประสานงานกับมหาวิทยาลัยต่าง ๆ เพื่อขอรับสมัครผู้เข้าร่วมโครงการวิจัย

3) จัดเตรียมข้อคำถามสัมภาษณ์ โดยผ่านกระบวนการหาค่าความเที่ยงตรงของแบบสอบถาม (IOC) จากผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 3 ท่าน

4) ประสานงานกับผู้เข้าร่วมโครงการวิจัย เพื่อนัดหมาย วัน เวลา และวิธีการที่สะดวกในการเก็บข้อมูล

**ขั้นดำเนินการเก็บข้อมูล**

1) คณะผู้วิจัยใช้การสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-structured Interview) โดยผู้เข้าร่วมโครงการได้เห็นข้อคำถามล่วงหน้าก่อนการสัมภาษณ์ ในระหว่างการสัมภาษณ์คณะผู้วิจัยถามคำถามหลักตามที่ได้เตรียมไว้ และถามคำถามเพิ่มเติมในกรณีที่ต้องการรายละเอียดมากขึ้น การสัมภาษณ์ใช้เวลาประมาณ 1 ชั่วโมงต่อคน เนื้อหาการสัมภาษณ์ครอบคลุม 4 ประเด็นดังนี้ ข้อมูลพื้นฐาน การออกแบบรายวิชา การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดผลประเมินผล โดยมีการบันทึกเสียงและวีดิทัศน์ทาง Google Meet วิธีการเก็บข้อมูลดังกล่าวช่วยให้คณะผู้วิจัยสามารถสอบถามข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อความชัดเจนได้ทันทีในระหว่างการสัมภาษณ์

2) ดำเนินการถอดเทปจากบทสัมภาษณ์ของผู้เข้าร่วมโครงการทั้งหมด

**ขั้นการวิเคราะห์ข้อมูลและสรุปผล**

1) จัดกลุ่มข้อมูลจากการสัมภาษณ์ตามกระบวนการจัดการเรียนการสอน ได้แก่ ข้อมูลส่วนบุคคล การออกแบบรายวิชา การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในรายวิชา การวัดผลประเมินผล (Zais, 1976)

2) วิเคราะห์รูปแบบการจัดกระบวนการเรียนรู้ โดยยึดหลักของทฤษฎีการเรียนรู้ 5 ประเภท ได้แก่ พฤติกรรมนิยม พุทธิปัญญานิยม คอนสตรัคติวิสท์ การเรียนรู้ของผู้ใหญ่ และการเชื่อมโยง

3) วิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ตามแนวคิด Student-instructor continuum (Mackh, 2018) โดยเน้นที่บทบาทของผู้เรียน กิจกรรมการเรียนรู้ และบทบาทของผู้สอนเป็นกรอบในการศึกษากระบวนการจัดการเรียนรู้ของผู้สอน

4) นำเสนอแนวทางการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เป็นประโยชน์ต่อรายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษ

## จริยธรรมการวิจัยในมนุษย์

โครงการวิจัยนี้ได้รับการยกเว้นการพิจารณาด้านจริยธรรมการวิจัย จากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง รหัสโครงการวิจัย EC 22189-10 เลขที่หนังสือยกเว้นการพิจารณาด้านมนุษยธรรมการวิจัย COE/2022

## ผลการวิจัย

จากการศึกษาวิจัยเรื่อง “กระบวนการจัดการเรียนรู้รายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย” สามารถแสดงผลการวิจัยและการวิเคราะห์ของข้อมูลตามวัตถุประสงค์การวิจัย ตามหลักการออกแบบรายวิชาของ Zais (1976) 4 ประการ คือ 1) การกำหนดวัตถุประสงค์รายวิชา 2) การออกแบบเนื้อหารายวิชา 3) การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ และ 4) การออกแบบการวัดผลประเมินผล ดังนี้

1) การกำหนดวัตถุประสงค์รายวิชา ผู้เข้าร่วมโครงการ 22 คน จาก 25 คนมีส่วนร่วมในการออกแบบรายวิชา โดยร้อยละ 100 ระบุว่ากำหนดวัตถุประสงค์รายวิชา โดยยึดโยงจากคำอธิบายรายวิชา ซึ่งสะท้อนไปยังแผนที่ แสดงการกระจายความรับผิดชอบมาตรฐานผลการเรียนรู้จากหลักสูตรสู่รายวิชา

2) การออกแบบเนื้อหารายวิชา ผู้เข้าร่วมโครงการให้ข้อมูลเกี่ยวกับการออกแบบเนื้อหารายวิชา มีความถี่ทั้งสิ้น 37 ครั้ง โดยหลักการในการออกแบบเนื้อหาที่พบมากที่สุด 3 ลำดับ ได้แก่ การยึดตามคำอธิบายรายวิชาเป็นหลัก 15 ครั้ง การพิจารณาจากความสามารถของผู้เรียน 7 ครั้ง และการพิจารณาจากความต้องการของผู้เรียน 5 ครั้ง

3) การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ ผู้เข้าร่วมโครงการให้ข้อมูลเกี่ยวกับรูปแบบกิจกรรมการเรียนรู้ทั้งสิ้น 83 ครั้ง โดยกิจกรรมการเรียนรู้ที่พบมากที่สุด 3 ลำดับ ได้แก่ การบรรยาย (Lecture) 13 ครั้ง การทดสอบย่อยเพื่อการเรียนรู้ (Quiz for Learning) 12 ครั้ง การนำอภิปรายโดยผู้สอน (Teacher-led Discussion) และการเรียนรู้ด้วยตนเองเพื่อทำกิจกรรมในชั้นเรียนรูปแบบต่าง ๆ (Self-study for in-class Tasks) เช่น การอภิปรายกลุ่ม การอ่านออกเสียง มีความถี่เท่ากันคือ 8 ครั้ง โดยลำดับที่ 3 ซึ่งมีความถี่ 7 ครั้ง คือ การอภิปรายกลุ่มของผู้เรียน นอกจากนั้น เป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายและมีความเป็นเอกลักษณ์ของผู้สอนแต่ละคน และเป็นกิจกรรมที่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน และ/หรือ ผู้เรียนกับผู้เรียน

นอกจากนี้ ผู้เข้าร่วมโครงการให้ข้อมูลเกี่ยวกับบทบาทของผู้สอน มีความถี่ทั้งสิ้น 82 ครั้ง โดยบทบาทของผู้สอนที่พบมากที่สุด 3 ลำดับ ได้แก่ การสนับสนุนการเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิม (Encourage Making Connections to Schema) 17 ครั้ง การเป็นศูนย์กลางของกิจกรรมการเรียนรู้ (Being the Center of Learning Activities) และการอำนวยการเรียนรู้โดยการมอบหมายงาน (Facilitate Learning by Providing Tasks) มีความถี่เท่ากันเป็นลำดับที่ 2 คือ 14 ครั้ง และลำดับที่ 3 การให้ความช่วยเหลือเมื่อผู้เรียนต้องการ (Scaffold When Necessary) มีความถี่ 9 ครั้ง ลำดับที่สี 4 มีความถี่ใกล้เคียงกับลำดับที่ 3 คือ 8 ครั้ง คือการเป็นศูนย์กลางของกิจกรรมการเรียนรู้และจัดเตรียมโอกาสในการค้นพบสิ่งใหม่ (Center of Learning Activity and Provide Opportunity for Discovery) และผู้เข้าร่วมโครงการให้ข้อมูลเกี่ยวกับบทบาทของผู้เรียนมีความถี่ทั้งสิ้น 66 ครั้ง โดยผู้เรียนมีลักษณะเป็นผู้เรียนที่กระตือรือร้น (Active Learner) 47 ครั้ง และเป็นผู้เรียนแบบตั้งรับ (Passive Learner) 19 ครั้ง

4) การออกแบบการวัดผลประเมินผล พบว่า ผู้สอนส่วนใหญ่เป็นผู้ออกแบบการวัดผลประเมินผลด้วยตนเอง คือ ออกแบบด้วยตนเองทั้งหมด 18 คน และ 7 คน มีส่วนร่วมกับกลุ่มผู้สอน จากข้อมูลรูปแบบที่พบความถี่เป็นอันดับที่ 1 คือ การสอบข้อเขียน 22 ครั้ง อันดับที่ 2 คือ การทำงานที่ได้รับมอบหมายงาน 21 ครั้ง อันดับที่ 3 มีความถี่เท่ากัน 18 ครั้ง คือ การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน และการทำโครงงาน อันดับที่ 4 มีความถี่ใกล้เคียงกับลำดับที่ 3 17 ครั้ง คือ การทดสอบย่อย และอันดับที่ 5 คือ การนำเสนอปากเปล่าแบบกลุ่ม มีความถี่ 14 ครั้ง เป็นที่น่าสังเกตว่ารูปแบบการวัดผลประเมินผลใน 5 อันดับแรกนี้มีความถี่ค่อนข้างสูง คือ มากกว่า 10 ส่วน การวัดผลประเมินผลรูปแบบอื่น ๆ ที่พบจากการเก็บข้อมูลมีความหลากหลาย และมีความถี่ไม่สูงมาก คือ น้อยกว่า 5

คณะผู้วิจัยได้อภิปรายผลการวิจัยและสรุปถึงความเชื่อมโยงของกระบวนการจัดการเรียนรู้กับทฤษฎีการเรียนรู้ต่าง ๆ ไว้ในส่วนต่อไป

## สรุปและอภิปรายผล

ขั้นตอนของการกำหนดวัตถุประสงค์รายวิชา ผู้เข้าร่วมโครงการร้อยละ 100 กำหนดวัตถุประสงค์รายวิชาโดยยึดโยงจากคำอธิบายรายวิชา ซึ่งสะท้อนไปยังแผนที่แสดงการกระจายความรับผิดชอบมาตรฐานผลการเรียนรู้จากหลักสูตรสู่รายวิชา ตามหลักการจัดการศึกษาแบบ Outcome-based Education (OBE) อาจเนื่องจากว่าหลักสูตรของผู้ให้ข้อมูลทั้งหมดได้มีการปรับหลักสูตรตามแนวทาง OBE การตระหนักรู้ถึงผลลัพธ์การเรียนรู้ที่คาดหวังของรายวิชาที่ส่งผลต่อผลลัพธ์การเรียนรู้ที่คาดหวังของหลักสูตรจึงมีความสำคัญอย่างยิ่งในการกำหนดวัตถุประสงค์รายวิชา

ขั้นตอนของการออกแบบเนื้อหารายวิชา ผู้เข้าร่วมโครงการส่วนมากยึดตามหลักการการศึกษาที่มุ่งผลลัพธ์ จึงออกแบบเนื้อหาโดยเลือกจากคำอธิบายรายวิชาเป็นหลัก ซึ่งผู้สอนคำนึงถึงความสอดคล้องของผลลัพธ์การเรียนรู้ของรายวิชา ส่งผลต่อผลลัพธ์การเรียนรู้ของหลักสูตร อีกสองแนวทางที่ผู้สอนใช้ในการออกแบบรายวิชา คือ การพิจารณาจากความสามารถของผู้เรียน และความต้องการของผู้เรียน ซึ่งทั้งสองประเด็นนี้ถูกจัดไว้ในการเลือกเนื้อหา โดยพิจารณาองค์ประกอบเกี่ยวกับผู้เรียน (Zais, 1976)

ขั้นตอนของการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ พบว่าการบรรยายเป็นกิจกรรมที่ผู้ให้ข้อมูลใช้มากที่สุด อย่างไรก็ตาม การบรรยายนี้ไม่ใช่กิจกรรมการเรียนรู้หลักของรายวิชา หากแต่เป็นกิจกรรมร่วมกับกิจกรรมอื่น เช่น การบรรยายในช่วงต้นของกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อให้ข้อมูลพื้นฐานของบทอ่าน เช่น ข้อมูลเกี่ยวกับยุคสมัย ผู้เขียน บริบททางสังคม และวัฒนธรรม ก่อนนำไปสู่กิจกรรมรูปแบบอื่น เช่น การอภิปรายกลุ่ม หรือการทำงานที่มอบหมาย และการบรรยายในช่วงท้าย เพื่อสรุปเนื้อหาให้สอดคล้องกับผลลัพธ์การเรียนรู้รายวิชา

การทดสอบย่อยเพื่อการเรียนรู้ เป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีความถี่สูง โดยผู้สอนให้ข้อมูลว่าใช้การทดสอบย่อย เพื่อประเมินความเข้าใจในบทอ่านของผู้เรียน โดยกิจกรรมนี้มักเกิดขึ้นในตอนต้นของการเรียน เพื่อเป็นการตรวจสอบว่าผู้เรียนได้เตรียมตัวก่อนการเรียนผ่านการอ่านอย่างใกล้ชิด (Close-reading) ก่อนเริ่มกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน การใช้การทดสอบย่อยเช่นนี้เรียกได้ว่า คือ การประเมินเพื่อการเรียนรู้ (Assessment for Learning)

การนำอภิปรายโดยผู้สอนและการเรียนรู้ด้วยตนเอง เพื่อทำกิจกรรมในชั้นเรียนรูปแบบต่าง ๆ มีความถี่เท่ากัน ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน ผ่านการตั้งคำถามหรือยกประเด็นที่น่าสนใจ กิจกรรมนี้สร้างบรรยากาศการเรียนรู้แบบมีปฏิสัมพันธ์ทั้งระหว่างผู้สอนและผู้เรียน และระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง และเป็นที่น่าสังเกตว่า กิจกรรมรูปแบบนี้มักถูกใช้โดยผู้สอนในรายวิชาระดับพื้นฐานสำหรับผู้เรียนที่ไม่ค่อยมีประสบการณ์ในการเรียนวรรณกรรมภาษาอังกฤษมากนัก นอกจากนี้ ผู้ให้ข้อมูลอธิบายเพิ่มเติมว่าการตั้งคำถามหรือยกประเด็นที่น่าสนใจแก่ผู้เรียน เป็นการสร้างทิศทางในการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนบรรลุผลลัพธ์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้ในรายวิชาได้อย่างมีประสิทธิภาพในระยะเวลาที่จำกัด

การเรียนรู้ด้วยตนเองเพื่อทำกิจกรรมในชั้นเรียนรูปแบบต่าง ๆ เช่น การอ่านออกเสียง การอ่านบทเรียนล่วงหน้า เป็นการส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเองเพื่อต่อยอดการเรียนรู้ในชั้นเรียน มีประเด็นที่น่าสนใจ คือ กิจกรรมการเรียนรู้นี้มักถูกใช้กับผู้เรียนที่มีประสบการณ์การเรียนวรรณกรรมมาบ้างแล้ว เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ศึกษา ค้นคว้า สำรวจ บทอ่าน ข้อมูลพื้นฐานที่เกี่ยวกับบทอ่าน และช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงความต้องการในการเรียนรู้ของตนเอง เช่น มีความเข้าใจในประเด็นใดแล้วบ้าง และ

มีประเด็นใดที่ยังต้องการคำอธิบายเพิ่มเติมอีกบ้าง กิจกรรมนี้ช่วยให้ผู้สอนสามารถต่อยอดความรู้แก่ผู้เรียนได้อย่างลุ่มลึกและกว้างขวางตามความต้องการของผู้เรียน

การอภิปรายกลุ่ม (Group Discussion) มีความถี่เป็นลำดับที่ 4 แต่มีความน่าสนใจ คือ การอภิปรายกลุ่มผู้เรียนมีอิสระในการเลือกประเด็นการอภิปราย ผู้สอนให้ข้อมูลว่าเลือกใช้รูปแบบการเรียนรู้นี้เนื่องจากการเรียนวรรณกรรมภาษาอังกฤษมีความยืดหยุ่นในการวิเคราะห์ความหมาย การตีความของบทอ่านซึ่งแปรผันตามปูมหลัง ประสบการณ์ ค่านิยม ที่แตกต่างหลากหลายของผู้เรียน การอภิปรายร่วมกันระหว่างผู้เรียนเป็นการแบ่งปันการตีความ การวิเคราะห์ ถกเถียงในประเด็นต่าง ๆ ที่ปรากฏในบทอ่าน รวมถึงการหาหลักฐานเพื่อสนับสนุนข้อคิดเห็นของตนเองอย่างมีตรรกะ ส่งผลให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันของผู้เรียน

**ขั้นตอนการออกแบบการวัดผลประเมินผล** มีการใช้รูปแบบการสอบข้อเขียนมากที่สุด และส่วนใหญ่เป็นการสอบแบบดั้งเดิม คือ การสอบในห้องปิด มีผู้คุมสอบ และไม่อนุญาตให้เปิดหนังสือหรือใช้เครื่องมือสื่อสารใด ๆ เช่น การสอบกลางภาคและปลายภาค การสอบแบบเขียนตอบแบบสั้น เนื่องจากพัฒนาการของปัญญาประดิษฐ์ (Artificial Intelligence) ที่อำนวยความสะดวกแก่ผู้เรียนในการสืบค้นข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูลรวมไปถึงการถ่ายทอดข้อมูลผ่านการเขียน ซึ่งหากอนุญาตให้ผู้เรียนใช้ปัญญาประดิษฐ์เป็นเครื่องมือในการเขียน อาจทำให้ผู้เรียนไม่ได้แสดงศักยภาพที่เกิดจากการเรียนรู้ของตนเองและการวัดผลประเมินผลของผู้สอนไม่สะท้อนให้เห็นถึงผลลัพธ์การเรียนรู้ที่แท้จริงของผู้เรียน

อย่างไรก็ตาม มีการใช้รูปแบบการสอบข้อเขียน ที่อนุญาตให้ผู้เรียนเปิดหนังสือ หรือค้นคว้าเพิ่มเติมได้ เช่น การสอบแบบเปิดหนังสือได้ (Open-book Exam) การสอบนอกชั้นเรียน (Take-home Exam) เนื่องจากผู้สอนต้องการลดภาระทางปัญญาของผู้เรียน (Cognitive Load) และส่งเสริมการค้นคว้าหาข้อมูลและการอ้างอิงที่ถูกต้องในการสนับสนุนคำตอบหรือประเด็นในการอภิปรายของตน

อนึ่ง คณะผู้วิจัยตั้งข้อสังเกตว่าปัญญาประดิษฐ์เป็นเครื่องมือการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพและมีบทบาทมากขึ้นในกระบวนการเรียนรู้ การปฏิเสธการใช้เครื่องมืออาจปิดกั้นการเรียนรู้ของทั้งผู้สอนและผู้เรียน ดังนั้น ผู้สอนจึงควรรู้เท่าทันการใช้เครื่องมือ และส่งเสริมให้ผู้เรียนมีทักษะความเข้าใจและการใช้ปัญญาประดิษฐ์อย่างถูกต้องเหมาะสม

รูปแบบการวัดผลประเมินผลที่ผู้สอนใช้มากอีกแบบหนึ่งก็คือ การมอบหมายงานหลากหลายรูปแบบ เช่น การตอบคำถามแบบสั้น การเขียนบทวิจารณ์ การเขียนตอบสนองต่อบทอ่าน การอ่านออกเสียง การเขียนบันทึกการเรียนรู้ การทำงานกลุ่ม การเขียนสะท้อนคิด ผู้ให้ข้อมูลอธิบายว่ารูปแบบการวัดผลประเมินผลลักษณะนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อส่งเสริมประสบการณ์และฝึกฝนการเขียน โดยผู้สอนให้ความสำคัญกับการให้ข้อมูลย้อนกลับ และข้อเสนอแนะเกี่ยวกับงานเขียนของผู้เรียน เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้จากข้อผิดพลาดและนำไปพัฒนาตนเองต่อไป

นอกจากนี้ การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน เช่น การทำแบบฝึกหัดในชั้นเรียน การทำกิจกรรมในชั้นเรียน การสะท้อนคิดแบบกลุ่มหรือรายบุคคล การอภิปรายกลุ่ม เป็นรูปแบบการวัดผลประเมินผลที่มีความถี่ค่อนข้างสูง เนื่องจากธรรมชาติของการเรียนรายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษ มักเปิดกว้างต่อมุมมอง และประเด็นอภิปรายที่หลากหลาย การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน การแสดงความคิดเห็น และการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในชั้นเรียนจึงช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันของผู้เรียน

การทำโครงงาน เช่น การเขียนรายงาน การรายงานปากเปล่า การผลิตภาพยนตร์สั้น การแสดงกลุ่ม เป็นอีกหนึ่งรูปแบบการวัดผลประเมินผลที่ผู้สอนใช้มาก ผู้ให้ข้อมูลอธิบายว่า การทำโครงงานส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์และส่งเสริมการทำงานร่วมกับผู้อื่น รวมถึงเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ประยุกต์ใช้องค์ความรู้ด้านวรรณกรรม และบูรณาการกับความรู้อื่น ๆ ที่ได้เรียนมา ความเชื่อมโยงของกระบวนการจัดการเรียนรู้รายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษกับทฤษฎีการเรียนรู้ การทำโครงงานจึงมักถูกเลือกเป็นการวัดผลประเมินผลปลายภาคของรายวิชา

เมื่อคณะผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการจัดการเรียนรู้รายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษ 4 ขั้นตอนข้างต้น พบว่ามีความเชื่อมโยงกับทฤษฎีการเรียนรู้ที่มีอยู่ในปัจจุบัน คือ พฤติกรรมนิยม พุทธิปัญญานิยม การเรียนรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสท์ การเรียนรู้ของผู้ใหญ่ และการเชื่อมโยง

ตามหลักการของทฤษฎีพฤติกรรมนิยม งานวิจัยนี้พบบทบาทของผู้เรียนใน 2 ลักษณะคือ ผู้เรียนแบบตั้งรับ เช่น การฟังบรรยาย และผู้เรียนที่ตอบสนองต่อสิ่งกระตุ้นการเรียนรู้จากผู้สอน ผ่านการตอบคำถามของผู้สอน การทำงานที่ได้รับมอบหมาย การร่วมอภิปรายโดยมีผู้สอนเป็นผู้นำการบรรยาย ส่วนผู้สอนมีบทบาท คือ เป็นศูนย์กลางของกิจกรรมการเรียนรู้ และเป็นผู้เตรียมสิ่งกระตุ้นการเรียนรู้พร้อมกับข้อมูลย้อนกลับทั้งทางบวกและทางลบ เช่น การบรรยาย การมอบหมายงาน การนำอภิปราย นอกจากนั้น ลักษณะของกิจกรรมที่สอดคล้องกับทฤษฎีพฤติกรรมนิยมที่พบในงานวิจัยมีความหลากหลาย เช่น การบรรยาย การชมภาพยนตร์ที่เกี่ยวข้องกับบทอ่าน การเรียนรู้ด้วยเกมส์ การสอบย่อย และการฝึกฝนในชั้นเรียน

แนวทางการจัดการเรียนรู้ตามทฤษฎีพุทธิปัญญานิยม บทบาทของผู้เรียนที่พบในงานวิจัยนี้ คือ ผู้เรียนเป็นผู้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ ได้ลงมือปฏิบัติจริง ผ่านกิจกรรมหลายรูปแบบที่ส่งเสริมความรู้ของตนเอง เช่น การอภิปรายร่วมกับผู้เรียนอื่น การผลิตวีดิทัศน์ การหาคำตอบด้วยตนเองสำหรับคำถามหรือแบบฝึกหัดเพื่อตรวจสอบความเข้าใจในบทเรียน ส่วนผู้สอนนั้นพบว่า มีบทบาทเป็นผู้กระตุ้นการสร้างความเชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับความรู้เดิม เช่น การตั้งคำถามสำหรับการอภิปรายกลุ่มของผู้เรียน การมอบหมายงานให้ผู้เรียนไปค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติมด้วยตนเอง

แนวทางทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสท์ ในงานวิจัยนี้พบว่า บทบาทของผู้เรียน คือ เป็นผู้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ ได้ลงมือปฏิบัติจริง ผ่านกิจกรรมหลายรูปแบบ เช่น โครงงาน งานที่ได้รับมอบหมาย นำเสนอบทเรียน นำการอภิปรายกลุ่ม การเรียนรู้แบบเพื่อนคู่คิด (Think-pair-share) การเรียนรู้ข้อผิดพลาดผ่านงานของผู้อื่น การทำกิจกรรมกลุ่มเพื่อผลิตชิ้นงานใหม่จากโจทก์ที่ผู้สอนกำหนด การนำเสนอความรู้ที่ผู้เรียนค้นคว้าด้วยตนเอง การแสดงบทบาทสมมติ เป็นที่น่าสังเกตว่าทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสท์ ผู้สอนมีบทบาทที่สำคัญ คือ เป็นผู้ส่งเสริมให้เกิดการเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับประสบการณ์เดิมของผู้เรียน โดยผู้สอนเป็นผู้สังเกตกระบวนการเรียนรู้ สร้างโอกาสการเรียนรู้แก่ผู้เรียน และให้ความช่วยเหลือเมื่อจำเป็นหรือได้รับการร้องขอจากผู้เรียนเท่านั้น

ทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ ในงานวิจัยนี้พบบทบาทของผู้เรียน คือ เป็นผู้ริเริ่มการเรียนรู้ และควบคุมการเรียนรู้ของตนเอง ผ่านกิจกรรมการเรียนรู้ต่าง ๆ เช่น การศึกษาบทเรียนหรือบทอ่านด้วยตนเองก่อนเข้าชั้นเรียน การชมสื่อที่เกี่ยวข้องกับบทอ่าน การหาคำตอบสำหรับคำถาม การทำแบบทดสอบย่อยเพื่อการต่อยอดการเรียนรู้ในชั้นเรียน ส่วนผู้สอนมีบทบาทเป็นผู้สังเกตการเรียนรู้ ผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ และเป็นผู้ให้คำปรึกษาในกระบวนการเรียนรู้เท่านั้น

แนวทางของทฤษฎีการเชื่อมโยง บทบาทของผู้เรียนที่พบในงานวิจัยนี้ คือ เป็นผู้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ และมีความกระตือรือร้นในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่นผ่านช่องทางออนไลน์ หรือชุมชน/สังคมออนไลน์ตามอัธยาศัยของผู้เรียน เช่น นำคำถามสำหรับการอภิปรายกลุ่มไปอภิปรายกับชุมชนออนไลน์ เพื่อเป็นแนวทางการหาคำตอบของตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับบทบาทของผู้สอนในการเป็นผู้จัดหาเครือข่ายการเรียนรู้ทั้งแบบออนไลน์ และออฟไลน์ เช่น การแนะนำแหล่งข้อมูลหรือชุมชนออนไลน์ที่น่าเชื่อถือสำหรับผู้เรียน การเชิญวิทยากรบรรยายเพิ่มเติม หรือจัดการอบรมเชิงปฏิบัติการเพื่อเสริมสร้างเครือข่ายความรู้แก่ผู้เรียน

จากข้อมูลของผู้เข้าร่วมโครงการวิจัยนี้ พบว่าบทบาทของผู้เรียนสอดคล้องกับทฤษฎีพฤติกรรมนิยม และทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสท์มากที่สุดเท่ากันทั้ง 2 ทฤษฎี (ร้อยละ 28.8) บทบาทของผู้เรียนที่สอดคล้องกับทฤษฎีพุทธิปัญญาพบเป็นลำดับที่ 2 (ร้อยละ 25.8) กิจกรรมการเรียนรู้ที่พบมาก 2 ลำดับแรกสอดคล้องกับทฤษฎีพฤติกรรมนิยม (ร้อยละ 36.1) และทฤษฎีประกอบสร้างนิยม (ร้อยละ 28.9) ส่วนลำดับที่ 3 สอดคล้องกับทฤษฎีพุทธิปัญญานิยม (ร้อยละ 21.7) บทบาทของผู้สอนที่ปรากฏมากที่สุด สอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสท์ (ร้อยละ 31.7) ลำดับที่ 2 คือ ทฤษฎีพฤติกรรมนิยม (ร้อยละ 24.4) และลำดับที่ 3 คือ ทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (ร้อยละ 22)

สรุปได้ว่าบทบาทผู้เรียน กิจกรรมการเรียนรู้ และบทบาทผู้สอนในการจัดการเรียนรู้รายวิชาวรรณกรรมระดับอุดมศึกษาของไทย สอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสท์มากที่สุด อาจมีสาเหตุมาจากการที่ผู้สอนเห็นว่าการเรียนรายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษนั้นต้องอาศัยความรู้พื้นฐานประกอบกับการศึกษาบทอ่าน เพื่อเตรียมตัวก่อนการร่วมกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน ซึ่งเป็นการต่อยอดจากความรู้และประสบการณ์ที่มีอยู่ สอดคล้องกับงานวิจัยก่อนหน้า ที่ยืนยันว่าการสอนตามแนวคอนสตรัคติวิสท์มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมการเรียนรู้อย่างมีความหมาย การมีส่วนร่วมของผู้เรียนกับกิจกรรมในชั้นเรียน การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การแก้ปัญหา และการสอนของผู้สอนในชั้นเรียนภาษา (Nurhuda et al., 2023; Zajda, 2021) ในทางตรงกันข้าม บทบาทผู้เรียน กิจกรรมการเรียนรู้ และบทบาทผู้สอน สอดคล้องกับทฤษฎีการเชื่อมโยงน้อยที่สุด อาจเป็นเพราะเป็นทฤษฎีการเรียนรู้ที่ค่อนข้างใหม่ ผู้สอนอาจยังไม่คุ้นเคยกับกระบวนการจัดการเรียนรู้ของทฤษฎีนี้มากนัก อย่างไรก็ตาม งานวิจัยชิ้นนี้ พบว่า แนวทางการจัดกระบวนการเรียนรู้ของห้องเรียนวรรณกรรมภาษาอังกฤษมีความยืดหยุ่นค่อนข้างมาก แตกต่างกันไปตามความหลากหลายของผู้สอนและผู้เรียน โดยมีการพิจารณาประเด็นเรื่องความเท่าเทียมและการมีส่วนร่วมของผู้เรียนเป็นสำคัญ ข้อค้นพบข้างต้นสามารถสร้างประโยชน์อย่างยิ่งต่อกระบวนการจัดการเรียนรู้วรรณกรรมภาษาอังกฤษ โดยผู้สอนควรให้ความสำคัญกับ 1) ผลลัพธ์การเรียนรู้ของวิชา 2) การมีส่วนร่วมของผู้เรียนในทุกขั้นตอนของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตั้งแต่การออกแบบรายวิชา กิจกรรมการเรียนรู้ ไปจนถึงการวัดและประเมินผล 3) การเลือกใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ที่เหมาะสม ซึ่งทั้ง 3 ปัจจัยนี้มีความเกี่ยวเนื่องสัมพันธ์กันและส่งผลกระทบซึ่งกันและกันอย่างชัดเจน

## ข้อเสนอแนะ

ปัญหาที่พบในโครงการวิจัยนี้ คือ จำนวนผู้เข้าร่วมโครงการไม่เป็นไปตามแผนที่กำหนดไว้ กล่าวคือ โครงการวิจัยนี้มีเป้าหมายในการเก็บข้อมูลจากผู้สอนรายวิชาวรรณกรรมภาษาอังกฤษจำนวน 50 คน

แต่มีผู้แจ้งความประสงค์เข้าร่วมโครงการเพียง 25 คน ส่งผลต่อความหลากหลายของข้อมูลกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่อาจมีไม่มากเท่าที่ควร นอกจากนั้น โครงการวิจัยนี้ให้ความสำคัญกับการออกแบบกระบวนการเรียนรู้จากมุมมองของผู้สอนเป็นหลัก อย่างไรก็ตาม เพื่อให้องค์ประกอบของการออกแบบกระบวนการเรียนรู้เป็นไปอย่างครบถ้วนรอบด้าน มุมมองและความคิดเห็นของผู้เรียนต่อการจัดการเรียนการสอน การวัดผลประเมินผล ควรได้รับการศึกษา ซึ่งอาจเป็นหัวข้อที่น่าสนใจสำหรับโครงการวิจัยต่อไปในอนาคต

## กิตติกรรมประกาศ

โครงการวิจัยนี้ได้รับเงินอุดหนุนการวิจัยจากกองทุนส่งเสริมวิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม ประเภททุน Basic Research ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2566 คณะผู้วิจัยขอแสดงความขอบคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.สรบุศย์ รุ่งโรจน์สุวรรณ คณบดีสำนักวิชาศิลปศาสตร์ สำหรับแรงบันดาลใจ การสนับสนุน และคำแนะนำที่เป็นประโยชน์ตลอดโครงการ นอกจากนี้ คณะผู้วิจัยขอขอบคุณชุมชนผู้สอนวรรณกรรมภาษาอังกฤษ ผู้ให้ข้อมูล เจ้าหน้าที่ธุรการสำนักวิชาศิลปศาสตร์ และเจ้าหน้าที่สถาบันวิจัยและนวัตกรรม มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง ที่ให้การสนับสนุนและความร่วมมือในการดำเนินโครงการวิจัยนี้มาโดยตลอด

## เอกสารอ้างอิง

Aljohani, M. (2017). Principles of “constructivism” in foreign language teaching. Journal of Literature and Art Studies, 7(1), 97-107. https://doi.org/10.17265/2159-5836/2017.01.013

Alshammari, H. A., Ahmed, E. A., & Shouk, M. A. A. (2020). Challenges to Studying English Literature by the Saudi Undergraduate EFL Students as Perceived by Instructors. English Language Teaching, 13(3), 8-19. https://doi.org/10.5539/elt.v13n3p8

Altemueller, L., & Lindquist, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. British Journal of Special Education, 44(3), 341-358. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12177

Bada, S. O. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. Journal of Research & Method in Education, 5(6), 66-70. https://doi.org/10.9790/7388-05616670

Beavis, C. (2009). The place of literature in the English curriculum: continuity and change. In C. Durrant, & K. Starr (Eds.), English for a New Millenium: Leading Change (71-86). Wakefield Press. https://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30090219

Beers, K., & Probst, R. E. (2011). Literature as a 21st-century skill. Language Arts Journal of Michigan, 26(2), Article 4. https://doi.org/10.9707/2168-149X.1792

Borna, M., & Fouladchang, M. (2018). The motivational outcomes of connectivism theory in EFL. Modern Journal of Language Teaching Methods, 8(2), 101-112. https://doi.org/10.26655/mjltm.2018.2.8

Brau, B., Fox, N., & Robinson, E. (2018). Behaviorism. In R. Kimmons, & S. Caskurlu (Eds.), The students’ guide to learning design and research. EdTech Books. https://edtechbooks.org/studentguide/behaviorism

Clark, K. R. (2018). Learning theories: behaviorism. Radiologic technology, 90(2), 172-175. https://www.researchgate.net/publication/328939806_Learning_Theories_Behaviorism

Chantanurak, N. (2022, October 23). Andragogy. Medium. inatnun.medium.com/andragogy-dc2e5fc48684 **[in Thai]**

Choo, S. S. (2011). On Literature's use(ful/less)ness: Reconceptualizing literature education in the age of globalisation. Journal of Curriculum Studies, 43(1), 47-67. https://doi.org/10.1080/00220272.2010.524715

Eppard, J., & Rochdi, A. (2017). A Framework for Flipped Learning. In I. A. Sanchez, & P. Isaías (Eds.), 13th International Conference Mobile Learning 2017 (33-40). International Association for the Development of the Information Society. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579204.pdf

Erkaya, O. R. (2005). Benefits of Using Short Stories in the EFL Context. Asian EFL Journal, 8, ED490771. https://eric.ed.gov/?id=ED490771

Gow, H. B. (1989). The True Purpose of Education. Phi Delta Kappan, 70(7), 545-546. https://eric.ed.gov/?id=EJ385320

Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Cambridge.

Kropf, D. C. (2013). Connectivism: 21st Century's New Learning Theory. European Journal of Open, Distance and E-Learning, 16(2), 13-24. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017519.pdf

Mackh, B. M. (2018). Higher education by design: Best practices for curricular planning and instruction. Routledge.

Mandler, G. (2002). Origins of the cognitive (r)evolution. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 38(4), 339-353. https://doi.org/10.1002/jhbs.10066

McGilly, K. (Ed.). (1994). Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice. MIT Press.

Merriam, S. B. (Ed.). (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. The New Update on Adult Learning Theory, (3-15). Jossey-bass.

Morson, G. S. (2015, July-August). Why college kids are avoiding the study of literature. Commentary. https://www.commentary.org/articles/gary-morson/why-college-kids-are-avoiding-the-study-of-literature

Naylor, S., & Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: Theory into practice. Journal of Science Teacher Education, 10(2), 93-106. https://doi.org/10.1023/A:1009419914289

Nurhuda, A., Al Khoiron, M. F., Azami, Y. S. I., & Ni'mah, S. J. (2023). Constructivism Learning Theory in Education: Characteristics, Steps and Learning Models. Research in Education and Rehabilitation, 6(2), 234-242. https://rer.ba/index.php/rer/article/view/152

Panich, V. (2017). Methods for fostering student learning in the 21st century. Walailak Journal of Learning Innovations, 1(2), 3-14. https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jliwu/article/view/95054 **[in Thai]**

Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1). https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/connectivism.pdf

Siripattanakunkajorn, S. (2012). The 21st Century Learning. The NAS Magazine: King Mongkut's University of Technology Thonburi, 2(1), 12-20. **[in Thai]**

Sozudogru, O., Altinay, M., Dagli, G., Altinay, Z., & Altinay, F. (2019). Examination of connectivist theory in English language learning: The role of online social networking tool. The International Journal of Information and Learning Technology, 36(4), 354-363. https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2019-0018

Spencer, J. (2019). Vintage innovation: Leveraging retro tools and classic ideas to design deeper learning experiences. Blend Education.

Sriwisan, S., & Kaowiwattanakul, S. (2021). Using literature circles to improve multicultural competence of university students. Rajabhat Maha Sarakham University Journal, 15(1), 67-77. https://so05.tci-thaijo.org/index.php/rmuj/article/view/250830

Storm, A. (2023, May 12). How to use cognitive learning theory. Thinkific. https://www.thinkific.com/blog/cognitive-learning-theory

Wadsworth, B. (2004). Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development: Foundations of Constructivism. Longman Publishing.

World Economic Forum. (2023, May). Future of Jobs Report 2023. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

Zais, R. (1976). Curriculum: Principles and foundations. Crowell Harper & Row.

Zajda, J. (Ed.). (2021). Constructivist learning theory and creating effective learning environments. In Globalisation and Education Reforms. Globalisation, Comparative Education and Policy Research (25, 35-50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71575-5_3