



วารสารศึกษาศาสตร์

มหาวิทยาลัยบูรพา

JOURNAL OF EDUCATION BURAPHA UNIVERSITY

ISSN 2730-1303

ปีที่ 33 ฉบับที่ 3 กันยายน - ธันวาคม 2565

Vol. 33 No.3 September - December 2022

บทความวิชาการ

- การวิจัยและพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นมืออาชีพของครูมือใหม่: ระยะเวลาพัฒนา

บทความวิจัย

- การรับรู้ของนิสิตนักศึกษาวิชาชีพครูต่อข้อสอบวัดสมรรถภาพทางภาษาอังกฤษที่ใช้ CEFR เป็นฐาน: กรณีศึกษาของผู้เข้าร่วมโครงการผลิตครูเพื่อพัฒนาท้องถิ่นในมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในประเทศไทย
- ผลการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานที่มีต่อความสามารถในการอ่านภาษาเกาหลีของนิสิตวิชาเอกเกาหลีศึกษา
- ผลการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านสำหรับเด็กวัยอนุบาล
- การประเมินความต้องการจำเป็นต่อการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1
- การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ เรื่องเทคนิคการระบายสีน้ำโดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุก
- มาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษามหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่

วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

JOURNAL OF EDUCATION BURAPHA UNIVERSITY

ISSN 2730-1303

ผ่านการรับรองคุณภาพวารสารของศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย

(Thai-Journal Citation Index Centre: TCI)

สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ กลุ่มที่ 2

วัตถุประสงค์ของวารสาร

เพื่อเผยแพร่บทความวิชาการ และบทความวิจัยที่เกี่ยวกับศึกษาศาสตร์/ ครุศาสตร์ ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษของคณาจารย์ นิสิต คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา สถาบันอุดมศึกษาอื่น และหน่วยงานภายนอก

นโยบายและขอบเขตการตีพิมพ์

วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา มีนโยบายรับตีพิมพ์บทความวิชาการ และบทความวิจัยในสาขาหลักสูตรและการสอน สาขาการสอนวิทยาศาสตร์ สาขาการสอนคณิตศาสตร์ สาขาการประเมินผลการศึกษา สาขาสถิติและวิจัยทางการศึกษา สาขาการบริหารการศึกษา สาขาจิตวิทยาการศึกษา สาขาเทคโนโลยีการศึกษา และอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องด้านการศึกษาทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ที่ผ่านการพิจารณาถ่วงดุลจากผู้ทรงคุณวุฒิในสาขาที่เกี่ยวข้องอย่างน้อย 3 คน ต่อบทความ โดยใช้ระบบ Double-blind peer review และได้รับความเห็นชอบจากกองบรรณาธิการ

กำหนดการเผยแพร่ 3 ฉบับต่อปี

- ฉบับที่ 1 มกราคม - เมษายน
- ฉบับที่ 2 พฤษภาคม - สิงหาคม
- ฉบับที่ 3 กันยายน - ธันวาคม

เว็บไซต์ของวารสาร

<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/edubuu/index>

ผู้จัดพิมพ์

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา 169 ถนนลงหาดบางแสน

ตำบลแสนสุข อำเภอเมือง จังหวัดชลบุรี 20131

โทรศัพท์ 0-3810-2084 โทรสาร 0-3839-1043 e-mail: edubuu_journal@hotmail.com

ข้อมูลลิขสิทธิ์

ลิขสิทธิ์ของบทความที่ปรากฏในวารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา เป็นของผู้เขียนและคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ทั้งนี้บทความทุกเรื่องผ่านการตรวจสอบความถูกต้องทางวิชาการจากผู้ทรงคุณวุฒิ ข้อความและข้อมูลของบทความในวารสารฯ เป็นแนวคิดของผู้เขียน มิใช่เป็นความคิดเห็นของกองบรรณาธิการ และมีข้อความรับผิดชอบของคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพาไม่สงวนลิขสิทธิ์การนำไปใช้ประโยชน์ทางวิชาการแต่ต้องอ้างอิงแหล่งที่มาและอยู่ในขอบเขตของกฎหมายลิขสิทธิ์

ที่ปรึกษาบรรณาธิการ

รองศาสตราจารย์ ดร.สฎายุ ธีระวณิชตระกูล

Honored Editorial Advisory Board

Prof. Dr.Benedicte Gendron

Prof. Dr.Eugene P.Sheehan

Prof. Dennis Francis

Assoc. Prof. Dr.Yang Hongyan

บรรณาธิการ

รองศาสตราจารย์ ดร.เวชฤทธิ์ อังกะนัทรขจร

ผู้ช่วยบรรณาธิการ

รองศาสตราจารย์ ดร.สุวิชัย โกศัลยวัฒน์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธนะวัฒน์ วรรณประภา

กองบรรณาธิการ

ศาสตราจารย์ ดร.ภูมิ คำเฒ

ศาสตราจารย์ ดร.องอาจ นัยพัฒน์

รองศาสตราจารย์ ดร.สมบัติ นพรัก

รองศาสตราจารย์ ดร.มนตรี แย้มกสิกร

รองศาสตราจารย์ ดร.ศรัทธา ยอดนิล

รองศาสตราจารย์ ดร.วิจิต สุรัตน์เรืองชัย

รองศาสตราจารย์ ดร.สุวัฒนา เอี่ยมมอพรรณ

รองศาสตราจารย์ ดร.จิณณวัตร ปะโคทั้ง

รองศาสตราจารย์ ดร.ศศิลักษณ์ ขยั่นกิจ

รองศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญนภา กุลนาคดล

รองศาสตราจารย์ ดร.จุฑามาศ แหนจอน

รองศาสตราจารย์ ดร.ชาตรี ฝ้ายคำดา

รองศาสตราจารย์ ดร.บุญเสริม วัฒนกิจ

รองศาสตราจารย์ ดร.ปรานภา โหมดหิรัญ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมโภชน์ อเนกสุข

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นาวาตรี ดร.พงศ์เทพ จิระโร

เลขานุการกองบรรณาธิการ

ดร.วทัณญ นาวิเศษ

มหาวิทยาลัยบูรพา

University Paul-Valery Montpellier 3

University of Northern Colorado, USA

Stellenbosch University, South America

Yunnan Minzu University, P.R.China

มหาวิทยาลัยบูรพา

มหาวิทยาลัยบูรพา

มหาวิทยาลัยบูรพา

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

มหาวิทยาลัยพะเยา

ข้าราชการบำนาญ/ นักวิชาการอิสระ

ข้าราชการบำนาญ/ นักวิชาการอิสระ

ข้าราชการบำนาญ/ นักวิชาการอิสระ

มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยบูรพา

มหาวิทยาลัยบูรพา

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

มหาวิทยาลัยบูรพา

ข้าราชการบำนาญ/ นักวิชาการอิสระ

ข้าราชการบำนาญ/ นักวิชาการอิสระ

วิทยาลัยนานาชาติเซนต์เทเรซา

มหาวิทยาลัยบูรพา

สารบัญ

(CONTENT)

หน้า

บทบรรณาธิการ

บทความวิชาการ

การวิจัยและพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นมืออาชีพของครูมือใหม่: ระยะพัฒนา	1
RESEARCH AND DEVELOPMENT OF A PROGRAM TO ENHANCE THE PROFESSIONALISM OF NOVICE TEACHERS: A DEVELOPMENT PHASE	

สุชีรา มะหิเมือง

Sucheera Mahimuang

บทความวิจัย

PERCEPTION TOWARDS THE CEFR-BASED ENGLISH PROFICIENCY TEST: A CASE OF THE STUDENT-TEACHER IN THE TEACHER FOR LOCAL DEVELOPMENT PROJECT AT ONE UNIVERSITY IN THAILAND	16
--	----

การรับรู้ของนิสิตนักศึกษาวิชาชีพครูต่อข้อสอบวัดสมิทธิภาพทางภาษาอังกฤษที่ใช้ CEFR เป็นฐาน: กรณีศึกษาของผู้เข้าร่วมโครงการผลิตครูเพื่อพัฒนาท้องถิ่นในมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในประเทศไทย

Nattharmma Namfah

ณัฐธรรมา น้าฟ้า

ผลการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานที่มีต่อความสามารถในการอ่านภาษาเกาหลีของนิสิตวิชาเอกเกาหลีศึกษา	39
--	----

EFFECTS OF GAMIFICATION STRATEGIES WITH TEAM-BASED LEARNING TO ABILITY IN KOREAN READING OF KOREAN STUDIES MAJOR STUDENTS

เนติมา บุรพาศิริวัฒน์

Netima Burapasirawat

ผลการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านสำหรับเด็กวัยอนุบาล	53
---	----

EFFECTS OF THE LITERATURE – BASED LANGUAGE PROVISION TO ENHANCE READING BEHAVIORS OF PRESCHOOLERS

วิมล นิราพาธ ศิริประภา พฤทธิกุล และ สุกัลยา สุณเอน

Wimon Nirapath, Siraprapa Phruttikul and Sukanlaya Sucher

สารบัญ

(CONTENT)

หน้า

การประเมินความต้องการจำเป็นต่อการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของครู สังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจะเข้เขต 1 NEEDS ASSESSMENT OF TEACHERS PARTICIPATION IN IMPROVEMENT PLAN FOR THE EDUCATION QUALITY OF SCHOOLS UNDER THE CHACHOENGSAO PRIMARY EDUCATIONAL SERVICE AREA OFFICE 1	68
ฐิตาภรณ์ รุ่งราม่า ปรียาภรณ์ ตั้งคุณานันต์ และ กัลยารัตน์ เมธีวีรวงศ์ Thitapat Rungrama, Pariyaporn Tungkunanunt and Kalayarat Mathewerawong	
การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ เรื่องเทคนิคการระบายสีน้ำโดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุก STUDY OF LEARNING ACHIEVEMENT IN WATERCOLOR PAINTING TECHNIQUES BY USING ACTIVE LEARNING MANAGEMENT	80
ศิริพร ธนะทรัพย์ทอง และ สาธิต ทิมวัฒนบรรเทิง Siriporn Thanasaptong and Sathit Thimwatbuntong	
มาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษามหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ THE DESIRABLE STANDARDS OF PHYSICAL EDUCATION INTERNS THAILAND NATIONAL SPORT UNIVERSITY KRABI CAMPUS	93
สุธน เพ็ชรนิล ก้องเกียรติ เขยชม และ สุนันทา สุพรรณ Suthon Petchnin, Kongkiat Choeychom and Sunanta Suphan	

บทบรรณาธิการ

วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ดำเนินการตีพิมพ์บทความอย่างต่อเนื่อง เพื่อส่งเสริมความเข้มแข็งทางวิชาการ และเผยแพร่ผลงานอันเป็นประโยชน์ต่อการนำไปต่อยอดองค์ความรู้ ซึ่งฉบับเป็นฉบับสุดท้ายของปี พ.ศ. 2565 ซึ่งทุกบทความได้ผ่านการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิที่มีคุณวุฒิ และประสบการณ์ตรงตามสาขาของบทความ ทางวารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา หวังเป็นอย่างยิ่งว่าบทความจากวารสารฉบับนี้จะเป็นประโยชน์ต่อผู้อ่านในทางวิชาการ

ในโอกาสนี้ กองบรรณาธิการวารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ขอขอบคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่สละเวลาพิจารณาบทความทุกเรื่อง ผู้เขียนบทความ และผู้อ่านทุกคนที่ได้ให้ความสนใจและติดตามมาโดยตลอด

ว.ร.ว.

(รองศาสตราจารย์ ดร.เวชฤทธิ์ อังกะภักทรขจร)

บรรณาธิการวารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

การวิจัยและพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นมืออาชีพของครูมือใหม่: ระยะเวลา RESEARCH AND DEVELOPMENT OF A PROGRAM TO ENHANCE THE PROFESSIONALISM OF NOVICE TEACHERS: A DEVELOPMENT PHASE

Received: August 31, 2022

Revised: October, 2022

Accepted: November 22, 2022

สุชีรา มะหิเมือง^{1*}Sucheera Mahimuang^{1*}^{*}Corresponding Author, email: sucheera.ma@ssru.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นมืออาชีพของครูมือใหม่ สำหรับนักศึกษาของคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา โดยใช้วิธีวิจัยและพัฒนา (Research & Development) สำหรับบทความนี้ได้นำเสนอผลการวิจัยระยะพัฒนา ซึ่งใช้ผลการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นของนักศึกษาครูผ่านการฝึกประสบการณ์วิชาชีพในสถานศึกษาเป็นเวลาหนึ่งปีเป็นข้อมูลป้อนเข้าสู่ขั้นพัฒนาโครงสร้างของโปรแกรมด้วยวิธีอภิปรายกลุ่มเฉพาะ (focus group discussion) ของผู้ทรงคุณวุฒิ 7 คน และวิเคราะห์ข้อมูลผลการอภิปรายด้วยวิธีวิเคราะห์เชิงเนื้อหา และขั้นประเมินคุณภาพโครงสร้างของโปรแกรมโดยผู้ทรงคุณวุฒิ 5 คน ด้วยแบบประเมินชนิดมาตราประมาณค่า 5 ระดับที่ผ่านการพัฒนาคุณภาพด้านความตรง และวิเคราะห์ข้อมูลผลการประเมินด้วยสถิติเชิงบรรยาย การเลือกกลุ่มตัวอย่างเป้าหมายซึ่งเป็นผู้ทรงคุณวุฒิทั้งสองกลุ่ม ใช้วิธีเลือกแบบเจาะจง (purposive sampling) ตามคุณสมบัติ ได้แก่ (1) ผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้านทางการพัฒนานักศึกษาครู ผู้มีประสบการณ์การปฏิบัติงานอย่างน้อย 5 ปี (2) ครูประจำการของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานผู้มีประสบการณ์การสอนไม่ต่ำกว่า 10 ปี และ (3) ผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นมืออาชีพที่พัฒนาขึ้น มีหลักการสำคัญที่เป็นพื้นฐานของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องเป็นลำดับขั้นตอน เริ่มจากขั้นส่งเสริมและสืบสวนองค์ความรู้ที่จำเป็นตามด้วยขั้นการฝึกฝนทักษะ และขั้นสุดท้ายคือ การสร้างสรรค์นวัตกรรม แนวทางการจัดกิจกรรมจึงประกอบด้วย การบรรยาย อภิปราย และศึกษารณคดีตัวอย่าง การฝึกปฏิบัติ และการแสดงบทบาทสมมุติ ทั้งนี้เพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมาย 7 ข้อ มีเนื้อหาการเรียนรู้ครอบคลุม (1) รูปแบบการจัดการเรียนการสอนตามศาสตร์การสอน (2) การออกแบบการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (3) เทคนิคการบริหารจัดการชั้นเรียน (4) การสร้างและพัฒนานวัตกรรม การเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (5) เทคนิควิธีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ตามแนวคิดเชิงพัฒนา (growth mindset) และ (6) หลักจริยธรรมและจรรยาบรรณสำหรับครู จำนวนเวลาที่ใช้ในการเสริมสร้างความรู้ภาคทฤษฎี

¹ รัต.ดร.คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

ประมาณ 14 ชั่วโมง และภาคปฏิบัติที่อยู่ระหว่างการฝึกปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ประมาณ 4 สัปดาห์ และผลการประเมินคุณภาพของโปรแกรมโดยรวมและรายประเด็น โดยผู้ทรงคุณวุฒิอยู่ในระดับดีมาก

คำสำคัญ: การพัฒนาวิชาชีพครู ครูมืออาชีพ ครูมือใหม่ การพัฒนาโปรแกรมการอบรม

Abstract

The purpose of this study was to develop a novice teacher professional training program for student teachers who study at Faculty of Education, Suan Sunandha Rajabhat University. Using a research and development methodology. This paper introduces the research results in the development stage which the data from the assessment of the needs of student teachers who have completed one year of vocational training in educational institutions were used as the input data for the main structure of the program development phase by means of a panel discussion with a research target sample of 7 experts. The discussion data was analyzed through content analysis. Subsequently, the structure of the program was assessed by 5 experts with a 5-level estimator type assessment form that was developed for the quality of straightness and analyzed the data of the assessment results with descriptive statistics. The selection of a sample of experts using a specific selection method based on their qualifications, namely: (1) Specialist in student teacher development who is at least 5 years of working experience; (2) a full-time teacher of a basic education institution who is at least 10 years of teaching experience; and (3) experts in curriculum development and learning management.

The results of the research revealed that the program has important principles that form the organization of continuous learning activities in a sequence of steps. It starts with the accumulation and investigation of the necessary knowledge. followed by skill training, and finally, innovation. Therefore, the organizing methods of the activities include lectures, discussions and case studies, practical exercises and role-playing to achieve the purpose. The program has key objective elements focusing on knowledge enhancement, namely, (1) instructional management model according to pedagogical science, (2) student-center instructional design, (3) classroom management techniques, (4) creation and development of teaching innovations that focused on learners, (5) techniques for exchanging learning based on the growth mindset, and (6) teachers' morality and ethics. The amount of time required for development consists of approximately 14 hours of theoretical guidance and approximately four weeks of practical training during in-school teaching practice. The results of the quality assessment of the program by experts was found that the overall quality and the individual issues were at a very good level.

Keywords: teacher professional development, professional teacher, novice teacher, training program development

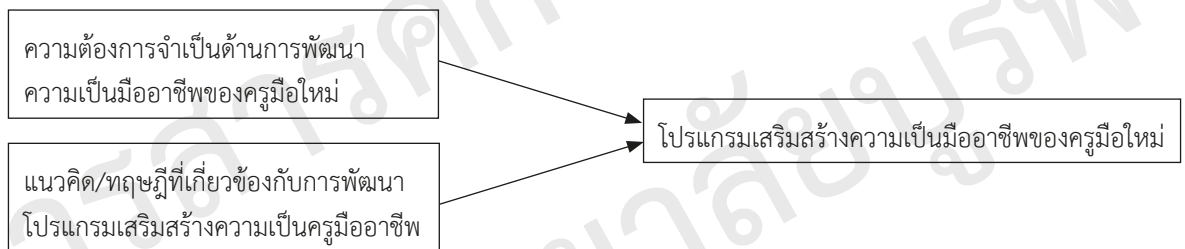
บทนำ

การดำเนินชีวิตในยุคศตวรรษที่ 21 ที่มีความเปลี่ยนแปลงอย่างพลิกผัน (disruption) ที่ภาวะสถานการณ์บนโลกมีความผันผวน (volatility, V) ไม่แน่นอน (uncertainty, U) ซับซ้อน (complexity, C) และมีความคลุมเครือ (ambiguity, A) หรือที่เรียกว่ายุค VUCA world ส่งผลกระทบให้เกิดความคาดหวังสูง ต่อการจัดการศึกษาที่ต้องสามารถทำให้เยาวชนเป็นผู้รู้จริง (mastery learning) จนสามารถถ่ายโอนไปใช้ในการดำเนินชีวิตที่ต่างจากบริบทที่ครูสอน ผู้เรียนจึงต้องสามารถใคร่ครวญสะท้อนคิด (reflective thinking) ทั้งแบบกลุ่ม และแบบเดี่ยว โดยมีครูคอยตั้งคำถามให้ผู้เรียนคิดค้นคำตอบจากประสบการณ์ตรงที่ได้จากกิจกรรมการเรียนการสอน ในการตอบสนองความคาดหวังดังกล่าว ครูต้องสามารถสร้างบรรยากาศการทำงานที่มีการใคร่ครวญสะท้อนคิดหลังการปฏิบัติงาน ใช้ความคิดวิจารณ์ญาณ (critical thinking) และแลกเปลี่ยนความคิดแบบเปิดใจอย่างผู้ที่มีแนวคิดเชิงพัฒนา (growth mindset) (วิจารณ์ พานิช, 2562) คุณลักษณะดังกล่าวนี้เป็นความคาดหวังที่มีต่อครูทุกคนโดยเฉพาะอย่างยิ่งครูมือใหม่ที่เริ่มปฏิบัติงาน อย่างไรก็ตามผลการวิจัยที่ผ่านมาได้เผยให้เห็นความจริงที่ควรตระหนักเกี่ยวกับกระบวนการพัฒนาของครูมือใหม่สู่ความเชี่ยวชาญเป็นมืออาชีพ โดยปัญหาที่ครูกลุ่มนี้มักเผชิญคือ พบว่าบริบทการเรียนการสอนในสภาพจริงแตกต่างจากภาพความคิดที่ถูกสร้างขึ้นระหว่างการเรียนรู้ภาคทฤษฎี ทำให้เกิดอาการช็อคต่อความจริง (reality shower) และส่งผลกระทบต่อความรู้สึกสิ้นหวัง กลัวความล้มเหลว และกลายเป็นอุปสรรคหรือความขัดแย้งต่อความคิดเชิงเหตุผลตามทฤษฎีที่ได้เรียนรู้ว่าจะนำไปใช้ได้จริงหรือไม่ ภาวะแห่งความวุ่นวายนี้มักเป็นช่วงแรกของการทำงานซึ่งอาจใช้เวลาถึง 3-5 ปี เพื่อการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Huberman, 1992; Esteve, Franco & Vera, 1995) เพื่อลดข้อจำกัดของครูมือใหม่เกี่ยวกับการพัฒนากลยุทธ์การสอนแบบลองผิดลองถูกที่มีก่นำมาซึ่งปัญหา และอาจต้องใช้เวลาหลายปีกว่าจะค้นพบวิธีปฏิบัติงานที่เหมาะสมกับบทบาทหน้าที่ ความถนัดเฉพาะบุคคล ความเชี่ยวชาญในความรู้ และทักษะการสอนที่อาจมีเพียงเล็กน้อยจนไม่ครอบคลุมถึงวิธีสร้างการเรียนรู้เชิงบวก และอย่างเป็นระบบจนสามารถตอบสนองต่อความคาดหวังทางการศึกษาที่ซับซ้อนดังกล่าวได้ จึงต้องมีการพัฒนาครูมือใหม่ในสิ่งที่พึงเรียนรู้และฝึกฝน ได้แก่ การตรวจสอบความจริงของการปฏิบัติงาน การเริ่มต้นทางอาชีพและสังคม การริเริ่มหรือพิสูจน์การสอน การพัฒนากลยุทธ์ที่ใช้ได้จริง (survival strategies) (Huberman, 1992; Esteve, Franco & Vera, 1995)

ภาวะดังกล่าวสอดคล้องกับผลการศึกษาความต้องการจำเป็น (needs) ของครูมือใหม่ ซึ่งเป็นนักศึกษาครูชั้นปีที่ 5 ของคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา ที่ผ่านการฝึกปฏิบัติการวิชาชีพครูในสถานศึกษามาแล้วเป็นเวลาหนึ่งปีการศึกษา ผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีความต้องการจำเป็น (Priority Needs Index, PNI) พบว่า ค่าสูงสุดสามอันดับแรก ได้แก่ การมีความรู้ในศาสตร์การสอน (PNI=0.068) รองลงมาคือ การประยุกต์ใช้ความรู้ด้านศาสตร์การสอนและข้อมูลสารสนเทศที่เกี่ยวข้องในการจัดการเรียนรู้ (PNI=0.057) และสุดท้ายคือ การเป็นบุคคลที่ชื่นชอบวิธีปฏิบัติแบบสนทนา (dialogue) และการสะท้อนคิดเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ (PNI=0.056) (สุชีรา มะหิเมือง และคณะ, 2565) เพื่อตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นของครูมือใหม่ได้ทันต่อระยะเวลาการฝึกปฏิบัติการสอน และการสำเร็จการศึกษาอย่างครูมืออาชีพ จึงต้องมีโปรแกรมเสริมสร้างเพื่อฝึกฝนอบรมคุณลักษณะที่จำเป็น ดังที่ Niazi (2014) ระบุว่ากรอบการฝึกอบรมเป็นหนึ่งในกลยุทธ์ที่มีผลโดยตรงต่อการบรรลุเป้าหมาย และวัตถุประสงค์ของการพัฒนา

สนับสนุนด้วยผลการวิจัยของธนานันต์ ดียิ่ง และสุเทพ อ่วมเจริญ (2558) และปิยพร ชุ่มจันทร์ พิกุล เอกวรารากร และสุนทรา โตบัว (2559) ซึ่งได้วิจัยและพัฒนาโดยมีวัตถุประสงค์ที่คล้ายคลึงกันคือ พัฒนาโปรแกรมพัฒนาสมรรถนะครูการศึกษาขั้นพื้นฐานด้านการวัดและประเมินผลในชั้นเรียน และพบว่า โปรแกรมมีคุณภาพตามการประเมินโดยผู้ทรงคุณวุฒิ ด้านรูปแบบที่มีประโยชน์ มีความเหมาะสมและเป็นไปได้ในการปฏิบัติ และมีความถูกต้องน่าเชื่อถือในการนำไปปฏิบัติในระดับมากถึงมากที่สุด

จากที่กล่าวมาแสดงนัยว่า โปรแกรมเสริมสร้างสามารถนำมาใช้พัฒนาครูมือใหม่ให้มีความเป็นครูมืออาชีพได้ตามความต้องการจำเป็น และหากเป็นโปรแกรมที่มีคุณภาพก็จะสามารถบรรลุจุดมุ่งหมายของการพัฒนาได้ในเวลาอันสั้น (Thomas, 2000) อย่างไรก็ตามการที่โปรแกรมจะมีผลต่อความสำเร็จของบุคคลและองค์กรได้นั้น นอกจากต้องสามารถตอบสนองความต้องการจำเป็นของกลุ่มเป้าหมายได้แล้ว ยังต้องมีกลยุทธ์ของการฝึกอบรมที่เกี่ยวข้องด้วยระยะเวลา การมีกลไกสนับสนุนที่เหมาะสม และมีการจัดการกับเจตคติและแรงจูงใจภายในของบุคคล (Armstrong, 2001) รวมทั้งมีกระบวนการที่ได้วางแผนไว้อย่างต่อเนื่อง เพื่อให้สามารถทำซ้ำตามขั้นตอนต่างๆ จนบรรลุผลตามจุดมุ่งหมาย (Bratton & Gold, 2007) ผู้วิจัยจึงกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัยในระยะพัฒนา โดยมีโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพของครูมือใหม่เป็นตัวแปรตาม ที่เกิดจากผลของตัวแปรอิสระ ได้แก่ ความต้องการจำเป็นด้านการพัฒนาความเป็นมืออาชีพของครูมือใหม่ ซึ่งเป็นผลจากการวิจัยระยะแรก และแนวคิด/ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพ (แสดงดังภาพ 1)



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพของครูมือใหม่ สำหรับนักศึกษาของคณะครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นระยะของการพัฒนา (development) ต่อเนื่องจากระยะแรก ซึ่งเป็นการวิจัยเชิงสำรวจ (survey research) เพื่อศึกษาความต้องการจำเป็นของนักศึกษาครู ระยะพัฒนามีขั้นตอนดำเนินการวิจัยจนได้โปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพที่มีคุณภาพตามผลการประเมินของกลุ่มเป้าหมายการวิจัย ดังนี้

1. ขึ้นทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับความเป็นครูมืออาชีพ และการพัฒนาโปรแกรม/หลักสูตรอบรมสำหรับผู้ใหญ่ เพื่อกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัย และหลักการสำคัญของโปรแกรม

2. ขึ้นสังเคราะห์ผลศึกษาความต้องการจำเป็นของการพัฒนาความเป็นมืออาชีพของครูมือใหม่ และจัดทำเป็นข้อมูลพื้นฐานของการพัฒนาร่างโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพ

3. ขึ้นพัฒนาองค์ประกอบสำคัญของโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพ โดยการอภิปรายกลุ่มเฉพาะ (focus group discussion) ของกลุ่มเป้าหมายการวิจัย จำนวน 7 คน มีกิจกรรมที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

3.1 ผู้วิจัยจัดประชุมชี้แจงที่มา วัตถุประสงค์ และข้อมูลพื้นฐานของการพัฒนา

3.2 อภิปรายตามประเด็นขององค์ประกอบของโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพ

3.3 วิเคราะห์เชิงเนื้อหาผลการอภิปรายกลุ่มเฉพาะ และจัดทำร่างโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพ

4. ขึ้นประเมินคุณภาพร่างโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นมืออาชีพของครูมือใหม่ โดยกลุ่มเป้าหมายการวิจัย จำนวน 5 คน ด้วยแบบประเมินคุณภาพที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

5. ขึ้นปรับปรุงร่างโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพของครูมือใหม่ตามข้อเสนอแนะให้เป็นเอกสารที่สมบูรณ์

กลุ่มเป้าหมายการวิจัย

กลุ่มเป้าหมายการวิจัย มีจำนวนและคุณสมบัติ ดังนี้ (1) ขึ้นการสนทนากลุ่มเฉพาะ มีจำนวน 7 คน และ (2) ขึ้นการประเมินคุณภาพของโปรแกรม จำนวน 5 คน การคัดเลือกกลุ่มเป้าหมายการวิจัยทั้งสองขั้นใช้วิธีเลือกแบบเจาะจง (purposive sampling) โดยกำหนดจำนวนตามคุณสมบัติกลุ่มละ 1-3 คน ได้แก่ (1) ผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทางด้านการพัฒนาหลักสูตรและการสอน (2) อาจารย์ประจำคณะศึกษาศาสตร์/ครุศาสตร์ ผู้มีประสบการณ์ด้านการสอน นักศึกษาครู อย่างน้อย 5 ปี (2) ครูประจำการของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ผู้มีประสบการณ์การสอนอย่างน้อย 10 ปี และ (3) ผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

แบบประเมินคุณภาพโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพ เป็นแบบสอบถามชนิดมาตราประมาณค่า 5 ระดับ มีประเด็นคำถาม 6 ด้าน ตามองค์ประกอบของโปรแกรมสำหรับการฝึกอบรม รวมคำถามทั้งสิ้น 24 ข้อ พร้อมคำถามปลายเปิดที่เป็นข้อเสนอแนะประเด็นละข้อ การสร้างและพัฒนาแบบประเมินมีขั้นตอนดังนี้

1. สังเคราะห์วรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างความรู้และทักษะ และการประเมินคุณภาพเอกสารหลักสูตร

2. ร่างคำถามประเมินคุณภาพองค์ประกอบของโปรแกรมตามประเด็นที่สังเคราะห์ได้

3. ตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือด้านความตรง (validity) โดยผู้ทรงคุณวุฒิด้านการวัดและประเมินผล และการพัฒนาหลักสูตร จำนวน 3 คน คำนวณค่าดัชนีความสอดคล้องของจุดหมาย/เนื้อหากับคำถาม (Index of Item-Objective Congruence, IOC) และคัดเลือกข้อที่มีค่า IOC ระหว่าง 0.60-1.00 และได้คำถามที่เหมาะสม จำนวน 24 ข้อ

การวิเคราะห์และสถิติที่ใช้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงเนื้อหา (content analysis) ผลการอภิปรายกลุ่มเฉพาะ

2. การวิเคราะห์ข้อมูลผลการประเมินคุณภาพของร่างโปรแกรมเสริมสร้างด้วยสถิติบรรยาย ได้แก่ ค่าเฉลี่ย และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และแปลความหมายผลการวิเคราะห์โดยใช้เกณฑ์ ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.51 – 5.00	หมายถึง	มีความเห็นว่าโปรแกรมมีคุณภาพมากที่สุด
ค่าเฉลี่ย 3.51 – 4.50	หมายถึง	มีความเห็นว่าโปรแกรมมีคุณภาพมาก
ค่าเฉลี่ย 2.51 – 3.50	หมายถึง	มีความเห็นว่าโปรแกรมมีคุณภาพปานกลาง
ค่าเฉลี่ย 1.51 – 2.50	หมายถึง	มีความเห็นว่าโปรแกรมมีคุณภาพน้อย
ค่าเฉลี่ย 1.00 – 1.50	หมายถึง	มีความเห็นว่าโปรแกรมมีคุณภาพน้อยที่สุด

ผลการวิจัย

การนำเสนอผลการวิจัยมีสาระสำคัญตามลำดับ ได้แก่ หลักการสำคัญของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตลอดโปรแกรมองค์ประกอบสำคัญของโปรแกรม และผลการประเมินคุณภาพโดยกลุ่มเป้าหมายการวิจัย

หลักการสำคัญที่ใช้เป็นแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องเป็นลำดับขั้นตอนตลอดโปรแกรม (แสดงดังภาพที่ 2)

หลักการสำคัญของการจัดการเรียนรู้ของโปรแกรม
เพื่อเสริมสร้างครูมือใหม่ให้มีความเป็นมืออาชีพตามจุดมุ่งหมายของโปรแกรม

ขั้นที่ 1

หลักการสั่งสมและสืบสนองค์ความรู้

จุดมุ่งหมาย เพื่อเพิ่มพูนความรู้ ความเข้าใจ เกี่ยวกับแนวคิด ทฤษฎี และหลักการสำคัญที่เป็นพื้นฐานของการปฏิบัติงาน: ศาสตร์การเรียนการสอน การออกแบบและวางแผนการสอน การสร้างนวัตกรรม การเรียนการสอน และเทคนิคการบริหารจัดการชั้นเรียนและแลกเปลี่ยนเรียนรู้

กิจกรรมการเรียนรู้ ได้แก่ การอบรม การสังเกต และสืบค้น/ค้นคว้าด้วยตนเอง

การวัดและประเมิน ได้แก่ การเข้าอบรม การทดสอบ และชิ้นงานค้นคว้า

ขั้นที่ 2

หลักการฝึกฝนทักษะ

จุดมุ่งหมาย เพื่อเรียนรู้จากการปฏิบัติที่ยึดองค์ความรู้ที่สั่งสมมาจากขั้นที่ 1 เป็นกรอบแนวคิดในการปฏิบัติ และใช้กระบวนการคิดขั้นพื้นฐาน จนถึงขั้นวิเคราะห์ และประเมินค่าเพื่อใช้องค์ความรู้ที่ถูกต่อกับสถานการณ์ที่กำหนดให้

กิจกรรมการเรียนรู้ ได้แก่ การทำภาระงาน/ชิ้นงาน และแสดงบทบาทสมมติ

การวัดและประเมินผล ได้แก่ การประเมินการปฏิบัติงานและชิ้นงาน และการเข้าร่วมกิจกรรม

ขั้นที่ 3

หลักการสร้างสรรค์นวัตกรรม

จุดมุ่งหมาย เพื่อเรียนรู้จากการปฏิบัติที่ยึดองค์ความรู้ที่สั่งสมมาจากขั้นที่ 1 และขั้นที่ 2 ในการปฏิบัติเชิงสร้างสรรค์ เพื่อให้ได้นวัตกรรมการเรียนการสอน เช่น กระบวนการ/กิจกรรม สื่อ และเครื่องมือ เป็นต้น

กิจกรรมการเรียนรู้ ได้แก่ การศึกษาชั้นเรียน (Lesson study) และการวิจัยในชั้นเรียน

การวัดและประเมินผล ได้แก่ การประเมินการปฏิบัติงานและชิ้นงาน และการเข้าร่วมกิจกรรม

ภาพที่ 2 หลักการสำคัญที่เป็นพื้นฐานของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของโปรแกรม

จากภาพแสดงให้เห็นถึงหลักการสำคัญที่เป็นพื้นฐานของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องเป็นลำดับตลอดโปรแกรมมี 3 ขั้น ได้แก่ ขั้นที่ 1 หลักการสั่งสมและสืบสนองค์ความรู้ที่จำเป็น มีแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ได้แก่ การอบรม การสังเกตกรณีตัวอย่าง และการค้นคว้าด้วยตนเอง เพื่อให้ผู้เรียนได้สั่งสมองค์ความรู้เกี่ยวกับศาสตร์การสอน การออกแบบและวางแผนการสอน การสร้างนวัตกรรมการเรียนการสอน และเทคนิคการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ต่อด้วยขั้นที่ 2 หลักการฝึกฝนทักษะ กิจกรรมเน้นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ประยุกต์ใช้ความรู้ ความสามารถในการสถานการณ์ที่กำหนดให้ แสดงความสามารถในการใช้กระบวนการคิดพื้นฐานถึงคิดขั้นสูง เพื่อประยุกต์ใช้ความรู้ในการแก้ไขสถานการณ์การเรียนการสอนที่กำหนดให้ และขั้นสุดท้าย หลักการสร้างสรรค์

นวัตกรรม มีกิจกรรมเน้นให้ผู้รับการอบรมได้ฝึกฝนทักษะการแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างครุมีอาชีพด้วยกิจกรรมศึกษา
ชั้นเรียน (Lesson study) และการทำวิจัยและพัฒนานวัตกรรมการเรียนการสอน

องค์ประกอบสำคัญตามโครงสร้างของโปรแกรม (แสดงดังตาราง 1)

ตารางที่ 1 องค์ประกอบสำคัญของโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นมืออาชีพของครุมีใหม่

จุดมุ่งหมาย	เนื้อหาสาระการเรียนรู้	แนวการจัดกิจกรรม (สื่อการเรียนรู้)	ระยะเวลา ที่ใช้
1. มีความรู้ เข้าใจ และสืบทอด ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบ การเรียนการสอนที่หลากหลาย ตามศาสตร์ที่เกี่ยวข้อง	1. รูปแบบ (model) และ เทคนิควิธีที่จำเป็นต่อการ จัดการเรียนการสอน	การบรรยาย อภิปราย และศึกษาคณิ ตัวอย่างของการใช้ศาสตร์การเรียนการ สอน (เอกสาร/ใบความรู้/แหล่งสืบค้น อิเล็กทรอนิกส์)	6 ชม.
2. มีความรู้ เข้าใจ และสืบทอด ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการ ออกแบบการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียน เป็นสำคัญ	2. การออกแบบกระบวนการ เรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็น สำคัญ	1. การบรรยาย อภิปราย และศึกษา กรณีตัวอย่าง 2. ฝึกปฏิบัติการออกแบบกิจกรรมการ เรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยยึด แนวทางการศึกษาชั้นเรียน (Lesson study) และการวิจัยเชิงปฏิบัติการ ฝึกปฏิบัติการบริหารจัดการชั้นเรียน โดยใช้บทบาทสมมติ (คลิป์/วิดีโอการ สอน/สถานการณ์สมมติ)	8 ชม. 1-2 สัปดาห์ (ฝึกปฏิบัติ)
3. สามารถออกแบบแผนการ เรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็น สำคัญ	3. เทคนิควิธีการบริหารจัดการ การชั้นเรียนในสถานการณ์ ปกติและที่มีปัญหา		
4. มีความสามารถในการค้นคว้า และประยุกต์ใช้ความรู้ใน การบริหารจัดการชั้นเรียนได้ อย่างมีประสิทธิภาพ	4. กระบวนการสร้างและ พัฒนานวัตกรรมการเรียนการ สอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (เอกสาร/แหล่งสืบค้นทาง อิเล็กทรอนิกส์)	2-4 สัปดาห์ (ฝึกปฏิบัติ)
5. มีสมรรถนะ และเจตคติที่ดีต่อ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อน ร่วมวิชาชีพเพื่อสร้างสรรค์ องค์ความรู้ และนวัตกรรมที่ เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอน	5. เทคนิควิธีการปฏิบัติงานใน กระบวนการพัฒนาดตนเองตาม แนวคิดเชิงพัฒนา (growth mindset): สนทนาสนทนา (dialogue) การใคร่ครวญ สะท้อนความคิด (reflection)	ฝึกปฏิบัติผ่านชุมชนเสมือนตาม สถานการณ์ที่กำหนด เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้แบบชุมชน มืออาชีพ (professional learning community) (คลิป์/วิดีโอการสอน/สถานการณ์สมมติ)	(1-4 สัปดาห์ (ฝึกปฏิบัติ)
7. มีความตระหนักถึงการเป็น ผู้มีจรรยาบรรณและคุณธรรม สำคัญของการเป็นครู	6. หลักจริยธรรมและจรรยา บรรณสำหรับครู	การบรรยาย อภิปราย และวิเคราะห์ กรณีตัวอย่าง (เอกสาร/แหล่งสืบค้นทาง อิเล็กทรอนิกส์)	

ตารางที่ 1 แสดงองค์ประกอบสำคัญของโปรแกรม ประกอบด้วย (1) จุดมุ่งหมาย ที่เน้นการสร้างเสริมด้านความรู้ ทักษะการปฏิบัติ และเจตคติ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเป็นผู้มีแนวคิดเชิงพัฒนา (growth-mindset) มีจรรยาบรรณและคุณธรรมสำคัญของการเป็นครู (2) เนื้อหาสาระการเรียนรู้ ด้านศาสตร์การเรียนการสอน การออกแบบการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การสร้างนวัตกรรมการเรียนการสอน และความรู้/เทคนิควิธีในการพัฒนาตนเองและพัฒนาวิชาชีพตามแนวคิดเชิงพัฒนา (3) แนวทางการจัดกิจกรรม ได้แก่ บรรยาย อภิปราย การฝึกปฏิบัติงานเชิงสาธิต การแสดงบทบาทสมมติ และการปฏิบัติภาระงาน/ชิ้นงานที่กำหนด และ (4) สื่อและแหล่งเรียนรู้ที่สอดคล้องกับแนวทางการจัดกิจกรรม ได้แก่ เอกสาร/ตำรา/ทฤษฎี ตัวอย่างการปฏิบัติจากครูผู้มีประสบการณ์ และสื่อออนไลน์

ผลการประเมินคุณภาพของโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพที่พัฒนาขึ้น แสดงดังตาราง 2

ตารางที่ 2 ผลการประเมินคุณภาพของโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพ

ประเด็นการประเมินคุณภาพของโปรแกรม	ความเห็นต่อคุณภาพโปรแกรม		
	$\bar{X}$	SD	ระดับ
จุดมุ่งหมายของโปรแกรม			
1. มีความชัดเจน เข้าใจง่าย และชี้เข้าสู่การปฏิบัติได้จริง	4.83	.408	มากที่สุด
2. มีจุดเน้นที่ครอบคลุมความต้องการจำเป็นของครูมือใหม่	4.50	.548	มาก
3. ส่งเสริมให้ครูมือใหม่ได้พัฒนาทั้งด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติ	4.83	.408	มากที่สุด
4. ส่งเสริมให้ครูมือใหม่มีคุณลักษณะของครูมืออาชีพ	4.67	.516	มากที่สุด
เนื้อหาสาระการเรียนรู้			
1. สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายของโปรแกรม	4.83	.408	มากที่สุด
2. สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของการพัฒนาโปรแกรม	4.83	.408	มากที่สุด
3. มีความครอบคลุมทั้งด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติ	4.67	.516	มากที่สุด
4. การจัดลำดับความรู้จากง่ายสู่ยาก หรือจากพื้นฐานสู่สิ่งที่ลุ่มลึก	4.50	.548	มาก
5. เนื้อหาสาระการเรียนรู้สอดคล้องกับบริบท และนำไปใช้ได้จริง	4.50	.548	มาก
แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้			
1. สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายของโปรแกรม	4.83	.408	มากที่สุด
2. สอดคล้องกับเนื้อหาสาระการเรียนรู้	4.67	.516	มากที่สุด
3. เน้นการพัฒนาทั้งด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติ ตามที่กำหนดในจุดมุ่งหมายของโปรแกรม	4.83	.408	มากที่สุด
4. เปิดโอกาสให้ครูมือใหม่ได้ฝึกฝนการค้นคว้า และปฏิบัติเพื่อการเรียนรู้	4.83	.408	มากที่สุด
5. กิจกรรมมีน้ำหนักเพียงพอที่จะทำให้บรรลุจุดมุ่งหมายของโปรแกรม	4.67	.516	มากที่สุด
6. แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สอดคล้องกับบริบทและใช้ได้จริง	4.50	.548	มาก
แนวทางการวัดและประเมินผลการเรียนรู้			
1. สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายของโปรแกรม	4.83	.408	มากที่สุด
2. สอดคล้องกับเนื้อหาสาระการเรียนรู้ และกิจกรรมของโปรแกรม	4.83	.408	มากที่สุด
3. ภาระงาน และการประเมิน สามารถสะท้อนคุณลักษณะของครูมือใหม่ตามที่กำหนดไว้	4.83	.408	มากที่สุด

ตารางที่ 2 ผลการประเมินคุณภาพของโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพ (ต่อ)

ประเด็นการประเมินคุณภาพของโปรแกรม	ความเห็นต่อคุณภาพโปรแกรม		
	$\bar{X}$	SD	ระดับ
ด้านสื่อ/วัสดุอุปกรณ์ และแหล่งเรียนรู้			
1. เหมาะสมกับสาระการเรียนรู้ และแนวทางการจัดกิจกรรม	5.00	.000	มากที่สุด
2. เหมาะสมกับธรรมชาติของครูมือใหม่	4.33	.516	มาก
โครงสร้างของโปรแกรม			
1. โปรแกรมมีโครงสร้างสำคัญครบถ้วน ชัดเจน	4.67	.516	มากที่สุด
2. การมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้องกับโปรแกรม เช่น ครูมือใหม่ ครูพี่เลี้ยง/ครูนิเทศ ในการจัดโปรแกรม	4.67	.516	มากที่สุด
3. การจัดสรรเวลาเรียนสัมพันธ์กับเนื้อหาการเรียนรู้ และแนวทางการจัดกิจกรรม	4.83	.408	มากที่สุด
4. คุณภาพโดยรวมของโปรแกรมมีความเหมาะสม และสามารถนำไปใช้ได้	4.83	.408	มากที่สุด
รวมทุกประเด็น	4.72	.170	มากที่สุด

ผลการประเมินคุณภาพโดยรวมของโปรแกรมโดยผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า มีค่าเฉลี่ยของความคิดเห็นในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.72$, $SD = .170$) สูงสุดคือ ด้านแนวทางการวัดและประเมินผลโปรแกรม ($\bar{X} = 4.83$, $SD = .183$) แต่มีบางประเด็นที่ได้รับการประเมินระดับมาก ($\bar{X} = 4.50$, $SD = .548$) ได้แก่ มีจุดเน้นที่ครอบคลุมความต้องการจำเป็นของครูมือใหม่ การจัดลำดับความรู้จากง่ายสู่ยาก หรือจากพื้นฐานสู่สิ่งที่ลุ่มลึก เนื้อหาสาระการเรียนรู้สอดคล้องกับบริบทและนำไปใช้ได้จริง และความเห็นที่ต่ำสุด ($\bar{X} = 4.33$, $SD = .516$) คือ ความเหมาะสมของสื่อ/วัสดุ และแหล่งเรียนรู้ให้เหมาะสม

สรุปผลและอภิปรายผลการวิจัย

ผลการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพ ครั้งนี้มีโครงสร้างสำคัญสอดคล้องกับแนวคิดของนักพัฒนาหลักสูตรร่วมสมัย ได้แก่ Locke & Latham (2002) Surface (2012) และ Noe (2008) จิราภรณ์ เกตุแก้ว (2559) และ มนสิข สิริธิตสมบุญ (2561) ผลการประเมินคุณภาพองค์ประกอบของโปรแกรมแต่ละส่วนโดยผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า มีคุณภาพในระดับมากที่สุด และสามารถอภิปรายถึงควมมีคุณภาพโดยรวมที่เกี่ยข้อง ดังนี้

จุดมุ่งหมายของโปรแกรม 7 ข้อ มีสาระการเรียนรู้ที่ครอบคลุมจุดเน้นของการเสริมสร้างให้ครูมือใหม่เป็นผู้ที่มีความรู้ ความสามารถ หรือสมรรถนะสำคัญของความเป็นครูมืออาชีพตามความต้องการจำเป็น ได้แก่ (1) การมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับศาสตร์การเรียนการสอน (2) ความสามารถในการสืบค้นและประยุกต์ใช้ความรู้และประสบการณ์เพื่อออกแบบการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ (3) ความสามารถสร้างและพัฒนานวัตกรรมการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และ (4) การมีสมรรถนะและเจตคติที่ดีต่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ หรือมีแนวคิดเชิงพัฒนาสอดคล้องกับข้อสรุประดับการพัฒนาความเป็นมืออาชีพระหว่างการปฏิบัติงานโดย Buharkova & Gorshkova (2007) ซึ่งแบ่งเป็น 4 ระดับจากต่ำสุดถึงสูงสุด ได้แก่ ระดับความสามารถด้านการสอนเน้นที่ความรู้/ความเข้าใจระดับทักษะการสอนคือ สามารถสอนได้อย่างสมบูรณ์แบบ ระดับความคิดสร้างสรรค์ในการสอนเน้นที่การใช้รูปแบบ

และเทคนิควิธีใหม่ในการจัดกิจกรรม และระดับนวัตกรรมการสอนคือ ต้องมีการผสมผสานแนวคิด/ หลักการ และ ทฤษฎีสำคัญเพื่อจัดกิจกรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ จุดมุ่งหมายของโปรแกรมยังสอดคล้องกับผลการศึกษาที่เกี่ยวข้อง กับประสิทธิภาพของโปรแกรมพัฒนาที่มุ่งพัฒนาความรู้เกี่ยวกับศาสตร์การสอน การออกแบบและวางแผนการสอน และเนื้อหาสาระวิชาที่สอน (Kleickmann et al., 2014; Penuel, Gallagher & Moorthy, 2011) และโดยเฉพาะอย่างยิ่งการมีความเชี่ยวชาญ/ ทักษะการออกแบบแผนการสอน และการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน เป็นสำคัญ (Penuel, Gallagher & Moorthy, 2011; Meyers, Molefe, Brandt, Zhu & Dhillon, 2016) และที่สำคัญคือ การให้ความสำคัญกับการเสริมสร้างเจตคติ ความเชื่อ และการตระหนักถึงการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง การสะท้อนคิด และการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง (Akiba & Liang, 2016; Kleickmann et al., 2014)

ด้านเนื้อหาสาระการเรียนรู้ ได้แก่ รูปแบบการจัดการเรียนการสอนตามศาสตร์การสอน การออกแบบ การเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เทคนิคการบริหารจัดการชั้นเรียน การสร้างและพัฒนานวัตกรรม การเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เทคนิควิธีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ตามแนวคิดเชิงพัฒนา (growth mindset) และหลักจริยธรรมและจรรยาบรรณสำหรับครู พบว่าแต่ละเนื้อหาที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาความเป็นมืออาชีพตาม ลำดับขั้นของการพัฒนา สอดคล้องกับแนวคิดของ Buharkova & Gorshkova (2007) ที่ว่าด้วยระดับการพัฒนา ความเป็นมืออาชีพระหว่างปฏิบัติงานสามระดับ จัดอันดับจากพื้นฐานสู่สูงสุด ได้แก่ ระดับการมีความรู้ที่ละเอียด เกี่ยวกับศาสตร์การสอนและวิชาที่สอน ระดับการมีทักษะการสอนที่สมบูรณ์แบบ ระดับการมีความคิดสร้างสรรค์ในการสอนจากการประยุกต์ใช้ความรู้/ ประสบการณ์ และระดับการสร้างนวัตกรรมการสอน

ด้านแนวทางการจัดกิจกรรมการอบรมและระยะเวลาที่จัด แบ่งเป็น 3 ชั้น ได้แก่ ชั้นสั่งสมและสืบสวน องค์ความรู้ที่จำเป็น ขั้นการฝึกฝนทักษะ และขั้นสร้างสรรค์นวัตกรรม โดยมีกิจกรรมสำคัญ ประกอบด้วย การบรรยาย อภิปราย และศึกษาค้นคว้าตัวอย่าง การฝึกปฏิบัติ และการแสดงบทบาทสมมติ สอดคล้องกับแนวทางการจัดกิจกรรมการ เรียนรู้แบบสาธิตการเรียนรู้เชิงรุก การฝึกฝนทักษะ และการให้ข้อมูลป้อนกลับระหว่างอบรม (Noe & Colquitt, 2002) และการจัดสถานการณ์ฝึกรอบมเพื่อให้มีการใช้ความรู้จากการฝึกรอบม (Arthur et al., 2003)

ด้านระยะเวลาที่ใช้ในการจัดกิจกรรมของโปรแกรมอบรมภาคทฤษฎี ประมาณ 14 ชั่วโมง สนับสนุนด้วย แนวปฏิบัติของ Kleickmann et al. (2014) ที่ให้เวลากับการฝึกฝนเนื้อหาสาระวิชาที่สอนควบคู่กับศาสตร์การ สอนยาวนานถึง 100 ชม. เช่นเดียวกับ Polly, McGee, Wang, Martin, Lambert & Pugalee (2015) ที่สนใจ พัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างมาตรฐานการสอนคณิตศาสตร์ในชั้นเรียนที่ครูสามารถใช้ศาสตร์การสอนกับเนื้อหาสาระ วิชาคณิตศาสตร์ และเพื่อให้สามารถออกแบบการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญได้ถึงขั้นนำไปประยุกต์ได้จริงใน สถานศึกษา จึงกำหนดให้มีกิจกรรมการฝึกรอบมภาคปฏิบัติโดยใช้เวลาระหว่างการฝึกปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ประมาณ 4 สัปดาห์ สอดคล้องกับการกิจกรรมการเรียนรู้แบบเน้นการปฏิบัติงาน (workshops) ที่มีการมอบหมาย ภาระงาน ออกแบบกิจกรรมและแผนการสอนจากบทเรียนที่กำหนดให้ (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013; Gallagher, Arshan & Woodworth, 2017; Kim, Roza & Seidman 2011; May, Sirinides, Gray & Goldsworthy, 2016; Penuel, Gallagher & Moorthy, 2011; Roth, Wilson & Taylor, 2017) และเนื้อหา สาระการเรียนรู้ที่มีความสำคัญเทียบเท่าความสามารถในการออกแบบและวางแผนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ คือ ความสามารถในการปฏิบัติงานตามแนวคิดเชิงพัฒนา จึงเน้นฝึกฝนวิธีปฏิบัติงานแบบร่วมมือรวมพลังกับเพื่อนร่วม วิชาชีพแบบชุมชนนักปฏิบัติ (community of practices) (Gallagher, Arshan & Woodworth, 2017; Meyers,

Molefe, Brandt, Zhu & Dhillon, 2016) การพัฒนาแบบห้องเรียนเป็นฐาน (Polly, McGee, Wang, Martin, Lambert & Pugalee, 2015) การศึกษาชั้นเรียน (Lesson study) (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013; Roth, Wilson & Taylor, 2017) การเรียนรู้ร่วมกับนักวิชาการ ผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน และผู้สอนแนะจากโปรแกรม (Kim, Roza & Seidman 2011; Kleickmann et al., 2014) การแสดงบทบาทสมมติเพื่อฝึกหัดแก้ไขสถานการณ์ที่กำหนดให้ (Gallagher, Arshan & Woodworth, 2017) การเรียนรู้วิธีการสะท้อนความคิด (reflection) และการให้ข้อมูลป้อนกลับ (Finkelstein, 2011; Allen et al., 2013)

ผลการประเมินคุณภาพของโปรแกรมเสริมสร้างที่พัฒนาขึ้น โดยยึดตามแนวคิดการประเมินหลักสูตรก่อนนำไปใช้ หรือประเมินเอกสารหลักสูตร (วิชัย วงษ์ใหญ่, 2537; โจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์, 2539) และการประเมินเพื่อสอบทานความถูกต้องของหลักสูตร (curriculum validation) โดยผู้เชี่ยวชาญเฉพาะ (connoisseurship) ด้านหลักสูตร และด้านเนื้อหา (มารุต พัฒนาผล, 2558) ที่มีต่อองค์ประกอบสำคัญที่พัฒนาขึ้น ได้แก่ จุดมุ่งหมาย เนื้อหาสาระการเรียนรู้ แนวทางการจัดกิจกรรม การวัดและประเมินผล และสื่อ/วัสดุอุปกรณ์ และแหล่งการเรียนรู้ โดยครอบคลุมมิติคุณภาพที่ต้องประเมิน ได้แก่ ความเหมาะสม ความสมเหตุสมผล และความสอดคล้องระหว่างองค์ประกอบของหลักสูตร ซึ่งผลการประเมินโดยกลุ่มเป้าหมายการวิจัยครั้งนี้พบว่า โปรแกรมที่พัฒนาขึ้นมีคุณภาพระดับมากถึงมากที่สุด

ข้อเสนอแนะที่ได้จากการวิจัย

ผลการวิจัยได้เผยให้เห็นความรู้ที่จะนำมาเป็นข้อเสนอแนะสองประเด็น ดังนี้

ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายและการนำไปใช้

โปรแกรมที่พัฒนาขึ้นนี้ได้ใช้แหล่งข้อมูลพื้นฐานป้อนเข้าสู่กระบวนการพัฒนาโปรแกรมที่มาจากการแสดงความคิดเห็นตามการรับรู้ของนักศึกษาชั้นปีที่ 5 (หลักสูตร 5 ปี) ซึ่งผ่านการฝึกประสบการณ์การจัดการเรียนการสอนในสถานศึกษาร่วมพัฒนาวิชาชีพมาแล้วหนึ่งปีการศึกษา บุคลากรกับทบทวนเรียนจากการปฏิบัติงานของครูมืออาชีพ การนำโปรแกรมนี้ไปใช้จึงควรพิจารณาดังนี้

1. กลุ่มเป้าหมายการพัฒนาที่เป็นนักศึกษาชั้นปีสุดท้ายของหลักสูตร ครุศาสตรบัณฑิตที่กำลังเตรียมตัวฝึกประสบการณ์วิชาชีพ หรืออยู่ระหว่างการฝึกประสบการณ์วิชาชีพในสถานศึกษา และครูประจำการที่อยู่ในระยะเริ่มต้นของการปฏิบัติงาน หรือครูผู้ช่วย
2. ผู้นำโปรแกรมไปใช้สามารถประยุกต์ หรือบูรณาการสาระความรู้ กิจกรรมการเรียนรู้ สื่อ/แหล่งเรียนรู้เพิ่มเติมเพื่อให้เหมาะสมกับบริบทของผู้เรียนกลุ่มเป้าหมาย

ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัยครั้งต่อไป

เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ได้ใช้วิธีประเมินคุณภาพของโปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพด้วยวิธีประเมินเอกสารหลักสูตร จึงยังไม่สามารถให้ข้อสรุปของผลลัพธ์จากการใช้โปรแกรมกับกลุ่มเป้าหมายการพัฒนาได้ ดังนั้นการวิจัยครั้งต่อไปจึงมีแนวทางดังนี้

1. ใช้วิธีวิจัยเชิงทดลอง/กึ่งทดลอง เพื่อศึกษาผลการใช้โปรแกรมเสริมสร้างความเป็นครูมืออาชีพกับนักศึกษากลุ่มเป้าหมาย คือ นักศึกษาชั้นปีที่ 5 และชั้นปีที่ 4 ที่อยู่ระหว่างการฝึกประสบการณ์วิชาชีพในสถานศึกษาร่วมพัฒนาวิชาชีพครู

2. ใช้วิธีการวิจัยติดตามศึกษาระยะยาวหลังการจบหลักสูตรของนักศึกษาครุศาสตร์ เพื่อสำรวจและยืนยันองค์ประกอบของความเป็นครูมืออาชีพ เพื่อให้ได้ข้อมูล/สารสนเทศ ที่จะสามารถป้อนเข้าสู่กระบวนการปรับปรุงโปรแกรมในอนาคต

3. ใช้วิธีวิจัยและพัฒนาคุณภาพของโครงสร้างสำคัญของโปรแกรม เพื่อให้เกิดการพัฒนาคุณภาพอย่างต่อเนื่องของโปรแกรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งด้านสื่อ/แหล่งเรียนรู้ทั้งที่เป็น online และ onsite แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และการนิเทศติดตามระหว่างพัฒนา การวัดและประเมินผล และการบริหารจัดการโปรแกรม

เอกสารอ้างอิง

- จิราภรณ์ เกตุแก้ว. (2559). การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างจิตสาธารณะ สำหรับนักศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช. นครศรีธรรมราช: คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช.
- ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์. (2539). การพัฒนาหลักสูตร: หลักการและแนวปฏิบัติ. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์อัสสัมชัญ.
- ชนานันต์ ดิยง และสุเทพ อ่วมเจริญ. (2558). โปรแกรมพัฒนสมรรถนะครูระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานด้านการวัดและประเมินผลในชั้นเรียน. วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย, 7(1), 204-216.
- ปิยพร ชุมจันทร์ พิกุล เอกวรารก และสุนทรา โตบัว. (2559). รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้สำหรับสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน. วารสารวิชาการและวิจัยสังคมศาสตร์, 11(31), 89-104.
- มารุต พัฒนผล. (2558). การประเมินหลักสูตรเพื่อการเรียนรู้และพัฒนา. (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: จริยสุนิวงศ์การพิมพ์.
- มนสิข สิริสมบุญ. (2561). การพัฒนาหลักสูตรเสริมสร้างสมรรถนะการวิจัยในชั้นเรียนสำหรับครูระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, 20(4), 157-165.
- วิจารณ์ พานิช. (2562). วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสดศรีสอภวดีวงศ์.
- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2537). กระบวนการพัฒนาหลักสูตรและกระบวนการเรียนการสอนภาคปฏิบัติ. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.
- สุชีรา มะหิเมือง วิภาวรรณ เอกวรรณ ภาณุวัฒน์ ศิวะสกุลราช และกัลญู เพชรภรณ์. (2564). การศึกษาความต้องการจำเป็นด้านการเสริมสร้างความเป็นมืออาชีพของครูมือใหม่. รายงานการวิจัย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา.
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1):1-12 DOI: 10.1080/00220671.2014.924470
- Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., Lun, J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2013). Observations of effective teaching in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the CLASS-S. *School Psychology Review*, 42, 76-98.
- Armstrong, M. (2001). *A hand book of human resources Practice*. UK: Kogan Page.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P.S., & Bell, S.T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88, 234-245.

- Bratton, J., & Gold, J. (2007). *Human resource management: theory and practice* (4th ed.). Houndmills: Macmillan.
- Buharkova, O. V., & Gorshkova, E. G. (2007). *Image of the leader: technology of creation and promotion*. Training programme. Saint-Peterburg.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). Towards the Development of a Dynamic Approach to Teacher Professional Development. *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-94-007-5207-8_1
- Esteve J.M., Franco S., & Vera J.L. (1995). *Profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Finkelstein, M. A. (2011). Correlates of Individualism and Collectivism: Predicting Volunteer Activity. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(5): 597-606 DOI: 10.2224/sbp.2011.39.5.597
- Gallagher, H. A., Arshan, N. & Woodworth, K. (2017). Impact of the National Writing Project's College-Ready Writers Program in High-Need Rural Districts. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 570-595. DOI: 10.1080/19345747.2017.1300361
- Huberman M. (1992). *Teacher development and instructional mastery*. In: Hargreaves A, Fullan M, editors. Understanding Teacher Development. NY: Longman Publishers.
- Kim, S., Roza, M. & Seidman, E. (2011). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1): 174549991982921. DOI: 10.1177/1745499919829214
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Cheo, M. (2014). Content knowledge and pedagogical content knowledge in Taiwanese and German mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, 46: 115-126. DOI: 10.1016/j.tate.2014.11.004
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35 year-odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Niazi, A. (2014). Training and development strategy and it's role in organizational performance. MS Scholar, Iqra University Islamabad Campus, Pakistan, *Journal of Public Administration and Governance*, ISSN 2161-7104
- May, H., Sirinides, P., Gray, A., & Goldsworthy, H. (2016). Reading Recovery: An Evaluation of the Four-Year i3 Scale-Up. CPRE Research Reports. Retrieved from https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/81
- Meyers, C.V., Molefe, A., Brandt, W.C., Zhu, B., & Dhillon, S., (2016). Impact Results of the eMINTS Professional Development Validation Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, September 1. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0162373716638446/>
- Noe, R. A. (2008). *Employee training and development* (4th ed.). Boston, MA: Irwin-McGraw.

- Noe, R. A., & Colquitt J. A. (2002). Planning for training impact: Principles of training effectiveness. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and maintaining effective training and development: State-of-the-art lessons for practice*, (pp. 53–79). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Penuel, W. R., Gallagher, L. P., & Moorthy, S. (2011). Preparing teachers to design sequences of instruction in earth systems science: A comparison of three professional development programs. *American Educational Research Journal*, 48(4), 996-1025.
- Polly, D., McGee, J., Wang, C., Martin, C., Lambert, R., & Pugalee, D.K. (2015). Linking professional development, teacher outcomes, and student achievement: The case of a learner-centered mathematics program for elementary school teachers. *International Journal of Educational Research*, 72(1), 26-37. Elsevier Ltd. Retrieved August 31, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/203644/>.
- Roth, K.J., Wilson, C.D., & Taylor, A.J. (2017). Comparing the Effects of Analysis-of-Practice and Content-Based Professional Development on Teacher and Student Outcomes in Science. *American Educational Research Journal*, December 25, 2018 <https://doi.org/10.3102/0002831218814759>
- Surface, E. A. (2012). Training needs assessment: Aligning learning and capability with performance requirements and organizational objectives. In M. A. Wilson, W. Bennett, Jr., S. G. Gibson, & G. M. Alliger (Eds.), *The handbook of work analysis: Methods, systems, applications and science of work measurement in organizations* (pp. 437–462). Routledge/Taylor & Francis Group.

PERCEPTION TOWARDS THE CEFR-BASED ENGLISH PROFICIENCY TEST: A CASE OF THE STUDENT-TEACHER IN THE TEACHER FOR LOCAL DEVELOPMENT PROJECT AT ONE UNIVERSITY IN THAILAND

การรับรู้ของนิสิตนักศึกษาวิชาชีพครูต่อข้อสอบวัดสมรรถภาพทางภาษาอังกฤษที่ใช้ CEFR เป็นฐาน: กรณีศึกษาของผู้เข้าร่วมโครงการผลิตครูเพื่อพัฒนาท้องถิ่น ในมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในประเทศไทย

Received: May 24, 2022

Revised: November 1, 2022

Accepted: November 24, 2022

Nattharmma Namfah^{1*}

ณัฐธรรมา น้าฟ้า^{1*}

*Corresponding author, E-mail: nattharmma@gmail.com

Abstract

Every year, thousands of Thai student teachers, regardless of their majors, take the high-stakes English proficiency test to fulfill the requirements of the Teacher for Local Development Project. They need to obtain the minimum scores on the CEFR-based English proficiency tests to be appointed as in-service teachers. Given that it affects future careers, the CEFR-based English proficiency test becomes one of the most high-stakes tests for student teachers in Thailand. The aim of the present study was to determine the perception that student teachers in the Teacher for Local Development Project had regarding CEFR-based English proficiency tests. Employing an exploratory design, the questionnaire was used to collect data from an intact group of seventeen non-English major student teachers from one public university in Thailand. According to the result, the requirement of the CEFR-based English proficiency test had both positive and negative feedback among the participants. Their perceived levels of awareness and familiarity with the CEFR-based English proficiency test were at high and moderate levels, respectively. They also encountered challenges due to inadequate information about the test they were about to take in their final year of teacher education. A glimpse of the contradiction between the intention of the policy and the washback of the test was also surfaced. In light of the finding, the final section of this study discusses helpful recommendations for promoting a positive perception among student teachers, as well as future research directions.

¹อาจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

Keywords: Test takers' perceptions, Student-teacher, CEFR-based English Proficiency Test, the Teacher for Local Development Project

บทคัดย่อ

ในแต่ละปี นิสิตนักศึกษาวิชาชีพรูจำนวนมากจากทุกสาขาวิชาเอก จำเป็นต้องเข้าสอบวัดสมิทธิภาพทางภาษาอังกฤษ เพื่อให้ตนเองมีคุณสมบัติครบถ้วนตามข้อกำหนดการคัดเลือกเข้าร่วมโครงการผลิตครูเพื่อพัฒนาท้องถิ่น โดยนิสิตนักศึกษาวิชาชีพรูเหล่านี้จำเป็นต้องมีคะแนนสอบวัดสมิทธิภาพทางภาษาอังกฤษขั้นต่ำตามเกณฑ์ที่กำหนดเพื่อบรรจุเข้าทำงาน ปัจจัยอันเนื่องมาจากการสอบส่งผลอย่างมากต่ออาชีพการงานในอนาคตนี้ ทำให้ข้อสอบวัดสมิทธิภาพทางภาษาอังกฤษที่ใช้ CEFR (Common European Framework of Reference for Language) เป็นฐาน กลายเป็นแบบทดสอบที่มีผลกระทบต่อนิสิตนักศึกษาวิชาชีพรูอย่างมาก งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการรับรู้ของนิสิตนักศึกษาวิชาชีพรูผู้เข้าร่วมโครงการผลิตครูเพื่อพัฒนาท้องถิ่นที่มีต่อข้อกำหนดและข้อสอบวัดสมิทธิภาพทางภาษาอังกฤษที่ใช้ CEFR เป็นฐาน

โดยสำรวจข้อมูลจากกลุ่มที่มีอยู่แล้วตามสภาพธรรมชาติของนิสิตนักศึกษาวิชาชีพรูจากมหาวิทยาลัยของรัฐแห่งหนึ่งในประเทศไทยที่เข้าร่วมโครงการผลิตครูเพื่อพัฒนาท้องถิ่นจำนวน 17 คน ผลการศึกษาพบว่าผลสะท้อนย้อนกลับที่เกิดจากอิทธิพลของการสอบนั้นเป็นไปในทั้งทางบวกและทางลบ โดยที่มีระดับการรับรู้และความคุ้นเคยกับการวัดสมิทธิภาพทางภาษาอังกฤษที่ใช้ CEFR เป็นฐานในระดับที่สูงและปานกลางตามลำดับ ระดับการรับรู้ที่เกิดขึ้นนั้นเป็นผลมาจากการไม่ได้รับรู้ข้อมูลที่เพียงพอเกี่ยวกับการทดสอบทั้งที่กำลังจะจบการศึกษาในไม่ช้า นอกจากนี้แล้วยังปรากฏร่องรอยของความไม่ตรงกันระหว่างเจตนารมณ์ของนโยบายการให้เข้ารับการทดสอบวัดสมิทธิภาพทางภาษาอังกฤษกับผลสะท้อนย้อนกลับที่เกิดจากอิทธิพลของการสอบ ซึ่งนำไปสู่ข้อเสนอแนะในการส่งเสริมการรับรู้เชิงบวกเกี่ยวกับการกำหนดเรื่องข้อสอบวัดสมิทธิภาพทางภาษาอังกฤษที่ใช้ CEFR เป็นฐาน ตลอดจนแนวทางการวิจัยที่สามารถต่อยอดขึ้นมาจากข้อค้นพบนี้ได้

คำสำคัญ: การรับรู้ของผู้เข้าสอบ, นิสิตนักศึกษาวิชาชีพรู, ข้อสอบวัดสมิทธิภาพทางภาษาอังกฤษที่ใช้ CEFR เป็นฐาน, โครงการผลิตครูเพื่อพัฒนาท้องถิ่น

Introduction

High-stakes testing has long been a serious issue in education. It has been continuously employed to determine whether or not the students, test takers, employees, and applicants are fulfilling the standards. Higher standards and accomplishment are demanded by the stakeholders such as the policymakers, test takers, and public interest (Oszakiewski & Spelman, 2011). The results of the test are regulated by the officials and the impact and/or washback are reinforced by the official obligations in many areas of the world to validate curriculum, control educational institutions, recheck achievement, promote learning, and enhance quality (Shohamy, 2001; Wall, 2000). In addition, the high-stakes test is seen as the proper powerful tool for introducing changes

to the educational system. Its power is not limited only to the students but also spreads to the teacher preparation programs or curricula as well as the future teachers (Yildirim, 2010).

Test takers are considered the most important stakeholder since they directly experience the washback of the test (Bachman & Palmer, 2010). The washback of the test influences what and how the test takers learn (Spratt, 2005). The high-stakes examination always poses a significant impact and washback on the test takers. The test takers are more likely to achieve the test if they can identify the objectives and abilities that the test developers plan to measure. One factor that ties the test takers to a certain level of washback is perception which is defined as the process by which a person chooses, arranges, and interprets data to produce a meaningful overall image (Kotler, 2002). This factor is crucial because the test takers' perspective of test orientation, specific aspects of the exams, impacts, and level of difficulty have contributed to the shift in predictive patterns of their learning (Entwistle, 1991). Even though the perception towards tests can be different across the groups of stakeholders such as policymakers, educators, test developers, and so on, the test takers are still the group who requires a closer look (e.g., Chapman, 2008; Uri, 2021).

Studies in the field of language assessment emphasized test takers' perception of the test. It was found that the perception towards the test related to many other factors such as mode of delivery (Brunfaut, Harding, & Batty, 2018; Poonpon, 2021), test-taking motivation (Zhou & Yoshitomi, 2019), test design and implementation (Poonpon, 2021), test performance (Wu & Lee, 2017), test value (Wu & Lee, 2017), test anxiety (Wu & Lee, 2017), and learning process (De Saint-Leger (2009). In addition, when compared to poor achievers, high achievers had much more positive opinions of the learning environment (Ahmed et al., 2018). Therefore, the test takers' perception of the test, especially the high-take test, is one essential factor that must be taken into account.

The practice of high-stake English tests has been spread across the fields. In the field of business, many English proficiency tests are employed as a gateway to certain employers. For instance, the Test of English for International Communication (TOEIC) is very popular among the airline industry, petroleum industry, and financial sectors. The use of high-stakes English tests also extends to the field of education. The test takers take the English proficiency tests (e.g. IELTS, TOEFL, CU-TEP) with the purpose to employ the results for their future education application, academic scholarship, and exit exams. Some English proficiency test is much more critical because the test takers' success or failure on these examinations could directly influence their choice of future careers given that these tests serve as a government obligation program (Office of the Higher Education Commission, 2017).

One of the examples of the use of English language proficiency tests as a high-stake test is in the context of higher education and teacher education in Thailand, where English is taught and

employed as a foreign language (EFL). In Thailand, the CEFR-based English proficiency test becomes one of the high-stake tests for student teachers. The result of the English language proficiency test is the obligation of the graduates from the faculties of education who join the Teacher for Local Development Project or 'Kru Khuen Thin' [English translation - 'the teacher who returns their home regions'] Project. This program aims to promote the teaching profession by granting scholarships and/or career paths for a student-teacher who would be appointed to serve as a teacher in the local schools under the jurisdiction of the Office of the Basic Education Commission, Office of Vocational Education Commission, Office of Non-Formal and Informal Education, and Bangkok Metropolitan Administration. In addition, the applicants may receive many benefits such as extracurricular activities during the years of teacher training and eligibility to apply for scholarship to continue their graduate studies (Office of the Higher Education Commission, 2017).

Those who join this program need to meet the requirements on their content knowledge and teaching skill or they will be disqualified from the program. Also, they need to submit the result of the Common European Framework of Reference (CEFR)-based English proficiency test to pass the requirement to be appointed as teachers. The requirements for English proficiency are varied depending on the choices of teaching majors. If failed to provide the scores in time, it may cost their future teaching careers too. If they are English teaching major student teachers, it is regulated that the minimum English proficiency must be C1 level. As a part of the process, they need to submit the result of one of the following English proficiency tests.

- A minimum TOEFL ITP score of 550;
- A minimum TOEFL iBT score of 79;
- A minimum IELTS score of 6.5;
- A minimum TOEIC score of 700;
- A minimum CU-TEP score of 89; or

Any other test that is equivalent to the C1 level of the Common European Framework of Reference (CEFR).

For non-English major student teachers, the minimum requirement is a B1 level of CEFR. To be appointed as teachers, they need to submit the result of one of the following English proficiency tests.

- A minimum TOEFL ITP score of 473;
- A minimum TOEFL iBT score of 52;
- A minimum IELTS score of 5;
- A minimum TOEIC score of 500;
- A minimum CU-TEP score of 56; or

Any other test that is equivalent to the B1 level of the Common European Framework of Reference (CEFR).

This regulation can be considered a high stake one since the applicant who fails to submit the test results by the deadline will be excluded from the program (Office of the Higher Education Commission, 2017). The exam-oriented policy is one of the initiatives established to encourage the improvement of civil service English proficiency. One of the frameworks that are frequently applied in Thailand is the CEFR or Common European Framework of Reference for Languages (Foley, 2019). It is a European scale that can be applied to any European language (Council of Europe, 2001). Many standardized and language proficiency tests now include CEFR-level equivalents. According to the Council of Europe (2018), this framework is a global standard for describing linguistic ability. The scales consist of six descriptors to describe language proficiency levels, ranging from A1 (Basic User) to C2 (Proficient User) (See Figure 1).

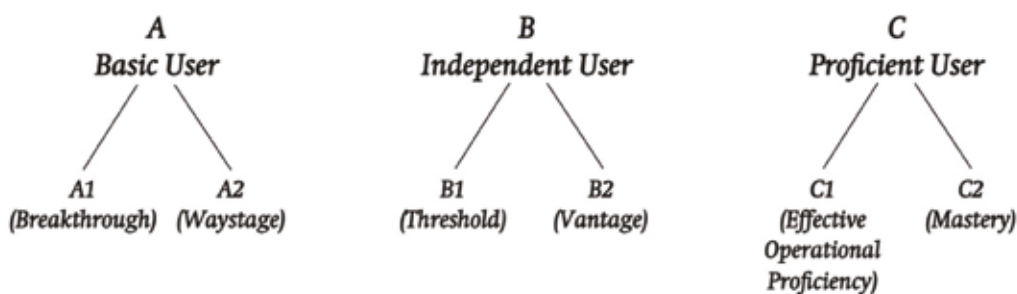


Figure 1: Common Reference Levels: Global-scale (Council of Europe, 2001)

The framework has been divided into 6 scales with can-do statements as follows (See Table 1): The highlighted ones are the requirements of the student teachers who join the Teacher for Local Development Project.

Table 1: Common Reference Levels: Global Scale (Council of Europe, 2001)

		For non-English major student teachers	For English major student teachers
Proficient User	C2		Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently, and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations
	C1		Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognize implicit meaning. Can express him/ herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic, and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organizational patterns, connectors, and cohesive devices.
	B2		Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialization. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
Independent User	B1		Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst traveling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on familiar topics or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
	A2		Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g., very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment, and matters in areas of immediate need.
Basic User	A1		Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows, and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Although rules are set and the student-teachers are well-aware of these requirements, the English proficiency test score is still a difficult checkpoint for those participating in this project. Most recently, in 2022, the Office of Basic Education Commission announced that 1,661 student-teachers throughout the country had been selected for the project. Of those, 26 were pending confirmation of their English test results (Office of the Basic Education Commission, 2022). Regarding the challenges of the test and the requirements, many candidates had called for the reduction of the requirement of TOEIC test scores to 250 points. However, the secretary-general of the Higher Education Commission (OHEC) insisted that the criteria were determined and modified to recruit qualified teachers (Komchadluek, 2017). Similarly, the secretary-general of the Private Education Promotion Commission emphasized that an English proficiency test was required for the teachers regardless of their non-English majors. He stated that education innovation made great progress in STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education, and this progress required ability in English. Hence, teachers who joined this project must have satisfied English test results. He also noted the significant washback of the English proficiency test scores as a catalyst to the student teachers' motivation to develop English proficiency (Komchadluek, 2017). Thus, the minimum requirement of English language proficiency remains for the student teachers in Teacher for Local Development Project or 'Kru Khuen Thin' project.

From the announcement of the regulation, the announcement of the successful candidates, and the complaints made by the project participants, it could be observed that there must be some difficulties and turbulence lying beneath the student teachers' journey and struggles to develop their English proficiency to pass the requirement. Little research has been explored on the perspective of those most directly influenced by the high-stake English proficiency tests – the student teachers who take the tests – despite the abundance of obligation concerning the advantages of test requirements. The perspective of student teachers on the requirements has received insufficient attention or study. As the student teachers are required to take the CEFR-based English proficiency test, it is necessary to explore their perceptions towards the tests and the requirements.

This study, therefore, aimed to investigate the perception of student-teachers who joined the Teacher for Local Development Project towards the CEFR-based English proficiency test. In particular, the study delved into the understanding of the perspective of the student teachers in the Teacher for Local Development Project towards CEFR-based English proficiency tests, which were the requirements for their future careers in the following aspects. First, the awareness of the CEFR-based English proficiency test took into account student teachers' awareness of standards, benchmarks, objectives, criteria, and level of proficiency of CEFR-based English proficiency test.

Second, familiarity with the CEFR-based English proficiency test investigated the student-teachers' perspectives on the minimum requirements, alignments, concepts, significance, CEFR global scale or "can-do" descriptor levels, and expectations of the CEFR-based English proficiency test. Therefore, the research questions were addressed following the research objectives as follows:

- RQ1 What is the awareness towards the CEFR-based English proficiency test of the student-teachers who join the Teacher for Local Development Project?
- RQ2 What is the familiarity towards CEFR-based English proficiency test of the student-teachers who join the Teacher for Local Development Project?

The result of this study was considered the preliminary stage of further investigation of the washback and impact of the CEFR-based English proficiency test on the student teachers who join the Teacher for Local Development Project. In addition, the main target was the group of student teachers who were considered one of the key stakeholders of the policy and the CEFR-based English proficiency test.

Research Participants

This study employed an exploratory design, which was described as research conducted to address an issue that is not yet well understood, gain better comprehension of the current issue, but would not produce any concrete solutions (Stebbins, 2001), to obtain insights from the participants. The participants of the study were an intact group of non-English major student-teachers from the Faculty of Education of one university in Thailand. They were purposively selected since they were the intact group of Teachers for the Local Development Project which made them the direct stakeholders of the test. The participants were said to be a self-selected sample as they were included in a group as a result of their application and requirement to be future teachers for the Teacher for Local Development Project. The preliminary interview revealed that they were the student teachers who were required to take any CEFR-based English proficiency test, as mandated by the project. In addition, they were the student-teacher in their last year of approaching graduation. All of them similarly reported completing four English courses offered by the university: English I, English II, English III, and English for Teachers and Educational Personnel. Many of them had not yet gained the English scores and would take the test very soon. Upon the agreement to participate in the study, seventeen student-teachers of the project joined the current study. The demographic information of the research participants is presented in Table 2.

Table 2 Demographic information of the research participants (n = 17)

	Category	Frequency (<i>f</i>)	Percentage (%)
Gender	Female	13	76.50
	Male	4	23.50
Age	23 years old	11	64.70
	24 years old	5	29.40
	25 years old	1	5.90
Major	Mathematics Teaching	6	35.30
	Biology Teaching	4	23.50
	Chemistry Teaching	3	17.60
	Early Childhood Education	2	11.80
	Physical Education	1	5.90
	Art Teaching	1	5.90
Year of StudyPreferred future career	Fifth year	17	100.00
	Teacher	17	100.00
	Others	0	0.00
English courses completed	English I	17	100.00
	English II	17	100.00
	English III	17	100.00
	English for Teachers and Educational Personnel	17	100.00
CEFR-based English proficiency test-taking experience	Experienced	1	5.90
	None	16	94.10

According to Table 2, the participants were 13 female and 4 male 5th-year students whose ages ranged from 23 – 25 years old. They were from 6 various majors of study: 6 participants from Mathematics Teaching (35.30%), 4 from Biology Teaching (23.50%), 3 from Chemistry Teaching (17.60%), 2 from Early Childhood Education (11.80%), 1 from Physical Education (5.90%), and 1 from Art Teaching (5.90%) respectively. It can be observed that the majority of the participants were females (76.50%) compared to males (23.50%). In addition, the result indicated that 100% of the participants preferred to work as in-service teachers after graduation. Additionally, it should be observed that only one participant reported taking the Test of English for International Communication (TOEIC) at the time of the questionnaire distribution. As reported by that sole participant, after three times of sitting TOEIC examinations, she successfully passed the minimum requirement of the project but chose not to disclose the scores.

Research Instrument

To explore the participants' perception of the CEFR-based English proficiency test, the four-part questionnaire was employed in this study. It aimed to collect the information of the participants' demographic information, level of perception towards the CEFR-based English proficiency test, level of familiarity towards the CEFR-based English proficiency test, and the open-ended session. A set of questionnaires was adapted from Uri (2021). The original English version was translated into Thai to accommodate the participants. The questionnaire's items were scored between -1 and +1 using the Item-Objective Congruence (IOC) method by the three experts who checked the content validity and the equivalency of the translation. The IOC score was calculated using the following formula (Riviovelli & Hambleton, 1997).

$$IOC = \frac{\sum R}{N}$$

The IOC score showed that the Thai-version questionnaire demonstrated a high level of item objective congruence (IOC = 0.90). Some item was adjusted according to the experts' suggestions. For example, the initial Thai translation for the statement "I know the main objectives of the CEFR." was "ฉันรู้วัตถุประสงค์หลักของ CEFR" while the revised one was "ข้าพเจ้าทราบถึงวัตถุประสงค์หลักของเกณฑ์การสอบตามแนว CEFR".

A reliability analysis was conducted. Eight student teachers took part in the preliminary investigation, which served as a pilot study to check the reliability of the instrument. According to Nashwa et al. (2018) and Vasileiou et al. (2018), 10% of the overall sample size for the actual study was recommended as the sample size for the pilot study. The sample size for the pilot study might also be extremely limited because the actual sample size for the qualitative investigation was not anticipated to be very large. The questionnaire was considered good based on the high value of Cronbach Alpha which was 0.8 and above (Bond & Fox 2007).

The final version of the questionnaire consisted of 5 questions for demographic information, 20 survey items for the participants' familiarity with the CEFR-based English proficiency test, and 8 survey items for the awareness of the CEFR-based English proficiency test. The format of the survey was a 5-point Likert scale which represented meanings as shown below.

- | | |
|--------------|---|
| A score of 1 | means the participant had a very low level of awareness/familiarity. |
| A score of 2 | means the participant had a low level of awareness/familiarity. |
| A score of 3 | means the participant had a moderate level of awareness/familiarity. |
| A score of 4 | means the participant had a high level of awareness/familiarity. |
| A score of 5 | means the participant had a very high level of awareness/familiarity. |

Furthermore, the three open-ended questions were presented by the end of the questionnaire to explore the participants' additional opinions on the CEFR-based English proficiency test, requirements, challenges, solutions, and needs for a support system on their CEFR-based English proficiency test.

Data Collection

Due to the COVID-19 pandemic, all face-to-face appointments were not encouraged. To collect the data, the researcher met the prospective participants via Google Meets in April 2022. The questionnaire was administrated via Google Forms with an explanation from the researcher. To complete the questionnaire, the participants must register using their university email accounts to confirm their statuses and identities. The participants provided informed consent before participation. They were allowed to stop at any moment if they felt uncomfortable discussing their perception of the CEFR-based English proficiency test because of worry that doing so would function as a trigger for those who were expected to take the test in the short upcoming time. After that, the raw data was obtained using the spreadsheet for further data check and data analysis.

Data Analysis

To answer the research questions, the mean and standard deviation of each item was calculated using a statistical software suite program. The interpretation of the results was made using the following criteria.

- 1.00 – 1.49 means the participants had a very low level of awareness/familiarity.
- 1.50 – 2.49 means the participants had a low level of awareness/familiarity.
- 2.50 – 3.49 means the participants had a moderate level of awareness/familiarity.
- 3.50 – 4.49 means the participants had a high level of awareness/familiarity.
- 4.50 – 5.00 means the participants had a very high level of awareness/familiarity.

Also, the answers to the open-ended questions were transcribed, checked, and rearranged in sentence format. Consequently, content analysis was applied for analyzing the emerging themes.

Results

To explore the participants' perception, their awareness and familiarity with CEFR were explored and interpreted as shown in Tables 3 and 4. Also, the participants' accounts on the CEFR-based English proficiency test, requirements, challenges, solutions, and needs for a support system on their CEFR-based English proficiency test are presented.

Research question 1: What is the awareness towards the CEFR-based English proficiency of the student-teachers who join the Teacher for Local Development Project?

The participants reported their level of awareness of standards, benchmarks, objectives, criteria, and level of proficiency of the CEFR-based English proficiency test. as presented in Table 3.

Table 3: Awareness of the CEFR-based English proficiency test (n = 17)

Awareness of the CEFR-based English proficiency test	Mean	SD	Interpretation
1. Taking a CEFR-based English proficiency test encourages the self-development of English language skills.	4.12	0.993	High
2. I believe one of the main objectives of CEFR is to establish common proficiency standards or benchmarks nationally and internationally	4.12	0.600	High
3. I believe one of the main objectives of CEFR is to provide a basis for comparison of the levels of language proficiency for individual who wishes to study or work abroad.	4.06	0.556	High
4. I understand that each exam employs different test specifications, even if they are on the same CEFR criteria.	4.00	0.935	High
5. The use of the CEFR criteria is a policy that has an effect or significance on the development of English proficiency.	3.88	1.054	High
6. English language scores can confirm that I can use English for work.	3.59	1.004	High
7. I know the main objectives of the CEFR.	3.59	0.618	High
8. I understand how the scores from the CEFR-based English proficiency test are used to qualify for the packing exam.	2.76	1.147	Moderate
Total	3.77	0.863	High

Table 3 shows the participants' awareness of the CEFR-based English proficiency test. Overall, the participants perceived that they had a high level of awareness of the CEFR-based English proficiency test (mean = 3.77). They equally ranked their awareness of the main objectives of CEFR as a means to establish common proficiency standards or benchmarks nationally and internationally and the benefits of taking CEFR-based English proficiency test as an encouragement to self-development of English language skills as the top two (mean = 4.12). They were also aware of the main objectives of CEFR as a basis for comparison of the levels of language proficiency for individual who wished to study or work abroad, different test specification of CEFR-based English proficiency test, the main objectives of CEFR, the validity of the English language scores that could confirm their ability to use English for work, and the use of the CEFR criteria as a policy that had effect or significance on the development of English proficiency (mean = 4.06, 4.00, 3.59, 3.59, 3.88 respectively). All of these were rated at a high level. In addition, the participants also perceived

the moderate level of how the scores from the CEFR-based English proficiency test were used to qualify for the packing exam (mean = 2.76). Notably, even though the participants rated the overall result as a high level (mean = 3.77), only one aspect that received a moderate level of awareness was how the scores from the CEFR-based English proficiency test were used to qualify for the packing exam.

In addition, the participant's answers to the open-ended questions revealed that their awareness of the CEFR-based English proficiency test could be divided into 6 groups (Or coordinating sub-themes. (See Table 4).

Table 4: Coding themes for the awareness of the CEFR-based English proficiency test

Central theme	Sub-themes	Coordinating sub-themes	Numbers of excerpts
Perception	awareness towards the CEFR-based English proficiency test	Requirement	13
		Future career	7
		Contribution to the future career path	5
		Responsibility	2
		Self-development	2
		Course design	2

For the awareness of CEFR-based English proficiency as a requirement, the participants consistently reported that they were well aware of the requirement to submit the CEFR-based English proficiency test to the Teacher for Local Development Project (See Excerpts 1 and 2).

Excerpt 1: Participant 8

[The CEFR-based English proficiency test] is very necessary because I am a student who received a scholarship from the Kru Khuen Thin [literal English translation as 'the teacher who returns their local home'] Project [the Teacher for Local Development Project]. English language test scores [from the CEFR-based English proficiency test are required] ...

Excerpt 2: Participant 15

The CEFR-based English proficiency test] is very necessary because I need the scores for my future career.

In addition, the high stake of the program, which might either influence their future career as a teacher or their elimination from the program, stimulated them to consider the CEFR-based English proficiency test and the result of the test as a very necessary process to go through (See Excerpt 3).

Excerpt 3: Participant 17

[The CEFR-based English proficiency test] is very necessary for the Kru Khuen Thin Project (the Teacher for Local Development Project)... We can also apply the score to many future possibilities.

Regarding the future use of English, the participants reported that they viewed English proficiency as a contribution to their future careers as teachers (See Excerpts 4 and 5) since they perceived English as an important skill for the profession.

Excerpt 4: Participant 5

...for my future teaching profession...

Excerpt 5: Participant 12

... [English proficiency] is very necessary because English is nowadays important in every profession...

They thought that, as a teacher, they needed to keep their knowledge and skill updated and English proficiency was the key to exploring new knowledge as well as contributing to their future course design (See Excerpts 6 and 7).

Excerpt 6: Participant 7

...It is necessary to be able to communicate [in English] because the teacher needs to update new knowledge for teaching and developing their students.

Excerpt 7: Participant 9

...to update our knowledge of English texts.

Some participants pointed out that they needed English proficiency as a means of communication and self-development. He even foresaw that one day he might need to teach his subject in English (See Excerpt 8).

Excerpt 8: Participant 16

...When I taught my content subjects, some words were English words. Also, we might teach our content subjects in English, so we should be able to communicate and arrange the content in understandable English for our students.

The participants agree that the requirement of the CEFR-based English proficiency test could promote their English language learning despite the difficulties due to their non-English majors (See Excerpt 9).

Excerpt 9: Participant 10

...I admit that [passing the test] is hard for me because I am a non-English major..but I see it as a chance to learn English. And my friends too...

Therefore, it could be concluded that the participants perceived their awareness of the CEFR-based English proficiency test at a high level (mean = 3.77). When asked about the CEFR-

based English proficiency test, they reported that they perceive the CEFR-based English proficiency test as a requirement of the CEFR-based English proficiency test. It could be observed that their opinions were in positive ways such as the benefits for their future career, contribution to the future career path, responsibility, and self-development.

Research Question 2: What is the familiarity with the CEFR-based English proficiency test of the student-teachers who join the Teacher for Local Development Project?

The participants' level of familiarity with the CEFR-based English proficiency test was obtained and interpreted as presented in Table 5.

Table 5: Familiarity with CEFR-based English proficiency test (n = 17)

Familiarity with CEFR-based English proficiency test		Mean	SD	Interpretation
1.	I know the minimum requirements of CEFR-based English proficiency test scores for government teachers/education officers.	4.29	0.588	High
2.	The teachers must be familiar with CEFR.	4.24	0.752	High
3.	I was formally introduced to the concept of CEFR at conferences, seminars, and workshops.	3.88	0.781	High
4.	I am well informed that the CEFR-based English proficiency test is a requirement for government teachers/education officers.	3.71	0.686	High
5.	I get to know about CEFR from readings (books, newspapers, articles, and the internet).	3.59	1.064	High
6.	I am aware that CEFR-aligned textbooks are available in schools now.	3.53	0.874	High
7.	I have been informed that the implementation of CEFR in Thailand.	3.41	0.870	Moderate
8.	I am aware that CEFR is aligned with teaching and learning in school.	3.35	0.862	Moderate
9.	I only have a vague idea about the CEFR-based English proficiency test.	3.35	0.606	Moderate
10.	I am aware that CEFR-aligned teaching materials are available in schools now.	3.29	0.985	Moderate
11.	I was formally introduced to the concept of CEFR during my in-service teacher training which is why I am familiar with CEFR.	3.24	0.970	Moderate
12.	I know the significance of the CEFR in educational policy.	3.18	0.951	Moderate

Table 5: Familiarity with CEFR-based English proficiency test (n = 17)

Familiarity with CEFR-based English proficiency test		Mean	SD	Interpretation
13.	I am familiar with both CEFR global scale as well as “can-do” descriptor levels for all four English language skills.	3.18	0.951	Moderate
14.	I am very familiar with the CEFR-based English proficiency test.	3.18	0.393	Moderate
15.	I only know the name, not the content.	3.12	1.054	Moderate
16.	I know the main ideas and concepts of the CEFR-based English proficiency test.	3.00	0.500	Moderate
17.	I am aware that the Ministry of Education has set CEFR levels for students to achieve upon the completion of school.	2.94	0.899	Moderate
18.	I know the criteria CEFR is so good that I can explain them to others.	2.94	0.659	Moderate
19.	I am not well aware of the CEFR descriptors.	2.59	1.064	Moderate
20.	I get to know about CEFR from my colleagues.	2.53	1.179	Moderate
Total		3.33	0.325	Moderate

Overall, the participants perceived that they had a moderate level of familiarity with the CEFR-based English proficiency test (mean = 3.33 respectively). As shown in Table 5, only 6 items of familiarity with the CEFR-based English proficiency test were perceived as having a high level of familiarity. They were familiar with the minimum requirements of CEFR-based English proficiency test scores for government teacher/education officers, the necessity for the teachers to be familiar with CEFR, the introduction to the concept of CEFR at conferences, seminars, and workshops, the requirements of CEFR-based English proficiency test for government teacher/education officer, the familiarity of CEFR from readings (books, newspaper, articles, and the internet, and the CEFR aligned textbooks in schools (mean = 4.29, 4.24, 3.88, 3.71, 3.59, and 3.53 respectively).

In addition, the participants perceived the rest of the items as moderate levels. They ranked from I have been informed that the implementation of CEFR in Thailand, I only have a vague idea about CEFR, I am aware that CEFR aligned with teaching and learning in school, I am aware that CEFR aligned teaching materials are available in schools now, I was formally introduced to the concept of CEFR during my in-service teacher training which is why I am familiar with CEFR, I am familiar with both CEFR global scale as well as “can do” descriptor levels for all four English language skills, I know the significance of the CEFR towards the educational policy, I am very familiar with CEFR, I only know the name, not the content, I know the main ideas and concept of CEFR, I know the criteria CEFR is so good that I can explain to others, I am totally aware that the Ministry of Education has set CEFR levels for students to achieve upon the completion of school, and I

get to know about CEFR from my colleagues (mean = 3.41, 3.35, 3.35, 3.29, 3.24, 3.18, 3.18, 3.18, 3.12, 3.00, 2.94, 2.94 and 2.53 respectively).

When asked about their familiarity with the CEFR-based English proficiency test, the participants elaborated on their perceptions in the open-ended questions. Their accounts could be divided into 8 main points: difficulties of different CEFR-based English proficiency tests, minimum requirements, alignments, concepts, significance, CEFR global scale or “can-do” descriptor levels, and expectation of CEFR-based English proficiency test (See Table 6).

Table 6: Coding themes for familiarity with the CEFR-based English proficiency test

Central theme	Sub-themes	Coordinating sub-themes	Numbers of excerpts
Perception	Familiarity with the CEFR-based English proficiency test	Difficulties of different CEFR-based English proficiency	17
		Minimum requirements	17
		Details of CEFR-based English proficiency test	14
		Specification of CEFR-based English proficiency test	1
		Significance	1
		Concepts	1
		Alignments	1
		CEFR global scale or “can-do” descriptor levels	1
		Fee (Financial issue)	1

Unsurprisingly, every participant was fully aware of the minimum requirement of the CEFR-based English proficiency test for the Teacher for Local Development Project. They claimed that they had heard the information on the minimum requirement from various sources: orientation, faculty’s public relations, online platform, the online community for the student-teacher in the Teacher for Local Development Project, social media, youtube platform, and even the advertisement from the cram school and private tutors (See Excerpt 10 and 11).

Excerpt 10: Participant 10

...We all know that we (must) have 500 points on the TOEIC test to pass the selection... It is everywhere...Facebook group for Kru Kheun Thin (Teacher for Local Development Project), cram school advertisement on Facebook saying that they can help you pass...

Excerpt 11: Participant 2

...Orientation day...people talk about the minimum requirement of the test. The lecturers said so, and my friends said so...

Of a variety of CEFR-based English proficiency tests allowed for the student-teachers in the Teacher for Local Development Project, the participants perceived that TOEIC and CU-TEP were less challenged compared to TOEFL ITP, TOEFL iBT, and IELTS (See Excerpt 12, 13 and 14). Some of them gained this perception from their friends (See Excerpt 12).

Excerpt 12: Participant 9

...I prefer TOEIC because I think it is the least difficult. My friend took the TOEIC test three times and she passed. [She] told me that it is not difficult compared to the other tests...

Some gained the perception of TOEIC and/or CU-TEP as the least challenging one from the media and the test specification. However, the test specification in their perception was just a detail of the test, not the real test specification (See Excerpt 13).

Excerpt 13: Participant 11

...We discuss on Webboard, watch Youtube, and every course. They point out that TOEIC and CU-TEP are the easiest among them (the CEFR-based English proficiency tests allowed for the student-teachers in the Teacher for Local Development Project)...When I looked through the test specification, I think I cannot write or speak very well so IELTS or TOEFL might be too much. TOEIC and CU-TEP offer just a multiple-choice format without speaking or writing. I can study and do it ...

In addition, the financial support became a vital issue for the participant. One participant reported that she preferred TOEIC or CU-TEP because they fit her budget (See Excerpt 14).

Excerpt 14: Participant 7

... TOEIC and CU-TEP are not expensive. I can pay for that. The others (the CEFR-based English proficiency tests allowed for the student-teachers in the Teacher for Local Development Project) are too expensive. I cannot afford it...

Regarding the expectation of the test, the participants noted that they knew the assessment constructs of the tests. The participants claimed that the tests intended to test the language subskills necessary to achieve the desired result – English proficiency. They could recall the specification of TOEIC and CU-TEP quite well (See Excerpt 15).

Excerpt 15: Participant 5

... The listening section for TOEIC consists of 100 questions and 100 questions for the reading section. I am not sure about the time. For CU-TEP, it is more difficult because I need to prepare for grammar in the grammar part (Writing section of CU-TEP)...

Only one participant mentioned the aspect of concepts, alignments, and CEFR global scale or “can-do” descriptor levels. The participant realized the requirement for the non-English major student teacher who join the Teacher for Local Development Project was B1 level of CEFR. However, he failed to recall the descriptor or the can-do statement of the CEFR since he only focused on the minimum requirement of the test scores (See Excerpt 16).

Excerpt 16: Participant 11

... Maybe B1..the test score will be matched with B1...

Based on the finding, the participants perceived their familiarity with the CEFR-based English proficiency test at a moderate level (mean = 3.33). Also, they expressed their perception of the difficulties of different CEFR-based English proficiency tests, the minimum requirements of the test scores required by the project, and the specification of the CEFR-based English proficiency test that they planned to take. The two most popular CEFR-based English proficiency tests among them were TOEIC and CU-TEP. Nevertheless, the concept, alignments, and CEFR global scale or “can-do” descriptor levels of CEFR were mentioned only once.

Discussion

According to the finding, there appears to be a considerable positive association between the participants’ perception and the implementation of the requirement of the CEFR-based English proficiency test. It may be due to the participants’ favorable vision of their future careers that they give positive opinions towards the requirement of CEFR-based English proficiency test and the tests themselves. They perceived the requirement of CEFR-based English proficiency tests as an indicator of their English proficiency. Also, they perceived that the inspiration to pass the English proficiency test contributed to their future career path. Thus, for the participants in this study, the requirements of the CEFR-based English proficiency test is seen as a passport or key to a better future as in-service teachers in public school. This finding is consistent with Yildirim (2010) that the student teachers perceived the test result as a key to their careers. However, the participants in this study seem to view the impact of the test more positively. They might have got a piece of public relation information on the test and requirements from various sources. Also, the participants in this study did less mention of some detrimental consequences on their language skills and performance.

It should be noted that the participants had positive attitudes towards the requirement of the minimum scores of the CEFR-based English proficiency test. They had accounted for the requirement as a possible contribution to their language proficiency. There is a sign of positive washback of the high-stake tests. Also, the participants related the interpretation of the test results

to their future English communication. This finding is in line with Li et. al., (2012) who found that the high-stake test motivated the test takers to put more effort into their English language skills. Similarly, Wu and Lee (2017) found that tertiary students, regardless of their different levels of English competencies, had a positive attitude toward the English graduation benchmark policy. Wu and Lee (2017) also pointed out that the requirement of English proficiency test scores positively affected the students' perception of test value and their motivation to learn the language.

In addition, the finding indicated that the requirement of the minimum scores of the CEFR-based English proficiency test influenced the student teachers' perception in terms of familiarity and awareness of the CEFR-based English proficiency test. Remarkably, the participants knew the CEFR-based English proficiency test as the 'requirement' that needs to be overcome, not the framework for language learning, instruction, or assessment. This finding supports Ryan and Brown (2005) which noted that the rewards, pressure, and punishment entailed in the result of the test create the effect of the test itself. The participants in this study seemed to understand that all they need to do is to pass the 'minimum scores' requirement of the CEFR-based English proficiency test to get the golden ticket for their future careers. They only had a vague idea about the concepts and usage of CEFR due to the inadequate information about the tests.

Since the result indicated both negative and positive washback of the requirement of the CEFR-based English proficiency test in the Teacher for Local Development Project, it would not be practicable to propose the elimination or the reduction of the requirement of the CEFR-based English proficiency test. As the participants' level of awareness and familiarity towards the CEFR-based English proficiency test were at high level and moderate levels respectively, there is a critical need to consider promoting information on the CEFR-based English proficiency test in terms of the intention of the policy, specifications of CEFR-based English proficiency test, its significance, concepts, alignments of CEFR, and CEFR global scale or "can-do" descriptor levels. In addition, the preparation and public relation for the student teachers for the CEFR-based English proficiency test should attempt to promote more positive washback, decrease negative washback, and urge them to revisit the use of English for communication in their future careers.

Limitation and Future Studies

This study reveals the student teachers' actual perception of the CEFR-based English proficiency test. However, there are additional elements both internal and external factors which influence the student teachers' perception. Future research that is interested in investigating the perception towards the English high-stakes test among student teachers should take into account their background in the English language, their preparation for the test, and the sufficient information

provided for the test takers as a point of reference. In light of what has been discussed above, the consideration of the positive and negative impact and washback of the requirement of the CEFR-based English proficiency test should be examined to create a body of knowledge on the effect of the high-stakes test policy on the subjects' learning process. Also, the congruence among the actual perception, washback, and the intention of the policymakers should be examined. Furthermore, the data collected for this exploratory study was supplied by a small intact group of non-English major student teachers in the Teacher for Local Development Project in the One University of Thailand. Future studies should recruit more participants from the Teacher for Local Development Project from other institutions to consolidate the results and findings. Last but not least, this study emphasizes the non-English major student teachers since there was none of the English major students available at the faculty during the period of the study. Thus, future studies should investigate the perception of English major student teachers since they are required to submit C1 level of CEFR-based English proficiency test which is considered more challenged.

References

- Ahmed, Y., Taha, M.H., Alneel, S., & Gaffar, A.M. (2018). Students' perception of the learning environment and its relation to their study year and performance in Sudan. *International Journal of Medical Education*, 9, 145-150.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- Bond, T.G., & Fox, C.M. (2007). *Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Incorporation.
- Brunfaut, T., Harding, L., & Batty, A. O. (2018). Going online: The effect of mode of delivery on performances and perceptions on an English L2 writing test suite. *Assessing Writing*, 36, 3-18. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.02.003>
- Chapman, M. L. (2008). *Assessment literacy and efficacy: Making valid educational decisions* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Massachusetts Amherst: The United States of America.
- Council of Europe. (2001). *The common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching and assessment, companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Programme:
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. Introduction to the special issue. *Higher Education*, 22, 201-204.

- De Saint-Leger, D. (2009). Self-assessment of speaking skills and participation in foreign language class. *Foreign Language Annals*, 42, 158 – 178.
- Foley, J. (2019). Issues on assessment using CEFR in the region. *LEARN Journal* 12(2), 28 - 48.
- Komchadluek. (2017, July 7). กกอ. ไม่ปรับเกณฑ์ ครูคืนถิ่น ย้ำ TOEIC 400. Retrieved from <https://www.komchadluek.net/news/edu-health/286444>
- Kotler, P. (2002). *Marketing management millennium edition*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Li, H., Zhong, Q., & Suen, H.K. (2012). Students' perceptions of the impact of the college English test. *Language Testing in Asia*, 2, 77-94.
- Maher, M. A. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology*, 20, 75-85.
- Nashwa, I., Kinchin, G., & Edwards, J.A. (2018). Pilot study, does it really matter? Learning lessons from conducting a pilot study for a qualitative Ph.D. thesis. *International Journal of Social Science Research* 6(1): 1–17.
- Office of the Basic Education Commission. (2022). การคัดเลือกนักศึกษาทุนโครงการผลิตครูเพื่อพัฒนาท้องถิ่น ปี พ.ศ. 2565. Retrieved from <https://personnel.obec.go.th/home/archives/53133>.
- Office of the Higher Education Commission. (2017). การคัดเลือกเข้าร่วมโครงการผลิตครูเพื่อพัฒนาท้องถิ่น ปี พ.ศ. 2561 กรณีคัดเลือกนิสิตนักศึกษาครูชั้นปีที่ 5 ปีการศึกษา 2560. Retrieved from <https://muakru6.thaijobjob.com/201711>.
- Oszakiewski, H., & Spelman, M. (2011). The reading/writing workshop: An approach to improving literacy achievement and independent literacy habits. *Illinois Reading Council Journal*, 39(2), 13-25.
- Poonpon, K. (2021). Test takers' perceptions of design and implementation of an online language testing system at a Thai university during the COVID-19 pandemic. *PASAA*, 62, 1-28.
- Rovinelli, R. J., & Hambleton, R. K. (1977). On the use of content specialists in the assessment of criterion-referenced test item validity. *Dutch Journal of Educational Research*, 2, 49-60.
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Harlow: Pearson Education.
- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, 13(3), 298-317.
- Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, 9(1), 5–29.
- Stebbins, R. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tsagari, D. (2009). *The complexity of test washback*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Uri, M. (2021). CEFR in Malaysia: The Appropriacy of English syllabus and assessment,

stakeholders' perspectives and challenges. Unpublished Ph.D. thesis, Faculty of Social Sciences and Humanities, Universiti Kebangsaan Malaysia, Malaysia.

Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S., & Young, T. (2018). Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies: Systematic analysis of qualitative health research over a 15 year period. *BMC Medical Research Methodology*, 18, 148 – 162.

Wall, D. (2000). The impact of high-stakes testing on teaching and learning: Can this be predicted or controlled?. *System* (28), 499–509.

Wu, J., & Lee, M. (2017). The relationships between test performance and students' perceptions of learning motivation, test value, and test anxiety in the context of the English benchmark requirement for graduation in Taiwan's universities. *Language Testing in Asia*, 7(1), 1-21.

Yildirim, O. (2010). Washback effects of a high-stakes university entrance exam: Effects of the English section of the university entrance exam on future English language teachers in Turkey. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12(2), 92-116.

Zhou, Y., & Yoshitomi, A. (2019). Test-taker perception of and test performance on computer-delivered speaking tests: The mediational role of test-taking motivation. *Language Testing in Asia*, 9(10), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0086-7>

ผลการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานที่มีต่อความสามารถในการอ่านภาษาเกาหลีของนิสิตวิชาเอกเกาหลีศึกษา

EFFECTS OF GAMIFICATION STRATEGIES WITH TEAM-BASED LEARNING TO ABILITY IN KOREAN READING OF KOREAN STUDIES MAJOR STUDENTS

\Received: June 4, 2022

Revised: October 31, 2022

Accepted: November 29, 2022

เนติมา บุรพาศิริวัฒน์^{1*}

Netima Burapasiriwat^{1*}

*Corresponding Author, E-mail: netima.b@phuket.psu.ac.th

บทคัดย่อ

วัตถุประสงค์ของการวิจัยครั้งนี้เพื่อ 1) เพื่อหาประสิทธิภาพแผนการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานที่มีต่อความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาเกาหลีของ ชั้นปีที่ 1 และปีที่ 3 เอกเกาหลีศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ 2) เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนิสิตวิชาเอกเกาหลีศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ที่มีต่อแผนการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน 3) เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ของนิสิตวิชาเอกเกาหลีศึกษาก่อนและหลังใช้แผนการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน โดยมีกลุ่มตัวอย่างเป็น นิสิตเอกเกาหลีศึกษา ชั้นปีที่ 1 และชั้นปีที่ 3 มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ จำนวน 12 คน เครื่องมือในการวิจัยคือ แผนการจัดการเรียนรู้ที่ใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ แบบประเมินความพึงพอใจและบทสัมภาษณ์เชิงลึกที่มีต่อแผนการเรียนรู้ วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติเชิงบรรยาย ได้แก่ ค่าเฉลี่ย, ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน, E1/E2 และ T-test ผลการวิจัยพบว่า (1) ประสิทธิภาพของแผนการเรียนรู้ทั้ง 2 แผน เท่ากับ 82.14 /80.71 และ 81/83 เป็นไปตามเกณฑ์ 80/80 (2) ความพึงพอใจของนิสิตเอกเกาหลีที่มีต่อแผนการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน มีค่าเฉลี่ยรวม 4.57 อยู่ในระดับพึงพอใจมากที่สุด (3) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนิสิตเอกเกาหลีทั้ง 2 ชั้นปีที่ได้รับการเรียนรู้โดยใช้แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ .05

คำสำคัญ: กลยุทธ์เกมมิฟิเคชัน, การเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน, การจัดการเรียนรู้เชิงรุก, การเรียนภาษาเกาหลี, การเรียนการสอนการอ่านภาษาเกาหลี

¹อาจารย์สาขาเกาหลีศึกษา คณะวิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตภูเก็ต

Abstract

The objective of this research is 1) to study efficiency by using the Gamification strategies with Team-Based learning on Korean reading comprehension of the students in Korean studies major at Prince of Songkla University 2) to examine the level of learners' satisfaction with the Gamification strategies with Team-Based learning on Korean reading comprehension of the students in Korean studies major at Prince of Songkla University. 3) to study compare achievement of the students in Korean studies major at Prince of Songkla University pre and post to use the Gamification strategies with Team-Based learning. The samples of this study include 12 first year and third-year students of Korean studies major. This study collects the data through Korean reading comprehension of learning activity packages based on the Gamification strategies with Team-Based learning plans, Korean reading achievement test the satisfaction survey and in-depth interview. This study utilizes the statistical analysis method through average, standard deviation, standard deviation, t-test and E1/E2. The result of this research reveals that (1) Efficiency of both learning plans as 82.14 /80.71 and 81/83 meets criteria 80/80 (2) the average satisfaction score of students to learn Korean reading through using the Gamification strategies with Team-Based learning plans is 4.57 with being on an extremely satisfying scale. (3) Achievement of Korean studies major students to use by the Gamification strategies with Team-Based learning plans score were significantly higher than their pre-learning counterparts at the .05 level.

Keywords: Gamification Strategies, Team-Based Learning, Active Learning, Korean Language Learning, Learning and Teaching of Korean Reading

บทนำ

ปัจจุบันกระทรวงศึกษาธิการของประเทศไทยได้ตื่นตัวในการพัฒนาการศึกษาภาษาเกาหลีในประเทศไทย จัดให้มีการสอบ PAT ภาษาเกาหลีขึ้นในการสอบคัดเลือกเข้าเรียนต่อระดับอุดมศึกษาของประเทศไทย อีกทั้ง สถาบันอุดมศึกษาในประเทศไทยที่เปิดสอนภาษาเกาหลีต่างผลักดันให้มีการศึกษาภาษาเกาหลีในประเทศไทย ที่กว้างขวางขึ้น ศ.ดร.นิวัติ แก้วประดับ อธิการบดีมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ กล่าวว่า การเรียนรู้ภาษาเกาหลีและองค์ความรู้เกี่ยวกับเกาหลีศึกษาจะเป็นเครื่องมือสำคัญที่จะใช้ศึกษาค้นคว้า วิจัยและสร้างสรรค์การพัฒนาต่างๆ เพื่อพัฒนาขับเคลื่อนประเทศไทยประเทศไปสู่ความมั่นคง และยั่งยืน ตามแผนยุทธศาสตร์ Thailand 4.0 (เดลินิวส์, 2561)

ถึงแม้ประเทศไทยมีการจัดการเรียนการสอนภาษาเกาหลีในสถาบันการศึกษามาเป็นระยะเวลามากกว่า 19 ปีแล้วก็ตาม แต่จากหลายงานวิจัยแสดงให้เห็นว่าการเรียนการสอนภาษาเกาหลียังประสบปัญหาต่างๆ มากมาย ดังเช่น กาญจนา สหะวีริยะ (2560) ได้ศึกษาปัญหาการใช้รูปแบบที่แสดงการคาดคะเนในภาษาเกาหลีของนักศึกษาไทย พบว่า นักศึกษาไทยยังไม่สามารถเข้าใจโครงสร้างประโยค ความหมายเฉพาะตัว และกฎการใช้รูปแบบที่แสดงการคาดคะเน ในภาษาเกาหลีได้อย่างถูกต้อง และกาญจนา สหะวีริยะ (2565) ได้ศึกษาการใช้คำวิเศษณ์บอกเวลา

พ้องความหมายของนักศึกษาไทย พบว่า นักศึกษาไทยยังไม่สามารถใช้คำวิเศษณ์บอกเวลาพ้องความหมายได้อย่างถูกต้องเช่นกัน Kim Hyun-jin & Kang Seung-hae (2018) ได้ศึกษาการอ่านของผู้เรียนภาษาเกาหลีที่เป็นชาวไทย โดยใช้เทคนิคการสังเกต พบว่า ผู้เรียนภาษาเกาหลีที่เป็นชาวไทยไม่เข้าใจเนื้อหาทั่วไปของข้อความ และไม่สามารถแยกแยะระหว่างเนื้อหาที่สำคัญและไม่สำคัญขณะอ่านข้อความ

ทักษะการอ่านถือเป็นทักษะที่จำเป็น การอ่านเป็นกระบวนการรับสารในรูปแบบต่างๆ แล้วสื่อความหมายของสารโดยอาศัยกระบวนการคิด ประสพการณ์และความเชื่อของตนเอง (สุรางศรี วิเศษ, 2553) สวรรญา โพธิ์คานิช (2564) ได้ กล่าวว่า การอ่านเป็นทักษะทางภาษาที่จำเป็นต้องหมั่นฝึกฝนอยู่ตลอดเวลา เนื่องจากการอ่านนั้นจะข้องเกี่ยวกับชีวิตประจำวันของมนุษย์ และเป็นเครื่องมือสำคัญที่จะช่วยให้มนุษย์ได้รับความรู้ ความคิด และความบันเทิงใจ ช่วยปรับปรุงชีวิตให้สดใสสมบูรณ์

ในสภาพความเป็นจริงของการเรียนภาษาต่างประเทศ ใดๆ ก็ตาม เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพของการเรียนอย่างเต็มที่ผู้เรียนต้องใช้ความพยายาม เอาใจใส่ และต้องหมั่นฝึกฝนมากเป็นพิเศษ ผู้สอนก็เช่นกัน ต้องมีการวางแผนหรือออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนให้สามารถช่วยเหลือผู้เรียนให้เกิดทักษะและสมรรถนะในการใช้ภาษาต่างประเทศนั้นๆ เช่น การสร้างบรรยากาศให้เกิดกระบวนการถ่ายทอดความรู้ระหว่างบุคคลกับบุคคลเพื่อเพิ่มพูนทักษะการอ่านภาษาเกาหลีก็เช่นกัน ผู้สอนจำเป็นต้องจัดการเรียนการสอนให้เป็นเครื่องมือในการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความคิดกว้างไกลและมีวิสัยทัศน์ เกิดเป็นการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong Learning) ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเล็งเห็นความสำคัญของการศึกษาวิจัยกลยุทธ์การสร้างแรงจูงใจในการเรียนภาษาเกาหลีให้แก่นิสิต นักศึกษาที่เรียนภาษาเกาหลี โดยผู้วิจัยเล็งเห็นว่า การจัดการเรียนการสอนที่มีการวางแผนเพื่อให้ผู้เรียนสามารถยกระดับความสามารถของการอ่านภาษาเกาหลีให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น รวมถึงการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ดีเป็นสิ่งที่จำเป็นอย่างยิ่ง เนื่องจากในปัจจุบันการจัดการเรียนที่มุ่งเน้นทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 มีความสำคัญมากต่อการผลิตบัณฑิตออกสู่สังคม ผู้สอนจำเป็นต้องสร้างหรือฝึกฝนให้ผู้เรียนเป็นผู้ที่มีทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เพื่อดำเนินชีวิตที่มีความสุข และการทำงานที่ประสบความสำเร็จและ การศึกษายุคใหม่นั้น ผู้สอนจำเป็นต้องออกแบบการจัดการเรียนการสอนให้มีความหลากหลาย สร้างบรรยากาศการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 โดยเน้นการเรียนรู้เพื่อสร้างเสริมแรงบันดาลใจให้มีชีวิตอยู่อย่างมีความหมาย การเรียนรู้เพื่อบ่มเพาะความคิดสร้างสรรค์ เป็นต้น ผู้สอนต้องเปลี่ยนจากการถ่ายทอดความรู้มาเป็นผู้สร้างประสบการณ์การเรียนรู้ให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนลงมือทำจริง โดยผู้สอนเปรียบเสมือน ‘โค้ช (coach)’ กล่าวคือ เป็นผู้ให้คำแนะนำหรือคำแนะนำแก่ผู้เรียน

การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 นั้น จำเป็นต้องมีการสร้างแรงจูงใจและกระตุ้นให้เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้จัดกิจกรรมและผู้ร่วมกิจกรรมการเรียนการสอน อาทิเช่น การสร้างความน่าสนใจให้กับเนื้อหาหรือบทเรียน โดยการใช้เทคนิคและกลไกของเกม หรือเทคนิคการใช้เกมมิฟิเคชัน (Gamification) ซึ่งเป็นหนึ่งในวิธีการที่กำลังได้รับความนิยมอยู่ในปัจจุบันนี้ ฉัตรพงศ์ ชูแสงนิล (2561) กล่าวว่า เกมมิฟิเคชันเป็นการนำเอาหลักการพื้นฐานในการออกแบบกลไกการเล่น เกม เช่น แต้มสะสม (Points) ระดับขั้น (Levels) การได้รับรางวัล (Rewards) กระดานผู้นำ (Leaderboards) หรือจัดการแข่งขันระหว่างผู้เข้าร่วม (Competition) เป็นต้น มาประยุกต์ใช้ในบริบทอื่นที่ไม่ใช่การเล่น เกม โดยจำลองสภาพแวดล้อมให้เสมือนการเล่น เกมวิน ปิติพรวิวัฒน์ (2022) กล่าวว่า เกมมิฟิเคชันนั้นคือการหยิบกระบวนการออกแบบเหล่านั้นที่ทำให้ความรู้สึกของผู้ใช้สนุกเหมือนกับการเล่นเกม มาใส่ในบริบทอื่นๆ ที่ไม่ใช่เกม เพื่อเป้าหมายอื่นๆที่ไม่ใช่แค่ความสนุก แต่คือการเล่นเพื่อเป้าหมายบางอย่าง ที่ผู้ออกแบบต้องการ

ไม่ว่าจะเป็น เป้าหมายทางธุรกิจ การทำการตลาด หรือแม้กระทั่ง การรณรงค์ในปัญหาสังคมต่างๆ ในมุมของจิตวิทยา เกมมิฟิเคชัน คือกระบวนการออกแบบเพื่อเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมบางอย่างของผู้ใช้ หรือ ผู้เล่น โดยใส่องค์ประกอบของความสุข (elements of fun) ลงไปเพื่อสร้างความเป็นเกม โดยศาสตร์ในเชิงจิตวิทยาที่ใช้หลักๆ นั้น คือการสร้างแรงกระตุ้นหรือแรงบันดาลใจในการทำอะไรสักอย่างนั่นเอง (motivational design) สอดคล้องกับ Nah, F., & others (2014) ที่ได้ศึกษาองค์ประกอบของการออกแบบโดยใช้หลักการเกมมิฟิเคชัน กล่าวว่าประกอบด้วยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การมีส่วนร่วม การเพิ่มแรงจูงใจ การได้รับการยอมรับ ความรู้สึกของการบรรลุเป้าหมาย ประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ และการร่วมมือระหว่างกัน

การจัดการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษาในปัจจุบันได้ให้ความสำคัญกับการสอนเชิงรุก (Active Learning) หรือกระบวนการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถโดยเน้นให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับการเรียนการสอน การสอนเชิงรุกโดยใช้ทีมเป็นฐาน (Team-Based Learning: TBL) เป็นวิธีการสอนอย่างหนึ่งที่สามารถพัฒนาความทักษะการทำงานเป็นทีมตามศักยภาพของผู้เรียน กล่าวคือ เป็นวิธีการเรียนการสอนที่ผู้สอนมอบหมายให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันเป็นทีม ร่วมมือกันศึกษาค้นคว้าหาวิธีการแก้ปัญหา จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดทักษะทางความคิด ส่งเสริมทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ซึ่งเป็นทักษะที่จำเป็นอย่างยิ่งในการทำงานและการใช้ชีวิตในอนาคต

ด้วยเหตุผลข้างต้น การจัดการเรียนการสอนภาษาเกาหลีเพื่อเพิ่มทักษะด้านการอ่านที่จะกระตุ้นให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับการเรียนการสอนนั้น จึงต้องใช้เทคนิคการสอนหรือการออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนที่ส่งเสริมทักษะทางความคิด ส่งเสริมทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลแทนการสอนในรูปแบบเดิม ผู้วิจัยจึงได้เล็งเห็นและตระหนักถึงความสำคัญของการนำเทคนิคการสอนโดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนโดยใช้ทีมเป็นฐานเพื่อการพัฒนาศักยภาพในการอ่านภาษาเกาหลีให้แก่ผู้เรียนเพื่อยกระดับความสามารถทางการอ่านจับใจความของนักศึกษาให้ดีขึ้นและมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

วิจัยนี้มีวัตถุประสงค์การวิจัยดังนี้

- 1) เพื่อหาประสิทธิภาพแผนการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนโดยใช้ทีมเป็นฐานที่มีต่อความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาเกาหลีของนิสิตเอกเกาหลีศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
- 2) เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนิสิตวิชาเอกเกาหลีศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ที่มีต่อแผนการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนโดยใช้ทีมเป็นฐาน
- 3) เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาเกาหลีของนิสิตวิชาเอกเกาหลีศึกษาก่อนและหลังใช้แผนการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนโดยใช้ทีมเป็นฐาน

ทบทวนวรรณกรรม

ศิริวรรณ เสนา (2552, หน้า 40) กล่าวว่า การอ่านจับใจความในการอ่านเป็นพื้นฐานที่สำคัญของทักษะการอ่าน เพราะหากผู้อ่านไม่เข้าใจในสิ่งที่อ่าน ผู้อ่านก็ไม่สามารถนำสาระความรู้ไปพัฒนาตนเองได้ ศิริวรรณ เสนาวงษ์ และดร.นิตยา เปลื้อง (2552) กล่าวว่า ผู้สอนเป็นผู้ที่มีบทบาทในการออกแบบกิจกรรมที่ส่งเสริมทักษะ

การอ่าน จัดกระบวนการเรียนรู้ บรรยายภาพที่เอื้อต่อการเรียนรู้ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมและได้ปฏิบัติกิจกรรมที่หลากหลาย ออกแบบให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจ มีความกระตือรือร้นและอยากเรียนรู้ Wang Yang (2015) ได้ศึกษาการอ่านภาษาเกาหลีของผู้เรียนภาษาเกาหลีที่เป็นคนจีน พบว่าการศึกษากการอ่านส่วนใหญ่ผู้เรียนขาดความสนใจ และความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจไม่ได้อยู่ในระดับสูง ซึ่งสาเหตุส่วนใหญ่มาจากการใช้วิธีการสอนภาษาแบบเดิมๆ ที่ไม่เข้ากับยุคสมัย เป็นต้น ดังนั้น การออกแบบกิจกรรมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการฝึกฝนการอ่านจึงเป็นสิ่งที่สำคัญ

การเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในประเทศไทยนั้น มีการนำเทคนิคการสอนเชิงรุกมาใช้ในการเรียนการสอนที่หลากหลาย เทคนิคการสอนที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชัน (Gamification) เป็นหนึ่งในกลยุทธ์การสอนเชิงรุกที่สามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความสนใจและมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ดังเช่น ณัฐพงศ์ มีใจธรรม และทำรังลักษณ์ เอื้อนครินทร์ (2564) ที่ได้เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษก่อนและหลังเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนการสอนที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชัน ซึ่งพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของผู้เรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ การเรียนการสอนภาษาต่างประเทศที่ใช้เทคนิคการสอนโดยใช้ทีมเป็นฐาน (Team-Based Learning: TBL) ก็เป็นอีกเทคนิคหนึ่งให้เห็นผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้เช่นเดียวกัน ดังเช่น บุศรา โขมพัตร (2563) ที่ได้ศึกษาผลของการจัดการเรียนการสอนโดยใช้ทีมเป็นฐานที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 4 พบว่า ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญ และนักเรียนมีเจตคติต่อการอ่านภาษาอังกฤษด้วยการจัดการเรียนการสอนโดยใช้ทีมเป็นฐาน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในและต่างประเทศพบว่า ยังไม่มีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการสอนภาษาเกาหลีที่ใช้กลยุทธ์การสอนเชิงรุกเพื่อการพัฒนาทักษะการอ่านภาษาเกาหลี ทำให้ผู้วิจัยสนใจในการศึกษาผลของการใช้กลยุทธ์การสอนเชิงรุกที่ส่งผลต่อทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ในด้านทักษะการสื่อสาร (Communication) และทักษะการทำงานเป็นทีม (Collaboration) ดังนั้น ในงานวิจัยนี้จึงมุ่งเน้นศึกษาผลของการออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนโดยใช้ทีมเป็นฐานเพื่อการพัฒนาศักยภาพในการอ่านภาษาเกาหลีให้แก่ผู้เรียน โดยออกแบบกิจกรรมเพื่อการกระตุ้นและดึงดูดให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการรับสารที่เป็นภาษาเกาหลีในรูปแบบต่างๆ แล้วสามารถสื่อความหมายของสารที่เป็นภาษาเกาหลีเหล่านั้นให้ได้ถูกต้องเหมาะสมโดยอาศัยกระบวนการคิด และการแก้ไขปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ขอบเขตการวิจัย

เนื่องจากผู้วิจัยมีจุดประสงค์เพื่อการพัฒนาทักษะการอ่านจับใจความในรายวิชาภาษาเกาหลี 2 และรายวิชา South Korea Strategy ของสาขาวิชาเอกเกาหลีศึกษา คณะวิทยาศาสตร์ ผู้วิจัยจึงคัดเลือกกลุ่มนักศึกษาซึ่งประกอบไปด้วยกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนิสิตวิชาเอกเกาหลีศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตภูเก็ต โดยแบ่งเป็น 2 ห้องเรียน คือ ห้องเรียนที่ 1 เป็นนิสิตชั้นปีที่ 1 ที่ลงทะเบียนเรียนในรายวิชาภาษาเกาหลี 2 และห้องเรียนที่ 2 คือ นิสิตชั้นปีที่ 3 ในรายวิชา South Korea Strategy ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2564 รวมจำนวนทั้งสิ้น 12 คน

วิธีดำเนินการวิจัย

1. เครื่องมือวิจัย

ผู้วิจัยได้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงทดลองแบบกลุ่มเดียว แต่ได้ทำการทดลอง 2 ห้องเรียนเพื่อให้ผลทดลองถูกต้องแม่นยำมากที่สุด โดยผู้วิจัยได้ทำการวัดผลก่อน ระหว่างและหลังการทดลอง โดยมีเครื่องมือวิจัยดังต่อไปนี้

1) แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานโดยผสมผสานการใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันร่วมด้วย

ผู้วิจัยได้ออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้โดยเน้นให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับการเรียนการสอน ออกแบบให้ผู้เรียนต้องคิดหาวิธีแก้ปัญหาาร่วมกันกับผู้ร่วมทีม โดยให้หลักการการสอนเชิงรุกโดยใช้ทีมเป็นฐานตามแนวคิดของผู้วิจัยมีบทบาทเป็นผู้ออกแบบกิจกรรมและแบบทดสอบ มีบทบาทเป็นผู้สอน ผู้ให้ข้อมูลย้อนกลับและให้คำแนะนำแต่ละทีม และเป็นผู้ประเมินในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ จำนวน 6 แผน ห้องเรียนละ 3 แผน โดยสามารถแยกเป็น 3 ขั้นตอน คือ

1.1) ขั้นตอนการเตรียมตัว : การให้ผู้เรียนเตรียมตัวโดยการศึกษานอกห้องเรียนด้วยการอ่านด้วยตนเอง มาก่อนเข้าเรียน

1.2) ขั้นตอนการประยุกต์ใช้ : การให้ผู้เรียนประยุกต์เนื้อหาระหว่างทำกิจกรรม และได้รับการฝึกฝนจากการได้รับข้อมูลย้อนกลับ (feedback) จากผู้สอน ผู้เรียนจะประยุกต์ใช้ความรู้กับเนื้อหาเพื่อหาคำตอบของคำถาม และร่วมกันแก้ปัญหาเป็นทีม คาดการณ์ อภิปราย ถกเถียงร่วมกัน และคำตอบของแต่ละทีมจะได้รับข้อมูลย้อนกลับจากผู้สอนเพื่อช่วยเหลือให้ผู้เรียนได้บรรลุเป้าหมายของกิจกรรมการเรียนการสอนเหล่านั้น และการให้ข้อมูลย้อนกลับจะเกิดขึ้นหลายๆ ครั้งตลอดกระบวนการเรียนรู้ และมีการติดตาม ในขั้นตอนนี้ ผู้เรียนจะได้รับบรรยากาศการเรียนโดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชัน เพื่อกระตุ้นให้เกิดการฝึกฝนทักษะการร่วมมือระหว่างกัน การมีส่วนร่วม การอ่านจับใจความ การสรุปเนื้อเรื่องโดยการถกเถียง อภิปราย และเพื่อเพิ่มแรงจูงใจในการเรียนรู้

1.3) การประเมิน: หลังจากที่ผู้เรียนฝึกฝน ลงมือปฏิบัติในการหาคำตอบหรือแก้ปัญหาหลายๆ ครั้งแล้ว และมีการทบทวนกับคนในทีม ก็จะทำการประเมินด้วยแบบทดสอบ

ผู้วิจัยออกแบบแผนการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานโดยผสมผสานการใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาโดยการอ้างอิงจากเอาผลวิจัยกลยุทธ์เกมมิฟิเคชันของ พรณิสรา จันแยม (2558, หน้า 91) มาใช้ในการออกแบบแผนการเรียนรู้โดยมีองค์ประกอบ ดังนี้ 1) กติกา 2) การแข่งขัน 3) ความท้าทาย 4) ความร่วมมือ 5) รางวัลเหรียญตรา 6) ผลสะท้อนกลับ 7) เวลา มาประยุกต์ใช้กับแผนการเรียนรู้การอ่านจับใจความภาษาเกาหลีที่มีการใช้รูปแบบการสอนเชิงรุกโดยใช้ทีมเป็นฐาน

2) แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนและหลังเรียน ดังนี้

ห้องเรียนที่ 1 : ผู้วิจัยได้ออกแบบแบบทดสอบเป็น 5 ชุด ให้มีระดับความยากที่เท่าๆ กัน โดยได้เลือกข้อสอบวัดระดับความสามารถทางภาษาเกาหลี (TOPIK: Test of Proficiency in Korean) ระหว่างข้อที่ 40 -58 ในพาร์ทการอ่าน จากข้อสอบ TOPIK ครั้งที่ 41, 47, 52 และ 60 และบทความภาษาเกาหลีจากหนังสือเรียนมาใช้ในการออกแบบแบบทดสอบให้มีความยากที่เท่าๆ กัน ชุดที่ 1 นำไปใช้ก่อนการทดลอง และชุดที่ 2 นำไปใช้หลังการทดลอง แต่ละชุดมีคะแนนเต็ม 20 คะแนน

ห้องเรียนที่ 2 : ผู้วิจัยได้ออกแบบแบบทดสอบเป็น 5 ชุด โดยได้เลือกเนื้อหาการเรียนการสอนที่เป็นบทความภาษาเกาหลี เนื้อหาเกี่ยวกับความเจริญก้าวหน้าทางเทคโนโลยีของประเทศเกาหลี จากบทความต่างๆ จากสื่อ

อินเทอร์เน็ต จำนวน 5 บทความที่ระดับความยากที่เท่าๆ กัน มาใช้ในการออกแบบแบบทดสอบ ชุดที่ 1 นำไปใช้ก่อนการทดลอง และชุดที่ 2, 3 และ 4 นำไปใช้ระหว่างทดลอง และชุดที่ 5 นำไปใช้หลังการทดลอง



รูปภาพที่ 1 ตัวอย่างการทำกิจกรรมเชิงรุกที่ใช้กลยุทธ์การสอนแบบการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน (Team-Based Learning) ควบคู่กับการใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชัน (Gamification)

วิธีการคำนวณหาประสิทธิภาพ

ผู้วิจัยใช้สูตร E1/ E2 ของ ชัยยงค์ พรหมวงศ์ (2556, หน้า 10) เพื่อคำนวณหาประสิทธิภาพชุดการสอนที่กำหนดว่า E1 เป็นประสิทธิภาพของกระบวนการ และ E2 เป็นประสิทธิภาพของผลลัพธ์ มีวิธีการการคำนวณตามสูตร ดังนี้

1) การหาค่า E1 และ E2 มีวิธีการคำนวณหาค่าร้อยละ โดยใช้สูตรต่อไปนี้

$$E_1 = \frac{\sum X}{\frac{N}{A}} \times 100$$

โดย E1 คือ ประสิทธิภาพของกระบวนการที่จัดไว้ในชุดการสอนคิดเป็นร้อยละจากการทำแบบฝึกหัดและหรือประกอบด้วกิจกรรมการเรียนรู้ระหว่างเรียน

$\sum X$ คือ คะแนนจากการทำแบบฝึกหัดและหรือการประกอบกิจกรรมการเรียนรู้ ระหว่างเรียน

A คือ คะแนนเต็มของแบบฝึกหัดและหรือกิจกรรมการเรียนรู้

N คือ จำนวนผู้เรียน

$$E_2 = \frac{\sum F}{\frac{N}{B}} \times 100$$

โดยที่ E2 คือ ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (พฤติกรรมที่เปลี่ยนในตัวผู้เรียนหลังการเรียนรู้ด้วยชุดการเรียนการสอน) คิดเป็นอัตราส่วนจากการทำแบบทดสอบหลังเรียนและหรือประกอบกิจกรรมหลังเรียน $\sum F$ คือ คะแนนรวมของผู้เรียนจากการทำแบบทดสอบหลังเรียนและหรือการประกอบกิจกรรมหลังเรียน B คือ คะแนนเต็มของการสอบหลังเรียน และหรือกิจกรรมหลังเรียน N คือ จำนวนผู้เรียน

2) โดยผู้วิจัยใช้เกณฑ์มาตรฐาน 80/80 (E1/ E2) ซึ่งเป็นค่าที่ยอมรับได้ในการวัดหาประสิทธิภาพของชุดกิจกรรมโดยอ้างอิงงานวิจัย (ชัยยงค์ พรหมวงศ์, 2556, หน้า 9)

3) แบบประเมินความพึงพอใจและบทสัมภาษณ์เชิงลึกที่มีต่อการเรียนรู้ ผู้วิจัยได้ใช้สถิติในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ร้อยละ ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และความคิดเห็นที่ได้จากการสัมภาษณ์นักศึกษา การให้คะแนนความพึงพอใจที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน ใช้เกณฑ์การให้คะแนนดังนี้

ระดับความพึงพอใจ	คะแนน
พึงพอใจระดับมากที่สุด	ให้คะแนน 5
พึงพอใจระดับมาก	ให้คะแนน 4
พึงพอใจระดับปานกลาง	ให้คะแนน 3
พึงพอใจระดับน้อย	ให้คะแนน 2
พึงพอใจระดับน้อยที่สุด	ให้คะแนน 1

การวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยความพึงพอใจมีต่อการจัดการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานโดยใช้เกณฑ์ดังนี้

ระดับความพึงพอใจ	ค่าเฉลี่ย
มากที่สุด	4.51 – 5.00
ระดับมาก	3.51 – 4.50
ระดับปานกลาง	2.51 – 3.50
ระดับน้อย	1.51 – 2.50
ระดับน้อยที่สุด	1.00 – 1.50

2. ขั้นตอนการทดลอง

ผู้วิจัยได้ทำการทดลองจำนวน 2 ห้องเรียน ห้องเรียนละ 3 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 คาบ คาบละ 40 นาที โดยมีขั้นตอนดังนี้

- 1) ชี้แจงวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอน และทำการทดสอบก่อนเรียน ด้วยแบบทดสอบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยใช้การเรียนการสอนแบบบรรยายและทำแบบทดสอบเป็นรายบุคคล ดำเนินการในสัปดาห์ที่เป็นสัปดาห์ก่อนที่จะเป็นสัปดาห์ของการทดลอง
- 2) ชี้แจงวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอน ชี้แจงกติกาในส่วนของเกมมิฟิเคชัน ดำเนินการสอนตามแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานเพื่อฝึกฝนให้ผู้เรียนร่วมกันแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ติชมความเห็นร่วมกัน ค้นหาวิธีในการหาคำตอบ และฝึกการอ่านเพื่อการจับใจความสำคัญ โดยการทำงานเป็นทีม ผู้สอนให้ข้อมูลป้อนกลับระหว่างทำกิจกรรมตามแผน เป็นระยะเวลา 3 สัปดาห์ จำนวน 6 คาบ ต่อ 1 ห้องเรียน หลังทำกิจกรรมส่งมอบรางวัลที่ได้จากการเรียนแบบเกมมิฟิเคชันให้แก่กลุ่มตัวอย่าง
- 3) ทดสอบหลังเรียน โดยทำการทดสอบหลังจากสิ้นสุดการทำกิจกรรมในสัปดาห์ที่ 3 และทำแบบสอบถามความพึงพอใจและตอบคำถามสัมภาษณ์

- 4) ทำการนำค่าเฉลี่ยของคะแนนการทำแบบทดสอบก่อนและหลังทำการทดลองมาทำการเปรียบเทียบโดยใช้สถิติ t-test for Dependent Samples

ผลการวิจัย

ผลวิจัยในการศึกษานี้ พบว่า ประสิทธิภาพของแผนการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานจากการคำนวณค่า E1 โดยนำคะแนนที่ได้จากการทดสอบของนิสิตเอกภาพการศึกษา ชั้นปีที่ 1 และคำนวณค่า E2 โดยนำคะแนนที่ได้จากการทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้หลังเรียนโดยใช้แผนการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน ผลปรากฏดังตารางที่ 1 และตารางที่ 2 สำหรับกลุ่มทดลองที่เป็นนิสิตเอกภาพการศึกษา ชั้นปีที่ 3

ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ยคะแนนระหว่างเรียนและหลังเรียนของนิสิตชั้นปีที่ 1 และค่าประสิทธิภาพของแผนการเรียนรู้ (E1) และประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E2) ด้วยแผนการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน

	คะแนนระหว่างการทำทดสอบ				คะแนนรวมระหว่างเรียน (20 คะแนน)	คะแนนทดสอบหลังเรียน (20 คะแนน)
	ชุดที่ 1 (5)	ชุดที่ 2 (5)	ชุดที่ 3 (5)	ชุดที่ 4 (5)		
คะแนนรวม (7 คน)	23	28	31	33	115	113
ค่าเฉลี่ย	11.71	3.29	4	4.7	16.43	16.14
ประสิทธิภาพของแผนการเรียนรู้ E1 = 82.14						ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ E2 = 80.71

* ระดับนัยสำคัญของการทดสอบนี้คือ 0.05

จากตารางที่ 1 พบว่า กลุ่มนิสิตชั้นปีที่ 1 ที่เรียนด้วยแผนการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานมีค่าประสิทธิภาพของแผนการเรียนรู้ E1 = 82.14 มีค่าประสิทธิภาพของผลสัมฤทธิ์ E2 คือ 80.71

ตารางที่ 2 ค่าเฉลี่ยคะแนนระหว่างเรียนและหลังเรียนของนิสิตชั้นปีที่ 3 และค่าประสิทธิภาพของแผนการเรียนรู้ (E1) และประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E2) ด้วยแผนการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน

	คะแนนระหว่างการทำทดสอบ				คะแนนรวมระหว่างเรียน (20 คะแนน)	คะแนนทดสอบหลังเรียน (20 คะแนน)
	ชุดที่ 1 (5)	ชุดที่ 2 (5)	ชุดที่ 3 (5)	ชุดที่ 4 (5)		
คะแนนรวม (5 คน)	17	21	20	23	81	83
ค่าเฉลี่ย	3.4	4.2	4	4.6	16.20	16.60
ประสิทธิภาพของแผนการเรียนรู้ E1 = 81						ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ E2 = 83

* ระดับนัยสำคัญของการทดสอบนี้คือ 0.05

จากตารางที่ 2 พบว่า กลุ่มนิสิตชั้นปีที่ 3 ที่เรียนด้วยแผนการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานมีค่าประสิทธิภาพของแผนการเรียนรู้ $E1 = 81$ มีค่าประสิทธิภาพของผลสัมฤทธิ์ $E2$ คือ 83

ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ความสามารถในการอ่านเพื่อทำความเข้าใจภาษาเกาหลีของกลุ่มตัวอย่างก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน โดยใช้สถิติ t-test for Dependent Samples ผลปรากฏตามตารางที่ 3 และ 4

ตารางที่ 3 เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ก่อนและหลังของนิสิตเอกเกาหลีศึกษาชั้นปีที่ 1

การทดสอบ	N	คะแนนเต็ม	Mean	SD	t
ก่อนเรียน	7	20	11.71	1.76	14.89
หลังเรียน	7	20	16.14	2.12	

จากตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนิสิตเอกเกาหลีศึกษา ก่อนและหลังใช้แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานเพื่อส่งเสริมการอ่านจับใจความภาษาเกาหลีของนิสิตชั้นปีที่ 1 พบว่า ก่อนการเรียนโดยใช้แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้แบบใช้ทีมเป็นฐาน มีค่าเฉลี่ย 11.71 และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนโดยใช้แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน มีค่าเฉลี่ย 16.14

ตารางที่ 4 เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ก่อนและหลังของนิสิตเอกเกาหลีศึกษาชั้นปีที่ 3

การทดสอบ	N	คะแนนเต็ม	Mean	SD	t
ก่อนเรียน	5	20	13.00	0.8	6.00
หลังเรียน	5	20	16.60	0.88	

จากตารางที่ 4 ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนิสิตเอกเกาหลีศึกษา ชั้นปีที่ 3 ก่อนและหลังใช้แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานเพื่อส่งเสริมการอ่านจับใจความภาษาเกาหลี พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนการเรียนมีค่าเฉลี่ย 13.00 และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนโดยใช้แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน มีค่าเฉลี่ย 16.60 เมื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของทั้ง 2 ชั้นเรียน พบว่า ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ระดับ .05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความพึงพอใจของผู้เรียนที่มีต่อการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน ดังตารางที่ 5

ตารางที่ 5 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และระดับความพึงพอใจของนิสิตชั้นปีที่ 1 และ 3 มีต่อการใช้
แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน

ประเด็นประเมิน	Mean	S.D.	ระดับ ความพึงพอใจ
ด้านกิจกรรมการเรียนรู้			
1. แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานทำให้นักศึกษามีความเข้าใจในการอ่านภาษาเกาหลีเพื่อจับใจความได้ดีขึ้น	4.58	0.51	มากที่สุด
2. แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานช่วยให้นักศึกษาผ่อนคลายความกังวล ความเครียด ความเหนื่อยล้า	4.75	0.45	มากที่สุด
3. แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานช่วยสร้างบรรยากาศที่ดีในการเรียน คอยกระตุ้นให้ผู้เรียนตื่นตัวในการเรียนเสมอ	4.83	0.39	มากที่สุด
4. แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานช่วยให้นักศึกษาเรียนรู้เทคนิคการอ่านหรือการหาคำตอบได้จากเพื่อนในกลุ่ม	4.25	0.75	มาก
5. แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานเป็นกิจกรรมที่น่าสนใจ ทำให้นักศึกษารู้สึกมีความสนใจกับเนื้อหาหรือบทเรียนมากขึ้น	4.83	0.39	มากที่สุด
ด้านเนื้อหาสาระ			
6. ความยากง่ายของเนื้อหาเหมาะสมกับความสามารถของนักศึกษา	4.33	0.78	มาก
7. เนื้อหาสาระมีปริมาณที่เหมาะสมกับความสามารถของนักศึกษา	4.50	0.52	มาก
8. เนื้อหาสาระมีการเรียงจากง่ายไปยาก	4.17	0.72	มาก
9. กิจกรรมของแผนการสอนมีความเหมาะสมกับเนื้อหา	4.50	0.67	มาก
10. ระหว่างทำกิจกรรมนักศึกษาได้รับข้อมูลป้อนกลับ (Feedback) จากผู้สอนอย่างสม่ำเสมอจนสามารถนำไปใช้เพื่อการเรียนรู้การอ่านจับใจความภาษาเกาหลีได้	4.42	0.67	มาก
ด้านบรรยากาศการเรียนรู้			
11. ผู้สอนแสดงความเป็นกันเองกับนักศึกษา และส่งเสริมให้นักศึกษาได้แสดงความสามารถทางภาษาอย่างเต็มที่	4.58	0.67	มากที่สุด
12. นักศึกษามีความกระตือรือร้น สนุกกับการเรียนมากขึ้น และร่วมเรียนรู้เพื่อความสำเร็จของตนเองและกลุ่ม	4.67	0.49	มากที่สุด
13. การเรียนด้วยแผนกิจกรรมใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน ทำให้ข้าพเจ้ามีเจตคติที่ดีต่อการเรียนภาษาเกาหลี	4.75	0.45	มากที่สุด
ด้านประโยชน์ที่ได้รับจากการเรียนรู้			
14. ช่วยส่งเสริมให้นักศึกษามีความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาเกาหลีมากขึ้น	4.67	0.49	มากที่สุด
15. ช่วยส่งเสริมให้นักศึกษามีทักษะการทำงานร่วมกันกับผู้อื่น	4.83	0.39	มากที่สุด
16. ช่วยส่งเสริมให้นักศึกษามีทักษะการแก้ปัญหา	4.50	0.67	มาก
สรุปความพึงพอใจโดยภาพรวม	4.57	0.56	มากที่สุด

จากตารางที่ 5 พบว่า นักศึกษามีความพึงพอใจต่อแผนกิจกรรมใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน โดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด (ค่าเฉลี่ย = 4.57) โดยประเด็นเรื่อง ‘แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานช่วยสร้างบรรยากาศที่ดีในการเรียน คอยกระตุ้นให้ผู้เรียนตื่นตัวในการเรียนเสมอ’, ‘แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานเป็นกิจกรรมที่น่าสนใจทำให้นักศึกษารู้สึกมีความสนใจกับเนื้อหาหรือบทเรียนมากขึ้น’ และ ‘ช่วยส่งเสริมให้นักศึกษามีทักษะการทำงานร่วมกันกับผู้อื่น’ มีค่าเฉลี่ยสูงสุด

นอกจากนี้ ผลการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่าง พบว่า ผู้เรียนได้รับการจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิคเพื่อนคู่คิด ไม่รู้สึกกังวลเมื่อเปรียบเทียบกับการทำงานแบบคนเดียว ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นในการค้นหาคำตอบ ได้แลกเปลี่ยนคำตอบ หรือความคิดเห็นกับคู่หรือเพื่อนร่วมทีม ผู้เรียนให้เหตุผลว่า รางวัลจากการทำกิจกรรมเกมมิฟิเคชันทำให้บรรยากาศในการเรียนสนุกสนาน การลุ้นรางวัล หรือการลุ้นของรางวัลทำให้ผู้เรียนมีความรู้สึกรักอยากเข้าเรียนในทุกคาบเรียน และทำให้เจตคติที่ดีต่อรายวิชาภาษาเกาหลีมากขึ้น และการทำกิจกรรมเป็นทีมทำให้ผู้เรียนอยากศึกษาคำศัพท์มาก่อนเข้าเรียน เนื่องจากผู้เรียนมีความรู้สึกต้องการให้กลุ่มของตัวเองผ่านด่านต่างๆ เพื่อไปถึงเป้าหมายในการทำกิจกรรมเกมมิฟิเคชัน

นอกจากนั้น ผลการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างที่ผู้เรียนที่มีคะแนนการทดสอบในลำดับสุดท้ายและรองสุดท้าย ทำให้ได้ข้อสรุปที่น่าสนใจไว้ว่า ชอบทำกิจกรรมแบบกลุ่มมากกว่าแบบเดี่ยว เนื่องจากสามารถลดแรงกดดันในการค้นหาคำตอบ และยังสามารถเรียนรู้เทคนิคการอ่านจับใจความจากเพื่อนในทีม เช่น ทราบเทคนิคการหาประธานของประโยค เนื่องจากในประโยคภาษาเกาหลีที่มีประโยคการขยายความ ทำให้สับสนในการหาประธานหลักของประโยค แต่เมื่อได้ทำกิจกรรมทำให้เกิดการเรียนรู้ ผักผ่อน การแบ่งประโยคย่อยที่อยู่ในประโยคหลักได้ดียิ่งขึ้น นอกจากนี้ ได้เรียนรู้เทคนิคการจับใจความจากการสังเกตคำเชื่อมประโยคจากการได้รับ feedback หรือข้อมูลป้อนกลับจากผู้สอนอีกด้วย จากการสัมภาษณ์ทำให้ทราบว่า ระหว่างทำกิจกรรมผู้เรียนมีความรู้สึกว่าตนเองต้องมีความรับผิดชอบในเรื่องของการเตรียมตัวก่อนเรียน เนื่องจากหากไม่ได้เตรียมความพร้อมมาก่อนเรียน อาจส่งผลต่อเพื่อนร่วมทีมได้ ดังนั้น จึงต้องมีการเตรียมพร้อมอยู่เสมอ และระหว่างทำกิจกรรมทำให้ตนเองฝึกความมีน้ำใจช่วยเหลือกันทำงาน นอกจากนี้ ทำให้กล้าเสนอแนะ แสดงความคิดเห็นของตน ทำให้เกิดการแบ่งปัน และเกิดการถ่ายทอดความรู้ซึ่งกันและกัน เพื่อให้งานประสบความสำเร็จกันภายในทีม

อภิปรายผล

ผลการศึกษา พบว่า ประสิทธิภาพของแผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานทั้ง 2 แผนเป็นไปตามเกณฑ์มาตรฐาน 80/80 (E1/E2) กล่าวคือ แผนการเรียนรู้ในรายวิชาเกาหลี 2 (ชั้นปีที่ 1) มีค่า E1/E2 เท่ากับ 82.14 /80.71 และแผนการเรียนรู้ในรายวิชา South Korea Strategy (ชั้นปีที่ 3) มีค่า E1/E2 เท่ากับ 81/83 ซึ่งผลการวิจัยหาค่าประสิทธิภาพของแผนการเรียนรู้ทั้งสองแผนมีค่า E1 มากกว่า 80 และมีค่า E2 มากกว่า 80 ซึ่งเป็นค่าที่ยอมรับได้ในการวัดหาประสิทธิภาพของชุดกิจกรรม ดังนั้น แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานที่มีต่อความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาเกาหลีของนิสิตเอกเกาหลีสึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ ถือว่ามีประสิทธิภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน

ผลการศึกษาความพึงพอใจของนิสิตวิชาเอกเกาหลีศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ที่มีต่อแผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน พบว่า ความพึงพอใจของการเรียนรู้โดยใช้แผนการเรียนรู้ที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน นิสิตเอกเกาหลีทั้ง 2 ชั้นปีมีความพึงพอใจโดยภาพรวมในระดับพึงพอใจมากที่สุด

ผลการศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานก่อนและหลังใช้แผนการเรียนรู้ พบว่า แผนการเรียนรู้ทั้งสองแผนที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ .05

นอกจากนั้น ผลการสำรวจจากการทำแบบสอบถามและการสัมภาษณ์ทำให้สามารถสรุปได้ว่า แผนกิจกรรมที่ใช้กลยุทธ์เกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานสามารถทำให้เกิดผลสัมฤทธิ์ในการอ่านจับใจความภาษาเกาหลีของนิสิตเอกเกาหลีศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ได้ และทำให้เกิดการสื่อสารแบบ 2 ทาง เกิดสัมพันธภาพที่ดีและการร่วมมือกันภายใน กระตุ้นให้ใช้ความคิดโดยการสนทนากันภายในกลุ่มหรือทีม โดยมีการแลกเปลี่ยน วิธีคิด ความรู้ ทักษะ ประสบการณ์ซึ่งกันและกัน

นอกจากนั้น ผู้วิจัยซึ่งทำหน้าที่เป็นผู้สอนสังเกตเห็นว่า การใช้กลยุทธ์ของเกมมิฟิเคชันมาช่วยกระตุ้นการเรียนรู้แบบเป็นทีมหรือกลุ่มนั้น ผู้เรียนมีปฏิริยาตอบสนองด้านความรู้สึกลอยอย่างชัดเจน มีความสุขในการเรียน และมีเจตคติที่ดีในการเรียนภาษาเกาหลีอีกด้วย

ข้อเสนอแนะการวิจัย

1) ข้อเสนอแนะในการนำวิจัยไปใช้

จากผลการวิจัยพบว่า การสอนภาษาเกาหลีเพื่อเพิ่มศักยภาพการอ่านจับใจความโดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันในการสอนโดยใช้ทีมเป็นฐานสามารถทำให้เกิดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้สูงขึ้นและสามารถสร้างความพึงพอใจให้แก่ผู้เรียนได้ โดยควรคำนึงถึงเนื้อหา ความยาก วิธีการออกแบบกิจกรรมโดยคำนึงถึงความสามารถของผู้เรียนเป็นสิ่งสำคัญ เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพของการเรียนรู้อย่างเต็มที่ และควรมีการปรับปรุงการเรียนการสอนด้วยการใช้กลยุทธ์ของเกมมิฟิเคชันร่วมกับการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐาน โดยผู้สอนต้องมีหน้าที่ออกแบบและอำนวยความสะดวกให้เกิดการเรียนรู้ เปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกคนได้แสดงความคิดเห็น และร่วมกันแก้ปัญหา และต้องให้ข้อมูลป้อนกลับระหว่างเรียนอย่างสม่ำเสมอ

2) ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาเฉพาะกลุ่มนิสิตในรายวิชาเกาหลี 2 และ South Korea Strategy เท่านั้น ซึ่งมีจำนวนของกลุ่มตัวอย่างที่น้อย และเป็นการศึกษาเพียงกลุ่มเดียวไม่มีกลุ่มควบคุม มีการวัดครั้งเดียว ดังนั้นควรมีการศึกษาเพิ่มเติมโดยการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่มีจำนวนมากเพื่อให้ได้ผลการศึกษาที่แม่นยำมากขึ้น

เอกสารอ้างอิง

กาญจนา สหะวีริยะ. (2560). ศึกษาปัญหาการใช้รูปประโยคที่แสดงการคาดคะเนในภาษาเกาหลีของนักศึกษาไทย.

วารสารวิทยบริการ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ , 28(2), 167-183.

- กาญจนา สหะวิริยะ. (2565). ศึกษาการใช้คำวิเศษณ์บอกเวลาพ้องความหมายในภาษาเกาหลีของนักศึกษาไทย กรณีศึกษา : คำวิเศษณ์บอกเวลา “벌써-이미” “지금-이제” “어서-얼른”. *วารสารมนุษยศาสตร์สังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น*, 39(1), 42-72.
- ฉัตรพงศ์ ชูแสงนิล. (2561). *เกมมิฟิเคชันเรียนเล่นให้เป็นเกม*. เข้าถึงได้จาก <https://www.scimath.org/article-technology/item/8669-2018-09-11-08-06-48>
- ณัฐพงศ์ มีใจธรรม และทำรงลักษณ์ เอื้อนครินทร์. (2564). การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษ โดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน (GAMIFICATION) สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา*, 32(2), 76 – 90.
- เดลินิวส์. (2561). *คนไทยต้องการเรียนภาษาเกาหลีสูงขึ้น*. เข้าถึงได้จาก <https://d.dailynews.co.th/education/651765/>
- บุศรา โขมพัตร. (2563). *ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้ทีมเป็นฐานที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4. วิทยานิพนธ์ บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*.
- พรณิสรา จันแยม. (2558). *การพัฒนาชุดกิจกรรมด้วยกลยุทธ์เกมมิฟิเคชันและผังความคิดกราฟิกแบบร่วมมือออนไลน์ในการเรียนโดยใช้โครงงานเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์เชิงธุรกิจและจริยธรรมของนักศึกษาปริญญาตรี สาขาบริหารธุรกิจ. วิทยานิพนธ์ สาขาเทคโนโลยีและการสื่อสารการศึกษา ภาควิชาเทคโนโลยีและการสื่อสารการศึกษา คณะครุศาสตร์, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*.
- เมธวิน ปิตีพรวิวัฒน์. (2022). *21st-Century Skill : ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21*. เข้าถึงได้จาก <https://corporate.baseplayhouse.co/21st-century-skill-ทักษะแห่งศตวรรษที่-21/>
- ศิริวรรณ เสนา. (2541). *การศึกษาคุณลักษณะของเนื้อความสำหรับฝึกคัดลายมือที่ส่งผลต่อการพัฒนาการด้านลายมือและความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*.
- ศิริวรรณ เสนาวงษ์ และนิตยา เปลื้องนุช. (2552). *การพัฒนาทักษะการอ่านและกระบวนการคิดกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้บทความ*. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น*, 32(3), 66-74.
- สวรรณ โพธิ์คานิช. (2564). *ความสำคัญของการอ่านหนังสือ*. เข้าถึงได้จาก <https://www.dek-d.com/board/view/3051407/>
- สุรางศรี วิเศษ. (2553). *พัฒนาการอ่านและการเขียน : Reading and writing skills development*. ปทุมธานี: มหาวิทยาลัยรังสิต.
- Kim Hyun-jin & Kang Seung-hae. (2018). *Research for reading aspect of Thai Korean learners using eye-tracking technique*. [(BR) Bilingual Research], 70, 85-109. [김현진, 강승혜. (2018). 시선 추적 기법을 활용한 태국인 한국어 학습자의 읽기 양상 연구. [이중언어학], 70, 85-109.]
- Nah, F., & others. (2014). Gamification of education: A review of literature. *Springer International Publishing Switzerland*, 401-409.
- Wang Yang. (2015). *Korean language reading strategy education plan for Chinese learners*. A master's thesis at Kyung Hee University. [왕양. (2015). 중국인 학습자를 위한 한국어 읽기 전략 교육 방안. 경희대학교 일반대학원 석사학위논문.]

ผลการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน
เพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านสำหรับเด็กวัยอนุบาล
EFFECTS OF THE LITERATURE – BASED LANGUAGE PROVISION TO
ENHANCE READING BEHAVIORS OF PRESCHOOLERS

Received: April 27, 2021

Revised: June 16, 2021

Accepted: September 30, 2021

วิมล นิราพาธ^{1*}, ศิรประภา พฤทธิกุล², สุกัลยา สุธเมธ³
Wimon Nirapath^{1*}, Siraprapa Phruttikul², Sukanlaya Sucher³
*Corresponding Author, E-mail: 62920354@go.buu.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยกึ่งทดลองนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาลก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน กลุ่มตัวอย่างคือเด็กวัยอนุบาล อายุ 3-4 ปี โรงเรียนเซนต์โยเซฟพิวาล ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2563 จำนวน 25 คน เครื่องมือที่ใช้ ได้แก่ แผนการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน แบบประเมินเชิงปฏิบัติการด้านความรู้เกี่ยวกับการอ่าน และแบบประเมินการรักการอ่านของเด็กวัยอนุบาล สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบที (t-test)

ผลการวิจัย พบว่า 1. เด็กวัยอนุบาลมีพฤติกรรมการอ่านก่อนการทดลองอยู่ในระดับควรส่งเสริม หลังการทดลองอยู่ในระดับดี 2. เด็กวัยอนุบาลมีพฤติกรรมการอ่านหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยนี้สรุปได้ว่าการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานสามารถนำไปใช้ในการเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านสำหรับเด็กวัยอนุบาลได้

คำสำคัญ : การจัดประสบการณ์ทางภาษา วรรณกรรมเป็นฐาน พฤติกรรมการอ่าน เด็กวัยอนุบาล

Abstract

The purposes of this quasi-experimental research were to study and compare reading behaviors among preschoolers before and after learning literature-based language provision. Research

¹ นิสิตระดับปริญญาโท สาขาการศึกษาปฐมวัย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

² รองศาสตราจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

³ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

sample consisted of 25 preschoolers aged 3 to 4 years at St. Joseph Thiphawan school, in the 2nd semester of the academic year 2020. Research instruments were lesson plans of literature-based language provision; performance assessment scale; and observation scale of preschoolers' reading habits. The statistics used for data analysis were mean, standard deviation, and independent t-test.

Major findings were as follows: 1. Preschoolers' reading behaviors at the pre-experiment level was at a needs improvement level, and then post-experiment was at a good level.; 2. Preschoolers' reading behaviors post-experiment was significantly higher than those pre-experiment, at the .05 level. This research results concluded that literature-based language provision could be used to enhance reading behaviors of preschoolers.

Keywords: Language Provision, The Literature-Based, Reading Behaviors, Preschoolers

บทนำ

พฤติกรรมการอ่าน หมายถึง การกระทำ ท่าทางและคำพูดของบุคคลซึ่งแสดงออกถึงความคิด ความรู้สึกทัศนคติที่เกิดกระบวนการเรียนรู้ด้านความรู้เกี่ยวกับการอ่านและเกิดการรักการอ่าน ซึ่งการอ่านเป็นหนึ่งในทักษะที่จำเป็นของยุคศตวรรษที่ 21 และการพัฒนาประเทศ เนื่องจากการอ่านเป็นเครื่องมือสำคัญในกระบวนการเรียนรู้ การแสวงหาคำตอบ ช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาความรู้ ความคิด สติปัญญา สร้างความบันเทิง เสริมประสบการณ์ชีวิตอันเป็นประโยชน์ต่อการดำเนินชีวิต พัฒนาค้นคว้า สังคม และประเทศชาติให้เจริญรุ่งเรือง ก้าวทันเทคโนโลยีตามกระแสความเปลี่ยนแปลงของสังคมโลกที่เปลี่ยนแปลง (พิชญา สุวรรณโน, 2560)

“คนไทยอ่านหนังสือไม่เกิน 8 บรรทัด” เป็นคำกล่าวที่สอดคล้องกับผลการสำรวจการอ่านของประชากรไทย พบว่า มีกลุ่มคนที่ไม่อ่านถึงร้อยละ 21.2 คิดเป็นจำนวนประชากร 13.7 ล้านคน เนื่องจาก ชอบดูทีวี ชอบเล่นเกม ไม่มีเวลา อ่านไม่ออก ไม่ชอบหรือไม่สนใจการอ่าน ประชากรไทยกลุ่มที่ไม่อ่านเกือบ 14 ล้านคน มีเหตุผลด้านความไม่ชอบและไม่สนใจอ่านถึงร้อยละ 25.2 (สำนักงานสถิติแห่งชาติ, 2561) แสดงให้เห็นว่าประเทศไทยยังประสบปัญหาเรื่องการอ่าน และการปลูกฝังเรื่องการรักการอ่าน

พฤติกรรมการอ่านทั้งทางด้านความรู้เกี่ยวกับการอ่านและนิสัยรักการอ่านต้องมุ่งพัฒนาให้แก่ประชากรไทย โดยเฉพาะการวางรากฐานการอ่านให้เด็กตั้งแต่ยังเล็กผ่านกิจกรรมที่เหมาะสม (สำเร็จ จันทโรกุล, 2544) การปลูกฝังพฤติกรรมที่ดีจึงควรเริ่มในช่วงปฐมวัย เพื่อให้เด็กเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่รักการเรียนรู้ตลอดชีวิต ดังนั้น การจัดการศึกษาให้กับเด็กวัยอนุบาลควรต้องพิจารณาการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่สามารถส่งเสริมให้เด็กซึมซับการรักการอ่าน เห็นคุณค่าในวรรณกรรม ตลอดจนเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจ และความสามารถเกี่ยวกับการอ่านไปพร้อมกัน ซึ่งกรมวิชาการ (2547) ได้กำหนดการจัดประสบการณ์สำหรับเด็กอายุ 3-5 ปี ด้านการพัฒนาภาษาว่าควรจัดกิจกรรมทางภาษาให้มีความหลากหลายในสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้และมุ่งปลูกฝังให้เด็กรักการอ่าน

การจัดประสบการณ์โดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานเป็นแนวทางการส่งเสริมการอ่านสำหรับเด็กแนวทางหนึ่ง ที่สอดคล้องกับพัฒนาการและธรรมชาติการเรียนรู้ของเด็กวัยอนุบาล โดยการนำวรรณกรรมที่เด็กชื่นชอบมาเป็นฐานในการกำหนดหน่วยการสอนแบบบูรณาการให้สอดคล้องกับพัฒนาการและความสนใจของเด็ก บูรณาการ

สาระการเรียนรู้จากวรรณกรรมและสาระการเรียนรู้ของหลักสูตร และออกแบบการจัดประสบการณ์ตลอดทั้งวัน โดยใช้วรรณกรรมเป็นแกน เช่น เสริมประสบการณ์ เคลื่อนไหวและจังหวะ เล่นเสรี สร้างสรรค์ เกมการศึกษา นฤมล นิยมหอม (2559) ได้กล่าวถึงขั้นตอนการจัดประสบการณ์โดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน ได้แก่ การอ่านวรรณกรรม ร่วมกัน การจัดกิจกรรมที่สัมพันธ์กับวรรณกรรม และการจัดนิทรรศการ

ผลการวิจัยเกี่ยวกับการจัดประสบการณ์โดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานที่ผ่านมาพบว่า สามารถพัฒนาความสามารถในขั้นก่อนการอ่านของเด็กอนุบาลให้สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ (วราลี ถนอมชาติ, 2549: บทคัดย่อ) สามารถเสริมสร้างความสามารถในการอ่านเชิงสร้างสรรค์ของเด็กอนุบาลให้สูงขึ้นได้ (อัญญา พิทยาพิทักษ์, 2553: บทคัดย่อ) นอกจากนี้ กลุ่มเด็กที่ได้รับการจัดกิจกรรมเล่านิทานแล้วแสดงบทบาทประกอบตามเรื่องสามารถพัฒนาจิตลักษณะต่างๆ ได้ดีมากว่ากลุ่มเด็กที่ดูของจริงนอกสถานที่ กลุ่มเด็กที่สนทนาเกี่ยวกับเรื่องที่ฟัง และกลุ่มควบคุม (Dixon Johnson and Saltz, 1977: บทคัดย่อ) ดังนั้น จึงมีความเป็นไปได้ที่จะนำวรรณกรรมเป็นฐานมาใช้ในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล 2 ด้าน คือ ความรู้เกี่ยวกับการอ่าน ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับการใช้หนังสือ ความรู้เกี่ยวกับตัวหนังสือ ความรู้เกี่ยวกับเครื่องหมายวรรคตอน และความรู้เกี่ยวกับการใช้สิ่งชี้แนะในการคาดคะเนและตรวจสอบการคาดคะเน (สุภัทรา คงเรือง, 2560) และด้านการรักการอ่าน ได้แก่ ความใฝ่ใฝ่ในการอ่าน แรงจูงใจในการอ่าน และเจตคติที่ดีต่อการอ่าน (ดารารัตน์ อุทัยพยัคฆ์, 2554; ศุภวรรณ จันทร์แก้ว, 2556; Asep and Acep, 2017)

ความสำคัญและความเป็นมาดังกล่าว ผู้วิจัยจึงมีความสนใจศึกษาผลการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล อันจะเป็นประโยชน์แก่บุคลากรที่เกี่ยวข้องและการพัฒนาองค์ความรู้ในสาขาการศึกษาปฐมวัยเกี่ยวกับการจัดประสบการณ์โดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน นอกจากนี้ เด็กวัยอนุบาลจะได้รับการเสริมสร้างความรู้เกี่ยวกับการอ่านและมีนิสัยรักการอ่านซึ่งเป็นทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 ช่วยให้เด็กเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีคุณภาพต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล ก่อนและหลังได้รับการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน
2. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล ก่อนและหลังได้รับการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน

สมมติฐานการวิจัย

เด็กวัยอนุบาลหลังการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานเด็กวัยอนุบาล มีพฤติกรรมการอ่านสูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ขอบเขตของการวิจัย

ประชากร

ประชากร คือ เด็กวัยอนุบาล อายุ 3-4 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นปฐมวัยปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2563 โรงเรียนเซนต์โยเซฟพิพัส จำนวน 3 ห้องเรียน 75 คน

ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรอิสระ คือ การจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน

ตัวแปรตาม คือ พฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล ได้แก่ 1) ด้านความรู้เกี่ยวกับการอ่าน และ 2) ด้านการรักการอ่าน

ระยะเวลาที่ใช้ในการวิจัย

การทดลองใช้ระยะเวลา 6 สัปดาห์ๆ ละ 5 วัน รวม 30 วัน โดยจัดกิจกรรม 5 กิจกรรมหลัก ได้แก่ เสริมประสบการณ์ เคลื่อนไหวและจังหวะ เล่นเสรี สร้างสรรค์ และเกมการศึกษา รวมทั้งสิ้น 74 แผน

นิยามศัพท์เฉพาะ

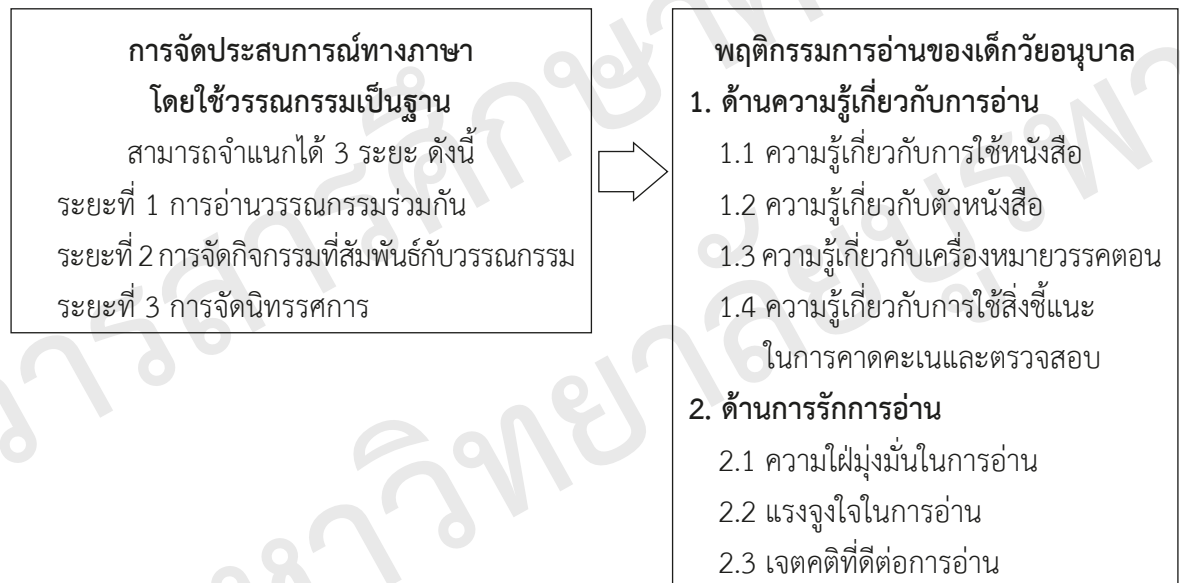
การจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน หมายถึง รูปแบบการสอนเพื่อพัฒนาภาษารูปแบบหนึ่งที่ใช้วรรณกรรมสำหรับเด็กมาเป็นแกนของหน่วยการเรียนรู้และออกแบบการจัดประสบการณ์ตลอดทั้งวันผ่านการบูรณาการวรรณกรรมที่คัดสรรมาเพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาลอายุ 3-4 ปี ในการวิจัยครั้งนี้ ระยะเวลาที่ใช้ในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ประมาณ 3 สัปดาห์ ซึ่งสามารถยืดหยุ่นตามความสนใจของเด็กบริบท และสภาพการณ์จริง การจัดประสบการณ์จำแนกได้ 3 ระยะ ได้แก่ (1) การอ่านวรรณกรรมร่วมกัน เป็นระยะที่ดำเนินการเลือกวรรณกรรม การอ่านวรรณกรรมร่วมกันในช่วงกิจกรรมเสริมประสบการณ์ การกระตุ้นให้เด็กตอบสนองเกี่ยวกับวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องเนื่องกับขั้นตอนการอ่านร่วมกันในกิจกรรมเคลื่อนไหวและจังหวะ เล่นเสรี สร้างสรรค์ และเกมการศึกษา ใช้เวลาประมาณ 1 สัปดาห์ (2) การจัดกิจกรรมที่สัมพันธ์กับวรรณกรรม เป็นระยะที่ดำเนินการจัดกิจกรรมโดยนำเนื้อหาจากวรรณกรรมมาพัฒนาการสอนไปตามสภาพที่เกิดขึ้นจริงอย่างเป็นธรรมชาติเพื่อตอบสนองต่อการอ่านวรรณกรรม เช่น บทบาทสมมติ ละครสร้างสรรค์ เพลงและท่าทาง เกมทางภาษา ทำหนังสือร่วมกัน ศิลปะแบบร่วมมือ ใช้เวลาประมาณ 1 สัปดาห์ และ (3) การจัดนิทรรศการ เป็นระยะที่ดำเนินการสรุป รวบรวม เตรียมการและนำเสนอผลการเรียนผ่านวรรณกรรมโดยการจัดนิทรรศการให้แก่ผู้สนใจ ใช้เวลาประมาณ 1 สัปดาห์

พฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล หมายถึง การกระทำ ท่าทางและคำพูดของของเด็กวัยอนุบาล อายุ 3-4 ปี ซึ่งแสดงออกถึงความคิด ความรู้สึก ทักษะคิดที่เกิดขึ้นกระบวนการเรียนรู้ด้านความรู้เกี่ยวกับการอ่านและเกิดการรักการอ่าน ซึ่งมีโครงสร้างการประเมิน 2 องค์ประกอบ ดังนี้ (1) ด้านความรู้เกี่ยวกับการอ่าน หมายถึง การกระทำหรือคำพูดที่เด็กแสดงออกว่ามีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับหนังสือและตัวหนังสือ มี 4 ตัวบ่งชี้ คือ (1.1) ความรู้เกี่ยวกับการใช้หนังสือ (1.2) ความรู้เกี่ยวกับตัวอักษร (1.3) ความรู้เกี่ยวกับเครื่องหมายวรรคตอน (1.4) ความรู้เกี่ยวกับการใช้สิ่งชี้แนะในการคาดคะเนและตรวจสอบ ประเมินผลโดยใช้แบบประเมินเชิงปฏิบัติการชนิดมาตราประมาณค่าแบบบรรยาย (Scoring rubric) 3 ระดับคุณภาพที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น 2 ฉบับ ก่อนและหลังการทดลอง มีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดประสงค์ (IOC) เท่ากับ 1.00 ทุกรายการ ค่าความเชื่อมั่นตลอดทั้งฉบับเท่ากับ .88 (2) ด้านการ

รักการอ่าน หมายถึง การกระทำหรือคำพูดที่เด็กแสดงออกถึงการใฝ่รู้ ความชอบและความสนใจในการอ่าน มี 3 ตัวบ่งชี้ คือ (2.1) ความใฝ่รู้ในการอ่าน (2.2) แรงจูงใจในการอ่าน (2.3) เจตคติที่ดีต่อการอ่าน ประเมินผลโดยใช้แบบประเมินการรักการอ่านชนิดมาตราประมาณค่าแบบบรรยาย 3 ระดับคุณภาพที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

กรอบแนวคิดในการวิจัย

จากการที่ผู้วิจัยได้พบปัญหาพฤติกรรมการอ่าน จึงมีความสนใจแก้ปัญหาดังกล่าวด้วยการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน จำนวน 74 แผน สำหรับเด็กวัยอนุบาล อายุ 3-4 ปี ซึ่งผู้วิจัยนำขั้นตอนการจัดประสบการณ์โดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานมาจากแนวคิดของนฤมล เนียมหอม (2559) ศึกษาเอกสารเกี่ยวกับพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล (สุภัทรา คงเรือง, 2560; ดารารัตน์ อุทัยพยัคฆ์, 2554; ศุภวรรณ จันทร์แก้ว, 2556; Asep and Acep, 2017) ซึ่งเด็กวัยอนุบาลจะได้เรียนรู้ผ่านการบูรณาการวรรณกรรมนำมาใช้เป็นแกนของหน่วยการเรียนรู้ในกิจกรรมตลอดทั้งวัน ได้แก่ เสริมประสบการณ์ เคลื่อนไหวและจังหวะ เล่นเสรี สร้างสรรค์ และเกมการศึกษา เพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล สามารถเขียนกรอบแนวคิดในการวิจัยได้ดังนี้



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

1. การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยกำหนดประชากร ได้แก่ เด็กวัยอนุบาล อายุ 3-4 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นปฐมวัยปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2563 โรงเรียนเซนต์โยเซฟทิพวัล สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชนเขต 1 จำนวน 3 ห้องเรียน 75 คน จากนั้นเลือกกลุ่มตัวอย่างจากประชากรโดยการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster Random Sampling) เนื่องจากประชากรคือเด็กระดับชั้นปฐมวัยปีที่ 1 ทั้งหมด ได้ถูกจำแนกออกเป็นกลุ่มย่อย 3 ห้องเรียน โดยการคละ ผู้วิจัยจึงทำการสุ่มอย่างง่ายมา 1 ห้องเรียน จำนวน 25 คน เกณฑ์การคัดเข้า ได้แก่ ความสมัครใจของ

ผู้ปกครองในการเข้าร่วมการวิจัย เกณฑ์การคัดออก ได้แก่ ระยะเวลาการเข้าร่วมโครงการวิจัยไม่น้อยกว่าร้อยละ 80 และผู้ปกครองสามารถถอนตัวจากการเข้าร่วมโครงการได้ตลอดเวลา

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1 แผนการจัดประสบการณ์โดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล

2.2 แบบประเมินความรู้เกี่ยวกับการอ่านของเด็กวัยอนุบาล

2.3 แบบประเมินการรักการอ่านของเด็กวัยอนุบาล

3. การสร้างและหาคุณภาพเครื่องมือ

3.1 แผนการจัดประสบการณ์โดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล ได้ผ่านการสร้างและหาคุณภาพดังนี้

3.1.1 ศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน พฤติกรรมการอ่าน หลักสูตรการศึกษาปฐมวัยพุทธศักราช 2560 และหลักสูตรสถานศึกษา จากนั้นกำหนดขั้นตอนการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานเป็น 3 ระยะ ได้แก่ (1) การอ่านวรรณกรรมร่วมกัน (2) การจัดกิจกรรมที่สัมพันธ์กับวรรณกรรม และ (3) การจัดนิทรรศการ

3.1.2 กำหนดโครงสร้างของการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล โดยคัดเลือกนิทาน 2 เรื่องมาเป็นแกนของหน่วยการเรียนรู้ ได้แก่ ลูกหมูสามตัว และแม่ไก่สีแดง จากนั้นกำหนดโครงสร้างกิจกรรมทั้งหมดในช่วงกิจกรรมเสริมประสบการณ์ เคลื่อนไหวและจังหวะ เล่นเสรี สร้างสรรค์ และเกมการศึกษา ตามระยะการจัดประสบการณ์หน่วยละ 3 สัปดาห์ รวมทั้งหมด 6 สัปดาห์ๆ ละ 5 วัน ซึ่งบางกิจกรรมมีลักษณะบูรณาการหรือจัดให้เด็กเลือกทำตามความสนใจ แผนการจัดประสบการณ์จึงออกแบบกิจกรรมรวมไว้ในแผนเดียวกัน เช่น เกมการศึกษา การเล่นเสรี การจัดนิทรรศการ รวมแผนการจัดประสบการณ์ทั้งหมด 74 แผน ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 โครงสร้างแผนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน

กิจกรรม	เคลื่อนไหวและจังหวะ	เสริมประสบการณ์	เล่นเสรี	สร้างสรรค์	เกมการศึกษา	รวม
สัปดาห์ที่ 1	5	5	1	5	1	17
สัปดาห์ที่ 2	5	5	1	1	1	13
สัปดาห์ที่ 3	1	3	1	1	1	7
รวม 1 หน่วย	6	13	3	7	3	32
รวม	12	26	6	14	6	74

3.1.3 สร้างคู่มือและแผนการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาลตามโครงสร้างที่กำหนด จากนั้นนำคู่มือและแผนฯ ที่ผ่านการตรวจสอบจากอาจารย์ที่ปรึกษาและเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 คน ไปตรวจสอบค่าดัชนีความสอดคล้องและความตรงเชิงกับเนื้อหา (IOC) ได้ผลเท่ากับ 1.00 จำนวน 10 รายการ สรุปว่าเนื้อหาของแผนฯ มีความเหมาะสม สามารถนำไปใช้ได้

3.1.4 นำร่องแผนการจัดประสบการณ์กับเด็กวัยอนุบาลที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างเพื่อหาข้อบกพร่องปรับปรุงแก้ไขเพื่อนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างต่อไป

3.2 แบบประเมินความรู้เกี่ยวกับการอ่านของเด็กวัยอนุบาล มีขั้นการสร้างและหาคุณภาพดังนี้

3.2.1 ศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการอ่านเพื่อกำหนดโครงสร้างแบบประเมินความรู้เกี่ยวกับการอ่านของเด็กวัยอนุบาล ดังแสดงในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 โครงสร้างแบบประเมินความรู้เกี่ยวกับการอ่านของเด็กวัยอนุบาล อายุ 3 – 4 ปี

ตัวบ่งชี้	พฤติกรรมที่ประเมิน
1. การใช้หนังสือ	1.1 รู้จักส่วนประกอบของหนังสือ (ชี้หน้าปก ชื่อเรื่อง และปกหลัง) 1.1 รู้ทิศทางในการถือหนังสือและทิศทางในการอ่าน (ถือและเปิดหนังสือถูกด้าน อ่านจากบนลงล่าง ซ้ายไปขวา)
2. ตัวอักษร	2.1 รู้จักคำคุ้นตา (บอกหรืออ่านคำหรือข้อความที่พบบ่อยได้โดยอาศัยความจำ) 2.2 รู้จักรูปร่างทิศทางของตัวอักษร (บอกว่าตัวอักษรกลับหัว กลับหนังสือเพื่อดูข้อความ)
3. เครื่องหมายวรรคตอน	3.1 รู้จักเครื่องหมายคำถาม (ใช้น้ำเสียงเหมาะสมกับข้อความที่ลงท้ายด้วยเครื่องหมายคำถาม) 3.2 รู้จักเครื่องหมายคำพูด (ใช้น้ำเสียงเหมาะสมกับข้อความที่อยู่ในเครื่องหมายคำพูด)
4. การใช้สิ่งชี้แนะในการคาดคะเนและตรวจสอบ	4.1 คาดคะเนคำและตรวจสอบการคาดคะเนคำโดยอาศัยภาพเป็นสิ่งที่ชี้แนะ (พูดคำ ชี้คำ หรืออ่านคำได้สอดคล้องกับภาพนิทาน ตรวจสอบคำที่อ่านโดยใช้ภาพในนิทาน) 4.2 คาดคะเนประโยคและตรวจสอบการคาดคะเนประโยคโดยอาศัยภาพเป็นสิ่งที่ชี้แนะ (เล่าหรืออ่านประโยคได้สอดคล้องกับภาพนิทาน อ่านคำที่หายไปจากโครงสร้างประโยคที่คุ้นเคยโดยใช้ภาพในนิทาน)

3.2.2 กำหนดลักษณะของแบบประเมินฯ เป็นแบบประเมินเชิงปฏิบัติการจำนวน 2 ฉบับ ใช้ก่อนและหลังการทดลอง เกณฑ์การประเมินเป็นแบบมาตรฐานค่าแบบบรรยาย (Scoring rubric) 3 ระดับคุณภาพ แปลผลคะแนนเทียบกับเกณฑ์เพื่อระบุระดับความรู้เกี่ยวกับการอ่านของเด็กวัยอนุบาล คือ คะแนน 2.34–3.00 หมายถึงอยู่ในระดับดี คะแนน 1.67–2.33 หมายถึงอยู่ในระดับพอใช้ คะแนน 1.00–1.66 หมายถึงอยู่ในระดับควรส่งเสริม

3.2.3 สร้างคู่มือและแบบประเมินฯ จำนวน 2 ฉบับ โดยมีน้ำหนักของคะแนนตามโครงสร้างตัวบ่งชี้ รวม 8 สถานการณ์การประเมิน แยกเป็นตัวบ่งชี้ละ 2 สถานการณ์ คิดเป็นร้อยละ 25 รวมทั้งหมด ร้อยละ 100 จากนั้นนำคู่มือและแบบประเมินฯ ที่ผ่านการตรวจสอบจากอาจารย์ที่ปรึกษาและเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 คน ไปตรวจสอบค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดประสงค์ (IOC) ผลได้เท่ากับ 1.00 ทุกรายการ (24 รายการ) สรุปว่าแบบประเมินฯ มีความสอดคล้องเหมาะสม สามารถนำไปใช้ได้

3.2.4 นำร่องแบบประเมินความรู้เกี่ยวกับการอ่านของเด็กวัยอนุบาลที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง โดยมีผู้ประเมิน 2 คน ได้แก่ ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัย เพื่อหาค่าความเชื่อมั่นโดยใช้ดัชนีความสอดคล้องด้วยสูตร RAI (Burry-Stock & others, 1996 : 256) ผลได้เท่ากับ .88 แสดงว่า แบบประเมินมีค่าความเชื่อมั่นที่สอดคล้องกัน สามารถนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างต่อไป

3.3 แบบประเมินการรักการอ่านของเด็กวัยอนุบาล ได้ผ่านการสร้างและหาคุณภาพ ดังนี้

3.3.1 ศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการรักการอ่านของเด็กวัยอนุบาล เพื่อกำหนดโครงสร้างแบบประเมินการรักการอ่านของเด็กวัยอนุบาล ดังแสดงในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 โครงสร้างแบบประเมินการรักการอ่านของเด็กวัยอนุบาล อายุ 3 – 4 ปี

ตัวบ่งชี้	พฤติกรรมที่ประเมิน
1. ความไม่มุ่งมั่นในการอ่าน	1.1 ตั้งใจอ่านตามลำพังหรือกับเพื่อน (1-2 นาที) 1.2 ตั้งใจร่วมกิจกรรมการอ่านร่วมกัน (3-5 นาที) 1.3 ตั้งใจร่วมกิจกรรมที่ต่อเนื่องจากการอ่าน (5-10 นาที)
2. แรงจูงใจในการอ่าน	2.1 กระตือรือร้นในการเลือกเข้ามาหนังสือ (เลือกเล่นเสรีโดยเข้ามาหนังสือทุกครั้งที่มีโอกาสหรือ 3-4 ครั้งต่อสัปดาห์) 2.2 แสวงหาความรู้ด้วยการอ่าน (สนใจดูหนังสือเพื่อประกอบการเล่นหรือการเรียนรู้)
3. เจตคติที่ดีต่อการอ่าน	3.1 มีความสุขในการอ่าน (มีสีหน้าพึงพอใจในการอ่านร่วมกันหรืออ่านตามลำพัง) 3.2 พุดแสดงความรู้สึกที่มีต่อการอ่าน (พุดความรู้สึกความคิดเห็นต่อการอ่านทุกครั้ง)

3.3.2 กำหนดเกณฑ์การประเมินเป็นแบบมาตรฐานค่าแบบบรรยาย (Scoring rubric) 3 ระดับ คุณภาพ แผลผลคะแนนเทียบกับเกณฑ์เพื่อระบุระดับการรักการอ่านของเด็กวัยอนุบาล คือ คะแนน 2.34–3.00 หมายถึง อยู่ในระดับดี คะแนน 1.67–2.33 หมายถึงอยู่ในระดับพอใช้ คะแนน 1.00–1.66 หมายถึงอยู่ในระดับควรส่งเสริม

3.3.3 สร้างคู่มือและแบบประเมินฯ โดยมีน้ำหนักของคะแนนตามโครงสร้างตัวบ่งชี้ 3 รายการ คิดเป็นร้อยละ 33.33 รวมทั้งหมด ร้อยละ 100 จากนั้นนำคู่มือและแบบประเมินฯ ที่ผ่านการตรวจสอบจากอาจารย์ที่ปรึกษาและเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 คน ไปตรวจสอบค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดประสงค์ (IOC) ผลได้เท่ากับ 1.00 ทุกรายการ (21 รายการ) สรุปว่าแบบประเมินฯ มีความสอดคล้องเหมาะสม สามารถนำไปใช้ได้

3.3.4 นำร่องแบบประเมินการรักการอ่านกับเด็กวัยอนุบาลที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างโดยมีผู้ประเมิน 2 คน ได้แก่ ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัย เพื่อหาค่าความเชื่อมั่นโดยใช้ดัชนีความสอดคล้องด้วยสูตร RAI (Burry-Stock & others, 1996 : 256) ผลได้เท่ากับ .90 แสดงว่า แบบประเมินฯ มีความเชื่อมั่นที่สอดคล้องกัน สามารถนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างต่อไป

4. แบบแผนการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง โดยใช้แบบแผนการทดลองแบบกลุ่มเดียว มีการทดสอบก่อนและหลังการทดลอง (one group pretest–posttest design) ดังแสดงในตารางที่ 3

ตารางที่ 4 แบบแผนการวิจัย

ก่อนการทดลอง	ระหว่างการทดลอง	หลังการทดลอง
O_1	X	O_2

เมื่อ O_1 คือ การประเมินก่อนการทดลอง (Pretest)

X คือ การจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน

O_2 คือ การประเมินหลังการทดลอง (Posttest)

5. การเก็บรวบรวมข้อมูล

5.1 ก่อนการทดลอง ประเมินพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล (Pretest) กับกลุ่มตัวอย่างโดยใช้แบบประเมินความรู้เกี่ยวกับการอ่านของเด็กวัยอนุบาลฉบับก่อนการทดลอง และแบบประเมินการรักการอ่านของเด็กวัยอนุบาลที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

5.2 ทดลองสอนตามแผนการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านสำหรับเด็กวัยอนุบาล เป็นเวลา 6 สัปดาห์ วันละ 5 กิจกรรม จำนวน 74 แผน

5.3 หลังการทดลอง ประเมินพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล (Posttest) กับกลุ่มตัวอย่างโดยใช้แบบประเมินความรู้เกี่ยวกับการอ่านของเด็กวัยอนุบาลฉบับหลังการทดลอง และแบบประเมินการรักการอ่านของเด็กวัยอนุบาลที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

6. การวิเคราะห์ข้อมูล

6.1 นำคะแนนจากแบบประเมินความรู้ด้านการอ่านและแบบประเมินการรักการอ่านก่อนและหลังการทดลองมาคำนวณหาค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และแปลผลคะแนนเทียบกับเกณฑ์เพื่อระบุระดับพฤติกรรมการอ่าน

6.2 เปรียบเทียบผลต่างระหว่างคะแนนก่อนและหลังการทดลองโดยใช้สถิติทดสอบที (t -test for dependent sample)

ผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาลก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน

ตารางที่ 5 ค่าเฉลี่ยคะแนนพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาลก่อนและหลังการจัดประสบการณ์*

พฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล	ก่อนการทดลอง (n=25)			หลังการทดลอง (n=25)		
	$\bar{X}$	Sd	ผล	$\bar{X}$	Sd	ผล
1. ด้านความรู้เกี่ยวกับการอ่าน	1.26	0.22	ควรส่งเสริม	2.56	0.26	ดี
1.1 ความรู้เกี่ยวกับการใช้หนังสือ	1.42	0.40	ควรส่งเสริม	2.86	0.22	ดี
1.1.1 รู้จักส่วนประกอบของหนังสือ	1.36	0.48	ควรส่งเสริม	2.88	0.33	ดี
1.1.2 รู้ทิศทางในการถือหนังสือและทิศทางในการอ่าน	1.48	0.50	ควรส่งเสริม	2.84	0.37	ดี
1.2 ความรู้เกี่ยวกับตัวอักษร	1.26	0.35	ควรส่งเสริม	2.54	0.40	ดี
1.2.1 รู้จักคำคุ้นตา	1.28	0.45	ควรส่งเสริม	2.68	0.47	ดี
1.2.2 รู้จักรูปร่างและทิศทางของตัวอักษร	1.24	0.43	ควรส่งเสริม	2.40	0.50	ดี
1.3 ความรู้เกี่ยวกับเครื่องหมายวรรคตอน	1.22	0.25	ควรส่งเสริม	2.50	0.40	ดี
1.3.1 รู้จักเครื่องหมายคำถาม	1.16	0.37	ควรส่งเสริม	2.60	0.50	ดี
1.3.2 รู้จักเครื่องหมายคำพูด	1.28	0.45	ควรส่งเสริม	2.40	0.50	ดี

ตารางที่ 5 ค่าเฉลี่ยคะแนนพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาลก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ฯ (ต่อ)

พฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล	ก่อนการทดลอง (n=25)			หลังการทดลอง (n=25)		
	$\bar{X}$	Sd	ผล	$\bar{X}$	Sd	ผล
1.4 ความรู้เกี่ยวกับการใช้สิ่งชี้แนะในการคาดคะเนและตรวจสอบ	1.14	0.30	ควรส่งเสริม	2.36	0.36	ดี
1.4.1 คาดคะเนคำและตรวจสอบโดยอาศัยภาพเป็นสิ่งที่ชี้แนะ	1.20	0.40	ควรส่งเสริม	2.40	0.50	ดี
1.4.2 คาดคะเนประโยคและตรวจสอบโดยอาศัยภาพเป็นสิ่งที่ชี้แนะ	1.08	0.27	ควรส่งเสริม	2.32	0.47	ดี
2. ด้านการรักการอ่าน	1.34	0.18	ควรส่งเสริม	2.41	0.17	ดี
2.1 ความใฝ่รู้ในการอ่าน	1.36	0.37	ควรส่งเสริม	2.33	0.31	ดี
2.1.1 ตั้งใจอ่านตามลำพังหรือกับเพื่อน	1.28	0.45	ควรส่งเสริม	2.28	0.45	ดี
2.1.2 ตั้งใจร่วมกิจกรรมการอ่านร่วมกัน	1.40	0.50	ควรส่งเสริม	2.36	0.48	ดี
2.1.3 ตั้งใจร่วมกิจกรรมที่ต่อเนื่องจากการอ่าน	1.40	0.50	ควรส่งเสริม	2.36	0.48	ดี
2.2 แรงจูงใจในการอ่าน	1.34	0.27	ควรส่งเสริม	2.46	0.28	ดี
2.2.1 กระตือรือร้นในการเลือกเข้าชมหนังสือ	1.32	0.47	ควรส่งเสริม	2.52	0.50	ดี
2.2.2 แสวงหาความรู้ด้วยการอ่าน	1.36	0.48	ควรส่งเสริม	2.40	0.50	ดี
2.3 เจตคติที่ดีต่อการอ่าน	1.34	0.37	ควรส่งเสริม	2.46	0.40	ดี
2.3.1 มีความสุขในการอ่าน	1.36	0.48	ควรส่งเสริม	2.64	0.48	ดี
2.3.2 พุดแสดงความรู้สึกที่มีต่อการอ่าน	1.32	0.47	ควรส่งเสริม	2.28	0.45	ดี
พฤติกรรมการอ่านโดยรวม	1.26	0.19	ควรส่งเสริม	2.53	0.23	ดี

จากตารางที่ 5 พบว่า ก่อนการทดลอง เด็กอนุบาลมีพฤติกรรมการอ่านรายด้านและโดยรวมอยู่ในระดับควรส่งเสริม ด้านความรู้เกี่ยวกับการอ่านมีค่าเฉลี่ยก่อนการทดลองเรียงจากมากไปน้อยตามลำดับ ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับการใช้หนังสือ ความรู้เกี่ยวกับตัวอักษร ความรู้เกี่ยวกับเครื่องหมายวรรคตอน ความรู้เกี่ยวกับการใช้สิ่งชี้แนะในการคาดคะเนและตรวจสอบ สำหรับด้านการรักการอ่านมีค่าเฉลี่ยก่อนการทดลองมากที่สุด คือ ความใฝ่รู้ในการอ่าน รองลงมา ได้แก่ แรงจูงใจในการอ่านและเจตคติที่ดีต่อการอ่านมีค่าเฉลี่ยเท่ากัน

หลังการทดลอง เด็กวัยอนุบาลมีพฤติกรรมการอ่านรายด้านและโดยรวมอยู่ในระดับดี ด้านความรู้เกี่ยวกับการอ่านมีค่าเฉลี่ยหลังการทดลองเรียงจากมากไปน้อยตามลำดับ ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับการใช้หนังสือ ความรู้เกี่ยวกับตัวอักษร ความรู้เกี่ยวกับเครื่องหมายวรรคตอน ความรู้เกี่ยวกับการใช้สิ่งชี้แนะในการคาดคะเนและตรวจสอบ สำหรับด้านการรักการอ่านมีค่าเฉลี่ยหลังการทดลองที่มากที่สุด คือ แรงจูงใจในการอ่านและเจตคติที่ดีต่อการอ่าน มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน รองลงมา ได้แก่ ความใฝ่รู้ในการอ่าน

2. ผลการเปรียบเทียบพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาลก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ทางภาษา โดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน

ตารางที่ 6 การเปรียบเทียบพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาลก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ฯ

พฤติกรรมการอ่านของเด็ก วัยอนุบาล (n=25)	ก่อนการทดลอง		หลังการทดลอง		ผลต่าง		t	df	p
	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd			
1. ด้านความรู้เกี่ยวกับการอ่าน	1.26	0.22	2.56	0.26	1.30	0.21	29.69*	24	.00
2. ด้านการรักการอ่าน	1.34	0.18	2.41	0.17	1.24	0.13	47.39*	24	.00
พฤติกรรมการอ่านโดยรวม	1.26	0.19	2.53	0.23	1.27	0.16	38.98*	24	.00

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 6 พบว่า เมื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาลก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ฯ พบว่า เด็กวัยอนุบาลมีพฤติกรรมการอ่านรายด้าน ได้แก่ ด้านความรู้เกี่ยวกับการอ่าน และด้านการรักการอ่าน หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาลโดยรวมหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัย พบว่า (1) เด็กวัยอนุบาลมีพฤติกรรมการอ่านก่อนการทดลองอยู่ในระดับควรส่งเสริม หลังการทดลองอยู่ในระดับดี (2) เด็กวัยอนุบาลมีพฤติกรรมการอ่านหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการวิจัยดังกล่าวสรุปได้ว่าการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานสามารถนำไปใช้เสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านสำหรับเด็กวัยอนุบาลให้สูงขึ้นได้

อภิปรายผล

1. การศึกษาพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาลก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน

การศึกษาก่อนการทดลองของเด็กวัยอนุบาลก่อนและหลังได้รับการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน พบว่า ก่อนการทดลอง เด็กวัยอนุบาลมีพฤติกรรมการอ่านรายด้านและโดยรวมอยู่ในระดับควรส่งเสริม และหลังการทดลอง เด็กวัยอนุบาลมีพฤติกรรมการอ่านรายด้านและโดยรวมอยู่ในระดับดี ซึ่งค่าเฉลี่ยด้านความรู้เกี่ยวกับการอ่านเรียงจากมากไปน้อยตามลำดับ ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับการใช้หนังสือ ความรู้เกี่ยวกับตัวอักษร ความรู้เกี่ยวกับเครื่องหมายวรรคตอน ความรู้เกี่ยวกับการใช้สิ่งชี้แนะในการคาดคะเนและตรวจสอบการคาดคะเน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะว่า ขั้นตอนของกระบวนการฯ เปิดโอกาสให้เด็กได้มีประสบการณ์ในการอ่านนิทานเป็นกิจกรรมที่อ่านร่วมกันระหว่างครูกับเด็กในกลุ่มใหญ่ โดยใช้หนังสือเล่มใหญ่เพื่อให้เด็กมองเห็นตัวหนังสือ คำหรือประโยคในแต่ละหน้า ชี้คำขณะที่อ่านเพื่อให้เด็กคุ้นเคยกับตัวหนังสือ ให้เด็กมีส่วนร่วมในการอ่าน มีการเดาเหตุการณ์ในตอนจบของวรรณกรรม อีกทั้งครูต้องเป็นแบบอย่างในการอ่านวรรณกรรมด้วย ซึ่งเกิดในระยะเวลาการอ่านวรรณกรรมร่วมกัน ส่วนในระยะกิจกรรมที่สัมพันธ์กับวรรณกรรม เด็กได้มีโอกาสทำกิจกรรมที่ต่อเนื่องจากการอ่านวรรณกรรมโดยควบคู่

ไปกับการพัฒนาการด้านภาษา ได้แก่ การทำงานศิลปะ การทำหนังสือนิทานโดยเด็กแต่งเรื่องราวและวาดภาพร่วมกัน โดยครูเขียนคำที่เด็กเล่า การทำของที่ระลึกสำหรับงานนิทรรศการ ป้ายประชาสัมพันธ์งานนิทรรศการ การเล่นเกมการศึกษา ได้แก่ เกมติดต่อหน้าปณิทาน เกมเรียงชื่อนิทาน เกมจับคู่คำกับนิทาน เป็นต้น และระยะของการจัดนิทรรศการ เปิดโอกาสให้เด็กมีประสบการณ์ในการใช้ทักษะทางด้านภาษาผ่านการเล่านิทาน การแสดงละคร การร้องเพลง และการนำเสนอผลงานในแต่ละกิจกรรมของห้องให้กับผู้เยี่ยมชมนิทรรศการ จึงส่งผลให้เด็กมีความรู้เกี่ยวกับการอ่าน นอกจากนี้ การจัดประสบการณ์การเล่นตามมุมในการวิจัยครั้งนี้แตกต่างจากการเล่นปกติที่เด็กต้องมีการอ่านอิสระ เด็กมีโอกาเลือกหนังสืออ่านตามความสนใจประกอบมุมเล่น การอ่านหนังสือในมุมหนังสือเด็กอาจอ่านคนเดียวหรือเป็นกลุ่มย่อย มีการเขียนคำตามความสนใจใส่ธนาคารคำศัพท์ การแต่งตอนจบของนิทาน และการเขียนจดหมายถึงตัวละคร ซึ่งจากการจัดประสบการณ์การเล่นตามมุม ทำให้หลังการทดลองมีค่าเฉลี่ยของแรงจูงใจในการอ่านและเจตคติที่ดีต่อการอ่านเพิ่มขึ้นอย่างเห็นได้ชัด และจึงส่งผลให้เด็กรักการอ่าน ซึ่งแสดงถึงพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาล สอดคล้องกับ Holdaway (อ้างถึงใน สุภัทรา คงเรือง, 2539) ที่ได้จัดพฤติกรรมการอ่านของเด็กตามลำดับพัฒนาการโดยเริ่มจากหนังสือเรื่องที่ชอบ พูดข้อความในหนังสือด้วยภาษาของตน อ่านข้อความที่มีตัวอักษรและคำที่เห็นกันอยู่เป็นประจำ จากนั้นชี้และบอกชื่อของตัวอักษรส่วนใหญ่ได้จำคำที่มีพยัญชนะต้นเหมือนกันได้ นอกจากนี้ครูเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมพฤติกรรมการอ่าน โดยจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้วรรณกรรมเป็นเครื่องมือ ดังนั้นครูจึงเป็นแบบอย่างที่ดีในการอ่านให้แก่เด็ก การอ่านวรรณกรรมให้เด็กฟังโดยใช้น้ำเสียงและสีหน้าท่าทางประกอบทำให้เด็กเข้าใจเรื่องได้ง่ายขึ้น เนื่องจากได้ดูภาพ ฟังน้ำเสียงท่าทางของครูอย่างสนุกสนานและเป็นธรรมชาติ จะช่วยให้เด็กสามารถเข้าใจเรื่องได้ดีกว่าอ่านนิทานด้วยตนเอง สอดคล้องกับ Morrow (1993) ที่ว่าเด็กเรียนรู้และพัฒนาทักษะทางด้านการอ่านด้วยการสะสมข้อมูลพื้นฐาน การสร้างความคุ้นเคยกับโครงสร้างของเรื่องราว และการสร้างความคุ้นเคยกับภาษาหนังสือ เมื่อผู้ใหญ่อ่านออกเสียงให้ฟัง และการใช้คำถาม สนทนาเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านจะช่วยกระตุ้นให้เด็กแสดงความคิดเห็นในวรรณกรรม ซึ่งนำไปสู่การเชื่อมโยงเรื่องราวจากหนังสือวรรณกรรมได้มากขึ้น สอดคล้องกับ Lenski (2001) ว่าการสนทนาได้ตอบเกี่ยวกับสิ่งที่เรียนเป็นยุทธศาสตร์ที่สำคัญในการจัดการเรียนการสอนได้เพราะการสนทนาได้ตอบสามารถปรับแต่งความเข้าใจของเด็กเกี่ยวกับสื่อนั้น ดังนั้นครูจะต้องเป็นผู้คอยชี้แนะแนวทางและส่งเสริมการเรียนรู้ให้กับเด็ก ซึ่งวิธีการหนึ่งที่สามารถช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ของเด็กได้ดี คือการใช้คำถามที่เหมาะสมของครูในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ (พนิดา ดีหลี, ชานนท์ จันทรา, ต้องตา สมใจเพ็ง, 2563)

2. การเปรียบเทียบพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาลก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน

การเปรียบเทียบพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาลก่อนและหลังการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน พบว่า เด็กมีค่าเฉลี่ยคะแนนพฤติกรรมการอ่านหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อพิจารณาารายด้าน พบว่ามีค่าเฉลี่ยหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยที่กำหนดไว้ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะว่า การจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน ช่วยเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านได้อย่างมีประสิทธิภาพ เนื่องจากขั้นตอนกระบวนการฯ ในการจัดประสบการณ์ได้จัดผ่านกิจกรรมหลัก 5 กิจกรรม ได้แก่ เสริมประสบการณ์ เคลื่อนไหวและจังหวะ สร้างสรรค์ เล่นเสรี และเกมการศึกษา ทุกวันเป็นเวลา 6 สัปดาห์ โดยใช้นิทาน 2 เรื่องมาเป็นฐานในการกำหนดหน่วยการเรียนรู้

โดยการจัดประสบการณ์ในแต่ละหน่วยการเรียนรู้มีขั้นตอนอย่างเป็นลำดับเพื่อส่งเสริมพัฒนาการและการเรียนรู้ตาม วัตถุประสงค์ที่วางไว้โดยแบ่งออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะการอ่านวรรณกรรมร่วมกัน เด็กรู้จักชื่อเรื่อง ชื่อผู้แต่ง และชื่อผู้วาดภาพ จากนั้นจึงวรรณกรรมที่ครูเล่าร่วมกันในกลุ่มใหญ่ และเด็กได้แสดงความคิดเห็นเพื่อเชื่อมโยงเรื่องราวกับชีวิตประจำวันของเด็ก ได้ทบทวนเรื่องราวในวรรณกรรมโดยครูใช้คำถามกระตุ้นให้เกิดการคิด ระยะการจัด กิจกรรมที่สัมพันธ์กับวรรณกรรม กิจกรรมที่จัดควรมีความหลากหลาย เหมาะสมกับวัย โดยเด็กจะได้พัฒนาการทาง ด้านภาษา พัฒนาการทางด้านอื่นๆ รวมทั้งการแสดงความคิดสร้างสรรค์จากการทำศิลปะแบบร่วมมือ การเคลื่อนไหว และจังหวะ เพลง คำคล้องจอง การทำขนมครก และเกมการศึกษา และระยะการจัดนิทรรศการ เป็นระยะที่ดำเนินการสรุป รวบรวม เตรียมการ และนำเสนอผลการเรียนผ่านวรรณกรรมโดยการจัดนิทรรศการ เด็กจะช่วยกันคัดเลือก สิ่งที่ต้องการนำเสนอให้กับผู้ชมนิทรรศการเกี่ยวกับสิ่งที่เด็กได้เรียนรู้ทั้งหมด และร่วมกันจัดนิทรรศการเพื่อหาทางนำเสนอสิ่งที่ตนได้เรียนรู้ ซึ่งการจัดประสบการณ์โดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานทั้ง 3 ระยะจะสนับสนุนให้เด็กเรียนรู้ได้อย่าง เป็นขั้นตอน ซึ่งการจัดประสบการณ์โดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานมีการจัดกิจกรรมหลายรูปแบบเพื่อให้เด็กได้ฝึกทักษะที่ หลากหลาย มีการจัดพื้นที่แสดงผลงานของเด็กที่เกี่ยวข้องกับวรรณกรรม มีการจัดมุมหนังสือให้มีบรรยากาศที่น่าอ่าน เพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านของเด็ก สอดคล้องกับการสร้างบรรยากาศที่เหมาะสมในการอ่าน การเรียนการสอนที่ดี ควรพิจารณาที่สภาพแวดล้อมเป็นสำคัญเช่นเดียวกับวิธีการสอน โดยเฉพาะการอ่านที่ต้องอาศัยสมาธิและความเข้าใจ ผู้สอนจึงควรจัดพื้นที่การเรียนรู้ให้เหมาะสม (ภัทราดา เอี่ยมบุญญฤทธิ์, ชลธิชา ภูริปานิก, และจิตติชัย รักบำรุง, 2563) และสอดคล้องกับ สุภัทรา คงเรือง (2560) ว่าการออกแบบกิจกรรม การจัดเตรียมสภาพแวดล้อม สื่อให้เด็กได้ลงมือ ปฏิบัติด้วยตนเองได้รับประสบการณ์ตรง ด้วยวิธีการที่หลากหลายผ่านวรรณกรรมที่เด็กสนใจนำมาใช้ในการอ่าน ซึ่งเป็นวรรณกรรมที่ช่วยให้สามารถคาดคะเนได้ ไม่ซับซ้อน เด็กได้ทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาในวรรณกรรม การจัดกิจกรรมมีความหลากหลายเหมาะสมกับพัฒนาการของเด็ก และเด็กมีโอกาสนำเสนอผลงานจากกิจกรรม ทำให้เด็กได้รับความสนุกสนาน มีจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์ มีประสบการณ์ด้านภาษา ช่วยให้เด็กมีนิสัย รักการอ่าน การเลือกวิธีการสอนที่เหมาะสมกับระดับพัฒนาการและธรรมชาติการเรียนรู้เป็นสิ่งที่สำคัญ ดังนั้นการ จัดประสบการณ์โดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานจึงเหมาะสมกับเด็กวัยอนุบาล ดังที่ นฤมล เนียมหอม (2559) กล่าวว่า วรรณกรรมเป็นสิ่งที่เด็กเข้าถึงได้ง่าย การนำวรรณกรรมมาเป็นสื่อหลักในการจัดประสบการณ์ช่วยให้เด็กประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ได้ง่ายยิ่งขึ้น

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 ควรศึกษาทำความเข้าใจแนวคิดและขั้นตอนการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรม เป็นฐานเพื่อประยุกต์ใช้ในการเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านของเด็กวัยอนุบาลให้มีประสิทธิภาพเหมาะสมกับเด็ก แตกต่างกันไปตามบริบท

1.2 การเตรียมการและวางแผนการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานควร คำนึงถึงสภาพเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริง การตอบสนองหรือการมีส่วนร่วมของเด็ก ดังนั้นจึงควรปรับเปลี่ยนให้ยืดหยุ่นได้

ตามความเหมาะสมคล้ายคลึงกับการสอนแบบโครงการที่มีการพัฒนาและเรียนรู้ไปด้วยกัน และควรเปิดโอกาสให้เด็กได้มีส่วนร่วมในการคัดเลือกวรรณกรรมที่นำมาใช้ในการจัดประสบการณ์

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษาการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างพัฒนาการทางด้านภาษา หรือพัฒนาการด้านอื่นๆ ของเด็กปฐมวัย

2.2 ควรมีการศึกษาการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านสำหรับเด็กปฐมวัยในบริบทที่มีความแตกต่างกันหรือเด็กปฐมวัยในช่วงวัยอื่น

2.3 ควรมีการศึกษา การจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้ทฤษฎี แนวคิดอื่นๆ เพื่อเป็นทางเลือกในการเสริมสร้างพฤติกรรมการอ่านสำหรับเด็กปฐมวัยต่อไป

เอกสารอ้างอิง

- กรมวิชาการ. (2547). *หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2546 สำหรับเด็กอายุ 3-5 ปี* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- ดาร์รัตน์ อุทัยพยัคฆ์. (2554). *อย่างไรคือพฤติกรรมรักการอ่าน*. สืบค้นเมื่อ 30 ธันวาคม 2562 เข้าถึงได้จาก <http://www.gotoknow.org/posts/452264>.
- ฉันทยา พิทยาพิทักษ์. (2553). *การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนโดยบูรณาการทฤษฎีสหบทและแนวการสอนอ่านโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการอ่านเชิงสร้างสรรค์ของเด็กอนุบาล*. ปรินญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต, สาขาวิชาการศึกษานปฐมวัย, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นฤมล เนียมหอม. (2559). *การจัดประสบการณ์สำหรับเด็กปฐมวัยโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐาน*. สืบค้นเมื่อ 25 ธันวาคม 2562 เข้าถึงได้จาก <http://www.nareauon.com/>
- พิชญา สุวรรณโน. (2560). *ปัญหาการอ่านของนักเรียนประถมศึกษาโรงเรียนบ้านหนองควนลัง (ราษฎร์สามัคคี), บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยหาดใหญ่*.
- พนิดา ดีหลี, ชานนท์ จันทรา และต้องตา สมใจเพ็ง. (2563). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์และความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 เรื่อง ลำดับและอนุกรมโดยใช้รูปแบบ sscc ร่วมกับการใช้คำถาม. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา*. 31(3), 71.
- ภัทรดา เอี่ยมบุญญฤทธิ์, ชลธิชา ภูมิปาณิก และจิตติชัย รักบำรุง. (2563). การสอนอ่านเชิงวิเคราะห์ผ่านกระบวนการเรียนรู้แบบ Active Learning เพื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของเด็กไทยยุค Gen Z. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา*. 31(3), 7.
- วรลณี วัฒนอนชาติ. (2549). *ผลของการจัดประสบการณ์ทางภาษาโดยใช้วรรณกรรมเป็นฐานที่มีต่อความสามารถในขั้นก่อนการอ่านของเด็กอนุบาล*. ปรินญาครุศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการศึกษานปฐมวัย, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศุภวรรณ จันทร์แก้ว. (2556). *การพัฒนาหลักสูตรส่งเสริมนิสัยรักการอ่านสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6 จังหวัดพัทลุง*. ปรินญาการศึกษามหาบัณฑิต, สาขาวิชาการวิจัยและประเมิน, มหาวิทยาลัยทักษิณ.

- สุภัทรา คงเรือง. (2560). *การจัดประสบการณ์ทางภาษาและการรู้หนังสือสำหรับเด็กปฐมวัย*. กรุงเทพฯ: แดเน็กซ์ อินเทอร์เน็ตพอร์เชชั่น.
- สำนักงานสถิติแห่งชาติ. (2561). *การอ่านของประชากรประจำปี พ.ศ.2561*. สืบค้นเมื่อ 25 ธันวาคม 2562 เข้าถึงได้จาก [http : //www.khaosod.co.th/.lifestyle/news 2385678](http://www.khaosod.co.th/.lifestyle/news/2385678).
- Asep, S., & Acep, H. (2017). The effects of reading habit towards students' reading comprehension at private senior high school in Purwakarta, *Eltin journal*, 5(2), 57-70.
- Buray, S., & Judith, O. (1996). Rater agreement indexes for performance assessment. *Educational and Psychological Measurement*. 56(2): 256.
- Holdaway, D. (1979). *The foundation of literacy*. New Hampshire: Heinemann.
- Lenski, S. D. (2001). Intertextual connections during discussions about literature. *Reading psychology*. 22: 313-335.
- Morrow, L. M. (1993). *Literacy development in early year: Helping children read and write*. Unites State of America: A division of Simon and Schuster.

การประเมินความต้องการจำเป็นต่อการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพ
การศึกษาของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1
NEEDS ASSESSMENT OF TEACHERS PARTICIPATION IN IMPROVEMENT
PLAN FOR THE EDUCATION QUALITY OF SCHOOLS UNDER
THE CHACHOENGSAO PRIMARY EDUCATIONAL SERVICE AREA OFFICE 1

Received: June 5, 2022

Revised: September 28, 2022

Accepted: October 10, 2022

ธิตาภัทร์ รุ่งรามา^{1*} ปรียาภรณ์ ตั้งคุณานันต์² กัลยารัตน์ เมธีวีรวงศ์³
Thitapat Rungrama^{1*}, Pariyaporn Tungkunanunt², Kalayarat Mathewerawong³

*Corresponding Author E-mail: 62603057@kmitl.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินความต้องการจำเป็นต่อการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาสถานศึกษาของครู โรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยคือ ครูโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 จำนวน 324 คน ใช้วิธีสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นแบบสอบถามมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ มีความเชื่อมั่นของสภาพที่เป็นจริงมีค่าเท่ากับ 0.978 และค่าความเชื่อมั่นของสภาพที่คาดหวังมีค่าเท่ากับ 0.972 วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าดัชนีจัดเรียงลำดับความต้องการจำเป็น (PNI_{Modified})

ผลการวิจัยพบว่า 1) สภาพที่เป็นจริงต่อการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X} = 3.01$, $S = 1.294$) ส่วนสภาพที่คาดหวังต่อการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.57$, $S = 0.666$) 2) ครูมีความต้องการจำเป็นต่อการมีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบกลยุทธ์พัฒนาการศึกษาของสถานศึกษาเป็นอันดับที่ 1 การมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการจัดการศึกษาของสถานศึกษาเป็นอันดับที่ 2 การมีส่วนร่วมในการแต่งตั้งคณะทำงานจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาเป็นอันดับที่ 3 การมีส่วนร่วมในการจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษาของสถานศึกษาที่มุ่งคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษาเป็นอันดับที่ 4 การมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษาเป็นอันดับที่ 5 และการมีส่วนร่วมในการรวบรวมข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษาเป็นอันดับสุดท้าย

¹ นักศึกษาระดับปริญญาโท สาขาวิชาการบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรมและเทคโนโลยี สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง

² รองศาสตราจารย์ ดร. คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรมและเทคโนโลยี สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง

³ อาจารย์ ดร. คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรมและเทคโนโลยี สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง

คำสำคัญ: การมีส่วนร่วม, แผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา, การประเมินความต้องการจำเป็น

Abstract

This objectives of this research were to assess the need of teacher's participation in improvement plan for the education quality of schools under the chachoengsao primary educational service area office 1. The samples were 324 of teachers in chachoengsao primary educational service area office 1 by using multi - stage random. The research instrument was 5 rating - scale questionnaire. The reliability of perceived in actual is 0.978 and the reliability of perceived in expectation is 0.972. The data was analyzed by mean, standard deviation, and priority needs index modified (PNI_{modified}).

The result found that 1) the perceived in actual of participation in improvement plan for the education quality of schools were at the moderate level ($\bar{X} = 3.01$, $S = 1.294$) and the perceived in expectation of participation in improvement plan for the education quality of schools were at the high level ($\bar{X} = 4.57$, $S = 0.666$) 2) The teachers need to participate in establish a strategy for educational development of educational institutions were first. Participation in setting the direction of educational management of educational institutions were second. Participation in the appointing of a work group to prepare an educational quality development plan were third. Participation in the preparing of educational management development plans of educational institutions that focus on quality according to educational standards of educational institutions were fourth. Participation in the analysis of data on the internal and external conditions of the educational institution were fifth and participation in collecting information about the internal and external conditions of the educational institution were last.

Keywords: participation, improvement plan for the education quality. need assessment

บทนำ

เป้าหมายของการจัดการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ฉบับแก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 4) พ.ศ. 2562 ได้กล่าวถึงการพัฒนาคุณภาพการศึกษา โดยการส่งเสริมให้สถานศึกษามีการวางแผนพัฒนา โดยยึดสภาพปัญหา ความต้องการ และการวางแผนร่วมกันระหว่างบุคลากรทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษาที่มีส่วนเกี่ยวข้อง (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2563, หน้า 10) แผนพัฒนาการจัดการศึกษาของสถานศึกษาเป็นเครื่องมือที่จำเป็นของสถานศึกษา เพื่อสื่อสารกระบวนการดำเนินการให้กับบุคลากรที่เกี่ยวข้องภายในสถานศึกษา ได้ยึดเป็นแนวทางที่ชัดเจนสำหรับการปฏิบัติงาน การนำแผนพัฒนาการจัดการศึกษาไปสู่การจัดทำแผนปฏิบัติการประจำปีเพื่อการดำเนินการตามโครงการ กิจกรรมและวัตถุประสงค์ จนกระทั่งได้ข้อมูลในการจัดทำรายงานผลการปฏิบัติงานประจำปีของสถานศึกษา สถานศึกษาจะต้องมีการบริหารจัดการให้บุคลากรที่เกี่ยวข้องมีส่วนร่วมต่อการ

ขับเคลื่อน จะต้องดำเนินการให้บรรลุตามเป้าหมายของการจัดการศึกษาตามกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา โดยเปิดโอกาสให้บุคลากรที่เกี่ยวข้อง ร่วมคิด ร่วมวางแผน และร่วมจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษา ในการกำหนด วิสัยทัศน์ พันธกิจ เป้าหมาย เจเนนไข และภาพแห่งความสำเร็จที่ครอบคลุมภารกิจและความรับผิดชอบ (สำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2563, หน้า 18)

ปัจจุบันแม้ว่าสถานศึกษาจะมีการวางแผนและจัดทำแผนเพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการบริหารงานแต่ยังมีปัญหา ซึ่งสาเหตุสำคัญประการหนึ่งก็คือผู้มีส่วนร่วมในการจัดทำแผนพัฒนาโรงเรียนยังขาดความร่วมมือกัน สถานศึกษา ซึ่งบุคลากรและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องจึงควรมีส่วนร่วมในการจัดทำแผนพัฒนาสถานศึกษาทุกขั้นตอน จึงมีความจำเป็น ที่จะต้องสนับสนุนให้บุคลากรและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องได้มีส่วนร่วมในการกำหนดนโยบายและการจัดทำแผนพัฒนา สถานศึกษาทุกขั้นตอนอย่างแท้จริง ส่งเสริมให้ทุกภาคส่วนได้ร่วมกำหนดทิศทางและแนวทางในการบริหารจัดการ การศึกษาให้มีเป้าหมายเดียวกัน (สินี สุขุมลรังสี, 2558, หน้า 58) การมีส่วนร่วมมีความสำคัญต่อสถานศึกษาเป็น อย่างมาก เนื่องจากบุคลากรทุกคนในสถานศึกษาและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องมีโอกาสได้แสดงออกถึงความคิด ความรู้สึก หรือความต้องการที่แท้จริงของตนเองทำให้สถานศึกษาเข้าสู่จุดดีจุดด้อย รวมทั้งจุดที่ควรแก้ไขปรับปรุงเพื่อเป็นประโยชน์ ต่อการพัฒนาโครงการต่างๆ ภายในสถานศึกษา ถ้าหากสถานศึกษาขาดการมีส่วนร่วมจากบุคลากรทุกคนใน สถานศึกษาและผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง อาจส่งผลให้การดำเนินงานต่างๆ ไม่ประสบผลสำเร็จตามเป้าหมายที่วางไว้ ดังนั้น สถานศึกษาควรเปิดโอกาสให้บุคลากรทุกคนและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วมในการทำงาน และควรสนับสนุนให้ บุคลากรทุกคนและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องได้แสดงความสามารถโดยสนับสนุนในทุกๆ ด้าน (วรรณิศา พิมพ์, 2561, หน้า 3)

ผู้วิจัยจึงนำแนวคิดการประเมินความต้องการจำเป็นมาใช้ในงานวิจัย เพื่อสำรวจปัญหาการมีส่วนร่วมในการ จัดทำแผนพัฒนาสถานศึกษาที่เกิดขึ้น เพื่อสำรวจความแตกต่างระหว่างสภาพที่เป็นจริงในปัจจุบัน (what is) กับสภาพ ที่ควรจะเป็น (what should be) ซึ่งให้ได้ข้อมูลที่สามารถระบุสภาพปัญหาและความต้องการอย่างแท้จริงที่เกิดขึ้น เพื่อนำไปสู่การวางแผนและการกำหนดแนวทางการพัฒนาให้สอดคล้องกับสภาพที่เกิดขึ้นและสนองความต้องการได้ ตรงจุด การศึกษาเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างสภาพที่เกิดขึ้นจริงกับสภาพที่ควรจะเป็น เรียกอีกอย่างว่า การประเมิน ความต้องการจำเป็น มีประโยชน์ต่อการทำให้การวางแผนมีทิศทางมีความเป็นไปได้ และมีโอกาสเกิดผลสัมฤทธิ์ตาม ที่มุ่งหวัง นอกจากนี้ยังนำข้อมูลไปใช้เป็นหลักเทียบความสำเร็จของการดำเนินงาน ทำให้สามารถวางแผนการปฏิบัติ ภายได้ทางเลือกที่เหมาะสม (สุวิมล ว่องวานิช, 2558, หน้า 51)

ด้วยความสำคัญและปัญหาของการจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา หากมีการประเมิน ความต้องการจำเป็นของครูในการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา จะช่วยให้การจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษามีประสิทธิภาพและและสอดคล้องกับความต้องการ ของครูมากยิ่งขึ้น ด้วยเหตุนี้เพื่อให้ทราบถึงความต้องการของครูในการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาจัดทำแผนพัฒนา คุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาจำเป็นต้องมีการประเมินความต้องการจำเป็นของครูที่มีต่อการมีส่วนร่วมวางแผน พัฒนาจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา ผู้วิจัยจึงต้องการศึกษาสภาพเป็นจริงและสภาพที่คาดหวัง ของครูที่มีต่อการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาว่าเป็นอย่างไร อีกทั้งยัง เป็นการกระตุ้นให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องมีการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา ให้เป็นไปอย่างเป็นระบบและมีประสิทธิภาพ รวมถึงใช้เป็นข้อมูลในการตัดสินใจนโยบายสำหรับสนับสนุนส่งเสริม การจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาได้อย่างถูกต้องเหมาะสมต่อไป ผู้วิจัยจึงต้องการประเมิน

ความต้องการจำเป็นของครูการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา เพื่อเป็นแนวทางในการปรับปรุงและพัฒนาการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาให้เกิดประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อประเมินความต้องการจำเป็นต่อการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาสถานศึกษาของครูโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1

กรอบแนวคิด

การศึกษการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา ประกอบด้วย แนวคิดเกี่ยวกับการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา แนวคิดเกี่ยวกับการมีส่วนร่วม ซึ่งผู้วิจัยได้นำแนวคิดกระบวนการวางแผนพัฒนาสถานศึกษาและแนวคิดการมีส่วนร่วมมาสังเคราะห์ร่วมกัน สรุปเป็นกรอบแนวคิดการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาได้ดังนี้ 1. การมีส่วนร่วมในการแต่งตั้งคณะทำงานจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา 2. การมีส่วนร่วมในการรวบรวมข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษา 3. การมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษา 4. การมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการจัดการศึกษาของสถานศึกษา 5. การมีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบกลยุทธ์พัฒนาการศึกษาของสถานศึกษา 6. การมีส่วนร่วมในการจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษาของสถานศึกษาที่มุ่งคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษา

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ ครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 ทั้งหมด 1,715 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ได้แก่ ครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 ได้ขนาดกลุ่มตัวอย่าง 324 คน โดยใช้สูตรการคำนวณของ Taro Yamane (1973 : 125) ที่ระดับความเชื่อมั่น (confident level 95%) โดยจำแนกตามขนาดโรงเรียนได้ดังนี้ โรงเรียนขนาดเล็กได้จำนวน 28 โรงเรียน จำนวนครู 56 คน โรงเรียนขนาดกลางได้จำนวน 39 โรงเรียน จำนวนครู 200 คน และโรงเรียนขนาดใหญ่และโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษได้ จำนวน 3 โรงเรียน จำนวนครู 68 คน แล้วสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (Multi-Stage Random Sampling)

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การสร้างแบบสอบถามเพื่อศึกษาสภาพการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาของครู มีขั้นตอนดังนี้

1. ศึกษาแนวคิดทฤษฎี เอกสารบทความวิชาการ ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาและการมีส่วนร่วมในการจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา

2. ศึกษาวิธีสร้างแบบสอบถามที่ถูกต้อง ตามหลัก ทฤษฎี ระเบียบและขั้นตอนที่มีคุณภาพและ ศึกษาการหาคุณภาพของเครื่องมือจากทฤษฎี และงานวิจัยที่ใช้แบบสอบถามเป็นเครื่องมือในการวิจัย

3. สร้างแบบสอบถามโดยเขียนข้อคำถามจากแนวทางที่ได้ศึกษาค้นคว้าและพัฒนาจากงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยให้ครอบคลุมเนื้อหา วัตถุประสงค์การวิจัย และสอดคล้องกับนิยามศัพท์

4. นำแบบสอบถามที่สร้างขึ้น ให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความสอดคล้องของข้อคำถามกับนิยามศัพท์เฉพาะ จำนวน 5 คนในที่นี้ตรวจสอบความเที่ยงตรง (Validity) โดยหาดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence: IOC) ระหว่างข้อคำถามกับนิยามศัพท์เฉพาะ

5. นำแบบสอบถามไปทดลองใช้ (try out) กับครูที่ดำเนินงานเกี่ยวกับกระบวนการจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน จากนั้นนำผลการทดลองใช้แบบสอบถามมาหาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามหลังจากทดลองใช้แบบสอบถามดังกล่าว ด้วยการหาสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha Coefficient) ตามวิธีของครอนบาค (Cronbach)

6. ค่าความเชื่อมั่นของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยที่มีความน่าเชื่อถือจะต้องมีค่าคำนวณได้ตั้งแต่ 0.80 ขึ้นไป จึงจะถือว่าเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยนั้นๆ มีความเชื่อมั่นสูงเพียงพอที่จะเชื่อถือได้จริง ผลการวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม พบว่า แบบสอบถามเกี่ยวกับสภาพที่เป็นจริงมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.98 แบบสอบถามเกี่ยวกับสภาพ ที่คาดหวังมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.97

7. จัดพิมพ์แบบสอบถามเป็นฉบับจริงเพื่อนำ ไปใช้เก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างต่อไป

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับสภาพที่เป็นจริง และสภาพที่คาดหวังของครูที่มีต่อการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ตอน ดังต่อไปนี้

ตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามแบบเลือกตอบเกี่ยวกับข้อมูลทั่วไปของสถานศึกษาและของผู้ตอบแบบสอบถาม ได้แก่ ระดับการศึกษา ตำแหน่ง ประสบการณ์ในการทำงาน และขนาดโรงเรียน

ตอนที่ 2 ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพที่เป็นจริงและสภาพที่คาดหวังที่มีต่อการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากครูโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 การเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับศึกษาสภาพที่เป็นจริง สภาพที่คาดหวัง และประเมินความต้องการจำเป็นที่มีต่อการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาของครู โรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับศึกษาสภาพที่เป็นจริง สภาพที่คาดหวัง และประเมินความต้องการจำเป็นที่มีต่อการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจันทบุรี เขต 1 ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถาม ดังนี้

1. วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม นำมาวิเคราะห์ค่าความถี่ (Frequency) ค่าร้อยละ (Percentage)

2. วิเคราะห์ข้อมูล สภาพที่เป็นจริงและสภาพที่คาดหวังที่มีต่อการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจันทบุรี เขต 1 นำมาวิเคราะห์หาค่าเฉลี่ย (Mean) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)

สำหรับการแปลความหมายของคะแนนความคิดเห็นที่มีต่อสภาพที่เป็นจริงและสภาพที่คาดหวังที่มีต่อการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจันทบุรี เขต 1 ใช้เกณฑ์การแปลความหมายดังต่อไปนี้

ช่วงคะแนนเฉลี่ย ความหมาย

4.50 – 5.00 หมายถึง มีสภาพที่เป็นจริง/สภาพที่คาดหวัง ระดับมากที่สุด

3.50 – 4.49 หมายถึง มีสภาพที่เป็นจริง/สภาพที่คาดหวัง ระดับมาก

2.50 – 3.49 หมายถึง มีสภาพที่เป็นจริง/สภาพที่คาดหวัง ระดับปานกลาง

1.50 – 2.49 หมายถึง มีสภาพที่เป็นจริง/สภาพที่คาดหวัง ระดับน้อย

1.00 – 1.49 หมายถึง มีสภาพที่เป็นจริง/สภาพที่คาดหวัง ระดับน้อยที่สุด

3. วิเคราะห์เพื่อประเมินความต้องการจำเป็นที่มีต่อการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจันทบุรี เขต 1 โดยวิเคราะห์ค่าความต้องการจำเป็นตามสูตร Modified Priority Needs Index (PNI_{Modified}) โดยการหาค่าผลต่างระหว่างสภาพที่คาดหวังของครู (I) กับสภาพที่เป็นจริง (D) หาดด้วยค่าสภาพที่ปฏิบัติจริงในปัจจุบัน (D) โดยใช้หลักการกำหนดความต้องการจำเป็นจากระดับสภาพที่เป็นจริง ค่าดัชนีจัดเรียงลำดับความต้องการจำเป็น (PNI_{Modified}) (สุริยมล ว่องวานิช. 2558 : 279)

จัดลำดับความสำคัญความต้องการของครูตามค่า PNI_{Modified} โดยจัดลำดับจากค่ามากไปค่าน้อย กำหนดเกณฑ์การแปลความหมายของค่าคะแนนมี 5 ระดับ คือ

คะแนน	ระดับการรับรู้
5	หมายถึง สภาพที่เป็นจริง/สภาพที่คาดหวัง ระดับมากที่สุด
4	หมายถึง สภาพที่เป็นจริง/สภาพที่คาดหวัง ระดับมาก
3	หมายถึง สภาพที่เป็นจริง/สภาพที่คาดหวัง ระดับปานกลาง
2	หมายถึง สภาพที่เป็นจริง/สภาพที่คาดหวัง ระดับน้อย
1	หมายถึง สภาพที่เป็นจริง/สภาพที่คาดหวัง ระดับน้อยที่สุด

ผลการวิจัย

ผลการวิเคราะห์สภาพที่เป็นจริงและสภาพที่คาดหวังต่อการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของครู โดยการแสดงค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ระดับสภาพที่เป็นจริงและระดับสภาพที่คาดหวังต่อการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 รายละเอียดดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ระดับสภาพที่เป็นจริงและระดับสภาพที่คาดหวังต่อการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1

รายการ	สภาพที่เป็นจริง (D)			สภาพที่คาดหวัง (I)		
	$\bar{X}$	S	ระดับ	$\bar{X}$	S	ระดับ
1. การมีส่วนร่วมในการแต่งตั้งคณะทำงานจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา	2.99	1.361	ปานกลาง	4.61	0.608	มากที่สุด
2. การมีส่วนร่วมในการรวบรวมข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษา	3.28	1.230	ปานกลาง	4.58	0.721	มากที่สุด
3. การมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษา	2.99	1.368	ปานกลาง	4.56	0.717	มากที่สุด
4. การมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการจัดการศึกษาของสถานศึกษา	2.96	1.327	ปานกลาง	4.59	0.707	มากที่สุด
5. การมีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบกลยุทธ์พัฒนาการศึกษาของสถานศึกษา	2.90	1.329	ปานกลาง	4.54	0.790	มากที่สุด
6. การมีส่วนร่วมในการจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษาของสถานศึกษาที่มุ่งคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษา	2.94	1.421	ปานกลาง	4.52	0.873	มากที่สุด
รวม	3.01	1.294	ปานกลาง	4.57	0.666	มากที่สุด

จากตารางที่ 1 พบว่า ครูโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 มีสภาพที่เป็นจริงต่อการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X} = 3.01$, $S = 1.294$) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน โดยเรียงลำดับจากมากไปหาน้อย พบว่า การมีส่วนร่วมในการรวบรวมข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษาเป็นลำดับที่ 1 ตรงกับระดับปานกลาง ($\bar{X} = 3.28$, $S = 1.230$) ลำดับที่ 2 มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2 ด้าน ได้แก่ การมีส่วนร่วมในการแต่งตั้งคณะทำงานจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา ตรงกับระดับปานกลาง ($\bar{X} = 2.99$, $S = 1.361$) และการมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษา ตรงกับระดับปานกลาง ($\bar{X} = 2.99$, $S = 1.368$) ลำดับที่ 3 การมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการจัดการศึกษาของสถานศึกษา ตรงกับระดับปานกลาง ($\bar{X} = 2.96$, $S = 1.327$) ลำดับที่ 4 การมีส่วนร่วมในการจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษาของสถานศึกษาที่มุ่งคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษา

ของสถานศึกษา ตรงกับระดับปานกลาง ($\bar{X} = 2.94$, $S = 1.421$) และลำดับสุดท้าย การมีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบกลยุทธ์พัฒนาการศึกษาของสถานศึกษา ตรงกับระดับปานกลาง ($\bar{X} = 2.90$, $S = 1.329$)

ครูโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 มีสภาพที่คาดหวังต่อการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.57$, $S = 0.666$) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน โดยเรียงลำดับจากมากไปหาน้อย พบว่า การมีส่วนร่วมในการแต่งตั้งคณะทำงานจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา มีสภาพที่คาดหวังเป็นลำดับที่ 1 ตรงกับระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.61$, $S = 0.608$) ลำดับที่ 2 การมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการจัดการศึกษาของสถานศึกษา ตรงกับระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.59$, $S = 0.707$) ลำดับที่ 3 การมีส่วนร่วมในการรวบรวมข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษา ตรงกับระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.58$, $S = 0.721$) ลำดับที่ 4 การมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษา ตรงกับระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.56$, $S = 0.717$) ลำดับที่ 5 การมีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบกลยุทธ์พัฒนาการศึกษาของสถานศึกษา ตรงกับระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.54$, $S = 0.790$) และลำดับสุดท้าย การมีส่วนร่วมในการจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษาของสถานศึกษาที่มุ่งคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษา ตรงกับระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.52$, $S = 0.873$)

ตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นต่อการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของครูโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1

รายการ	สภาพที่เป็นจริง (D)		สภาพที่คาดหวัง (I)		ความต้องการ	
	$\bar{X}$	S.D	$\bar{X}$	S.D	PNI Modified	ลำดับ
1. การมีส่วนร่วมในการแต่งตั้งคณะทำงานจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา	2.99	1.361	4.61	0.608	0.542	3
2. การมีส่วนร่วมในการรวบรวมข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษา	3.28	1.230	4.58	0.721	0.396	6
3. การมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษา	2.99	1.368	4.56	0.717	0.525	5
4. การมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการจัดการศึกษาของสถานศึกษา	2.96	1.327	4.59	0.707	0.551	2
5. การมีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบกลยุทธ์พัฒนาการศึกษาของสถานศึกษา	2.90	1.329	4.54	0.790	0.566	1
6. การมีส่วนร่วมในการจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษาของสถานศึกษาที่มุ่งคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษา	2.94	1.421	4.52	0.873	0.537	4

จากตารางที่ 2 พบว่า ครูโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 มีความต้องการจำเป็นต่อการมีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบกลยุทธ์พัฒนาการศึกษาของสถานศึกษา เป็นอันดับที่ 1 ซึ่งมีค่าความต้องการจำเป็น ($PNI_{Modified}$) = 0.566 อันดับที่ 2 การมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการจัดการศึกษาของสถานศึกษา มีค่าความต้องการจำเป็น ($PNI_{Modified}$) = 0.551 อันดับที่ 3 การมีส่วนร่วมในการแต่งตั้งคณะทำงานจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา มีค่าความต้องการจำเป็น ($PNI_{Modified}$) = 0.542 อันดับที่ 4 การมีส่วนร่วมในการจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษาของสถานศึกษาที่มุ่งคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษา มีค่าความต้องการจำเป็น ($PNI_{Modified}$) = 0.537 อันดับที่ 5 การมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษา มีค่าความต้องการจำเป็น ($PNI_{Modified}$) = 0.525 และอันดับที่ 6 อันดับสุดท้ายการมีส่วนร่วมในการรวบรวมข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษา มีค่าความต้องการจำเป็น ($PNI_{Modified}$) = 0.39

สรุปผลการวิจัย

ครูโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 มีสภาพที่เป็นจริงต่อการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน โดยเรียงลำดับจากมากไปหาน้อย พบว่า การมีส่วนร่วมในการรวบรวมข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษาเป็นลำดับที่ 1 การมีส่วนร่วมในการแต่งตั้งคณะทำงานจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาและการมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษาเป็นลำดับที่ 2 การมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการจัดการศึกษาของสถานศึกษาเป็นลำดับที่ 3 การมีส่วนร่วมในการจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษาของสถานศึกษาที่มุ่งคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษาเป็นลำดับที่ 4 การมีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบกลยุทธ์พัฒนาการศึกษาของสถานศึกษาเป็นลำดับสุดท้าย

ครูโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 มีสภาพที่คาดหวังต่อการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน โดยเรียงลำดับจากมากไปหาน้อย พบว่า การมีส่วนร่วมในการแต่งตั้งคณะทำงานจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา มีสภาพที่คาดหวังเป็นลำดับที่ 1 การมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการจัดการศึกษาของสถานศึกษาเป็นลำดับที่ 2 การมีส่วนร่วมในการรวบรวมข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษาเป็นลำดับที่ 3 การมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษาเป็นลำดับที่ 4 การมีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบกลยุทธ์พัฒนาการศึกษาของสถานศึกษาลำดับเป็นที่ 5 และการมีส่วนร่วมในการจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษาของสถานศึกษาที่มุ่งคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษาเป็นลำดับสุดท้าย

อภิปรายผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาสภาพที่เป็นจริงต่อการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาของครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 โดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง เนื่องจาก ทิศทาง

การบริหารจัดการศึกษาของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเชิงเทรา เขต 1 (2563 : 5) มีแนวทางการบริหารจัดการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาทั้งระบบ รวมทั้งการพัฒนาประสิทธิภาพการบริหารจัดการศึกษาตามแนวทางการกระจายอำนาจทางการศึกษาตามหลักธรรมาภิบาล เน้นการมีส่วนร่วมจากทุกภาคส่วน สอดคล้องกับกฎกระทรวงประกันคุณภาพการศึกษา พ.ศ. 2561 ซึ่งสถานศึกษาแต่ละแห่งจัดให้มีระบบการประกันคุณภาพการศึกษาภายในสถานศึกษาให้เป็นไปตามมาตรฐานการศึกษาแต่ละระดับและให้สถานศึกษาจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษาของสถานศึกษาที่มุ่งพัฒนาคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษาและดำเนินการตามแผนที่กำหนดไว้ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2563, หน้า 10) กล่าวว่า แผนพัฒนาการจัดการศึกษาเป็นเครื่องมือในการสื่อสารให้ผู้ที่เกี่ยวข้องทั้งผู้บริหารสถานศึกษา ครู ผู้เรียน กรรมการสถานศึกษา ผู้ปกครอง ชุมชน และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ได้รับรู้และเข้าใจในการบริหารและจัดการคุณภาพที่มีการแสดงเป้าหมาย ทิศทางการดำเนินงานที่ชัดเจน มีแนวทางปฏิบัติเพื่อนำไปสู่ทิศทางที่ต้องการโดยการขับเคลื่อนที่ยึดสถานศึกษาเป็นฐาน ด้วยความร่วมมือและความรับผิดชอบของบุคลากรภายในสถานศึกษาตลอดการกำกับดูแล ส่งเสริม สนับสนุนจากหน่วยงานต้นสังกัด

2. ผลการศึกษาสภาพที่คาดหวังต่อการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเชิงเทรา เขต 1 โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด เนื่องจากครูได้เห็นแล้วว่าการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษานั้นทำให้การจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา ให้เป็นไปอย่างเป็นระบบและมีประสิทธิภาพ ซึ่งสอดคล้องกับสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2563, หน้า 18) ที่มีนโยบายว่าสถานศึกษาจะต้องมีการบริหารจัดการให้บุคลากรที่เกี่ยวข้องมีส่วนร่วมต่อการขับเคลื่อน จะต้องดำเนินการให้บรรลุตามเป้าหมายของการจัดการศึกษาตามกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา โดยเปิดโอกาสให้บุคลากรที่เกี่ยวข้อง ร่วมคิดร่วมออกแบบ ร่วมวางแผน ร่วมจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษา ในการกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ และเป้าหมาย สอดคล้องกับงานวิจัยของ ศราวุธ บัวผัน (2555, หน้า 89) ที่ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง การพัฒนาแผนพัฒนาสถานศึกษาสู่การเป็นโรงเรียนในฝันของโรงเรียนเรืองวิทยพิทยาคม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 41 พบว่าการพัฒนาแผนพัฒนาสถานศึกษาต้องให้ทุกฝ่ายมีส่วนร่วมในการจัดทำแผนพัฒนาสถานศึกษา สอดคล้องกับงานวิจัยของ แพรทอง นะวัน (2558, หน้า 109) ที่ทำการศึกษาประสิทธิภาพและประสิทธิผลของแผนพัฒนาสถานศึกษาปีงบประมาณ 2554 -2558 ของโรงเรียนโสตศึกษาอนุสารสุนทร พบว่าแผนพัฒนาสถานศึกษาที่มีประสิทธิภาพ บุคลากรทุกคนที่ได้รับมอบหมายจะต้องมีส่วนร่วมในการปฏิบัติงานตามแผนพัฒนาสถานศึกษา มีการจัดสรรงบประมาณได้ครอบคลุมทุกกลุ่มงานตามโครงสร้างการบริหารและในด้านกระบวนการ โดยมีการรายงานผลเน้นการมีส่วนร่วมจากทุกฝ่ายในทุกขั้นตอน

3. ผลการประเมินความต้องการจำเป็นต่อการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเชิงเทรา เขต 1 มีความต้องการจำเป็นต่อการมีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบกลยุทธ์พัฒนาการศึกษาของสถานศึกษาเป็นลำดับที่ 1 เนื่องจากการกำหนดกรอบกลยุทธ์เป็นกรอบดำเนินการพัฒนาสถานศึกษาให้ตอบสนองสอดคล้องกับสภาพแวดล้อม เป็นการนำข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์สภาพแวดล้อม จุดแข็งและจุดอ่อนของสถานศึกษามาจัดทำเป็นกลยุทธ์ให้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา สอดคล้องกับสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2563, หน้า 31) ได้กล่าวถึงการกำหนดกลยุทธ์ว่า เป็นการนำข้อมูลต่างๆ มาวิเคราะห์ จุดแข็ง (Strength) จุดอ่อน (Weakness) โอกาส (Opportunity) และอุปสรรค (Threat) ของสถานศึกษากลยุทธ์เป็นการกำหนดการดำเนินงานเพื่อให้บรรลุทิศทางการจัดการศึกษา

ของสถานศึกษา สอดคล้องกับอุทิศ ขาวเจริญ (2549, หน้า 159) ได้กล่าวถึงการกำหนดกลยุทธ์ว่าเป็นการวิเคราะห์สภาวะแวดล้อม และการกำหนดแนวทางเลือกดำเนินการพัฒนาที่สอดคล้องกับสภาวะแวดล้อม ให้เกิดแนวทางเลือกการดำเนินการพัฒนาที่ปฏิบัติได้ ตลอดจนป้องกันและหลีกเลี่ยงข้อเสียเปรียบที่มีอยู่อย่างรอบคอบ

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะเพื่อนำผลการวิจัยไปใช้

1. จากผลการวิจัยพบว่า ผลการศึกษาศาภาพที่เป็นจริงต่อการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 อยู่ในระดับปานกลาง ดังนั้นผู้บริหารสถานศึกษาควรเน้นให้บุคลากร คณะกรรมการสถานศึกษา ผู้ปกครอง ชุมชน และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา

2. จากผลการวิจัยพบว่า สภาพที่คาดหวังต่อการมีส่วนร่วมวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1 อยู่ในระดับมากที่สุด ดังนั้นผู้บริหารสถานศึกษาควรให้ความสำคัญกับการบริหารจัดการให้บุคลากรมีส่วนร่วมจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษาทำให้การจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษามีประสิทธิภาพมากขึ้น

3. จากผลการวิจัยพบว่า ครูมีความต้องการจำเป็นด้านการมีส่วนร่วมในการรวบรวมข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับสภาพภายในและภายนอกของสถานศึกษาเป็นลำดับสุดท้าย ดังนั้นผู้บริหารสถานศึกษาควรจัดให้บุคลากรมีส่วนร่วมในการรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลสารสนเทศของสถานศึกษา เพื่อจะใช้เป็นฐานข้อมูลในการจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษา

ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัยครั้งต่อไป

ควรมีการศึกษารูปแบบการติดตามและประเมินผลความสำเร็จของแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา

เอกสารอ้างอิง

- แพรทอง นะวัน. (2558). *ประสิทธิภาพและประสิทธิผลของแผนพัฒนาสถานศึกษา ปีงบประมาณ 2554 – 2558 ของโรงเรียนโสตศึกษาอนุสารสุนทร*. (วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต). เชียงใหม่: มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- วรรณิตา พิมพ์. (2561). *การประเมินความต้องการจำเป็นในการมีส่วนร่วมของบุคลากรในการดำเนินการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาของโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 6*. (วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต) กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ศราวุธ บัวผัน. (2555). *การพัฒนาแผนพัฒนาสถานศึกษาสู่การเป็นโรงเรียนในฝันของโรงเรียนเรืองวิทยพิทยาคม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 41*. (วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต).
- กำแพงเพชร:มหาวิทยาลัยราชภัฏกำแพงเพชร.
- สินี สุขุมารังสี. (2558). *การบริหารจัดการชั้นเรียนที่มุ่งเน้นการเสริมสร้างความเป็นพลเมืองคุณภาพในระบอบประชาธิปไตยของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา กรุงเทพมหานคร*. (วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต) กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทราเขต 1. (2563). *แผนพัฒนาการศึกษา ประจำปีงบประมาณ 2563-2565*. ฉะเชิงเทรา: สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาฉะเชิงเทรา เขต 1

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2563). *ความสำคัญของงานงบประมาณ*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2563). *แผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.

สุวิมล ว่องวานิช. (2558). *การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อุทิศ ขาวเขียว. (2549). *การวางแผนกลยุทธ์*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ เรื่องเทคนิคการระบายสีน้ำ
โดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุก
STUDY OF LEARNING ACHIEVEMENT IN WATERCOLOR
PAINTING TECHNIQUES BY USING ACTIVE LEARNING MANAGEMENT

Received: June 8, 2022

Revised: October 3, 2022

Accepted: October 6, 2022

ศิริพร ธนทรัพย์ทอง^{1*} สาทิต ทิมวัฒน์บรรเทิง²

Siriporn Thanasaptong^{1*} Sathit Thimwatbunthong²

*Corresponding Author E-mail: musika.artist1990@gmail.com

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ที่มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน 80/80 2) ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ด้วยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก 3) ศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการเรียน เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด อำเภอบางละมุง จังหวัดชลบุรี มีห้องเรียน จำนวน 3 ห้องเรียน จำนวน 90 คน กลุ่มตัวอย่าง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 1 ห้องเรียน จำนวน 40 คน โดยสุ่มห้องเรียน ด้วยวิธีการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling) ใช้ระยะเวลาจำนวน 10 คาบ คาบละ 50 นาที เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ 1) แผนการจัดการเรียนรู้ จำนวน 10 แผน 2) แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ ด้านความรู้ความเข้าใจ จำนวน 30 ข้อ 3) แบบสอบถามวัดความพึงพอใจของนักเรียน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติค่าเฉลี่ย (Mean), ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) และสถิติแบบ t-test dependent sample ผลการวิจัย พบว่า 1. การจัดการเรียนรู้เชิงรุกมีประสิทธิภาพ เท่ากับ 86.58/94.15 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ 80/80 2. การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า ค่าเฉลี่ยก่อนเรียนอยู่ที่ 17.90 และคะแนนหลังเรียนอยู่ที่ 24.05 ซึ่งนำคะแนนก่อนเรียนและหลังเรียนมาเปรียบเทียบ พบว่า มีค่า t เท่ากับ 23.045 แสดงให้เห็นว่า นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ 3. ความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ทั้ง 4 ด้าน คือ 1) ด้านกระบวนการจัดการเรียนรู้ 2) ด้านบรรยากาศการจัดการเรียนการสอน 3) ด้านการใช้สื่อสารการเรียนการสอน 4) ด้านการวัดผลและประเมินผล ผลการวิเคราะห์อยู่ในระดับพึงพอใจมากที่สุด

¹ นักศึกษาปริญญาโท คณะศิลปกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

² รศ.ดร. คณะศิลปกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

คำสำคัญ : การจัดการเรียนรู้เชิงรุก , เทคนิคการระบายสีน้ำ, ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้

Abstract

The objectives of this study are as follows: (1) to study the effectiveness of proactive learning management about watercolor painting techniques; (2) to study the level of learning achievement; and (3) to study the level of student satisfaction. The population used in this research were Mathayomsuksa 1 students at Ban Thung Krad School. Bang Lamung District Chonburi Province has 3 classrooms with 90 students. A total of 40 students in Mathayomsuksa 1 class were randomly assigned to the classrooms by using Cluster Random Sampling (Cluster Random Sampling), for a duration of 10 periods. The results revealed the following: (1) the efficiency of proactive learning management was 86.58/94.15, which was higher than the determined criteria of 80/80; (2) in terms of educational achievement, it was found that the mean before class was 17.98 and 24.05 after class. The comparison of this score found that the t-value was 23.045, indicating that it was higher at a statistically significant level of .01 of academic achievement after the class, which was in accordance with the hypothesis; (3) the level of student satisfaction regarding the proactive management in all four aspects included the following: (1) learning procedures; (2) class atmosphere; (3) instructional media usage; and (4) measurement and evaluation. The results of the analysis were at the most satisfactory level.

บทนำ

การศึกษาเป็นรากฐานที่สำคัญในการสร้างความเจริญก้าวหน้าและแก้ไขปัญหาในการพัฒนาประเทศในด้านต่างๆ การศึกษาเป็นเรื่องที่มีความสัมพันธ์โดยตรงต่อการพัฒนาทรัพยากรบุคคลของประเทศ ให้รู้จักคิด รู้จักทำรู้จักแก้ปัญหา ตลอดจนรู้จักใช้ทรัพยากรวัตถุที่มีให้เกิดประโยชน์สูงสุด สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้ดำเนินการพัฒนาหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 มีเป้าหมายในการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน (สำนักงานวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2561) การจัดการเรียนการสอนให้มีคุณภาพสอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 การจัดทำหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ (ทัศนศิลป์) เพื่อให้ครบถ้วนตามข้อกำหนดในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 (ปรับปรุง 2545) รวมทั้งให้สอดคล้องกับสภาพการณ์ เหตุการณ์ และวิวัฒนาการของเทคโนโลยีในปัจจุบันซึ่งมีส่วนสำคัญในการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นอย่างมากโดยยึดหลักว่า ผู้เรียนสำคัญที่สุด เชื่อว่าทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ การวางแผนการจัดแผนการเรียนการสอนในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 สิ่งที่ต้องคำนึงถึงเป็นสิ่งสำคัญ คือ ทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการ เพื่อสร้างความเหมาะสมของช่วงวัยต่อการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพ ทำให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียนรู้ที่เข้าใจอย่างลึกซึ้ง การวิจัยในครั้งนี้ผู้วิจัยได้ศึกษากลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 อายุอยู่ในช่วง 13-15 ปี ซึ่งเกี่ยวข้องกับทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจต์

(Piaget) ขั้นที่ 4 ขั้นปฏิบัติการคิดด้วยนามธรรม (Formal Operational Stage) ตั้งแต่อายุ 11 ปี จนถึงวัยรุ่นใหญ่ ซึ่งก็หมายถึงว่า ในระยะนี้เด็กจะมีความสามารถคิดหาเหตุผลเหมือนผู้ใหญ่ ในที่นี้ผู้วิจัยเห็นว่าการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เป็นการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้โดยได้ลงมือทำกิจกรรม ซึ่งอาจเป็นแนวทางในการผลักดันให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น มีทักษะทั้งในเชิงความคิดสร้างสรรค์ และเทคนิควิธีที่จะใช้ปฏิบัติงานและแก้ปัญหาในชีวิตจริง การจัดประสบการณ์การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เป็นกระบวนการที่ออกแบบมาเพื่อให้เหมาะสมกับผู้เรียนทุกลักษณะให้ได้เรียนรู้อย่างมีความสุขและในแต่ละช่วงกิจกรรมที่ตนถนัด และรู้สึกท้าทาย การเรียนการสอนเทคนิคการระบายสีน้ำมีความสำคัญเป็นอย่างมากในเรื่องของขั้นตอนทักษะปฏิบัติ จึงมีการนำแนวคิด วิธีการ ของศิลปินที่มีชื่อเสียงทางด้านสีน้ำ มาเป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอน ได้แก่ อาจารย์เฉลิม นาคีรักษ์ อาจารย์อารี สุทธิพันธุ์ อาจารย์ยวีรณ ตั้งเจริญ อาจารย์โกศล พิณกุล อาจารย์สุชาติ เกาทอง และอาจารย์พดล เนตรดี ทั้งนี้ แนวการจัดการเรียนการสอนที่นำมาใช้เป็นหลัก คือ การเรียนการสอนการระบายสีน้ำที่มีขั้นตอนทักษะปฏิบัติของ อารี สุทธิพันธุ์ ซึ่งมีวิธีการสอน โดยได้แนวคิด ปรัชญาทางการศึกษาแบบพิพัฒนาการ (Progressive: Education) โดยเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง นอกจากการเรียนการสอนที่ให้ความสำคัญในด้านความรู้ เรื่องของสื่อวัสดุในการสร้างสรรค์ผลงาน ด้านทัศนคติ (Attitude) ที่มุ่งให้ผู้เรียนมีเสถียรภาพทางความคิด มีความสุขกับการระบายสีและรักในการสร้างสรรค์ผลงานจิตรกรรมสีน้ำแล้ว ยังมีด้านทักษะที่มีขั้นตอนทักษะปฏิบัติอย่างชัดเจน

จากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวาดภาพสีน้ำของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ของโรงเรียนบ้านทุ่งกรด พบว่า นักเรียนส่วนใหญ่ขาดทักษะในการวาดภาพและเกี่ยวกับการเรียนรู้สีน้ำ ขาดทักษะการคิดสร้างสรรค์ ส่งผลทำให้นักเรียนเกิดความรู้สึกไม่มั่นใจในการสร้างสรรค์งาน และเกิดความรู้สึกเบื่อหน่ายไม่อยากเรียน นักเรียนหลายคนเกิดความท้อแท้ในการเรียนวาดภาพสีน้ำ แต่อย่างไรก็ตามการแสวงหาความรู้ของนักเรียนยังต้องอาศัยครูผู้สอนเป็นศูนย์กลางในการเรียนการสอน จึงต้องหาวิธีการสอนที่เหมาะสมมาแก้ปัญหา เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนให้ดีขึ้น ผู้วิจัยเห็นความสำคัญของปัญหาการจัดการเรียนการสอนกลุ่มสาระการเรียนรู้วิชาศิลปะ รายวิชา ทัศนศิลป์ เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จึงนำการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความรู้และทักษะ เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ รวมทั้งศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อกระบวนการจัดการเรียนการสอน เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาศิลปะ อันจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการเรียนการสอนวิชาศิลปะต่อไปในอนาคต

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

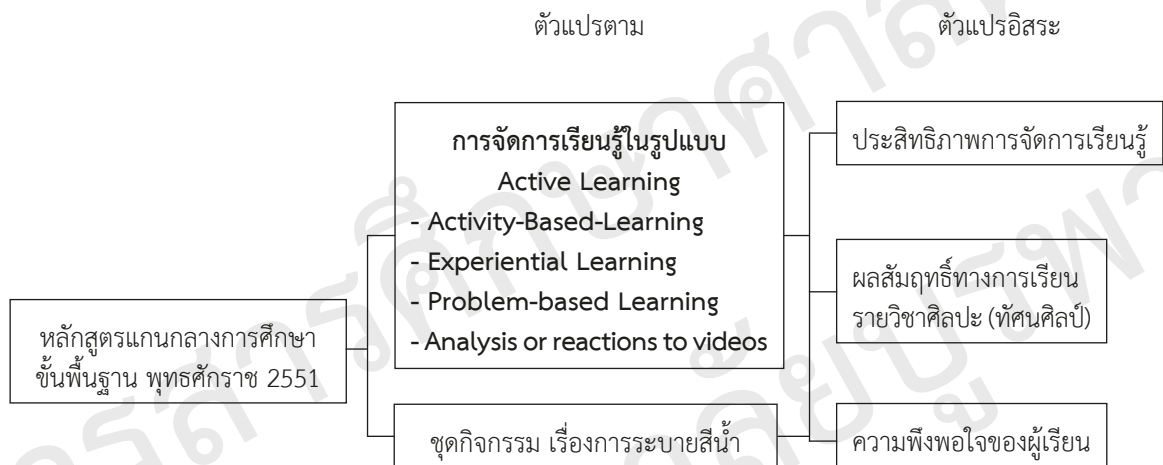
1. เพื่อศึกษาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด ที่มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน 80/80
2. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ด้วยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning)
3. เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการเรียน เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning)

ขอบเขตการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด อำเภอบางละมุง จังหวัดชลบุรี จำนวน 90 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1/3 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด อำเภอบางละมุง จังหวัดชลบุรี สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาชลบุรีเขต 3 ที่ได้จากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling) โดยใช้ห้องเรียนเป็นหน่วยในการสุ่ม จากทั้งหมด 3 ห้องเรียน เลือกมา 1 ห้องเรียน จำนวน 40 คน โดยแต่ละห้องจะมีนักเรียนกลุ่มเก่ง กลาง และอ่อนคละกัน

กรอบแนวคิดในการวิจัย



สมมติฐานของการวิจัย

1. การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน 80/80
2. ผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เทคนิคการระบายสีน้ำ หลังเรียนด้วยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) สูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
3. ความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการเรียน เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning)

วิธีการดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) และใช้เป็นแผนการวิจัย Pretest – Posttest One Group Design ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามลำดับขั้นตอนดังนี้

1. ประชากรและการสุ่มกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด อำเภอบางละมุง จังหวัดชลบุรี จำนวน 3 ห้องเรียน จำนวน 90 คน

การเลือกกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1/3 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด อำเภอบางละมุง จังหวัดชลบุรี ที่ได้จากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling) โดยใช้ห้องเรียนเป็นหน่วยในการสุ่ม จากทั้งหมด 3 ห้องเรียน เลือกมา 1 ห้องเรียน จำนวน 40 คน โดยแต่ละห้องจะมีนักเรียนกลุ่มเก่ง กลาง และอ่อนละกัน

2. เนื้อหาที่ใช้และระยะเวลาในการทดลอง

เนื้อหาที่ใช้

เนื้อหาที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ เนื้อหาของกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ (ทัศนศิลป์) ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ โดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) โดยจัดแบ่งเนื้อหาสาระตามเทคนิคการระบายสีน้ำ ดังนี้

ชุดการเรียนรู้ที่ 1 ประวัติความเป็นมาของสีน้ำและศิลปินที่มีชื่อเสียงทางด้านสีน้ำ
ชุดการเรียนรู้ที่ 2 ลักษณะของสีน้ำ คุณสมบัติ การถ่ายทอดรูปแบบของสีน้ำ วัสดุอุปกรณ์ และวิธีการใช้สีน้ำ

ชุดการเรียนรู้ที่ 3 เทคนิคการระบายแบบแห้งบนเปียก (DRY ON Wet)

ชุดการเรียนรู้ที่ 4 เทคนิคการระบายแบบเปียกบนแห้ง (Wet ON Dry)

ชุดการเรียนรู้ที่ 5 เทคนิคการระบายแบบเปียกบนเปียก (Wet ON Wet)

ชุดการเรียนรู้ที่ 6 เทคนิคการระบายแบบแห้งบนแห้ง (DRY ON DRY)

ชุดการเรียนรู้ที่ 7 เทคนิคการระบายเคลือบ (Glazing)

ชุดการเรียนรู้ที่ 8 การโรยเกลือ (Salting)

ชุดการเรียนรู้ที่ 9 เทคนิคการกั้นกาว (Glue barrier technique)

ชุดการเรียนรู้ที่ 10 เทคนิคการเว้นพื้นที่ขาว (White space techniques)

ระยะเวลาที่ใช้ในการทดลอง

การวิจัยครั้งนี้ได้ดำเนินการในคาบเรียนวิชาศิลปะ (ทัศนศิลป์) จำนวน 10 คาบ (คาบละ 50 นาที)

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แผนการจัดการเรียนรู้ชุดกิจกรรม เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ โดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น จำนวน 10 แผน

2. แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ด้านความรู้ความเข้าใจ เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ เป็นแบบทดสอบปรนัย 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ กำหนดให้ค่าคะแนน คือ คำตอบถูกได้ 1 คะแนน ตอบผิดหรือไม่ได้ตอบได้ 0 คะแนน

3. แบบสอบถามวัดความพึงพอใจของผู้เรียนที่มีต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุก เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. การทดสอบก่อนเรียน ด้วยแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ เก็บคะแนนที่ได้จากการทดสอบก่อนเรียน ไว้ใช้เปรียบเทียบกับผลสอบหลังเรียน เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
2. ดำเนินการสอนตามแผนการจัดการเรียนรู้ชุดกิจกรรม โดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ เป็นเวลา 10 สัปดาห์ จำนวน 10 คาบ
3. ทดสอบหลังเรียน ด้วยแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ซึ่งเป็นชุดเดิมที่ใช้ทดสอบก่อนเรียน
4. สอบถามความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่มีต่อการเรียนวิชาศิลปะ (ทัศนศิลป์) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ
5. เมื่อสิ้นสุดการทดลองแล้วผู้วิจัยนำคะแนนที่ได้จากการทดสอบมาวิเคราะห์โดยใช้วิธีการทางสถิติเพื่อสรุปผลการวิจัย
6. นำคะแนนก่อนหลังมาวิเคราะห์ อภิปราย และสรุปผล เพื่อหาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ
7. นำผลจากการวัดความพึงพอใจของผู้เรียน มาวิเคราะห์ อภิปราย และสรุปผล

5.การจัดกระทำข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์หาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด อำเภอบางละมุง จังหวัดชลบุรี ตามเกณฑ์มาตรฐาน 80/80
2. เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนและหลังเรียน โดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ โดยใช้สถิติ T-Test แบบ Dependent Sample
3. ความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการเรียน เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) นำมาวิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ผลการวิจัย

ผลการศึกษาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด ที่มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน 80/80 ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลตามขั้นตอนการหาประสิทธิภาพ E1/E2 โดยคำนวณหาค่า E1 จากคะแนนการทำกิจกรรมระหว่างเรียน เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ และคำนวณหาค่า E2 จากการทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หลังเรียนด้วยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ได้ผลดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning)

การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning)	E1	E2
เทคนิคการระบายสีน้ำ	86.58	94.15

จากตาราง 1 แสดงว่า คะแนนจากการทำกิจกรรมระหว่างเรียนในแต่ละครั้ง มีค่าเฉลี่ยร้อยละ 86.58 และคะแนนที่ได้จากการทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์หลังเรียน มีค่าเฉลี่ยร้อยละ 94.15 ซึ่งพบว่า ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนด้วยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ มีค่า 86.58/94.15 สูงกว่าเกณฑ์ที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ 80/80 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐาน ข้อที่ 1

การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ เกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพโดยมีกระบวนการจัดการเรียนการสอน 3 รูปแบบ ดังนี้

1. การเรียนการสอนแบบ On-Line รูปแบบนี้จัดกรณีนักเรียนอยู่ที่บ้าน ครูสอนผ่าน Zoom โดยใช้สื่อ Power Point และ Youtube เพื่อให้นักเรียนได้รับความรู้อย่างต่อเนื่อง เกิดความรู้ความเข้าใจกระบวนการขั้นตอนเรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ

2. การเรียนการสอนแบบ On-Site รูปแบบนี้จัดกรณีนักเรียนมาเรียนตามปกติ ครูสอนโดยการสาธิตเทคนิคกระบวนการ ขั้นตอนการระบายสีน้ำด้วยตนเองในห้องเรียน พร้อมทั้งไลฟ์สดขณะสอนผ่านช่องทางห้องเรียนทาง Facebook เนื่องจากนักเรียนบางส่วนอยู่ที่บ้าน เพื่อให้นักเรียนทุกคนได้รับความรู้อย่างทั่วถึงและสามารถลงมือปฏิบัติสร้างสรรค์ผลงานในขณะที่ครูสอนได้

3. การเรียนการสอนแบบ On-Demand รูปแบบนี้จัดกรณีเพิ่มเติมเนื้อหาให้กับนักเรียนที่มาเรียนตามปกติและอยู่ที่บ้าน ครูมีการโพสต์คลิปวิดีโอจากสื่อ Youtube เป็นความรู้และการสาธิตขั้นตอนกระบวนการ เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ผ่านทาง Facebook เพื่อให้นักเรียนได้ศึกษาขั้นตอนเพิ่มเติมด้วยตนเองและสามารถสร้างสรรค์ผลงานได้ โดยครูเป็นผู้ชี้แนะแนวทางความรู้ให้กับนักเรียน

การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) นั้น ผู้วิจัยได้ดำเนินการจัดการเรียนการสอน และได้ทำการทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ จำนวน 30 ข้อ เป็นชุดเดียวกันทั้งก่อนเรียนและหลังเรียน โดยสอบในรูปแบบ On Line ผ่าน Platform ใช้ระยะเวลาในการทำแบบทดสอบ 20 นาที ผู้วิจัยได้นำคะแนนมาวิเคราะห์เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนพบว่า ค่า T เท่ากับ 23.045 ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) โดยใช้สถิติ t-test แบบ Dependent Sample

การทดสอบ	$\bar{X}$	SD	t	sig
ก่อนเรียน	17.90	6.037	23.045*	0.0000
หลังเรียน	24.05	5.943		

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01

จากตาราง 2 แสดงผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ด้วยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ร่วมกับชุดกิจกรรมและการใช้สื่อ Youtube จากการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน พบว่า คะแนนเฉลี่ยจากการทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

หลังเรียน ($\bar{X} = 24.05$, $SD = 6.037$) สูงกว่าคะแนนเฉลี่ยจากการทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนเรียน ($\bar{X} = 17.90$, $SD = 5.943$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเป็นไปตามสมมติฐาน ข้อที่ 2

ศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการเรียน เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจในการเรียน เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) อยู่ในระดับพึงพอใจมากที่สุด ($\bar{X} = 4.58$, $SD = 0.60$) ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการศึกษาความพึงพอใจจากการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ของนักเรียน
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ

ข้อที่	รายการประเมิน	$\bar{X}$	SD	แปลผล
1.	ด้านกระบวนการจัดการเรียนรู้			
1.1.	เนื้อหาที่เรียนมีการเชื่อมโยงกับชีวิตจริง	4.25	0.77	มาก
1.2.	เนื้อหาที่เรียนมีความต่อเนื่องเป็นลำดับขั้นตอน	4.55	0.71	มากที่สุด
1.3.	นักเรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดกิจกรรม การเรียนการสอน	4.58	0.70	มากที่สุด
1.4.	รูปแบบการเรียนการสอนแตกต่างจากที่เคยเรียน	4.53	0.71	มากที่สุด
1.5.	มีการสรุปและอภิปรายภายในกลุ่มของนักเรียนและครู	4.75	0.54	มากที่สุด
	รวมผลด้านกระบวนการจัดการเรียนรู้	4.53	0.68	มากที่สุด
2.	ด้านบรรยากาศการเรียนการสอน			
2.1.	นักเรียนมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมมากขึ้น	4.38	0.58	มาก
2.2.	ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนมีความเป็นกันเอง	4.63	0.66	มากที่สุด
2.3.	มีกิจกรรมหลากหลาย	4.23	0.79	มาก
2.4.	นักเรียนเกิดการเรียนรู้จากกิจกรรมที่เรียน	4.20	0.60	มาก
2.5.	นักเรียนมีอิสระในการแสดงออก	4.63	0.62	มากที่สุด
	รวมผลด้านบรรยากาศการเรียนการสอน	4.41	0.65	มาก
3.	ด้านการใช้สื่อการเรียนการสอน			
3.1.	การใช้สื่ออุปกรณ์ในการเรียนการสอนได้เหมาะสมกับเนื้อหาที่เรียน	4.60	0.70	มากที่สุด
3.2.	ครูมีการจัดเตรียมเครื่องมือและสื่อการเรียน	4.73	0.55	มากที่สุด
3.3.	นักเรียนมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับสื่อ	4.60	0.73	มากที่สุด
3.4.	ครูมีการแนะนำให้ค้นคว้าหาความรู้จากแหล่งต่างๆ	4.70	0.51	มากที่สุด
3.5.	นักเรียนได้ศึกษาหาความรู้ต่างๆ ด้วยตนเอง	4.68	0.57	มากที่สุด
	รวมผลด้านการใช้สื่อการเรียนการสอน	4.66	0.61	มากที่สุด

ตารางที่ 3 ผลการศึกษาความพึงพอใจจากการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ของนักเรียน
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ (ต่อ)

ข้อที่	รายการประเมิน	$\bar{X}$	SD	แปลผล
4. ด้านการวัดผลและประเมินผล				
4.1.	นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมินผลตนเอง	4.78	0.42	มากที่สุด
4.2.	มีการประเมินผลการทำกิจกรรมและพฤติกรรมควบคู่ไปกับการประเมินผลงานนักเรียน	4.65	0.53	มากที่สุด
4.3.	นักเรียนชอบเรียน เรื่องเทคนิคการระบายสีน้ำ	4.80	0.40	มากที่สุด
4.4.	นักเรียนมีความภูมิใจในผลงานของตนเอง	4.63	0.48	มากที่สุด
4.5.	นักเรียนนำความรู้จากการเรียนเรื่องเทคนิคการระบายสีน้ำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้	4.78	0.52	มากที่สุด
รวมผลด้านการวัดผลและประเมินผล		4.73	0.47	มากที่สุด
รวมผลการวิเคราะห์ความพึงพอใจทั้ง 4 ด้าน		4.58	0.60	มากที่สุด

จากตารางที่ 3 แสดงความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการเรียน เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจ อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.58$, $SD = 0.60$) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า มี 3 ด้าน ที่อยู่ในระดับพึงพอใจมากที่สุด คือ ด้านกระบวนการจัดการเรียนรู้ มีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ที่ $\bar{X} = 4.53$, $SD = 0.68$ ด้านการใช้สื่อการเรียนการสอน มีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ที่ $\bar{X} = 4.66$, $SD = 0.61$ ด้านการวัดและประเมินผล มีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ที่ $\bar{X} = 4.73$, $SD = 0.47$ สำหรับอีก 1 ด้านนั้น พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจมาก คือ ด้านบรรยากาศการเรียนการสอน มีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ที่ $\bar{X} = 4.41$, $SD = 0.65$

สรุปผลการวิจัย

1. การศึกษาประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด มีประสิทธิภาพ E1/E2 เท่ากับ 86.58/94.15 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ 80/80 และสอดคล้องกับสมมติฐาน ข้อที่ 1

2. การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนก่อนเรียนอยู่ที่ $\bar{X} = 17.90$, $SD = 6.037$ และคะแนนหลังเรียนอยู่ที่ $\bar{X} = 24.05$, $SD = 5.939$ ซึ่งเมื่อนำคะแนนก่อนและหลังมาเปรียบเทียบกัน พบว่า มีค่า t เท่ากับ 23.045 แสดงให้เห็นว่า นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และสอดคล้องกับสมมติฐาน ข้อที่ 2

3. เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการเรียน เรื่องเทคนิคการระบายสีน้ำ โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) อยู่ในระดับมากที่สุด $\bar{X} = 4.58$, $SD = 0.60$ และสอดคล้องกับสมมติฐาน ข้อที่ 3

อภิปรายผล

1. ประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 พบว่า มีค่าประสิทธิภาพ E1/ E2 เท่ากับ 86.58/94.15 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ 80/80 แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) มีประสิทธิภาพเพียงพอที่จะนำมาใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ชุดกิจกรรม แผนการจัดการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นเหมาะสมต่อความต้องการของผู้เรียน มีกระบวนการที่ฝึกให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบต่องาน มุ่งเน้นทักษะกระบวนการต่างๆ มีแนวความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เป็นกิจกรรมการเรียนการสอนที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ ได้คิด ได้ลงมือทำ ซึ่งครูผู้สอนไม่ได้มีหน้าที่บรรยายเหมือนการสอนดั้งเดิม แต่ครูผู้สอนมีบทบาทเป็นผู้ชี้แนะแนวทาง จากแนวความคิด นนทลี พรธาดาวิทย์ (2559) ที่กล่าวว่า การสอนด้วยวิธีการ Active Learning จะทำให้ผู้เรียนเกิดแรงงูใจในการเรียนรู้อย่างมากขึ้น โดยผู้สอนเป็นผู้อำนวยความสะดวก แนะนำช่วยเหลือสนับสนุนการเรียนรู้ ส่งผลทำให้เกิดบรรยากาศการเรียนการสอนที่ดีขึ้น ดังนั้นการจัดการเรียนการสอนแบบ Active Learning จึงช่วยสร้างบรรยากาศที่ดีในชั้นเรียน ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจบทเรียน สนใจ และเพิ่มแรงงูใจให้กับผู้เรียนในการเรียนรู้ สำหรับการจัดการเรียนการสอนในครั้งนี้ นำรูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) การเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมเป็นฐาน (Activity-based Learning) การเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential Learning) การเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem Based Learning) และการเรียนรู้แบบวิเคราะห์วิดีโอ (Analysis or Reaction to Video) มาใช้ในการจัดการเรียนการสอน โดยการจัดการเรียนรู้แบบกรณีศึกษานี้ช่วยให้นักเรียนได้ศึกษาค้นคว้าข้อมูลเทคนิคการระบายสีน้ำด้วยตนเอง โดยได้รับคำแนะนำจากครู สำหรับการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ เป็นการสอนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรม เพื่อนำไปสู่ความรู้ความเข้าใจเชิงนามธรรม การเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมเป็นฐานเป็นการยึดหลักการให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง “Child Centered” การเรียนโดยการปฏิบัติจริง Learning by Doing และปฏิบัติเพื่อให้เกิดการเรียนรู้และแก้ปัญหาได้ Doing by Learning จึงถูกนำมาใช้อย่างจริงจังในการปฏิรูปการศึกษาของไทย และการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน เป็นรูปแบบการเรียนอีกรูปแบบหนึ่งที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง อีกทั้งกระบวนการและขั้นตอนเทคนิคการระบายสีน้ำ มีการนำแนวทางของศิลปินมาใช้ในการจัดทำชุดกิจกรรม แผนการจัดการเรียนรู้ เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำเทคนิคต่างๆ และชุดกิจกรรมการเรียนรู้ นั้น ช่วยให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ เพราะช่วยให้นักเรียนเข้าใจบทเรียนได้กระจ่างยิ่งขึ้น เปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็น ฝึกฝนการตัดสินใจและแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง กระตุ้นความสนใจของนักเรียนได้มากจากสื่อที่หลากหลาย เป็นสื่อการสอนที่มีคุณภาพช่วยเพิ่มประสิทธิภาพของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของผู้สอน และส่งเสริมพัฒนาให้ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง มีโอกาสฝึกปฏิบัติและแสดงความคิดอย่างสร้างสรรค์ตามศักยภาพของแต่ละบุคคลได้อย่างเต็มความสามารถ โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เพื่อให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะสมบูรณ์ทั้งด้านความรู้ เป็นคนดี และมีความสุข ทั้งนี้การวิจัยในครั้งนี้มีประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอนเป็นไปตามสมมติฐานที่ผู้วิจัยตั้งไว้

2. ผลการจัดการเรียนการสอน เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านทุ่งกรด โดยนำการจัดการเรียนการสอนเชิงรุก (Active Learning) มาประยุกต์ใช้กับเนื้อหาสาระ เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนก่อนเรียนอยู่ที่ $\bar{X} = 17.90$, $SD = 6.037$ และคะแนนหลังเรียนอยู่ที่ $\bar{X} = 24.05$, $SD = 5.939$ มีค่า t เท่ากับ 23.045

แสดงให้เห็นว่า นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) หลังเรียนสูงกว่า ก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย มีกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่เป็นระบบ มีหลากหลายรูปแบบ ในการจัดการเรียนการสอน ทั้งรูปแบบ On-site, On-line และ On demand เพื่อเข้าถึงผู้เรียนให้ได้มากที่สุด และ เป็นการเพิ่มความสะดวกสบายให้กับผู้เรียน ผู้เรียนสามารถเลือกเรียนตามความสะดวกของตนเองได้ อีกทั้งยังมีการนำ สื่อ Youtube เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ให้นักเรียนได้เรียนรู้กระบวนการขั้นตอนในการระบายสีน้ำ ผสมกับการ สาธิตระบายสีน้ำเทคนิคต่างๆ ให้นักเรียนได้เห็นกระบวนการและขั้นตอนการระบายสีน้ำที่ชัดเจน และให้ผู้เรียนได้ ลงมือปฏิบัติด้วยตนเองในการวาดภาพระบายสีน้ำ จึงทำให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจในการเรียนรู้มากยิ่งขึ้น นักเรียนเกิด ความสนุกสนานเพลิดเพลินในการวาดภาพ มีความรู้สึกผ่อนคลาย ได้ฝึกคิดจินตนาการสร้างสรรค์ การจัดการเรียนรู้ เชิงรุก (Active Learning) ทำให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้น เกิดความรับผิดชอบ และทุ่มเทในการสร้างสรรค์ แสดงว่า การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ช่วยให้นักเรียนมีผลการเรียนที่พัฒนาขึ้น แตกต่างจากก่อนเรียน ซึ่งเป็น ไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้

3. ผลจากการสอบถามความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนรายวิชาศิลปะ (ทัศนศิลป์) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ โดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) พบว่า จากแบบสอบถามความพึงพอใจต่อ การเรียนรายวิชาศิลปะ (ทัศนศิลป์) พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจมากต่อการเรียนรายวิชาศิลปะ (ทัศนศิลป์) โดย การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) โดยมีค่าเฉลี่ยรวม เท่ากับ 4.58 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.60 ประกอบด้วย 4 ด้าน ดังนี้

ด้านการจัดการเรียนรู้ การที่นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ในระดับ มาก เนื่องจากนักเรียนทุกคนได้มีส่วนร่วมและลงมือปฏิบัติทุกครั้งด้วยตนเอง ทั้งนี้เพราะการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นให้ผู้เรียนได้ศึกษาอย่างมีวิจารณญาณควบคู่ไปกับกิจกรรมที่ไม่ยาก จนเกินไป โดยผู้เรียนสามารถปฏิบัติตามขั้นตอนได้ ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมกับเพื่อน ไม่ได้ศึกษาคนเดียวตามลำพัง ทำให้ผู้เรียนได้คิด วิเคราะห์ ลงมือปฏิบัติ และแสดงความคิดเห็นในการวิจารณ์ผลงานที่สร้างสรรค์อย่างหลากหลาย

ด้านบรรยากาศการจัดการเรียนการสอน อยู่ในระดับความพึงพอใจมาก ทั้งนี้ เพราะนักเรียนมีความสุขใน การปฏิบัติกิจกรรมที่ทำให้นักเรียนได้มีส่วนร่วมในการสร้างสรรค์ผลงานในชั้นเรียน การจัดกิจกรรมการเรียนรู้เสริม สร้างความสัมพันธ์ที่ดี ในกลุ่มครูและนักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน มีความเป็นกันเอง อีกทั้งครูเป็นผู้คอยแนะนำ ช่วยเหลือ สนับสนุนการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งการจัดการเรียนการสอนเชิงรุก (Active Learning) เป็นการจัดการ เรียนรู้ที่มีกิจกรรมหลากหลาย

ด้านการใช้สื่อการเรียนการสอน โดยภาพรวมนักเรียนมีความคิดเห็น อยู่ในระดับความพึงพอใจมาก ทั้งนี้ อุปกรณ์ที่ครูเลือกใช้ในการจัดการเรียนการสอนมีความเหมาะสมมาก ซึ่งครูเตรียมอุปกรณ์ในการสอนแบบสาธิต อย่างครบถ้วน เพื่อให้นักเรียนได้เกิดการเรียนรู้อย่างเต็มที่ ได้เกิดการเรียนรู้ครบถ้วนทุกช่องทาง อีกทั้งยังทำให้นักเรียนสามารถกลับเข้ามาเรียนซ้ำทบทวนคลิปการสอนไม่จำกัดจำนวนครั้ง ซึ่งนักเรียนสามารถศึกษาและเรียนรู้ ได้ด้วยตนเองเช่นกัน

ด้านการวัดผลและประเมินผล อยู่ในระดับความพึงพอใจมากที่สุด ทั้งนี้เนื่องจากครูมีการประเมินผลงาน ของนักเรียน โดยการประเมินพัฒนาการการวาดภาพเทคนิคการระบายสีน้ำก่อนเรียนและหลังเรียนว่า นักเรียนมี

พัฒนาการในการสร้างสรรค์ผลงานมาน้อยเพียงใด นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนรู้ เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำหรือไม่ และสามารถสร้างสรรค์ผลงานถ่ายทอดออกมาได้อย่างถูกต้องเพียงใด ครูจึงมีการวัดและประเมินผล โดยแบ่งตามความสามารถของนักเรียนเป็นรายบุคคล เพื่อเข้าใจผู้เรียนให้มากที่สุด ทำให้ผู้เรียนรู้สึกคลายความกังวลในความสามารถของตนเอง นักเรียนกล้าแสดงออกทางความคิดอย่างอิสระ การลงมือปฏิบัติสร้างสรรค์ผลงานอย่างเต็มที่ เติบโตความสามารถ ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความภาคภูมิใจในตนเอง และนักเรียนสามารถนำความรู้ที่ได้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน

การที่นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำในระดับมากที่สุด เนื่องจากนักเรียนทุกคน ได้มีส่วนร่วม และลงมือปฏิบัติจริงด้วยตนเอง พร้อมทั้งบรรยากาศในการเรียนการสอนที่ดี สามารถเลือกเรียนให้เหมาะสมกับสถานการณ์ของตนเอง อีกทั้งครูผู้สอนมีความพร้อมเป็นอย่างมากในการเป็นผู้ชี้แนะความรู้ เตรียมสื่อและอุปกรณ์ที่พร้อมรับมือกับทุกรูปแบบการสอน และมีการวัดประเมินผลที่เข้าใจในความสามารถที่แตกต่างของนักเรียน นอกจากนี้ นักเรียนได้ให้ข้อเสนอแนะว่า อยากให้เพิ่มเวลาในการจัดการเรียนการสอนในแต่ละครั้งให้นานยิ่งขึ้น แสดงให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ส่งผลให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ และเกิดความพึงพอใจไปพร้อมกัน โดยสอดคล้องกับทฤษฎีลำดับความต้องการของ มาสโลว์ มนุษย์มีความต้องการอยู่เสมอ เมื่อได้รับการตอบสนองหรือพึงพอใจต่อสิ่งใด ความต้องการด้านอื่นอาจเกิดขึ้นอีกหรืออาจเกิดความต้องการด้านเดิมซ้ำซ้อนได้ ถ้าหากได้รับการตอบสนองอย่างเพียงพอ จะทำให้เกิดแรงจูงใจที่สำคัญต่อการเกิดพฤติกรรม เพื่อให้สังคมยอมรับและสามารถพัฒนาตนไปสู่ขั้นสูงขึ้น

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะจากการวิจัย

1. ในการจัดการเรียนการสอนนั้น ผู้วิจัยควรหารูปแบบการสอนที่แปลกใหม่และหลากหลายมากกว่านี้ เพื่อให้กิจกรรมการเรียนการสอนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ
2. จากการทดลองของผู้วิจัย พบว่า ควรเพิ่มเวลาในการจัดการเรียนการสอนให้มากกว่านี้ เนื่องจากเวลาในการสอน แต่ละคาบเป็นช่วงเวลาที่สั้นเกินไป ทำให้นักเรียนมีเวลาในการปฏิบัติค่อนข้างน้อย จึงควรเพิ่มเวลาให้มากขึ้น เพื่อให้ให้นักเรียนได้มีเวลาในการฝึกทักษะการวาดภาพเทคนิคการระบายสีน้ำเพิ่มมากขึ้น
3. ควรมีอุปกรณ์ที่พร้อมและเพียงพอในการจัดการเรียนการสอนหลากหลายรูปแบบ

ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยในครั้งต่อไป

1. ควรมีการพัฒนาสื่อช่วยสอนเทคนิคการระบายสีน้ำที่มีหลากหลายเทคนิคเพื่อให้นักเรียนเกิดความสนใจในการเรียนรู้
2. ควรมีการพัฒนาและสร้างเกมการศึกษา เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่สนุกสนานเพลิดเพลินไปพร้อมกับการฝึกทักษะการวาดภาพ และให้ช่วยต่อการศึกษาเนื้อหาประวัติความเป็นมาของสีน้ำ และศิลปินที่เกี่ยวข้อง
3. ควรทำการศึกษาสังเกตพัฒนาการของนักเรียน โดยใช้แนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาสุนทรียภาพในลำดับที่สูงขึ้นกว่างานวิจัยเล่มนี้

4. ควรทำการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ เรื่อง เทคนิคการระบายสีน้ำ ระหว่างกลุ่มที่ได้เรียนโดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) กับกลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนตามปกติ

5. ควรนำการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ไปทดลองกับนักเรียนในระดับชั้นอื่น เพื่อเป็นการเผยแพร่ ปรับปรุง พัฒนาการสอนให้ดีขึ้นและมีคุณภาพยิ่งขึ้น

เอกสารอ้างอิง

- ทรายม่วง. (2538). อารีย์ สุทธิพันธ์ บรมครูจิตรกรรมสีน้ำสมัยใหม่. *วารสารศิลปวัฒนธรรม*, 16(4), 40-43.
- ธีระพงษ์ กระการดี. (2558). การวัดแนวโน้มเข้าสู่ส่วนกลาง ค่าเฉลี่ยเลขคณิต. กรุงเทพฯ: บทเรียนออนไลน์ วิชาสถิติ.
- นนทลี พรธาดาวิทย์. (2559). “สรุปองค์ความรู้เรื่อง Active Learning”. <http://www.teched.rmutt.ac.th/wp-content/uploads/2018/08/สรุปactive-learning.pdf>
- นันทนา สำเนา. (2557). ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน. อำนาจเจริญ: NANA Research. อิเล็กทรอนิกส์ (น. 2-25). ปัตตานี: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์.
- นพดล เนตรดี. (2555). WATERCOLOR ธรรมชาติ ทิวทัศน์ และบรรยากาศทะเล กรุงเทพฯ: วาดศิลป์
- ประภัสรา โคตะขุน. (2558). IOC คืออะไร. กรุงเทพฯ: เว็บไซต์การเรียนรู้ประภัสรา โคตะขุน. ราช ศิริวัฒน์. (2559), การหาความเชื่อมั่น. กรุงเทพฯ: วิทยานิพนธ์.
- พะเยาว์ เนตรประชา. (2558). การวัดและประเมินผลการศึกษา. กรุงเทพฯ: โปรแกรมวิชาการ.
- พิระพงษ์ กุลพิศาล. (2546). มโนภาพและการรับรู้ทางศิลปะและศิลปศึกษา = *Conception and perception in art and art education*. กรุงเทพฯ: ธารอักษร.
- สำนักงานวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2561). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- สุไรกร นันทบุรมย์. (2560). ความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้แบบผสมวิธี ห้องเรียนกลับด้าน พื้นที่การเรียนรู้และการเรียนรู้เชิงรุก. *วารสารห้องสมุด*, 61(2), 47-66.
- หน่วยศึกษานิเทศ (2561). แนวทางการนิเทศ เพื่อพัฒนาและส่งเสริมการจัดการเรียนรู้ (Active Learning) ตามนโยบายลดเวลาเรียน เพิ่มเวลารู้. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
- อัญชลี โสมดี. (2535). กิจกรรมศิลปศึกษา (ทัศนศิลป์). กรุงเทพฯ: โรงเรียนมัธยมสาธิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

มาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษามหาวิทยาลัย
การกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่

THE DESIRABLE STANDARDS OF PHYSICAL EDUCATION INTERNS
THAILAND NATIONAL SPORT UNIVERSITY KRABI CAMPUS

Received: August 15, 2022

Revised: October 19, 2022

Accepted: December 8, 2022

สุธน เพ็ชรนิล¹ ก้องเกียรติ เชยชม^{2*} สุนันtha สุพรรณ¹

Suthon Petchnin¹ , Kongkiat Choeychom^{2*} , Sunanta Suphan¹

Corresponding Author, E-mail: Kongipe@gmail.com

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษา 1) สถานภาพปัจจุบันของมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ และ 2) อิทธิพลของคุณลักษณะส่วนบุคคลที่มีผลต่อมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ โดยใช้ระเบียบวิธีการวิจัย 2 แนวทาง คือ แนวทางเชิงคุณภาพ โดยเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ 1) นักเรียน 2) ครูพี่เลี้ยง และ 3) ผู้อำนวยการโรงเรียน จำนวน 12 คน และแนวทางเชิงปริมาณ โดยเก็บข้อมูลจากนักเรียนของโรงเรียนที่มีนักศึกษาปฏิบัติการสอนของมหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ ปีการศึกษา 2562 จำนวน 397 คน การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ สำหรับแนวทางเชิงปริมาณ ใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS ประกอบด้วยการหาค่าอัตราส่วนร้อยละ สถิติพรรณนา นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังหาอิทธิพลของคุณลักษณะส่วนบุคคลที่มีผลต่อมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ โดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์การผันแปรทางเดียว (one-way analysis of variance) และเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปตารางและความเรียง สำหรับแนวทางเชิงคุณภาพ วิเคราะห์โดยใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป ATLAS.ti เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงคุณภาพมาสนับสนุนข้อมูลเชิงปริมาณ

ผลการวิจัย พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศชาย มีอายุอยู่ระหว่าง 13-15 ปี และกำลังศึกษาอยู่ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น มีความคิดเห็นว่านักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษามีมาตรฐานที่พึงประสงค์อยู่ในระดับมากที่สุด และด้านอิทธิพลของคุณลักษณะส่วนบุคคลที่มีผลต่อมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษามหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มีอายุ และระดับการศึกษาที่แตกต่างกัน มีความคิดเห็นเกี่ยวกับมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษาไม่แตกต่างกัน ส่วนเพศที่

¹ อาจารย์ประจำคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่

แตกต่างกัน มีความคิดเห็นเกี่ยวกับมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษาที่ต่างกันอย่างน้อย
มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

คำสำคัญ: นักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา มาตรฐานที่พึงประสงค์

Abstract

This research aimed to study 1) current status of The Desirable Standards of Physical Education Interns Thailand National Sport University Krabi Campus and 2) influence of personal characteristic that affect the Desirable Standards of Physical Education Interns Thailand National Sport University Krabi Campus. Two research methodologies were used: the qualitative approach and the quantitative approach. By collecting data from a sample of 12 students, 2) mentor, and 3) school director, and a quantitative approach. By collecting data from students of schools with teaching operations students of the National Sports University. Krabi Campus, Academic Year 2019, 397 students. The data analysis in this research was using the SPSS software packages, which included the descriptive statistics and the Influence of personal characteristic that affect the Desirable Standards of Physical Education Interns Thailand National Sport University Krabi Campus. Using a one-way analysis of variance and presenting the results of the data analysis in tabular form with description. By collecting data from students, cooperating teacher duty, and School Director, using ATLAS.ti software program to obtain the data which supported the quantitative data.

Findings revealed that the target population is mostly male. Age between 13-15 years old, and currently studying at secondary school. There are opinions that physical education Interns have the desirable standards at the highest level. And influence of personal characteristic that affect the Desirable Standards of Physical Education Interns Thailand National Sport University Krabi Campus. Found that samples aged and different educational levels have comment on the Desirable Standards of Physical Education Interns were not different. As for the different genders, there are opinions about the Desirable Standards of Physical Education Interns differed at a statistical significance level of .05

Keywords: Physical Education Interns, Desirable Standards

บทนำ

การจัดการเรียนการสอนตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้มุ่งเน้นให้ผู้เรียนสำคัญที่สุด ซึ่งถือว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถในการเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และสังคมเชื่อว่า การที่จะได้ผู้เรียนที่มีคุณภาพนั้น ผู้สอนหรือครูต้องมีคุณภาพก่อน ครูเป็นสิ่งที่สำคัญที่ทำให้เกิดการขับเคลื่อนการศึกษา เพราะครู คือ กำลัง

สำคัญในการกำหนดคุณภาพประชากรในสังคมและเป็นหนึ่งในตัวชี้วัดความสำเร็จของประเทศ (ธงทอง จันทรางศุ, 2553, หน้า 31) แสดงให้เห็นว่า ครูเป็นองค์ประกอบสำคัญ เนื่องจากเป็นผู้ให้การศึกษาในสังคม ครูที่มีความรู้ความสามารถเป็นส่วนสำคัญที่จะทำให้ผู้เรียนได้รับการศึกษาอย่างมีคุณภาพ ดังคำกล่าวที่ว่า “ครู คือ แม่พิมพ์ของชาติ” ดังนั้น ครูที่มีคุณภาพจะส่งผลดีต่อผู้เรียนให้ได้รับความรู้จากการสอนที่มีคุณภาพ

มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติเป็นสถาบันอุดมศึกษาในสังกัดกระทรวงการท่องเที่ยวและกีฬาจัดตั้งขึ้นตามพระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ พ.ศ. 2562 ให้มหาวิทยาลัยเป็นสถานศึกษาทางวิชาการและวิชาชีพชั้นสูงด้านการกีฬามีวัตถุประสงค์ให้การศึกษา และเนื่องจากเป็นมหาวิทยาลัยที่ปรับปรุงกฎหมายว่าด้วยสถาบันการพลศึกษา และให้สถาบันการพลศึกษาตามพระราชบัญญัติสถาบันการพลศึกษา พ.ศ. 2548 เป็นมหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ (ราชกิจจานุเบกษา, 2562, หน้า 127) และมีการจัดการศึกษาหลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาพลศึกษา เป็นหลักสูตรหนึ่งที่เปิดทำการเรียนการสอนในมหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ โดยมีจุดประสงค์ที่สำคัญคือ มุ่งผลิตครูพลศึกษาและบุคลากรที่ทำงานสายวิชาชีพทางพลศึกษาในรูปแบบต่าง ๆ ตามความต้องการของสังคม คือเป็นผู้มีความรู้ เจตคติ และทักษะที่จำเป็นในทางวิชาการและวิชาชีพ ซึ่งสอดคล้องกับ อัตลักษณ์ของคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ ที่กำหนดไว้ว่า ทักษะดี มีน้ำใจนักกีฬา พัฒนาสังคม ทั้งนี้ เพื่อพัฒนาตนเองและสังคมให้ดีขึ้น จึงสามารถกล่าวได้ว่าครูพลศึกษามีบทบาทและเป็นกำลังสำคัญในการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาทางสังคมได้เป็นอย่างดี

หลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาพลศึกษา (ปรับปรุง พ.ศ. 2556) ซึ่งได้กำหนดกลุ่มวิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูไว้ 16 หน่วยกิต ประกอบด้วย วิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู 4 หน่วยกิต และการปฏิบัติการสอนอีก 12 หน่วยกิต ภาคเรียนละ 6 หน่วยกิต และต้องมีเวลาเรียนไม่น้อยกว่า 360 ชั่วโมงต่อภาคเรียน กล่าวโดยสรุปก็คือ ผู้เรียนจะต้องลงทะเบียนเรียนรายวิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูตามปกติและยังต้องออกปฏิบัติการสอนอีกเป็นเวลาไม่น้อยกว่าหนึ่งปี รวมระยะเวลาการศึกษา รายวิชาต่าง ๆ ตามที่หลักสูตรกำหนดซึ่งหมายรวมถึงวิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพด้วย 4 ปี และออกปฏิบัติการสอนอีก 1 ปี รวมทั้งสิ้น 5 ปี (สถาบันการพลศึกษา, 2556, หน้า 15)

ในการจัดการศึกษาของมหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ จึงจำเป็นต้องส่งเสริมให้นักศึกษาสามารถพัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพ โดยมีการจัดการเรียนการสอนที่มีรูปแบบที่หลากหลายเพื่อให้สนองความต้องการของนักศึกษาได้ ผู้สอนต้องให้ความสำคัญถึงวิธีการสอนและวิธีการเรียนของนักศึกษาในรูปแบบใหม่ๆ ที่มีความหลากหลายทันสมัย เพื่อนำมาใช้ในการพัฒนาผู้เรียนให้ผู้เรียนรู้จักสร้างองค์ความรู้ใหม่ โดยที่ทางสถาบันได้จัดสิ่งสนับสนุนทั้งบรรยากาศ สภาพแวดล้อม สื่อการเรียน และสิ่งอำนวยความสะดวกในการเรียนเพื่อให้ นักศึกษาเกิดการเรียนรู้ในวิชาชีพให้มากที่สุด

จากความสำคัญของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา ซึ่งเปรียบเสมือนครูประจำการคนหนึ่งที่จะเป็นครูพลศึกษาในอนาคต ทำให้หลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ ตระหนักถึงกระบวนการของการปฏิบัติการสอนของนักศึกษา ซึ่งถือเป็นหัวใจสำคัญของการผลิตครู ทั้งนี้ เพราะเป็นกระบวนการที่มีความละเอียดอ่อน ซับซ้อน และมีปัจจัยมากมายที่เข้ามาเกี่ยวข้อง ดังนั้น เพื่อเป็นการสร้างมาตรฐานการปฏิบัติงานของนักศึกษาปฏิบัติการสอนที่มีคุณภาพ ผู้วิจัยจึงได้ทำการวิจัยเรื่อง มาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยต้องการศึกษา 2 ประการ คือ

1. สถานภาพปัจจุบันของมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่
2. อิทธิพลของคุณลักษณะส่วนบุคคลที่มีผลต่อมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่

วิธีดำเนินการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้แนวทางสำหรับการวิจัย 2 แนวทาง ได้แก่ แนวทางการวิจัยเชิงปริมาณ และแนวทางการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยเน้นการวิจัยเชิงปริมาณและสนับสนุนด้วยการวิจัยเชิงคุณภาพ เพื่อให้ได้มาซึ่งข้อค้นพบที่จะนำมาสนับสนุนซึ่งกันและกัน

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย ครั้งนี้ นักเรียนของโรงเรียนที่มีนักศึกษาปฏิบัติการสอนของมหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ ปีการศึกษา 2562 จำนวน 57,321 คน

กลุ่มตัวอย่าง: การวิจัยเชิงปริมาณกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาค้างนี้ ได้แก่ นักเรียนของโรงเรียนที่มีนักศึกษาปฏิบัติการสอนของมหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ ปีการศึกษา 2562 จำนวน 397 คน โดยคำนวณจากการสุ่มตัวอย่างด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) ด้วยการนำบัญชีรายชื่อของนักเรียนมาทำการเปิดตารางเลขสุ่ม (table of random numbers) สำหรับการวิจัยเชิงคุณภาพ กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ 1) นักเรียน 2) ครูพี่เลี้ยง และ 3) ผู้อำนวยการโรงเรียน จำนวน 12 คน โดยทำการการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage Sampling)

การเก็บรวบรวมข้อมูล: ผู้วิจัยได้มีการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นแบบสอบถามเพื่อใช้ในการวิจัย 2 วิธี ได้แก่ เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง และให้ผู้ช่วยวิจัยไปดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยจะเก็บข้อมูลในปีการศึกษา 2562 เมื่อนักศึกษาปฏิบัติการสอนได้ปฏิบัติการสอนไปแล้ว ทั้งนี้เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครบถ้วนสมบูรณ์ทุกตัวแปร (Johnston, 2017) ในส่วนของแบบสอบถาม ผู้วิจัยได้สร้างขึ้นจากการทบทวนวรรณกรรม เพื่อหาปริมาณจริงของแนวคิดตามกรอบแนวความคิดที่ได้กำหนดไว้ และนำไปปรึกษาที่ปรึกษาโครงการวิจัย และผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 3 ท่าน พบว่าแบบสอบถามมีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.67-1 จากนั้นได้มีการปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะจนได้คำนิยามปฏิบัติการมาสร้างมาตรวัดตัวแปรทุกตัวแปรอย่างครบถ้วนและตรงประเด็น และนำแบบสอบถามไปทดลองใช้กับผู้ที่ไม่เป็นกลุ่มตัวอย่างเป้าหมาย จำนวน 40 คน เพื่อหาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (α - Coefficient) ของ ครอนบาค พบว่า แบบสอบถามมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ มีค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามทั้งฉบับอยู่ที่ระดับ .960

การวิเคราะห์ข้อมูล: การวิจัยเชิงปริมาณผู้วิจัยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS สถิติพรรณนา สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ คือ อัตราส่วนร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าต่ำสุด ค่าสูงสุด ค่าความเบ้ และค่าความโด่ง (สุชาติ ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, 2556, หน้า 58) และเทคนิคการวิเคราะห์การผันแปรทางเดียว (one-way analysis of variance) มาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเชิงคุณภาพ ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์เจาะลึกมาทำการวิเคราะห์ โดยใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป ATLAS.ti เพื่อวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพที่ออกแบบมาเพื่อจัดระเบียบ จัดการ และวิเคราะห์ข้อมูลที่เป็นเอกสาร

สรุปผลการวิจัย

ผลการศึกษาสถานภาพปัจจุบันของมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ ผู้วิจัยได้เสนอผลการวิเคราะห์สถิติพรรณนาสำหรับตัวแปรเชิงปริมาณ มีรายละเอียด ดังตาราง 1

ตารางที่ 1 สถิติพรรณนามาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ (n=397)

มาตรฐานผลการเรียนรู้ของนักศึกษา	ค่าต่ำสุด	ค่าสูงสุด	ค่าเฉลี่ย	ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน	ค่าความเบ้	ค่าความโด่ง
1) ด้านความรู้	7.56	9.89	9.09	0.47	-0.66	-0.09
2) ด้านคุณธรรมและ จริยธรรม	7.56	10.00	9.20	0.36	-0.41	0.52
3) ด้านบุคลิกภาพ	7.89	9.78	9.15	0.36	-0.39	0.30
4) ด้านการจัดการเรียนการสอน	7.22	9.89	9.07	0.54	-0.56	-0.68

ตารางที่ 1 จะเห็นได้ว่า กลุ่มตัวอย่างมีความคิดเห็นว่ามาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ ขึ้นอยู่กับ ด้านคุณธรรมและจริยธรรม ด้านบุคลิกภาพ ด้านความรู้ และด้านการจัดการเรียนการสอนอยู่ในระดับมากที่สุด ตามลำดับ และข้อมูลทั้ง 3 ด้านมีการกระจายค่อนข้างปกติและมีการแจกแจงใกล้เคียงกับโค้งปกติ

ผลการศึกษาเปรียบเทียบคุณลักษณะส่วนบุคคลของกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งได้แก่ เพศ อายุ และระดับการศึกษา กับมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ ผู้วิจัยได้นำเสนอดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 แสดงค่าสถิติเปรียบเทียบความแตกต่างของมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอน
พลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ จำแนกตามคุณลักษณะส่วนบุคคล (n=397)

มาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษา ปฏิบัติการสอนพลศึกษา	แหล่งความผันแปร	df	SS	MS	F	Sig.
เพศ	ระหว่างกลุ่ม	90	28.48	.31	1.51	.005
	ภายในกลุ่ม	306	64.08	.20		
	รวม	396	92.56			
อายุ	ระหว่างกลุ่ม	90	91.82	1.02	.95	.596
	ภายในกลุ่ม	306	327.11	1.06		
	รวม	396	418.94			
ระดับการศึกษา	ระหว่างกลุ่ม	90	94.09	1.04	.97	.537
	ภายในกลุ่ม	306	326.73	1.06		
	รวม	396	420.83			
ปัจจัยด้านความรู้						
เพศ	ระหว่างกลุ่ม	21	12.14	.57	2.69	.000
	ภายในกลุ่ม	375	80.42	.21		
	รวม	396	92.56			
อายุ	ระหว่างกลุ่ม	21	13.42	.63	.59	.925
	ภายในกลุ่ม	375	405.52	1.08		
	รวม	396	418.94			
ระดับการศึกษา	ระหว่างกลุ่ม	21	13.31	.63	.58	.930
	ภายในกลุ่ม	375	407.52	1.08		
	รวม	396	420.83			
ปัจจัยด้านคุณธรรมและจริยธรรม						
เพศ	ระหว่างกลุ่ม	19	12.33	.64	3.05	.000
	ภายในกลุ่ม	377	80.23	.21		
	รวม	396	92.56			
อายุ	ระหว่างกลุ่ม	19	13.19	.69	.64	.871
	ภายในกลุ่ม	377	405.74	1.07		
	รวม	396	418.94			
ระดับการศึกษา	ระหว่างกลุ่ม	19	12.64	.66	.61	.896
	ภายในกลุ่ม	377	408.18	1.08		
	รวม	396	420.83			

ตารางที่ 2 แสดงค่าสถิติเปรียบเทียบความแตกต่างของมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอน
พลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ จำแนกตามคุณลักษณะส่วนบุคคล (n=397)
(ต่อ)

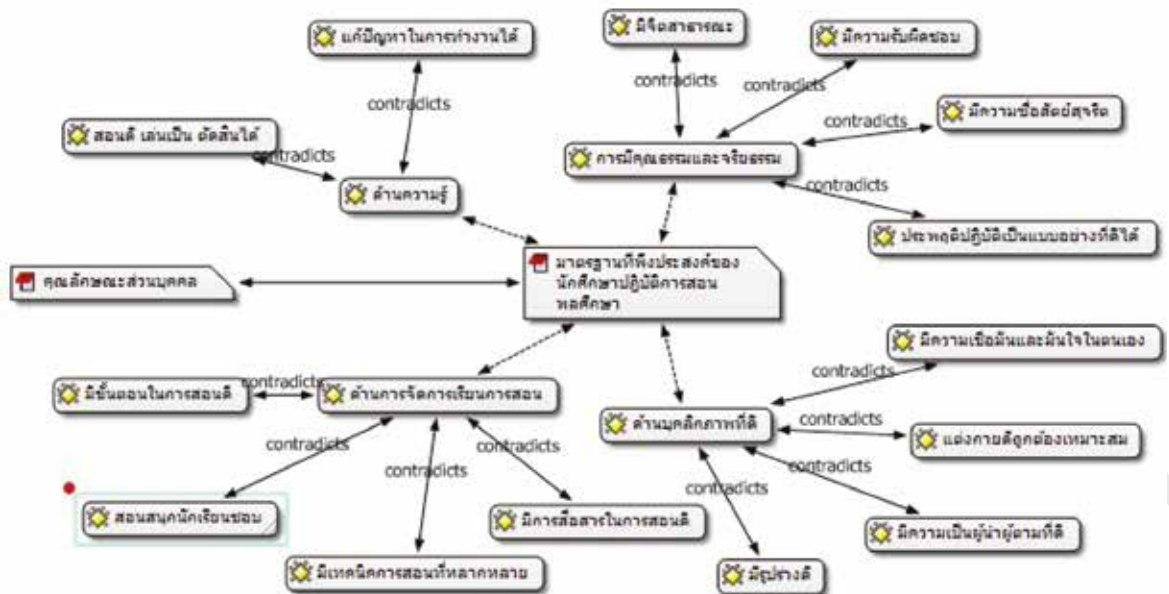
มาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษา ปฏิบัติการสอนพลศึกษา	แหล่งความผันแปร	df	SS	MS	F	Sig.
ปัจจัยด้านบุคลิกภาพ						
เพศ	ระหว่างกลุ่ม	17	6.98	.41	1.81	.024
	ภายในกลุ่ม	379	85.58	.22		
	รวม	396	92.56			
อายุ	ระหว่างกลุ่ม	17	20.96	1.23	1.17	.283
	ภายในกลุ่ม	379	397.97	1.05		
	รวม	396	418.94			
ระดับการศึกษา	ระหว่างกลุ่ม	17	20.24	1.19	1.12	.326
	ภายในกลุ่ม	379	400.58	1.05		
	รวม	396	420.83			
ปัจจัยด้านการจัดการเรียนการสอน						
เพศ	ระหว่างกลุ่ม	20	22.42	1.12	6.00	.000
	ภายในกลุ่ม	376	70.14	.18		
	รวม	396	92.56			
อายุ	ระหว่างกลุ่ม	20	17.94	.89	.84	.662
	ภายในกลุ่ม	376	400.99	1.06		
	รวม	396	418.94			
ระดับการศึกษา	ระหว่างกลุ่ม	20	18.16	.90	.84	.654
	ภายในกลุ่ม	376	402.67	1.07		
	รวม	396	420.83			

*p < .05

จากตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเปรียบเทียบความแตกต่างของมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ จำแนกตามคุณลักษณะส่วนบุคคลด้านเพศ พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มีเพศแตกต่างกันมีความคิดเห็นเกี่ยวกับมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษาที่ต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งปัจจัยด้านความรู้ ด้านคุณธรรมและจริยธรรม ด้านบุคลิกภาพ และด้านการจัดการเรียนการสอน ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่มีอายุ และระดับการศึกษาที่ต่างกันมีความคิดเห็นเกี่ยวกับมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษาไม่แตกต่างกัน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยโปรแกรม ATLAS.ti

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามรายละเอียดดังนำเสนอไป เมื่อวิเคราะห์ความเชื่อมโยงของข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้จากการสัมภาษณ์นักเรียน ครูพี่เลี้ยง และผู้อำนวยการโรงเรียน ผลการเชื่อมโยงข้อมูลดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 วิเคราะห์ความเชื่อมโยงของข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้จากการสัมภาษณ์นักเรียน
ครูพี่เลี้ยง และผู้อำนวยการโรงเรียน

หมายเหตุ สัญลักษณ์ที่กำกับความสัมพันธ์

contradicts หมายถึง ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันสองทาง

จากภาพ 1 แสดงให้เห็นว่า ผลการสัมภาษณ์ความคิดเห็นของของกลุ่มตัวอย่างในด้านมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษาปฏิบัติการสอนพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ เกี่ยวกับความรู้ที่นักศึกษาปฏิบัติการสอนสามารถสอนนักเรียนได้ดี เล่นกีฬาเป็นหลายชนิด และตัดสินกีฬาได้หลากหลาย รวมทั้งมีการแก้ปัญหาในการทำงานได้เป็นอย่างดี ที่สำคัญนักศึกษายังเป็นผู้ที่มีบุคลิกภาพรูปร่างดี มีการแต่งกายได้ถูกต้อง และมีความเหมาะสม มีภาวะความเป็นผู้นำและผู้ตามที่ดี และมีความเชื่อมั่นในตนเอง อีกทั้งยังแสดงความคิดเห็นว่า นักศึกษาเป็นผู้ที่มีคุณธรรมและจริยธรรม มีจิตสาธารณะ ประพฤติปฏิบัติเป็นแบบอย่างที่ดี มีความซื่อสัตย์สุจริต มีความรับผิดชอบดี สำหรับในการจัดการเรียนการสอนนั้น สอนได้สนุกสนานนักเรียนชอบ มีการสื่อสารในการสอนได้ดี มีขั้นตอนในการสอน และมีเทคนิคในการสอนที่หลากหลาย ซึ่งข้อมูลทั้งหมดเหล่านี้มีความสอดคล้องกับข้อมูลจากการวิเคราะห์เชิงปริมาณที่ได้กล่าวมาข้างต้น

การอภิปรายผล

กลุ่มตัวอย่างที่มีอายุ และระดับการศึกษาที่ต่างกันมีความคิดเห็นเกี่ยวกับมาตรฐานที่พึงประสงค์ของนักศึกษา
ปฏิบัติการสอนพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ ไม่แตกต่างกันซึ่งไม่เป็นไปตามสมมติฐาน

ที่ตั้งเอาไว้ ทั้งในด้านความรู้ ด้านคุณธรรมและจริยธรรม ด้านบุคลิกภาพ และด้านการจัดการเรียนการสอน ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะว่า อายุ และระดับการศึกษา เป็นปัจจัยข้อกำหนดในการรับนักเรียนเข้าศึกษาตามเกณฑ์ที่สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้กำหนดไว้ โดยให้เด็กที่อายุย่างเข้าปีที่ 7 เข้าเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ทุกคน เหมือนกัน จึงส่งผลให้กลุ่มตัวอย่างที่มีอายุ และระดับการศึกษาที่ต่างกันมีความคิดเห็นไม่แตกต่างกัน

ในส่วนของเพศที่แตกต่างกันมีความคิดเห็นที่แตกต่างกัน ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งเอาไว้คำว่า sex หรือ ที่ในภาษาไทยบัญญัติว่า “เพศสรีระ” นั้น เป็นคำศัพท์ที่มุ่งเน้นถึงการจดจำแนกหญิงชาย ตามลักษณะทางกายภาพ และชีวภาพ (Senawong, 2019, หน้า 72) ซึ่งต่างจากคำว่า gender หรือ “เพศภาวะ” ที่กล่าวถึงเพศในแง่ของการประกอบสร้างทางสังคม กล่าวคือ เพศสภาวะนั้นเป็นเรื่องของการประกอบสร้างความเป็น “ผู้หญิง” และความเป็น “ผู้ชาย” ในสังคม รวมถึงการแสดงบทบาทอัตลักษณ์ของ “ผู้หญิง” และ “ผู้ชาย” ผู้สังคม เพศสภาวะมิใช่สิ่งที่ติดตัวเรามาตั้งแต่กำเนิด และมีใช้สิ่งที่เรามีอยู่ แต่เป็นสิ่งที่เรากระทำหรือแสดงออก ด้วยเหตุนี้ตามแนวคิดดังกล่าว ถึงแม้มนุษย์จะถือกำเนิดมามีสรีระเป็นหญิงหรือเป็นชาย แต่ก็มิได้หมายความว่าผู้นั้นจะมีเพศสภาวะดังเช่น สรีระที่ปรากฏ เพศสภาวะของผู้นั้น จะค่อยๆ ถูกหล่อหลอมผ่านสถาบันทางสังคมต่างๆ เช่น สถาบันครอบครัว สถาบันการศึกษา รวมถึงสื่อมวลชน จนทำให้ผู้นั้นมีลักษณะที่เหมาะสมตามเพศของตนตามที่สังคมคาดหวัง (วิสันต์ สุขวิสิทธิ, 2556, หน้า 24) สอดคล้องกับ ภาณุวัฒน์ เสงี่ยมกุล 2559 ได้ทำการศึกษา คุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้นำท้องถิ่นเทศบาล ตำบลทุ่งลาน อำเภอกลองหย่อง จังหวัดสงขลา พบว่า อายุ ระดับการศึกษาของประชาชนที่ต่างกัน มีความต้องการของประชาชนต่อคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้นำท้องถิ่น แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จึงส่งผลต่อการมีความคิดเห็นที่แตกต่างกัน

ข้อเสนอแนะจากการวิจัย

1. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่ ควรมีการส่งเสริมและสนับสนุนนักศึกษา ให้มีมาตรฐานที่พึงประสงค์ในการปฏิบัติการสอนพลศึกษาเพิ่มขึ้น
2. ควรนำผลการวิจัยไปใช้กับวิทยาเขตอื่นๆ เพื่อเปรียบเทียบและนำกลับมาทำการปรับปรุงการเรียนการสอนในอนาคต
3. นำผลวิจัยไปแก้ไขปรับปรุงนักศึกษาในด้านต่างๆ เพื่อให้สอดคล้องมาตรฐานที่พึงประสงค์ในการปฏิบัติการสอนพลศึกษาของคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตกระบี่

เอกสารอ้างอิง

- ธงทอง จันทรางศุ. (2553). *มิติใหม่ในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานกับการพัฒนาครูยุคใหม่*. (30 กันยายน 2553). เดลินิวส์, หน้า 31.
- ราชกิจจานุเบกษา. (2562). *พระราชบัญญัติ มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ พ.ศ. 2562*. สืบค้นเมื่อ 28 ตุลาคม 2562 จาก https://www.tnsusti.ac.th/file/Uploads/9011/2019/T_0127.pdf.
- วิสันต์ สุขวิสิทธิ. (2556). เพศ-ภาษา: การสื่อความคิดเกี่ยวกับเพศสภาวะผ่านกลวิธีทางภาษาใน วาทกรรมสาธารณะ ภาษาไทย. *วารสารวจนะ*, 1(1), 23-45.

- ภาณุวัฒน์ เสงี่ยมกุล. (2016). คุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้นำท้องถิ่นเทศบาล ตำบลทุ่งลาน อำเภอ คลองหอยโข่ง จังหวัดสงขลา. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ*, 16(1), 144-152.
- สถาบันการพลศึกษา. (2556). *หลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาพลศึกษา (ปรับปรุง 2556)*. กรุงเทพฯ: กระทรวงการท่องเที่ยวและกีฬา.
- สุชาติ ประสิทธิ์รัฐสินธุ์. (2556). *การใช้สถิติในงานวิจัยอย่างถูกต้องและได้มาตรฐานสากล*. กรุงเทพฯ: สามลดา.
- Johnston, L. R. (2017). *Curating research data volume one: Practical strategies for your digital repository*. Chicago, Illinois: Library Materials.
- Senawong, M. (2019). Producing affective performance and capital: Lao migrant women in the sex industry along the Thai-Lao border. *Journal of Mekong Societies*, 15(1), 62-86.

การเขียนเอกสารอ้างอิง

บทความภาษาอังกฤษ

1. ให้ใช้สรรพนามบุรุษที่หนึ่งในการเขียนบทความ (I หรือ We)
2. ให้เขียนประโยคในรูปแบบประโยคกรตุวาก (Active Voice) มากกว่าประโยคกรรมวาก (Passive Voice)
3. ให้ใช้ภาษาที่มีความเฉพาะเจาะจงและละเอียดอ่อนของการอ้างอิงถึงบุคคล

การอ้างอิงเอกสาร

ใช้การอ้างอิงตามระบบสากล โดยการอ้างอิงจะแยกเป็น

1. การอ้างอิงในเนื้อหา (In-text citations)

1.1. ภาษาไทย

ให้ใช้การอ้างอิงแบบนาม-ปี (the author-date method of in-text citation) โดยระบุ ชื่อ-สกุล ผู้แต่งไว้ในเนื้อหาตามด้วยปีที่พิมพ์ และตามด้วยเลขหน้าของเอกสารที่อ้างถึงต่อท้ายข้อความที่ต้องการอ้าง เช่น (สุจิตต์วงศ์เทศ, 2548, หน้า 78)

รูปแบบ ชื่อ – นามสกุล, ปีพิมพ์, หน้าทีปรากฏข้อความ

1.2. ภาษาอังกฤษ

การอ้างอิงผู้แต่งหนึ่งคนหรือหลายคน

1.2.1 การอ้างอิงผลงานของผู้แต่งสองคน ให้ใช้ชื่อสกุลของผู้แต่ง คั่นระหว่างด้วยเครื่องหมาย & แล้วตามด้วยปีที่พิมพ์ เช่น

(Peterson & Smith, 2015)

1.2.2 การอ้างอิงผลงานของผู้แต่งสามถึงห้าคน ให้ใช้ชื่อสกุลของผู้แต่งทั้งหมด คั่นระหว่างด้วยเครื่องหมาย & ก่อนผู้แต่งคนสุดท้าย แล้วตามด้วยปีที่พิมพ์ เช่น

(Peterson, Smith, & Clare, 2015)

หากเป็นการอ้างอิงผลงานเดิมในครั้งที่สอง ให้ใช้ชื่อสกุลของผู้แต่งคนแรก และคำว่า et al. แล้วตามด้วยปีที่พิมพ์ เช่น

(Peterson et al., 2015)

คำว่า et al. เพียงจุดหลังคำว่า al. เท่านั้น

1.2.3 การอ้างอิงผลงานของผู้แต่งหกคนขึ้นไป ให้ใช้ชื่อสกุลของผู้แต่งคนแรก และคำว่า et al. แล้วตามด้วยปีที่พิมพ์ ทั้งในการอ้างอิงครั้งที่หนึ่งหรือครั้งต่อๆ มา เช่น

(Peterson et al., 2015)

1.2.4 การอ้างอิงผลงานหลายชิ้น ให้เรียงตามตัวอักษรของชื่อสกุลผู้แต่ง คั่นระหว่างด้วยเครื่องหมาย ; เช่น (Johnson, 2015; Peterson, 2010; Ortega, 2014)

1.2.5 การอ้างอิงโดยใช้คำพูดโดยตรงของผลงาน (direct quote) ให้ใส่เลขหน้า เช่น

(Peterson, 2015, p. 30)

2. การอ้างอิงท้ายเรื่อง

ให้มีการอ้างอิงโดยการรวบรวมเอกสารทั้งหมดที่ใช้อ้างอิงในการเขียนผลงาน จัดเรียงรายการตามลำดับอักษรชื่อผู้แต่ง ภายใต้หัวข้อ “เอกสารอ้างอิง” สำหรับผลงานภาษาไทย หรือ “Reference” สำหรับผลงานภาษาอังกฤษ และให้ใช้การอ้างอิงตามรูปแบบของ American Psychological Association (APA 6th Edition) ดังตัวอย่าง

วารสารและนิตยสาร

ชื่อผู้เขียน. (ปีที่พิมพ์). ชื่อบทความ. ชื่อวารสาร. ปีที่ (ฉบับที่), เลขหน้า.

ตัวอย่าง

มนตรี แยมกสิกร. (2551). เกณฑ์ประสิทธิภาพในงานวิจัยและพัฒนาสื่อการสอน: ความแตกต่าง 90/90 Standard และ E1/E2. *วารสารศึกษาศาสตร์*. 19(1), 1-16.

Rinke, C. R. (2011). Career trajectories of urban teachers: A continuum of perspectives, participation, and plans shaping retention in the educational system. *Urban Education*, 46(4), 639-662.

Gu, Q., & Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: Stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 288-303.

หนังสือ

ชื่อผู้แต่ง. (ปีที่พิมพ์). ชื่อหนังสือ. (ครั้งที่พิมพ์). สถานที่พิมพ์ : สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

มนตรี แยมกสิกร. (2549). การวิจัยและทฤษฎีเทคโนโลยีการศึกษา ชลบุรี: มหาวิทยาลัยบูรพา

Norman, D. A. (2002). *The design of everyday things*. New York, NY: Basic books.

สื่ออิเล็กทรอนิกส์

ชื่อผู้แต่ง. (ปีที่เผยแพร่สารนิเทศบนอินเทอร์เน็ต). ชื่อเรื่อง/ชื่อบทความ. สืบค้นเมื่อ.....

จาก <http://www>

ตัวอย่าง

อานวย สุขเวชช์. (2542, 3 พฤษภาคม). “เพื่อคิดประกันชีวิต: ตัวแทนประกันมีบทบาทสำคัญอย่างไร, 25-28.

ฐานเศรษฐกิจ. 19(377), 25-28 สืบค้นเมื่อ 5 พฤษภาคม 2542 จาก <http://www.thainews.th.com>

Wollman, N. (1999). *Influencing attitudes and behaviors for social change*. Retrieved from <http://www.radpsynet.org/docs/wollman-attitude.html>.

รายงานการประชุมหรือสัมมนาทางวิชาการ

ชื่อผู้แต่ง. ปีที่พิมพ์. ชื่อเรื่อง. ชื่อเอกสารรวมเรื่องรายงานการประชุม, วัน เดือน ปี สถานที่จัด. เมืองที่พิมพ์: สำนักพิมพ์

ตัวอย่าง

กรมวิชาการ. 2538. การประชุมปฏิบัติการรณรงค์เพื่อส่งเสริมนิสัยรักการอ่าน, 25-29 พฤศจิกายน 2528 ณ วิทยาลัยครูมหาสารคาม จังหวัดมหาสารคาม. กรุงเทพฯ: ศูนย์พัฒนาหนังสือ กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ._

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol.38. Perspectives on Motivation* (pp.237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

วิทยานิพนธ์และการศึกษาค้นคว้าอิสระ

ชื่อผู้นิพนธ์. (ปีที่พิมพ์). ชื่อวิทยานิพนธ์ (ระดับปริญญาของวิทยานิพนธ์). เมืองที่พิมพ์: สถาบันการศึกษา.

ตัวอย่าง

ชัยยศ ชวระนนง. (2544). สภาพการใช้ ปัญหา และความต้องการการใช้อินเทอร์เน็ตของอาจารย์และนักศึกษาในสถานศึกษาอาชีวศึกษา เขตการศึกษา 12 (วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต). ชลบุรี: มหาวิทยาลัยบูรพา.

Darling, C. W. (1976). *Giver of due regard: The poetry of Richard Wilbur*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, USA.

สถานที่ติดต่อ

งานวารสาร สำนักงานคนบดี
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
169 ถ.ลงหาดบางแสน ต.แสนสุข อ.เมือง จ.ชลบุรี 20131
โทรศัพท์ 038-102084 แฟกซ์ 038-391043
E-mail edubuu_journal@hotmail.com
<http://www.tci-thaijo.org/index.php/edubuu>

วิธีการจ่ายเงินค่าธรรมเนียม

โอนเงินสด

ชื่อบัญชี มหาวิทยาลัยบูรพา
ธนาคารกรุงไทย สาขามหาวิทยาลัยบูรพา ประเภทออมทรัพย์
เลขที่ 386-1-00442-9

วิธีการส่งบทความ

ทาง <http://www.tci-thaijo.org/index.php/edubuu>
ผู้ที่มีความประสงค์จะส่งบทความผ่านทาง Web จะต้องลงทะเบียน
การใช้งานผ่านทางเว็บไซต์ก่อน จากนั้นสามารถส่ง
บทความและติดตามความเคลื่อนไหวของบทความผ่านทางเว็บไซต์ได้



กรรมการกลั่นกรอง (Peer reviewers)

ปีที่ 33 ฉบับที่ 3 เดือนกันยายน – ธันวาคม 2565

รองศาสตราจารย์ ดร.มนตรี แย้มกสิกร
รองศาสตราจารย์ ดร.สุปราณี ขวัญบุญจันทร์

รองศาสตราจารย์ ดร.ทวีศักดิ์ จินดานุรักษ์
รองศาสตราจารย์ ดร.กชกร อิปัตติ
รองศาสตราจารย์ ดร.เอกรินทร์ สังข์ทอง
รองศาสตราจารย์ ดร.มารุต พัฒนาผล
รองศาสตราจารย์ ดร.สฎายุ อีระวนิชตระกูล
รองศาสตราจารย์ ดร.ภูฟ้า เสวกพันธ์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชลธิป สมานิติโต
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุริพร อนุศาสนนันท์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เรืองเดช ศิริกิจ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กนกวรรณ สารโจน์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นฤทธิ วัฒนภู

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พิมพ์ปิณัฏ สุวรรณโณ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ระพีพัฒน์ เตือนเพ็ญศรี
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศจี จิระโร
ดร.สมศิริ สิงห์ลพ
ดร.กัญญา ศิลปกิจยาน
ดร.สุเชตต์ศักดิ์ หวานวาจา

ที่ปรึกษาของสำนักงานเลขาธิการคุรุสภา
ผู้เกษียณอายุราชการ
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ ปัตตานี
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
มหาวิทยาลัยบูรพา
มหาวิทยาลัยนเรศวร
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
มหาวิทยาลัยบูรพา
โรงเรียนสาธิต “พิบูลบำเพ็ญ”
มหาวิทยาลัยบูรพา
มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา
มหาวิทยาลัยบูรพา
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
มหาวิทยาลัยบูรพา
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
มหาวิทยาลัยขอนแก่น

ACADEMIC ISSUES

- RESEARCH AND DEVELOPMENT OF A PROGRAM TO ENHANCE THE PROFESSIONALISM OF NOVICE TEACHERS: A DEVELOPMENT PHASE

RESEARCH IN EDUCATION

- PERCEPTION TOWARDS THE CEFR-BASED ENGLISH PROFICIENCY TEST: A CASE OF THE STUDENT-TEACHER IN THE TEACHER FOR LOCAL DEVELOPMENT PROJECT AT ONE UNIVERSITY IN THAILAND
- EFFECTS OF GAMIFICATION STRATEGIES WITH TEAM-BASED LEARNING TO ABILITY IN KOREAN READING OF KOREAN STUDIES MAJOR STUDENTS
- EFFECTS OF THE LITERATURE – BASED LANGUAGE PROVISION TO ENHANCE READING BEHAVIORS OF PRESCHOOLERS
- NEEDS ASSESSMENT OF TEACHERS PARTICIPATION IN IMPROVEMENT PLAN FOR THE EDUCATION QUALITY OF SCHOOLS UNDER THE CHACHOENGSAO PRIMARY EDUCATIONAL SERVICE AREA OFFICE 1
- STUDY OF LEARNING ACHIEVEMENT IN WATERCOLOR PAINTING TECHNIQUES BY USING ACTIVE LEARNING MANAGEMENT
- THE DESIRABLE STANDARDS OF PHYSICAL EDUCATION INTERNS THAILAND NATIONAL SPORT UNIVERSITY KRABI CAMPUS